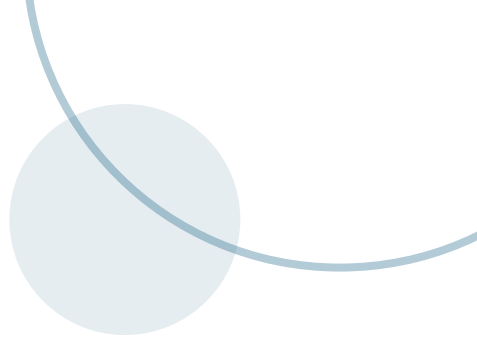




UNIVERSITÄT
ZU KÖLN

Zentrum für
Lehrer*innenbildung



PRAXISPHASEN INNOVATIV

Forschendes Lernen im Praxissemester

Ausgewählte Studienprojekte des sechsten
fakultätsübergreifenden Präsentationstags 2023



Impressum

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

Tel: +49 221 470-8610
Fax: +49 221 470-8600

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

Herausgeber*innen der Ausgabe:

Jule Behr, Gesine Boesken, Claus Dahlmanns, Giulia Ebert, Christian Haas, Alexandra Habicher, Caren Keeley, Marga Kreiten-Bresges, Anne Krichel, Sandra Lammerding, Tatjana Leidig, Elisabeth Pütz, Anja Tinnefeld

Gestaltung und Satz:

Zentrum für Lehrer*innenbildung (ZfL) der Universität zu Köln
Praxisphasen innovativ | Band 20 | Juli 2024
ISSN: 364-0782

INHALT

Grusswort	4
Vorwort	5
 I. Studienprojekte mit qualitativen Forschungsmethoden	11
<i>Ellen Alda</i> Umgang mit religiöser Pluralität im Religionsunterricht	12
<i>Nina Fandel</i> Rassistische Inhalte im Musikunterricht?	30
<i>Nora Kersting</i> Schüler*innenvorstellungen zu geschlechtlicher und sexueller Vielfalt	47
<i>Johanna Limbach</i> Raum für Emotionen im Geographieunterricht	62
<i>Sven Naujokat</i> Schüler*innenperspektiven auf Wohlbefinden und Entspannung im Kunstunterricht	81
<i>Linda Schneider</i> Wie werden Leistungsrückmeldungen von Lernenden im Spanischunterricht aufgenommen und inwiefern beeinflusst das Mindset den individuellen Umgang mit Feedback?	100
<i>Julia Scholtholt</i> Religiöse Sprachbildung im Kontext religiöser Mehrsprachigkeit	117
<i>Christina Stuthe</i> Textgenerierende KI-Programme in Schule und Unterricht	133
<i>Carolina Thöne</i> Was ist "guter Unterricht" aus Schüler*innenperspektive?	154
<i>Christopher Ulferts</i> Einflussfaktoren auf berufsbezogene Überzeugungen von Musiklehrkräften	175
<i>Luisa Vogt</i> Die Wahrnehmung des Aufstiegs in die gymnasiale Oberstufe innerhalb des 'Realschulklassen'-Modells	191

II. Studienprojekte mit quantitativen Forschungsmethoden.....	211
<i>Daniel Dick, Elif Meryem Güney und Madgalena Mista</i>	
Unterrichtsqualität im Urteil der Schüler*innen – Anhaltspunkte zur Reflektion der eigenen Unterrichtskompetenz im Praxissemester	212
<i>Muriel Raskopp</i>	
Ist Grammatikunterricht unbeliebt? Eine quantitative Untersuchung zur Beliebtheit des Grammatikunterrichts im Fach Deutsch bei Schüler*innen und Lehrer*innen.....	238
<i>Charlotte Weiser</i>	
Das mathematische Selbstkonzept in den Teilbereichen der Arithmetik und Geometrie.....	258
III. Studienprojekte mit einer Methodentriangulation.....	277
<i>Eva Bales</i>	
Erzähl mir deine Geschichte: Potenziale des dialogischen Lesens für die Entwicklung der Erzählfähigkeit bei Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung.....	278
<i>Lena Sophia Pustet</i>	
Schüler*innenvorstellungen vom Konstrukt ‚Arbeit‘ im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung und ihre Erhebung	303
<i>Carolin Schleede</i>	
Lehrer*innen sind Lerner*innen.....	319
<i>Lukas Schumacher</i>	
„Plötzlich ergab alles einen Sinn!“ Über das literaturdidaktische Potenzial von Hörbüchern im Deutschunterricht	345
<i>Christina Wischalka</i>	
Das Verständnis sowie die Bedeutung des Freundschaftsbegriffes bei Kindern mit einer Sprachentwicklungsstörung.....	364
Autor*innenverzeichnis	386

GRUSSWORT

Liebe Leserinnen und Leser,

im November 2023 fand der sechste fakultätsübergreifende Präsentationstag der Studienprojekte im Praxissemester statt. Mit rund 320 Teilnehmer*innen hat dieses wichtige Präsentations- und Austauschformat ein weiteres Mal gezeigt, wie gewinnbringend und konstruktiv ein solcher Austausch auch in digitaler Form sein kann.

Der Präsentationstag für Studienprojekte bietet den Studierenden, die sich in der Vorbereitung auf das Praxissemester befinden, die einzigartige Möglichkeit, von den Erfahrungen ihrer Kommiliton*innen zu profitieren. Sie erhalten wertvolle Einblicke in die Anwendung teils ähnlicher Methoden in unterschiedlichen Projekten und Fächern, die Entwicklung von Projektideen sowie die Herausforderungen und Bereicherungen der praktischen Umsetzung. Für die vortragenden Studierenden ist es eine großartige Gelegenheit, ihre Studienprojekte einer größeren Öffentlichkeit vorzustellen und die Ergebnisse an die Schulen zurückzuspielen.

Ein zentrales Element des Praxissemesters ist das Prinzip des forschungsnahen Lernens. In der Auseinandersetzung mit dem Handlungsfeld Schule können die Studierenden ihre persönlichen Problemlösekompetenzen ausbauen und ihre Erfahrungen aus der Schulpraxis auf Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse hinterfragen und weiterentwickeln. Dieser Prozess fördert die Entwicklung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus, der den Studierenden ermöglicht, ihren Professionalisierungsprozess konstruktiv zu reflektieren und zu gestalten.

Der Präsentationstag bietet auch für alle anderen Beteiligten in der Ausbildungsregion Köln eine große Chance zum institutions- und fächerübergreifenden Dialog und zur Weiterentwicklung der Zusammenarbeit von Universität, Schulen und Zentren für schulpraktische Lehrerbildung. Je besser die Vernetzung, der Austausch und die Abstimmung untereinander, desto besser kann die Ausbildung und Professionalisierung zukünftiger Lehrer*innen gelingen.

Die vorliegende Publikation ist ein Ergebnis des fruchtbaren interdisziplinären Austauschs im Rahmen des Präsentationstages. Sie ist aber viel mehr: Sie ist ein Querschnitt durch die drängendsten Fragen unserer Zeit und unseres Strebens nach einer qualitätsorientierten Lehrer*innenbildung – wo Theorie und Praxis, Universität, Schule, Institutionen und Fakultäten sich die Hand reichen und wo wir gemeinsam nach besseren Fragen und besseren Antworten suchen.

Die Beiträge der Masterstudierenden zeigen die vielfältigen Herangehensweisen an ein Studienprojekt, unterschiedliche praktische Umsetzungen und methodische Vielfalt. Ich danke den Autorinnen und Autoren für ihren Mut, nicht nur ihre Ergebnisse im Rahmen des Präsentationstags vorzustellen, sondern auch ihre Beiträge in diesem Sammelband zu veröffentlichen.

Ich wünsche allen Leserinnen und Lesern eine anregende Lektüre.

Prof.' Dr.' Beatrix Busse

Prorektorin für Lehre und Studium

VORWORT

Studienprojekte haben als empirische Forschungsvorhaben, die im Rahmen des Praxissemesters von den Studierenden eigenständig durchgeführt werden, einen hohen Stellenwert in der universitären Phase der Lehrer*innenbildung. Das zugrundeliegende hochschuldidaktische Konzept des Forschenden Lernens ist ein zentrales Instrument für das Lernen im Praxissemester in Nordrhein-Westfalen. Forschendes Lernen verfolgt vielfältige Intentionen: Es ermöglicht Studierenden, individuelle Interessen einzubringen und die eigene Praxis zu erforschen, indem Situationen und Bedingungen von Schule und Unterricht systematisch theorie- und methodengeleitet analysiert und reflektiert werden. Studierende haben so die Möglichkeit, zum einen grundlegende Erkenntnisse durch Forschung zu erwerben und zum anderen empirische Forschung selbst zu erproben. Indem sie sich in ihren Studienprojekten reflektierend mit theoretischem Wissen in der schulischen Praxis auseinandersetzen, können sie eine kritische Distanz zum Erlebten und somit eine analytisch-reflexive sowie forschende Grundhaltung einnehmen. Dies ist – nicht zuletzt vor dem Hintergrund sich ständig wandelnder schulischer und gesellschaftlicher Herausforderungen – besonders wichtig, um professionell in Schule und Unterricht handeln zu können. Somit leistet das Forschende Lernen im Praxissemester einen Beitrag zur individuellen Professionalisierung von angehenden Lehrkräften. Gleichzeitig werden durch die Studienprojekte Erkenntnisse gewonnen, die auch für Dritte relevant sind. Beispielsweise können Schulen Anregungen zur Schul- und Unterrichtsentwicklung gewinnen und wissenschaftliche Perspektiven auf schulische Wirklichkeit evaluiert und konkretisiert werden.

Um diese Erkenntnisse sichtbar zu machen und Studierenden die Möglichkeit zu geben, ihre Ergebnisse einer breiten Öffentlichkeit zugänglich zu machen, aber auch um den fakultäts- und fächerübergreifenden Austausch sowie die Vernetzung aller am Praxissemester beteiligten Akteur*innen zu fördern, wird jährlich ein fakultätsübergreifender Präsentationstag gestaltet, bei dem eine Auswahl von Studienprojekten vorgestellt wird. Im November 2023 fand die sechste Veranstaltung dieser Art statt, an der neben einer Vielzahl von Studierenden auch viele Vertreter*innen aus Schule, Zentren für schulpraktische Lehrerbildung (ZfsL) und Hochschule teilnahmen. 31 Studierende stellten den über 300 Teilnehmenden in Vorträgen und Posterpräsentationen ihre Studienprojekte, die sie im Rahmen des Praxissemesters durchgeführt hatten, vor und diskutierten diese mit ihnen. So konnten die Teilnehmenden Einblicke in die persönlichen Erfahrungen, insbesondere auch in Herausforderungen und Gelingensbedingungen erhalten, was vor allem den (angehenden) Praxissemesterstudierenden wertvolle Impulse für ihre eigenen Studienprojekte bot.

Wie bereits in den letzten Jahren haben sich viele Studierende bereit erklärt, ihre vorgestellten Studienprojekte zu veröffentlichen, um sie so einem noch größeren Kreis von Interessierten zugänglich zu machen. Aus vielen Rückmeldungen wissen wir, dass die hier veröffentlichten Beiträge eine wichtige Inspiration und Hilfestellung für viele Studierende darstellen, die gerade dabei sind, ihr Studienprojekt durchzuführen, oder das Praxissemester noch vor sich haben. Darüber hinaus soll dieser Sammelband eine Chance für einen Blick über den Tellerrand sein: für Dozierende, Seminarausbilder*innen, Ausbildungsbeauftragte

und -lehrer*innen sowie andere Interessierte (nicht nur) im Praxissemester, die einen Einblick in die Vielfalt des Forschenden Lernens gewinnen möchten.

Diese Vielfalt wird auf den ersten Blick anhand der vertretenen Schulformen sowie Fächer und Förderschwerpunkte deutlich, in denen die Studienprojekte entstanden sind. So wurden die Studienprojekte in Grundschulen, Realschulen, Gesamtschulen, Gymnasien und Förderschulen durchgeführt und von Dozierenden der Humanwissenschaftlichen Fakultät, der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät, der Philosophischen Fakultät sowie der Hochschule für Musik und Tanz Köln betreut.

Auf den zweiten Blick zeigt sich die Vielfalt auch anhand der Themen und Fragestellungen, mit denen sich die Studierenden auseinandergesetzt haben.

Ein Großteil der Studierenden legte den Fokus auf die *Schüler*innen*. So wurden beispielsweise das Erleben von Bildungsaufsteiger*innen, die Rassismussensibilität von Oberstufenschüler*innen, die Vorstellungen von Schüler*innen zu geschlechtlicher und sexueller Vielfalt oder das arithmetische und geometrische Selbstkonzept von Grundschüler*innen untersucht. Hier zeigt sich, dass die Vorstellungen von Lernenden als Adressat*innen von Schule und Unterricht für die Studierenden von großem Interesse sind und gezielt in den Blick genommen werden – vor allem, um die Wirksamkeit von Unterricht zu untersuchen oder um geeignete Maßnahmen bzw. Unterrichtsvorhaben zu entwickeln.

Ein weiterer Fokus ist der auf *Lehrkräfte*, insbesondere ihr Handeln und ihre Haltungen. Beispiele in dieser Publikation sind die Untersuchungen zum Nutzen und zur Einschätzung von Fortbildungen, zur Beliebtheit von Grammatikunterricht, zum Umgang mit religiöser Pluralität im Religionsunterricht oder zu den Einflussfaktoren auf die berufsbezogenen Überzeugungen von Musiklehrkräften – immer aus der Perspektive von Lehrkräften.

Den dritten Fokus der Studienprojekte stellt der *Unterricht* dar, insbesondere die Gestaltung und die Qualität von Unterricht sowie die Kommunikation im Unterricht. So wurden beispielsweise das literarische Lernen durch Hörbücher im Deutschunterricht, der Umgang mit Emotionen im Geographieunterricht, die Förderung der Erzählfähigkeit von Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung oder die Unterrichtsqualität durch Schüler*innen-Feedback untersucht. Dieser Fokus verdeutlicht das Interesse von Studierenden im Hinblick auf den Unterricht als (zukünftige) Kernaufgabe ihres Berufslebens.

Die Vielfalt der Studienprojekte spiegelt sich auch in den forschungsmethodischen Zugängen wider. Elf Studierende wählten ein *qualitatives Forschungsdesign*, insbesondere Leitfadeninterviews, aber auch einen offenen Fragebogen, die teilnehmende Beobachtung und Impulsaufsätze. In drei Studienprojekten wurde mit dem Einsatz von Fragebögen eine *quantitative Forschungsmethode* verwendet. Weitere fünf Studierende entschieden sich für eine *Methodentriangulation*, also eine Kombination von Elementen qualitativer bzw. quantitativer Forschung. In den Anhängen der Beiträge ist eine exemplarische Auswahl der Auswertungsinstrumente und -ergebnisse zu finden. Die Studierenden, die ihre E-Mail-Adresse im Autor*innenverzeichnis angeben, können bei weiterem Interesse gern kontaktiert werden.

Im Folgenden wird ein kurzer Überblick über die in dieser Publikation veröffentlichten Studienprojekte gegeben. Dabei haben wir uns für eine Systematisierung anhand des Forschungsdesigns für die Datenerhebung und innerhalb der drei Kategorien für eine alphabetische Reihenfolge entschieden:

Studienprojekte mit qualitativen Forschungsmethoden

Ellen Alda untersuchte in ihrem Studienprojekt den Umgang mit religiöser Pluralität im Religionsunterricht aus Perspektive von Lehrkräften. Mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring wurden *Interviews* mit Religionslehrkräften ausgewertet und u.a. im Hinblick auf die Fragestellung, inwiefern sich die Zunahme religiöser Pluralität auf die Planung und Gestaltung des Religionsunterrichts auswirkt, analysiert.

Nina Fandel fokussierte in ihrem Studienprojekt die Perspektive und Sensibilität von Oberstufenschüler*innen zum Thema Rassismus sowie die Präsenz dieses Phänomens im Schulalltag, insbesondere im Fach Musik. Dazu führte sie fünf *leitfadengestützte Interviews*, um die gewonnenen Erkenntnisse mit dem theoretischen Hintergrund der rassismuskritischen Bildungsarbeit zu verknüpfen. Eine wichtige Erkenntnis der Studie ist, dass auch Musiklehrkräfte eine bedeutende Rolle dabei spielen können, Schüler*innen für das Thema zu sensibilisieren, v.a. auch wegen der möglichen Präsenz von unterschweligen Rassismen im Fach.

Nora Kersting beschäftigte sich mit den Vorstellungen von Schüler*innen zu geschlechtlicher und sexueller Vielfalt, die sie im Fach Sozialwissenschaften anhand eines *offenen Fragebogens* erhob und mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring auswertete. Dabei zeigt sich eine große Bandbreite von Einstellungen bei den Schüler*innen und Kersting plädiert für einen produktiven Umgang mit diesen unterschiedlichen Lernvoraussetzungen.

Johanna Limbach untersuchte mithilfe eines qualitativen Forschungsdesigns Emotionen im Geographieunterricht. Im Rahmen der *teilnehmenden Beobachtung* wurden Emotionsäußerungen und die Reaktionen der Lehrkräfte auf diese erhoben und mithilfe der Grounded Theory ausgewertet. Dabei identifiziert Limbach deutliche Unterschiede im Umgang mit Emotionen in der Unter- und Oberstufe.

Sven Naujokat untersuchte in seinem Studienprojekt das Verhältnis zwischen Entspannung, Wohlbefinden und ästhetischer Bildung im Kunstunterricht. Dabei wurden funktionale und dysfunktionale Relationen zwischen diesen Phänomenen identifiziert, wobei Motivation, kreatives Denken und positive Emotionen besonders von Entspannung profitieren. Die Perspektiven der Schüler*innen wurden mittels *Leitfadeninterviews* erhoben und mithilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Die Ergebnisse zeigen – unter Einbezug einschlägiger Forschungspositionen – funktionale Verhältnisse zwischen entspannenden Merkmalen im Kunstunterricht und ästhetischer Bildung.

Linda Schneider beschäftigte sich in ihrem Studienprojekt mit der Frage, inwiefern das Mindset von Schüler*innen im Spanischunterricht Einfluss auf die Aufnahmebereitschaft für Feedback nimmt. Durch die *qualitative empirische Studie* konnte gezeigt werden, dass diejenigen Schüler*innen mit einem dynamischen

Mindset offener für Feedback waren, ein angenehmes Klassenklima und eine positive Feedbackkultur ein solches Mindset aber ebenfalls fördern konnten.

Julia Scholtholt nahm in ihrem Studienprojekt den konfessionellen Religionsunterricht durch *Beobachtung* in den Blick und ging dabei der Frage nach, wie Lehrkräfte mit der Herausforderung umgehen, dass Schüler*innen nicht nur sehr unterschiedliche sprachliche Grundvoraussetzungen mitbringen, sondern auch individuelle und vielfältige religiöse Überzeugungen und Erfahrungen. Der Beitrag gibt Einblick in die Anforderungen eines sprachsensiblen Religionsunterrichts und zeigt Fördermöglichkeiten zur Vermittlung von religiösem Sprechen und religiöser Sprache auf.

Christina Susanne Stuthes Studienprojekt zielte innerhalb der qualitativen Sozialforschung auf die Generierung von Professionswissen zu textgenerierenden KI-Programmen in Schule und Unterricht aus der Perspektive der Akteur*innen im Bildungssystem ab. Anhand von *Interviews* konnten eine ausführliche Auseinandersetzung der befragten Lehrpersonen mit der Thematik sowie eine grundsätzliche positive Haltung gegenüber dem Einsatz von KI in der Schule extrahiert werden.

Carolin Thöne erforschte in ihrem Studienprojekt die Frage, was für Schüler*innen guten Unterricht ausmacht. Zu diesem Zweck wurde eine *qualitative schriftliche Befragung in Form von Impulsaufsätzen* durchgeführt, die anschließend mittels der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Meuser und Nagel ausgewertet wurde. Im Beitrag werden die ermittelten Merkmale der Unterrichtsqualität dargestellt und eingeordnet. Ein interessantes Ergebnis des Studienprojekts ist, dass die Wahrnehmungen der Schüler*innen von gutem Unterricht sehr vielfältig sind.

Christopher Ulferts beschäftigte sich in seiner qualitativen Untersuchung mit der Frage, welche Faktoren einen Einfluss auf die berufsbezogenen Überzeugungen von Musiklehrkräften haben. Dabei zeigen die Ergebnisse der *Expert*inneninterviews*, welche Bedeutung einer differenzierten Betrachtung professioneller Kompetenzen von Musiklehrkräften zukommt, da diese über die allgemeinen Modellannahmen professioneller Kompetenzen von Lehrkräften hinausgehen.

Luisa Vogt untersuchte in ihrem Studienprojekt, wie Bildungsaufsteiger*innen den Aufstieg in die gymnasiale Oberstufe erleben. Dazu wurden vier *leitfadengestützte Interviews* mit Schüler*innen geführt. In den Ergebnissen zeigt sich, dass die an der Praxissemesterschule angebotenen „Realschulklassen“ für Entlastung sorgen und die Schüler*innen insgesamt dem Bildungsaufstieg trotz Herausforderungen gewachsen sind.

Studienprojekte mit quantitativen Forschungsmethoden

Daniel Dick, Elif Meryem Güney und Magdalena Mista beschäftigten sich in ihrem Studienprojekt mit der Professionalisierung von angehenden Lehrkräften durch Schüler*innen-Feedback. Die drei Studierenden holten mit Hilfe der Maßnahme *Criterion-related and digitally-enabled learning to practice and reflect* (CAP) Feedback ihrer Lerngruppen zur Unterrichtsqualität in unterschiedlichen Fächern und Altersgruppen ein. In ihrem gemeinsamen Beitrag diskutieren sie das Instrument und die Ergebnisse der drei Projekte.

Muriel Raskopp führte im Rahmen ihres Studienprojekts an einem Kölner Gymnasium eine *quantitative Befragung* zur Beliebtheit von Grammatikunterricht durch. Neben persönlichen Einstellungen von Lehrenden und Lernenden wurden dabei auch methodisch-didaktische Aspekte ermittelt. In ihrem Beitrag werden zentrale Ergebnisse der Untersuchung vorgestellt, kritisch diskutiert und in das Forschungsfeld eingeordnet.

Charlotte Weiser untersuchte das arithmetische und geometrische Selbstkonzept von 75 Grundschüler*innen mittels eines *Fragebogens*. Bei der Analyse der Daten ging sie insbesondere auf geschlechtsspezifische Unterschiede ein. So bestätigen die Ergebnisse, dass Jungen über ein signifikant höheres mathematisches Selbstkonzept verfügen. Betrachtet man jedoch die mathematischen Teilbereiche Geometrie und Arithmetik, so lassen sich keine geschlechtsspezifischen Unterschiede nachweisen. Die Ergebnisse liefern jedoch Hinweise darauf, dass Jungen tendenziell über ein höheres arithmetisches Selbstkonzept verfügen, während Mädchen ein höheres geometrisches Selbstkonzept haben.

Studienprojekte mit einer Methodentriangulation

Eva Bales wählte in ihrem Studienprojekt ein interdisziplinäres Vorhaben, um einen Beitrag zur Erweiterung der Kommunikationsmöglichkeiten von Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (FSP GE) zu leisten. Bei Schüler*innen mit diesem Förderschwerpunkt ist der Bereich des mündlichen Erzählens als Bestandteil alltäglicher Kommunikation häufig beeinträchtigt und Bales entwickelte mit Hilfe unterstützter Kommunikation Möglichkeiten zur Beteiligung. In diesem Rahmen passte sie das Konzept des Dialogischen Lesens an die Schüler*innen mit dem FSP GE an, indem sie auf Basis *teilnehmender Beobachtungen und der Forschungsmethode Videografie* begründete Aussagen zu den Lernvoraussetzungen und -bedürfnissen der teilnehmenden Schüler*innen formulieren konnte.

Lena Sophia Pustet widmete sich in ihrem Studienprojekt der Ermittlung von Schüler*innenvorstellungen. Bei Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung gestaltet sich dieser Prozess aufgrund sprachlich-kommunikativer und kognitiv-reflexiver Einschränkungen besonders herausfordernd. Mithilfe *unterschiedlicher Erhebungsmethoden, u.a. einer Gruppendiskussion und einer Collagengestaltung*, konnte sie wesentliche Erkenntnisse in forschungsmethodischer Sicht, aber auch hinsichtlich der Vorstellungen zum Thema Arbeit von Schüler*innen im FSP GE gewinnen.

Carolin Schleede untersuchte in ihrem Studienprojekt, wie Lehrkräfte Fortbildungen im schulischen Alltag nutzen und einschätzen. Hierzu wurden Lehrkräfte mit *Fragebögen und leitfadengestützten Interviews* befragt. Die Ergebnisse zeigen, dass vor allem formelle Fortbildungen als solche wahrgenommen werden und stärker im schulischen Alltag verankert werden sollten.

Lukas Schumacher widmete sich in seinem Studienprojekt der Frage, inwiefern der Einsatz von Hörbüchern das literarische Lernen bei Schüler*innen der gymnasialen Oberstufe begünstigen kann. Auf der Grundlage eines *Expert*innen-Interviews* und einer *Paper-Pencil-Befragung* zu Robert Seethalers Autorenlesung „Der Trafikant“

konnte herausgearbeitet werden, inwiefern Lehrende und Lernende den Einsatz von Hörbüchern im Deutschunterricht begrüßen und als lernförderlich betrachten.

Christina Wischalka untersuchte auf Basis *schriftlicher Befragungen und der Auswertung individueller Arbeitsergebnisse* das Verständnis sowie die Bedeutung des Freundschaftsbegriffs bei Schüler*innen mit einer Sprachentwicklungsstörung an einer Förderschule Sprache. Da Freundschaften als bedeutsame Ressource für die kindliche Entwicklung gelten und Sprache und Kommunikation eine Prämisse zum Aufbau bzw. zur Aufrechterhaltung dieser darstellen, kann eine Sprachentwicklungsstörung als Herausforderung in diesem Kontext betrachtet werden. Die Untersuchung kommt allerdings zu gegenteiligen Ergebnissen, als die vorliegende Theorie und der Forschungsstand annehmen lassen.

Wie dieser kurze Überblick deutlich macht, bestechen die Studienprojekte durch eine thematische und methodische Vielfalt, die diesen Band für viele Lesende interessant macht. Wir bedanken uns ganz herzlich bei allen Beitragenden und wünschen viel Freude bei der Lektüre.

Die Herausgeber*innen

Juni 2024

I. STUDIENPROJEKTE MIT QUALITATIVEN FORSCHUNGSMETHODEN

UMGANG MIT RELIGIÖSER PLURALITÄT IM RELIGIONSUNTERRICHT

Betreut durch: Maria Magdalena Stüttem (Katholische Religionslehre)

Abstract

In Deutschland findet eine fortschreitende religiöse Pluralität statt. Unsere Gesellschaft wird immer multireligiöser, die Individualisierung schreitet voran, die Anzahl der Menschen, die sich an religiöse Institutionen binden, nimmt mit jeder Generation weiter ab und die religiösen Einstellungen innerhalb einer Religionsgemeinschaft werden diverser. Diese Phänomene zeichnen sich auch im Religionsunterricht ab. Für einen guten Religionsunterricht sind maßgeblich die Religionslehrkräfte verantwortlich. Darüber hinaus stellt auch ein religionskundlicher oder lediglich auf Ethik bezogener Unterricht keinen adäquaten Ersatz dar. Beide Unterrichtsformen haben zwar ihre Berechtigung, sie können aber nicht mit den „Formen des gelebten Glaubens vertraut machen“ (Lehrplan NRW) und die je individuellen Glaubenserfahrungen ermöglichen bzw. reflektieren. Um den Religionsunterricht zukunftsfähig zu gestalten, müssen Religionslehrkräfte auf die religiöse Pluralität eingehen. Auch im Modell des professionellen religionspädagogischen Habitus findet sich der Aspekt Umgang mit religiöser Pluralität als notwendige Handlungsstruktur wieder. Jede Religionslehrkraft sollte einen entsprechenden professionellen religionspädagogischen Habitus ausbilden und sich somit auch immer wieder mit religiöser Pluralität auseinandersetzen. Darüber hinaus ist auch ein Forschungsdesiderat zum Umgang mit religiöser Pluralität zu verzeichnen (s. Kapitel 3). Daher fokussiert sich diese Arbeit darauf, wie Religionslehrkräfte auf religiöse Pluralität im Religionsunterricht eingehen. Dafür wurden vier problemzentrierte Interviews mit Religionslehrer*innen geführt. In den Interviews wurde deutlich, dass die Lehrkräfte wahrnehmen, dass der Umgang mit religiösen Elementen im Alltag der Lernenden immer weiter abnimmt. Aus diesem Grund legen die Lehrkräfte im Religionsunterricht vermehrt den Fokus auf die Grundsätze des Glaubens und der Religion, wobei kein Vorwissen im Unterricht mehr vorausgesetzt wird. Der Schwerpunkt wird hierbei auf die biblischen Geschichten, die theologischen Inhalte und die Erfahrungen der Kinder gelegt. Den Lernenden werden verschiedene religiöse Angebote gemacht, mit denen sie außerhalb des Religionsunterrichts nicht oder nur wenig in Berührung kommen. Abschließend werden die Forschungsergebnisse mit Hilfe des Habitusmodells reflektiert.

1. Einleitung

Die religiösen Einstellungen der Menschen in Deutschland sind in den letzten Jahren immer diverser geworden (vgl. Müller 2012: 49) und es entwickelt sich zunehmend eine multireligiöse Gesellschaft (vgl. Riegel 2016: 1). Aus diesem Grund rückt die Religion vermehrt in den Fokus (vgl. Lehrer-Hartmann et al. 2022: 15). Allerdings hat der christliche Glaube in den letzten Jahren stark an Bedeutung verloren (vgl. Shell Deutschland Holding 2019: 26), die Zahl der Taufen ist gesunken und die Anzahl der Kirchenaustritte ist drastisch angestiegen, sodass die Zahl der Menschen, die sich der katholischen bzw. der evangelischen Kirche zugehörig fühlen, stetig abnimmt, während der Anteil muslimischer und konfessionsloser Menschen zunimmt (vgl. Kumher 2008: 4). Außerdem kommt es innerhalb der Glaubensgemeinschaft immer mehr zu Individualisierungen und Diversifizierungen (vgl. Müller 2012: 43). Diese Veränderung zeigt sich auch in den Schulen (vgl. Kumher 2008: 4). Konfessionsheterogene und teilweise auch religiös heterogene Lerngruppen gehören im Religionsunterricht zur Normalität (vgl. Jäggle 2009a: 54). Aufgrund dieser Veränderungen wird eine religiöse Sozialisierung mit jeder Generation herausfordernder, da immer weniger Menschen religiös aufwachsen (Bertelsmann Stiftung 2022: 3f.).

2. Theoretischer Hintergrund

Das Fach katholische Religionslehre ist ein wichtiger Teil der schulischen Bildung (vgl. Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz 2017: 12). Religion ist eine anthropologische Dimension des Menschseins (vgl. Reuber 2004: 9) und sie muss durch die Teilnehmendenperspektive vermittelt werden (vgl. Schenkelshorn 2017: 11). Der Religionsunterricht ist in der Schule unverzichtbar, da er die Lernenden in die christliche Religion einführt und gemeinsam mit den Schüler*innen Antworten auf existenzielle Grund-, Sinn- und Orientierungsfragen sucht (vgl. Reuber 2004: 10f.). „Der Religionsunterricht ist [...] ordentliches Lehrfach“ (§ 7 Absatz 3 GG) und die verschiedenen Lernvoraussetzungen der Schüler*innen im Religionsunterricht müssen beachtet werden. Er stellt eine Chance für die Schüler*innen dar und ist ein Merkmal der Religionsfreiheit (vgl. Schweitzer 2015: 10). Damit allen Schüler*innen diese Rechte zukommen und sie am Religionsunterricht teilnehmen können, muss dieser Unterricht pluralitätsfähig gestaltet werden (vgl. Jakobs 2017: 30).

2.1 Religiöse Pluralität

Riegel stellt heraus, dass der Begriff Pluralität sich vom lateinischen Wort *plures* ableitet, mehrere bedeutet und man begrifflich zwischen Pluralität, Pluralismus und Pluralisierung unterscheidet. Die religiöse Pluralität ist angesichts der gegenwärtigen gesellschaftlichen Lage kaum zu leugnen (vgl. Riegel 2016: 1–3). Unserer modernen Lebenswelt wird eine große Bandbreite an Ausdrucks- und Wahlmöglichkeiten zur Verfügung gestellt (vgl. Meyer 2015: 120). Religiöse Pluralität stellt somit ein Kennzeichen unserer gegenwärtigen Gesellschaft dar (vgl. Kumher 2008: 75). Immer mehr Menschen mit verschiedenen Religionen und Konfessionen sind in Deutschland vertreten und eine stetig wachsende Zahl an Menschen gehört keiner religiösen Tradition mehr an (vgl. Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz 2017: 15). Innerhalb einer Religion bzw. Konfession vertreten die

Mitglieder verschiedene religiöse Einstellungen, religiöse Überzeugungen sowie religiös geprägte Lebensstile (vgl. Lehner-Hartmann et al. 2022: 22). Dadurch etabliert sich eine fortschreitende religiöse sowie spirituelle Vielfalt (vgl. Riegel 2016: 4) und es ist sehr verschieden, wie und in welchem Ausmaß sich die individuelle Religiosität ausdrückt (vgl. Kumher 2008: 76).

Auch bei den Personen, die keiner Religionsgemeinschaft angehören, finden sich sehr verschiedene Ansichten wieder (vgl. Müller 2012: 43). Jäggle stellt heraus, dass man bei der Beachtung des Phänomens der religiösen Pluralität gleichzeitig immer auch den Fundamentalismus im Blick behalten muss. Eine Neigung zum Fundamentalismus kann entstehen, wenn Menschen nach einem Verlust der Gewissheit Sicherheit suchen (vgl. Jäggle 2009b: 268). Die eigenen Ansichten werden nicht hinterfragt, sondern unreflektiert vertreten (vgl. Walter 2021: 171). Dadurch kann den Menschen Sicherheit versprochen und ein absoluter Wahrheitsanspruch vermittelt werden, sodass die Religion ihren Eigenwert verliert (vgl. Jäggle 2009b: 268).

Als Ursachen für religiöse Pluralität sind Säkularisierung und gesellschaftliche Individualisierung zu nennen (vgl. Bertelsmann Stiftung 2022: 2). Auch die Schüler*innen vertreten religiös heterogene Einstellungen und Werte, sodass religiöse Pluralität auch den Religionsunterricht prägt und beeinflusst (vgl. Lehner-Hartmann 2017: 31). Somit muss die Schule Lernende mit verschiedenen Religionen und Konfessionen bekannt machen (vgl. Mohagheghi 2009: 10). Die gesamte Institution Schule wird wie kein anderer öffentlicher Raum von der religiösen Pluralität beeinflusst und muss sich diesen neuen Anforderungen stellen (vgl. Dressler 2005: 87).

2.2 Religiöse Pluralität im Religionsunterricht

Aufgrund des Rückgangs der religiösen Erziehung in den meisten Familien macht ein großer Anteil der Lernenden immer weniger Erfahrung mit dem gelebten Glauben und hat auch kaum Kontakt zur Gemeinde (vgl. Freudenberger-Lötz 2011: 41). Der Rückgang religiöser Sozialisation kann jedoch nicht pauschal auf Desinteresse zurückgeführt werden. Manche Eltern überlassen die religiöse Bildung den Fachleuten (vgl. Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz 2017: 14), da sie selber unsicher im Umgang mit Glaubens- und Religionsfragen sind (vgl. Freudenberger-Lötz 2011: 41). Häufig nehmen auch areligiöse sowie Lernende anderer Religionsgemeinschaften am konfessionellen Religionsunterricht teil (vgl. Kumher 2008: 106). Im Religionsunterricht herrscht somit kein konfessionell homogenes Milieu, die christlichen Werte sowie Traditionen sind den Lernenden nur selten bewusst und es kann kaum auf religiöse Vorerfahrungen zurückgegriffen werden (vgl. Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz 2017: 14f.). Geteilte Überzeugungen können ebenfalls nicht vorausgesetzt werden (vgl. Ziebertz/Heil 2005: 12). Damit auch zweifelnden und areligiösen Schüler*innen ein Zugang zum Religionsunterricht ermöglicht werden kann, müssen alle Kinder mit ihren verschiedenen sozialen, ethischen und kulturellen Voraussetzungen ernst genommen werden, um so jede*n zu verantwortlichem Denken und Handeln befähigen zu können (vgl. Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz 2017: 9, 13).

Obwohl ein konfessioneller Religionsunterricht vorgesehen ist, bei dem der Glaube aus einer Binnen- oder Teilnehmerperspektive erschlossen wird (vgl. Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz 2016: 7), muss angesichts der religiösen Pluralität

eine Veränderung stattfinden. Eine religiös heterogene Lerngruppe stellt den Religionsunterricht und die Religionslehrkräfte vor besondere Herausforderungen (vgl. Schweitzer et al. 2006: 12). Diese zeigen sich auf der institutionellen Ebene, innerhalb der Institution Schule und auf der Ebene des Unterrichts (vgl. Kumher 2008: 107f.). Das Ignorieren der religiösen Pluralität kann zu Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten führen (vgl. Lehner-Hartmann et al. 2022: 23).

Religiöse Pluralität wird häufig nicht als Bereicherung gesehen (Meyer 2015: 123), allerdings hält sie auch Chancen für den Religionsunterricht bereit (vgl. Klutz 2015: 5). Die Kinder profitieren davon, wenn sie in sozialer sowie kultureller Verschiedenheit lernen (vgl. Freudenberger-Lötz 2011: 37). Obwohl die Gestaltung von religiösen Feiern in multireligiösen Kontexten Herausforderungen mit sich bringt (vgl. Dressler 2005: 98), sollten sie ebenso wie die Kooperation mit religiösen außerschulischen Lernorten in das Schulleben einbezogen werden, da sie Lernchancen für alle Kinder ermöglichen (vgl. Freudenberger-Lötz 2011: 47). Es kann so ein differenzbewusstes Lernen stattfinden, dass neue Haltungen bzw. Einstellungen fördert (vgl. Woppowa 2018: 178). Ein pluralitätssensibler Religionsunterricht verfolgt das Ziel, so viele Kinder wie möglich zu erreichen (vgl. Schweitzer et al. 2006: 184). Religion ist nicht nur Privatsache, sondern auch Bildungsaufgabe, da religiöse Bildung dem Menschen helfen kann, private Entscheidungen rational und verantwortungsbewusst zu treffen (vgl. Jakobs 2017: 28). Sie ist ein Teil der grundlegenden Bildung und Schule hat die Aufgabe diese zu vermitteln, sodass den Lernenden ermöglicht wird eine eigenverantwortliche Persönlichkeit zu entfalten (vgl. Freudenberger-Lötz 2011: 35f.).

Religiöse Bildung kann nur dann erfolgreich sein, wenn die individuellen und heterogenen Lernvoraussetzungen jedes einzelnen Lernenden berücksichtigt werden (vgl. ebd.: 41). Deswegen müssen die Lernangebote elementar und lebensnah für Kinder gestaltet werden und passend auf ihren individuellen Voraussetzungen aufbauen, sodass den Lernenden ein Lernzugang ermöglicht werden kann (vgl. Kumlehn 2015: 10). Um diesen Aspekten im pluralitätssensiblen Religionsunterricht gerecht werden zu können, bietet sich das interreligiöse Lernen an, da es die Möglichkeit bietet, eine Begegnung zwischen verschiedenen Religionen zu eröffnen (vgl. Schwendemann 2009: 121). Beim interreligiösen Lernen kommen unterschiedliche Religionen bzw. Konfessionen in einem heterogenen Lernumfeld zusammen und die Schüler*innen lernen dadurch andere Perspektiven kennen (vgl. Lehner-Hartmann 2017: 35). Unterrichtsinhalte werden im Dialog und in der persönlichen Begegnung mit Menschen verschiedener Religionen thematisiert (vgl. Comenius-Institut 2015: 10). Für das interreligiöse Lernen stellt nach Tautz der Perspektivwechsel eine Grundvoraussetzung dar. Der Begriff bedeutet, dass in unserer pluralen Welt die Menschen in der Lage sind, unterschiedliche Perspektiven nachzuvollziehen, Differenzen zu erfahren und auszuhalten, zugleich aber die eigene Identität und den eigenen Standpunkt zu bewahren (vgl. Tautz 2015: 1). Ein Perspektivwechsel muss zwischen dem religiösen Reden (innere Perspektive) und dem Reden über Religion (äußere Perspektive) erlernt werden (vgl. Schweitzer et al. 2006: 177). Wichtig dabei ist nach Tautz das Bewusstwerden darüber, dass das Fremde immer nur bedingt verstanden werden kann. Der Perspektivwechsel stellt eine Voraussetzung für einen angemessenen Umgang mit religiöser Pluralität im Religionsunterricht dar (vgl. Tautz 2015: 6).

2.3 Professioneller religionspädagogischer Habitus

Der Begriff Habitus kommt nicht aus der Religionspädagogik, sondern aus der Philosophie und Soziologie. Habitus leitet sich vom lateinischen *habere* ab und bedeutet die äußere Gestalt, das Aussehen aber auch die Eigenschaft bzw. Eigentümlichkeit einer Person. Einerseits ist mit diesem Begriff eine innere Disposition gemeint, die den Menschen zum Handeln befähigt, und andererseits eine äußerlich sichtbare Realisierung der inneren Disposition, die sich in Eigenschaften und Handlungen widerspiegelt. Diese doppelte Bedeutung ermöglicht es, den Habitusbegriff für unterschiedliche wissenschaftliche Disziplinen anschlussfähig zu machen. In der Wissenschaft geht der Habitusbegriff auf Pierre Bourdieu und dessen Habituskonzept zurück (vgl. Heil 2016: 1f.).

Pädagogisches professionelles Handeln zeichnet sich dadurch aus, dass die Religionslehrkraft pädagogisches Wissen sowie entsprechende Routinen besitzt und über die Fähigkeit verfügt, diese immer wieder auf neue Situationen übertragen zu können. Hier wird wieder die semantische Doppelstruktur deutlich, da die Religionslehrkraft einen professionellen Habitus immer wieder aufbaut bzw. erweitert und dieser das Handeln gleichzeitig bestimmt. Es findet immer ein Wechsel von strukturiert und strukturierend statt, da der professionelle Habitus auf neue Situationen reagiert, aber die Handlungsstrukturen immer wieder transformiert werden, sodass eine Erweiterung des Habitus stattfindet (vgl. ebd.: 8f.).

In dem Modell des professionellen religionspädagogischen Habitus werden Komponenten der Habitus- und Professionalitätstheorie in Verbindung mit Erkenntnissen aus der empirischen Religionslehrendenbildungsforschung verknüpft. In der Mitte steht der professionelle pädagogische Habitus, der die äußeren Bereiche ins Gleichgewicht bringt. Das Gleichgewicht wird hergestellt, indem reflexive Kompetenzen in den verschiedenen Bereichen erworben werden. Die berufsfeldrelevanten Bereiche werden von der Religionslehrkraft angeeignet und gleichzeitig werden die Bereiche bei der Ausbildung des eigenen professionellen Stils geformt. Der Habitus zeigt den momentanen Zustand einer Lehrperson, dieser kann sich jedoch immer wieder verändern (vgl. ebd. 10, 14).

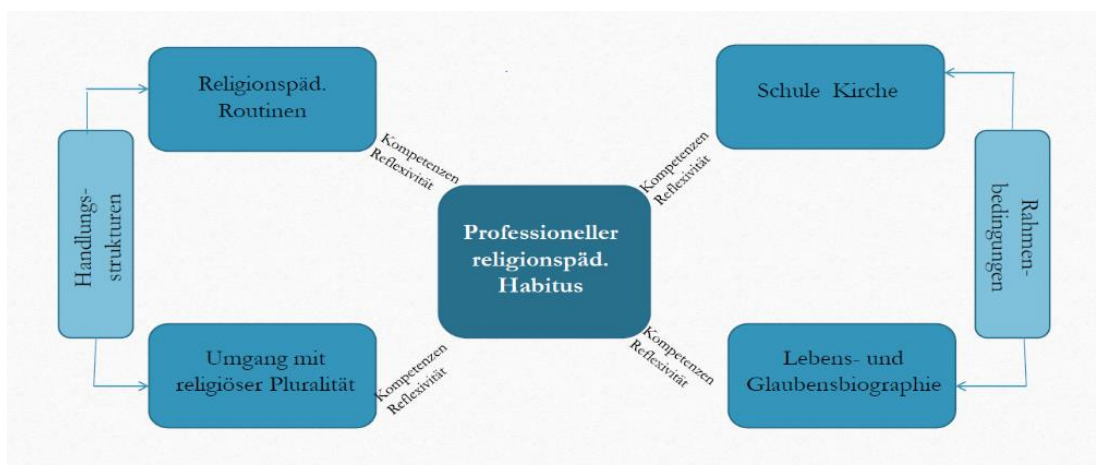


Abb. 1: Modell des religionspädagogischen Habitus (Heil 2016: 11).

Auf der linken Seite des Modells (s. Abb. 1) befinden sich die Handlungsstrukturen, die sich auf religionspädagogische Routinen und den Umgang mit religiöser Pluralität beziehen. Auf der rechten Seite sind die Rahmenbedingungen genannt, die die Institutionen Schule und Kirche sowie die Lebens- und die Glaubensbiographie umfassen. Die Religionslehrkräfte sollten in den Bereichen Fachrepertoire, Fallbezug, Person und Institution Kompetenzen erwerben und diese in eine Balance für die Berufsanforderungen bringen. Durch ein ausgeglichenes Verhältnis von Handlungsstrukturen und Rahmenbedingungen wird ein professioneller religionspädagogischer Habitus ausgebildet. Der professionelle Habitus ist zwar individuell, kann jedoch mit anderen verglichen werden, sodass man von einem Religionslehrer*innenhabitus sprechen kann. Das Modell wird meistens für die Diagnose genutzt, um die erworbenen Kompetenzen zu bestimmen, zu ordnen, zu analysieren und weiterzuentwickeln, um Wissenslücken zu diagnostizieren und zu schließen (vgl. ebd. 11f.). Es kann aber auch als Kommunikationsmodell verwendet werden, um zu erklären, wie die Religionslehrkraft im Unterricht auf Schüler*innenäußerungen reagiert. Bei der Interaktion zwischen Lehrkraft und Lernendem wird auf Seiten der Lehrkraft einer der vier Bereiche aktualisiert oder die Bereiche werden kombiniert. In beiden Fällen ermöglicht das Modell, sich einen strukturierten Überblick über die gegebenen Umstände zu verschaffen. Das Modell ist noch nicht vollständig erforscht, und es hält noch einige Fragen offen, wie z.B. die Überlegung, wie sich ein religionspädagogischer Habitus unter den verändernden kulturellen Gegebenheiten entwickeln kann. Außerdem hat das Modell den großen Vorteil, dass es individuell als Diagnoseinstrument genutzt und bezogen auf die eigenen Bedingungen angewendet werden kann (vgl. ebd.: 12–14).

Aufgrund der Fragestellung dieser Arbeit wird vertieft nur auf den *Punkt Umgang mit religiöser Pluralität* aus dem Habitusmodell eingegangen. Dieser Aspekt bezieht sich formal auf die Tatsache, dass eine Lehrkraft im Schulalltag immer wieder mit neuen Situationen konfrontiert wird. Aber auch inhaltlich werden Religionslehrkräfte vor neue Herausforderungen gestellt, da die individuelle Religiosität sowie die individuellen Religionsstile immer pluraler werden. Ein professioneller religionspädagogischer Habitus hat somit die Aufgabe, sich diesen Herausforderungen zu stellen. Dazu muss die Religionslehrkraft das Phänomen der religiösen Pluralität in einem ersten Schritt wahrnehmen und einen Dialog mit der (christlichen) Religion ermöglichen, damit religiöse Bildung ermöglicht werden kann. Der professionelle religionspädagogische Habitus muss auf der Mikro-, der Meso- und der Makroebene mit der religiösen Pluralität umgehen (vgl. ebd.). Das Gelingen des Religionsunterrichts ist daher maßgeblich von den Kompetenzen einer Religionslehrkraft abhängig (vgl. Dressler 2009: 115).

Bezogen auf die Ausbildung des professionellen religionspädagogischen und zugleich auch je individuellen Habitus existieren keine fertigen Rezepte. Es geht auch um die Entwicklung des jeweils individuellen Stils, der sich entwickelt (vgl. Dressler 2009: 117).

2.4 Kompetenzen von Religionslehrkräften

Die Religionslehrkraft darf den Kindern religiöse Dimensionen weder überstülpen noch aufdrängen und muss sowohl den Anforderungen der Schule wie auch denen der Religionsgemeinschaft gerecht werden (vgl. Freudenberger-Lötz 2011: 42f.). Die

Religionslehrer*innen repräsentieren beide Institutionen und sind häufig Ansprechpartner*innen für religiöse sowie kirchliche Fragen (vgl. Heil/Ziebertz 2005: 72). Religionslehrkräfte sollten als Zeugen des Glaubens auch Kontaktpersonen zur Kirche sowie Teilnehmer*innen der Glaubens-, Gebets- und Nachfolgepraxis sein, um kompetent Auskunft geben zu können (vgl. Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz 2011: 9, 17). Ebenso können sie ein Vorbild für die Schüler*innen darstellen (vgl. Müller 2012: 50). Aus diesem Grund sollte eine Lehrkraft eine religiöse Orientierung haben, sich mit der eigenen Religion identifizieren, von der eigenen Position überzeugt sein, diese vertreten und sichtbar gestalten, damit der Horizont der Lernenden erweitert werden kann (vgl. Domsgen 2018: 123). Besonders wichtig ist allerdings die Reflexionskompetenz, die sich auf den eigenen Lebenslauf, den eigenen Glauben und die eigene Religiosität aber auch das Handeln als Lehrende*r bezieht (vgl. Dressler 2009: 120). Lehrer*innen können nur kompetent handeln, wenn sie entsprechendes Wissen, Handlungsrouinen und Reflexionsformen aufweisen (vgl. Heil/Ziebertz 2005: 66). Dabei können auch Routinen sehr hilfreich sein, um flexibel reagieren zu können (vgl. Pirner/Tribula/Roth 2018: 275).

3. Präzisierung der Forschungsfrage

Pluralitätsfähigkeit als Bildungsziel für den Religionsunterricht stellt diesen Fachunterricht vor verschiedene Herausforderungen (vgl. Jakobs 2017: 28). So muss der Religionsunterricht z.B. gleichzeitig den christlichen Wahrheitsansprüchen genügen und zugleich auch religiöse Pluralität wahrnehmen und thematisieren (vgl. Riegel 2016: 4). Ein konstruktiver Umgang mit Pluralität muss daher von Seiten der Religionslehrkraft im Religionsunterricht stattfinden (vgl. Schweitzer 2014: 61f.). In den unterschiedlichen Forschungsarbeiten kommt allerdings zum Ausdruck, dass religiöse Pluralität ein Thema für den Religionsunterricht ist, aber ein konstruktiver Umgang mit religiöser Heterogenität meist ausbleibt (vgl. Klutz 2015: 45) und auch generell ein Forschungsdesiderat zum Umgang mit Pluralitätserfahrungen vorliegt (Klinkhammer/Neumaier 2020: 11f.).

Die Zukunft des Religionsunterrichts ist davon abhängig, wie er auf die gegebene religiöse Pluralität eingeht und eine pluralitätsfähige Bildung in der Schule ermöglicht (vgl. Simojoki 2018: 54). Der Religionsunterricht muss auf die Bedingungen der pluralen Gesellschaft eingehen und darauf aufbauen (vgl. Kumlehn 2015: 46). Ein pluralitätssensibler Religionsunterricht ist nur mit einer pluralitätsfähigen Didaktik möglich (Comenius-Institut 2015: 12). Dies ist die Voraussetzung, damit der Religionsunterricht auch den folgenden Generationen das Recht auf religiöse Bildung gewährt. Darüber hinaus ist religiöse Bildung unverzichtbar, um ein wertschätzendes und friedliches Zusammenleben verschiedener Religionen zu ermöglichen (vgl. Naurath 2017: 37). Es ist Aufgabe der Religionslehrkraft, den Kindern und Jugendlichen religiöse Bildung und Pluralitätsfähigkeit zu vermitteln (vgl. Woppowa 2018: 183). Daher wird in dieser Forschungsarbeit der Umgang von Religionslehrkräften mit der religiösen Pluralität beleuchtet, indem die folgende Frage mit ihren drei Unterfragen untersucht wird:

1. Wie gehen Religionslehrkräfte auf eine fortschreitende religiöse Pluralität im Religionsunterricht ein?

1.1 Wie nehmen Religionslehrkräfte die religiöse Pluralität im Religionsunterricht wahr?

1.2 Welche Auswirkungen hat die religiöse Pluralität auf die Planung und Gestaltung des Religionsunterrichts?

1.3 Wie beurteilen Religionslehrkräfte die fortschreitende religiöse Pluralität im Religionsunterricht?

4. Untersuchungsmethode

4.1 Datenerhebung und -auswertung

Die Forschungsfrage bezieht sich auf die individuellen Erfahrungen und Handlungsoptionen der Religionslehrkräfte. Daher stellte das Interviewverfahren eine geeignete Erhebungsmethode dar. Bezogen auf diese Forschungsfrage bot sich ein problemzentriertes Interview an, da die gesellschaftliche Herausforderung der Pluralität untersucht werden sollte. Es wurde ein teilstrukturiertes Interview geführt, bei dem die Reihenfolge der Fragen schon vorher festgelegt worden waren, eine flexible Gesprächsführung mit Nachfragen jedoch möglich war. Der Interviewleitfaden wurde mit dem SPSS-Verfahren erstellt. Die Fragen wurden deduktiv, aufbauend auf dem theoretischen Wissen, erstellt und konnten induktiv nach den ersten Interviews, basierend auf den gemachten Erfahrungen, erweitert werden. Es wurde ein Probeinterview geführt, um den Leitfaden zu testen und anzupassen (vgl. Tribula 2018: 71–73, 80).

Von den Interviews wurden Audioaufnahmen gemacht und diese wurden anschließend in Standardorthographie nach Kuckartz transkribiert. Der Inhalt des Interviews war von Interesse und nicht das Sprechen als solches, sodass eine literarische bzw. eine phonetische Umschrift in diesem Fall nicht sinnvoll gewesen wäre. Die Sprache im Transkript wurde geglättet, damit das Interview flüssiger gelesen werden kann (vgl. Pirner/Tribula/Roth 2018: 299).

Ergänzend wurden noch teilnehmende Beobachtungen im Unterricht dokumentiert. Es fand eine passiv-teilnehmende Beobachtung statt, wobei diese offen und unstrukturiert geplant wurde. Situationen, die in Zusammenhang mit der Forschungsfrage standen, wurden unmittelbar bzw. anschließend an die Stunde notiert, um sie später reflektieren zu können.

Es handelt sich um eine qualitative Datenerhebung, da verstehende Methoden eingesetzt wurden, um die subjektiven Konstruktionen von Wirklichkeit zu erforschen. Damit sich die Religionslehrkräfte offen zum Forschungsinteresse ausdrücken können, wurden Interviews geführt (vgl. Riegel/Gennerisch 2015: 2f.). Für die Datenauswertung wurde in dieser Arbeit die Qualitative Inhaltsanalyse (QI) nach Mayring gewählt (vgl. Schreier 2014: 4–8, 20f.). QI ist eine schlussfolgernde Methode, bei der nach einem systematischen Vorgehen Kategorien entwickelt werden. Dafür sind die Gütekriterien Reliabilität und Validität bedeutend. Das Interpretieren gliedert sich in die drei Schritte: Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung. Beim Zusammenfassen findet eine Reduktion statt, sodass nur die

wichtigen Inhalte bewahrt bleiben. Für die Explikation wird weiteres Material herangezogen, um das Verständnis zu erweitern, die Textstellen zu erklären bzw. zu deuten. Die Strukturierung – nach Mayring der wichtigste Schritt – filtert die wichtigsten Elemente aus dem Material, damit der Inhalt auf Grundlage der herausgearbeiteten Kategorien eingeschätzt werden kann. Bei der QI wird ein abduktives Verfahren genutzt, da die Kategorien deduktiv aus der Theorie und induktiv aus dem Material selber herausgearbeitet werden. Kodier-Regeln definieren die Kategorien, um eine eindeutige Zuordnung zu ermöglichen. Konkrete Beispiele, sogenannte Ankerbeispiele, werden für eine Kategorie aufgeführt (vgl. Mayring 2010: 92). Ebenso wurden in der Auswertung die Erkenntnisse aus den Interviews mit der teilnehmenden Beobachtung in Beziehung gesetzt und mit Hilfe des professionellen religionspädagogischen Habitusmodells reflektiert.

4.2 Sample

Das Sample für diese Untersuchung wurde deduktiv, auf der Grundlage der Verfügbarkeit von Religionslehrkräften der Schule, ausgewählt. Die Untersuchungsstichprobe umfasst daher vier Religionslehrerinnen, die alle über mindestens zehn Jahre Berufserfahrung verfügen. Zwei Lehrkräfte unterrichten katholische Religionslehre und zwei Lehrerinnen unterrichten evangelische Religionslehre.

5. Ergebnisse

Die Ergebnisdarstellung liefert einen Überblick über die grundlegenden Erkenntnisse aus den vier Interviews, indem nacheinander auf die verschiedenen Forschungsfragen eingegangen wird.

5.1 Wie nehmen Religionslehrkräfte die religiöse Pluralität im Religionsunterricht wahr?

Neben katholischen bzw. evangelischen Kindern nehmen auch areligiöse und Kinder anderer Religionen und Konfessionen, auf Wunsch der Eltern, am konfessionellen Religionsunterricht teil. Alle vier Religionslehrerinnen beschreiben ihre Lerngruppen als sehr heterogen. Die Kinder haben sehr unterschiedliches Vorwissen und die überwiegende Anzahl an Kindern erfahren kaum religiöse Sozialisation. Teilweise nehmen die Kinder am Religionsunterricht teil, bekommen zugleich durch das Elternhaus vermittelt, dass der Glaube und die Religion unsinnig seien, da man die Erkenntnisse nicht anhand der Bibel, sondern wissenschaftlich erklären müsse.

„In meinen Klassen sind circa 20 Kinder im Religionsunterricht, in der Religionsgruppe. Und da sind halt evangelische, katholische und auch Kinder, ein Mädchen hat sich freiwillig dafür entschieden. Sie ist weder getauft, noch hat sie irgendwelche religiöse Vorbildung.“ (L1)

Religiöse Pluralität wird aber nicht nur im Religionsunterricht wahrgenommen, sondern wird auch an anderen Stellen im Schulalltag sichtbar. Eine Religionslehrkraft teilt mit, dass religiöse Pluralität auch in der Frühstückspause von den Kindern selber aufgegriffen wird, wenn z.B. Ramadan ist und die Kinder Zuhause mitbekommen, dass die Eltern fasten. Deswegen stellt die religiöse Pluralität nicht allein ein Thema des Religionsunterrichts dar und ist nicht ein Thema, das von den

Lehrkräften aus angesprochen werden muss, sondern sich im Schulalltag auch von Seiten der Lernenden entwickelt.

5.2 Welche Auswirkungen hat die religiöse Pluralität auf die Planung und Gestaltung des Religionsunterrichts?

Aufgrund der religiösen Pluralität halten sich die Religionslehrkräfte an einen sehr festen Stundenaufbau. Zunächst werden neue Lerninhalte vorgestellt, die anschließend in einer Arbeitsphase vertieft und abschließend in einer Reflexionsphase wiederholt und gefestigt werden. Auch feste Strukturen, wie z.B. ein immer wiederholendes Anfangs- und Abschlussritual sind zu erkennen. Häufig werden offene Gespräche geführt, damit sich möglichst alle Kinder in das Unterrichtsgespräch einbringen können. Ebenso werden die individuellen Bedürfnisse der Kinder stark in die Unterrichtsplanung integriert. Wenn z.B. noch viele Kinder Bedarf bzgl. der Auseinandersetzung mit einem bestimmten Thema haben, dann wird länger bei einem Thema verweilt, um es zufriedenstellend bearbeiten zu können.

„Insofern bin ich da ein bisschen ab, dass es immer zwanghaft weitergehen muss, sondern dass ich auch mal mehr Zeit verbringe mit offenen Gesprächen, wenn die Kinder noch nicht so weit sind.“ (L3)

Eine Lehrerin nennt ein Beispiel für eine konkrete Anpassung ihres Unterrichtes, da immer weniger Kinder Erfahrungen im Kirchenraum machen und somit viele Kinder mit entsprechenden Verhaltensregeln nicht vertraut sind.

„Ja, also nach Corona war es in den Gottesdiensten immer sehr laut und die Kinder haben kaum aufgepasst. Ich glaube, dass die meisten Kinder davor noch nie in der Kirche waren. Wir haben jetzt eingeführt, dass wir den Kindern nach dem Gottesdienstbesuch den Arbeitsauftrag geben einmal aufzuschreiben, worum es in dem Gottesdienst ging. Und die Kinder sollen auch aufschreiben, wie sie sich selber im Gottesdienst verhalten haben. Diese Zettel sammel ich dann ein.“ (L4)

5.3 Wie beurteilen Religionslehrkräfte die fortschreitende religiöse Pluralität im Religionsunterricht?

Die religiöse Pluralität wird von drei der vier interviewten Lehrkräfte eher als Chance wahrgenommen. Sie sehen den großen Vorteil darin, dass die Kinder durch den Religionsunterricht selber Erfahrungen mit der Religion sammeln können und den Kindern der Spaß und der Nutzen der Religion vermittelt werden kann. Areligiöse Kinder können mit Religion vertraut gemacht werden und den Kindern wird die Möglichkeit eröffnet, religiös mündig zu werden und sich für bzw. auch gegen eine Religion zu entscheiden. Eine Lehrkraft betont, dass Kinder im Religionsunterricht einen Perspektivwechsel erlernen, da jedes Kind seine Religion leben darf. Indem sich die Kinder mit unterschiedlichen Religionen und Sichtweisen austauschen, werden verschiedene Blickwinkel betrachtet und ein Diskurs kann ermöglicht werden. Eine andere Lehrkraft stellt heraus, dass sich die Schüler*innen gegenseitig bereichern, da die Kinder ohne religiöses Vorwissen wertvolle Fragen stellen, sodass die Kinder, die religiös geprägt sind, noch einmal intensiver und reflektierter über ihren Glauben nachdenken, indem sie versuchen, die Fragen zu

beantworten. Sie sind stolz, ihr Wissen teilen zu können. Die anderen Kinder hingegen erfahren einen Wissenszuwachs.

Eine andere Lehrkraft erkennt in der religiösen Pluralität überwiegend Herausforderungen. Die Kinder sind teilweise desinteressiert und dem Religionsunterricht nicht offen zugewandt. Als weitere Herausforderung beschreibt sie, dass man immer wieder bei der Basis anfangen müsse, weil die Inhalte außerhalb der Schule größtenteils nicht fortgeführt würden. Als Schwierigkeit nimmt sie auch wahr, dass immer wieder neuer Input nötig sei, da sich die Kinder kaum beteiligen würden. Als Beispiel nennt sie die fehlende Thematisierung von religiösen Festen in den Familien, da häufig nur der Aspekt der Familienfeier im Vordergrund steht.

„Oder jetzt die Kommunion als Beispiel. Dass das nicht nur einfach ein Fest ist, wo man nur Geschenke bekommt. Sondern da steckt auch Religiosität dahinter. Und das ist eine große Herausforderung, weil in den Familien eigentlich bei solchen Dingen immer eher nur der schöne Hintergrund einer Familienfeier im Vordergrund steht und eben nicht das, was wirklich dahintersteckt.“ (L4)

Der Aspekt, dass die Kinder ohne religiöses Vorwissen von Kindern, die familiär religiös sozialisiert sind, profitieren, wird von einer Lehrkraft als besondere Chance wahrgenommen, wohingegen eine andere Lehrkraft dasselbe Phänomen als Herausforderung beschreibt.

5.4 Wie gehen Religionslehrkräfte auf die fortschreitende religiöse Pluralität im Religionsunterricht ein?

Alle vier Lehrkräfte gehen davon aus, dass die aktuelle Situation in der Zukunft stagnieren und die Anzahl der getauften Kinder wahrscheinlich immer weiter abnehmen wird, sodass in der Schule eventuell auch vermehrt Ethikunterricht angeboten werden muss. Als Alternative zum Ethikunterricht wird ein konfessionell-kooperativer und ein Religionsunterricht im Klassenverband genannt. Diese beiden Optionen bewerten sie als sinnvolle Alternative zum Ethikunterricht.

„Das wir echt aufpassen müssen, dadurch, dass wir ja in [...] einer christlichen Welt hier leben, einer christlichen Umgebung, dass wir unsere Werte nicht komplett alle über einen Haufen schmeißen. Was im Ethikunterricht oder dieser praktischen Philosophie ja auch nicht unbedingt passiert, aber ich finde es auch wichtig, dass die Kinder diese Geschichten beispielsweise kennen. Das sie wissen, warum feiern wir Weihnachten, Ostern und so weiter.“ (L2)

Die Lehrkräfte möchten den Kindern die Grundsätze des Glaubens nahebringen, indem sie den Kindern das Wissen über religiöse Feste, die Liebe Gottes und die Freude am Glauben sowie der Religion vermitteln. Die Religion kann als etwas Bereicherndes und Wertvolles wahrgenommen werden. Auf diese Weise können Kinder lernen, ihr eigenes Verhalten zu reflektieren und den eigenen Glauben als Chance zur Lebensbewältigung wahrnehmen.

„Sondern die [Lernenden] wachsen da so rein, wie Kinder in der Familie eigentlich ja damit groß werden.“ (L1)

Daher wird im Religionsunterricht vermehrt Basisgrundwissen vermittelt und es wird kein bzw. kaum Vorwissen mehr vorausgesetzt, um auf die religiöse Pluralität angemessen einzugehen. Es werden viele biblische Geschichten erzählt und theologische Inhalte besprochen. Die Erfahrungen der Kinder werden aufgegriffen und es werden überwiegend Themen behandelt, die das normale Leben betreffen. Es wird ein sehr starker Bezug zur Lebenswelt der Kinder hergestellt. Da viele Kinder den Religionsunterricht als einen Ort erkennen, an dem sie ihre Erfahrungen bzw. ihr Vorwissen teilen können, wird dafür im Unterricht Zeit eingeräumt. Den Kindern werden im Religionsunterricht viele verschiedene Angebote gemacht, mit denen sie zu Hause nicht in Berührung kommen. So wird u.a. der Kirchenraum wahrgenommen, das Kreuzzeichen geübt, es werden gemeinsam Gottesdienste besucht, Gebete werden gemeinsam gesprochen, die religiösen Feste werden eingebunden im Kirchenjahr aufgegriffen und thematisiert. Diese Erfahrungen sollen die Kinder möglichst handelnd erlangen, sodass der Unterricht geöffnet wird und den Kindern verschiedene Angebote gemacht werden, da Kinder andere, unterschiedliche Fähigkeiten und Fertigkeiten mitbringen. Neben dem Schreiben und Malen werden Comics gestaltet, kleine Bücher hergestellt, Standbilder gebaut und Rollenspiele werden von den Kindern erstellt. Jedes Kind darf auf seinem individuellen Entwicklungsniveau arbeiten und die Kinder unterstützen sich gegenseitig bzw. bekommen individuelle Hilfe von der Lehrkraft.

6. Diskussion der Untersuchungsergebnisse

Alle vier interviewten Lehrkräfte nehmen die religiöse Pluralität im Unterricht sehr ähnlich wahr. Die Beschreibungen decken sich mit den Erläuterungen in der Literatur und den gemachten Beobachtungen in der Schule. Religionsunterricht beinhaltet häufig eine heterogene Zusammensetzung der Klasse, das heißt, die Kinder haben unterschiedliches religiöses Vorwissen, es nehmen atheistische Kinder am Religionsunterricht teil und auch Kinder anderer Konfessionen und Religionen.

Wie auch aus theoretischer Perspektive dargelegt, beschreiben die Lehrkräfte, dass sie einen multiperspektivischen bzw. perspektivenverschränkten Religionsunterricht gestalten, der subjekt- und differenzorientiert ist. Das ist auch in den Beobachtungen zu erkennen. Die Lehrkräfte gehen individuell auf die Kinder ein und unterstützen leistungsschwächere Kinder bzw. setzen Helferkinde zur Unterstützung ein. Der Fokus wird nicht nur auf die eigene Religion gelegt, sondern es werden auch andere religiöse Feste thematisiert. Es fällt auf, dass in der Schuleingangsphase der Religionsunterricht viel multiperspektivischer gestaltet wird, da es sich um einen konfessionell übergreifenden Religionsunterricht handelt, während in der dritten und vierten Klasse der Religionsunterricht in konfessionellen Gruppen stattfindet. In der Theorie wird auch betont, dass Erfahrungen, Fragen und Interessen der Kinder wahrgenommen werden sollten, um den Unterricht darauf aufzubauen. Das wird von den Lehrkräften im Interview zwar nicht explizit genannt, man konnte aber im Unterrichtsgeschehen beobachten, dass sie auf die Fragen der Kinder eingingen. Allerdings wurden die Themen und Interessen der Kinder bei der Unterrichtsplanung nur bedingt aufgegriffen. Die Lehrkräfte orientierten sich sehr stark an die Vorgaben des Lehrplans und den dort festgelegten Inhalten.

Spannend ist die Beobachtung, dass in der Theorie hauptsächlich Herausforderungen bzgl. religiöser Pluralität zu finden sind, während die Lehrkräfte darin überwiegend Chancen erkennen. Darüber hinaus werden die Möglichkeiten der religiösen Pluralität in der Literatur nur sehr allgemein dargestellt dahingehend, dass alle Kinder von der sozialen und kulturellen Verschiedenheit profitieren. Die Lehrkräfte hingegen nannten sehr viele Beispiele und führten diese Aspekte viel detaillierter aus. Herausforderungen werden in der Literatur auf der institutionellen Ebene, innerhalb der Institution Schule und auf der Ebene des Unterrichts beschrieben. In der Literatur werden auch keine Herausforderungen explizit genannt. Die Lehrkräfte hingegen geben auch hier sehr viele konkrete Beispiele auf der Ebene des Unterrichts. Auf die anderen beiden Ebenen gehen die Lehrkräfte im Interview zwar nicht ein, jedoch kann man im Beobachtungstagebuch erkennen, dass auch einige Herausforderungen innerhalb der Institution Schule bestehen. So kommt es immer wieder zu Diskussionen, ob und in welchem Umfang Gottesdienstbesuche in den Unterricht integriert werden sollten und wer an diesen teilnimmt. Auch die Stellung des Religionsunterrichts in unserer momentanen Situation wird angefragt und es kommt von manchen Lehrkräften der Wunsch auf, den Religionsunterricht durch den Ethikunterricht vollständig zu ersetzen, um eine Einheit innerhalb der Schule zu schaffen.

Aus theoretischer Perspektive werden für den Umgang mit religiöser Pluralität verschiedene passende methodische bzw. didaktische Aspekte genannt. Darunter fällt bspw. die Kindertheologie, die performative Didaktik und Methoden des ganzheitlichen Lernens. Die Lehrkräfte nennen kaum methodische Aspekte, und auch auf explizites Nachfragen hin werden keine Methoden genannt. Teilweise werden die methodischen Prinzipien jedoch beschrieben. So wird die performative Didaktik im Interview nicht explizit benannt, aber beschrieben. Mehrere Lehrkräfte erklärten, dass mit den Kindern gemeinsam der Kirchenraum wahrgenommen wird, Gottesdienst Erfahrungen gesammelt werden und zusammen gebetet wird. All dies zeigte sich auch in den Beobachtungen. Methoden des ganzheitlichen Lernens werden im Interview konkret beschrieben, indem die Lehrerinnen aussagen, den Fokus auf die Handlungsorientierung zu legen. Das konnte so nicht immer beobachtet werden, da sehr häufig gemalt oder geschrieben wurde bzw. den Kindern biblische Geschichten erzählt wurden. Beobachten konnte man jedoch nicht, dass Comics gezeichnet, Standbilder gebaut oder Rollenspiele einstudiert wurden. Kindertheologische Ansätze wurden von den Lehrkräften im Interview weder benannt noch beschrieben, konnten jedoch beobachtet werden. Die Fragen der Kinder wurden aufgenommen und an die Klasse weitergegeben. Die Kinder sollten zuerst selber versuchen, die Fragen der Mitschüler*innen zu beantworten und die Lehrkraft ergänzte, wenn nötig – was einer Theologie *der* Kinder entspricht. Aber auch die Theologie *für* Kinder wurde genutzt, wenn die Lehrkraft neuen Input und den theologischen Hintergrund vermitteln wollte (vertiefend dazu: Zimmermann 2015).

Die Lehrkräfte konnten im Interview kaum methodische Prinzipien nennen. Es ist zu vermuten, dass es daran liegt, dass die religionsdidaktischen Prinzipien den Lehrkräften nicht mehr präsent sind. Dass die Lehrkräfte teilweise Aspekte nannten, die nicht beobachtet wurden, könnte an dem thematischen Schwerpunkt liegen, der dies nicht ermöglichte oder an der sozialen Erwünschtheit. Auf Grund von logistischen Beschränkungen, wie z.B. Zeitmangel, räumlichen Beschränkungen,

Klassenstärke etc. gibt es evtl. auch Aspekte, die sich in der Theorie gut anhören, sich in der Praxis aber nur schwer umsetzen lassen. Anhand der Forschungsergebnisse ist zu erkennen, dass die theoretische und die praktische Perspektive das Phänomen der religiösen Pluralität aus je anderen Blickwinkeln thematisieren.

Eine Limitation der Forschungsarbeit ergibt sich daraus, dass nur vier Religionslehrerinnen einer Schule befragt wurden. Somit lassen sich die Ergebnisse nicht auf andere Schulen übertragen, da der Religionsunterricht sehr unterschiedlich gestaltet wird.

Aus dem Studienprojekt ergibt sich ein weiteres Forschungsdesiderat: So könnte man z.B. untersuchen, ob religiöses Lernen im Klassenverband einen größeren Lernerfolg ermöglicht, als ein Lernen in konfessionell homogenen Lerngruppen.

7. Fazit

Bezogen auf das Habitusmodell sieht man, dass das Thema *Umgang mit religiöser Pluralität* einen großen Stellenwert einnimmt. Die Lehrkräfte vermitteln vermehrt Basisgrundwissen und erzählen viele biblische Geschichten und theologische Inhalte. Es wird an der Lebenswelt der Kinder angesetzt und die religiösen Erfahrungen werden von der Basis her aufgebaut. Diese Erfahrungen sollen möglichst individuell und handlungsbezogen mit Hilfe verschiedener Angebote ermöglicht werden.

Der Punkt *Umgang mit religiöser Pluralität* hat auch Auswirkungen auf die anderen drei Aspekte des Lehrer*innenhabitus. Besonders groß ist der Einfluss auf den Aspekt der religionspädagogischen Routinen. Rituale und feste Strukturen, die den Einstieg, die Arbeitsphase und die Reflexionsphase gliedern, sind im Religionsunterricht besonders wichtig. Aber auch der Bereich *Schule und Kirche* hängt eng mit dem Punkt *Umgang mit religiöser Pluralität* zusammen, da es z.B. häufig zu Diskussionen bzgl. des Schulgottesdienstes und des Kontakts zur Kirche kommt. Darüber hinaus hängt auch der Aspekt der Lebens- und Glaubensbiographie eng mit dem Aspekt der religiösen Pluralität zusammen. Wenn man sich mit anderen Religionen und Konfessionen auseinandersetzt und auf Menschen mit anderen Glaubenseinstellungen trifft, überdenkt man sein eigenes Leben und reflektiert seine Lebenseinstellung immer wieder neu.

Literaturverzeichnis

- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2022). Religionsmonitor kompakt – Dezember 2022. Die Zukunft der Kirchen – zwischen Bedeutungsverlust und Neuverortung in einer vielfältigen Gesellschaft. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Comenius-Institut Evangelische Arbeitsstätte für Erziehungswissenschaft e.V. (2015). Religionsunterricht zwischen Pluralisierung und Konfessionalität. Zugänge, Stolpersteine, Perspektiven. Referat Lehrerinnen- und Lehrertag in Tecklenburg. Münster: Gütersloher Verlagshaus.
- Domsgen, Michael (2018). Religionsunterricht mit Schüler*innen unterschiedlicher Weltanschauungen. In: Saskia Eisenhardt/Kathrin S. Kürzinger/Elisabeth Naurath/Uta Pohl-Patalong (Hrsg.), *Religion unterrichten in Vielfalt. konfessionell – religiös – weltanschaulich. Ein Handbuch* (S. 114–124). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Dressler, Bernhard (2005). Religiöse Bildung und Schule. In: Peter Schreiner/Ursula Sieg/Volker Elenbast (Hrsg.), *Handbuch Interreligiöses Lernen* (S. 85–101). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Dressler, Bernhard (2009). Was soll eine gute Religionslehrerin, ein guter Religionslehrer können? In: *Theo-Web*, 8(2), S. 115–127.
- Freudenberger-Lötz, Petra (2011). Religiöse Bildung in der Grundschule, In: *Theo-Web*, 10(1), S. 35–54.
- Heil, Stefan (2016). *Art. Habitus*. Verfügbar unter: <https://www.bibelwissenschaft.de/ressourcen/wirelex/8-lernende-lehrende/habitus> [01.01.2024].
- Heil, Stefan/Ziebertz, Hans-Georg (2005). Kompetenzen der Profession Religionslehrer/in. In: Ziebertz, Hans-Georg (Hrsg.), *Religionslehrerbildung an der Universität. Profession-Religion-Habitus (Forum Theologie und Pädagogik 11)* (S. 65–77). Münster: Lit.
- Jäggle, Martin (2009a). Pluralitätsfähiger Umgang mit den Anforderungen an den Religionsunterricht. In: *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 17, S. 54–57.
- Jäggle, Martin (2009b). Religiöse Pluralität als Herausforderung für Schulentwicklung. In: Martin Jäggle/Thomas Krobath/Robert Schneider (Hrsg.), *lebens. werte. schule – Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung* (S. 265–280). Wien: Lit.
- Jakobs, Monika (2017). Religionsunterricht zwischen öffentlicher Bildung, Kirchlichem und Privatsache. In: *Zeitschrift Schreiben*, 35, S. 27–30.
- Klinkhammer, Gritt/Neumaier, Anna (2020). *Religiöse Pluralitäten – Umbrüche in der Wahrnehmung religiöser Vielfalt in Deutschland (Religionswissenschaft 18)*. Bielefeld: transcript.

- Klutz, Philipp (2015). *Religionsunterricht vor den Herausforderungen religiöser Pluralität. Eine qualitativ-empirisch Studie in Wien (Religious diversity and education in Europe 28)*. Münster u.a.: Waxmann.
- Kumher, Ulrich (2008). *Schulpastoral und religiöse Pluralität – Ein Konzeptentwurf für die Auseinandersetzung mit religiöser Pluralität (Studien zu Theologie und Praxis der Seelsorge 74)*. Würzburg: Echter.
- Kumlehn, Martina (2015). *Art. Bildung, religiöse*. Verfügbar unter: <https://www.bibelwissenschaft.de/ressourcen/wirelex/8-lernende-lehrende/habitus> [01.01.2024].
- Lehner-Hartmann, Andrea (2017). Brauchen wir neue Formen religiöser und ethischer Bildung? In: *Zeitschrift Schreiben*, 35, S. 31–37.
- Lehner-Hartmann, Andrea/Peter, Karin/Schubarth, Wilfried/Stockinger, Helena/Berger, Fred/Wachs, Sebastian/Wettstein, Alexander (2022). *Religion betrifft Schule. Religiöse Pluralität gestalten*. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.
- Mayring, Philipp (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Meyer, Guido (2015). Art. C4 – Pluralität. In: Burkard Porzelt/Alexander Schimmel (Hrsg.), *Strukturbegriffe der Religionspädagogik* (S. 120–126). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Mohagheghi, Hamideh (2009). Religiöse Bildung zwischen Säkularität und Pluralität – Die multireligiöse Situation. In: Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik (Hrsg.), *Religiöse Bildung zwischen Säkularität und Pluralität – Herausforderungen der Religionspädagogik* (S. 9–11). Berlin: Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik.
- Müller, Annette (2012). Religiöse Pluralität und Schule. Ein erziehungswissenschaftlicher Grenzgang zwischen Normativität und Neutralität. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 58, S. 40–54.
- Naurath, Elisabeth (2017). „Nur wer sich ändert, bleibt sich treu“ (Wolf Biermann) – Warum der Religionsunterricht nicht so bleiben kann, wie er ist. In: Konstantin Lindner/Mirjam Schambeck/Henrik Simojoki/Elisabeth Naurath (Hrsg.), *Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell-kooperativ-kontextuell* (S. 23–40). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Pirner, Manfred L./Tribula, Christa/Roth, Andrea (2018). Dokumentation und Präsentation von Forschung. In: Manfred L. Pirner/Martin Rothgangel (Hrsg.), *Empirisch forschen in der Religionspädagogik. Ein Studienbuch für Studierende und Lehrkräfte (Religionspädagogik innovativ 21)* (S. 297–313). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Reuber, Edgar (2004). *Praxiswissen Religionsunterricht. Ein Leitfaden für die Ausbildung in Praktikum und Referendariat*. Donauwörth: Auer.
- Riegel, Ulrich (2016). *Art. Pluralisierung*. Verfügbar unter: <https://www.bibelwissenschaft.de/ressourcen/wirelex/9-politische-und-rechtliche-dimensionen-religioeser-bildung/pluralisierung> [01.01.2024].

- Riegger, Manfred/Heil, Stefan (2017). Religionslehrerinnen- und Religionslehrer als Habitusbildung. In: Stefan Heil/Manfred Riegger (Hrsg.), *Der religionspädagogische Habitus. Professionalität und Kompetenzen entwickeln – mit innovativen Kompetenzen für Studium, Seminar und Beruf* (S. 63–83). Würzburg: Echter-Verlag.
- Schelkshorn, Hans (2017). Einleitung: Ethik- und Religionsunterricht für alle – Zum Positionspapier der Theologischen Fakultäten der Wiener Universität. In: *Zeitschrift Schreiben*, 35, S. 9–19.
- Schreier, Magrit (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. In: *Zeitschrift FQS* 15 (1), Art. 18, S. 1–27.
- Schweitzer, Friedrich (2015). Pluralitätsfähigkeit und die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. Zur EKD-Denkschrift „Religiöse Orientierung gewinnen“. In: *Rpi-Impulse* 1(1), S. 9–13.
- Schweitzer, Friedrich/Biesinger, Albert/Conrad, Jörg/Gronover, Matthias (2006). *Dialogischer Religionsunterricht. Analyse und Praxis konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts im Jugendalter*. Freiburg im Breisgau u.a.: Herder.
- Schwendemann, Wilhelm (2009). Pluralismus – Vielfalt – Diversity als Chance für Schulkultur und Schulentwicklung. In: Martin Jäggle/Thomas Krobath/Robert Schneider (Hrsg.), *Lebens.werte.schule – Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung* (S. 169–181). Wien: Lit.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.) (2017). Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen. 6. überarbeitete Auflage. In: *Die deutschen Bischöfe* 80.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.) (2016). Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. Empfehlungen für die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht. In: *Die deutschen Bischöfe* 103.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.) (2011). Kirchliche Anforderungen an die Religionslehrerbildung. In: *Die deutschen Bischöfe* 93.
- Shell Deutschland Holding (Hrsg.) (2019). *Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Simojoki, Henrik (2018). Kontextsensibles Unterrichten in konfessioneller, religiöser und weltanschaulicher Vielfalt. In: Saskia Eisenhardt/Kathrin S. Kürzinger/Elisabeth Naurath/Uta Pohl-Patalong (Hrsg.), *Religion unterrichten in Vielfalt. Konfessionell – religiös – weltanschaulich. Ein Handbuch* (S. 54–60). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Tautz, Monika (2015). *Art. Perspektivwechsel*. Verfügbar unter: <https://www.bibelwissenschaft.de/ressourcen/wirelex/7-inhalte-iv-didaktik-der-religionen/perspektivenwechsel> [01.01.2024].
- Tribula, Christa (2018). Interview. In: Manfred L. Pirner/Martin Rothgangel (Hrsg.), *Empirisch forschen in der Religionspädagogik. Ein Studienbuch für Studierende und Lehrkräfte (Religionspädagogik innovativ 21)* (S. 71–93). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

- Woppowa, Jan (2018). Art. *Denkschriften zum Religionsunterricht, katholisch*. Verfügbar unter: <https://www.bibelwissenschaft.de/ressourcen/wirelex/9-politische-und-rechtliche-dimensionen-religioeser-bildung/denkschriften-zum-religionsunterricht-katholisch> [01.01.2024].
- Ziebertz, Hans-Georg/Heil, Stefan (2005). Universitäre Lehrerbildung in der Diskussion. In: Hans-Georg Ziebertz (Hrsg.), *Religionslehrerbildung an der Universität. Profession-Religion-Habitus (Forum Theologie und Pädagogik 11)* (S. 6-29). Münster: Lit.
- Zimmermann, Mirjam (2014). Art. *Kindertheologie*. Verfügbar unter: <https://www.die-bibel.de/ressourcen/wirelex/2-fachdidaktische-konzepte/kindertheologie> [15.05.2024].

RASSISTISCHE INHALTE IM MUSIKUNTERRICHT?

Eine Qualitative Interviewstudie mit Oberstufen- schüler*innen zu Rassismussensibilität

Betreut durch: Prof.' Dr.' Anne Niesen (Musik)

Abstract

Das vorliegende Studienprojekt nimmt die Perspektive von Oberstufenschüler*innen auf Rassismus in den Blick und untersucht deren Sensibilität diesbezüglich. Es wird außerdem die Präsenz des Phänomens im Schulalltag und insbesondere im Fach Musik untersucht. Es wurden fünf leitfadengestützte Interviews mit Schüler*innen geführt, um die daraus gewonnen Erkenntnisse mit dem theoretischen Hintergrund der rassismuskritischen Bildungsarbeit zusammenzuführen. In Anlehnung an das Kodierparadigma nach Strauss und Corbin kristallisierten sich sechs Kategorien, bestehend aus drei Einflussfaktoren (*eigenes Interesse*, *Einfluss der Schule* und *Wissen über Rassismus*), einem Kontextfaktor (*persönliche Erfahrungen*) und zwei Auswirkungen (*Unsicherheit* und *Handeln gegen Rassismus*) heraus. Die Einflussfaktoren und der Kontextfaktor bedingen sich gegenseitig, da z. B. die persönliche Betroffenheit einen großen Einfluss auf das eigene Interesse hat, sich mit dem Thema auseinanderzusetzen, und das Wissen über das Thema bei eigener Betroffenheit weitaus umfangreicher ist. Lehrpersonen können eine große Rolle dabei spielen, inwiefern Schüler*innen für das Thema sensibilisiert werden, da letztere entscheiden, welche Relevanz dem Thema im Unterricht beigemessen wird. Unsicherheiten konnten bei einem niedrigeren Wissenstand über Rassismus festgestellt werden, wohingegen ein aktives Handeln mit einem hohen Eigeninteresse einherging. Mit den Ergebnissen des Studienprojekts und mithilfe der rassismuskritischen Grundzüge von Mecheril, welche im Schulalltag untersucht wurden, konnte gezeigt werden, dass das Thema auch im Fach Musik durch u. a. der Beschäftigung mit musikkulturellen Praxen und der Problematik des Kulturbegriffs präsent ist und unterschwelligen Rassismus hervorrufen kann. Eine wichtige Erkenntnis der Studie ist somit, dass auch Musiklehrkräfte eine große Verantwortung tragen, das Thema sensibel und selbstkritisch im Unterricht zu behandeln, um Schüler*innen, die sich vielleicht nicht aus eigenem Interesse damit beschäftigen würden, eben genau diese Sensibilität zu vermitteln.

1. Einleitung

Rassismus betrifft uns alle mehr oder weniger täglich – die meisten, ohne dass es ihnen bewusst ist. Aufgrund von Rassenideologien, die zur Entstehung und Entwicklung der westlichen Welt beigetragen haben, sitzen rassistische Denk- und Handlungsmuster noch heute tief in unseren Köpfen und in Institutionen wie z. B. der Schule. Gerade Bildung ist jedoch der Grundstein für eine spätere Teilhabe an der Gesellschaft und sollte bzw. muss den Anspruch gleichberechtigter und fairer Lernmöglichkeiten für alle Schüler*innen erfüllen. Dass dies nicht der Realität entspricht, wird in mehreren Studien zu Bildungserfolgen deutlich. Nachdem ich mich bereits in meiner Bachelorarbeit zu Rassismuskritik im Musikunterricht mit der Theorie auseinandergesetzt hatte, war es in meinem Praxissemester interessant, einen Blick hinter die Kulissen und in die Praxis zu werfen und Schüler*innen zu befragen, wie sie das Phänomen im Schulalltag wahrnehmen und inwieweit sie dafür sensibilisiert sind. Weil eines meiner Fächer Musik ist, habe ich mich gefragt, inwiefern und ob Rassismus überhaupt ein präsent Thema im Musikunterricht darstellt. Gerade weil es dazu so gut wie keine Praxisbeispiele gibt und es an diesbezüglicher Fachliteratur mangelt, war die Untersuchung in der Praxis umso spannender und hat einige Erkenntnisse für mein späteres Berufsleben und für den Umgang mit Rassismus als zukünftige Musiklehrerin ermöglicht.

Zu Beginn wird der theoretische Hintergrund vorgestellt. Nach der anschließenden Erläuterung der Anpassung des Untersuchungsdesigns, der Auswahl der Stichprobe und der Auswertungsmethode werden die Ergebnisse aus den Interviewdaten ausführlich analysiert und interpretiert. Daraufhin werden diese mit Einbezug des theoretischen Hintergrundes reflektiert und diskutiert, bevor im Fazit alle Beobachtungen und Erkenntnisse aus der Analyse zusammengetragen werden und ein Ausblick auf weitere Forschungsansätze gegeben wird.

2. Darstellung des theoretischen Hintergrunds

2.1 Der Begriff Rassismus und seine Bedeutung in der Schule

Das Phänomen des Rassismus dient laut Stuart Hall zur Legitimation, bestimmten Menschen den Zugang zu ökonomischem, sozialem und kulturellem Kapital zu verwehren und ihre Teilhabe an der Gesellschaft zu erschweren (vgl. Hall 1989: 913). Hierbei wird in sogenannte ‚Rassen‘¹ eingeteilt, denen aufgrund bestimmter physischer und somatischer Merkmale soziale Eigenschaften zugeschrieben werden (vgl. Kalpaka/Räthzel 1986: 32f.). Mecheril betont hierbei, dass diese Art der Einteilung sozial konstruiert wurde und schon lange biologisch widerlegt ist (vgl. 2004: 188). Nichtsdestotrotz ist diese Ausschlusspraxis bis heute ein tief verankertes Element unserer Gesellschaft. Durch das Ersetzen des in Verruf geratenen Begriffs der ‚Rasse‘ durch den Begriff der ‚Kultur‘ bleibt das Prinzip erhalten und fokussiert sich mittlerweile auf die scheinbare Unvereinbarkeit von Kulturen (vgl. Kalpaka/Räthzel 1986: 36). Statt biologischen Merkmalen stehen kulturelle Unterschiede im Zentrum, die mit physischen Merkmalen verbunden werden (vgl. Mecheril/Melter 2010: 153). Mithilfe dieses Kulturverständnisses

¹ Um den konstruierten Charakter des Begriffs deutlich zu machen, setze ich ‚Rasse‘ in dieser Arbeit in Anführungszeichen.

werden Individuen zu Repräsentant*innen einer scheinbar homogenen Kultur, welche als ‚fremd‘ angesehen wird und im Hierarchieverhältnis unter der ‚eigenen‘ Kultur steht (vgl. ebd.: 156).

In einer rassistisch geprägten Gesellschaft spielen Bildungsinstitutionen wie die Schule durch u. a. einseitige Lehrpläne eine große Rolle in der bestehenden Reproduzierung von Stereotypen (vgl. Hassan 2020: 187). Die sogenannte institutionelle Diskriminierung ist z. B. der Grund dafür, dass Bildungsinhalte an die Kinder aus der Mehrheitsgesellschaft angepasst sind und diese damit implizit bevorzugt werden (vgl. Rommelspacher 2009: 31). Des Weiteren sorgt die teilweise fehlende Selbstreflexion und Sensibilisierung *weißer*² Lehrpersonen für verdeckte Formen von Alltagsrassismus (vgl. Autor*innenkollektiv Rassismuskritischer Leitfaden 2015: 14).

Eine Chance, sich als Schule für mehr Gleichberechtigung einzusetzen, bietet das bundesweite Schulnetzwerk *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage*. Der Begriff des Rassismus umfasst hierbei auch andere Formen von Diskriminierung wie z. B. Homophobie und Sexismus (vgl. Kleff 2016: 1). Der Titel soll keineswegs ein Zertifikat für eine rassismusfreie Schule darstellen, sondern eher eine Zusicherung der Schulgemeinschaft für aktives Handeln gegen Ungleichberechtigung sein und auch als solche ernstgenommen werden (vgl. ebd.: 2f.). Es geht nicht darum, „nur zu erklären, gegen menschenfeindliche Ideologien zu sein und dies mit dem Courage-Schild am Schulgebäude öffentlich zu demonstrieren“ (ebd.: 8). Um das Engagement für eine diskriminierungsfreie Schulkultur nachhaltig zu gestalten, werden erarbeitete Konzepte in der Organisationsstruktur der Schule verankert. Wichtig hierbei ist neben der fundierten Vermittlung von Sachwissen auch die Mitbestimmung aller Schüler*innen und die Förderung partizipativer Strukturen (vgl. ebd.: 3f.).

2.2 Rassismuskritische Bildungsarbeit

Mecheril führte 2004 den Begriff der Rassismuskritik ein, um, im Gegensatz zum antirassistischen Ansatz, die kritische macht- und selbstreflexive Perspektive auf eigene (unbewusste) Denk- und Handlungsmuster mit zu berücksichtigen (vgl. Mecheril/Melter 2010: 172).

Im Zuge der Begriffseinführung nennt Mecheril 2004 sechs Grundzüge einer rassismuskritischen Bildung und ergänzt diese 2010 um einen weiteren:

Reflexion und Modifikation bildungsinstitutioneller Prozesse und Strukturen, rassismuskritische Performanz, Vermittlung von Wissen über Rassismus, Thematisierung von Zugehörigkeitserfahrungen, Reflexion rassistischer Zuschreibungsmuster und Dekonstruktion binärer Schemata (Mecheril/Melter 2010: 173)

Ich stelle im Folgenden die Grundzüge vor, die für meine Datenanalyse in Bezug auf rassistische Inhalte im Musikunterricht eine Rolle spielen.

² Ich werde in dieser Arbeit die gängigste Schreibweise zentraler Begriffe nutzen und Schwarz als politische und selbstermächtigende Selbstbezeichnungen im Gegensatz zum kursiven *weiß* immer großschreiben. Wichtig ist hierbei, dass sich die Begriffe nicht auf Farben beziehen, sondern sozial und politisch konstruiert wurden. Schwarz bezeichnet damit – im Gegensatz zu *weiß* – Menschen, die selbst Rassismuserfahrungen machen (vgl. Ogette 2017: 75).

Reflexion und Modifikation bildungsinstitutioneller Prozesse und Strukturen benennt das Problem der „ungleichen Verteilung des Gutes Bildung“ (ebd.: 174) und fordert Veränderung in organisatorischen und curricularen Strukturen. Laut dem IDA-NRW³ richtet sich die deutsche Schule immer noch nach sogenannten Normalitätsvorstellungen mit entsprechenden Indikatoren wie u. a. der „Zugehörigkeit zur ethnischen, nationalen und kulturellen Mehrheit“ und „weiße Hautfarbe“, welche unter der Rubrik „Struktureller/institutioneller Rassismus am Beispiel Schule“ zu finden sind (IDA-NRW o. J.: o. S.). Statt die Schüler*innen nach diesen Normalitätsvorstellungen zu messen und eine Anpassung zu erwarten, sollte die Institution eher die strukturelle Benachteiligung reflektieren und untersuchen (vgl. Autor*innenkollektiv Rassismuskritischer Leitfaden 2015: 14).

Rassismuskritische Performanz soll betroffenen Personen als Schutz vor einer Herabwürdigung dienen (vgl. Mecheril/Melter 2010: 174). Political correctness reicht zwar alleine nicht aus, berücksichtigt aber die Macht der Sprache (vgl. ebd.). Schließlich existiert laut Broden weder eine „rassismusfreie Praxis“ noch „rassismusfreie Sprache“ (2017: 830f.). Ein negatives Beispiel aus dem Schulalltag wäre die Reproduktion rassistischer Äußerungen wie dem N-Wort und dem zugehörigen Kommentar „das gehört dazu“, welches laut dem Afrozensus keine Seltenheit darstellt (Aikins 2021: 182).

Ein weiteres wichtiges Element der rassismuskritischen Bildungsarbeit, das auch bei dem vorher erwähnten Projekt *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* eine sehr große Rolle spielt, ist das aktive Handeln gegen Rassismus. Besonders die Lehrkräfte sollten eingreifen statt wegsehen (vgl. Bönkost 2020: 3). Vor allem weiße Lehrkräfte sind hier angesprochen, da diese auf der einen Seite eine große Mehrheit im deutschen Bildungssystem darstellen und auf der anderen Seite aufgrund fehlender persönlicher Betroffenheit nicht unbedingt rassismuskritisch sensibilisiert sind (vgl. Autor*innenkollektiv Rassismuskritischer Leitfaden 2015: 13).

Eine wichtige Voraussetzung für das Handeln gegen Rassismus ist die *Vermittlung von Wissen über Rassismus*, damit man das Phänomen und seine Auswirkungen überhaupt erst erkennen kann. Die Verknüpfung von Geschichte, Politik und Gesellschaft kann bei der Wissensvermittlung helfen, wenn die aktuell bestehende strukturelle und institutionelle Diskriminierung verstanden werden soll (vgl. Scharathow 2011: 17).

Der letzte Grundzug der rassismuskritischen Bildungsarbeit ist mit *dekonstruktive Lesarten* betitelt und wurde bereits zu Beginn des Kapitels im Zuge der Begriffserklärung der Rassismuskritik angedeutet. Oppositionsbildungen wie z. B. ‚der*die Deutsche‘ versus der*die Migrant*in‘ sollten destabilisiert werden, um die Vorstellung von homogenen und klar unterscheidbaren Identitäten zu vermeiden. Positionen, die außerhalb von binären Oppositionsbildungen liegen und heterogene Identitäten werden erst durch eine Dekonstruktion sichtbar und ermöglichen so die „Anerkennung von Mehrfachzugehörigkeiten“ (Mecheril/Melter 2010: 177). Die Thematisierung von Differenz und die Einteilung in ‚Wir‘ und ‚Nicht-Wir‘ ist vor allem im Musikunterricht schnell passiert, wenn es um Kulturen geht. Es kann

³ IDA-NRW steht für das Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbildung in Nordrhein-Westfalen.

herausfordernd sein, über Kulturen zu sprechen, wenn allein schon der Begriff an sich einige Problematiken aufweist.

2.3 Rassismus und Musikunterricht

Um eine theoretische Grundlage für die Datenanalyse in Bezug auf rassistische Inhalte im Musikunterricht zu schaffen, fasse ich die Erkenntnisse von Karim Hassan und Vincent Bababoutilabo zusammen, die zu den wenigen Musikpädagog*innen gehören, die sich mit Rassismus im Musikunterricht beschäftigt haben. Hassan analysierte Rahmenlehrpläne aus verschiedenen Bundesländern in Bezug auf kulturellen Rassismus und verglich sie miteinander. Die Auswertung zeigt z. B. im Bundesland Bayern, dass, wie beim normativen Kulturverständnis, die europäische Musikkultur als zentrales Unterrichtsthema behandelt wird (vgl. Hassan 2020: 177). Im Gegensatz zu einer Auseinandersetzung mit verschiedenen Musikkulturen wie im Lehrplan von Berlin und Brandenburg findet sich immerhin das Thema Jazz, welches durch seine Entstehungsgeschichte und Hintergründe ausreichend Anknüpfungspunkte für rassismuskritische Diskussionen bietet (vgl. ebd.: 178). Ein weiterer problematischer Aspekt kann die Thematisierung von Oper im Musikunterricht sein. Abgesehen von *Blackfacing*⁴ können auch Textpassagen und die Darstellung bestimmter Menschen aus früheren historischen Aufführungen heutige Stereotype reproduzieren, wenn sie nicht kontextualisiert werden (vgl. ebd.: 184). Bababoutilabo analysierte Musikschulbücher und schaute sich die Darstellung Schwarzer Menschen an. Er stellt fest, dass Schwarze Menschen häufig nicht für einen musikalischen Kontext stehen, sondern vielmehr die einseitige Erzählung Afrikas repräsentieren, indem sie als Teil einer Gruppe in volkstümlicher Kleidung betrachtet werden (vgl. Bababoutilabo 2019: 57). Er kritisiert außerdem die Gegenüberstellung von Trommelmusik in Afrika einerseits und die „Harmonielehre und Kontrapunkt im ‚aufgeklärten‘ Europa“ (2017: o. S.) andererseits.

3. Darstellung des Untersuchungsdesigns

Meine ursprüngliche Forschungsfrage „Wie sensibilisiert sind Schüler*innen für rassistische Inhalte im Musikunterricht?“ habe ich offener gestaltet, weil die erhobenen Daten weitaus weniger musikbezogen sind, als ich vor der Datenerhebung dachte. Der Großteil der Interviews dreht sich um allgemeinen Rassismus an der Schule und dessen Thematisierung in verschiedenen Unterrichtsfächern. Ich habe mich daher dazu entschieden, den Theorieteil durch die Betrachtung rassismuskritischer Bildungsarbeit zu ergänzen und zu schauen, ob und wie diese an meiner Praxissemesterschule realisiert wird. Auch wenn der rassismuskritische Ansatz bisher nur in der allgemeinen Pädagogik vorkommt, versuche ich, die Ansätze auf den Musikunterricht zu übertragen. Die Verbindung zwischen Rassismus und Musikunterricht scheint nämlich noch so abwegig zu sein, dass die Datenmenge zu rassistischen Inhalten nicht so gewinnbringend ist, wie erhofft. Die Frage ist somit, ob diese Verbindung in der Praxis wirklich weniger existent ist oder einfach noch einige Fortschritte in der Aufklärung und Sensibilisierung gemacht werden müssen, um das Thema musikbezogen präsenter

⁴ *Blackfacing* beschreibt die Technik, *weiße* Menschen dunkel zu schminken. Sie wurde bzw. wird auch heute noch in Opernhäusern genutzt, damit *weiße* Darsteller*innen eine ursprünglich Schwarze Rolle spielen können (vgl. André et al. 2012: 2).

zu gestalten. Trotzdem bleibt der Aspekt der Sensibilität für Rassismus als zentrale Schlüsselkategorie erhalten und wird anhand der Art und Weise, wie Schüler*innen über Rassismus sprechen, im Analysekapitel ausführlich erläutert.

3.1 Wahl der Stichprobe

An meiner Praxissemesterschule gab es in der Oberstufe pro Jahrgang jeweils einen Grundkurs im Fach Musik. Ich hatte mich im Untersuchungsdesign für Schüler*innen aus der Oberstufe entschieden und stellte somit das Projekt in einem EF- und einem Q2-Kurs vor, in denen ich für längere Zeit schon hospitiert hatte. Die Schüler*innen wurden nach einer kurzen Vorstellung des Projekts gebeten, mir bei Interesse an einer Teilnahme eine Teams-Nachricht zu schreiben. Mir war es aufgrund des sensiblen Themas einerseits wichtig, eine diskrete Abfrage durchzuführen und andererseits keine Einteilung in Personen mit und ohne Rassismuserfahrung vorzunehmen. Ein weiterer unbeeinflusster Faktor war der des Geschlechts. Da dieses für meine Arbeit keine Rolle spielt, bezeichne ich die befragten Schüler*innen im Analyseteil als Personen. Es hat sich schließlich bei der Interviewdurchführung herausgestellt, dass von den fünf Untersuchungspersonen eine selbst von Rassismus betroffen ist, eine Person von Diskriminierung und drei Personen keine persönlichen Erfahrungen diesbezüglich aufweisen.

Im Gegensatz zu den Personen aus der Q2 waren die EF-Schüler*innen durch drei von mir gehaltene Unterrichtsstunden zu Rassismus und Oper beeinflusst und bereits zum Thema voraktiviert. Diese Voraktivierung war ursprünglich nicht geplant, ließ sich aber aus organisatorischen Gründen bzgl. der Interviewtermine nicht vermeiden. Die genaue Ausführung der Unterrichtsstunden und die Bedeutung für meine Datenerhebung erfolgt im Analyseteil.

3.2 Wahl der Untersuchungsmethode und -durchführung

Für die Dauer der leitfadengestützten Interviews (siehe Anhang I), die zwischen 10 und 20 Minuten variierte, wurden alle Schüler*innen vom jeweiligen Musikunterricht freigestellt. Neben den vorher eingeholten Einverständniserklärungen der Sorgeberechtigten bzw. der volljährigen Schüler*innen selbst wurden die Interviewten über die Bedingungen des Interviews aufgeklärt. Wie auch bereits in einem ausgehändigten Info- und Elternbrief informierte ich sie über die Aufnahmetechnik, die Anonymisierung der Transkripte und die Geheimhaltung der Daten. Mir war es außerdem wichtig, eine Atmosphäre zu schaffen, in der sich die Schüler*innen wohlfühlen und wissen, dass sie nur das beantworten müssen, was sie möchten. Beginnend mit einem offeneren Teil, in dem nach dem persönlichen Verständnis von Rassismus gefragt wurde und die Präsenz im schulischen Kontext im Vordergrund stand, folgte im zweiten Schritt die Frage nach der Behandlung des Themas in verschiedenen Unterrichtsfächern. Im Anschluss daran versuchte ich, mit konkreteren Fragen zum Musikunterricht überzugehen und mögliche rassistische Inhalte zu erfragen. Darunter fiel auch der Aspekt des *Blackfacing*, der zwar nicht direkt im Musikunterricht zu verorten ist, aber z. B. bei dem Unterrichtsthema einer Operndarstellung sehr wohl vorkommen kann und sollte. Am Ende konnten die Proband*innen ihre eigene Meinung bezüglich der Präsenz und des Handelns gegen Rassismus im Schulalltag äußern.

3.3 Auswertungsmethode Grounded Theory

Bei meiner Datenanalyse habe ich erst alle Transkripte mithilfe der Kodiersoftware *ATLAS.ti* offen kodiert und auf der Grundlage der sich daraus entwickelten Code-Liste den axialen Kodierschritt vorgenommen. Die Bildung der Kategorien nahm ich also nicht für jedes Interview einzeln vor, sondern generalisierend für alle Interviews. Ich hatte mich gegen eine einzelne selektive Kodierung entschieden, da mir bereits beim offenen Kodieren einige Bedeutungszusammenhänge zwischen den Daten auffielen und Kategorien über verschiedene Interviews hinweg besser erkennbar waren. Gleichzeitig konnte so jeder Einzelfall mit den generalisierenden Kategorien abgeglichen und rückwirkend untersucht werden. Durch dieses leicht abgewandelte Verfahren lassen sich bereits im axialen Schritt Aspekte des selektiven Kodierens erkennen, zumal die Kategorien der unterschiedlichen Interviews bereits auf ein zentrales Phänomen hinweisen. Ich habe als letzten Schritt die größten Kategorien zu einem Bedeutungsnetzwerk auf der Grundlage des Kodierparadigmas nach Strauss und Corbin entwickelt (vgl. Strübing 2013: 120, siehe Anhang II und III).

4. Untersuchungsergebnisse

Bei der Analyse und Interpretation der Daten haben sich insgesamt sechs zentrale Kategorien um das Phänomen der Rassismussensibilität von Schüler*innen gebildet. In Anlehnung an das Kodierparadigma habe ich diese in Einflussfaktoren, Kontextbedingungen und Auswirkungen unterteilt. Wie im Anhang III zu sehen, sind das *eigene Interesse*, das *Wissen über Rassismus* und der *Einfluss der Schule* jeweils als Einflussfaktoren auf das untersuchte Phänomen zu verstehen. Die persönliche Erfahrung stellt die Kontextbedingung dar, während sich die Auswirkungen und Konsequenzen in den beiden Kategorien der *Unsicherheit* und des *Handelns gegen Rassismus* bemerkbar machen. Die befragten Personen werden in den folgenden Ausführungen mit Person (P) und der Ziffer 1 bis 5 gekennzeichnet.

4.1 Die Kontextbedingung der persönlichen Erfahrung

Die Kontextbedingung der *persönlichen Erfahrung* kann trotz großer Abweichung zwischen den Personen als Basis für die weiteren fünf Kategorien gesehen werden. Sie unterscheidet sich insofern von den Einflussfaktoren, als dass die persönliche Erfahrung eine gegebene, unveränderbare Voraussetzung darstellt, während z. B. die Kategorie des *Wissens über Rassismus* sich als Einflussfaktor stets verändern kann. Eine weitere Kontextbedingung wäre der Standort der Schule und die Ausprägung und Präsenz im Umfeld der Schule, aber das wurde bei den Interviews nicht thematisiert und wird hier auch nicht weiter ausgeführt.

Wie bereits erwähnt hatte ich bei der Wahl der Stichprobe keinen Einfluss darauf, ob die Personen selbst von Rassismus betroffen sind oder nicht. Es hat sich ergeben, dass eine der vier Personen (P2) selbst Rassismuserfahrungen macht⁵, auch wenn sie diese teilweise nicht als solche wahrnimmt: „ich hab das jetzt nicht so aufgefasst“ (P2). Als Beispiel gibt sie an, dass sie gefragt wurde, wo sie denn herkommt und ihr ungefragt in die Haare gefasst wurde (vgl. P2). Person 2

⁵ Person 3 macht persönlich zwar Diskriminierungserfahrungen, weil ich diese hier aber nicht zu Rassismus zähle, wird sie im vorliegenden Kapitel unter die nicht-betroffenen Personen eingeordnet.

bekommt durch ihre Mutter, die aus Südafrika kommt und ihren Onkel, der in den USA wohnt, sehr viele Rassismuserfahrungen im direkten Umfeld mit. Im Gegensatz dazu sind die anderen vier Personen nicht persönlich von Rassismus betroffen (vgl. P1; P4). Während für Person 4 das Thema distanzierter ist und sie laut eigener Aussage noch nie „direkten Kontakt“ mit Rassismus hatte (P4), hat Person 1 „mit einigen Personen zu tun, die [...] regelmäßig eben hier doof angemacht werden“ (P1).

4.2 Die Einflussfaktoren

Die drei Einflussfaktoren *Eigenes Interesse*, *Einfluss der Schule* und *Wissen über Rassismus* liegen in unterschiedlicher Ausprägung vor und bedingen sich gegenseitig.

Wie so häufig spielt das *eigene Interesse* und die intrinsische Motivation eine große Rolle bei der Wissensaneignung und Beschäftigung mit einem bestimmten Thema. So fällt auch hier auf, dass das eigene Interesse an Rassismus davon abhängt, wie präsent das Phänomen im Alltag ist und ob es Personen im direkten Umkreis betrifft. Interessant ist bei Person 1, dass sie auf der einen Seite die Relevanz betont, sich als weiße Person über das Thema zu informieren und durch persönliche Erfahrungsberichte Schwarzer Personen zu „erfahren, wie das ist“ (P1), aber ihre Motivation zur Weiterbildung durch u. a. Angebote an der Schule auf der anderen Seite offenbar begrenzt ist: „Wir hatten mal auf jeden Fall [...] einen Projekttag [...], an dem wir auch hätten teilnehmen können“ (P1). Hinzu kommt bei Person 4, dass es in ihrem Verständnis überhaupt nur möglich ist, mehr Wissen über Rassismus zu haben, wenn man persönlich davon betroffen ist (vgl. P4). Sie sieht sich außerhalb des Problems und fühlt sich insofern nicht involviert, dass sie sich näher mit dem Thema beschäftigen müsste (vgl. P4). Außerdem betrachtet sie persönliche Betroffenheit (in diesem Fall durch Rassismus) als Voraussetzung für die Notwendigkeit von Informationen, indem sie sagt: „Wenn eine Person kein Bedarf für etwas hat, brauch die Person ja keine weiteren Informationen zwingendermaßen“ (P4). Im Gegensatz dazu beschäftigt sich Person 3 aus eigenem Interesse häufig mit „solchen Themen und Diskriminierung“ (P3). Man merkt, dass ihr das Thema durch eigene diskriminierende Erfahrungen sehr wichtig ist und sie von sich aus für eine nähere Auseinandersetzung motiviert ist (vgl. P3). Darüber hinaus engagiert sie sich in einer Akzeptanz-AG, welche die Verbreitung von mehr Toleranz unter Schüler*innen zum Ziel hat (mehr dazu in 4.3.2). Das Interview mit Person 2 macht deutlich, dass sie – womöglich u. a. durch ihre eigene Betroffenheit – über ein sehr umfangreiches Wissen über Rassismus verfügt. Es fällt auf, dass sie selbst über dieses Wissen verfügt, aber keine Erwartungen an andere Personen hat, sich dieses Wissen anzueignen. So antwortet sie auf die Frage, ob sie sich wünscht, dass Lehrpersonen Rassismus aktiver behandeln, mit einem eher unsicheren „wenn die das schaffen“ (P2).

Auch der *Einfluss der Schule* und der Lehrpersonen darf nicht unterschätzt werden und zeigt sich z. B. in der Transparenz des Projekts *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage*. Allen fünf Personen war die Teilnahme am Projekt bekannt, jedoch hatten sie „keine Ahnung was da genau passiert“ (P1; vgl. auch P3). Auch Person 2 kann nichts zu dem Inhalt sagen, aber weiß, dass „Schulen irgendwas machen [müssen], um das zu bekommen“ (P2). Während Person 1 von Spott bei Schüler*innen über den irreführenden Titel berichtet, weil sie „trotz des Schildes

halt Diskriminierung erfahren“ (P1), spezifiziert Person 4 das Ziel des Projekts als Minimierung von Rassismuserfahrungen im Schulalltag (P4). Person 5 stellt klar, dass es keine offiziellen Informationen von Seiten der Schule über das Projekt gibt und auch bei den Lehrpersonen große Unterschiede bezüglich der Thematisierung im Unterricht herrschen (vgl. P5). Diese Unterschiede äußern sich darin, dass manche Lehrpersonen klare Regeln gegen Diskriminierung formulieren und „Themen einarbeiten“ und andere es gar nicht „erwähnen“ (P5). Vor allem Person 2 äußert starke Zweifel an der Kompetenz und Sensibilität von Lehrpersonen in Bezug auf das Thema: „Wenn man das natürlich nicht so richtig versteht“ (P2). Ihr scheint bei Lehrpersonen ein gewisses Verständnis und eine Selbstreflexion für eine sensible Vermittlung wichtig zu sein, was mit ihrer Aussage „wenn die das schaffen“ eher danach klingt, als wäre dies noch nicht bei allen der Fall (P2).

Die Kategorie *Wissen über Rassismus* konnte in zwei Unterkategorien eingeteilt werden: das persönliche Verständnis und das unbewusste Verwenden von Zuschreibungen. Direkt zu Beginn meiner Interviews fragte ich die Personen, was sie persönlich unter Rassismus verstehen. Als Definition wurde „Diskriminierung“ (P1), „Ausschließung“ (P4) von Personengruppen aufgrund äußerer Merkmale wie Hautfarbe oder Ethnie benannt. Drei Personen spezifizierten die Merkmale und ergänzten die Definition um folgendes Detail: Eigenschaften, „die auf Gruppen zutreffen“ (P3), „die diese halt haben“ (P4) und „die diese nicht verändern können“ (P5). Die letzteren beiden Zusätze sind interessant, da sie bereits Zuschreibungen enthalten und die Verbindung von äußeren Merkmalen und inneren Eigenschaften als gesetzt angesehen wird. Diese Zuschreibung wird im Gegensatz dazu bei Person 2 thematisiert, indem sie Rassismus als „Unterdrückung [...] von anders aussehenden Menschen, [...] oder Menschen, die als andere ‚Rasse‘ angesehen werden“, definiert (P2, Hervorhebung d. V.). Auf die Frage „Wo fängt Rassismus für dich an?“ gibt es verschieden ausgeprägte Antworten. Person 1 spricht von verbalem Rassismus in Form von „gehässigen Beleidigungen“, die auch als offensiv gemeinter Witz als rassistisch gelten können (P1). Person 3 fasst den Rassismusbegriff weiter und schließt neben Religion, Hautfarbe und Herkunft auch die Sexualität mit ein (vgl. P3). Die unterschiedliche Wahrnehmung von Diskriminierung in dem Fall wird hier sehr sensibel gesehen, da die Person davon spricht, ab wann Personen sich „diskriminiert fühlen“ und nicht sind (P3, Hervorhebung d. V.). Auch die von Rassismus betroffene Person 2 betont, dass es „für jeden unterschiedlich“ sei, ab wann man von Rassismus sprechen kann (P2). Dabei zählt sie Beispiele von Alltagsrassismus („wo kommst du wirklich her?“), das Weitergeben von Stereotypen und *racial profiling*⁶ auf (vgl. P2). Zwei zentrale Kategorien, die sich aus den Einflussfaktoren als Konsequenzen für das Phänomen herausgestellt haben, sind die *Unsicherheit* und das *Handeln gegen Rassismus*.

4.3 Die Auswirkungen

Der erste Indikator für *Unsicherheit* ist die Sprache und Wortwahl. Je mehr die Personen über Rassismus wissen und je mehr sie selbst davon betroffen sind, desto sicherer sind sie beim sprachlichen Umgang mit dem Thema. Besonders fiel mir dies bei Person 1 auf, die nach einer kurzen Pause nach dem Wort ‚rassenspezifisch‘ die Stimme hob, als ob sie sich über die Verwendung des Wortes nicht sicher sei

⁶ Ein Beispiel für strukturellen Rassismus ist das sogenannte *racial profiling*, bei dem aufgrund des äußeren Erscheinungsbildes eines Menschen eine polizeiliche Kontrolle vorgenommen wird (vgl. Cremer 207: 405).

(vgl. P1). Außerdem benutzt sie die Fremdbezeichnung ‚farbig‘ statt Schwarz und ist sich dessen Herkunft und Problematik scheinbar nicht bewusst (vgl. P1). Um problematische Bezeichnungen zu vermeiden, umgeht Person 5 weitestgehend alle Begriffe diesbezüglich und umschreibt rassistische Äußerungen als „solche Sachen, [die] heute nicht mehr verwendet werden“ (P5). Der zweite Indikator für *Unsicherheit* ist die Rechtfertigung. Vor allem Person 4 hat ein hohes Bedürfnis, ihre Aussagen zu rechtfertigen. Direkt zu Beginn des Interviews betont sie auf meine Frage nach dem persönlichen Verständnis von Rassismus mehrmals, dass ihre Informationen von meinem Unterricht „geprägt“ sind (P4). Dies könnte man so deuten, dass sie im Falle einer falschen Information sichergehen möchte, dass diese nicht auf sie zurückfällt. Darüber hinaus fällt bei mehreren Interviews eine gewisse Verantwortungsverlagerung auf. Person 1 rechtfertigt ihre Nicht-Teilnahme an Rassismusworkshops damit, dass es „sehr wenige gemacht“ haben, und verweist so auf die generell geringe Nachfrage (P1). Person 4 äußert ein Unbehagen darüber, für andere mitzureden und ihre eigene Meinung zu sagen, als ich fragte, ob mehr gegen Rassismus an der Schule gemacht werden müsste (vgl. P4). Diese Aussage könnte man so interpretieren, dass sie durch die fehlende Betroffenheit von Rassismus niemanden bevormunden möchte und vieles nicht nachempfinden kann, womit sie sich jedoch auch aus der Verantwortung nimmt, Stellung zu beziehen und sich als involvierte Person zu sehen.

Das aktive *Handeln gegen Rassismus* ist vor allem bei zwei Personen ein großes Thema, die sich auch außerhalb der Schule für das Thema einsetzen. Person 5 kümmert sich als Mitglied in der SV um die Organisation von Workshops an der Schule und ist darauf bedacht, möglichst viele Schüler*innen zu erreichen (vgl. P5). Auf die Frage, ob mehr Handeln gegen Rassismus notwendig bzw. gewünscht sei, antwortet sie, dass mehr für die Aufklärung von Rassismus an der Schule gemacht werden könnte, es allerdings immer eine „Frage der Umsetzung“ ist (P5). Auch Person 1 wünscht sich mehr aktives Handeln und findet die Workshops der SV zu „klein gehalten“ (P1). Interessanterweise ist Person 2 eher darauf bedacht, das Thema nur, wenn es passt, im Schulalltag zu etablieren und nicht zu übertreiben bzw. durch die Beschäftigung „jede Woche, jede Stunde, jedes Fach“ nicht übermäßig zu fokussieren (P2).

5. Zusammenführung der Ergebnisse mit dem theoretischen Hintergrund

Die *Reflexion und Modifikation bildungsinstitutioneller Prozesse und Strukturen* kann durch eine Überarbeitung veralteter Lehrpläne, die sich an der Mehrheitsgesellschaft orientieren, stattfinden. Ich habe mir den schulinternen Lehrplan der Schule für das Fach Musik angeschaut und untersucht, inwiefern die Beschäftigung mit Musik außerhalb der europäischen Kunstmusik vorgesehen ist, und konnte feststellen, dass der Lehrplan einen doch eher eurozentrischen Fokus beibehält. Es gibt zwar Themenfelder zu Jazz, jedoch gehört diese Musikrichtung laut Hassan seit Jahrzehnten bereits „zur musikalischen Lebenswelt des durchschnittlichen, seit Generationen in Deutschland ansässigen Deutschen“ (2020: 178). Außerdem besteht hierbei das Problem, dass Jazz als historisch und geographisch weit entferntes Phänomen angesehen wird und keine Parallelen zur heutigen Situation gezogen werden (vgl. ebd.).

Auf *rassismuskritische Performanz* scheint der Deutschunterricht an der Schule bereits Wert zu legen, indem rassistische Äußerungen in alten Romanen thematisiert und erklärt werden. Gleiches sollte für jedes Fach und somit auch den Musikunterricht gelten, sobald Rassismus thematisiert wird. Sei es z. B. im Kontext von Jazz, so ist eine Aufklärung über politisch korrekte Bezeichnungen unabdingbar. Wenn es im Fach Musik um verschiedene Kulturen geht, sollte außerdem darauf geachtet werden, in welcher Art und Weise der Kulturbegriff genutzt wird. Ziel sollte hierbei im Sinne der *dekonstruktiven Lesarten* als ein weiterer Grundsatz die Vermeidung einer Festigung von Differenzen durch Oppositionsbildungen wie ‚Eigen‘ und ‚Fremd‘ sein.

Am Grundsatz des aktiven *Handelns gegen Rassismus* scheint meine Praxissemesterschule mit dem Beitritt zum Projekt *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* zu arbeiten. Jedoch bedeutet dieser Beitritt nicht direkt, dass die Schule plötzlich von Rassismus befreit ist. Ein Blick hinter die Kulisse durch die Befragung der Schüler*innen hat gezeigt, dass dieses Projekt zwar bekannt ist, aber die Auseinandersetzung bei weitem nicht so intensiv, wie sie laut Präventionsansatz aussehen sollte. Es werden zwar regelmäßige Workshops durchgeführt, aber eine Aufklärung über den Inhalt und den Sinn des Projekts bleibt außen vor.

Wie auch beim letzten Grundzug der *Vermittlung von Wissen über Rassismus* spielen Lehrpersonen und ihre Einstellung zu Rassismus eine große Rolle. Während der Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht (zum Glück) nicht mehr aus dem Lehrplan wegzudenken ist, sollte das Thema in anderen Fächern auch nicht nur randständig abgehandelt werden. Im Musikunterricht bietet sich neben Jazz auch das Thema Oper für eine Kontextualisierung problematischer Inhalte oder eine rassismuskritische Untersuchung aktueller Themen wie *Blackfacing* an. In meinem Praxissemester durfte ich drei Unterrichtsstunden zu genau diesem Thema halten und ausprobieren, wie Schüler*innen darauf reagieren. Nach einer allgemeinen Annäherung an das Thema und einer Bestandsaufnahme, über welches Wissen die Schüler*innen über Rassismus verfügen, wurde die Oper *Porgy and Bess* und deren problematische Aspekte eingeführt, bevor am Ende eine rassismuskritische Diskussion geführt wurde, die beide Themenfelder verband. Mir ist bewusst, dass eine Sensibilisierung von Schüler*innen nicht innerhalb von drei Unterrichtsstunden geschehen kann, aber mir war es wichtig, das Thema explizit anzusprechen. Auch wenn die Schüler*innen dies nicht als ‚normalen‘ Musikunterricht wahrnahmen, führten sie am Ende der drei Stunden eine lebhafte Diskussion darüber, ob die Oper nun als rassistisch angesehen werden kann oder nicht.

Die Untersuchung zur Sensibilität von Schüler*innen zeigt, wie groß der Einfluss der Schule und konkreter der Lehrpersonen sein kann. Lehrpersonen können entscheiden, wieviel Bedeutung sie dem Thema beimessen und wie der Einbezug in den Unterricht aussieht. Wenn Schüler*innen sich nicht aus persönlicher Betroffenheit oder eigenem Interesse mit dem Thema beschäftigen, wird es schwierig, eine Sensibilität aufzubauen. Problematisch kann es werden, wenn sich Schüler*innen als nicht davon betroffene Personen außerhalb des Problems sehen und sich aus diesem Grund auch kein weiteres Wissen aneignen und Informationen einholen. Die daraus bestehenden Unsicherheiten und (unbewussten) Reproduktionen von gelernten Denk- und Handlungsweisen können so nicht durchbrochen werden und eine rassismuskritische Selbstreflexion wird nahezu unmöglich. Umso wichtiger ist es, Schüler*innen, egal mit welcher Betroffenheit, die

eigene Involviertheit in einer von Rassismus geprägten Gesellschaft klarzumachen und zu verdeutlichen, dass alle etwas dagegen tun können. Wenn dann der erste Schritt mit dem Beginn einer Selbstreflexion getan ist, kann über aktives Handeln gegen Rassismus gesprochen werden.

Doch spielen nun rassistische Inhalte im Musikunterricht eine Rolle? Im Gegensatz zum Fach Geschichte liegt es im Fach Musik nicht auf der Hand, Rassismus im Unterricht zu thematisieren. Daher konnten die Untersuchungspersonen auf die Frage, ob das Thema in Musik präsent ist, auch nicht viel sagen. Das heißt aber nicht, dass es keinen Bezug zum Musikunterricht gibt. Abgesehen von z. B. Jazz mit einer expliziten Thematisierung von Rassismus kann es im Musikunterricht viel zu unterschwelligem Rassismus durch u. a. Exotisierung und Kulturalisierung kommen. Diese Phänomene sind angesichts der (im besten Falle) ausgeprägten Beschäftigung mit unterschiedlichen Musiken und kulturellen Praxen gar nicht so unwahrscheinlich. Das nicht konkrete Vorliegen von rassistischen Denk- und Handlungsweisen wie z. B. bei der Beschäftigung mit dem Nationalsozialismus macht es dabei umso schwieriger, ein gewisses Bewusstsein dafür in diesem Fach zu schaffen. Da gerade das Fach Musik sehr sensibel für Schüler*innen sein kann und mit seiner „identitätsstiftenden Funktion“ (Hassan 2020: 188) einen anderen Stellenwert als andere Fächer einnimmt, ist es daher umso wichtiger, dies als Lehrperson bei der Vermittlung musikalischer Inhalte mit zu berücksichtigen.

6. Fazit und Ausblick

Die Durchführung und Ergebnisse meines Studienprojekts haben mir persönlich einige Erkenntnisse gebracht. Durch die Befragung von Schüler*innen war es mir möglich, aus deren Perspektive heraus die Thematik und deren Auswirkungen auf den schulischen Alltag zu verstehen. Ich konnte außerdem das Studienprojekt nutzen, um zu sehen, wieviel Aufmerksamkeit das Thema Rassismus von Schulen und Lehrpersonen bekommt. Es konnte gezeigt werden, dass die Schule durch ihre Wertevermittlung, aber auch durch die Einstellung von Lehrpersonen einen großen Einfluss auf die Rassismussensibilität von Schüler*innen haben kann. Ich kann mir vorstellen, dass z. B. die Vermittlung von Wissen und die Thematisierung von Rassismus gerade bei jüngeren Schüler*innen einen noch größeren Einfluss hat, da diese noch mehr an das Wissen aus der Schule gebunden sind und gerade, wenn sie nicht betroffen sind, sich einem so komplexen Phänomen wie Rassismus vielleicht nicht von selbst nähern würden. Somit wurden die Interviews zwar mit Oberstufenschüler*innen durchgeführt, die aufgrund ihres Alters eine höhere verbale Reflexionsfähigkeit aufweisen, die Ergebnisse können jedoch (mit leichter Abwandlung) auch für jüngere Schüler*innen gelten.

Schließlich konnte gezeigt werden, dass das Wissen über Rassismus beeinflusst, wie (un)sicher jemand mit dem Thema umgeht und sich sprachlich diesbezüglich ausdrückt. Die genannten Kategorien und Faktoren bedingen sich fast alle gegenseitig, da z. B. jemand mit hohem eigenen Interesse auch eine hohe Bereitschaft aufweist, sich Wissen über Rassismus anzueignen und sich aktiv dagegen einzusetzen. Die Kontextbedingung ist eine Voraussetzung für alle anderen Faktoren, da eine von Rassismus betroffene Person ein anderes Verständnis aufweist und sich unweigerlich durch Erfahrungen schon früher mit dem Thema auseinandersetzen muss.

Ich war mir zu Beginn dieses Projekts nicht sicher, ob rassistische Inhalte wirklich eine Rolle im Musikunterricht spielen. Jedoch konnte gezeigt werden, dass sie zwar nicht so offensichtlich wie in anderen Fächern sind, aber sehr wohl durch unterschwelligen Rassismus oder Sprachrassismen präsent sein können. Wie schon bei den Interviews festgestellt, ist es nicht leicht, den Kulturbegriff zu verwenden und sensibel einzusetzen, wenn man sich der Problematiken bewusst ist. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Rassismus und Musikunterricht sehr wohl eine Verbindung haben und es dahingehend noch einiger Fortschritte bedarf, um diese Einstellung auch für das Fach Musik zu schaffen. Nichtsdestotrotz kann sehr wohl auch die Lehrperson im Fach Musik mit einer notwendigen Selbstreflexion versuchen, Schüler*innen dafür zu sensibilisieren und ihnen ihre Position innerhalb einer von Rassismus geprägten Gesellschaft bewusst zu machen.

Literaturverzeichnis

- Aikins, Muna AnNisa/Bremberger, Teresa/Aikins, Joshua Kwesi/Gyamerah, Daniel/Yildirim-Caliman, Deniz (2021). *Afrozensus 2020. Perspektiven, Anti-Schwarze Rassismuserfahrungen und Engagement Schwarzer, afrikanischer und afrodiasporischer Menschen in Deutschland*. Berlin: Each One Teach One (EOTO) e. V. Verfügbar unter: www.afrozensus.de. [05.03.2022].
- André, Naomi/Bryan Karen M./Saylor, Eric (2012). Introduction: Representing Blackness on the Operatic Stage. In: Naomi André, Karen M. Bryan & Eric Saylor (Hrsg.): *Blackness in Opera* (S. 1-10). Urbana, Chicago, Springfield: University of Illinois Press.
- Autor*innenkollektiv Rassismuskritischer Leitfaden (2015). *Rassismuskritischer Leitfaden zur Reflexion bestehender und Erstellung neuer didaktischer Lehr- und Lernmaterialien für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit zu Schwarzsein, Afrika und afrikanischer Diaspora*. Projekt Lern- und Erinnerungsort Afrikanisches Viertel (LEO)beim Amt für Weiterbildung und Kultur des Bezirksamtes Mitte von Berlin & Elina Marmer (Hrsg.). Hamburg, Berlin.
- Bababoutilabo, Vincent (2017). Es wird männliches, weißes, bürgerliches oder adeliges Wissen thematisiert. Vincent Bababoutilabo im Interview mit Merle Krafeld über Rassismus aus dem Schulbuch. In: *Van-Magazin* (15.07.2017). Verfügbar unter: <https://van-magazin.de/mag/vincent-bababoutilabo/>. [01.03.23].
- Bönkost, Jule (2020). *Liebe weiße Mitmenschen – Statements von weiß zu weiß*. IDB [Institut für diskriminierungsfreie Bildung] Paper (Nr. 7). Berlin.
- Broden, Anne (2017). Rassismuskritische Bildungsarbeit. Herausforderungen – Dilemmata – Paradoxien. In: K. Fereidooni & M. El (Hrsg.): *Rassismuskritik und Widerstandsformen* (S. 819-837). Wiesbaden: Springer VS.
- Cremer, Hendrik (2017). Racial Profiling. Eine menschenrechtswidrige Praxis am Beispiel anlassloser Personenkontrollen. In: Karim Fereidooni & Meral El (Hrsg.): *Rassismuskritik und Widerstandsformen* (S. 405-414). Wiesbaden: Springer VS.
- Hall, Stuart (1989). Rassismus als ideologischer Diskurs. Übersetzt von Nora Räthzel. In: *Das Argument 178* (S. 913-921). Hamburg: Argument Verlag.
- Hassan, Karim (2020). „Musik ist nicht rassistisch, aber ihre Interpretation und Kontextualisierung können es sein“. Rassismuskritische Fachdidaktik Musik. In: Karims Fereidooni & Nina Simon (Hrsg.): *Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung (Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse)* (S. 173-206). Wiesbaden: Springer VS.
- Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung in Nordrhein-Westfalen (o. J.). *Struktureller/ institutioneller Rassismus am Beispiel Schule*. Verfügbar unter: <https://www.ida-nrw.de/themen/rassismus/gegenwart>. [01.03.22].
- Kalpaka, Annita/Räthzel, Nora (1986). *Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein*. Berlin: Express-Edition.

- Kleff, Sanem (2016). *Der Präventionsansatz von Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage. Baustein 1*. Berlin: Aktion Courage e. V.
- Mecheril, Paul (2004). *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Mecheril, Paul/Melter, Claus (2010). Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. In: Paul Mecheril et al. (Hrsg.): *Migrationspädagogik* (S. 150–178). Weinheim: Beltz Verlag.
- Ogette, Tupoka (2017). *exit RACISM. Rassismuskritisch denken lernen*. 2. korr. Auflage. Münster: UNRAST-Verlag.
- Rommelspacher, Birgit (2009). Was ist eigentlich Rassismus? In: Claus Melter & Paul Mecheril (Hrsg.): *Rassismuskritik. Band 1. Rassismustheorie und -forschung* (S. 25–38). Schwalbach/ Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Scharathow, Wiebke (2011). Zwischen Verstrickung und Handlungsunfähigkeit. Zur Komplexität rassismuskritischer Bildungsarbeit. In: Wiebke Scharathow & Rudolf Leiprecht (Hrsg.): *Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit* (S. 12–25). 2. Auflage. Schwalbach/ Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Strübing, Jörg (2013). *Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung für Studierende*. München: Oldenburg Verlag.

Anhang

I. Interviewleitfaden

LEITFRAGE (ERZÄHLAUFFORDERUNG)	STICHPUNKTE (CHECKLISTE)	KONKRETE FRAGEN
Teil 1a: Was verstehst du persönlich unter Rassismus?	wer ist betroffen? meist historisch und räumlich weit weg -> ortsunabhängig, Rassismus in Deutschland?	Hast du schon einmal selbst oder bei anderen Rassismus miterlebt? Woher weißt du etwas über das Thema, wo und wie wird darüber gesprochen? Wo fängt deiner Meinung nach Rassismus an?
Teil 1b: Vorne an eurer Schule steht " <i>Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage</i> ". Hast du schon einmal von dem Projekt, was dahintersteht, schon gehört – und wenn ja: was?	Rassismus hier weiter gefasst Verwirrung Titel Ziele von Projekt transparent?	Was wird aktiv von der Schule bzw. den Lehrkräften gegen Rassismus getan? Inwiefern seid ihr als Schüler*in in der aktiven Auseinandersetzung mit Rassismus integriert? Hast du das Gefühl, dass ihr ausreichend integriert werdet? Inwiefern ist das Thema Rassismus präsent an eurer Schule und wie oft ist das Thema Gegenstand vom Unterricht?
Teil 2: War Rassismus auch schon mal Thema im Musikunterricht und wenn ja, in welchem Kontext?	Herkunft/ Beschäftigung mit Musikgenres (Blues etc.) -> Bürgerrechtsbewegung Amerika Musik „anderer“ Kulturen? Exotisierung bzw. Othering?	Inwiefern war Rassismus konkret schon einmal Thema, z. B. im Kontext der Bürgerrechtsbewegung? In welcher Art und Weise wurde über ‚andere‘ Kulturen gesprochen, wie habt ihr ‚Weltmusik‘ kennengelernt?
Teil 3: Wir gehen in den Bereich Oper. Wurden Opern generell schon bei euch im Unterricht thematisiert? Dort gibt es öfters Kontroversen über Rassismus. Z. B. wer welche Rolle bekommt und wie Rollen dargestellt werden. Hast du eine Idee, warum bzw. was das Problem sein könnte?	Blackfacing (– evtl. Beispiel Porgy and Bess, Ungarn mit Erklärung als Afroamerikaner*innen) Mozart Oper Monostatos „Und ich soll die Liebe meiden, weil ein Schwarzer häßlich ist“	Wie denkst du über die umstrittene Technik von Blackfacing in der Oper? Ist color-blind-casting eine Lösung? Beispiel Bild zu Blackfacing
Teil 4: Wenn du an die Darstellung verschiedener Personen im Musikschulbuch denkst, kommen dir bestimmte Bilder in den Kopf? Woran denkst du, wenn über ‚afrikanische‘ Musik gesprochen wird?	Lehrbuchanalyse zur Darstellung Schwarzer Menschen: Schwarze Menschen innerhalb Gruppe eher als Objekte und nicht als handelnde Subjekte dargestellt (Vergleich <i>weiße</i> und Schwarze Menschen auf Bildern)	Wenn du die Darstellung der verschiedenen Personen im Schulbuch vergleichst. Was fällt dir auf, was denkst du dazu? → Beispiel Bild zu ‚anderer Kultur‘
Teil 5: Würdest du dir wünschen, dass an der Schule mehr gegen Rassismus getan wird?		

II. Das Kodierparadigma nach Strauss und Corbin

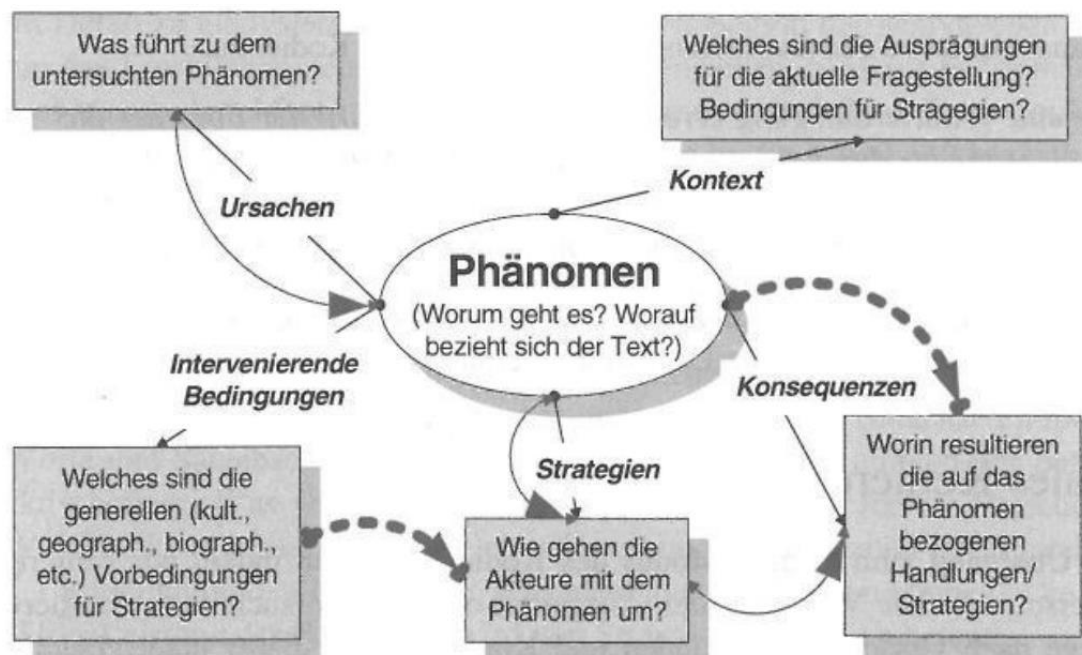


Abbildung entnommen aus: Strübing 2013: 120.

III. Wirkgefüge in Anlehnung an das Kodierparadigma nach Strauss und Corbin

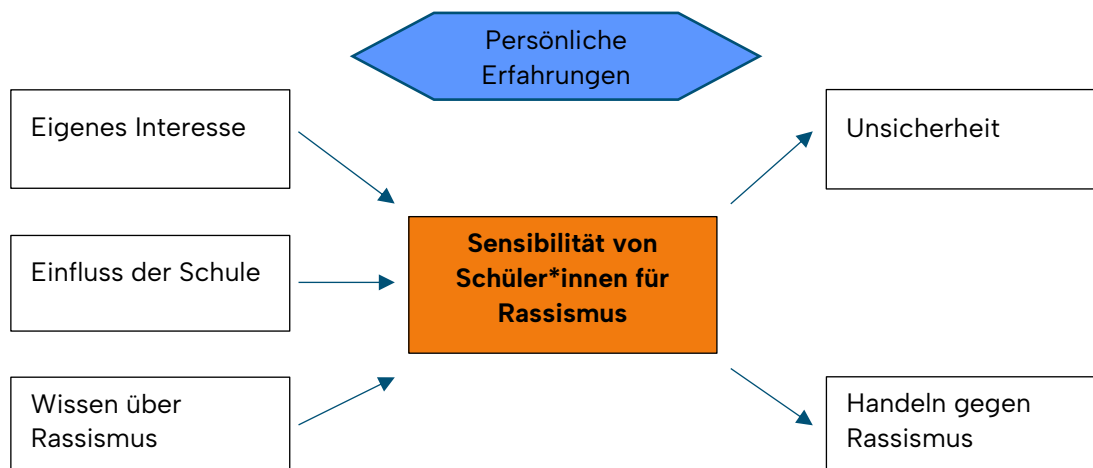


Abbildung nach eigener Darstellung.

SCHÜLER*INNENVORSTELLUNGEN ZU GESCHLECHTLICHER UND SEXUELLER VIELFALT

Betreut durch: Prof.' Dr.' Bettina Lösch (Sozialwissenschaften)

Abstract

Das beschriebene Studienprojekt befasst sich mit der Frage, welche Vorstellungen Schüler*innen zu geschlechtlicher und sexueller Vielfalt haben, und wurde im Rahmen des Studienfachs Wirtschaft-Politik/Sozialwissenschaften durchgeführt. Die Erhebung von Schüler*innenvorstellungen ist von besonderer Bedeutung, da diese als Ausgangspunkte für Lernprozesse angesehen werden können (vgl. Gläser/Lösch 2024: 296). Im Rahmen des Studienprojekts sollten deshalb die Vorstellungen der Schüler*innen zu Geschlechtsidentität und sexueller Orientierung sowie die Wahrnehmung der Lernenden zum gesellschaftlichen Diskurs erfasst werden. Zusätzlich bestand ein Interesse darin, wie sich aus der Sicht der Schüler*innen verschiedene gesellschaftliche Akteur*innen – Individuen, Unternehmen, Staat und die Institution Schule – zum Forschungsthema positionieren sollten.

Die Schüler*innenvorstellungen wurden, angelehnt an das theoretische Konzept der *Politikdidaktischen Rekonstruktion* nach Vajen und Lange (2021), mit Hilfe eines offenen Fragebogens erhoben. Die Auswertung erfolgte durch eine induktive Kategorienbildung im Rahmen einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015). Die Ergebnisse zeigen, dass ein Teil der befragten Schüler*innen sich bereits tiefgreifend mit der Thematik auseinandergesetzt hat, was durch reflektierte und kritische Aussagen sichtbar wird. Gleichzeitig kann aus anderen Aussagen eine ablehnende Haltung gegenüber der Beschäftigung mit Themen der geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt entnommen werden. Für den Professionalisierungsprozess als Lehrkraft bietet das Studienprojekt Anknüpfungspunkte, um eine Auseinandersetzung mit den kontroversen Positionen der Schüler*innen zu wagen und Ideen zu entwickeln, um mit diesen in Lehr-Lernprozessen produktiv umzugehen.

1. Einleitung

Im Rahmen des beschriebenen Studienprojekts wurde das Ziel verfolgt, die Vorstellungen von Schüler*innen zu geschlechtlicher und sexueller Vielfalt zu erheben. Dazu wurde folgende Forschungsfrage formuliert: „Welche Vorstellungen haben Schüler*innen zu geschlechtlicher und sexueller Vielfalt?“ Dieser Frage wird sich zunächst über drei verschiedene Zugänge angenähert, bevor der weitere Aufbau des Beitrags erläutert wird.

Queere Menschen sind in der heutigen Zeit in Deutschland immer sichtbarer und auch ihre rechtliche Anerkennung ist in den letzten Jahren deutlich gestiegen. Es wird geschätzt, dass circa sieben Prozent der in Deutschland lebenden Personen sich als Teil der LGBTQI* Community identifizieren (vgl. YouGov 2021). Ein Beispiel für mehr rechtliche Anerkennung ist die Öffnung des Rechts auf Eheschließung für gleichgeschlechtliche Paare im Jahr 2017 oder das im August 2023 vom Bundeskabinett in Deutschland beschlossene Selbstbestimmungsgesetz, das die rechtliche Anerkennung von tin*-Personen⁷ deutlich stärkt (vgl. Die Bundesregierung 2023). Zudem ist für Schulen in NRW eine geschlechtersensible Bildung als Querschnittsaufgabe festgeschrieben (vgl. MSB NRW 2020: 11). Diese beinhaltet, dass mit der Differenzkategorie Geschlecht diskriminierungsarm umgegangen werden soll (vgl. ebd.).

Vorstellungen von Menschen können als Ausgangspunkte von Lernprozessen verstanden werden. Sollen Schüler*innen Wissen, Fähigkeiten und Kompetenzen erlernen, so ist es für die Lehrperson von Bedeutung, Vorstellungen der Schüler*innen zu kennen, um Anknüpfungspunkte für einen subjektorientierten Unterricht zu erhalten (vgl. Gläser/Lösch 2024: 295). Für den Professionalisierungsprozess als Lehrkraft im Rahmen des Praxissemesters kann die Erhebung von Vorstellungen somit einen wichtigen Beitrag leisten, Schüler*innenvorstellungen aktiv wahrzunehmen und ein Bewusstsein zu entwickeln, diese für die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen zu nutzen.

Da das Studienprojekt im Unterrichtsfach Sozialwissenschaften durchgeführt wurde, wird ein wissenschaftstheoretischer Bezugspunkt in der politischen Bildung gesehen. Diese hat nach Vajen und Lange (vgl. 2021: 59) eine Zielsetzung, innerhalb derer die Demokratie gestärkt und die Entwicklung eines Bürger*innenbewusstseins angeregt werden soll. Gläser und Lösch (vgl. 2024: 297) benennen hingegen eine kritische und reflektierte Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Verhältnissen und die Reflexion der persönlichen Eingebundenheit in eben diese als Zielsetzung einer kritischen politischen Bildung. Scaramuzza (vgl. 2021b: 167) skizziert in diesem Sinne den Gedanken einer geschlechterreflexiven Bildung. Mit Hilfe dieser sollen die Freiheitsmöglichkeiten der Einzelnen erweitert werden, indem eine vielfältige Betrachtung von Problemen und Lösungsmöglichkeiten aus verschiedenen Perspektiven erfolgt (vgl. ebd.). Zudem hat Schule einen demokratischen Anspruch, der beinhaltet, dass alle Schüler*innen gleichberechtigt Teilhabe erfahren sollen (vgl. Lösch/Mohseni 2016: 41). Um diese Teilhabe zu ermöglichen, braucht es jedoch einen kritisch-reflektierten Blick, um strukturelle Benachteiligungen, die durch heimliche Lehrpläne sowie das Handeln der Lehrpersonen entstehen (vgl. Schwartze 2016: 231), abzubauen.

⁷ Tin* steht für trans*, inter* und nicht-binäre Personen.

Die drei dargestellten Begründungszweige dienen als kurze normative Zielklärung zur Untersuchung der Forschungsfrage. Zunächst wird im folgenden Beitrag einleitend eine theoretische Herleitung zur Erhebung von Schüler*innenvorstellungen in der schulischen Politikdidaktik durchgeführt (vgl. Kap. 2). Hierbei wird ein Fokus auf die Erhebung von Schüler*innenvorstellungen angelehnt an das Modell der Politikdidaktischen Rekonstruktion, wie Vajen und Lange (2021) es beschreiben, gelegt. Die Politikdidaktische Rekonstruktion beinhaltet u.a. eine „Fachliche Klärung“ (Vajen/Lange 2021: 58), die in den anschließenden Kapiteln im Rahmen der Darstellung des wissenschaftlichen Diskurses zu geschlechtlicher und sexueller Vielfalt bearbeitet wird (vgl. Kap. 3.1 und 3.2). Ein weiterer Schritt in der Politikdidaktischen Rekonstruktion ist die Erhebung der Schüler*innenvorstellungen. Dazu werden in Kap. 4 die Methodiken, die zur Erhebung und Auswertung des Studienprojekts genutzt wurden, beschrieben, um anschließend die Ergebnisse vorzustellen (vgl. Kap. 5). Abschließend folgt eine kritische Einordnung der Methodik (vgl. Kap. 6) sowie eine Ergebniszusammenfassung mit Ausblick (vgl. Kap. 7).

2. Schüler*innenvorstellungen in der schulischen Politikdidaktik

Das Vorstellungen können allgemein als „eine die physische oder soziale Realität betreffende Sinnbildung eines Individuums [...], die sich in ein systematisch, aber nicht zwangsweise logisch organisiertes System der Vorstellungen einfügen lässt“ (Vajen et al. 2021: 116), verstanden werden. Diese Vorstellungen bündeln sich im Bezug zur politisch-gesellschaftlichen Sphäre in einem „Bürgerbewusstsein [sic]“ (ebd.: 114). Das Bürger*innenbewusstsein dient dazu, dass Menschen sich in Politik und Wirtschaft orientieren und erleben können (vgl. ebd.). Es kann zudem durch Lernprozesse irritiert, aber auch erweitert werden (vgl. Vajen/Lange 2021: 56). Gläser und Lösch (vgl. 2024: 300) betrachten Vorstellungen aus der Sicht einer kritischen politischen Bildung dahingegen nicht als rein individuelle und im Subjekt vorzufindende Strukturen. Stattdessen beschreiben sie, dass subjektive Vorstellungen von Spannungsverhältnissen zwischen dem Subjekt und der Gesellschaft und damit einhergehenden Strukturen geprägt sind (vgl. ebd.). Somit können Vorstellungen nicht alleine als im Subjekt verortet angesehen werden, sondern sollten immer auch vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Gegebenheiten und darin eingelagerten Herrschafts- und Machtstrukturen betrachtet werden (vgl. ebd.).

Innerhalb der schulischen Politikdidaktik bietet das theoretische Modell der Politikdidaktischen Rekonstruktion eine Möglichkeit, Vorstellungen von Schüler*innen zu erheben. Das Ziel der Durchführung der Politikdidaktischen Rekonstruktion beschreiben Vajen und Lange (2021: 55) als „die Modifizierung, Bereicherung, Erweiterung oder Differenzierung der Vorstellungen von Schüler*innen“. Dabei sollen die bestehenden Vorstellungen nicht einfach ausgetauscht werden, wie es durch den Ansatz eines conceptual change in der Präkonzeptforschung gerne beschrieben wird. Viel eher soll an bereits vorhandene Vorstellungen angeknüpft und diese hin zu gewünschten Vorstellungen erweitert werden (vgl. ebd.: 55 f.). Um dies zu erreichen, werden Vorstellungen der Schüler*innen in Bezug zu einer fachlichen Sichtweise und einer Betrachtung der normativen Zielebene wechselseitig beobachtet, um anschließend

Schlüsse für die didaktische Umsetzung von Lehr-Lernprozessen ziehen zu können (vgl. Lange 2007: 62). Dazu beinhaltet das Modell der Politikdidaktischen Rekonstruktion nach Vajen und Lange (vgl. 2021: 58) fünf Schritte: Die Erhebung der Vorstellungen der Schüler*innen, die Zielklärung, die fachliche Klärung, der wechselseitige Vergleich und abschließend eine didaktische Strukturierung (vgl. Abb. 1).

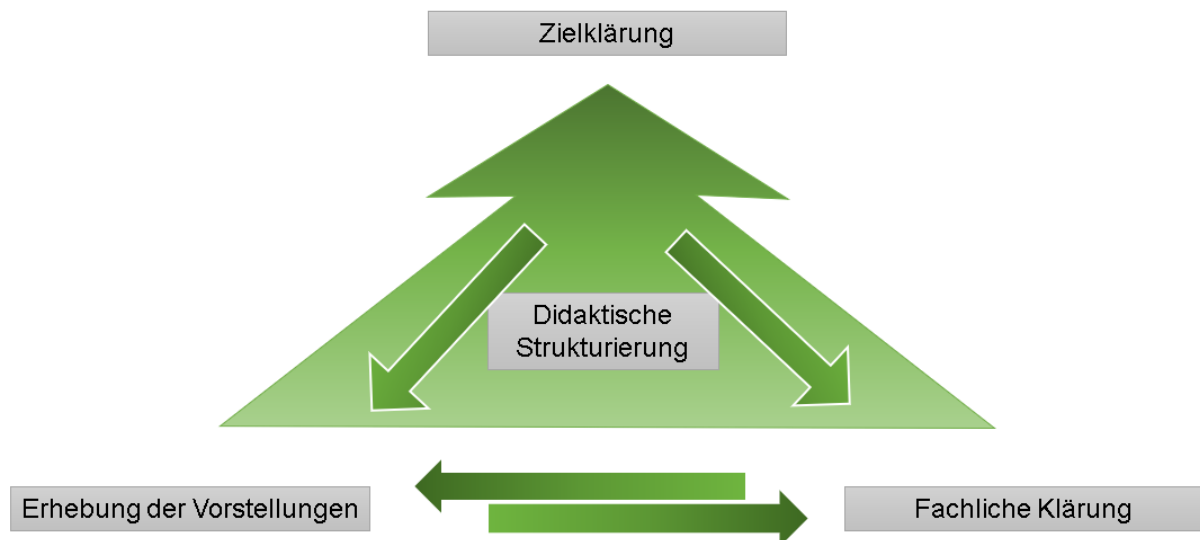


Abb. 1: Politikdidaktische Rekonstruktion (angelehnt an Vajen/Lange 2021: 58).

3. Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt im wissenschaftlichen Diskurs

3.1 Geschlechtliche Vielfalt im wissenschaftlichen Diskurs

Eine eindimensionale Betrachtung von Geschlecht würde den im wissenschaftlichen Diskurs vorkommenden Perspektiven nicht gerecht werden (vgl. Scaramuzza 2021a: 49). Im Folgenden wird deshalb angelehnt an Scaramuzza (vgl. ebd.: 49–51) auf verschiedene wissenschaftliche Betrachtungsweisen von Geschlecht eingegangen, die jedoch keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben. In der Geschlechterforschung hat sich der theoretische Ansatz, Geschlecht als *Strukturkategorie* zu denken, etabliert. Dieser Ansatz beschreibt eine erste Betrachtungsweise von Geschlecht und beinhaltet „die Wirkmächtigkeit von Geschlechterzugehörigkeit und -zuweisung in, mit und durch gesellschaftliche Verhältnisse im Hinblick auf die erweiterten und verstellten Freiheitsmöglichkeiten der Einzelnen“ (ebd.: 49). Geschlecht wird als *Strukturkategorie* sozialer Ungleichheit gedacht, wodurch die Möglichkeiten zur Gestaltung des Lebens beeinflusst werden (vgl. Doneit 2016: 24 f.). Die geschlechtliche Zuschreibung nimmt somit aus dieser theoretischen Denkrichtung Einfluss auf Status und Lebenschancen von Menschen (vgl. Scaramuzza 2021a: 49). Eine zweite theoretische Herangehensweise ist die der *Geschlechtsidentität*, die die Selbstwahrnehmung des Geschlechts beschreibt (vgl. ebd.: 50). Als dritte wissenschaftliche Perspektive benennt Scaramuzza (vgl. ebd.) die sozialkonstruktivistische, performativitätstheoretische Annahme des *Doing Gender*. Innerhalb dieser Betrachtungsweise wird Geschlecht als eine Praktik des Herstellens aller

Personen in sozialen Situationen aufgefasst. Geschlecht wird als sozial konstruiert angesehen, was an die im deutschsprachigen Diskurs in den 1980er Jahren beschriebene Unterscheidung von *Sex* als ein biologisches und *Gender* als ein soziales Geschlecht anschließt (vgl. Doneit 2016: 22). *Sex* umfasst aus dieser Perspektive biologische Aspekte des Menschen wie beispielsweise die Anatomie und Hormone. Demgegenüber beschreibt *Gender* „die kulturell vorgegebenen Geschlechterrollen, die eine Gesellschaft bereitstellt und vornehmlich durch Anerkennung, aber auch durch Strafen und Verbote für verbindlich erklärt“ (Schößler/Wille 2022: 2). Diese Unterscheidung wird aus einer *dekonstruktivistisch-poststrukturalistischen Perspektive* hinterfragt, indem *Sex* ebenfalls als konstruiert angesehen wird und somit immer auch schon *Gender* gewesen ist (vgl. Scaramuzza 2021a: 50 f.). Das biologische Geschlecht und das Wissen über Anatomie unterliegt in dieser wissenschaftlichen Betrachtungsweise einem Diskurs, der eng mit den herrschenden Machtstrukturen verknüpft ist (vgl. Schößler/Wille 2022: 3). Mit diesen Überlegungen wird gleichzeitig die Zweigeschlechtlichkeit von Mann und Frau hinterfragt, weil in dieser Sichtweise der Körper durch soziale Erwartungshaltungen geprägt wird, die als natürliche Unterschiede zwischen den Geschlechtern wirken (vgl. Scaramuzza 2021a: 51). Die Annahme, dass eine Zweigeschlechtlichkeit heute nicht mehr existiert, hat sich zudem in den *Queer Studies* mit dem theoretischen Konzept der *Heteronormativität* etabliert. Dieses Konzept beinhaltet, dass die Annahme von genau zwei binären Geschlechtern, die sich zudem sexuell aufeinander beziehen, hinterfragt und die hierarchischen Strukturen zwischen Geschlechtern kritisch betrachtet werden sollen (vgl. Palzkill/Phol/Scheffel 2020: 15). Zuletzt stellt eine *biologische Betrachtungsweise* eine wissenschaftstheoretische Perspektive dar, aus der Geschlecht ebenfalls nicht mehr binär gedacht wird. Anstatt der Gegenüberstellung von Mann/Frau wird davon ausgegangen, dass Geschlecht auf einem Kontinuum existiert oder eine Geschlechtervielfalt mit verschiedensten Möglichkeiten vorherrscht (vgl. Scaramuzza 2021a: 51).

3.2 Sexuelle Vielfalt im wissenschaftlichen Diskurs

Sexualität kann wie Geschlecht nicht eindimensional betrachtet werden. „Sexualität bereitet Lust. Sie kann aber auch eine Beziehung vertiefen und dem Ausdruck intimer Kommunikation dienen“ (Timmermanns 2013: 255). Sexualität und Geschlecht haben Einfluss auf die Identität von Menschen, da verschiedene Ungleichheitsdimensionen wie die ethnische und soziale Herkunft, das Alter, das Geschlecht und die Sexualität zur Entwicklung der eigenen Identität beitragen (vgl. ebd.). Sexuelle Orientierung kann, so Timmermanns (vgl. ebd.: 256), als das sexuelle Begehren zu Frauen, Männern oder beiden Geschlechtern verstanden werden. Gleichzeitig mahnt Timmermanns: „Menschen aufgrund ihrer Sexualpartner [sic] in hetero-, homo- oder bisexuell einzuteilen, ist Ausdruck unserer Kultur und daher künstlich, nicht ‚natürlich‘ oder ‚gottgegeben‘“ (ebd.). Diesem Gedanken folgend könnte eine Kategorisierung sexueller Orientierung ebenfalls dekonstruiert werden. Die Unterscheidung zwischen Heterosexualität und anderen Sexualitäten ermöglicht beispielsweise die Wahrnehmung von homosexuellen Personen, stellt aber auch Heterosexualität als Norm und Homosexualität als eine Abweichung von dieser dar (vgl. ebd.: 257). Folglich könnte das gleiche Phänomen auf andere Formen der Sexualität übertragen werden. Kategorien generieren somit auf der einen Seite Sichtbarkeit, beinhalten jedoch auf der anderen Seite die Gefahr, auf eben diese zu reduzieren und damit die Freiheit der einzelnen Person einzuschränken (vgl. Hartmann 2015: 39).

4. Forschungsdesign des Studienprojekts

4.1 Erhebungsmethodik

Die qualitative Erhebung von Schüler*innenvorstellungen erfolgte angelehnt an die in Kap. 2 beschriebene *Politikdidaktische Rekonstruktion* nach Vajen und Lange (2021). Die Erhebung wurde im Mai und Juni 2023 mit zwei EF-Sozialwissenschaftskursen einer Gesamtschule im Kölner Regierungsbezirk anonym und freiwillig durchgeführt. Der Fragebogen beinhaltete fünf offenen Fragen. Es wurde sich bewusst für offene Fragebögen entschieden, da ein Erkenntnisinteresse an den Vorstellungen von verschiedenen Schüler*innen bestand. Eine Erhebung mit Hilfe von zahlenmäßig wenigen Interviews hätte die Möglichkeit gegeben, tiefergreifendere Erkenntnisse und Vorstellungen zu generieren, gleichzeitig hätte dies jedoch voraussichtlich nicht die Vielfältigkeit der Vorstellungen innerhalb der Stufe erfasst.

Die Gestaltung des Fragebogens wurde so strukturiert, dass zunächst allgemeinere Vorstellungen erfasst wurden, um darauf aufbauend tiefergreifende Erkenntnisse zu erfragen. Zudem wurde in der letzten Frage ein bewusster Lebensweltbezug für die Schüler*innen hergestellt, sodass hier mögliche Wünsche geäußert werden konnten. Der Fragebogen beinhaltete folgende Fragestellungen:

- Ein*e Freund*in fragt dich, was du unter *Geschlechtsidentität* verstehst. Wie würdest du es erklären?
- Jemand aus deiner Familie fragt dich, was du unter *sexueller Orientierung* verstehst. Wie würdest du es erklären?
- Wie nimmst du die gesellschaftliche Diskussion rund um das Thema geschlechtliche und sexuelle Vielfalt wahr?
- Wie sollten sich verschiedene Akteur*innen (Individuen, Unternehmen und Staat) in Bezug zu einer geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt positionieren?
- Wie sollte in der Institution Schule mit dem Thema geschlechtliche und sexuelle Vielfalt umgegangen werden?

4.2 Auswertungsmethodik

Die Auswertung erfolgte angelehnt an die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015). Das Ziel dieser Methode ist eine „systematische Bearbeitung von Kommunikationsmaterial“ (Mayring 2015: 468), was im Rahmen des Studienprojektes die Antworten aus den offenen Fragebögen umfasste. Dazu wurden die Antworten der Schüler*innen in eine Exceltabelle extrahiert. Für das Studienprojekt wurde eine induktive Kategorienbildung verwendet (vgl. Mayring/Brunner 2013: 327). Die Auswahl der induktiven Vorgehensweise wird dadurch begründet, dass an kein bestehendes Kategoriensystem angeknüpft werden konnte. Vielmehr lag deshalb das Erkenntnisinteresse darin, aus den Schüler*innenantworten induktive Kategorien zu entwickeln und dadurch Anknüpfungspunkte für die unterrichtliche Gestaltung herauszuarbeiten. Die Kodierungen wurden entlang der Fragen vorgenommen. Die Kodiereinheit ist demnach in den einzelnen Aussagen zu sehen, die Auskunft zu den Fragen geben. Die Kontexteinheit wurde durch den Fragebogen und die Auswertungseinheit durch den gesamten Materialcorpus bestimmt. Das Abstraktionsniveau wurde in einem ersten Durchgang bewusst niedrig gehalten, da die Kodierungen möglichst nah am Gesagten formuliert werden sollten. In einem zweiten

Schritt wurden teilweise Aussagen der Kodiereinheiten in Überkriterien zusammengefasst und zu einem höheren Abstraktionsniveau zusammengeführt, um eine Auswertung der Ergebnisse zu vereinfachen. Die Auswertung erfolgte sowohl quantitativ wie qualitativ, wobei die Anzahl der Kodierungen bei der Auswertung beachtet wurde. Der Fokus lag dennoch auf konkreten Beispielen, um eine Interpretation der Ergebnisse zu ermöglichen.

5. Analyse und Interpretation der Ergebnisse

Die Analyse und Interpretation der Ergebnisse erfolgte mit Rückbezug zu den Fragen des Fragebogens (vgl. Kap. 4.1). Dafür wurden die Ergebnisse analysiert und anschließend im Sinne der *Politikdidaktischen Rekonstruktion* (vgl. Kap. 2) in einen Zusammenhang mit den dargestellten wissenschaftlichen Perspektiven auf Geschlecht und Sexualität (vgl. Kap. 3.1 und 3.2) gebracht, wodurch der *wechselseitige Vergleich* im Sinne der *Politikdidaktischen Rekonstruktion* bereits impliziert wurde.

5.1 Vorstellungen zum Verständnis von Geschlechtsidentität

Zur Darstellung der Vorstellungen der Schüler*innen zu Geschlechtsidentität ist in Abb. 2 eine Übersicht über die induktiv gebildeten Kategorien dargestellt. Die Größe wird jeweils durch die Anzahl an Nennungen bestimmt.



Abb. 2: Vorstellungen zu Geschlechtsidentität (eigene Darstellung).

Die meisten Aussagen der Schüler*innen beschreiben dementsprechend Geschlechtsidentität als eine *Identifikation mit einem Geschlecht* (13 Kodierungen), wobei häufig offenbleibt, was konkret unter Geschlecht verstanden wird. Zudem benennen verschiedene Schüler*innen Geschlechtsidentität als ein *Gefühl* (8) oder als etwas *Individuelles* (6). Beispielhaft schreiben zwei Schüler*innen „in welchen Geschlecht ich mich wohl fühle“ (P. 25) und „unter welchem Geschlecht man sich selbst einordnet und sich SELBST identifiziert“ (P. 17). Darüber hinaus kann teilweise ein binäres Verständnis von Geschlecht abgeleitet werden (6), was durch die Aussage „Mann und Frau“ (P. 10) sichtbar wird. Dahingegen zeigt die folgende Antwort exemplarisch ein Aufbrechen eines binären Geschlechterbildes: „Das es verschiedene Geschlechter gibt und es Leute gibt die sich als männlich oder weiblich identifizieren oder auch als was anderes“ (P. 15). P. 15 beschreibt neben der Nennung von weiblich und männlich ein „was

anderes“, womit sie tin*-Personen umschreibt. Welche konkreten Vorstellungen P. 15 zu tin*-Personen darüber hinaus hat, kann jedoch nicht interpretiert werden. Zudem ist eine Differenzierung zwischen der vermeintlichen Norm im Sinne einer heteronormativen Zweigeschlechtlichkeit und dem *Anderen* deutlich erkennbar, sodass möglicherweise keine Gleichwertigkeit in den verschiedenen Identitäten gesehen wird. Im Rückbezug zum wissenschaftlichen Diskurs zu geschlechtlicher Vielfalt (vgl. Kap. 3.1) können die meisten Schüler*innenaussagen einer theoretischen Betrachtungsweise von Geschlecht als *Geschlechtsidentität* zugeordnet werden. Zudem wird Geschlecht überwiegend am Subjekt verordnet, was durch die Beschreibung des Individuellen und der Identifikation mit einem Geschlecht deutlich wird. Eine Ausnahme stellt eine Aussage dar, die an die theoretische Annahme des *Doing Gender* anschließt: „[Mit Geschlechtsidentität] ist gemeint, dass man sich auch wenn man als Mädchen geboren wurde so fühlen kann als wäre man ein junge [...]“ (P. 22). Annahmen, die an andere wissenschaftstheoretische Betrachtungsweisen anknüpfen und das entsprechende Geschlecht als *Strukturkategorie* begreifen oder aus einer *biologischen Perspektive* argumentieren, konnten in den Schüler*innenaussagen nicht identifiziert werden.

5.2 Vorstellungen zum Verständnis von sexueller Orientierung

Die überwiegende Mehrheit der Schüler*innenaussagen zur sexuellen Orientierung wurden dem Kriterium *Anziehung zu einem Geschlecht* zugeordnet. Exemplarisch dafür sind die Aussagen „auf welches Geschlecht man steht“ (P. 11) oder „welchem Geschlecht man sich hingezogen fühlt: Homosexuell, Hetero, Bisexuell...“ (P. 17). In der Aussage von P. 17 werden verschiedene Kategorien der sexuellen Orientierung benannt, wie diese konkret verstanden werden bleibt jedoch offen. Auch in Antworten von anderen Schüler*innen werden Kategorisierungen von sexueller Vielfalt nicht weiter beschrieben. Die Mehrheit der Schüler*innen beschreiben sexuelle Orientierung dadurch, dass zu einer Person eine romantische oder sexuelle Anziehung entstehen kann. Zwei Schüler*innen antworten in diesem Zusammenhang eindeutig mit der Option *Mann* oder *Frau*, wie durch folgende Aussage deutlich wird: „Ob man sich eher zum weiblichen oder männlichen Geschlecht ungezogen fühlt“ (P. 16). Es kann abgeleitet werden, dass sexuelle Orientierung und damit einhergehend auch sexuelle Vielfalt als etwas Individuelles und von Gefühlen Geprägtes wahrgenommen wird. Dass die jeweilige sexuelle Orientierung ebenfalls die Freiheitsgrade des Einzelnen einschränken kann (vgl. Kap. 3.2), wird von keiner*m der Schüler*innen beschrieben. Zudem können kaum Rückschlüsse dazu gezogen werden, inwiefern heteronormative Vorstellungen in den Aussagen der Schüler*innen reproduziert oder aufgebrochen werden.

5.3 Vorstellungen der Schüler*innen zur Wahrnehmung des gesellschaftlichen Diskurses

In Abb. 3 ist die Kategorisierung der Antworten auf die Frage, wie die Schüler*innen die gesellschaftliche Diskussion rund um das Thema geschlechtliche und sexuelle Vielfalt wahrnehmen, dargestellt. Ein erster Teil der Analyse ist in Abb. 3 orange hinterlegt und bezieht sich auf die allgemeine Wahrnehmung des gesellschaftlichen Diskurses. Die grün gefärbten Flächen beinhalten Aussagen, die die gesellschaftliche Entwicklung beschreiben und werden in einem zweiten Analyseschritt betrachtet.

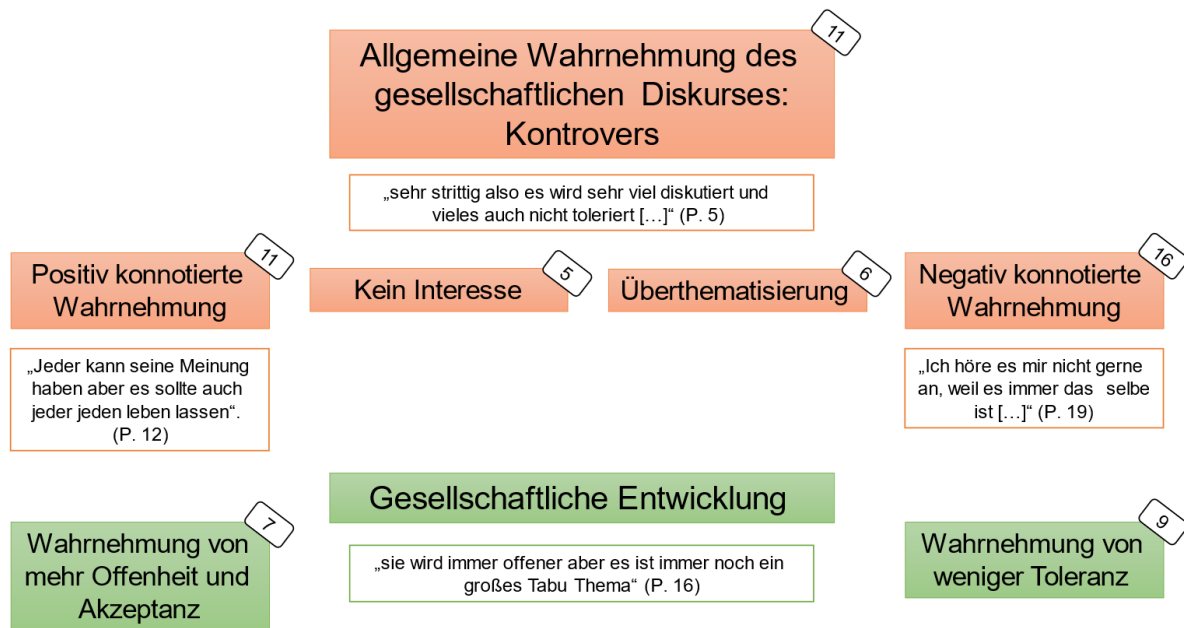


Abb. 3: Kategorisierung zur Wahrnehmung des gesellschaftlichen Diskurses (eigene Darstellung).

Die allgemeine Wahrnehmung des gesellschaftlichen Diskurses kann als kontrovers beschrieben werden. Exemplarisch benennt dies P. 5 mit den Worten „sehr strittig also es wird sehr viel diskutiert und vieles auch nicht toleriert [...]“. Ein Teil der Schüler*innen nimmt die gesellschaftliche Entwicklung eher negativ wahr, wie die folgende Aussage verdeutlicht:

„Ich höre es mir nicht gerne an, weil es immer das selbe ist. Die Menschen fühlen sich unterdrückt und wollen immer wieder irgendwas neues erfinden. Ich finde man sollte geschlechtliche und sexuelle Vielfalt nicht zu seiner Persönlichkeit machen und es bei jeder Gelegenheit thematisieren.“ (P. 19)

Das Thema wird von P. 19 als überrepräsentiert wahrgenommen. Zudem beinhaltet die Aussage eine Abwehrhaltung, da die Person davon spricht, dass es immer „das selbe“ (P. 19) sei. Eine mögliche tatsächliche Diskriminierung von queeren Menschen wird ausgeschlossen. Zudem wird die identitätsstiftende Funktion von Geschlecht und Sexualität negiert (vgl. Kap. 3.1 und 3.2). Beispielhaft nennt dahingegen P. 12 eine positive Wahrnehmung: „Jeder kann seine Meinung haben aber es sollte auch jeder jeden leben lassen“. Eine Meinungsvielfalt sollte demnach ausgehalten und gleichzeitig die Menschen in ihrer Freiheit nicht eingeschränkt werden. Zudem nennen vereinzelte Schüler*innen reflektierte Sichtweisen wie exemplarisch durch folgende Aussage sichtbar wird: „Mensch ist Mensch und man kann lieben wen man will. Die Gesellschaft sollte das als selbstverständlich hinnehmen und nicht groß betonen, auch wenn dies zu Teilen in Aufklärungsarbeit und Akzeptanz wichtig ist“ (P. 17). P. 17 problematisiert u.a., wie im Rahmen der theoretischen Herleitung zu sexueller Vielfalt beschrieben (vgl. Kap. 3.2), dass Kategorien auf der einen Seite benötigt werden, um Sichtbarkeit zu generieren, aber auf der anderen Seite genau diese die Freiheitsgrade von Personen einschränken können.

Der zweite Teil der Analyse bezieht sich auf Aussagen, die die Wahrnehmung der gesellschaftlichen Entwicklung beschreiben. Hierbei benennen verschiedene Schüler*innen mehr Offenheit und Akzeptanz (9) oder auch weniger Toleranz (7). Diese

zwei Tendenzen werden exemplarisch in der Aussage von P. 16 deutlich, indem sie schreibt „sie wird immer offener aber es ist immer noch ein großes Tabu Thema“. Zudem ordnen vereinzelt Schüler*innen geschlechtliche und sexuelle Vielfalt vor dem Hintergrund sozialer Ungleichheitskategorie ein, was u.a. in der Aussage „ja, es wird in unserer Gesellschaft viel darüber diskutiert [...] auch gibt es viel Hass oder Diskriminierung in diesem Themengebiet“ (P. 23) deutlich wird.

5.4 Vorstellungen der Schüler*innen zum Umgang verschiedener gesellschaftlicher Akteur*innen mit geschlechtlicher und sexueller Vielfalt

Auf die Frage, wie sich verschiedene Akteur*innen (Individuen, Unternehmen und Staat) in Bezug zu einer geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt positionieren sollten, beziehen sich die meisten Aussagen der Schüler*innen auf Forderung zum Verhalten aller Akteur*innen. Ein Teil der Lernenden plädiert dafür, die Sichtbarkeit und Anerkennung queerer Menschen mehr zu fördern. Exemplarisch beschreibt P. 2 „alle von ihnen sollten diese Vielfalt ermöglichen und im besten Fall unterstützen. Generell bitte ich darum, dass ALLE auf der Welt darüber informiert werden und endlich jeder jeden akzeptiert“. Demgegenüber benennen andere Schüler*innen eine neutrale Haltung oder fordern, dass es keine „Überdramatisierung“ geben sollte. Beispielhaft wird dies in den Aussagen „sie sollten sich alle neutral positionieren“ (P. 11) und „Gleichberechtigung keine Überdramatisierung“ (P. 12) sichtbar. Wie eine Neutralität ausgestaltet und weshalb diese vorteilhaft sein soll, wird nicht weiter beschrieben. Eine Forderung nach weniger „Überdramatisierung“ könnte ebenfalls eine Aufforderung zur Dethematisierung enthalten, sobald eine gleichberechtigte Teilhabe erreicht ist. Zudem kann in die Antwort „gar nicht“ (P. 19, 24, 25) interpretiert werden, dass eine Positionierung aller gesellschaftlicher Akteur*innen abgelehnt wird.

Die strikte Ablehnung der Berücksichtigung des Themas der geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt verschiedener gesellschaftlicher Akteur*innen kann als Anknüpfungspunkt für die unterrichtliche Auseinandersetzung gesehen werden. Hierbei sollten ablehnende Haltungen gegenüber der Thematik bei der Planung von Unterrichtsvorhaben entsprechend berücksichtigt werden. Eine Möglichkeit wäre, geschlechtliche und sexuelle Vielfalt indirekt zu thematisieren, um entstehende Abwehrhaltungen im Vorhinein zu verringern. Dies könnte beispielsweise in Kombination mit der Auseinandersetzung mit verschiedenen Ungleichheitsdimensionen erfolgen. Gleichzeitig sollten Schüler*innenaussagen in die Unterrichtsgespräche einfließen, die eine gesamtgesellschaftliche Auseinandersetzung positiv bewerten oder bereits eine kritische Betrachtungsweise auf Geschlecht und Sexualität als Ungleichheitskategorie benennen. Es bedarf somit eines professionellen Umgangs mit der Heterogenität der Schüler*innenvorstellungen, indem auf die verschiedenen Sichtweisen eingegangen wird.

5.5 Vorstellungen der Schüler*innen zum Umgang der Institution Schule mit geschlechtlicher und sexueller Vielfalt

Die letzte Frage des Fragebogens bezieht sich darauf, wie die Institution Schule mit dem Thema der geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt umgehen soll. In Abb. 4 sind die Aussagen der Schüler*innen im Hinblick auf die Bewertung von Sichtbarkeit und Unterstützung queerer Personen in der Schule kategorisch zusammengefasst.

Antworten	Anzahl
Sichtbarkeit queerer Menschen in der Schule sollte unterstützt werden.	16
Neutrale Positionierung zur Unterstützung von mehr Sichtbarkeit queerer Menschen.	7
Mehr Unterstützung und Sichtbarkeit queerer Menschen ist nicht notwendig.	7

Abb. 4: Vorstellung der Schüler*innen zur Positionierung der Institution Schule (eigene Darstellung).

Es wurden dieser Kategorisierung entsprechend die meisten Aussagen so interpretiert, dass eine Sichtbarkeit queerer Menschen in der Schule unterstützt werden sollte. Beispielhaft beschreibt P. 6: „In jungen Jahren Aufklärung leisten. Um die Offenheit weiter zu stärken“. P. 19 nimmt hingegen eine neutrale Positionierung ein, indem die Person verdeutlicht, dass bereits eine ausreichende Thematisierung im schulischen Kontext durchgeführt wurde, die gelegentliche Bearbeitung des Themas aber dennoch als wichtig empfunden wird. Abgelehnt wird eine Thematisierung von P. 4, da sie schreibt, dass „wichtigere Themen [...] durch solche Themen vergessen [werden]“. In dieser Aussage wird das Thema der geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt mit anderen Thematiken verglichen und damit einhergehend eine Auseinandersetzung im schulischen Kontext delegitimiert.

Des Weiteren beschreiben vereinzelte Schüler*innen Möglichkeiten, wie geschlechtliche und sexuelle Vielfalt im schulischen Kontext thematisiert werden könnte. Zwei Schüler*innen beschreiben eine Aufklärung im Rahmen des Biologieunterrichts. Zudem nennt P. 12 den folgenden Vorschlag: „Offener Umgänge sollte gelehrt werden aber nicht in den Vordergrund als wichtigstes Thema setzten, sondern eher nebenbei als normaler Umgang mit Menschen [...]“. Zusätzlich werden die Möglichkeiten einer Thematisierung innerhalb von Projekttagen (P. 2) oder spezifischen Kursen (P. 24) vorgeschlagen. Darüber hinaus nennt P. 8 die Möglichkeit, eine Ansprechperson für queere Personen auszuweisen. Auffällig ist, dass eine Thematisierung von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt im Rahmen eines sozialwissenschaftlichen Unterrichts – der u.a. durch die theoretische Betrachtungsweise von Geschlecht und Sexualität als *Strukturkategorie* sozialer Ungleichheit (vgl. Kap. 3.1 und 3.2) und damit einhergehenden Diskriminierungstendenzen durchaus legitimiert werden könnte – für die Schüler*innen keine bewusste Option darstellt. Somit wird das Themenfeld der geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt von den befragten Schüler*innen nicht im Rahmen einer politischen Bildung eingeordnet.

6. Kritische Reflexion der Methodik des Studienprojekts

Die Erhebungs- und Auswertungsmethodik des Studienprojekts wird im Folgenden kritisch reflektiert. Zunächst muss darauf hingewiesen werden, dass – auf Grundlage der universitären Vorgaben – im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse nur die Autorin des Studienprojektes die Aussagen kodiert hat, wodurch in Folge eine Prüfung der Güte der Kategorien durch eine zweite Person nicht erfolgt ist. Dementsprechend könnte durch die individuelle Perspektive der Autorin die Auswertung beeinflusst worden sein.

Des Weiteren muss der Fragebogen einer kritischen Betrachtung unterzogen werden. In der ersten Frage ist anzunehmen, dass die Auswahl der Begrifflichkeit *Geschlechtsidentität* möglicherweise andere Vorstellungen bei den Schüler*innen angeregt hat, als dies bei der Nutzung des Begriffs *Geschlecht* ggf. der Fall gewesen wäre. Zudem hätte die vierte Frage in drei Unterfragen aufgeteilt werden können, sodass konkretere Antworten zu den einzelnen gesellschaftlichen Akteur*innen (Individuen, Unternehmen, Staat) hätten erfasst werden können. In den Fragen drei bis fünf wurde keine sprachliche Unterscheidung zwischen geschlechtlicher und sexueller Vielfalt getroffen, wodurch mögliche unterschiedliche Vorstellungen zu den beiden Themenbereichen nicht identifiziert werden konnten. Eine zusätzliche Frage nach möglichen Herausforderungen im Alltag für queere Menschen hätte voraussichtlich konkreter Aufschluss über Vorstellungen zu möglichen Schwierigkeiten oder Diskriminierungen queerer Personen geben können.

Trotz dieser beschriebenen Einschränkungen lassen sich durch die erhobenen Vorstellungen ausreichende Anknüpfungspunkte für ein anschließendes Unterrichtsvorhaben in den entsprechenden Kursen, generieren. Es ist somit davon auszugehen, dass das grundlegende Anliegen – die Erhebung der Schüler*innenvorstellungen – erfüllt wurde.

7. Ergebniszusammenfassung des Studienprojekts

Die Ergebnisse des Studienprojekts werden nun abschließend zusammengefasst und mit Blick auf den Unterrichtsalltag interpretiert. Es ist deutlich geworden, dass die Lernausgangslage der Schüler*innen im erhobenen Kontext der zwei EF-Sozialwissenschaftskurse große Differenzen aufweisen. Vereinzelt Jugendliche haben bereits eine gefestigtere Meinung und differenziertere Vorstellung zur Thematik. Gleichzeitig beinhalten andere Schüler*innenaussagen abwehrende Haltungen gegenüber einer Auseinandersetzung mit dem Thema, was durch die Benennung von Desinteresse sichtbar wird. Konkrete Motive für diese Abwehrhaltungen konnten aus den Aussagen jedoch nicht abgeleitet werden. Dennoch bieten die Schüler*innenantworten die Möglichkeit, die Thematisierung von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt mit Blick auf den konkreten schulischen Kontext zu reflektieren. Am Beispiel der erhobenen Vorstellungen könnte es im vorliegenden Fallbeispiel sinnvoll sein, geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in Kombination mit anderen Unterrichtsinhalten, beispielsweise verschiedenen Ungleichheitsdimensionen, zu thematisieren, um im Vorhinein Abwehrhaltungen zu reduzieren. Gleichzeitig könnte, je nach didaktischer Fokussierung und Lernziel, alternativ auch eine direkte Konfrontation der Schüler*innen mit dem Thema als sinnvoll erachtet werden.

Mit Rückblick auf den wissenschaftlichen Diskurs zu geschlechtlicher und sexueller Vielfalt (vgl. Kap. 2.2 und 2.3) weisen die erhobenen Schüler*innenaussagen – aufgrund einer eher geringeren Begründungstiefe und einem weniger ausgebautem fachliches Wissen – deutliche Unterschiede auf. Dies ist u.a. auf die tiefgreifende Differenzierung der theoretischen Annahmen, die im wissenschaftlichen Diskurs vorliegen, zurückzuführen. Vor dem Hintergrund der Zielsetzung einer kritischen politischen Bildung nach Gläser und Lösch (vgl. 2024: 297) und damit einhergehenden genderreflexiven politischen Bildung nach Scaramuzza (2021a/2021b) (vgl. Kap. 1) scheint es von großer

Bedeutung zu sein, innerhalb der Schule das Erlernen einer reflexiven Haltung der Schüler*innen zu unterstützen, um Grundlagen für eine mögliche tiefergreifende Auseinandersetzung mit komplexen Themengebieten zu schaffen. Eine reflexive Auseinandersetzung würde es zulassen, die bestehenden gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnisse kritisch zu betrachten und so geschlechtliche und sexuelle Vielfalt als Thema der sozialwissenschaftlichen Bildung im schulischen Kontext umzusetzen. Dabei sollte zusätzlich die persönliche Eingebundenheit in die gesellschaftlichen Strukturen Betrachtung finden, da Vorstellungen immer auch als durch das Umfeld geprägt angesehen werden können (vgl. Kap. 2).

Abschließend bleibt festzuhalten, dass der Umgang mit Differenzen und damit einhergehend auch mit geschlechtlicher und sexueller Vielfalt Einfluss auf das professionelle pädagogische Handeln von Lehrkräften nimmt (vgl. Hartmann 2015: 29). Deshalb ist es für Lehrpersonen wichtig, eine Auseinandersetzung mit den Vorstellungen von Schüler*innen zu wagen und diese im Rahmen einer sachlichen oder fachlichen Analyse im Sinne einer Wissenschaftsorientierung im schulischen Kontext zu nutzen. Dementsprechend wäre perspektivisch, neben weiteren Vertiefungsmöglichkeiten des Forschungsbereichs, die Erhebung von Lehrer*innenvorstellungen zu geschlechtlicher und sexueller Vielfalt interessant, da vermutet werden kann, dass der binäre Umgang mit Geschlecht und Sexualität auch durch Lehrpersonen reproduziert wird. Zudem wären mit Rückblick auf die erhobenen Schüler*innenaussagen Forschungen zu konkreten Motiven von Abwehrhaltungen interessant (siehe z.B. Pohlkamp 2016). Gleichzeitig könnten Vorstellungen von Schüler*innen zu unterschiedlichen Differenzkategorien und deren Verknüpfung im Rahmen von intersektionalen Bezügen vielfältigere Einblicke in Vorstellungszusammenhänge geben.

Literaturverzeichnis

- Die Bundesregierung (2023). *Selbst über das eigene Geschlecht bestimmen. Kabinett beschließt Selbstbestimmungsgesetz*. Verfügbar unter: <https://www.bundesregierung.de/breg-de/service/gesetzesvorhaben/selbstbestimmungsgesetz-2215426> [27.01.2024].
- Doneit, Madeline (2016). Grundlagen und Perspektiven der Gender Studies. Ein Überblick für Theorie und Praxis politischer Bildung. In: Madeline Doneit/Bettina Lösch/Margit Rodrian-Pfenning (Hrsg.), *Geschlecht ist politisch. Geschlechterreflektierende Perspektiven in der politischen Bildung* (S. 21–36). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Gläser, Georg/Lösch, Bettina (2024). Kritische oder konstruktivistische Forschungszugänge zur Erhebung von Schüler*innenvorstellungen. In: Yasmine Chehata/Andreas Eis/Bettina Lösch/Stefan Schäfer/Sophie Schmitt/Andreas Thimmel/Jana Trumann/Alexander Wohnig (Hrsg.), *Handbuch kritische politische Bildung* (S. 294–301). Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Hartmann, Jutta (2015). Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt im Kontext von Schule und Hochschule, Normativität und Ambivalenz als zentrale Herausforderungen einer Pädagogik vielfältiger Lebensweisen. In: Sarah Huch/Martin Lücke (Hrsg.), *Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 27–48). Bielefeld: transcript Verlag.
- Mayring, Philipp (2015). Qualitative Inhaltsanalyse. In: Uwe Flick/Ernst von Kardorff/Ines Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 468–475). 11. Aufl., Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Mayring, Philipp/Brunner Eva (2013). Qualitative Inhaltsanalyse. In: Barbara Friebertshäuser/Antje Langer/Annedore Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 323–333). 4. Aufl., Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein–Westfalen (MSB NRW) (2020). *Gesellschaftslehre. Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gesamtschule/Sekundarschule in Nordrhein–Westfalen*. Düsseldorf.
- Lange, Dirk (2007). Politikdidaktische Rekonstruktion. In: Volker Reinhardt (Hrsg.), *Forschung und Bildungsbedingungen* (S. 58–65). Basiswissen politische Bildung, Bd. 4., Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Lösch, Bettina/Mohseni, Maryam (2016). Zur Entwicklung geschlechtertheoretischer Bezüge in der politischen Bildung. In: Madeline Doneit/Bettina Lösch/Margit Rodrian-Pfenning (Hrsg.), *Geschlecht ist politisch. Geschlechterreflektierende Perspektiven in der politischen Bildung* (S. 37–52). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Palzkill, Birgit/Phol, Frank G./Scheffel, Heidi (2020). *Diversität im Klassenzimmer. Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in Schule und Unterricht*. Berlin: Cornelsen Verlag.

- Pohlkamp, Ines (2016). „Gender? Nein, nicht schon wieder!“ Abwehrhaltungen in politischer Geschlechterbildung. In: Madeline Doneit/Bettina Lösch/Margit Rodrian-Pfenning (Hrsg.), *Geschlecht ist politisch. Geschlechterreflektierende Perspektiven in der politischen Bildung* (S. 217–229). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Scaramuzza, Elia (2021a). Geschlechterreflexive politische Bildung: Stand und Perspektiven. In: Anja Bonfing/Elia Scaramuzza (Hrsg.), *Heterogenität in der politischen Bildung* (S. 43–58). Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Scaramuzza, Elia (2021b). Überlegungen zum Konzept einer geschlechterreflexiven politischen Bildung. In: Ann-Christin Kleinert/Amanda Louise Palenberg/Claudia Froböse/Jenny Ebert/Miriam Daniela Gerlach/Henriette Ullmann/Jaqueline Veenker/Katja Dill (Hrsg.), *Interdisziplinäre Beiträge zur Geschlechterforschung. Repräsentationen, Positionen, Perspektiven* (S. 159–171). Opladen, Berlin, Toronto.: Verlag Barbara Budrich.
- Schößler, Franziska/Wille, Lisa (2022). *Einführung in die Gender Studies*. 2. Aufl., Berlin, Boston: De Gruyter.
- Schwartze, Susanne (2016). „Drama, Baby, Drama!“ Zur Notwendigkeit genderreflexiver politischer Bildung in Schule und Politikunterricht. In: Madeline Doneit/Bettina Lösch/Margit Rodrian-Pfenning (Hrsg.), *Geschlecht ist politisch. Geschlechterreflektierende Perspektiven in der politischen Bildung* (S. 231–248). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Timmermanns, Stefan (2013). Sexuelle Orientierung. In: Renate-Berenike Schmidt/Uwe Sielert (Hrsg.), *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung* (S. 255–264). 2. Aufl., Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Vajen, Bastian/Kenner, Steve/Wolf, Christoph/Lange, Dirk (2021). Politikdidaktische Rekonstruktion und Bürgerbewusstsein. Eine exemplarische Aufarbeitung demokratiebezogener Vorstellungen. In: *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, Bd. 4, (2), S. 112–128.
- Vajen, Bastian/Lange, Dirk (2021). Politikdidaktische Rekonstruktion: Schüler*innenvorstellungen und Fachperspektiven in Unterrichtsdiskussionen. In: Andreas Petrik/David Jahr/Christopher Hempel (Hrsg.), *Methoden der qualitativen Politikunterrichtsforschung. Acht Perspektiven auf eine Unterrichtsstunde zum Thema Wahlen* (S. 54–77). Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- YouGov (2021). Identifizieren Sie sich persönlich als Teil der LGBTQ+ Community (Lesbisch, schwul, bisexuell, transgender, queer, non-binär, weitere) oder ist einer Ihrer engen Freunde/Familienmitglieder Teil der Community?. In: *Statista*. Verfügbar unter: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1262730/umfrage/umfrage-zu-identifikation-mit-der-lgbtq-community-in-ausgewaehlten-laendern/> [03.02.2024].

RAUM FÜR EMOTIONEN IM GEOGRAPHIEUNTERRICHT

Betreut durch: Dr.' Johanna Mäsger (Geographie)

Abstract

Emotionen bilden eine wirkmächtige Lernausgangsvoraussetzung und steuern Lernprozesse maßgeblich mit. Neuere Ansätze der Bildung für nachhaltige Entwicklung (transformative BNE) schlagen darüber hinaus vor, Emotionen von Schüler*innen angesichts unsicherer Zukünfte und im Hinblick auf ihre transformative Kraft zu berücksichtigen. Inwiefern konkrete Emotionsäußerungen von Schüler*innen im Geographieunterricht Berücksichtigung finden, ist jedoch noch unerforscht.

Mithilfe eines qualitativen Forschungsdesigns eruiert das vorliegende Studienprojekt, welche Emotionen bzw. Emotionsäußerungen im Geographieunterricht beobachtet werden können, worauf sie gerichtet sind und welche Reaktionen darauf erfolgen. Zur Ergründung der damit verbundenen sozialen Praxis wurde der methodologische Rahmen der Ethnographie genutzt und über vier Monate hinweg in fünf verschiedenen Geographiekursen der Unter- und Oberstufe teilnehmende Beobachtungen durchgeführt.

17 Fälle von Emotionsäußerungen und damit verbundene Handlungen und Interaktionen wurden mithilfe der Grounded Theory Methodologie (GTM) ausgewertet. Bei der offenen, axialen und selektiven Codierung identifizierte Muster wurden zu zwei Kernkategorien abstrahiert: Unterstufenschüler*innen nehmen sich Raum für die Äußerung von Emotionen, sowohl positiver als auch negativer Valenz. Lehrkräfte binden diese teilweise ins Unterrichtsgeschehen ein. In der Oberstufe legen Lehrkräfte teilweise Raum für die Reflexion von Emotionen im Unterricht an, dieser wird jedoch meist von den Schüler*innen vermieden.

Die beobachtete Offenheit der Lehrkräfte kann mit Blick auf die transformative BNE als interessante Ressource für die Etablierung neuerer Ansätze der Bildung für nachhaltige Entwicklung betrachtet werden.

1. Einleitung

Hascher/Brandenberger bringen den Einfluss von Emotionen auf schulisches Lernen auf die sehr deutliche Formel: „Emotionen signalisieren [Schüler*innen], ob, was und wie gelernt werden soll“ (2018: 294). Im Kontext der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), der sich der Geographieunterricht besonders verschreibt (vgl. Schockemöhle/Schrüfer 2012: 127), wird Emotionen darüber hinaus eine potentiell transformative Kraft zugeschrieben. So spielen nicht-rationale Faktoren wie Emotionen eine zentrale Rolle beim Wandel individueller und kollektiver Perspektiven und Verhaltensänderungen (vgl. Taylor/Cranton 2012: 8). Darüber hinaus zeichnet sich die Notwendigkeit ab, die Gefühle von Schüler*innen angesichts unsicherer Zukünfte zu berücksichtigen (vgl. Pettig/Ohl 2023: 5). Trotzdem werden konkrete Emotionsäußerungen der Schüler*innen im schulischen Kontext eher nicht thematisiert und meist erst wahrgenommen, wenn sie als störend oder unerwünscht empfunden werden (vgl. Gläser-Zikuda/Meyer/Stephan 2022: 75).

Vor dem Hintergrund der Bedeutung von Emotionen für Lernprozesse im Allgemeinen und transformative Bildung im Speziellen ergründet die vorliegende Arbeit, welche Rolle Emotionen im Geographieunterricht spielen. Zentral geht es dabei um die Fragen, welche Emotionen Schüler*innen im Geographieunterricht äußern, worauf diese gerichtet sind und inwiefern Lehrkräfte auf diese reagieren. Im Folgenden wird der Begriff ‚Emotionen‘ zunächst definiert und dargestellt, wie Emotionen ausgehend vom Angebot-Nutzungs-Modell schulische Lernprozesse von Schüler*innen beeinflussen, sowie der Forschungsstand zu Emotionen im Geographieunterricht vorgestellt. Für die Beantwortung der Forschungsfrage wurde ein qualitativ-induktives Vorgehen ausgewählt, wobei die Datenerhebung, im Sinne der ausgewählten Methodologie der Ethnographie, in Form von Beobachtungen erfolgte. Für die Auswertung der Daten wurde zusätzlich die Grounded Theory Methodologie (GTM) herangezogen, um die beobachteten Interaktionen untersuchen und abstrahieren zu können. Jenes Vorgehen wird im darauffolgenden Kapitel detailliert erläutert. Anschließend werden die im Rahmen der Auswertung identifizierten Kategorien vorgestellt und in die für den Fallvergleich aus den Daten entwickelten Hauptkategorien eingeordnet. Nach Ergebnisdiskussion und Methoden- und Ergebniskritik, wird ein abschließendes Fazit gezogen, in dem die Bedeutung des Projekts für den Professionalisierungsprozess Berücksichtigung findet.

2. Theoretischer Hintergrund

2.1 Emotionen und Emotionsäußerungen in schulischen Lernprozessen

„Emotionen haben subjektiv erfahrbare und objektiv erfassbare Komponenten, die zielgerichtetes Verhalten begleiten bzw. fördern, das dem Organismus eine Anpassung an seine Lebensbedingungen ermöglicht“ (Brandstätter et al. 2018: 164). Zur schärferen Unterteilung kann das Mehrkomponentenmodell herangezogen werden (vgl. Izard 1999 nach Hascher/ Brandenberger 2018: 291). Dieses unterteilt eine Emotion in

- eine affektive Komponente (das subjektive Erleben einer Person, das durch Emotion ausgelöst wird),

- eine kognitive Komponente (die Gedanken, die von der Emotion ausgelöst werden),
- eine expressive Komponente (das Ausdrucksverhalten, das mit der Emotion verbunden ist),
- eine motivationale Komponente (der Handlungsimpuls, der durch die Emotion initiiert wird) und
- eine physiologische Komponente (die Körperreaktion, die durch Emotion hervorgerufen wird).

Besonders relevant für die vorliegenden Fragestellungen sind die Komponenten von Emotionen, die von Lehrkräften potenziell mit dem Auge beobachtet werden können, also die expressive und motivationale Komponente. Dabei gilt es zusätzlich die in der Situation erlebte Emotion von der Grundstimmung der Person zu unterscheiden. Emotionen sind im Gegensatz zur Grundstimmung auf ein spezifisches Objekt bezogen bzw. werden von diesem ausgelöst (vgl. Brandstätter et al. 2018: 164). Die geographiedidaktische Ausrichtung des Vorhabens macht jene Emotionsäußerungen von Schüler*innen interessant, die sich auf fachliche Inhalte oder Methoden des Geographieunterrichts beziehen. Interaktionen in der Schule lösen bei Schüler*innen grundsätzlich eine Vielzahl von Emotionen aus (vgl. Hascher/Brandenberger 2018: 290). Die verspürten Emotionen können u.a. hinsichtlich ihrer Valenz (d.h. ihrer Empfindung als eher positiv oder negativ) unterschieden werden (vgl. Brandstätter 2018: 165). Bildet man schulisches Lernen mithilfe des Angebot-Nutzungs-Modells ab, so kann man drei Stellen identifizieren, an denen Emotionen an Lernprozessen beteiligt sind: Als individuelle Voraussetzung, als Einflussfaktor auf den Lernprozess und als Ergebnis von Lernen (vgl. Hascher/Brandenberger 2018: 292–293). Lernprozesse werden dabei insofern von Emotionen gesteuert, als dass diese je nach Ausprägung in Annäherung, Vermeidung, Aufrechterhaltung oder Abbruch des Lernprozesses münden können und die Qualität der Informationsverarbeitung beeinflussen (vgl. ebd.: 294).

2.2 Forschungsstand Emotionen im Geographieunterricht

Der Stand der Forschung zu Emotionen im schulischen Geographieunterricht ist sehr limitiert. Eine der wenigen Veröffentlichungen ist die theoretische Arbeit von Schubert/Hofmann (vgl. 2022: 155), die auch auf diesen Umstand verweisen. Die Autor*innen unterstreichen den Zusammenhang zwischen Emotionen und Geographieunterricht, indem sie den Kern des Fachs, den Raumbezug, betonen sowie die raumbezogene Handlungskompetenz als zentrales Ziel des Geographieunterrichts (vgl. ebd.). Dabei löse das menschliche Eingreifen in das Nutzen von oder das Kommunizieren über den Raum ganz natürlich Gefühle aus. Der Geographieunterricht biete so das Potenzial, „Fragestellungen unter Berücksichtigung der Verknüpfung zwischen Emotionen, Räumen und Menschen zu bearbeiten“ (ebd.: 156). Dafür müsse man jedoch offen für die Wahl von Themen im Unterricht, die Emotionen wecken können, sein und jene Emotionen mit den Schüler*innen aktiv reflektieren (vgl. ebd.: 163). Lange lagen gar keine empirischen Ergebnisse zu Emotionen von Schüler*innen im Geographieunterricht oder der sozialen Praxis ihrer Berücksichtigung vor (vgl. Frederking 2022: 104). Mit Rigdel/Yangchen (vgl. 2024: 21) ist eine erste qualitative Studie erschienen, die mithilfe semi-strukturierter Interviews u.a. mit Oberstufen-Schüler*innen untersucht, welche

Inhalte und Methoden im Geographieunterricht in Bhutan Freude und welche Langeweile hervorrufen. Die Autor*innen verweisen dabei ebenfalls auf den Umstand, dass das Thema Emotionen im Kontext des Geographieunterrichts in der Forschung noch nie adressiert wurde (vgl. ebd.: 22). Da der Artikel erst nach Datenerhebung und –auswertung erschienen ist, konnten die darin präsentierten Ergebnisse nicht im Forschungsdesign berücksichtigt werden. Die vorliegende Arbeit unterscheidet sich dadurch von der Studie von Rigdel/Yangchen (vgl. 2024), dass sie den Fokus vor allem auf die konkrete Unterrichtspraxis und darin identifizierte Emotionen und Interaktionen legt und nicht auf die Retrospektive.

3. Forschungsdesign: Erhebungs- und Auswertungsmethodik

3.1 Methodologie: Ethnographie (Erhebung) und Grounded Theory (Datenauswertung)

Der wenig umfangreiche Forschungsstand zu Emotionen im Geographieunterricht legt ein qualitativ-induktives Forschungsdesign nahe (vgl. Schubert/Hofmann 2022: 155). Zur Beantwortung der Forschungsfragen bietet sich die Ethnographie als methodologischer Rahmen an. In der Ethnographie stehen soziale Gruppen und ihre Praktiken im Zentrum des Erkenntnisinteresses, weswegen diese zur Erforschung des Umgangs mit Emotionen im Unterricht herangezogen wird (vgl. Blumenthal 2018: 398). Dabei rahmt die Ethnographie die Datenerhebung vom Feldzugang über die Datensammlung im Forschungsfeld bis zur Aufschrift der Daten. Erweitert wurde dieser Rahmen hier durch die Grounded Theory Methodologie (GTM), da die Ethnographie selbst kein strukturiertes Vorgehen für die Datenauswertung bereithält (vgl. Strauss/Corbin 1996: 23–24, vgl. Strübing 2022: 288), wobei jene Methodologien in der Vergangenheit bereits gewinnbringend miteinander verknüpft werden konnten (vgl. Strübing 2022: 282–283).

3.2 Erhebungsmethodik

Für die Datenerhebung wurde die Methodik der teilnehmenden Beobachtung gewählt. Spezifiziert nach den Dimensionen wissenschaftlicher Beobachtungsverfahren wurden die Beobachtungen semi-offen, passiv, d.h. handlungsdruckentlastet und schwach strukturiert geführt (vgl. Friedrichs 1982: 272). Die Beobachtungen wurden mit Datum, Uhrzeit, Lehrkraft und Klassenstufe schriftlich festgehalten. Zudem wurde der Ablauf jeder Unterrichtsstunde protokolliert. Stunden, in denen für die Forschungsfrage relevante Fälle festgehalten wurden (s. Kapitel 3.4), wurden in der Mitte und am Ende des Erhebungszeitraums – inklusive Stundenverlauf – zu Beobachtungsprotokollen ausformuliert (s. Anhang I).

Die Erhebungsmethode der teilnehmenden Beobachtung wurde hier gewählt, da in der Forschungsfrage ein klarer Fokus auf Handlungs- und Interaktionsprozesse angelegt ist, also das Verhalten, das Schüler*innen und Lehrkräfte im Klassenraum zeigen, welches sich mit teilnehmenden Beobachtungen gut erfassen lässt (vgl. Thierbach/Petschik 2014: 857). Zudem wird die Methodik Emotionen als erforschtem Gegenstand besonders gerecht. So weist Blumenthal (vgl. 2018: 400) darauf hin, dass Menschen mehr fühlen, als sie verbal in der Retrospektive auszudrücken vermögen bzw. erinnern. Darüber hinaus kann bei Beobachtungen auf alle Sinneswahrnehmungen, die sich per Teilnahme erschließen, zurückgegriffen werden, also auch „de[n] soziale[n] Sinn der Forscherin, ihre

Fähigkeit zu verstehen, zu fokussieren, sich vertraut zu machen“ (Breidenstein et al. 2015: 71).

3.3 Umgang mit sozialer Erwünschtheit und Kausalitätsproblem

Die Methode ist insofern anfällig für den Effekt sozialer Erwünschtheit, als dass Menschen lernen, das Zeigen von Emotionen bewusst an soziale Normen anzupassen (vgl. Brandstätter et al. 2018: 225). Diesem Umstand wurde durch eine besonders genaue Kontextbeschreibung begegnet und nur solche Emotionsausdrücke berücksichtigt, die sehr unvermittelt geäußert wurden.

Die gewählte Methodik ist zudem anfällig für Kausalitätsprobleme, da von beobachtetem Verhalten, d.h. einer beobachteten Emotionsäußerung, nicht immer kausal auf einen konkreten Emotionsstimulus in einer komplexen Situation geschlossen werden kann. Es werden deswegen nur solche Beobachtungen integriert, in denen durch Gestik oder verbale Aussagen der Zusammenhang zu einem solchen Stimulus hergestellt werden kann.

3.4 Beobachtungsfokus

Durch die Abgrenzung eines Beobachtungsfokus, auf Basis des theoretischen Hintergrunds, soll eine Befremdung der Unterrichtssituation erzielt werden, „um in diesem scheinbar so vertrauten Geschehen Neues zu entdecken“ (Breidenstein 2012: 30). Mit Hilfe des Forschungsfokus sollen für die Beantwortung der Forschungsfragen relevante Situationen identifiziert und festgehalten werden. Dabei handelt es sich um Situationen im Geographieunterricht,

- die ein Ausdrucksverhalten von Schüler*innen aufweisen, das auf Emotionen schließen lässt (also sprachliche, verbale, mimische oder körperliche Indikatoren, die über den sozialen Sinn der Forschenden mit spezifischen Emotionen in Verbindung gebracht werden können) *oder*
- in denen Emotionen thematisiert werden (sollen)
- *und* die sich auf einen unterrichtsspezifischen Aspekt beziehen
- *und* die einen regelmäßig im Unterricht auftretenden situativen Rahmen haben (vgl. Lamnek/Krell 2016: 552).

Zur Wahrung der nötigen Offenheit gegenüber dem Forschungsfeld wurde ansonsten keine weitere Rahmung der Beobachtungen vorgenommen.

3.5 Forschungsfeld

Die Beobachtungen erfolgten zwischen Kalenderwoche 9 und 24 des Jahres 2023 an einem Kölner Gymnasium im Rahmen des Praxissemesters der Autorin. An der Schule waren zu dem Zeitpunkt insgesamt sechs Geographielehrkräfte beschäftigt. In den Kursen von vier von ihnen wurden Beobachtungen durchgeführt. Eine Person hat die Hospitation aufgrund von Überbeanspruchung grundsätzlich abgelehnt. Bei einer zweiten Person waren aus Termingründen keine Hospitationen möglich. Die vier Lehrkräfte, in deren Unterricht hospitiert wurde, werden zur Wahrung ihrer Anonymität mit den Buchstaben A bis D bezeichnet. Sie sind zwischen Anfang 30 und Ende 40 und alle weiblich (gelesen). Der von ihnen durchgeführte Erdkunde-Unterricht in der Unter- und

Oberstufe (eine 7. Klasse und eine EF bei Lehrkraft A, eine Q1 bei Lehrkraft B, eine 7. Klasse bei Lehrkraft C und eine 5. Klasse bei Lehrkraft D) bildet das Forschungsfeld. Die Kontaktaufnahme erfolgte entweder per Mail oder durch Gespräche im Lehrer*innenzimmer. Lehrkräfte und Schüler*innen wurden über die Durchführung der Beobachtung informiert.

3.6 Fälle

Als relevante Falleinheiten wurden die Interaktionen um eine Emotionsäußerung herum identifiziert. Im Rahmen offenen Samplings (vgl. Strauss/Corbin 1996: 148) wurden zunächst in drei Unterrichtsstunden in Unter- und Oberstufe insgesamt sieben Fälle beobachtet. Weil es Lehrkräften offensteht, inwiefern sie Emotionen von Schüler*innen berücksichtigen, wurden alle Lehrkräfte beobachtet, zu deren Unterricht Zugang bestand, um eine möglichst große Fallbreite innerhalb der Altersgruppen abzubilden. Die Fallübersicht inklusive aller Informationen zu den Lerngruppen findet sich in Anhang III.

3.7 Vorgehen Datenauswertung

Die zur Datenauswertung gewählte GTM ermöglicht, Daten zu Handlungen und Interaktionen von Menschen so zu abstrahieren und zu verdichten, dass daraus Theorien gebildet werden können (vgl. Strauss/Corbin 1996). Zentrales Instrument hierfür ist die offene, axiale und selektive Codierung (vgl. ebd.: 39–117), wobei schrittweise „die Daten aufgebrochen, konzeptualisiert und auf neue Art zusammengesetzt werden“ (ebd.: 39). In einem ersten Schritt wurden die Protokolle entsprechend im Programm MAXQDA vollständig offen codiert (vgl. ebd.: 43) und die dabei identifizierten Konzepte in den Beobachtungen mit arabischen Zahlen nummeriert. Ein Beispiel hierfür findet sich in Anhang II. Direkte Zitate wurden teilweise als in-vivo-Code erhalten, also nicht durch eine Konzeptbezeichnung zusammengefasst. Die Konzepte wurden dann mithilfe der Funktion ‚Creative Coding‘ zu Kategorien zusammengeführt (vgl. ebd.: 42) und mit lateinischen Zahlen nummeriert. In einigen Fällen wurden in-vivo-Codes auch als Kategoriennamen verwendet, da sie das Geschehen und damit verbundene Ereignisse am besten abbilden, obwohl sie keinen höheren Abstraktionsgrad aufweisen (vgl. ebd.: 50; s. Anhang II).

Um die Daten weiter aufzubrechen, wurden die Kategorien anschließend axial codiert, d.h. es wurde untersucht, in welcher Verbindung die Kategorien stehen (vgl. ebd.: 75–78). Dazu wurden die zuvor erstellten Kategorien mit der Funktion MAXMaps als *ursächliche Bedingungen, Kontext, intervenierende Bedingungen, Handlungen oder Konsequenzen* identifiziert, wobei nicht alle axialen Codes aufgrund der Datengrundlage vollständig sind. Entsprechend dem Beobachtungsfokus wurden mit Emotionsäußerungen in Verbindung gebrachte Kategorien als zentrales Phänomen in den axialen Codes verortet. Jeder Fall wurde dabei einzeln axial codiert.

Die axialen Codierungen dienten als Grundlage für den Vergleich der Fälle zur Identifizierung von strukturellen Unterschieden, welche als Memos in der MAXQDA-Datei festgehalten wurden (vgl. Strauss/Corbin 1996: 76/95). Sie bilden die Basis zur Entwicklung der Hauptkategorien (s. Kapitel 4.1). Letztere zeichnet aus, dass Kategorien aus mehreren oder idealerweise allen Beobachtungen darin eingeordnet und Dimensionen und Ausprägungen innerhalb der Hauptkategorien benannt werden können, wobei die eingeordneten Kategorien deren Ausprägungen abbilden (vgl. ebd.: 50–95).

Den Kategorien, die in die Hauptkategorie *Emotionsäußerungen* eingeordnet wurden, wurden dabei einheitliche Teilbezeichnungen aus der Systematik der 27 Emotionen nach Cowen/Keltner (vgl. 2017: 7903) zugeordnet. Hier wurde das ansonsten induktive Vorgehen zugunsten der Nutzung einer bestehenden Systematik aufgeweicht. So wird dem Umstand Rechnung getragen, dass zwar das Feld der Emotionen im Geographieunterricht wenig erforscht ist, nicht aber Emotionsäußerungen im Allgemeinen (vgl. Brandstätter et al. 2018: 153).

Zuletzt wurden zwei Kernkategorien entwickelt (vgl. Strauss/Corbin 1996: 95). Sie bilden den roten Faden der Beobachtungen ab und kondensieren sie auf ihre gemeinsame Gesamtaussage – die Grounded Theory (vgl. ebd.: 96, s. Kapitel 4.3). Zur Überprüfung der identifizierten Kernkategorien wurden die Hauptkategorien so angeordnet, dass sie die zentralen Erkenntnisse der Beobachtungen abbilden, und anschließend durch das Auffüllen mit den Kategorien aus der offenen Codierung validiert (vgl. Strauss/Corbin 1996: 95, s. Anhang IV).

4. Ergebnisdarstellung und Interpretation

4.1 Identifizierung der Hauptkategorien

Als Hauptkategorien wurden der *Kontext des Emotionsgegenstands*, der *Emotionsgegenstand*, die *Emotionsäußerung*, die *Lehrer*innenreaktion auf die Emotionsäußerung* und das *Ergebnis der Lehrer*innenreaktion auf die Emotionsäußerung* identifiziert. Die dazugehörigen Kategorien werden in Abbildung 1 aufgeführt.

Hauptkategorie	Dimension	Identifizierte Ausprägungen
Kontext Emotionsgegenstand	Thema	<ul style="list-style-type: none"> - Klimazonen (1.I, 3.I, 4.I, 8.I, 10.I) - Naturkatastrophen (2.II, 6.VII) - Wirtschaftsgeographie (5.I, 7.I) - Standorte und Unternehmen (9.I)
	Sozialform	<ul style="list-style-type: none"> - Lehrer*innenvortrag (1.III, 4.VII) - Unterrichtsgespräch (2.VI) - Einzelarbeit (1.VI, 3.VII, 10.IX) - Schüler*innenvortrag (5.XI, 5.X, 6.I, 7.XI, 7.X, 9.X) - Diskussion (5.XII) - Filmvortrag (8.XVIII)
Emotionsgegenstand		<ul style="list-style-type: none"> - Hereintragen der iPad-Sätze (1.IV) - Beobachtungsaufgabe Google Maps (1.VIII) - Einstieg „Acht Millionen Tote durch Naturgefahren seit 1905“ (2.III) - Aufgabe Beschreiben des Nilverlaufs mit Google Maps (3.IV) - Verweis Bevölkerungswachstum führt zu Überweidung und so zur Desertifikation (4.VIII) - „Wie hast du dich gefühlt?“ (5.XVII) - Bild von Todesopfern/Blut nach Tsunami (6.V) - Verweis 800 deutsche Todesopfer Tsunami 2011 (6.IX) - „Wie habe ich mich in meiner Rolle gefühlt?“ (7.XVIII) - Filmmotiv Bewahrung Inuit-Tradition (8.XIX, 8.XX)

		<ul style="list-style-type: none"> - Lehrkraft erwähnt Tagebaubagger in Schulinähe (9.XIII) - Material Hochwasser Stationenlernen Extremereignisse (10.XIX)
Emotionsäußerung	Art der Emotion	<ul style="list-style-type: none"> - Freude: „Geil sind das die mit WLAN?“ (1.V) - Verwirrung: <ul style="list-style-type: none"> o „Was ist das?“ (1.IX) o „Hä, wie soll ich das machen?“ (3.XII) - Belustigung: „Guck mal hier ist die Mongolei“ (1.XIII) - unkonkret/verweigert (2.IV, 5.XX, 5.XXI, 7.XXII) - Ehrfurcht: „Wow, da wäre ich jetzt gerne“ (3.X) - Erstaunen: <ul style="list-style-type: none"> o „Krass man kann den Nil ja voll gut sehen!“ (3.IX), o „Krass, dass da auch so viele Deutsche ums Leben gekommen sind“ (6.X) - Wut: „Warum sollte die Bevölkerung dann steigen?“ (4.IX) - Entsetzen: Aufreißen der Augen/Wegdrehen (6.VI) - Zufriedenheit: „Ich hab’ mich gut gefühlt“ (7.XXV) - Ekel: „lii bah was essen die rohen Fisch?!“ (8.XXI) - Interesse: „Ja die Bagger sind riesig! Echt cool“ (9.XV) - Unbehagen: „Gruselig oder? Wenn so viel Wasser (...) kommt“ (10.XX) <p>(Bezeichnung nach 27 Emotionen von Cowen/Keltner (vgl. 2017: 7903) und Zuordnung auf Basis der beobachteten Mimik/Gestik/Aussagen)</p>
Lehrerreaktion auf Emotionsäußerung	Verstärkung	<ul style="list-style-type: none"> - negative Verstärkung - Reaktion Lehrkraft: Anweisung (1.XI) - Nachhaken der Lehrkraft (7.XXIII) - positive Verstärkung - Aufforderung der Lehrkraft, Fragen zum Einstieg zu stellen (2.V) - Lehrer*innenreaktion: Rechtgeben und Differenzieren (4.X) und Aufgreifen der Frage im Unterricht (4. XI) - Einordnung Lehrkraft (7.XXVII) - Lehrkraft: „Sushi ist auch roher Fisch“ (8.XXII) - Lehrkraft: Lob/Einräumung Fertigstellung (9.XVIII) - neutral - keine Reaktion Lehrkraft (1.XV) - keine Reaktion der Lehrkraft (3.XIV) - keine Reaktion der Lehrkraft (5.XXIII) - keine Reaktion Lehrkraft (6.VIII)
Ergebnis Lehrer*innenreaktion auf Emotion	Nutzung für Wissens- und Normenvermittlung	<ul style="list-style-type: none"> - erfolgt nicht (1.XII, 2.VIII, 2.IX, 3.XVI, 3.XVII, 5.XXII, 7.XXIV) - erfolgt (4.XII, 8.XXIII, 9.XIX)

Abb. 1: Hauptkategorien, Dimensionen und Ausprägung mit zugeordneten Kategorien.

4.2 Vergleich der Interaktionen mithilfe der Hauptkategorien

An dieser Stelle werden nun die in den Beobachtungen identifizierten Interaktionen mithilfe der Hauptkategorien *Kontext des Emotionsgegenstands*, *Emotionsgegenstand*, *Emotionsäußerung*, *Lehrer*innenreaktion auf die Emotionsäußerung* und *Ergebnis der Lehrer*innenreaktion auf die Emotionsäußerung* verglichen (Abb. 1 und Anhang IV). Im Fall der *Emotionsäußerungen* 1.V, 1.IX, 1.XIII, 3.IX, 3.X, 3.XII, 4.IX, 6.VI, 6.X, 8.XXI, 9.XV und 10.XX ist der *Emotionsgegenstand* Anlass für die *Emotionsäußerung*. Jener Zusammenhang konnte durch die klare verbale Bezugnahme bzw. unmittelbare zeitliche Abfolge hergestellt werden. Dies wurde, bis auf eine Ausnahme, die auf einen verstörend wirkenden *Emotionsgegenstand* (6.VI) bezogen war, ausschließlich in Kursen der Unterstufe beobachtet.⁸ Jene *Emotionsäußerungen* werden in den Fällen 1.IX, 4.IX, 8.XXI und 9.XV von der Lehrkraft aufgegriffen (*Lehrer*innenreaktion auf Schüler*innenreaktion*) und zwar so, dass angenommen werden kann, dass sie das erneute Auftreten des gezeigten Verhaltens begünstigt (*positive Verstärkung*). In Fall 1.IX erfolgt hingegen eine deutliche Anweisung der Lehrkraft (1.XI, *negative Verstärkung*). Auf die *Emotionsäußerung* 3.XIV und 6.VIII erfolgt keine Reaktion der Lehrkraft. Das *Ergebnis der Lehrer*innenreaktion auf die Schüler*innenemotion* ist im Fall der *Emotionsäußerungen* 4.IX, 8.XXI und 9.XV eine Einbindung in die Wissens- bzw. Normenvermittlung (vgl. Helsper 2016: 108), indem z.B. Hypothesen zu einer dadurch aufgeworfenen Frage aufgestellt werden (4.XII). Das Ergebnis der fehlenden Reaktion der Lehrkraft (3.XIV) auf die *Emotionsäußerung* 3.XII ist, dass die Schülerin die Arbeit ohne Unterstützung und Aussicht auf deren Bewältigung fortführt (3.XVI). Thema und Sozialform bilden den inhaltlichen und methodischen *Kontext des Emotionsauslösers* und variieren stark.

Im Fall der *Emotionsäußerungen* 2.IV, 5.XX, 5.XXI, 7.XXII und 7.XXV setzen die Lehrkräfte den *Emotionsgegenstand* ein, welcher dabei auf eine *Emotionsäußerung* seitens der Schüler*innen abzielt, entweder als Einstieg in ein Thema oder im Rahmen der Reflexion. In allen Fällen außer 7.XXV wird als Reaktion auf diesen jedoch keine konkrete Emotion geäußert. Darauf erfolgt in Fall 5.XX und 5.XXI keine *Lehrer*innenreaktion*, sodass das Unterrichtsgespräch auf einer inhaltlichen Ebene bleibt. Lediglich in Fall 7.XXV erfolgt eine *Emotionsäußerung*. Dabei handelt es sich um die Emotion Zufriedenheit, also eine Emotion positiver Valenz (vgl. Brandstätter et al. 2013: 131). Der Ausdruck dieser Emotion wird positiv verstärkt, indem die Lehrkraft die Äußerung bestätigend einordnet (7.XXVII). Den *Kontext des Emotionsauslösers* bilden diverse Sozialformen (jedoch nie Einzelarbeit) und die Inhaltsfelder Naturkatastrophen und Wirtschaftsgeographie.

4.3 Kernkategorien

Die in Kapitel 4.1 und 4.2 beschriebenen Interaktionen können im Fall der Beobachtungen in der Unterstufe durch die folgende Kernkategorie abgebildet werden: *Unterstufenschüler*innen nehmen sich Raum für die Äußerung von Emotionen positiver und negativer Valenz, Lehrkräfte binden diese teilweise ins Unterrichtsgeschehen ein*. Aus den in der Oberstufe untersuchten Interaktionen wurde die Kernkategorie *Lehrkräfte geben Oberstufenschüler*innen Raum für die Äußerung von Emotionen, dieser wird meist vermieden* gebildet.

⁸ Detaillierte Informationen zu allen Fällen finden sich in Anhang III.

5. Ergebnisdiskussion

Die in der Kategorie *Emotionsäußerung* identifizierten Emotionen Freude, Verwirrung, Belustigung, Ehrfurcht, Verwunderung, Wut, Entsetzen, Zufriedenheit, Ekel, Interesse und Unbehagen bilden eine große Bandbreite der Emotionen ab (vgl. Cowen/Keltner 2017: 7903). Weil auf Emotionen positiver und negativer Valenz teilweise seitens der Lehrkräfte eingegangen wird, widerlegt dies die Ausführungen von Gläser-Zikuda et al. (vgl. 2022: 75), dass Emotionen im schulischen Kontext meist nicht thematisiert und erst wahrgenommen werden, wenn sie stören oder unerwünscht sind. Die Erkenntnis, dass sich Unterstufenschüler*innen Raum für die Äußerung diverser Emotionen nehmen, deckt sich mit der Studie von Breidenstein (vgl. 2006: 259) zum ‚Schülerjob‘. Diese hat (ebenfalls im Rahmen von teilnehmenden Beobachtungen) ermittelt, dass Schüler*innenhandeln davon geprägt ist, über den zugewiesenen (Handlungsspiel-)Raum hinaus zu agieren bzw. sich zu äußern. Auch im Hinblick auf die Erkenntnis, dass Lehrkräfte in der Oberstufe bewusst Raum für Emotionen schaffen, der allerdings hier meist ungenutzt bleibt, können Gläser-Zikuda et al. (vgl. 2022: 75) widerlegt werden. Aus den hier herausgearbeiteten Interaktionsmustern wird geschlossen, dass die Lehrkräfte im Sample das Potenzial von Emotionen grundsätzlich nutzen möchten bzw. sehen, aber deren Umsetzung an den Bedingungen der Praxis scheitern. Dies unterstreicht die von Helsper (vgl. 2016: 111) beschriebene Praxisantinomie sehr deutlich.

Die theoretischen Überlegungen von Schubert/Hofmann (vgl. 2022: 155) zum emotionalen Potenzial von Geographieunterricht werden hingegen insofern bestätigt, als dass in der Kategorie *Emotionsgegenstände* diverse inhaltliche und methodische Aspekte des Geographieunterrichts beobachtet werden konnten, die die Äußerung von Emotionen bewirken. Die Emotionsäußerungen der Schüler*innen sind jedoch seltener auf zentrale Themen oder Ziele des Geographieunterrichts bezogen, sondern häufig auf Randaspekte bzw. Details wie z.B. einen Kohlebagger und dessen konkreten Aufbau (9.XV).

6. Reflexion

6.1 Methodenkritik

Ziel des vorliegenden Projekts war die Identifizierung der Emotionen, die im Geographieunterricht geäußert werden sowie die Reaktion von Lehrkräften darauf. Für die deskriptive Ausrichtung der Fragestellung konnte mit der Ethnographie eine passende Methodologie für ihre Beantwortung ausgewählt werden. Die Methodik der teilnehmenden Beobachtung hat sich insgesamt bewährt, da 17 Fälle identifiziert werden konnten, in denen Schüler*innen Emotionen äußern oder ihre Äußerung von der Lehrkraft im Unterricht angelegt wurde. Es konnten jedoch nur jene Emotionen erfasst werden, die mit einem deutlichen Emotionsausdruck verbunden waren. Die Methode hat sich deswegen als geeigneter für die Beobachtung von jüngeren Schüler*innen erwiesen, die aufgrund ihres Alters spontaner und stärker Emotionen äußern. Zudem wurde der Faktor Geschlechtssozialisation nicht berücksichtigt. Grundsätzlich ist die Methode potenziell fehleranfällig, da die erhobenen Daten von der Wahrnehmung, Interpretation und Aufschrift der Beobachterin abhängen. Dies gilt auch für die Zuordnung zu den 27 Emotionen nach Cowen/Keltner (vgl. 2017: 7903). Jenem Problem und der

Unzugänglichkeit der Beobachtungen, Emotionen von Oberstufen-Schüler*innen zu erfassen, könnte man triangulierend begegnen.

Mithilfe der GTM als Auswertungsmethodik konnten die Fälle mithilfe von fünf identifizierten Hauptkategorien zu zwei Kernkategorien kondensiert werden. Hier sei darauf hingewiesen, dass Strauss/Corbin (vgl. 1996: 99) von der Bildung von mehr als einer Kernkategorie eigentlich abraten, da dies dafür spreche, dass zwei verschiedene Phänomene beobachtet wurden. Hier muss festgestellt werden, dass sich der Faktor Alter als so groß erwiesen hat, dass er verhindert hat, dass mit der gewählten Erhebungsmethodik dasselbe Phänomen beobachtet werden konnte. Die Bildung einer einzelnen Kernkategorie würde dies nicht adäquat abbilden.

6.2 Ergebniskritik

Weil die Dauer der Erhebungen durch die Konzeption des Praxissemesters als halbjährige Praxisphase begrenzt war, erfolgte das Ende der Erhebung nicht mit dem Erreichen theoretischer Sättigung (vgl. Strauss/Corbin 1996: 159), sondern mit dem Ende des Schuljahres. Insofern muss die hier erstellte Grounded Theory eher als Zwischenergebnis denn als finale Form verstanden werden. Im Hinblick auf das Verhalten der Lehrkräfte wäre eine Erhebung an weiteren Schulen für die Breite der Ergebnisse zentral, da sich innerhalb einer Fachschaft z.B. durch den schulinternen Lehrplan potenziell ähnliche didaktische Überzeugungen ausbilden können.

Zudem sei hier darauf hingewiesen, dass sich das vorliegende Projekt lediglich deskriptiv und interpretativ dem Umgang mit Emotionen in diversen Inhaltsfeldern des Geographieunterrichts genähert hat. Obwohl der Hintergrund des Forschungsinteresses der Ansatz der transformativen BNE war, liefert der vorliegende Bericht keine Erkenntnisse darüber, wie eine verbesserte BNE aussehen kann/sollte.

7. Fazit

Im hier beobachteten Geographieunterricht wurde den Emotionen bzw. Emotionsäußerungen der Schüler*innen grundsätzlich Raum gegeben. Indiz hierfür ist, dass sowohl Emotionsäußerungen positiver als auch negativer Valenz im Unterricht aufgegriffen wurden (auch wenn dies nicht für jede Äußerung gilt). Gleichzeitig legten die Lehrkräfte in der Unterrichtsgestaltung Gelegenheiten für die Äußerung von Emotionen an. Diese wurden jedoch von Oberstufenschüler*innen vermieden. Dies verdeutlicht die im strukturtheoretischen Ansatz zur Lehrer*innenprofessionalität besonders betonte Herausforderung, dass theoretisches Wissen nicht subsumptiv auf Lernende mit ihren eigenen Empfindungen übertragen werden kann (vgl. Helsper 2016: 107). Grundsätzlich kann die beobachtete Offenheit gegenüber Emotionen auf Seiten der Lehrkräfte mit Blick auf die transformative Bildung als Ressource betrachtet werden.

Im Hinblick auf den persönlichen Professionalisierungsprozess, hat sich insbesondere die Anwendung der Erhebungsmethodik der teilnehmenden Beobachtung als sehr bereichernd erwiesen. Besonders eindrücklich war dabei die Erfahrung, wie gut sich Emotionen vor allem in der Unterstufe beobachten lassen, wenn man diese fokussiert. Da Emotionen zentrale Lernausgangsvoraussetzungen sind, konnte hier im Studium vermitteltes Wissen zur Diagnosekompetenz in Lernprozessen (vgl. KMK 2022: 12)

ingeübt werden, wofür die teilnehmende Beobachtung ein praktisches, da flexibel einsetzbares Instrument darstellt (vgl. Heymann 2009: 6–9). So wurde im Rahmen des Projekts einmal eine Strategie zur pädagogischen Diagnose in einem handlungsdruckentlasteten Rahmen erprobt und so die Grundlage für die Anwendung im Beruf geschaffen. Die aus den Beobachtungen gewonnenen Erkenntnisse konnten dann unmittelbar bei der Durchführung eigener Unterrichtsstunden im Praxissemester berücksichtigt werden.

Literaturverzeichnis

- Blumenthal, Sara-Friederike (2018). Ethnographisches Forschen zu Affekten. In: Matthias Huber/Sabine Krause (Hrsg.), *Bildung und Emotion* (S. 397–412). Wiesbaden: Springer VS.
- Brandstätter, Veronika/Schüler, Julia/Puca, Rosa Maria/Lozo, Ljubica (2018). *Motivation und Emotion: Allgemeine Psychologie für Bachelor*. Berlin: Springer.
- Breidenstein, Georg (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breidenstein, Georg (2012). Ethnographisches Beobachten. In: Heike de Boer/Sabine Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen* (S. 27–44). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Breidenstein, Georg/Hirschauer, Stefan/Kalthoff, Herbert/Nieswand, Boris (2015). *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. Konstanz: utb.
- Cowen, Alan/Keltner, Dacher (2017). Self-report captures 27 distinct categories of emotion bridged by continuous gradients. In: *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 114 (38), E7900–E7909.
- Frederking, Volker (2022). Emotionen in allgemeiner fachdidaktischer Perspektive. In: *Zeitschrift für Religionspädagogik*, 21 (Sonderausgabe), S. 92–114.
- Friedrichs, Jürgen (1982). *Methoden empirischer Sozialforschung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Gläser-Zikuda, Michaela/Meyer, Simon/Stephan, Melanie (2022). Zur Bedeutung von Emotionen im schulischen Kontext – ein Überblick aus pädagogisch-psychologischer Sicht. In: *Zeitschrift für Religionspädagogik*, 21 (Sonderausgabe), S. 74–91.
- Hascher, Tina/Brandenberger, Claudia (2018). Emotionen und Lernen im Unterricht. In: Manfred Huber/Sabine Krause (Hrsg.), *Bildung und Emotion* (S. 289–310). Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, Werner (2016). Lehrerprofessionalität – ein strukturtheoretischer Ansatz. In: Martin Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin* (S. 103–126). Weinheim/Basel: utb.
- Heymann, Hans (2009). Lernen verstehen, anleiten und begleiten. Diagnostizieren und Fördern als schulische Handlungsfelder. In: *Pädagogik*, 61 (12), S. 6–9.
- Kultusministerkonferenz (2022). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d F. 07.10.2022*. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf [14.02.2024].
- Lamnek, Siegfried/Krell, Claudia (2016). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

- Pettig, Fabian/Ohl, Ulrike (2023). Transformatives Lernen für einen sozial-ökologischen Wandel. Facetten eines zukunftsfähigen Geographieunterrichts. In: *Praxis Geographie*, 8 (1), S. 4–9.
- Rigdel, Karma Sonam/Yangchen, Kezang (2024). Sources of Geography Class Enjoyment and Boredom among Bhutanese Secondary School Students. In: *i-manager's Journal on Educational Psychology*, 17(3), S. 21–34.
- Schockemöhle, Johanna/Schrüfer, Gabriele (2012). Nachhaltige Entwicklung und Geographieunterricht. In: Johann-Bernhard Haversath (Hrsg.), *Geographiedidaktik: Theorie – Themen – Forschung* (S. 107–132). Braunschweig: Westermann.
- Schubert, Jan/Hofmann, Romy (2022). Emotionen im Geographieunterricht. In: Michaela Gläser-Zikuda/Florian Hofmann/Volker Frederking (Hrsg.), *Emotionen im Unterricht. Psychologische, pädagogische und fachdidaktische Perspektiven* (S.155–167). Stuttgart: Kohlhammer.
- Singer-Bodrowski, Mandy (2016). Transformative Bildung durch transformatives Lernen. Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 39 (1), S. 13–17.
- Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1996). *Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Strübing, Jörg (2022). Ethnographie und Grounded Theory. In: Angelika Pöferl/Norbert Schröer (Hrsg.), *Handbuch Soziologische Ethnographie* (S. 281–294). Wiesbaden: Springer VS.
- Taylor, Edward/Cranton, Patricia (2012). Transformative Learning Theory: Seeking a More Unified Theory. In: Edward Taylor/Patricia Cranton (Hrsg.), *The Handbook of Transformative Learning. Theory, Research and Practice* (S. 3–20). San Francisco: Jossey-Bass.
- Thierbach, Cornelia/Petschick, Grit (2014). Beobachtung. In: Nina Baur/Jörg Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 855–866). Wiesbaden: Springer VS.

Anhang

I. Beispiel ausformuliertes Feldprotokoll

Beobachtung 03, Lehrkraft A, 7. Klasse, Montag 06.03.23, 1./2. Stunde

Die Klasse nimmt im Kontext der Klimazone Wüste in der heutigen Stunde Oasen sowie unterschiedliche Oasenformen durch. Darauf verweist die Lehrkraft mit Bezug zur letzten Stunde und indem sie eine neue Überschrift im OneNote-Ordner anlegt, der angebeamt wird. Die Schüler*innen sollen in der folgenden Erarbeitungsphase mithilfe der Messtools von Google Earth die Länge des Nils messen sowie die Länder notieren, durch die der Nil fließt. Anschließend ist die Aufgabe, das Flussufer des Nils zu beschreiben und mithilfe eines Textes im Buch zu erklären, warum die vorgefundenen Strukturen entstehen. Zur Nutzung von Google Earth kommen iPads zum Einsatz. *Die Lehrkraft leitet die Aufgabe und die iPad-Nutzung ein mit den Worten: „das hattet ihr ja zurückgemeldet, dass euch das Spaß gemacht hatte.“ (08:20).* Die Schüler*innen gehen in die Einzelarbeitsphase mit den iPads. *Schülerin L, die ganz hinten links sitzt, sagt zu ihrer Sitznachbarin E „Krass man kann den Nil ja voll gut sehen“ (08:30). Etwas später fährt Schülerin M in sehr kleinem Maßstab händisch den Verlauf des Nils entlang und fragt anscheinend verärgert: „Hä? Wie soll man das denn messen?“ (08:40).* Danach herrscht einige Zeit eine konzentrierte Arbeitsatmosphäre mit nur vereinzelt unverständlichem Gemurmel. *Die Schülerinnen E und F schauen sich in der Zwischenzeit Atolle an, eine der beiden (nicht identifizierbar) sagt leise mit ehrfürchtiger Stimme: „Wow da wäre ich jetzt gerne“ (08:50).*

II. Beispiel Konzept- und Kategorienbildung

Aus dem Beobachtungsprotokoll zu Unterrichtsstunde 07:

*Die abschließende Reflexion startet wie schon in einer zuvor beobachteten Stunde mit der Frage „Wie habe ich mich in meiner Rolle gefühlt?“. Diese ist erneut vorn an der Tafel notiert. Die Schüler*innen, die Teil des Rollenspiels waren, sitzen weiter im U in der Mitte des Raumes. Eine der Schüler*innen beginnt nach kurzem Zögern: „Ich weiß nicht, wie ich mich in meiner Rolle gefühlt habe“. Die Lehrkraft hakt nach: „War es unangenehm, interessant...“ Die Schülerin erwidert: „Ja also wir konnten ja erstmal viel nur so zuhören, also konnten wir uns gut einfinden bzw. nur allgemein das Projekt vorstellen“.*

Daraus wurden die Konzepte 7.43 Beginn Reflexion, 7.44 „Wie habe ich mich in meiner Rolle gefühlt?“, 7.45 Reflexionsfrage an Tafel, 7.46 Reflexion in Raummitte, 7.52 kurzes Zögern der SuS, 7.53 „Ich weiß nicht, wie ich mich gefühlt habe“, 7.54 Nachhaken der Lehrkraft, 7.55 „War es unangenehm, interessant...“ 7.56 ausweichende Antwort und 7.57 Verweis Schülerin auf Projektvorstellung gebildet.

Die o.g. Konzepte wurden mit weiteren Konzepten zu den Kategorien 7.XVII Aufforderung Reflexion Emotionen, 7.XXII „Ich weiß nicht, wie ich mich gefühlt habe“, 7.XXIII Lehrkraft lenkt zurück zu Emotionen und 7.XXIV Betonung keiner Emotionen zusammengefasst.

III. Fallbeschreibungen und Erhebungsdaten

Beobachtung/ Unterrichtsstunde	Kurs	Lehrkraft	Datum	Indikator Emotion	Kurzbeschreibung des Falls	Fallbezeichnung (Nummer Kategorie s. Kapitel 3.8)
01	7	A	27.02.23	„Geil sind das die mit WLAN?“	Die Lehrkraft trägt Tablets für eine Aufgabe zur Identifizierung von grünen Kreisen in der Wüste (Weizenfelder, Tuberjal), wofür GoogleEarth genutzt werden soll, in die Klasse. Ein Schüler ruft rein.	1.V
				„Was ist das?“	Schülerin A wendet sich bei Bearbeitung der Aufgabe in Einzelarbeit fragend an Sitznachbarin E. Darauf reagiert die Lehrkraft mit einer Anweisung.	1.IX
				„Guck mal hier ist die Mongolei“	Ein Schüler ruft bei Einzelarbeit mit den Tablets bzw. Google Earth in die Klasse	1.XIII
02	EF	A	27.02.23	keine Reaktion auf Einstieg, der auf Schüler*innenemotionen abzielt	Einstieg als Lehrervortrag. Die Schlagzeile „Acht Millionen Tote durch Naturgefahren seit 1905“ wird gezeigt.	2.IV
03	7	A	06.03.23	„Krass man kann den Nil ja voll gut sehen!“	Die Schüler*innen haben Tablets erhalten und sollen in Google Earth den Nil entlangfahren, und dabei ermitteln durch welche Länder er fließt. Der Schülerin L wendet sich mit der Aussage an ihre Sitznachbarin E.	3.IX
				„Wow da wäre ich jetzt gerne“	Bei der Arbeit an einer Aufgabe zum mit Google Earth betrachten die Schülerinnen E und F Atolle (statt dem Nil).	3.XIII
				„Hä wie soll ich das machen?“	Schülerin M fährt in einem sehr kleinen Maßstab in Google Earth den Nil entlang, und versucht ihn im Rahmen einer Aufgabe zu messen, was so nicht möglich ist.	3.X
04	7	C	08.03.23	„Warum sollte die Bevölkerung dann steigen?!“	Im Rahmen von Schüler*innenvorträgen werden Wirkungsgefüge zur Desertifikation in der Sahelzone vorgestellt. Die Lehrkraft verweist darin auf den Zusammenhang zwischen Bevölkerungswachstum, Überweidung und Desertifikation, worauf der Schüler sich meldet, und die Frage formuliert.	4.XI
05	Q1	B	14.03.23	„Wie hast du dich gefühlt?“ – „(...) persönlich (...) hätte ich jetzt nicht China gewählt“	Schülerin V vermeidet im Kontext einer Reflexionsrunde eines Rollenspiels zur Vergabe des Produktionsstandorts eines neuen E-SUVs die Erwähnung von Emotionen (Rolle chinesischer Wirtschaftsstandort).	5.XX

				„Wie hast du dich gefühlt?“ – „gemerkt, dass man sehr viel bedenken muss“	Schülerin O vermeidet im Kontext der Reflexionsrunde die Erwähnung von Emotionen (Rolle US-amerikanischer Wirtschaftsstandort).	5.XXI
06	EF	A	17.03.23	Aufreißen der Augen bei Bild, das Tote und Blut zeigt	Vier Schüler*innen halten Vorträge zu ausgewählten Naturkatastrophen und wählen besagtes Bild zur Darstellung der Folgen aus, worauf der Kurs schockiert reagiert.	6.VI
				„Krass, dass da auch so viele Deutsche ums Leben gekommen sind“	Im Rahmen desselben Vortrags wird auf die Zahl der deutschen Todesopfer eingegangen. Schülerin AI flüstert ihrer Sitznachbarin zu.	6.X
07	Q1	B	18.04.23	„Wie habe ich mich in meiner Rolle gefühlt?“ – „Ich weiß nicht, wie ich mich gefühlt habe“	Die Schülerin vermeidet im Kontext einer Reflexionsrunde eines Rollenspiels zur Vergabe des Produktionsstandorts eines neuen E-SUVs die Erwähnung von Emotionen, trotz erneuter Nachfrage der Lehrkraft.	7.XXII
				„Wie habe ich mich in meiner Rolle gefühlt?“ – „Ich hab mich gut gefühlt in meiner Rolle“	Der Schüler (Rolle chinesischer Wirtschaftsstandort) benennt im Kontext der Reflexionsrunde positive Emotionen (anders als Mitschüler*innen) explizit.	7.XXV
08	7	A	24.04.23	„Ih bah was essen die rohen Fisch?!“	Die Schülerin E äußert die Aussage laut bei einem Filmvortrag, in dem ein Kinderheim in Grönland porträtiert wird. Darin wird ein Ausflug der Kinder und Betreuer übers Eis gezeigt, bei dem roher Fisch verzehrt wird.	8.XXI
09	5	D	03.05.23	„Ja die Bagger sind riesig! Echt cool“	Nach einem Schülervortrag zum Rheinischen Braunkohlerevier lokalisiert die Lehrkraft dieses nochmal mit dem Kurs und erwähnt die Braunkohlebagger nicht weit von Köln. Dies greift Schüler K auf und malt einen solchen an die Tafel.	9.XV
10	7	A	10.05.23	„Gruselig oder? Wenn so viel Wasser (...) kommt“	Der Kurs erarbeitet in einem Stationenlernen die gemäßigte Zone u.a. durch den Klimawandel verstärkt auftretende Hitzewellen und Hochwasser. An dem Tisch, an dem Schülerin F sitzt, bearbeiten mehrere Schüler*innen die gleiche Station. Sie richtet die Aussage an Schülerin H.	10.XX

Abb. 2: Fallbeschreibungen und Erhebungsdaten

IV. Verifizierung der Hauptkategorien und Kernkategorien

Legende: **Kernkategorie**, **Hauptkategorie**, **Dimension**, **Ausprägung der Dimension**, **Kategorie**

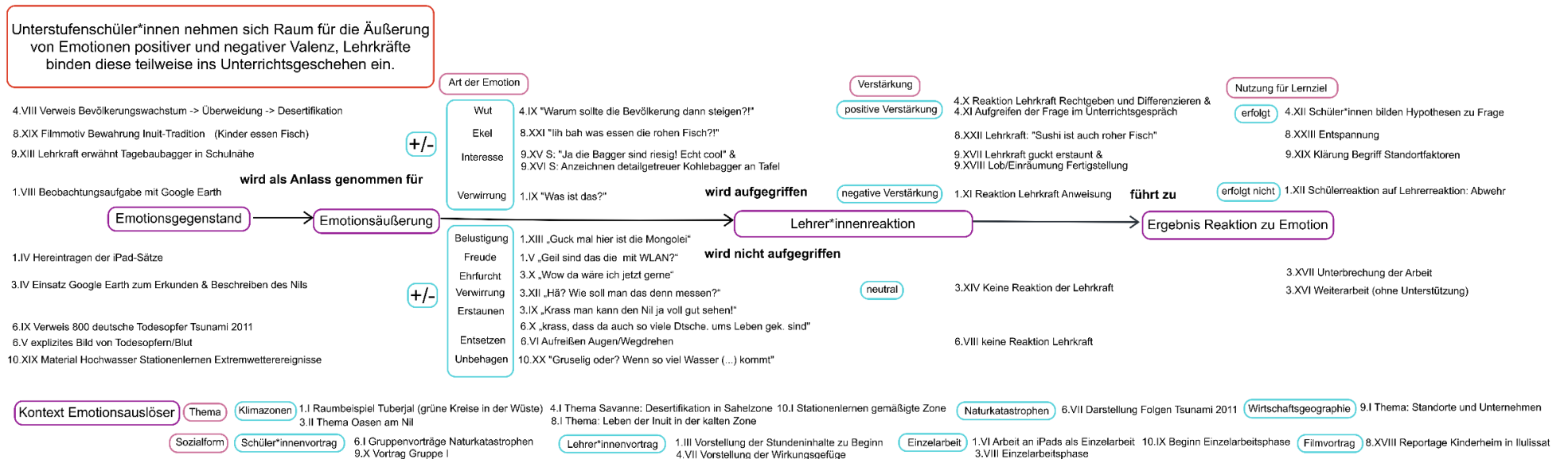


Abb. 3: Anordnung der Hauptkategorien in Kernkategorie 1.

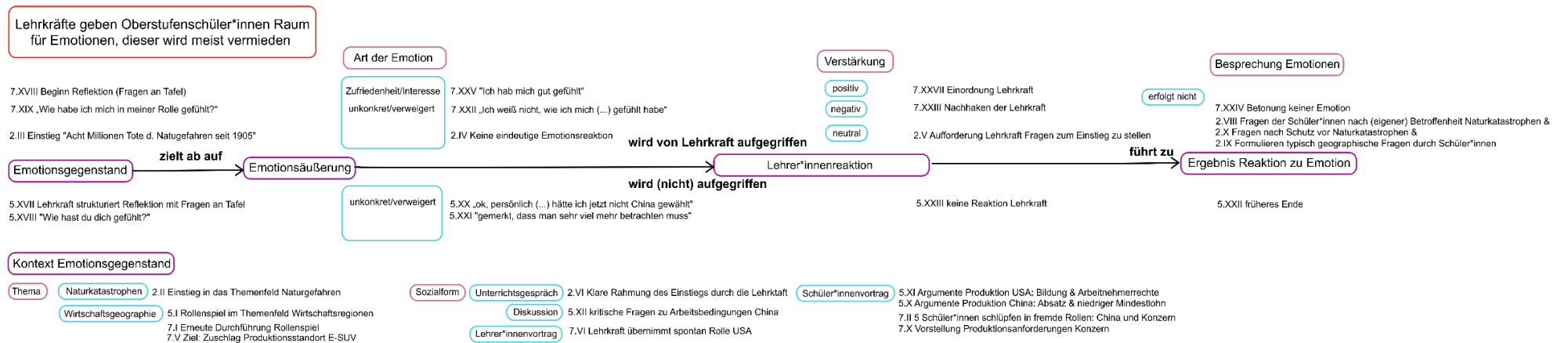


Abb. 4: Anordnung der Hauptkategorien in Kernkategorie 2.

SCHÜLER*INNENPERSPEKTIVEN AUF WOHLBEFINDEN UND ENTSPANNUNG IM KUNSTUNTERRICHT¹

Betreut durch: Jane Eschment (Kunst)

Abstract

Thema dieses Studienprojekts ist das Verhältnis von Entspannung und Wohlbefinden einerseits und Prozessen ästhetischer Bildung andererseits. Ausgehend von einem heterogenen Forschungsstand lassen sich sowohl funktionale als auch dysfunktionale Relationen zwischen diesen Phänomenen festhalten. So scheinen in theoretischer Perspektive vor allem Motivation sowie Prozesse des kreativen, spielerischen und divergenten Denkens in besonderer Weise von Entspannung und positiven Emotionen zu profitieren. Ob dies jedoch gleichermaßen für die logisch-deduktiven Anteile von (Kunst-)Unterricht gilt, darf aufgrund der Forschungslage bezweifelt werden. In Auseinandersetzung mit diesem uneindeutigen Befund wird ein qualitatives Forschungsdesign verfolgt, das es ermöglichen soll, die Perspektiven von Schüler*innen zu diesem Thema zu rekonstruieren. Dafür wurden Leitfadeninterviews durchgeführt und das transkribierte Datenmaterial mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Das auf Basis des kodierten Materials entwickelte Kategoriensystem ergab ein differenziertes Bild der Beziehungen zwischen Merkmalen des Kunstunterrichts, dem emotionalen Befinden der Schüler*innen und Zieldimensionen ästhetischer Bildung. Durch den abschließenden Vergleich der Ergebnisse mit einschlägigen Forschungspositionen wird deutlich, dass die Erfahrungen der Schüler*innen funktionale Verhältnisse zwischen entspannenden und positiv empfundenen Merkmalen des Kunstunterrichts und Zieldimensionen ästhetischer Bildung bestätigen. Dieser Befund wird abschließend kritisch reflektiert und eingeschränkt.

¹ Die Daten wurden vollständig aufbereitet und ausgewertet, zwei exemplarische Kodiereinheiten finden sich im Anhang.

1. Einleitung

Folgend wird mein Studienprojekt dokumentiert, das für das Praxissemester 2023 an der Universität zu Köln im Master of Education durchgeführt wurde. Die Erhebung der notwendigen Daten erfolgte im Rahmen eines viermonatigen Praktikums an einem Kölner Gymnasium.

Ausgangspunkt meiner Arbeit war die Auseinandersetzung mit Roland Nyfflers Reflexion einer Befragung von Schüler*innen zu den Auswirkungen einer guten Kunstaufgabe. Die Rückmeldungen der Schüler*innen wurden unter den folgenden Begriffen zusammengefasst: „Spass, Freude, Entspannung, Glück, gutes Gefühl, Lust, Gefallen.“ (Hagenbuch/Nyffeler 2019: 14) Dieses Feedback habe ich nachdenklich gestimmt, da zwischen seiner Vorstellung, was eine gute Kunstaufgabe anstoßen sollte, und den Vorstellungen der Schüler*innen offenbar erhebliche Diskrepanzen bestünden (vgl. ebd.: 17). Obwohl mir diese Aussage vor dem Hintergrund gängiger Bildungstheorien durchaus einleuchtete, stellte sich bei mir sofort eine Parteinahme für die Aussagen der Schüler*innen ein. Retrospektiv führe ich diese Reaktion auf persönliche Erfahrungen zurück, da ich mein eigenes kreatives Arbeiten durchaus als erfüllend, beglückend und entspannend empfinde und diese Empfindungen ein wesentlicher Faktor dafür sind, dass ich mein Interesse an Kunst und kreativer Arbeit beibehalten habe. Auch Nyffeler (vgl. ebd.: 17f.) relativiert seine anfängliche Kritik und stellt – neben der von ihm kritisierten Interpretation von Kunstunterricht als ‚Wellness‘ – auch andere Erklärungen für die Rückmeldungen in den Raum: ein Bedürfnis nach kompensatorischen schulischen Räumen, die Wertschätzung der prozessualen und experimentierenden Arbeitsweisen, den entspannenden und beglückenden Charakter des kreativen Gestaltens. Diese Erklärungen werden durch verschiedene Forschungspositionen gestützt – doch dies gilt auch für Nyfflers implizite Kritik, schließlich beruhen Bildungsprozesse wesentlich auf Aktivität und diese steht vordergründig in Widerspruch zu Entspannung.

Neben den konträr interpretierbaren Positionen der Forschung gab vor allem meine persönliche Reaktion den Ausschlag dafür, ein qualitatives Forschungsprojekt durchzuführen, da ich keinesfalls Vorannahmen auf meinen Gegenstand projizieren wollte. In diesem Sinne möchte ich also rekonstruieren, welche Perspektiven die Schüler*innen selbst auf das Thema ‘Entspannung und Wohlbefinden im Kunstunterricht’ haben. Meine Forschungsfragen lauten:

1. Welche Merkmale des Kunstunterrichts benennen Schüler*innen als entspannend oder positive Emotionen auslösend?

2. Lassen sich diese Merkmale in Bezug zu Zielperspektiven ästhetischer Bildung setzen?

Im Folgenden dokumentiere ich meine forschende Auseinandersetzung mit diesen Fragen. Ich beginne mit der Darstellung gängiger Forschungspositionen aus Bildungstheorie, Kunstpädagogik und Psychologie. Dabei werden die Begriffe *Wohlbefinden* und *Entspannung* im Sinne des Forschungsvorhabens bestimmt und in einem zweiten Schritt auf Lern- und Bildungsprozesse bezogen. Im zweiten Teil wird das Forschungsdesign vorgestellt und die methodischen

Entscheidungen – Leitfadeninterviews zur Datenerhebung sowie die qualitative Inhaltsanalyse zur Auswertung – begründet. Der dritte Teil dokumentiert die Ergebnisse und die Auswertung meiner Erhebung. Abschließend werden die Ergebnisse in Bezug zur Forschungsfrage gesetzt und reflektiert.

2. Forschungsstand

Eine wesentliche Herausforderung bei der Bestimmung des Einflusses von Glück und Entspannung auf Prozesse ästhetischer Bildung ist die Bestimmung dieser Begriffe selbst. So werden Emotionen beispielsweise definiert als Reaktionen auf als bedeutsam wahrgenommene Reize, die Auswirkungen auf Gefühlslage, Motivation und Kognition haben können (vgl. Urhahne et al. 2019: 188). Götz (vgl. 2011: 23) verweist auf mit Emotion verwandte, aber komplexere Konstrukte des subjektiven Erlebens wie z.B. Stress, Flow, Wohlbefinden oder Stimmung. Letztere zeichne sich durch eine längere, aber niedrigere Amplitude im Vergleich zu Emotionen aus (vgl. ebd.: 24). Zum Verhältnis von Emotionen und Wohlbefinden wird ausgeführt:

Emotionen gelten als integrale Bestandteile von subjektivem Wohlbefinden. Dabei besteht Wohlbefinden nicht nur in der Abwesenheit negativer Emotionen, sondern beinhaltet gerade auch das Empfinden positiver Emotionen. Hinzu kommt in vielen Definitionen zum Wohlbefinden, dass man subjektive und gesellschaftliche Werte als erfüllt sieht und somit insgesamt sein Leben als positiv bewertet. (Götz 2011: 24)

Zu einer positiv empfundenen Stimmung tragen also auch Emotionen bei, die an komplexe Phänomene gekoppelt sind. Aufgrund der schwierigen Bestimmung des Konstrukts *Glück* (vgl. Urhahne et al. 2019: 199) konzentriert sich mein Forschungsvorhaben auf den Begriff des *Wohlbefindens*, da er einerseits Berührungspunkte zum zweiten zentralen Begriff *Entspannung* aufweist, andererseits aber mittelbar über das Empfinden positiver Emotionen erhoben werden kann. Da es keine explizite Forschung zum Verhältnis von Wohlbefinden und Bildungsprozessen gibt, werden folgend theoretische Positionen vorgestellt, die sich auf verschiedene positive Emotionen beziehen. Damit versuche ich, das Verhältnis von Wohlbefinden und Bildung im Kunstunterricht über die Kombination des Einflusses verschiedener Emotionen zu rekonstruieren.

Gängige Positionen klassifizieren eine ganze Reihe von Emotionen, die mit Bildungsprozessen verbunden sind.² Darunter fallen *epistemische Emotionen*, die sich auf Freude an neuen Erkenntnissen beziehen, oder *themenbezogene Emotionen*, die aufgrund einer hohen subjektiven Bedeutung des Gegenstandes ausgelöst werden (vgl. Urhahne et al. 2019: 197). Auch soziale Faktoren spielen eine Rolle im Zusammenhang von Lernen und Emotionen, z.B. durch den Vergleich der eigenen Leistung mit anderen und den Konsequenzen für die eigene Position im sozialen Gefüge (vgl. ebd. 2019: 197; Hackl 2017: 197–203).

² Für einen konzisen Überblick zum Zusammenhang von Emotion und Kognition siehe vergleichend Hackl (2017: 72f.).

Gut untersucht sind auch *Leistungsemotionen*, „die während des Vollziehens der leistungsbezogenen Aktivität selbst erlebt werden, wie beispielsweise beim Lernen empfundene Langeweile oder Freude [...]“ (Urhahne et al. 2019: 196). Neben der Freude an der Tätigkeit selbst könne auch der Ausbau der eigenen Fähigkeiten Freude auslösen, weil man sich einem persönlichen Zielniveau annähert – selbst, wenn die Tätigkeit an sich nicht unbedingt positiv empfunden wird (vgl. ebd.: 197). Dass also Lern- und Bildungsprozesse selbst positive Emotionen auslösen können, scheint wenig zweifelhaft.

Ebenso relevant für meine Untersuchung ist aber die Beleuchtung des umgekehrten Verhältnisses, also die Frage nach der Auswirkung der Gefühlslage auf den Lernprozess. Spätestens seit der konstruktivistischen Wende wird Lernen als „aktive Konstruktion und Abstraktion von Wissensinhalten verstanden“ (Urhahne et al. 2019: 42), was nicht ohne Folgen für Bildungstheorien blieb, in denen Aktivität eine zentrale Rolle einnimmt (vgl. Klafki 2013; Reich 2010). Mögliche Widerstände gegen eine Funktion von Entspannung für Bildungsprozesse beruhen vermutlich auf dieser zentralen Bedingung der Aktivität des sich bildenden Subjekts. Damit verbunden ist auch die Notwendigkeit von Irritationen oder Krisenmomenten im Sinne der transformatorischen Bildung, denn erst über solche werden Lern- und Bildungsprozesse in Gang gesetzt, indem persönliche Annahmen, Selbst- und Weltbilder aktiv hinterfragt werden (vgl. Sabisch 2009: 3; Koller 2010: 290; Hackl 2017: 79).

Auch empirische Daten belegen ein nicht unbedingt funktionales Verhältnis von Wohlbefinden und Lernen. Während des Lernens sei „ein leichter, anregender Stress generell lernfördernd“ (Roth 2010: 240), da er Noradrenalin ausschütete und relevante Gehirnareale wie den *Hippocampus* und *Nucleus accumbens* aktiviere (vgl. ebd.: 240f.). Daher sei es „nachteilig, wenn Lernen zu entspannt und ‚kuschelig‘ ist und ohne jegliche Anstrengung auf niedrigstem Niveau passiert.“ (Roth 2010: 241) Auch Hauser (2012: 16) verweist darauf, dass „in der aktuelleren Lernpsychologie eine durchaus breite Einigkeit darüber [besteht], dass Lernen nicht unbedingt in erster Linie Spaß macht bzw. machen muss.“

Es gibt aber auch gegenteilige Befunde. Götz (vgl. 2011: 48) verweist auf Studien, die eine bessere Gedächtnisleistung bei positiv und negativ als bei neutral assoziiertem Material belegen. Auch der Zusammenhang von positiven Emotionen und Motivation ist wissenschaftlicher Konsens. Motivation ist der vielleicht wichtigste Faktor für gelingende Lern- und Bildungsprozesse (vgl. Roth 2010: 233), insbesondere für die Bereitschaft, diese aufzunehmen und aufrechtzuerhalten (vgl. ebd.: 237f.; Urhahne et al. 2019: 200–211). Empfindet man positive Emotionen während des Lernens, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass sich diese zu intrinsischer Motivation, positiven Selbstkonzepten und Zielorientierungen verdichten (vgl. Götz 2011: 50, 89–109; Urhahne et al. 2019: 211–217). Besonders wichtig ist dieser Zusammenhang für selbstregulierte und explorative Lernprozesse (vgl. ebd.: 73f.; Götz 2011: 173; Roth 2010: 243).

Befunde, die das Verhältnis von Emotion und Lernen für verschiedene Arten von Prozessen differenzieren, sind für diese Arbeit besonders relevant. Götz betont, dass

positive Emotionen wie Freude und Stolz mit verständnisorientierten, flexiblen Strategien wie Elaboration einhergehen. [...] Je stärker gestellte Aufgaben flexibles, transferorientiertes Denken erfordern, desto mehr beeinträchtigen negative Emotionen somit die Leistung. (Götz 2011: 50)

Gerade für ästhetische Bildungsprozesse und kreatives Arbeiten zeichnet sich hier ein negativer Einfluss von Stress und ein positiver Einfluss von Wohlbefinden ab. So betont Medrow (vgl. 2022: 241f.) die wichtige Funktion von positiven Emotionen für künstlerische und kognitive Prozesse, die eher dem freien, kreativen, *divergenten Denken* zugeordnet werden. Hackl (vgl. 2017: 84f.) hält fest, dass für Lernprozesse ein Wechsel von Routine und Neuerung notwendig ist. In routiniertem Lernen könne es zu Erfolgen kommen, „die weder auf systematisch-deduktivem, noch erfahrungsbasiertem-induktiven Denken beruhen, sondern auf spontanen, kreativen Geistesblitzen [...]“ (ebd.: 92) Er verweist in diesem Zusammenhang auf Holzkamps Prinzip des *affinitiven Denkens* (vgl. ebd.: 97). Dieses ist eine

nicht aus-, sondern einschließende Herangehensweise, ein ‚Kommen-Lassen‘ von [...] Bedeutungsverweisungen, ein ‚Sich-Zurücklehnen‘, Übersicht-Gewinnen, eine ‚distributive‘ (im Gegensatz zu ‚fixierender‘) Beachtung [...]. (Holzkamp 1995: 328f.)

Ein solches Lernen stehe in Kontrast zu deduktiven Lernprozessen, wobei beide „in einem Interaktions- und Ergänzungsverhältnis zu denken [seien]“ (Hackl 2017: 93), und lässt sich auch als eine Beschreibung ästhetischen Wahrnehmens und Arbeitens lesen, bei dem der Entspannung eine wichtige Rolle zukommt. Auch Sabisch (vgl. 2009: 2) betont die Funktion einer besonderen Form der nicht erzwing- oder steuerbaren Aufmerksamkeit, die bei routinierten (kreativen) Tätigkeiten unbewusst entsteht. Diese Form der Aufmerksamkeit sei ein wichtiger Teil von Bildungsprozessen, auch wenn sie unbedingt um ein reflexives Moment ergänzt werden müsse (vgl. ebd.: 3). Sabisch (vgl. 2009: 2) und Hackl (vgl. 2017: 156) beziehen sich auf Polanyis' Arbeiten zum *impliziten Wissen*, das er als den „distalen Term“ des Denkens bezeichnet. Dieser sei „jener Bestand an Praktiken [...], den wir [...], weil gerade in Anwendung befindlich, nicht beachten, nicht prüfen, nicht in Frage stellen oder korrigieren können“ (Hackl 2017: 157). Hackl betont, dass sich dies besonders auf Handlungen bezieht, die „in einem spielerischen Sinne um ‚ihrer selbst‘ oder um der ‚Neugier‘ willen“ ausgeführt werden.“ (ebd.: 159) Tatsächlich finden sich in der Forschung viele Analogien zwischen ästhetischen und spielerischen Prozessen wie beispielsweise „die vage [...] Zielrichtung, immanente Spielregeln, die (äußerliche) Zweckfreiheit, subjektive Freiheit und Freiwilligkeit, das hedonistische Element“ (Grünwald 2003: 10f).³ Für den Kunstunterricht betonen daher Grünwald (vgl. 2003: 5f.) und Medrow (vgl. 2022: 54) die Funktion spielerischer Verfahren als eine Form des freien, assoziativen Zugangs zu Selbst- und Fremderfahrungen.

³ Zur Relevanz des Spiels für Lernprozesse im Allgemeinen siehe auch Hauser (2012).

Eine ähnliche Verbindung dieser Aspekte stellt das *Flow*-Erleben dar. Dieses wurde erstmals von Csikszentmihaly (2003) genauer untersucht und spielt auch im Rahmen der Motivationsforschung eine Rolle, da es vor allem bei intrinsisch motivierten Tätigkeiten auftritt (vgl. Hauser 2012: 18f., 45; Csikszentmihalyi/Nakamura 2014). Hackl beschreibt Flow wie folgt:

Hat dann eine ausreichende Übung die Voraussetzungen herbeigeführt, eine angestrebte Aktivität kompetent durchzuführen, so hat auch deren Hervorbringung wieder gewisse Ähnlichkeiten mit dem Einschlafen: Solange wir uns darauf konzentrieren, [...] erzeugen wir eher Lampenfieber als das ‚Anspringen‘ unserer Fähigkeiten. Gelingt es uns jedoch, eine entspannte Position einzunehmen, unsere Aufmerksamkeit ganz ‚bei der Sache‘ zu halten [...] verfügen [wir] gleichsam mühelos über unsere Fähigkeiten. (Hackl 2017: 150)

In dieser Beschreibung tauchen alle vorher referierten Konzepte wieder auf: Entspannung und nicht erzwingbare Aufmerksamkeit als Basis für routinierte oder kreative Prozesse sowie die resultierenden positiven Emotionen. Erneut finden sich auch Analogien zwischen künstlerischen Prozessen und dem Spiel, für das Hauser (vgl. 2012: 47–50) ebenfalls *Flow* als Kombination von intrinsischer Motivation, Fokussierung, routinierter Kompetenzausübung und Freude beschreibt. Analoges kann für Kreativität festgehalten werden (vgl. ebd.: 49; Brandstätter 2012: 2f.).

Zwei Einschränkungen müssen an dieser Stelle für den positiven Zusammenhang von Entspannung, Flow und Bildung vorgenommen werden. Die erste bezieht sich auf den Grad bzw. Modus der Entspannung. Analog zu den empirischen Befunden der Lernforschung kann eine vollständige Entspannung, z.B. aufgrund von Unterforderung oder Passivität, kein Flow-Erleben auslösen.

Eine Idealbedingung [...] dürfte über die situative Komplexität hinaus eine leichte Überforderung sein [...]. Dieser Zustand entspricht weitgehend der Zone, die Vygotsky als proximale Lernzone oder als Zone der nächsten Entwicklung beschrieben hatte. (Hauser 2012: 46)

Dieser Bezug macht deutlich, dass Entspannung und Bildungsprozesse keine Gegensätze sein müssen, aber durchaus sein können. Während Unterforderung oder Desinteresse zu Passivität führen und vielleicht deshalb als entspannend wahrgenommen werden, kann auch die stark fokussierte Ausübung einer komplexen Tätigkeit entspannend wirken.

Die zweite Einschränkung bezieht sich auf den nahezu unbewussten Charakter der fokussierten Aufmerksamkeit: „Im Flow besteht keine Notwendigkeit zur Reflexion, da die Handlung uns wie durch Zauber weiterträgt“ (Csikszentmihalyi 2003: 81). Damit Flow-Erfahrungen nicht isoliert bleiben, sondern für Bildungsprozesse instrumentalisiert werden können, ist Reflexion aber unerlässlich (vgl. Sabisch 2009: 3; Grünewald 2003: 5; Medrow 2022: 66). Gleiches gilt für Lernprozesse, die den Aufbau der Kompetenz, die für die routinierte Ausübung gebraucht wird, erst ermöglichen (vgl. Hackl 2017: 92f.).

Medrow (vgl. 2022: 66) betont daher, dass Kunstunterricht einerseits durch Freiräume entlasten, gleichzeitig aber auch Mühe beanspruchen müsse.

Insgesamt lassen sich also produktive Funktionen von Freude, Wohlbefinden und Entspannung festhalten. Positive Emotionen tragen dazu bei, Lernprozesse aufzunehmen und aufrechtzuerhalten sowie positive Selbstkonzepte zu entwickeln und können sich zu intrinsischer Motivation verdichten. Prozesse, die dem Feld des *affinitiven* oder *divergenten* Denken angehören, scheinen in besonderer Weise von positiven Emotionen und Entspannung zu profitieren. Gleichzeitig wird aber deutlich, dass rational und deduktiv geprägte Verfahren von leichtem Stress profitieren und auf Irritation beruhen. Beide Pole sind unverzichtbarer Teil von Bildung und müssen in produktiver Interdependenz zueinanderstehen.

3. Forschungsdesign

3.1 Forschungsfragen

Mein Forschungsinteresse geht von zwei Punkten aus. Zum einen zeigt der Forschungsstand, dass das Verhältnis von Wohlbefinden und Entspannung einerseits und (ästhetischer) Bildung andererseits nicht eindeutig bestimmbar ist, was schon bei Nyffeler anklingt. Zum anderen werden in Nyffelers Erhebung, die mit aufgabenbezogenen Fragebögen arbeitet, die Rückmeldungen der Schüler*innen nicht weiter differenziert, da das Forschungsinteresse auf der Bewertung von Aufgabendesigns liegt (vgl. Hagenbuch/Nyffeler 2019). Eine solche Differenzierung scheint aber aufgrund des mehrdeutigen Befunds nötig. Eine qualitative Forschungsstrategie liegt daher nahe, da einerseits so die heterogenen Befunde der Forschung zunächst ausgeblendet werden, andererseits die Schüler*innen selbst die beste Quelle für eine differenzierte Einschätzung ihrer Emotionen sind.

Meine erste Forschungsfrage – **Welche Merkmale des Kunstunterrichts benennen Schüler*innen als entspannend oder positive Emotionen auslösend?** – zielt dementsprechend auf die Rekonstruktion der Schüler*innenperspektive. Die zweite Forschungsfrage – **Lassen sich diese Merkmale in Bezug zu Zielperspektiven ästhetischer Bildung setzen?** – beruht auf der Notwendigkeit, diese Merkmale, nachdem sie über ein entsprechendes Auswertungsverfahren rekonstruiert und in Beziehung zueinander gesetzt wurden, wieder auf das Verhältnis von Emotionen und Bildung zu beziehen.

3.2 Erhebungsverfahren

Für die Erhebung sprachbasierter Daten eignen sich in qualitativer Forschung primär Interviews. Steht nicht die Rekonstruktion komplexer Erfahrungen über lange Zeiträume im Fokus, bieten sich halboffene Formate an, die einen bestimmten Wirklichkeitsausschnitt fokussieren, was dem Interesse dieser Arbeit entspricht. Dabei gewährleistet ein Leitfaden die Vergleichbarkeit der Daten und steuert das Interview (vgl. Misoch 2015: 13f). Bei der Erstellung des Leitfadens habe ich mich an zwei Fragetechniken des Tiefeninterviews orientiert, dem

content mapping und *content mining* (vgl. ebd.: 88–93). Während das *content mapping* durch freies Erzählen zunächst eine Bandbreite möglicher Themen generiert (vgl. ebd.: 93), dient das *content mining* der Vertiefung bestimmter Aspekte (vgl. ebd.: 93ff). Dementsprechend ist mein Leitfaden in zwei Phasen unterteilt. Während in der ersten Phase alle möglichen Verknüpfungen von Kunstunterricht und Emotionen thematisiert werden können, vertieft die zweite Phase die Aspekte, die mit dem Forschungsinteresse korrespondieren, insofern sie von den Befragten selbst genannt werden. Zum Ende der zweiten Phase werden Fragen zum Verhältnis von Entspannung, Wohlbefinden und Kunstunterricht gestellt, falls dies nicht schon zur Sprache kam. Wegen der Gefahr der Suggestion und Verfälschung der Daten wird diese dritte Phase in der Auswertung deutlich geringer gewichtet.

Die Auswahl der Proband*innen war durch die Rahmenbedingungen des Praktikums eingeschränkt, da eine Befragung nur in den Lerngruppen erfolgen konnte, in denen ich selbst eingesetzt war, und nur Schüler*innen befragt werden konnten, deren Erziehungsberechtigte ihr Einverständnis gegeben hatten und die zu einem geeigneten Zeitpunkt zur Verfügung standen. Die vier Befragten sind allesamt Schüler*innen der Q1 aus zwei verschiedenen Kursen. Weitere Merkmale der Proband*innen wie Gender, soziokultureller Hintergrund, Interesse u.ä. wurden von mir nicht erhoben, da mein Forschungsprojekt nicht an Korrelationen zwischen diesen Merkmalen und einer Bewertung des Kunstunterrichts interessiert ist, auch wenn sich sicherlich Befunde festhalten ließen.

3.3 Auswertungsverfahren

Als Auswertungsverfahren habe ich die qualitative Inhaltsanalyse gewählt, da sie im Unterschied zu sequenziellen Verfahren „das Material nach Themen oder Einzelaspekten ordne[t] und thematisch zusammenfass[t]“ (Schmidt 2013: 473), was nicht nur der Fragestellung, sondern auch dem zeitlichen Rahmen des Projekts entgegenkam. Für diese Arbeit ist das Ziel der qualitativen Inhaltsanalyse die induktive Erarbeitung eines Kategoriensystems anhand des Materials selbst und nicht etwa aufgrund von theoretischen Vorüberlegungen (vgl. Mayring 2010: 20). Dies soll das Gütekriterium der Offenheit sicherstellen (vgl. Schmidt 2013: 473–477).

Die qualitative Inhaltsanalyse beginnt mit der Festlegung und Bestimmung des Materials (vgl. Mayring 2010: 49–53). Dieses besteht im Falle dieses Projekts aus Textdaten, die über die Transkription des Urmaterials, die Tonaufzeichnungen der Interviews, generiert werden (vgl. ebd.: 53). Durch den überschaubaren Umfang musste dies nicht weiter eingeschränkt werden. Für die Transkription werden Regeln festgelegt, die unter anderem das Ausmaß der „Reduktion der Datenkomplexität“ (Misoch 2015: 248) bestimmen. Für diese Arbeit ist es angemessen, auf die Transkription prosodischer Elemente wie Sprachmelodie oder Akzent zu verzichten (vgl. ebd.: 124), parasprachliche Elemente wie z.B. Lachen oder lange Pausen werden dagegen transkribiert, da sie Rückschlüsse auf die Emotionen der Sprechenden erlauben.

Die Kodierregeln legen die minimale und maximale Größe einer Kodiereinheit fest (vgl. Mayring 2010: 59). Die minimale Kodiereinheit, mit der gearbeitet

wurde, ist die Phrase, da einzelne Sätze teilweise verschiedene Aspekte fokussierten. Die maximale Kodiereinheit ist ein zusammenhängender Redeanteil, der aus einer nicht begrenzten Anzahl von Sätzen bestehen darf. Bestimmte Teile des Materials, wie z.B. die Fragen des Interviewers oder kurze Abfolgen von einsilbigen Äußerungen, wurden zwar transkribiert, werden aber wegen ihres geringen semantischen Gehalts oder fehlender Relevanz häufig nicht kodiert.

Die Kodierung des Materials erfolgte anhand von Mayrings Ablaufmodell. Die *Paraphrase* bringt den Rohtext auf ein einheitliches Sprachniveau und streicht nicht-inhaltstragende Äußerungen. In der *Generalisierung* wird ein angestrebtes Abstraktionsniveau festgelegt. Alle Kodiereinheiten, die noch nicht diesem Abstraktionsniveau entsprechen, werden reformuliert. Die erste Reduktion bündelt die generalisierten Paraphrasen. Abschließend werden diese integrierten Aussagen als Kategoriensystem zusammengestellt (vgl. Mayring 2010: 68f.). Beispielhaft wird dieser Prozess anhand von Kodiereinheit A01 deutlich:⁴

Kodiereinheit	Rohtext	Paraphrase	Generalisierung	Erste Reduktion
A01	Ähm, also, ich würde sagen, besonders gefällt mir, ist-, dass das halt zu dem Rest vom Unterricht halt bisschen unterschiedlich ist.	Kunstunterricht gefällt mir, weil er sich von den meisten anderen Fächern unterscheidet.	Positives Merkmal von KU ist Differenz zu anderen Fächern.	KA1 KU ist positiv, weil er sich von anderen Fächern unterscheidet: - mehr Freiräume als andere Fächer gewährt - mehr Individualität und Selbstbestimmung als andere Fächer ermöglicht

Abb. 1: Kodiereinheit A01.

4. Ergebnisse und Auswertung

Aus der qualitativen Inhaltsanalyse ergaben sich fünf Kategorien, in denen die integrierten Aussagen der ersten Reduktion zusammengefasst wurden.

Die erste Kategorie ***Merkmale von KU als differentes Setting (positiv)*** zeichnet sich durch eine bemerkenswerte Homogenität aus. Alle Proband*innen artikulierten direkt zu Beginn der Interviews, dass ihnen am Kunstunterricht primär gefalle, dass er sich von anderen Fächern unterscheide. Insofern wurde schon die Differenz an sich positiv bewertet. Weitere, von allen genannte Merkmale sind: größere Freiräume und mehr Entspannung sowie die Möglichkeit, während der Arbeit zu kommunizieren. Für mein Forschungsinteresse war besonders die unaufgeforderte Nennung der entspannenden Wirkung relevant. Drei Mal genannt wurde außerdem die Prävalenz anderer Tätigkeiten und Materialien sowie der höhere Praxis- und geringere Theoriefokus. Zwei Mal wurde gesagt, Kunstunterricht ermögliche mehr Individualität und

⁴ Die qualitative Inhaltsanalyse findet sich auszugsweise im Anhang. In der hier angegebenen ersten Reduktion sind wie oben beschrieben auch andere Kodiereinheiten aufgehoben. Die Zweite Reduktion ist hier nicht abgebildet.

Selbstbestimmung als andere Fächer. Nur Proband*in00 wies darauf hin, dass im Kunstunterricht weniger Leistungsdruck als in anderen Fächern entstehe, da Arbeitsprozesse und -ergebnisse heterogen ausfallen. Proband*in01 nannte die Möglichkeit kollaborativer Arbeit als positives Merkmal.

Nur zwei Proband*innen trafen Aussagen, die unter die Kategorie ***Merkmale von KU als differentes Setting (negativ)*** zusammengefasst wurden, diese sind aber weitgehend identisch. Beide gaben an, dass die positiven Merkmale des Kunstunterrichts (Freiheit, Selbstbestimmung, Praxisfokus) sich unter bestimmten Bedingungen auch negativ auswirken können, weil sie dann Unsicherheit und Frustration auslösen. Als Faktor dafür nannten sie unklare oder schlechte Aufgabenstellungen sowie unzureichende eigene Kompetenz in der geforderten Technik. Proband*in00 kritisierte außerdem, dass Lehrkräfte individuelle Arbeitsergebnisse teilweise nicht angemessen evaluieren, sondern eigentlich fest definierte Produkte erwarten.

Unter die Kategorie ***Emotionales Erleben von kreativer Arbeit: Merkmale und Bedingungsfaktoren*** wurden die Aussagen subsumiert, die Angaben zum emotionalen Erleben des kreativen Arbeitens im Kunstunterricht machten sowie die damit verbundenen Bedingungen. Diese Kategorie fiel relativ heterogen aus. Drei Proband*innen attestierten kreativer Arbeit im Kunstunterricht eine entspannende oder erfüllende Wirkung. Jeweils zwei Mal genannt wurden außerdem die Emotionen Freude, Glück und Stolz. Drei Mal wurde die Qualität der Aufgabenstellung als wesentlicher Faktor für diese Emotionen benannt, ebenfalls drei Mal betont wurde die Notwendigkeit der Verfügbarkeit von verschiedenen Materialien zur selbstbestimmten künstlerischen Entfaltung. Zwei Proband*innen bestimmten die eigene technische Kompetenz als relevanten Faktor, wobei eine ausreichende Kompetenz zu einer entspannenden und erfüllenden Wirkung führt, eine als nicht ausreichend wahrgenommene Kompetenz aber Stress auslöst. Ebenfalls zwei Mal genannt wurden jeweils die Unterstützung durch die Lehrkraft, eine gute Atmosphäre im Kurs sowie die Möglichkeit zur freien Entfaltung bei der Arbeit. Die Proband*innen00 und 03 gaben außerdem an, dass die eigentlich positiv gewertete Möglichkeit zur Kommunikation sich bei zu großer Lautstärke auch negativ auf die Arbeit auswirken kann.

Von einzelnen Proband*innen artikuliert wurden außerdem folgende Faktoren für ein positives Erleben kreativer Arbeit: ein angemessenes Verhältnis von Arbeitsaufwand und Bewertung, geringer empfundener Leistungsdruck, die geringere kognitive Forderung im Vergleich zu anderen Fächern sowie die Bewältigung selbst gesetzter Herausforderungen. Proband*in00 erklärte die vergleichsweise größere Zufriedenheit und das Empfinden von Stolz bezüglich der Arbeitsprodukte im Kunstunterricht mit ihrer materiellen Qualität. Proband*in02 benannte einen hohen Grad an empfundenem Leistungsdruck sowie den Vergleich der eigenen Arbeitsergebnisse mit denen der Mitschüler*innen als mögliche Faktoren für negativ empfundene Arbeitsprozesse.

In der Kategorie ***Relation von Entspannung und konzentrierter Arbeit*** wurden die Aussagen zusammengefasst, die auf das Verhältnis von Entspannung und

konzentrierter Arbeit eingingen. Sämtliche Proband*innen hatten zu Beginn der Interviews die entspannende Wirkung des Kunstunterrichts artikuliert und dies teils verschieden begründet. Auf Nachfrage gaben drei Proband*innen bestimmt an, dass Entspannung und konzentriertes Arbeiten im Kunstunterricht kein Widerspruch seien.⁵ Insofern fielen auch hier die Aussagen sehr homogen aus. Proband*in01 knüpfte diese Aussage allerdings an die Bedingung, dass Interesse bestehen müsse und die Aufgabe gut gestellt sei.

Die Kategorie **Flow-Erleben** fasst abschließend die Aussagen zusammen, die eine Kombination von Freude, Entspannung und konzentrierter Tätigkeit während des kreativen Arbeitens artikulierten. Alle Proband*innen schilderten Entsprechendes, allerdings nach unterschiedlich stark steuernden Fragen meinerseits. Die Proband*innen01 und 03 schilderten Flow-Erleben relativ ungesteuert, nachdem sie aufgefordert wurden, ihr Befinden während eines positiven Arbeitsprozesses zu beschreiben, Proband*in02 schilderte Entsprechendes anknüpfend an die Aussage, dass Entspannung und konzentrierte Arbeit kein Widerspruch seien, die Beschreibung an sich fiel allerdings relativ unbestimmt aus. Bemerkenswert war, dass auf die Nachfrage, ob man ein solches Erleben auch aus anderen Bereichen kenne, drei der vier Proband*innen als Analogie Sport angaben, Proband*in03 nannte Gaming. Beides sind typische Tätigkeiten, die Flow auslösen können (vgl. Hauser 2012: 18f. 45; Csikszentmihalyi/Nakamura 2014).

An dieser Stelle werden die wichtigsten Ergebnisse der Qualitativen Inhaltsanalyse zusammengefasst und auf die erste Forschungsfrage – **Welche Merkmale des Kunstunterrichts benennen Schüler*innen als entspannend oder positive Emotionen auslösend?** – bezogen. Durch die hohe Übereinstimmung zwischen den Proband*innen (trotz des geringen Steuerungsgrads zu Beginn der Interviews) müssen vor allem die in Kategorie 1 zusammengefassten Aussagen besonders hoch gewichtet werden. Alle Befragten bewerteten den Kunstunterricht schon allein durch seine Differenz zu anderen Schulfächern positiv. Diese kontrastive Wirkung kommt unter anderem durch die vergleichsweise größeren Freiräume und die entspannende Wirkung des Kunstunterrichts zustande. Gründe für diese positive Bewertung und entspannende Wirkung sahen die Proband*innen primär im höheren Grad an Selbstbestimmung während der Arbeit, in der Möglichkeit zur Kommunikation, im geringeren Leistungsdruck und in der Forderung von Fähigkeiten und Tätigkeiten, die im Kontrast zu anderen Fächern gesehen werden (Theorie/Logik versus Praxis/Kreativität). Auch das kreative Arbeiten an sich kann positive Emotionen wie Glück, Freude und Stolz auslösen sowie eine entspannende Wirkung entfalten. Gleichzeitig charakterisierten die Proband*innen diese entspannende Wirkung nicht einfach als passive Auszeit. Sie wurde vielmehr in ein komplexes Bedingungsnetz eingebettet, das sich von Person zu Person unterscheidet. So müssen beispielsweise Aufgabenstellung und Arbeitsatmosphäre stimmen, persönliches Interesse geweckt sein, die anzuwendende Technik einigermaßen beherrscht werden oder verschiedene

⁵ Da zum Zeitpunkt des ersten Interviews noch keine entsprechende Rückfrage in den Leitfaden aufgenommen war, ist keine analoge Antwort von Proband*in00 verfügbar.

Materialien zur Verfügung stehen. Sind diese Bedingungen erfüllt, kann kreatives Arbeiten im Kunstunterricht sogar Flow-Erleben auslösen.

Vor dem Hintergrund der zweiten Forschungsfrage – **Lassen sich diese Merkmale in Bezug zu Zielperspektiven ästhetischer Bildung setzen?** – finden sich nahezu alle dieser Merkmale und Bedingungen im Forschungsstand wieder. So entsprechen die Schilderungen von Glück, Freude und Stolz beim kreativen Arbeiten den eingangs beschriebenen *themenbezogenen* und *Leistungsemotionen*. Proband*in02 schilderte Freude an theoretischen Erkenntnissen, was der *epistemischen Emotion* entspricht. Die Freude, die beim Ausbau der eigenen Kompetenz auftreten kann, selbst wenn die Tätigkeit selbst nicht positiv empfunden wird, wurde von den Proband*innen00 und 03 genannt. Auch die durch soziale Faktoren bedingten Emotionen kamen zur Sprache, insbesondere bei Proband*in02, die einerseits die Beziehung zu Lehrkraft und Mitschüler*innen als wichtigen Faktor für positiv erlebtes Arbeiten angab, andererseits aber auch den Vergleich der eigenen Leistung mit anderen als möglichen Stressfaktor benannte. Deutlich wurde auch der Zusammenhang von positiven Emotionen und Motivation, der besonders für selbstreguliertes und exploratives Lernen belegt ist. So koppelten alle Befragten die Möglichkeit, kreativ, frei und individuell zu arbeiten, an Empfindungen wie Spaß, Freude oder Glück. Eine dadurch erhöhte unterrichtsbezogene Motivation wurde zwar nicht explizit artikuliert, erscheint aber naheliegend.

An diesen Befund schließen sich die in der Forschung postulierten positiven Relationen zwischen Entspannung und Wohlbefinden sowie Lernprozessen bzw. Tätigkeiten des *divergenten* Denkens an. So wurden sowohl eine entspannte Haltung als auch eine positive Atmosphäre als Bedingungen für produktiv und positiv erlebtes kreatives Arbeiten genannt. Alle Befragten betonten die positive Wirkung eines offen gestalteten Unterrichts, der selbstbestimmtes und exploratives Arbeiten ermöglicht. Auch geringerer Leistungsdruck und die daraus resultierende Entspannung wurden als Faktoren für einen produktiven Arbeitsprozess angegeben.

Weiterhin entsprechen die vorgestellten Forschungspositionen zu Flow-Erfahrungen in wesentlichen Punkten den Aussagen der Befragten. Auf die Verbindung von entspannender Wirkung, positiver Emotion und konzentrierter Tätigkeit in den Aussagen der Proband*innen wurde schon mehrfach hingewiesen. Doch auch spezifischere Merkmale von Flow-Erfahrungen finden sich in den Interviews wieder. So betont Hauser (vgl. 2012: 46), dass Flow-Erfahrungen bei Tätigkeiten auftreten, die zwar herausfordern, aber nicht über- oder unterfordern. Genau diese Bedingungen formulierten Proband*in00 und 02 bezüglich des Zusammenhangs zwischen eigenem Kompetenzniveau und dem Erleben des kreativen Arbeitens (vgl. Kodiereinheiten A04) sowie Proband*in03 bezüglich der erfüllenden Wirkung von Herausforderungen. Die Tatsache, dass die Befragten ihr kreatives Arbeiten unter Idealbedingungen mit Sport und Spiel verglichen – in der Forschung Paradebeispiele für Flow-auslösende Tätigkeiten – unterstreicht diese Ergebnisse noch einmal.

Zusammengefasst suggerieren die Daten also ein durchaus produktives Verhältnis von Entspannung, Wohlbefinden und ästhetischen Bildungsprozessen.

Nyffelers eingangs bemühte Widerstände gegen die beglückende und entspannende Wirkung von Kunstaufgaben können vor diesem Hintergrund kritisch betrachtet werden. Gleichzeitig entsprechen seine Erklärungen für diese Bewertungen – ein Bedürfnis nach kompensatorischen, von Leistungsdruck befreiten Räumen, die besondere Wertschätzung der prozessualen Arbeitsweisen und der entspannende und beglückende Charakter des kreativen Gestaltens (vgl. Hagenbuch/Nyffeler 2019: 17f.) – ziemlich genau den Erläuterungen der Befragten.

Es kann jedoch mit Nyffeler auch kritisch hinterfragt werden, ob die kompensatorische Funktion des Kunstunterrichts, die durch seine kontrastiven Merkmale zustande kommt, eben diese Merkmale schon legitimiert. Denn die alleinige Abwechslung im Schulalltag – mag sie auch noch so sehr geschätzt werden – garantiert noch keine (ästhetische) Bildung. Gleichzeitig leitet sich daraus aber auch keine Grundlage für eine fundamentale Kritik der entspannenden Wirkung von Kunstunterricht ab, da ja auch abseits des Kontrasts die produktiven Dimensionen dieser Empfindungen deutlich wurden. Wenn überhaupt müsste meiner Meinung nach die Gestaltung des Schulunterrichts generell kritisch befragt werden, denn offensichtlich besteht bei den Schüler*innen ein Bedürfnis nach schulischen Räumen, die mehr Selbstbestimmung, Selbsttätigkeit, emotionales Erleben und Kreativität ermöglichen.

Ein zweiter Punkt, der die bisher getroffenen Schlüsse einschränkt, sich bei Nyffeler schon andeutete und durch die Forschung gestützt wird, betrifft die Reichweite des produktiven Verhältnisses von Entspannung und Bildungsprozessen. Die Proband*innen bewerteten dieses Verhältnis als völlig unproblematisch und funktional, was sich auch wissenschaftlich begründen lässt, denn schließlich entsprachen die geschilderten Formen der Entspannung nicht einer problematischen Passivität. Vielmehr wurde die entspannende Wirkung des Kunstunterrichts durch spezifische Formen von komplexer Aktivität begründet, die zweifellos Teil von Bildungsprozessen sind.

Für die von Hackl (vgl. 2017: 93) und Sabisch (vgl. 2009: 3) betonte Notwendigkeit der Ergänzung kreativer und freier Lernprozesse um theoretische Reflexion muss diese produktive Funktion aber womöglich eingeschränkt werden. So artikulierten die Proband*innen01 und 03 leichte Widerstände gegenüber kognitiver Forderung im Kunstunterricht. Proband*in01 gab außerdem an, dass man sich in Kunst gedanklich weniger anstrengen müsse als in anderen Fächern und kritisierte „lästige Doppelstunde[n], wo man dann nur redet und googelt.“ Gleichwohl bezogen sich diese Aussagen (implizit) auf die Praxisanteile des Unterrichts, für die eine andere Form von Konzentration, die womöglich weniger logisch-deduktiv und dadurch weniger ‚anstrengend‘ ist, als z.B. im Mathematikunterricht, durchaus in Beschlag genommen werden kann. Diese Ambiguität verdeutlicht auch folgende Aussage von Proband*in01:

Ja, es ist halt einfach [...] innerhalb der Schule, eine gute Abwechslung, irgendwie dann so zum Runterkommen. Wenn man dann gerade irgendwie Klausur geschrieben hat, dann ist es halt viel cooler, jetzt Kunst zu haben, dann nur so ein bisschen malen oder halt

basteln, so rum, anstatt jetzt [klatscht] direkt anderer Kurs, richtig wieder Wissen in den Kopf pressen, so, das finde ich halt dann in dem Sinne relativ entspannt.

In einer positiven Lesart wird hier lediglich die Tatsache goutiert, dass Kunstunterricht anders funktioniert als andere Fächer und dadurch entspannt. Trotz des leicht abfälligen „bisschen malen oder halt basteln“ schließen sich in dieser Interpretation Entspannung und bildende Aktivität nicht zwangsläufig aus. Negativ gelesen deuten diese Aussagen aber eine Haltung an, die, auf die Gesamtheit des Kunstunterrichts bezogen, Bildungsprozessen eher zuwiderläuft als sie unterstützt. Denn auch theoretische Erarbeitungsphasen oder zu Reflexion führende Irritationen sind ein unverzichtbarer Teil ästhetischer Bildung und konträr zum kreativen Arbeiten kann für diese Prozesse durchaus von der Notwendigkeit anstrengender kognitiver Forderung, deduktiver Arbeit oder der förderlichen Wirkung von leichtem Stress ausgegangen werden (vgl. Roth 2010: 240). Sollte der entspannende Charakter des Kunstunterrichts also dazu führen, dass sich bei den Schüler*innen eine Haltung einstellt, die diese Anteile nur noch als störende Fremdkörper wahrnimmt, dann wird der eigentlich funktionale Charakter der Entspannung dysfunktional. Diese Gefahr ist es vielleicht, die Nyfflers Reserviertheit gegenüber den Aussagen seiner Schüler*innen bedingte, denn ein Kunstunterricht, der auf den entspannenden und immersiven Charakter des kreativen Arbeitens reduziert ist, verfehlt seine bildende Funktion. Ob diese allerdings von einem Unterricht gewährt werden kann, der sich ganz gegen Entspannung und Wohlbefinden verschließt, ist ebenso fraglich. Dieses Spannungsverhältnis wird sich letztlich nur durch eine angemessene Gewichtung dieser Pole produktiv bearbeiten lassen. Hierin sehe ich eine der wichtigsten Aufgaben der Lehrkraft, der es gelingen muss, einerseits entspannende kreative Freiräume zu gewähren, andererseits aber die theoretischen Erarbeitungen und Reflexionen so in den Unterricht zu integrieren und authentisch zu legitimieren, dass für die Schüler*innen ein produktives Verhältnis dieser Aspekte möglich wird. Ähnlich formuliert es Medrow:

*Im Fach Kunst sollte Entlastung von Ängsten und Leistungsdruck einerseits und auch der Erhalt von Ernst und Hingabe der Schüler*innen andererseits Berücksichtigung finden, um zwar von Zwängen zu befreien, aber dennoch Mühe zu beanspruchen. Zudem ist es Angelegenheit der Lehrkräfte, eine Balance zwischen mimetischen und kreativen Handlungen im Kunstunterricht zu schaffen. (Medrow 2022: 66)*

5. Schlussbetrachtung

Abschließend möchte ich drei Themenfelder weiter reflektieren. Der erste Punkt – offene Fragen und Verbesserungen des Forschungsdesigns – schließt nahtlos an das zuletzt skizzierte Spannungsverhältnis an. Im Laufe der Auswertung wurde mir zunehmend bewusst, dass ich die Proband*innen gerne noch zu ihren Vorstellungen bzgl. der Ziele von Kunstunterricht befragt hätte. Eine derartige Befragung hätte es ermöglicht, die produktiven, aber auch die potentiell hemmenden Einflüsse von Entspannung und Wohlbefinden konkreter in Bezug zu allen Teilen des Kunstunterrichts zu setzen. Für die praktischen Anteile des Kunstunterrichts war dies mit meinem Fragenkatalog weitgehend möglich; dass aber auch der Einfluss des emotionalen Befindens auf die theoretischen Anteile des Kunstunterrichts hätte besprochen werden können, wurde mir leider erst im Nachhinein bewusst. Eine erneute Durchführung meines Forschungsprojekts würde den Fragenkatalog dementsprechend erweitern. Es wäre spannend zu erfahren, ob beispielsweise auch theoretische Reflexionen von den Schüler*innen als entspannend wahrgenommen werden können oder ob sie die Funktion der Entspannung für theoretische Erarbeitungsphasen genauso unproblematisch bewerten wie für die Praxis.

Dies bringt mich zum zweiten Punkt, der Reflexion der erwarteten und tatsächlichen Schwierigkeiten. Vor allem habe ich den limitierenden Einfluss des Schulalltags auf mein Forschungsprojekt völlig unterschätzt. Die Zeitknappheit sowie die Einschränkungen bei der Wahl der Proband*innen und der Terminierung der Interviews sorgten letztlich dafür, dass der Großteil meiner Interviews an einem einzigen Tag durchgeführt werden musste. Dies wiederum machte zwischenzeitliche Reflexionen und Anpassungen der Erhebungswerkzeuge unmöglich. Darin sehe ich auch einen Grund für den beschriebenen ‚blinden‘ Fleck meinerseits, der mir womöglich mit mehr Zeit und Abstand zwischen den Interviews aufgefallen wäre. Positiv kann ich dagegen festhalten, dass sich vorherige Befürchtungen bzgl. der Interviewdaten nicht bestätigt haben. In allen Interviews konnte ich weitgehend bei einer unbestimmten und offenen Fragetechnik bleiben und habe dennoch relevante Daten erhalten. Der Grad an Steuerung und Vorgabe blieb damit relativ klein, was die nicht zu unterschätzende Gefahr der Suggestion und Verfälschung für mich auf einem erträglichen Niveau hielt.

Abschließend kann ich festhalten, dass sich für meine berufliche Professionalisierung das Studienprojekt aus verschiedenen Gründen als wertvoll erwiesen hat. Insbesondere die selbstständige Anwendung von Erhebungs- und Auswertungsmethoden hat mir ein deutlich klareres Bild von qualitativer Bildungsforschung verschafft. Auch die Auseinandersetzung mit der Fachliteratur zum Verhältnis von Emotionen und Bildungsprozessen hat mir viele Impulse gegeben, neue Perspektiven eröffnet und einige unklare oder falsche Vorstellungen ausgeräumt.

Es war aber vor allem die Arbeit mit den Schüler*innen selbst, die die größte Bereicherung für mich darstellte. Vor der Erhebung hatte ich einerseits persönliche Vorstellungen zum Verhältnis von Wohlbefinden, Entspannung und

ästhetischer Bildung, andererseits eine breite Palette an Forschungspositionen. Dann von den Schüler*innen selbst zu hören, wie sie den Kunstunterricht und das kreative Arbeiten empfinden, war unglaublich wertvoll, da viele meiner Vermutungen bestätigt wurden. Es wurde aber auch deutlich, dass die Frage der Funktionalität von Entspannung und Wohlbefinden nicht eindeutig und einfach zu beantworten ist, was für meinen späteren Beruf eine wertvolle Einsicht ist. Gleichzeitig ist mir bewusst, dass die Aussagekraft dieses Projekts begrenzt ist, da die Stichprobe sehr klein war. Eine fundiertere Meinung zu diesem Thema werde ich mir zukünftig vor allem anhand von Berufserfahrung bilden müssen. Trotz dieser Einschränkungen habe ich die zentrale Annahme meines Forschungsprojekts – guter Kunstunterricht kann durchaus entspannen und sich gut anfühlen – beibehalten, wenn auch in veränderter und reflektierterer Form. Da diese Überzeugung ein wichtiger Grund für meine Berufswahl ist, werte ich mein Praxissemester und dieses Forschungsprojekt als persönlichen Erfolg.

Literaturverzeichnis

- Brandstätter, Ursula (2012). Ästhetische Erfahrung. In: Bockhorst/Reinwald/Zacharias (Hrsg.): *Handbuch Kulturelle Bildung*. München: kopaed, S. 174–180.
- Csikszentmihalyi, Mihály (2003). *Flow. Das Geheimnis des Glücks*. 11. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Csikszentmihalyi, Mihály/ Nakamura, Jeanne (2014). The Dynamics of Intrinsic Motivation: A Study of Adolescents. In: Csikszentmihalyi, Mihály (Hrsg.): *Flow and the Foundations of Positive Psychology. The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi*. Berlin: Springer, S. 175–197.
- Götz, Thomas (2011). *Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Grünewald, Dietrich (2003). Über den Spaß hinaus. Spiel und Spielen im Kunstunterricht. In: Kirschenmann, Johannes (Hrsg.): *Kunst + Unterricht*. Heft 274/75. Seelze: Ehrhard Friedrich Verlag, S. 5–11.
- Hackl, Bernd (2017). *Lernen. Wie wir werden, was wir sind*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hagenbuch, Helen/Nyffeler, Roland (2019). Aufgaben stellen (und verstellen). In: Schürch, Anna/Gruber, Anne/Willenbacher, Sascha/Mörsch, Carmen/Sack, Mira (Hrsg.): *Kalkül und Kontingenz: kunstbasierte Untersuchungen im Kunst- und Theaterunterricht*. München: kopaed, S. 12–24.
- Hauser, Bernhard (2012). *Spiel in Kindheit und Jugend. Der natürliche Modus des Lernens*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Holzkamp, Klaus (1995). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Studienausgabe*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Klafki, Wolfgang (2013). *Kategoriale Bildung: Konzeption und Praxis reformpädagogischer Schularbeit zwischen 1948 und 1952*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Koller, Hans Christoph (2010). Grundzüge einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In: Liesner, Andrea/Lohmann, Ingrid (Hrsg.): *Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 288–300.
- Mayring, Philipp (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 11. aktualisierte und überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Medrow, Laura (2022). *Flow und imaginative Bildung. Kunstpädagogische Perspektiven zur Künstlerischen Forschung*. Bielefeld: Transcript.
- Misoch, Sabina (2015). *Qualitative Interviews*. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Reich, Kersten (2010). Konstruktivistische Didaktik – oder weshalb Unterrichtsratgeber nicht reichen. In: Jürgens, Eiko/Standop, Jutta (Hrsg.):

Was ist "guter" Unterricht? Namhafte Expertinnen und Experten geben Antwort. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 143–158.

Roth, Gerhard (2010). Die Bedeutung von Motivation und Emotionen für den Lernerfolg. In: Jürgens, Eiko/Standop, Jutta (Hrsg.): *Was ist "guter" Unterricht? Namhafte Expertinnen und Experten geben Antwort.* Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 233–246.

Sabisch, Andrea (2009). Ästhetische Bildung ist Grundlage jeder Bildung. In: Billmayer, Franz (Hrsg.): *Was die Kunstpädagogik leisten kann.* München: kopaed, S.192–198.

Schmidt, Christiane (2013). Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft.* 4. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 473–486.

Urhahne Detlef/Dresel, Markus/Fischer, Frank (2019) (Hrsg.): *Psychologie für den Lehrerberuf.* Berlin: Springer.

Anhang

Kodiereinheit	Rohtext	Z1: Paraphrase	Z2: Generalisierung	Z3: Erste Reduktion
A01	Ähm, also, ich würde sagen, besonders gefällt mir, ist-, dass das halt zu dem Rest vom Unterricht halt bisschen unterschiedlich ist.	Kunstunterricht gefällt, weil er sich von den meisten anderen Fächern unterscheidet.	Positives Merkmal von KU ist Differenz zu anderen Fächern.	KA1 KU ist positiv, weil er sich von anderen Fächern unterscheidet: - mehr Freiräume als andere Fächer gewährt - mehr Individualität und Selbstbestimmung als andere Fächer ermöglicht - dadurch weniger Leistungsdruck entsteht - diese Punkte lösen positive Emotionen aus
A04	Ich finde, manchmal ist auch ein bisschen schwierig, weil ich bin jetzt auch nicht so kreativ, also ich habe jetzt auch nicht Leistungskurs oder so, und dann finde ich es dann schon manchmal schwieriger, wenn der Lehrer jetzt wirklich nicht so eine konkrete Aufgabe stellt, dass man sich dann halt wirklich-, ja das halt hinkriegt und sich dann selber was ausdenken kann. Ja genau!	Zu viel Freiheit kann aber auch Schwierigkeiten bereiten, wenn man nicht so kreativ ist oder die Aufgabenstellung unkonkret bleibt.	Freiheit kann unter bestimmten Bedingungen (eigene Kompetenz, Aufgabenstellung) auch negative Emotionen auslösen (Unsicherheit, Orientierungslosigkeit)	KA2 Diese Merkmale des KU werden negativ und lösen Frustration, Unsicherheit und Orientierungslosigkeit aus, - wenn die Aufgabenstellung unklar ist oder man das Gefühl hat, nicht kompetent genug zu sein. - wenn die Lehrkraft die Arbeitsergebnisse nicht wie erwartet evaluiert

Abb. 2: Qualitative Inhaltsanalyse Proband*in00 – Z1–Z3 (Auszug).

WIE WERDEN LEISTUNGSRÜCKMELDUNGEN VON LERNENDEN IM SPANISCHUNTERRICHT AUFGENOMMEN UND INWIEFERN BEEINFLUSST DAS MINDSET DEN INDIVIDUELLEN UMGANG MIT FEEDBACK?

Betreut durch: Mirko Ruf (Spanisch)

Abstract

Die vorliegende Studie beschäftigt sich mit der Frage, inwiefern das Mindset von Schüler*innen im Spanischunterricht Einfluss auf die Aufnahmebereitschaft für Feedback nimmt. Feedback stellt einen zentralen Baustein des Fremdsprachenunterrichts dar, kann motivationsfördernd sein und positiv zum individuellen Lernprozess beitragen (vgl. Buhren 2015: 24). Jedoch ist es entscheidend, dass Schüler*innen zunächst bereit sind, diese Leistungsrückmeldungen aufzunehmen und zu akzeptieren.

In diesem Zusammenhang wurde festgestellt, dass das Mindset, welches persönliche Haltungen und Auffassungen bezüglich der Veränderbarkeit eigener Fähigkeiten umfasst, einen entscheidenden Einflussfaktor darstellt. Schüler*innen mit einem dynamischen Mindset sind der Auffassung, dass Fähigkeiten erlernt werden können, während Jugendliche mit einem statischen Mindset annehmen, dass diese angeboren und nicht veränderbar sind (vgl. De Florio-Hansen 2014: 59f.). Als Untersuchungsdesign wurde eine qualitative empirische Studie gewählt, in der Schüler*innen der Jahrgangsstufe 9 mithilfe eines standardisierten Fragebogens und weiterführenden qualitativen Einzelinterviews befragt wurden. Im Rahmen der vorliegenden Studie wurden zwei Schüler*innen identifiziert, die ein dynamisches Mindset aufweisen. Da beide Schüler*innen im Rahmen der Studie ebenfalls angaben, Feedback einzufordern und anzunehmen, kann davon ausgegangen werden, dass dies eine Folge ihres dynamischen Mindsets darstellt. Die Ergebnisse der Arbeit bieten zentrale Erkenntnisse für (angehende) Spanischlehrer*innen, da sie helfen können, Verständnis für die Rolle des Mindsets bei der Aufnahme von Feedback zu entwickeln, um ein wachstumsorientiertes Mindset bei Jugendlichen zu fördern und somit den individuellen Lernprozess positiv zu beeinflussen.

1. Einleitung

Jeder Mensch wird regelmäßig mit Feedback konfrontiert, sowohl in der Schule, im Berufsleben, als auch im privaten Bereich. Feedback besteht aus Informationen, die einzelne Schüler*innen oder eine Lerngruppe von einem Handlungsträger in Bezug auf ihre Leistung und ihr Verständnis des Lerninhalts erhalten (vgl. De Florio-Hansen 2014: 151). Es erscheint daher unumgänglich, bereits als Kind oder Jugendliche*r ein gesundes Verhältnis zu Feedback zu entwickeln, um dieses letztlich sinnvoll verwerten zu können. Doch nicht jeder Mensch verarbeitet Feedback gleichermaßen, vielmehr stellt der positive Umgang mit Rückmeldungen eine zentrale Kompetenz dar, die zunächst erlernt werden muss und von inneren und äußeren Umständen beeinflusst wird.

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit dem Mindset als inneren Einflussfaktor auf die individuelle Verarbeitung von Feedback. Das Ziel der Arbeit ist es, aufzuzeigen, ob und inwiefern sich die persönlichen Haltungen und Auffassungen bezüglich der Veränderbarkeit eigener Fähigkeiten auf die Aufnahme von Feedback auswirken. Vor diesem Hintergrund habe ich folgende Forschungsfrage entwickelt, die ich im Laufe der Arbeit untersuchen werde:

Wie werden Leistungsrückmeldungen von Lernenden im Spanischunterricht aufgenommen und inwiefern beeinflusst das Mindset den individuellen Umgang mit Feedback?

Um die Forschungsfrage hinreichend beantworten zu können, wird ein Blick in die schulische Realität geworfen. Im Rahmen einer qualitativ empirischen Studie wurden Schüler*innen zu ihrem Mindset sowie Umgang mit Feedback im Spanischunterricht befragt. In diesem Zusammenhang sollen die nachstehenden Hypothesen (vgl. Böttger 2022: 1) bestätigt oder falsifiziert werden:

1. Das Mindset von Schüler*innen beeinflusst die individuelle Aufnahme von Feedback.
2. Schüler*innen mit einem *growth mindset* nehmen Feedback gerne an, während jene mit einem *fixed mindset* dies eher vermeiden.
3. Schüler*innen mit einem *growth mindset* glauben an die Veränderbarkeit eigener Fähigkeiten, was sich positiv auf den Umgang mit Feedback auswirkt.

Die Arbeit gliedert sich in sechs Teile. Zunächst wird der Stand der Forschung genauer beleuchtet. Hier werden Forschungsarbeiten dargestellt, die den Einfluss des Mindsets im Kontext Schule untersucht haben und die Grundlage der empirischen Studie bilden. Im weiteren Verlauf der Arbeit wird das Forschungsdesign der Studie erläutert. In diesem Zusammenhang wird genauer auf die Erhebungs- und Auswertungsmethode, sowie die organisatorischen Rahmenbedingungen eingegangen. Darüber hinaus werden die gewonnenen Daten präsentiert und in einem weiteren Schritt ausgewertet. Zuletzt werden die Erkenntnisse der Forschung und die Methodik reflektiert und in einem abschließenden Fazit zusammengefasst.

Das Ziel dieser Forschung ist es, mithilfe einer qualitativ empirischen Studie zu untersuchen, welchen Einfluss das Mindset der Schüler*innen auf die Aufnahme von Feedback im Spanischunterricht hat. Die Kenntnis über Einflussfaktoren hilft, den

Umgang mit Feedback zu erlernen und auch Jugendliche zu sensibilisieren. Außerdem ist das Thema im beruflichen Kontext wichtig für mich, da ich in meinem späteren Alltag als Lehrerin meinen Schüler*innen regelmäßig Feedback geben und dieses im Vorbereitungsdienst ebenfalls häufig erhalten werde.

2. Forschungsstand zum Mindset im Fremdsprachenunterricht

Das (mündliche und schriftliche) Feedback ist ein zentraler Baustein des Fremdsprachenunterrichts. Es gibt den Schüler*innen nicht nur eine Rückmeldung hinsichtlich ihrer Leistungen, sondern trägt auch zur Förderung des Sprachbewusstseins bei (vgl. Kanngiesser-Krebs 2018: 41). Auch Buhren kommt zu dem Ergebnis, dass Feedback vor allem positive Effekte mit sich bringt (vgl. 2015: 24). Es kann Schüler*innen dabei helfen, auf eigene Fehler aufmerksam zu werden, kann motivationsfördernd sein und positiv zum individuellen Lernprozess beitragen (vgl. ebd.). Dabei wird allerdings oft außen vorgelassen, dass Feedback nur lernfördernd sein kann, wenn es auch von den Jugendlichen akzeptiert wird. Demzufolge muss nicht nur das Geben, sondern auch das Nehmen von Feedback erlernt werden. Böttger unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen zwei Arten von Mindsets, die im Fremdsprachenunterricht eine Rolle spielen und Einfluss auf den persönlichen Umgang mit Feedback nehmen (vgl. 2022: 1). Der Begriff *Mindset* bezeichnet die individuelle Auffassung bezüglich der Veränderbarkeit von Fähigkeiten und Eigenschaften, wie zum Beispiel Intelligenz (vgl. Hertel/Karlen 2021: 493). Es handelt sich um einen relativ neuen Begriff, der zunächst von Dweck (2006) eingeführt wurde. In älteren Arbeiten wurde dieses Konzept als *Implizite Theorie* bezeichnet (vgl. Hertel/Karlen 2021: 493). Da diese „Veränderbarkeitstheorie“ (ebd.) Teil des Unterbewusstseins ist, wird sie *implizit* genannt (vgl. ebd.).

Es kann grundsätzlich zwischen einem *growth* (dynamischen) und einem *fixed* (statischen) Mindset unterschieden werden (vgl. Böttger 2022: 1). Schüler*innen mit einem *growth mindset* zeichnen sich durch eine wachstumsorientierte Denkweise aus und tendieren eher dazu, Feedback anzunehmen und für den eigenen Lernprozess zu nutzen (vgl. ebd.). Sie sind der Auffassung, dass Intelligenz und Fähigkeiten durch Anstrengung veränderbar sind (vgl. Hertel/Karlen 2021: 493). Außerdem wird der Erfolg Anderer positiv wahrgenommen und dient der persönlichen Motivation, eigene Ziele zu erreichen und die Leistung zu verbessern (vgl. Böttger 2022: 1). Im Gegensatz dazu gibt es auch Schüler*innen mit einem *fixed mindset*, die Feedback eher vermeiden und ablehnen (vgl. ebd.). Sie sind der Ansicht, dass bestimmte Persönlichkeitsmerkmale angeboren und nicht veränderbar sind (vgl. Hertel/Karlen 2021: 493). Der Erfolg Anderer wird von Menschen mit einem *fixed mindset* als beängstigend empfunden (vgl. Böttger 2022: 1). Das Mindset steht demzufolge in Verbindung damit, wie Feedback individuell aufgenommen und verarbeitet wird.

3. Forschungsdesign

3.1 Zielgruppe

Im Rahmen der qualitativen Studie wurden Schüler*innen der Jahrgangsstufe 9 eines Gymnasiums befragt. Die Jugendlichen befanden sich zum Zeitpunkt der Studie im ersten Lernjahr des Spanischunterrichts. Befragt wurden 21 Schüler*innen im Alter von 14 bis 15 Jahren. Alle hatten zum Zeitpunkt der Befragung bereits Erfahrung mit dem Erlernen von Fremdsprachen, da Spanisch an der Schule erst als dritte Fremdsprache angeboten wird. Alle befragten Schüler*innen verfügten neben Grundkenntnissen im Spanischen somit auch mindestens über Englisch- und Latein- oder Französischkenntnisse. Bei dem Fach Spanisch handelt es sich an dieser Schule um ein Wahlpflichtfach, was bedeutet, dass die Jugendlichen dieses Schulfach freiwillig belegen können. Die Auswahl der Schüler*innen wurde angepasst, da der Zeitpunkt der Befragung kurz vor den Abiturprüfungen lag. Die zuvor ausgewählten Schüler*innen aus der Jahrgangsstufe 12 konnten daher aus zeitlichen Gründen nicht interviewt werden. Die Schüler*innen der Jahrgangsstufe 10 und 11 wurden aufgrund organisatorischer Rahmenbedingungen ebenfalls nicht für eine Befragung ausgewählt. In beiden Jahrgangsstufen wurde jeweils nur ein Spanischkurs angeboten, der nur von sehr wenigen Schüler*innen gewählt wurde. Die geringe Anzahl möglicher Teilnehmer*innen machte eine Befragung hier leider ebenfalls nicht möglich.

Die Jahrgangsstufe 9 erwies sich als optimale Zielgruppe für die Befragung. Der angebotene Spanischkurs wurde von mehr als 20 Schüler*innen gewählt, wodurch eine hohe Anzahl an Teilnehmer*innen an der Studie erreicht werden konnte. Ein Großteil der Jugendlichen in dem Spanischkurs war zum Zeitpunkt der Befragung sehr motiviert und interessiert am Erlernen neuer Fremdsprachen. Darüber hinaus ist anzumerken, dass die Schüler*innen in diesem Alter eine entscheidende Phase der Persönlichkeitsentwicklung durchlaufen, in der ihre Interessen, Fähigkeiten und Lernmuster geformt werden. In dieser Zeit erscheint die Untersuchung des Mindsets besonders interessant, da innere Haltungen und Einstellungen möglicherweise noch veränderbar sind. Zuletzt erwies sich die Jahrgangsstufe 9 als Zielgruppe besonders spannend, da von Seiten des Lehrers ein starker Fokus auf die Fehlerkorrektur gelegt wurde.

3.2 Methode der Datenerhebung

Zunächst wurde der individuelle Umgang mit Feedback der Jugendlichen mithilfe eines Fragebogens erfasst. Zuvor wurden alle Schüler*innen und ihre Erziehungsberechtigten über das Studienprojekt informiert und haben ihr Einverständnis erteilt. Der Fragebogen wurde im Anschluss mit dem gesamten Kurs durchgeführt, um einen Überblick über das Verhalten aller Schüler*innen zu erhalten. Konkret wurde abgefragt, wie sich die Schüler*innen nach dem Erhalt von mündlichem Feedback fühlen und verhalten. Die Antwortmöglichkeiten waren standardisiert, um diese in der Folge besser auswerten und vergleichen zu können. Auf einer vierstufigen Likert-Skala konnten die Schüler*innen zwischen mehreren Antwortmöglichkeiten wählen, wobei das Item 1 *stimme ganz und gar nicht zu* und das Item 4 *stimme voll und ganz zu* bedeutet. Falls Schüler*innen eine Frage nicht beantworten wollten, bestand die Möglichkeit, das Item 5 *Keine Angabe* zu wählen. Im ersten Entwurf des Fragebogens kam zudem noch die Antwortmöglichkeit *Neutral* hinzu. Diese wurde jedoch entfernt, um eindeutigere Ergebnisse zu erhalten und die

sogenannte *Tendenz zur Mitte* zu verhindern. Dabei handelt es sich um ein Antwortverhalten, bei dem Menschen dazu tendieren, die mittlere Antwortkategorie zu wählen, „unabhängig vom Frageinhalt und unabhängig davon, ob diese Kategorie die tatsächliche Einstellung wiedergibt“ (Bogner/Landrock 2015: 4).

Im zweiten Teil des Forschungsprojekts wurden drei leitfadengestützte Interviews mit Schüler*innen aus dem teilnehmenden Kurs durchgeführt. Hierfür wurden zwei Personen ausgewählt, die möglichst häufig die Antwortmöglichkeit 1 beziehungsweise 4 gewählt haben. Bei der dritten Person handelt es sich um eine*n Schüler*in mit Antworten im mittleren Bereich. Dieses Vorgehen bietet den Vorteil, dass Korrelationen zwischen dem Umgang mit Feedback und dem Mindset besser erkannt werden können. Um die Personen im Anschluss an die Beantwortung des Fragebogens identifizieren zu können, wurden die Schüler*innen vorab gebeten, einen persönlichen Code zu erstellen. Auf diese Weise wurden keine persönlichen Daten erhoben, die nicht im Rahmen der Studie benötigt wurden. Im Zuge der Interviews wurden Fragen zum Mindset gestellt. Es wurde erhoben, inwiefern Schüler*innen ihre eigenen Fähigkeiten als veränderbar wahrnehmen. Die Interviews boten, ergänzend zu dem Fragebogen, die Möglichkeit, mehr über konkrete Situationen und damit verbundene Emotionen zu sprechen. Das Leitfadeninterview eignete sich hier besonders, da es sich um ein sensibles und persönliches Thema handelt. Fragen zum Mindset der Schüler*innen können nicht leicht mithilfe standardisierter Antwortmöglichkeiten, sondern vor allem durch persönliche Gespräche erfasst werden, da Erfahrungen und Gefühle auf diese Weise besser ausgedrückt werden können. Zu Beginn der Studie war denkbar, dass sich viele Menschen nicht über ihr Mindset bewusst sind. Individuelle Denkweisen und Auffassungen sind häufig Teil des Unterbewusstseins und werden daher erst durch Erzählen und Reflektieren sichtbar. Das Ziel war es, herauszufinden, welche Einstellung die Schüler*innen gegenüber ihren eigenen Fähigkeiten haben und inwiefern sie der Ansicht sind, dass diese veränderbar sind.

3.3 Methode der Datenauswertung

Im Anschluss an die Erhebung wurden die gewonnenen Daten aufbereitet und ausgewertet. Die Daten aus dem Fragebogen und den Interviews wurden getrennt voneinander und mithilfe unterschiedlicher Verfahren ausgewertet. Die Antworten der Schüler*innen im Fragebogen lagen zunächst als Rohdaten vor. Diese wurden in einem ersten Schritt in eine Urliste überführt. Da der Fragebogen aus mehreren Items mit jeweils fünf Antwortmöglichkeiten bestand, musste für jede Frage eine gesonderte Urliste erstellt werden. Die Listen enthielten in der Folge die individuellen Messwerte aller befragten Personen und boten die Möglichkeit, die Mittelwerte aller Items zu berechnen und miteinander zu vergleichen. Hohe Werte deuten hier auf eine starke Merkmalsausprägung hin, während niedrigere Werte für eine schwächere Ausprägung sprechen. Daraufhin wurden Häufigkeitstabellen für jedes Item erstellt. Im letzten Schritt wurden die Häufigkeitsverteilungen in Form von Säulendiagrammen dargestellt, die eine Übersicht über die Verteilung der Messwerte bieten. Doch es sollte nicht nur ein Überblick über den Umgang mit Feedback aller Schüler*innen gewonnen werden, sondern auch die Messwerte einzelner Personen mit dem Mindset in Verbindung gebracht werden. Dazu wurden die Interviews qualitativ ausgewertet, um mögliche Zusammenhänge zwischen den Skalen *Umgang mit Feedback* und *Mindset* aufdecken und analysieren zu können.

Die Leitfadeninterviews wurden mithilfe der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) ausgewertet. Zunächst wurden die aufgezeichneten Interviews mittels der einfachen Transkription nach Dresing und Pehl (2018) verschriftlicht. Dieses Transkriptionssystem zeichnet sich dadurch aus, dass wörtlich transkribiert wird (vgl. ebd.: 21). Füllwörter werden dabei weggelassen und Pausen und nonverbale Ausdrücke, wie beispielsweise Lachen, werden in Klammern angegeben (vgl. ebd.: 21f.). Der Fokus der Transkription liegt nicht auf der Sprechart, sondern auf dem Inhalt (vgl. ebd.: 22). Nachdem die Interviews verschriftlicht wurden, begann die Auswertung mithilfe der Inhaltsanalyse. Dabei wurde sich an den sieben Phasen des Analyseprozesses orientiert (vgl. Kuckartz 2018: 100). Zuerst wurden deduktiv drei Hauptkategorien gebildet (vgl. ebd.: 101). Diese wurden sowohl auf Grundlage der theoretischen Arbeiten zum Mindset von Böttger (2022) und Hertel/Karlen (2021), als auch des Interview-Leitfadens gebildet. Die Hauptkategorien wurden definiert und das Datenmaterial in einem ersten Durchlauf codiert (vgl. Kuckartz 2018: 102). Dabei wurden die Interviewtranskripte sequenziell durchgearbeitet und den drei Hauptkategorien zugeordnet (vgl. ebd.). In einem weiteren Schritt wurden Subkategorien zu den Hauptkategorien induktiv am Material gebildet (vgl. ebd.: 106). Hier wurde das Datenmaterial erneut in einem zweiten Codierprozess durchgearbeitet und den Subkategorien zugeordnet (vgl. ebd.). Die Auswertungsmethode bietet den Vorteil, zentrale Aussagen der befragten Schüler*innen klassifizieren und gegenüberstellen zu können. Das Ziel ist es, Zusammenhänge herzustellen und abzuleiten, inwiefern das Mindset Einfluss auf den Umgang mit Feedback nimmt.

4. Präsentation der relevanten Daten

4.1 Darstellung der Ergebnisse der Fragebogen

Im Folgenden werden die Ergebnisse der ersten Datenerhebung mithilfe des Fragebogens vorgestellt (vgl. Anhang I). Insgesamt lässt sich sagen, dass sich der Großteil der befragten Schüler*innen eine Fehlerkorrektur von Seiten der Lehrer*innen wünscht. So stimmen 16 von 21 Jugendlichen der ersten Aussage zu: *Wenn ich mich im Spanischunterricht melde und etwas Falsches sage, möchte ich, dass die Lehrkraft mich korrigiert* (vgl. ebd.). Zehn von ihnen geben sogar an, voll und ganz zuzustimmen (vgl. ebd.). Auch der Mittelwert von etwa 3,36 weist auf eine hohe Merkmalsausprägung und somit auf eine hohe Zustimmungsrates hin (vgl. ebd.). Nur drei Schüler*innen stimmten der Aussage eher nicht zu und zwei weitere machen keine Angabe (vgl. ebd.). Zusammenfassend möchte eine Mehrheit von knapp 76 Prozent der befragten Jugendlichen, dass Fehler im Spanischunterricht korrigiert werden (vgl. ebd.).

Im Kontrast dazu stehen die Ergebnisse bezüglich der neunten Aussage *Wenn ich eine schlechte Note bekommen habe, suche ich das Gespräch mit der Lehrkraft, um zu erfahren, wie ich mich verbessern kann* (vgl. ebd.). Hier geben 14 der 21 befragten Jugendlichen an, nicht zuzustimmen (vgl. ebd.). Nur fünf Schüler*innen stimmen der Aussage zu und zwei machen keine Angabe (vgl. ebd.). Es wird deutlich, dass sich ein Großteil der Befragten zwar Feedback im Unterricht wünscht, jedoch dafür nicht aktiv auf Lehrer*innen zugeht. Dies kann allerdings nicht mit Angst oder Scham begründet werden. Schaut man sich die weiteren Ergebnisse des Fragebogens an, wird deutlich, dass 18 der

21 befragten Schüler*innen der Aussage zustimmen: *Wenn ich im Spanischunterricht eine Frage habe, traue ich mich, die Lehrkraft nach Hilfe zu fragen* (vgl. ebd.).

Darüber hinaus verdeutlichen die Ergebnisse des Fragebogens, dass sich die Schüler*innen nicht nur die Korrektur von Fehlern, sondern ebenfalls ein Feedback infolge einer positiven Leistung wünschen (vgl. ebd.). Demnach stimmen 15 Befragte der vierten Aussage zu: *Wenn ich mich im Spanischunterricht melde und etwas Richtiges sage, ist es mir wichtig, dass die Lehrkraft mir eine positive Rückmeldung gibt* (vgl. ebd.). Nur vier Jugendliche stimmen nicht zu und zwei machen keine Angabe (vgl. ebd.). Darüber hinaus hat dieses Feedback in der Folge einen positiven Effekt auf die Leistungsbereitschaft der befragten Schüler*innen. So geben 17 Jugendliche an, sich nach einer positiven Rückmeldung häufiger im Unterricht zu beteiligen (vgl. ebd.). Nur drei Schüler*innen stimmen der Aussage nicht zu und eine Person macht keine Angabe (vgl. ebd.).

Neben den bisher eher homogenen Antworten der Schüler*innen stechen auch einige Aussagen heraus, die die Befragten sehr unterschiedlich bewertet haben. Wie bereits dargelegt wünschen sich die meisten Jugendlichen eine Fehlerkorrektur von Seiten der Lehrer*innen, allerdings wird diese von den Schüler*innen des befragten Kurses individuell unterschiedlich verarbeitet. So geben elf Befragte an, sich unwohl zu fühlen, wenn sie einen Fehler im Spanischunterricht machen (vgl. ebd.). Hingegen stimmen jedoch neun Schüler*innen der Aussage nicht zu, nur eine Person macht keine Angabe (vgl. ebd.). Darüber hinaus bestätigen zehn der 22 befragten Jugendlichen die Aussage: *Wenn ich mich im Spanischunterricht melde und einen Fehler mache, melde ich mich in der Folge weniger* (vgl. ebd.). Auf der anderen Seite lehnen allerdings neun Schüler*innen diese Äußerung ab (vgl. ebd.). Des Weiteren stimmen zwei Drittel der Schüler*innen der sechsten Aussage zu: *Ich melde mich im Unterricht nur, wenn ich ganz sicher bin, dass meine Antwort richtig ist* (vgl. ebd.), während ein Drittel diese eher ablehnt. Es lässt sich festhalten, dass die befragten Schüler*innen Feedback unterschiedlich verarbeiten. Betrachtet man die Ergebnisse der Erhebung zusammenfassend, wird deutlich, dass sich der Großteil der Jugendlichen Feedback im Spanischunterricht wünscht. Während ein positives Feedback eine motivierende Wirkung auf die meisten Schüler*innen hat, wird Fehlerkorrektur hingegen unterschiedlich verarbeitet. So geben einige Befragte an, sich beispielsweise unwohl zu fühlen und sich in der Folge weniger am Unterricht zu beteiligen, während andere Jugendliche hier gegenteilige Angaben machen.

4.2 Auswahl der Interviewpartner*innen

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Einzelpersonen vorgestellt, die auf Basis der Fragebogenerhebung für ein Interview ausgewählt wurden. Um die Anonymität zu wahren, werden die Schüler*innen *Person A*, *Person B* und *Person C* genannt. Die Auswahl der Interviewpartner*innen wird zunächst kurz begründet. Person A wurde aufgrund ihrer vergleichsweise vielen Extremantworten für das Interview ausgewählt. Bei der Hälfte aller Aussagen wählt sie entweder die Antwortkategorie 1 oder 4 (vgl. Person A). Darüber hinaus wurde bei dem Antwortverhalten ein weiteres Muster sichtbar. Person A stimmt besonders jenen Äußerungen zu, die anhand der Theorie auf einen positiven Umgang mit Feedback und ein *growth mindset* schließen lassen. So bestätigt sie zum Beispiel die Aussage voll und ganz, in Folge eines Fehlers korrigiert werden zu wollen (vgl. ebd.). Darüber hinaus gibt sie an, aktiv das Gespräch mit Lehrer*innen zu suchen (vgl. ebd.). Anders als die Mehrheit der befragten Schüler*innen des Kurses wünscht sich Person A somit nicht nur Feedback, sondern fordert dieses auch ein. Interessant ist

jedoch, dass die befragte Person angibt, sich unwohl zu fühlen, wenn sie Fehler im Spanischunterricht macht und sich in der Folge weniger am Unterricht zu beteiligen (vgl. ebd.). Dies scheint jedoch keinen Einfluss auf den Wunsch nach Feedback zu haben.

Die Antworten von Person B hingegen lassen darauf schließen, dass Feedback abgelehnt wird. Die Person gibt an, bei Fehlern eher nicht von Lehrer*innen korrigiert werden zu wollen (vgl. Person B.). Darüber hinaus bestätigt sie die Aussage, sich nach Fehlern unwohl zu fühlen und sich daraufhin weniger zu melden (vgl. ebd.). Interessant ist, dass Person B angibt, sich nur im Unterricht zu beteiligen, wenn die Lösung sicher richtig ist (vgl. ebd.). Diese Angabe erweckt den Eindruck, dass die befragte Person der Konfrontation mit Fehlern aus dem Weg geht. Im Hinblick auf die in Kapitel 2 vorgestellten Forschungsergebnisse lässt sich daher ableiten, dass es sich bei Person B wahrscheinlich um einen Menschen mit einem *fixed mindset* handelt.

Person C hingegen konnte nicht eindeutig in eine der zwei beschriebenen Mindset-Kategorien eingeordnet werden. Auf der einen Seite gibt die befragte Person an, sich Feedback zu wünschen (vgl. Person C). Auf der anderen Seite legt sie jedoch dar, nicht aktiv auf Lehrer*innen zuzugehen (vgl. ebd.). Darüber hinaus sagt Person C aus, sich nach dem Erhalt von Feedback weder unwohl noch persönlich angegriffen zu fühlen (vgl. ebd.). Trotzdem gibt sie an, sich nur zu melden, wenn eine Antwort sicher richtig ist und sich nach Erhalt von negativem Feedback weniger im Unterricht zu beteiligen (vgl. ebd.). Es lässt sich festhalten, dass die Antworten von Person C sehr nah an den Durchschnittswerten des gesamten Kurses liegen. Bis auf ein paar Ausnahmen entschied sie sich immer für jene Antwort, die innerhalb des Kurses am häufigsten gewählt wurde.

4.3 Darstellung der Ergebnisse der Leitfadeninterviews

Nachdem die Ergebnisse der Fragebogenerhebung analysiert wurden, folgt nun eine Auswertung der Leitfadeninterviews entlang der gebildeten Hauptkategorien.

Die erste Kategorie, hinsichtlich der die Interviews untersucht wurden, bezieht sich auf die *Erfolgsfaktoren für das Erlernen einer Fremdsprache*. Die Kategorie verweist dabei auf innere und äußere Faktoren, die beim Erlernen einer Fremdsprache helfen und für den Lernerfolg verantwortlich sind. Genauer wird untersucht, ob die befragten Schüler*innen der Ansicht sind, dass eine Begabung ausschlaggebend für den Lernerfolg ist, oder ob Fleiß und Lernbereitschaft für sie den zentralen Erfolgsfaktor darstellen. Auf diese Weise wird ein Einblick in das Mindset der Jugendlichen gewonnen. Zunächst fällt auf, dass Person A vergleichsweise viele Äußerungen trifft, die in die Subkategorie *Fleiß und Motivation* fallen. Lediglich eine Aussage konnte der Subkategorie *Begabung* zugeordnet werden. So gibt die befragte Person an, dass man zum Sprachenlernen die Fähigkeit besitzen müsse, „gut Vokabeln lernen [zu] können“ (Interview 1 mit Person A). Jedoch greift sie diese Aussage im weiteren Verlauf des Interviews erneut auf und sagt aus, dass es sich dabei weniger um ein Talent handle, das nur wenige Menschen besitzen (vgl. ebd.). Vielmehr habe es „was mit dem Willen zu tun“ (ebd.). Dies bestätigt Person A mit der Aussage „Aber wenn man Lust hat und motiviert ist, kann das jeder“ (ebd.). Zuletzt wiederholt sie, dass die Motivation und der Wille stärker wiegen als eine Begabung. Sie räumt zwar ein, dass Talente von Geburt an vorhanden seien, diese aber ohne harte Arbeit keinen Vorteil bieten (vgl. ebd.). Demnach könne eine Person, die viel übt und Willen zeigt, „besser [...] als der Talentierte“ (ebd.) sein. Ein weiterer Faktor, der laut Person A hilfreich beim Erlernen einer Fremdsprache sein kann, bezieht sich auf

vorhandene Vorkenntnisse in anderen Fremdsprachen. Sie gibt diesbezüglich ein Beispiel aus dem eigenen Leben. Demnach haben ihr bereits vorhandene Lateinkenntnisse dabei geholfen, grammatikalische Regeln im Spanischen zu verstehen (vgl. ebd.). Zuletzt nennt sie die persönliche Einstellung als weiteren Faktor, der das Erlernen einer Fremdsprache erleichtere (vgl. ebd.).

Im Kontrast dazu stehen die Äußerungen von Person B. Sie gibt zwar an, dass Fähigkeiten durch Übung verbessert werden können, jedoch konnten deutlich mehr Aussagen der Subkategorie *Begabung* zugeordnet werden. Es wird deutlich, dass die befragte Person zwischen einer sprachlichen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Begabung unterscheidet (Interview 2 mit Person B). Eine sprachlich begabte Person, zu der sich Person B zählt, zeichne sich dadurch aus, sich „Sachen merken [zu] können“ (ebd.) und ein Gefühl dafür zu besitzen, „was sich [...] richtig anhört“ (ebd.). Laut der befragten Person seien diese Fähigkeiten von Geburt aus vorhanden und werden von den Eltern vererbt (vgl. ebd.). Es lässt sich festhalten, dass Person B der individuellen Begabung eine zentrale Funktion beim Erlernen einer Fremdsprache zuspricht. Trotz dessen bestehe für sie die Möglichkeit, dass Menschen auch Neues erlernen können (vgl. ebd.). Als weiteren Erfolgsfaktor nennt sie ebenfalls die persönliche Einstellung. Laut Person B sei es möglich, Fremdsprachenkenntnisse zu verbessern, „[...] wenn man immer an sich glaubt“ (ebd.).

Zuletzt werden die Aussagen von Person C analysiert. Es fällt auf, dass die Person etwa gleich viele Äußerungen trifft, die in die Subkategorien *Fleiß und Motivation* und *Begabung* fallen. Sie unterscheidet, ähnlich wie Person B, zwischen einer mathematischen Begabung und einer „Sprachfähigkeit“ (Interview 3 mit Person C). Diese Talente werden laut der befragten Person von den Eltern vererbt (vgl. ebd.). Sprachlich begabte Menschen zeichnen sich beispielsweise dadurch aus, sich besonders gut Vokabeln einprägen zu können (vgl. ebd.). Trotz dessen gibt sie im weiteren Verlauf des Interviews an, dass eigentlich jeder Mensch in der Lage sei, Vokabeln auswendig zu lernen, auch wenn es nicht jeder Person gleichermaßen leicht falle (vgl. ebd.). An dieser Stelle lässt sich festhalten, dass Person C der Meinung ist, dass eine sprachliche Begabung beim Erlernen einer Fremdsprache helfe. Dies bedeute jedoch nicht zwangsläufig, dass weniger begabte Menschen dazu nicht in der Lage seien. Demnach sei es auch möglich, etwas Neues zu lernen, „[...] was man vielleicht am Anfang nicht so gut konnte“ (ebd.). Entscheidend dafür sei laut der befragten Person die Motivation (vgl. ebd.). Außerdem gibt sie an, dass ein Talent allein nicht entscheidend für den Lernerfolg sei, da dieses ohne zusätzliche Arbeit „verkümmert“ (ebd.). Zuletzt nennt Person C die *Komplexität der Sprache* als weiteren Erfolgsfaktor. Sie beschreibt die spanische Sprache als „einfach“ (ebd.) und „simpel zu lernen“ (ebd.), weshalb viele Menschen in der Lage seien, diese zu erlernen.

Eine weitere Kategorie, hinsichtlich der die Aussagen der drei Interviewteilnehmer*innen untersucht wurden, bezieht sich auf die *Ursachen für Schwierigkeiten und Misserfolge*. Es wird geprüft, ob es sich dabei um veränderbare oder beständige Faktoren handelt und ob die Befragten diese als innere oder äußere Einflüsse identifizieren. Zunächst lässt sich sagen, dass der Großteil der Äußerungen von Person A der Subkategorie *Fehlende Motivation* zugeordnet werden kann. Sie beschreibt Schwierigkeiten im Fach Mathematik, deren Ursachen vor allem in der eigenen fehlenden Disziplin und Motivation liegen (vgl. Interview 1 mit Person A). Die befragte Person gibt ebenfalls an, dass ihr das Fach

„einfach keinen Spaß“ (ebd.) mache, weshalb sie wenig lerne und schlechtere Noten als in anderen Fächern erhalte (vgl. ebd.). Besonders interessant ist, dass Person A sich über die Ursachen zwar bewusst ist, jedoch gleichzeitig angibt, ihr Verhalten nicht zu verändern (vgl. ebd.). Des Weiteren nennt die befragte Person die persönliche Einstellung als weiteren Grund für schulische Misserfolge. So schildert sie, dass man Herausforderungen nicht meistern könne, wenn man sich einredet, diese nicht bewältigen zu können (vgl. ebd.).

Ferner werden die Aussagen von Person B genauer untersucht. Auffällig ist, dass diese einige Gemeinsamkeiten mit den Äußerungen von Person A aufweisen. So beschreibt sie ebenfalls Ursachen für Misserfolge, die der Subkategorie *Fehlende Motivation* zugeordnet werden können. Dafür greift sie gleichermaßen auf ein Beispiel aus dem Mathematikunterricht zurück (vgl. Interview 2 mit Person B). Sie beschreibt, dass dieser ihr keinen Spaß bereite, was dazu führe, dass sie sich „nicht so viel Mühe“ (ebd.) gebe und keine Motivation habe, sich anzustrengen (vgl. ebd.). Eine noch häufiger genannte Ursache liegt allerdings in der fehlenden oder mangelnden Erklärung durch Lehrer*innen. Sie gibt an, eine grammatikalische Regel im Spanischen nicht verstanden zu haben, weil der*die Lehrer*in diese nicht erklärt habe (vgl. ebd.). Darüber hinaus spielt für die befragte Person die persönliche Einstellung eine zentrale Rolle. Eine besonders negative Einstellung könne dazu führen, dass man „[...] gar keine Hoffnung mehr und gar kein Vertrauen mehr in sich selbst“ (ebd.) habe, was in der Folge zu schlechten Leistungen führen kann. Zuletzt zählt Person B weitere Gründe für Misserfolge auf, die der Kategorie *Familiäre Faktoren* zugeordnet werden können. Sie berichtet beispielsweise von Kindern, die im Elternhaus mehrere Sprachen sprechen und lernen, was Schwierigkeiten beim Erlernen einer weiteren Fremdsprache zur Folge haben kann (vgl. ebd.).

Person C hat im Rahmen des Interviews wenige Angaben bezüglich der Gründe für Misserfolge gemacht. Es wurde nur eine Aussage gefunden, die der Subkategorie *Fehlende Motivation* zugeordnet werden kann. Sie gibt an, Unterrichtsfächer zu vernachlässigen, die „nicht so viel Spaß machen“ (Interview 3 mit Person C). An dieser Stelle erscheint es jedoch wichtig zu erwähnen, dass die befragte Person angibt, bisher noch keine Schwierigkeiten im Fach Spanisch gehabt zu haben und lediglich gute Noten zu erhalten (vgl. ebd.).

Die letzte Hauptkategorie bezieht sich auf den *Umgang mit Schwierigkeiten und Misserfolgen*. Nachdem bereits die Ursachen für diese untersucht wurden, wird nun analysiert, wie die befragten Schüler*innen auf diese Schwierigkeiten reagieren. In dieser Kategorie wird geprüft, ob die Befragten beispielsweise schnell aufgeben oder an ihrer eigenen Leistung arbeiten. Beginnend mit den Äußerungen von Person A lässt sich sagen, dass diese vier Subkategorien zugeordnet werden können. Dabei fallen einige Aussagen unter die Kategorie *Anstrengung*. Demnach gibt Person A an, Unterrichtsinhalte eigenständig nachzuarbeiten (vgl. Interview 1 mit Person A). Dafür nutze sie das Lehrbuch oder Erklärvideos aus dem Internet (vgl. ebd.). Sie legt dar, insbesondere Schwierigkeiten beim Lernen von Vokabeln zu haben, diese aber trotzdem nachzuarbeiten, um sich zu verbessern (vgl. ebd.). Im weiteren Verlauf des Interviews macht Person A jedoch gegensätzliche Angaben. Sie sagt zwar aus, Unterrichtsinhalte nachzuarbeiten, jedoch berichtet sie später, dass es sich dabei häufig um Vorsätze handle (vgl. ebd., „Ich mach’ mir, ich versuche so viele Notizen zu machen wie möglich und danach versuche ich es mir Zuhause nochmal anzuschauen, was ich dann meistens nicht tue.“). Darüber hinaus

gibt sie an, sich Hilfe zu holen (vgl. ebd.). Zuletzt spielen auch Enttäuschung und Selbstzweifel eine Rolle beim Umgang mit Schwierigkeiten. Sie berichtet, nach dem Erhalt einer schlechten Note traurig zu sein und zu weinen (vgl. ebd.). Außerdem gibt sie an, kurzfristig an sich selbst zu zweifeln (vgl. ebd.).

Hinsichtlich der Aussagen von Person B fällt auf, dass nur zwei Äußerungen in die Subkategorie *Anstrengung* fallen. Sie gibt an, Grammatikregeln zu wiederholen und Vokabeln zu lernen, um sich im Spanischunterricht zu verbessern (vgl. Interview 2 mit Person B). Die meisten Aussagen hingegen können der Subkategorie *Enttäuschung* zugeordnet werden. Demnach berichtet Person B von schlechten Noten im Französischunterricht (vgl. ebd.). Sie gibt an „traurig“ (ebd.) und „enttäuscht“ (ebd.) gewesen zu sein, da sie „besseres von [sich] gewohnt war“ (ebd.). Ferner berichtet sie von Selbstzweifeln als Reaktion auf schlechte Schulnoten (vgl. ebd. „Da dachte ich irgendwie, ich kann’s nicht mehr und so“). Zuletzt gibt Person B an, sich Hilfe bei Mitschüler*innen und Familienangehörigen zu holen (vgl. ebd.).

Betrachtet man abschließend die Äußerungen von Person C, fällt auf, dass sie ähnliche Angaben wie die anderen Befragten macht. Zunächst gibt sie an, sich in Folge von Misserfolgen anzustrengen (vgl. Interview 3 mit Person C). Beispielsweise schlage sie unbekannte Wörter in der Vokabelliste nach, bereite sich besser vor und beteilige sich häufiger im Unterricht (vgl. ebd.). Darüber hinaus berichtet die befragte Person, sich Hilfe bei Lehrer*innen zu holen (vgl. ebd.). Außerdem gehe sie auf Mitschüler*innen und Familienangehörige zu, wenn sie Hilfe benötigt (vgl. ebd.). Zuletzt spielt auch Trauer und Enttäuschung eine zentrale Rolle beim Umgang mit Schwierigkeiten. Sie gibt an, insbesondere nach Misserfolgen im Fach Mathematik, „schnell ein bisschen enttäuscht von [sich] selbst zu sein“ (ebd.) und sich „ein bisschen blöd“ (ebd.) zu fühlen. Außerdem berichtet sie, in der Vergangenheit schnell aufgegeben zu haben (vgl. ebd.).

5. Auswertung der gewonnenen Daten und Interpretation der Ergebnisse

Nachdem die Ergebnisse der Erhebungen dargelegt wurden, werden diese im Folgenden miteinander verglichen. Es wird analysiert, inwiefern die Aufnahmebereitschaft für Feedback tatsächlich mit dem Mindset der befragten Schüler*innen in Verbindung steht.

Fasst man die Ergebnisse beider Befragungen zusammen, lässt sich sagen, dass Person A Feedback im Spanischunterricht einfordert (Fragebogen Person A). Zwar löst die Fehlerkorrektur durch Lehrer*innen ein leichtes Unwohlsein bei ihr aus, jedoch nimmt dieses keinen Einfluss auf den Wunsch nach Feedback (vgl. ebd.). Darüber hinaus wirken Rückmeldungen als Reaktion auf gute Leistungen bei Person A motivierend und führen zu einer höheren Leistungsbereitschaft (vgl. ebd.). Es lässt sich demnach vermuten, dass die von Böttger angeführte „wachstumsorientierte Denkweise“ (2022: 1), die dazu führt, dass Feedback für den persönlichen Lernprozess genutzt wird, höchstwahrscheinlich auf Person A zutrifft. Doch kann dies als Konsequenz eines dynamischen Mindsets angesehen werden? Um diese Frage beantworten zu können, wird im Folgenden ein Blick auf die inneren Einstellungen und Denkmuster der Person geworfen. So ist Person A der Meinung, dass Fleiß, Motivation und Spaß ausschlaggebend für den Lernerfolg seien (vgl. Interview 1 mit Person A). Sie erkennt zwar an, dass auch eine Begabung nützlich sei,

jedoch betont sie, dass diese nur in Verbindung mit harter Arbeit zum Erfolg führen könne (vgl. ebd.). In diesem Zusammenhang sieht Person A auch die Gründe für Misserfolge nicht in einem fehlenden Talent, sondern vor allem in mangelnder Motivation und Disziplin (vgl. ebd.). Laut Böttger zeichnen sich Menschen mit einem *growth mindset* durch ein wachstumsorientiertes Denken und die Auffassung aus, dass Intelligenz und Fähigkeiten durch Anstrengung veränderbar sind (vgl. 2022: 1). Es lässt sich abschließend festhalten, dass Person A diese Charakteristika erfüllt und somit ein *growth mindset* aufweist. Darüber hinaus kann ein Zusammenhang mit der Aufnahme von Feedback an dieser Stelle festgestellt werden.

Im Gegensatz dazu unterscheidet sich Person B hinsichtlich der Aufnahmebereitschaft für Feedback deutlich von Person A. Sie sagt aus, kein Bedürfnis nach Feedback zu haben und dieses auch nicht aktiv einzufordern (vgl. Fragenbogen Person B). Es lässt sich festhalten, dass die befragte Person Leistungsrückmeldungen vermeidet, da sie außerdem angibt, sich nur im Unterricht zu beteiligen, wenn sie sicher ist, dass die Antwort richtig ist und sie kein negatives Feedback befürchten muss (vgl. ebd.). Um nun feststellen zu können, ob dieses Verhalten die Folge eines statischen Mindsets ist, werden auch an dieser Stelle die Denkmuster in die Analyse einbezogen. Die Auswertung des Interviews hat ergeben, dass die befragte Person der Begabung beim Erlernen einer Fremdsprache eine maßgebliche Bedeutung beimisst (vgl. Interview 2 mit Person B). Sie ist der Ansicht, dass sprachliche Fähigkeiten von den Eltern vererbt werden, was dazu führe, dass manche Menschen ein besonderes Sprachgefühl besitzen (vgl. ebd.). Doch obwohl sie Begabung als wichtigsten Erfolgsfaktor für das Erlernen einer Fremdsprache betrachtet, ist sie der Meinung, dass auch weniger talentierte Menschen ihre Leistung durch Übung verbessern können (vgl. ebd.). Hinsichtlich der Ursachen für Misserfolge betont sie, dass diese weniger in einer fehlenden Begabung, sondern vor allem in mangelnder Motivation und fehlendem Spaß liegen (vgl. ebd.). Es kann festgehalten werden, dass Person B Charakteristika eines statischen und dynamischen Mindsets aufweist und nicht eindeutig einer Kategorie zugeordnet werden kann, da sie der Vererbung von Fähigkeiten zwar eine zentrale Bedeutung beimisst, aber nicht der Meinung ist, dass Persönlichkeitsmerkmale und Fähigkeiten unveränderbar sind.

Betrachtet man abschließend die Ergebnisse von Person C, lässt sich festhalten, dass sie Fleiß und Motivation beim Erlernen einer Fremdsprache ähnlich viel Gewicht beimisst wie einer sprachlichen Begabung (vgl. Interview 3 mit Person C). Sie ist sich zwar sicher, dass einige Menschen über ein Talent verfügen, jedoch sei grundsätzlich jeder Mensch in der Lage, Spanisch zu lernen (vgl. ebd.). Außerdem ist die befragte Person der Meinung, dass ein Talent allein nicht ausreiche, sondern dieses durch Übung gefördert werden müsse (vgl. ebd.). Die Gründe für Misserfolge sieht sie insbesondere in mangelnder Motivation und fehlendem Spaß (vgl. ebd.). Es wird deutlich, dass die befragte Person sehr ähnliche Ansichten wie Person A vertritt. Der Glaube an die Veränderbarkeit der eigenen Fähigkeiten lässt daher ebenfalls auf ein *growth mindset* schließen. Ein Zusammenhang mit der Aufnahme von Feedback kann an dieser Stelle gleichermaßen festgestellt werden.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Befragten über unterschiedliche Einstellungen und Denkmuster verfügen. Es hat sich bestätigt, dass das Mindset einen Aufschluss darüber gibt, inwieweit Menschen Fähigkeiten als veränderbar betrachten. Außerdem konnte festgestellt werden, dass es einen direkten Zusammenhang zwischen einem *growth mindset* und der Bereitschaft, Feedback aufzunehmen, gibt. So äußerten

Person A und C, die der Kategorie *growth mindset* zugeordnet werden konnten, den Wunsch nach Feedback durch Lehrer*innen. Im Rahmen der Studie konnte keine Person mit einem *fixed mindset* identifiziert werden. So schreibt Person B zwar der Begabung eine große Bedeutung beim Erlernen einer Fremdsprache zu, trotzdem schließt auch sie nicht aus, dass Menschen ohne diese Begabung eine neue Sprache lernen können. Daher kann an dieser Stelle nicht lückenlos belegt werden, dass ihr vermeidendes Feedbackverhalten auf das Mindset zurückzuführen ist.

6. Forschungsmethodische Reflexion

Nachdem die Studienergebnisse ausgewertet und interpretiert wurden, sollen nun die Forschungsmethode und die daraus resultierenden Forschungsergebnisse kritisch reflektiert werden. Es lässt sich festhalten, dass sich sowohl der Fragebogen als auch die leitfadengestützten Interviews als geeignet erwiesen haben, um einen Einblick in das Feedbackverhalten und Mindset der Schüler*innen zu gewinnen. Insbesondere die Interviews haben die Befragten dazu angeregt, offen über ihre persönlichen Einstellungen zu sprechen. Jedoch muss an dieser Stelle erwähnt werden, dass sich die Studienergebnisse nicht generalisieren lassen, da lediglich drei Jugendliche befragt wurden. Daher müssen die Ergebnisse fallanalytisch betrachtet werden. Darüber hinaus konnte keine Person identifiziert werden, die eindeutig der Kategorie *fixed mindset* zugeordnet werden kann, weshalb diesbezüglich keine genauen Aussagen getroffen werden können.

Bei der Untersuchung wurde außerdem deutlich, dass nicht nur Person A und C, sondern auch die meisten Schüler*innen des Kurses angaben, offen für Feedback zu sein. Auf Basis der bisherigen Erkenntnisse lässt sich daher vermuten, dass viele der teilnehmenden Jugendlichen über ein *growth mindset* verfügen. Aus diesem Grund muss die Stichprobe kritisch betrachtet werden. Es muss berücksichtigt werden, dass es sich bei dem befragten Kurs allgemein um sehr leistungsstarke und motivierte Schüler*innen handelt. Insbesondere die drei befragten Jugendlichen gaben an, bisher fast ausschließlich gute Noten im Spanischunterricht erhalten zu haben. Dies lässt sich damit begründen, dass es sich beim Fach Spanisch um ein Wahlpflichtfach handelt. Es kann vermutet werden, dass vor allem Schüler*innen, die besonders interessiert am Erlernen neuer Sprachen sind, diesen Kurs gewählt haben und dies möglicherweise in Verbindung mit dem Mindset der Jugendlichen stehen könnte. Es können daher keine allgemeinen Aussagen über das Mindset von Schüler*innen im Spanischunterricht getroffen werden. Vielmehr muss die Forschung auf andere Kurse ausgeweitet werden, um weitergehende Ergebnisse zu erhalten und diese Theorie zu bestätigen.

Aus diesen Ergebnissen können (angehende) Lehrer*innen wichtige Erkenntnisse für die eigene Unterrichtspraxis ziehen. So erscheint es, insbesondere in neu einsetzenden Kursen, besonders wichtig, ein dynamisches Mindset zu fördern, da hier die Bedingungen durch eine höhere Motivation und Leistungsbereitschaft besonders gegeben sind. So könnte es hilfreich sein, Schüler*innen immer wieder zu ermutigen, Fehler zu machen und keine Angst vor Rückmeldungen zu haben. Es lässt sich insgesamt vermuten, dass auch das Klassenklima das Mindset der Schüler*innen positiv beeinflussen kann.

7. Fazit

Abschließend kann festgehalten werden, dass Leistungsrückmeldungen im Spanischunterricht unterschiedlich aufgenommen werden. Im Rahmen der Erhebung wurden sowohl Jugendliche erfasst, die Feedback einfordern, als auch solche, die dieses vermeiden. Trotzdem wurde deutlich, dass sich ein Großteil der Schüler*innen des Kurses Leistungsrückmeldungen wünscht. Es konnte außerdem ein Zusammenhang zwischen dem Mindset der Schüler*innen und deren Aufnahmebereitschaft für Feedback festgestellt werden. Es gibt bereits Forschungsarbeiten, die sich mit dem Einfluss des Mindsets beschäftigen. Demnach führt ein dynamisches Mindset dazu, dass die betroffenen Schüler*innen Leistungsrückmeldungen annehmen und für den eigenen Lernprozess nutzen, während ein statisches Mindset die Vermeidung von Feedback zur Folge hat. Diese Annahmen konnten teilweise bestätigt werden.

Im Zuge der Forschung konnten zwei Personen identifiziert werden, die mit einer hohen Wahrscheinlichkeit über ein *growth mindset* verfügen. Dies lässt sich vor allem damit begründen, dass sie Fähigkeiten als veränderbar betrachten. Außerdem gaben sie an, Feedback im Unterricht anzunehmen, weshalb vermutet werden kann, dass dieses Verhalten eine Folge des Mindsets darstellt. Bei einer weiteren Person hingegen konnte kein dynamisches Mindset festgestellt werden. Trotzdem konnte sie auch nicht eindeutig der Kategorie *fixed mindset* zugeordnet werden, da sie zwar Fähigkeiten als Folge von Begabung betrachtet, jedoch nicht ausschließt, dass diese auch durch Fleiß erworben werden können. Die Schwierigkeit, die Person eindeutig in eine Kategorie einzuordnen, hat zur Folge, dass auch ihr Feedbackverhalten nicht zweifelsfrei auf das Mindset zurückgeführt werden kann. Jedoch lässt die Tatsache, dass die befragte Person Feedback vermeidet und Charakteristika eines statischen Mindsets aufweist, die Vermutung zu, dass auch hier zumindest ein leichter Zusammenhang besteht. Es lässt sich festhalten, dass die Hypothesen teilweise bestätigt werden konnten, lediglich die Auswirkungen eines *fixed mindsets* konnten nicht mit Sicherheit ermittelt werden.

Insgesamt wurde der Eindruck gewonnen, dass die Bereitschaft zur Aufnahme von Feedback und möglicherweise das Vorhandensein eines dynamischen Mindsets unter den befragten Schüler*innen außerordentlich hoch ist. Jedoch darf nicht außer Acht gelassen werden, dass es sich um einen Wahlpflichtkurs im ersten Lernjahr handelt und die meisten Schüler*innen als sehr leistungsstark und motiviert charakterisiert werden können. Es erscheint daher interessant, die Forschung auf fortgeschrittene Spanischkurse auszuweiten, in denen möglicherweise ein größerer Leistungsunterschied besteht. Abschließend erscheint es wichtig, ein *growth mindset* durch ein angenehmes Klassenklima und eine positive Feedbackkultur zu fördern.

Literaturverzeichnis

- Bogner, Kathrin/Landrock, Uta (2015). *Antworttendenzen in standardisierten Umfragen. GESIS Survey Guidelines*. Mannheim: GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften.
- Böttger, Heiner (2022). *Mindset*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag GmbH.
- Buhren, Claus G. (2015). Feedback – Definition und Differenzierungen. In: Claus G. Buhren (Hrsg.), *Handbuch Feedback in der Schule*. Weinheim: Beltz Verlagsgruppe, S.11–30.
- De Florio-Hansen, Inez (2014). *Fremdsprachenunterricht lernwirksam gestalten. Mit Beispielen für Englisch, Französisch und Spanisch*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Dweck, Carol S. (2006). *Mindset: the new psychology of success*. New York: Random House.
- Hertel, Silke/Karlen, Yves (2021). Machen Überzeugungen den Unterschied? Implizite Theorien von Lernenden in Schule und Hochschule. In: *Unterrichtswissenschaft, Zeitschrift für Lernforschung* 46 (4), S. 491–501.
- Kanngiesser-Krebs, Gisela (2018). Mündlich(e) Fehler korrigieren. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 4 (63), S. 40–44.
- Kuckartz, Udo (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Grundlagentexte Methoden*. 4. Auflage. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Dresing, Thorsten/Pehl, Thorsten (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. 8. Auflage. Marburg: Eigenverlag.

Anhang

Zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse des Fragebogens

1: Wenn ich mich im Spanischunterricht melde und etwas Falsches sage, möchte ich, dass die Lehrkraft mich korrigiert.

1: Stimme ganz und gar nicht zu	2: Stimme eher nicht zu	3: Stimme eher zu	4: Stimme voll und ganz zu	Keine Angabe
/	3	6	10	2

M= 3,36

2: Wenn ich mich im Spanischunterricht melde und einen Fehler mache, fühle ich mich unwohl.

1: Stimme ganz und gar nicht zu	2: Stimme eher nicht zu	3: Stimme eher zu	4: Stimme voll und ganz zu	Keine Angabe
2	9	7	2	1

M= 2,45

3: Wenn ich mich im Spanischunterricht melde und einen Fehler mache, melde ich mich in der Folge weniger.

1: Stimme ganz und gar nicht zu	2: Stimme eher nicht zu	3: Stimme eher zu	4: Stimme voll und ganz zu	Keine Angabe
5	4	7	3	2

M= 2,42

4: Wenn ich mich im Spanischunterricht melde und etwas Richtiges sage, ist es mir wichtig, dass die Lehrkraft mir eine positive Rückmeldung gibt.

1: Stimme ganz und gar nicht zu	2: Stimme eher nicht zu	3: Stimme eher zu	4: Stimme voll und ganz zu	Keine Angabe
1	3	11	4	2

M= 2,95

5: Wenn ich mich im Spanischunterricht melde und eine positive Rückmeldung erhalte, melde ich mich in der Folge häufiger.

1: Stimme ganz und gar nicht zu	2: Stimme eher nicht zu	3: Stimme eher zu	4: Stimme voll und ganz zu	Keine Angabe
1	2	8	9	1

M= 3,25

6: Ich melde mich im Unterricht nur, wenn ich ganz sicher bin, dass meine Antwort richtig ist.

1: Stimme ganz und gar nicht zu	2: Stimme eher nicht zu	3: Stimme eher zu	4: Stimme voll und ganz zu	Keine Angabe
/	7	10	4	/

M= 2,86

7: Wenn die Lehrkraft im Spanischunterricht meine Fehler korrigiert, fühle ich mich persönlich angegriffen.

1: Stimme ganz und gar nicht zu	2: Stimme eher nicht zu	3: Stimme eher zu	4: Stimme voll und ganz zu	Keine Angabe
13	3	3	1	1

M= 1,6

8: Ich fühle mich motiviert, mich im Spanischunterricht zu melden, wenn ich sehe, dass meine Mitschülerinnen und Mitschüler sich ebenfalls beteiligen.

1: Stimme ganz und gar nicht zu	2: Stimme eher nicht zu	3: Stimme eher zu	4: Stimme voll und ganz zu	Keine Angabe
4	8	6	2	1

M= 2,3

9: Wenn ich eine schlechte Note bekommen habe, suche ich das Gespräch mit der Lehrkraft, um zu erfahren, wie ich mich verbessern kann.

1: Stimme ganz und gar nicht zu	2: Stimme eher nicht zu	3: Stimme eher zu	4: Stimme voll und ganz zu	Keine Angabe
1	13	3	2	2

M= 2,32

10: Wenn ich im Spanischunterricht eine Frage habe, traue ich mich, die Lehrkraft nach Hilfe zu fragen.

1: Stimme ganz und gar nicht zu	2: Stimme eher nicht zu	3: Stimme eher zu	4: Stimme voll und ganz zu	Keine Angabe
/	3	6	12	/

M= 3,43

RELIGIÖSE SPRACHBILDUNG IM KONTEXT RELIGIÖSER MEHRSPRACHIGKEIT

Betreut durch: Maria Magdalena Stüttem (Katholische Religionslehre)

Abstract

Das vorliegende Studienprojekt beschäftigt sich mit dem unterrichtlichen Spagat zwischen der im Lehrplan NRW vorgegebenen fächerübergreifenden Sprachbildung als Voraussetzung für gelingende Lernprozesse und den gleichzeitig vielfältigen (Lern-)Ausgangslagen im konfessionellen Religionsunterricht: Die unterrichtliche Praxis ist neben der Mehrsprachigkeit von Schüler*innen und den damit verbundenen unterschiedlichen sprachlichen Grundvoraussetzungen durch Heterogenität aufgrund von Religionspluralität und Areligiosität sowie dem unterschiedlich stark ausgeprägten Grad der religiösen Sozialisierung der Schüler*innen geprägt. Im konfessionellen Religionsunterricht kommen Schüler*innen mit ihnen oft fremder religiöser Sprache in Berührung und bringen darüber hinaus individuelle und vielfältige religiöse Überzeugungen, Erfahrungen sowie Perspektiven auf Religion ein, die in einem gemeinsamen Lernprozess durch die Lehrkraft aufgegriffen und einbezogen werden müssen.

Die Zielperspektive des Studienprojektes besteht deshalb darin – angelehnt an den fachdidaktischen Diskurs – über eine Erhebung der unterrichtlichen Praxis (religiöse) Sprache einzuführen und zu benutzen, einen Einblick in die Anforderungen eines sprachsensiblen Religionsunterrichts an die Lehrkraft zu geben sowie vor dem Horizont einer konkreten Vermittlung von religiösem Sprechen und religiöser Sprache mögliche Fördermöglichkeiten zu eröffnen.

1. Einleitung und Forschungsanliegen

„Religionen gehen zwar nicht in Sprache auf, aber sie sind auch nicht ohne Sprache denkbar“¹, konstatiert Martin Breul. Mit Rückbezug auf dieses Zitat setzt sich Religionsunterricht grundsätzlich mit der Besonderheit der Rede über Gott auseinander.² Die Weitergabe und Vermittlung des christlichen Glaubens sowie das Kommunizieren über diesen sind auf Sprache angewiesen.³ Es ist demnach unverzichtbar, im Kontext von Religionsunterricht den Blick auf den Bereich religiöser Sprache und damit zusammenhängend auf den der Sprachbildung in religiösen Lernprozessen zu richten. Neben den heterogenen Lernvoraussetzungen innerhalb einer inklusiv ausgerichteten Lerngruppe muss sich der Religionsunterricht gegenwärtig zudem den veränderten Grundvoraussetzungen aufgrund von Kompetenzorientierung, Mehrsprachigkeit sowie Religionspluralität und Areligiosität in den Klassenzimmern stellen. Wie aber gehen Lehrkräfte mit diesen veränderten gesellschaftlichen Bedingungen von sinkender religiöser Sozialisation und religiöser Pluralität innerhalb eines vom deutschen Grundgesetz vorgeschriebenen Religionsunterrichts um?

Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um ein das Praxissemester von Lehramtsstudierenden begleitendes empirisches Studienprojekt, durchgeführt an einer inklusiven Grundschule begleitet durch die Universität zu Köln. Das Projekt macht es sich zur Aufgabe, die Herausforderungen eines sprachsensiblen konfessionellen Religionsunterricht – schwerpunktmäßig in einer vergleichenden Analyse einer gemeinsam unterrichteten ersten und zweiten Klasse sowie einer dritten Klasse – zu beleuchten und umfasst im Rahmen des forschenden Lernens eine theoretische Darlegung des Forschungsstands sowie einen methodischen Teil. Zunächst werden, angelehnt an den fachdidaktischen Diskurs, die Sprachbildung im Religionsunterricht sowie Anforderungen an einen sprachsensiblen Religionsunterricht herausgearbeitet. Auf der Grundlage des gegenwärtigen Forschungsstands eröffnet sich die Entwicklung der dieser Arbeit zugrundeliegenden Untersuchungsfrage: *Wie führen Lehrkräfte im Primarbereich religiöses Sprechen und religiöse Sprache in einem von Pluralität und Individualität geprägten konfessionellen Religionsunterricht ein?*

Der zweite Teil der Arbeit betrifft den forschungsmethodischen Bereich. Dieser stellt das Vorgehen der empirischen Erhebung am Praxisort Schule vor, indem er die geplante Untersuchung sowie die dazu notwendigen Untersuchungsmethoden beschreibt. Ziel der Untersuchung soll ein Einblick in die konkrete Vermittlung von religiösem Sprechen und religiöser Sprache durch Lehrkräfte im gemeinsamen Lernen der ersten und zweiten Klassen sein. An die anschließende Datenauswertung schließt sich ein Fazit an, das, eingebettet in einen wissenschaftlichen Rahmen, mögliche Fördermöglichkeiten und forschungstheoretische Anknüpfungspunkte eröffnen soll.

¹ Breul 2018: 5.

² Vgl. Münch 2019: 15.

³ Vgl. ebd.

2. Entwicklung der Untersuchungsfrage

Im Lehrplan für die Primarstufe in NRW wird im Fachbereich Katholische Religion ausdrücklich auf den Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen von Kindern als relevante Voraussetzung für schulisches Lernen und Schulerfolg verwiesen.⁴ Altmeyer spricht in diesem Zusammenhang von der „enge[n] Verwobenheit von Fachlichkeit und Sprachlichkeit in allen Lernprozessen“⁵, eingeschlossen denen des religiösen Lernens. Ein neuer Lerngegenstand bedeutet demnach nicht nur einen Zuwachs an fachlichem Wissen, sondern zugleich eine Erweiterung sprachlicher Kompetenzen.⁶ Wie eingangs erläutert, treffen diese Anforderungen an den Religionsunterricht in der Praxis jedoch auf vielfältige (Lern-) Ausgangslagen in den von Pluralität geprägten Schulen.⁷ Neben der Mehrsprachigkeit von Schüler*innen und damit verbunden den unterschiedlichen sprachlichen Grundvoraussetzungen, äußert sich Heterogenität im Religionsunterricht zudem durch Religionspluralität und Areligiosität sowie den unterschiedlich ausgeprägten Grad der religiösen Sozialisierung der Schüler*innen.⁸ Diese kommen mit für sie oft fremder religiöser Sprache in Berührung und bringen individuelle und vielfältige religiöse Überzeugungen, Erfahrungen sowie Perspektiven auf Religion in den Religionsunterricht ein.⁹ Im Zuge dieser Spannungsfelder kann der Terminus der Mehrsprachigkeit, welcher die Fähigkeit eines Menschen, mehr als eine Sprache sprechen und/oder verstehen und schreiben zu können, beschreibt, auch auf die plurale und heterogene Ausgangslage von Schüler*innen im konfessionellen Religionsunterricht übertragen und damit von religiöser Mehrsprachigkeit in den Klassenzimmern gesprochen werden.¹⁰ Die Begrifflichkeit bezieht damit sowohl die sprachlichen als auch die religiösen Dimensionen des Lernens ein.

Darüber hinaus bedeutet diese religiöse Mehrsprachigkeit von Schüler*innen, dass Verständnisschwierigkeiten nicht allein in der Komplexität des Unterrichtsgegenstands begründet liegen, sondern auch auf die mitgebrachten sprachlichen Kompetenzen eines Kindes zurückzuführen sind.¹¹ Die Berücksichtigung sowie die Förderung sprachlicher Kompetenzen im Religionsunterricht müssen deswegen bereits in der Unterrichtsplanung mitgedacht werden, damit ein sprachsensibler Fachunterricht dem Anspruch gerecht werden kann, mit Pluralität umzugehen und allen Schüler*innen einer Lerngruppe Partizipation und Teilhabe zu ermöglichen.

Vor dieser von Heterogenität und Pluralität gerahmten Ausgangslage eröffnet sich jedoch die Frage, wie sich religiöse Sprachbildung im Kontext dieser religiösen Mehrsprachigkeit vollziehen kann. Mit Rückbezug auf das eingangs

⁴ Vgl. Lehrplan für die Primarstufe in Nordrhein-Westfalen 2021: 156.

⁵ Altmeyer 2011: 15.

⁶ Vgl. ebd.: 14.

⁷ Vgl. Schulte 2019: 112.

⁸ Vgl. ebd.: 111.

⁹ In dem Zuge ist beispielhaft auf die nach Angabe der Ausbildungsbeauftragten der Grundschule geschätzten Quote von etwa einem Drittel christlicher Schüler*innen im konfessionellen Religionsunterricht hinzuweisen.

¹⁰ Vgl. Tacke 2022: 107.

¹¹ Vgl. Altmeyer 2011: 15.

beschriebene Untersuchungsfeld in einer gemeinsamen ersten und zweiten Klasse einer inklusiven Grundschule bietet sich darüber hinaus eine thematische Eingrenzung und Spezifizierung der Untersuchungsfrage an:

Wie führen Lehrkräfte im Primarbereich religiöses Sprechen und religiöse Sprache in einem von Pluralität und Individualität geprägten konfessionellen Religionsunterricht ein?

Im Fokus des Forschungsinteresses steht aufgrund der Altersklasse der Schüler*innen die Einführung und Vermittlung von religiöser Sprache durch die katholische Religionslehrkraft.

3. Forschungsstand

Zur Beantwortung der Forschungsfrage bedarf es zunächst einmal einer Eingrenzung dessen, was unter die Begrifflichkeiten des religiösen Sprechens und der religiösen Sprache fällt. Die beiden folgenden Kapitel 3.1 und 3.2 zielen dabei keinesfalls auf das vollständige Abbilden des zugrundeliegenden Forschungsdiskurses ab, sondern beschränken sich auf die Modellierung der zentralen Formen des Sprechens und der Sprache im Religionsunterricht sowie auf das Aufzeigen der Relevanz von Übersetzungsprozessen im Religionsunterricht.

Altmeyer ermöglicht mit seiner Modellierung religiöser Sprache und religiösen Sprechens im Kontext von Religionsunterricht übergreifend eine Einordnung der unterschiedlichen Repräsentationsformen und Zugänge durch Sprache.¹² Zudem verdeutlicht sein nachfolgend vorgestelltes Modell *Sprache in religiösen Lernprozessen*, dass Schüler*innen sowohl systematisch in die Fachsprache des Religionsunterrichts eingeführt als auch dazu befähigt werden müssen, ihre sprachlichen Fähigkeiten im Dialog mit sich selbst und anderen zu erlernen und anzuwenden. Damit unterstreicht seine Publikation die Relevanz des Studienprojektes: Religionsunterricht muss in die Fachsprache einführen sowie die Sprach- und Dialogfähigkeit fördern.

3.1 Sprachbildung im Religionsunterricht

In Hinblick auf die Modellierung religiöser Sprache und religiösen Sprechens im Kontext von Religionsunterricht erscheint zunächst ein Blick in die gegenwärtige Religionsdidaktik lohnenswert. So arbeitete beispielsweise Altmeyer das in Abbildung 1 dargestellte Modell *Sprache in religiösen Lernprozessen* aus. Dieses modelliert die verschiedenen (sprachlichen) Repräsentationsformen von Religion, also die sprachliche Dimension religiösen Lernens innerhalb des Religionsunterrichts. Es stellt zum einen die beschriebene Verwobenheit sprachlichen und religiösen Lernens dar und identifiziert zum anderen die für den Lernzuwachs benötigten Kompetenzen.¹³

¹² Vgl. Altmeyer 2021: 25.

¹³ Vgl. ebd.: 27.

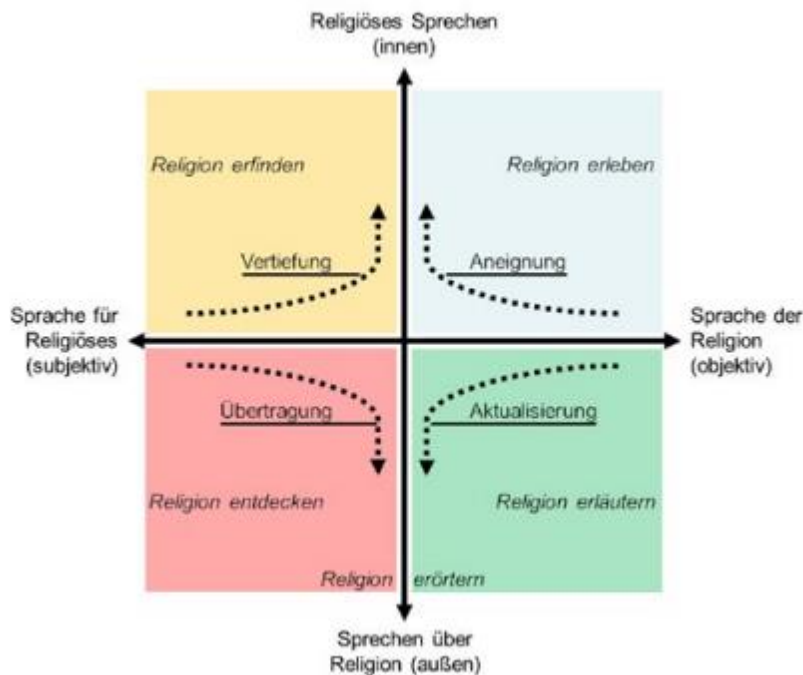


Abb. 1: Sprache in religiösen Lernprozessen (Modell).¹⁴

Altmeyer unterscheidet in seinem Modell die folgenden vier Repräsentationsformen: religiöses Sprechen sowie das Sprechen über Religion, die Sprache für Religiöses und die Sprache der Religion. Zusätzlich differenziert er zwischen einem subjektiven und objektiven Pol der Sprache und des Sprechens.¹⁵ Die Sprache der Religion stellt einen objektiven Zugang zu Religion dar und befasst sich mit dem Verstehen von elementaren Formen religiöser Tradition, während die Sprache für Religiöses – der subjektive Zugang zu Religion – Ausdrucksmöglichkeiten der individuellen Religiosität von Schüler*innen umfasst.¹⁶ Der Bereich des religiösen Sprechens bezieht sich auf die zielgerichtete Kommunikation von religiöser Sprache im Dialog mit sich selbst und anderen;¹⁷ das Sprechen über Religion nimmt Bezug auf die Förderung der Kompetenz der Urteils- und Dialogfähigkeit, vor allem vor dem Hintergrund anderer Religionen und Weltanschauungen.¹⁸

Die vier Bereiche sind dabei nicht vollständig voneinander zu trennen, „[...] sondern sind über die beiden Ebenen Sprache und Sprechen miteinander verwoben“¹⁹. Auf dieser vorgenommenen Fokussierung von *Sprache* und *Sprechen* – eingeschlossen der äquivalenten Unterscheidung der subjektiven und objektiven Pole – beruht auch die zugrundeliegende Untersuchungsfrage. Das Modell verdeutlicht, dass Schüler*innen sowohl systematisch in die Fachsprache des Religionsunterrichts eingeführt als auch dazu befähigt werden

¹⁴ Vgl. ebd.: 25.

¹⁵ Vgl. Tacke 2022: 103.

¹⁶ Vgl. Altmeyer 2021: 27.

¹⁷ Vgl. Tacke 2022: 103.

¹⁸ Vgl. Altmeyer 2021: 27.

¹⁹ Tacke 2011: 103.

müssen, den eigenen Umgang mit Sprache (im Sinne des Sprechens und der Sprachfähigkeit) im Dialog mit sich selbst und anderen zu erlernen.

Damit bietet dieser mehrdimensionale sprachensible Ansatz weiterhin eine Antwort auf den im Religionsunterricht vielfach beklagten Sprachverlust.²⁰ Die Metapher der „Fremdsprache Religion“²¹ ist unlängst im religionsdidaktischen Diskurs und in der Fachliteratur etabliert. Wenn also eine „religiöse Alphabetisierung“²² der Schüler*innen gefordert wird, handelt es sich um das religionsdidaktische Anliegen von mehr Verständlichkeit religiösen Vokabulars sowie um die Relevanz verschiedener Zugänge zu religiösen Sprachformen, durch die ein offener Dialog ermöglicht werden soll. Innerhalb dieses Dialogs sollen die Schüler*innen ihre eigenen Perspektiven und Haltungen versprachlichen und gegenüber den anderen in einem fruchtbaren Unterrichtsgespräch vertreten können. Dies ermöglicht ein gemeinsames Lernen aller – unabhängig von der religiösen Sozialisation und Überzeugung. Ein solcher konfessioneller Religionsunterricht ist offen für Vielfalt, Pluralität und individuelle Überzeugungen und ermöglicht Schüler*innen Teilhabe durch Sprache.

In Bezug auf die unterrichtliche Praxis bedeutet dies auf der Ebene der Sprache, dass religiöses Fach-, Grund- oder Kernvokabular im Religionsunterricht systematisch eingeübt werden muss. Die Metapher der Fremdsprache kann in diesem Kontext durchaus übernommen werden, da es sich zur Vermittlung von den Schüler*innen fremden Wörter anbietet, auch auf Methoden der verschiedenen Fremdsprachdidaktiken zurückzugreifen. Ein Beispiel hierfür ist das sogenannte Scaffolding, unter welchem verschiedene sprachliche Hilfestellungen subsumiert werden, die die Schüler*innen unterstützen sollen, eine Aufgabe selbständig zu bearbeiten. Zur Vermittlung von religiösem Vokabular eignen sich unter anderem Glossare oder vorgefertigte Satzanfänge, –teile und –muster.²³ Zum Einüben des Kernvokabulars können Methoden aus dem Fremdsprachenunterricht helfen, beispielsweise die Aktivierung durch Bildkarten. Dieses Fachwissen in Bezug auf religiöse Sprache ist relevant, damit Schüler*innen im Bereich des Sprechens ihre eigene Perspektive entwickeln, reflektieren und im (Unterrichts-)Gespräch kommunizieren können. Trotz des Wissens um religiöse Begrifflichkeiten bedarf es zusätzlich auf der Ebene des Sprechens an die Lebenswelt (und damit auch an die ‚Sprachwelt‘) der Schüler*innen anschlussfähigen Übersetzungen für eine gemeinsame sprachliche Basis.²⁴ Mithilfe dieser eröffnet sich ein für religiöse Mehrsprachigkeit offener Dialog, in dem die Schüler*innen ihre eigenen Perspektive versprachlichen und gegenüber den Anderen vertreten können.²⁵

Für die Beantwortung der Untersuchungsfrage ist es folglich relevant, beide Ebenen – die der Sprache und die des Sprechens – im Blick zu behalten und zu erheben, ob und wenn ja, wie der Religionsunterricht im Sinne eines

²⁰ Vgl. ebd.; Neukirch 2020: 24; Baldermann 2011: 25.

²¹ Altmeyer 2011: 17; vgl. Reese-Schnitker 2020: 409.

²² von Eiff 2019: 141.

²³ Vgl. Tacke 2022: 104.

²⁴ Vgl. ebd.: 105.

²⁵ Vgl. ebd.: 107.

sprachsensiblen Religionsunterrichts die Förderung beider Dimensionen berücksichtigt. Dabei ist interessant, welche sprachlichen Anforderungen die ausgewählten Aufgabenstellungen an die Schüler*innen stellen oder auch welches Vokabular die Lehrkraft selbst benutzt und damit bei den Schüler*innen voraussetzt.

3.2 Religion übersetzen

„Religiöses Sprechen ist eine Frage der Beziehung“²⁶ formuliert Stefan Altmeyer. Religiöse Rede steht insofern in direkter Verbindung zu der Person, die sie tätigt.²⁷ Damit eine solche Beziehung zwischen Glaubensbotschaft und den Schüler*innen entsteht, ist es unabdingbar, dass diese mit religiöser Kommunikation vertraut werden, sie verstehen und sich zu eigen machen.²⁸

Die Ausgangssituation in den Schulklassen erfordert jedoch – wie bereits in Kapitel 3.1 dargelegt – Übersetzungsbemühungen, damit Gottesrede und Glaubenssätze für Schüler*innen nicht unverständlich und damit inhaltsleer bleiben. Es gilt, Übersetzungen zwischen den diversen und heterogenen Lebenswelten der Schüler*innen und der überlieferten Tradition zu finden sowie interreligiöse Übersetzungsangebote anzubieten.²⁹ Darüber hinaus sollen diese Bemühungen Brücken zwischen den Inhalten des (konfessionellen) Religionsunterrichts und areligiösen Ansichten von Schüler*innen erschließen, indem die alltäglichen, profanen Erfahrungen und Vorstellungen um fachliche Redemittel und Termini ergänzt werden, deren Bedeutungstiefe sukzessiv erschlossen wird.³⁰ Es gilt also, Unterrichtsgegenstände im Hinblick auf religiöse Sprachbildung gleichermaßen sach- und schüler*innenorientiert zu erschließen und aufzubereiten. Ziel der Übersetzungsprozesse ist nicht, Andersartigkeit und Differenzen aufzulösen und anzugleichen, denn die Eigenlogik und spezifische Charakteristik religiöser Sprache ist nicht ohne Transformation übersetzbar.³¹

Religiöse Sprache, die es sich zur Aufgabe macht, transzendente Erfahrungen und Wahrheiten in Worte zu fassen, besitzt eine wahrnehmungsschaffende Funktion, denn Gottes Existenz vollzieht sich in einer erweiterten Dimension von Wirklichkeit, die der menschlichen Rationalität nicht unmittelbar zugänglich ist.³² Die Spezifik religiöser Sprache lässt sich deshalb als der Versuch verstehen, mithilfe menschlicher Sprache diese transzendentalen Erfahrungen und Wahrheiten abzubilden.³³ In diesem Zusammenhang ist es notwendig, den Blick von Schüler*innen für diese unvermeidlichen Transformationen religiöser Sprache in den eigenen Sprachgebrauch zu schärfen: „Schüler*innen übersetzen religiöse Sprache für ihre Formen des religiösen Sprechens – und können damit in Kommunikation mit sich oder ihrer Öffentlichkeit treten.“³⁴ Somit laufen Übersetzungsprozesse Gefahr, dass die religiösen Gehalte ihre Aussagekraft

²⁶ Altmeyer 2017: 261.

²⁷ Vgl. ebd.

²⁸ Vgl. Altmeyer 2011: 17.

²⁹ Vgl. Schulte 2019: 113.

³⁰ Vgl. Gogolin 2021: 47.

³¹ Vgl. Tacke 2022: 106.

³² Vgl. Behrens 2005: 118.

³³ Vgl. Reese-Schnittker 2020: 407.

³⁴ Tacke 2022: 106.

verlieren.³⁵ Dieses Risiko nicht vollständig ausschließen zu können, liegt jedoch in der Eigenart von Übersetzungen grundsätzlich begründet. Andrea Schulte beschreibt dies mit „eine[r] Dialektik des Übersetzens: Religiöse Sprache übersetzen zu wollen, ohne sie letztendlich (vollends) übersetzen zu können.“³⁶

Zu beachten ist dennoch, dass Übersetzungsprozesse scheitern können, beispielsweise wenn es zu fachlichen und sprachlichen Gleichsetzungen zwischen der eigenen und einer fremden Religion kommt, indem religiöses Vokabular der eigenen Religion unreflektiert und unkritisch auf andere Religionen angewendet wird. In Bezug auf die Untersuchungsfrage ist es wichtig, Übersetzungsprozesse gleichermaßen zu identifizieren wie auch problematische Gleichsetzungen, die im Religionsunterricht möglicherweise stattfinden.

4. Untersuchungsplanung und Untersuchungsmethoden

Das Erkenntnisinteresse dieser Erhebung wurde in den vorherigen Kapiteln bereits theoretisch herausgearbeitet. Es soll untersucht werden, wie Religionslehrkräfte im Primarbereich einer inklusiven Grundschule eine Verbindung zwischen dem fachlichen und sprachlichen Anliegen schaffen und wie sie religiöses Sprechen und religiöse Sprache konkret in ihrem Religionsunterricht einführen. Das Untersuchungsfeld beschränkt sich auf eine gemeinsam unterrichtete erste und zweite Klasse sowie eine dritte Klasse. Das Sampling umfasst damit zwei Religionslehrkräfte. Aufgrund von Krankheit im Kollegium und zeitlichen Überschneidungen konnten nicht noch weitere Religionslehrkräfte in das Studienprojekt aufgenommen werden.

Das Vorgehen der Auswahl des Samplings verlief deduktiv anhand des theoretischen Vorwissens. So muss zur Beantwortung der Untersuchungsfrage die ausgewählte Lehrkraft auch gleichzeitig ausgebildete Religionslehrkraft sein und im Rahmen ihres konfessionellen Fachunterrichts beobachtet werden. Aufgrund dieser Gegebenheiten muss auf die Grenzen der Repräsentativität dieser Forschungsarbeit hingewiesen werden. Die mögliche Informationsgewinnung ist begrenzt.³⁷ Beim Forschungsparadigma handelt es sich um eine qualitative Forschungsarbeit, bei der gewählten Untersuchungsmethode um eine qualitative Beobachtung der Lehrkraft. Die Datensicherung erfolgte über das Ausfüllen von Beobachtungsbögen während des Unterrichts, welche anschließend in Form von Gedächtnisprotokollen reformuliert wurden. Die Beobachtung orientierte sich mehrstufig an verschiedenen deduktiv und induktiv herausgearbeiteten Kategorien.³⁸ Die Kategorien religiöses Sprechen, religiöse Sprache, Übersetzungsprozesse, Lebensweltbezug sowie Umgang mit Pluralität/Individualität wurden dabei deduktiv anhand des Forschungsstands und der Erarbeitung der Forschungsfrage generiert. Die induktiven Kategorien Interreligiöse Bezüge, Religiöse Feste, Aktivierung der Schüler*innen sowie Individuelle

³⁵ Vgl. Schulte 2019: 115.

³⁶ Ebd.

³⁷ Vgl. Weitkämper o.D.: o.S.

³⁸ Vgl. Kuckartz 2018: 97.

Deutungsmuster entstanden während der sich an die Datenerhebung anschließenden Auswertung mithilfe der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse (orientiert nach Udo Kuckartz).³⁹ Dabei wurde das erhobene Material zunächst gesichtet, um thematische Hauptkategorien ableiten zu können. Mithilfe dieser inhaltlichen Strukturierung wurde in einem zweiten Schritt das gesamte Material codiert sowie ein ausdifferenziertes Kategoriensystem erstellt. Dieses wurde durch das Bilden von Subkategorien, das Herausarbeiten von inhaltlichen Überlappungen und Verschachtelungen zwischen den Kategorien sowie möglichen Zusammenhängen visualisiert.⁴⁰

In Bezug auf die Untersuchungsmethode ist darauf hinzuweisen, dass die ursprünglich geplante Erhebung der Sprache durch Audiografien aufgrund von fehlenden Zustimmungen der Erziehungsberechtigten aus rechtlichen Gründen nicht umgesetzt werden konnte. Die Reformulierung des Datenmaterials im Anschluss an die erfolgte Beobachtung in Form von Gedächtnisprotokollen ist weniger reliabel und zudem ist die Auswertungsobjektivität nicht gegeben. Die Modifikationen des methodischen Vorgehens werden reflektierend in der Auswertung und Analyse der Ergebnisse berücksichtigt.

5. Untersuchungsergebnisse/-auswertung

Die Auswertung des Datenmaterials in Bezug auf die Forschungsfrage dieser Arbeit beruht auf dem Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse. Das Datenmaterial wurde paraphrasiert und anhand der deduktiv und induktiv erarbeiteten Kategorien codiert.

Die deduktiven Kategorien werden wie folgt definiert:

- Religiöse Sprache:

Die Sprache der Religion befasst sich mit den elementaren Formen religiöser Tradition, indem sie unter anderem zentrale Symbole und kirchliche Feste benennt, Gebete spricht oder religiöses Fachvokabular einführt.

- Religiöses Sprechen:

Der Bereich des religiösen Sprechens bezieht sich auf die zielgerichtete Kommunikation von eigenen Deutungsmustern, Glaubenssätzen und Überzeugungen im Dialog mit sich selbst und anderen.

- Umgang mit Pluralität/Individualität:

Es werden unterschiedliche Glaubensüberzeugungen innerhalb der Klasse thematisiert und aufgegriffen. Die Akzeptanz des Anderen wird verbalisiert.

- Lebensweltbezug:

Durch aktuelle Beispiele und Übertragungen biblischer Geschichten und Glaubenssätze wird an die konkrete Lebenswelt von Schüler*innen angesetzt.

³⁹ Vgl. Schreier 2018: 5.

⁴⁰ Vgl. Kuckartz 2018: 100.

Dabei werden gegenwärtige gesellschaftliche Konventionen und Wertvorstellungen beachtet.

- Übersetzungsprozesse:

Bei Übersetzungsprozessen handelt es sich um an die Lebenswelt und damit auch an die ‚Sprachwelt‘ der Schüler*innen angepasste anschlussfähige Übersetzungen religiösen Vokabulars und der überlieferten Tradition für eine gemeinsame sprachliche Basis.

Die induktiven Kategorien werden wie folgt definiert:

- Interreligiöse Bezüge:

Einbezug von religiösen Bekenntnissen oder weltanschaulichen Überzeugungen in den Unterricht.

- Religiöse Feste:

Benennen von religiösen Festen.

- Aktivierung der Schüler*innen:

Anleiten und Auffordern, eigene Glaubensüberzeugungen in den Unterricht einzubringen.

- Individuelle Deutungsmuster:

Aufnahme von individuellen Deutungsversuchen der Unterrichtsgegenstände und -gespräche.

Exemplarische Überführung des codierten Datenmaterials zweier Unterrichtsstunden in Einzelfallmodelle für eine bessere Übersichtlichkeit und Vergleichbarkeit:

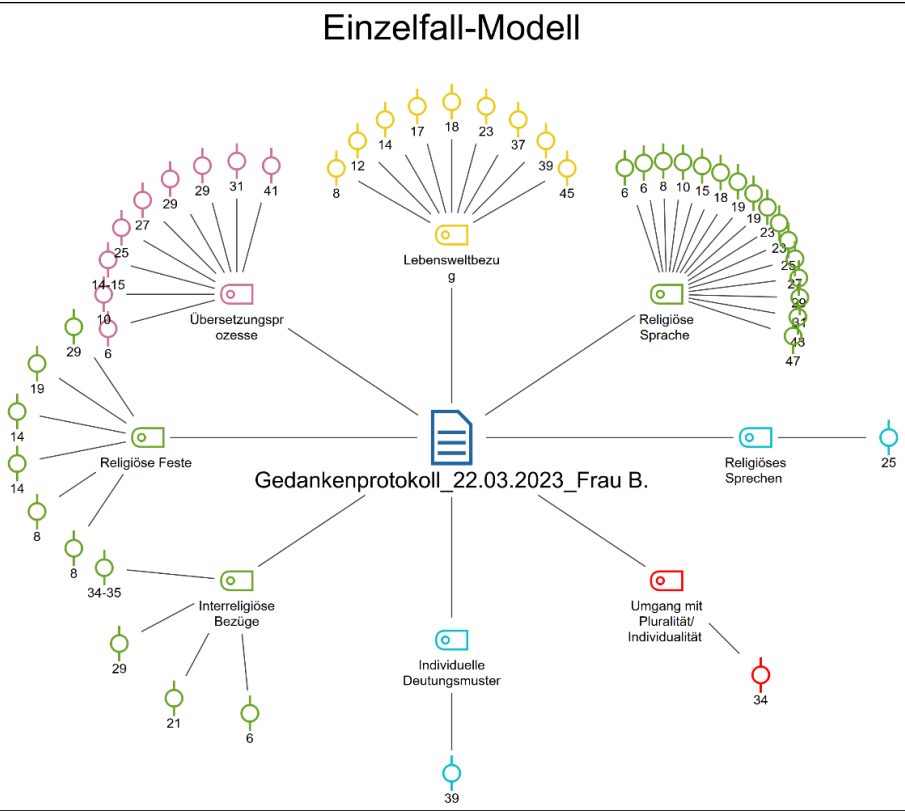


Abb. 2: Einzelfall-Modell 1 (eigene Darstellung).

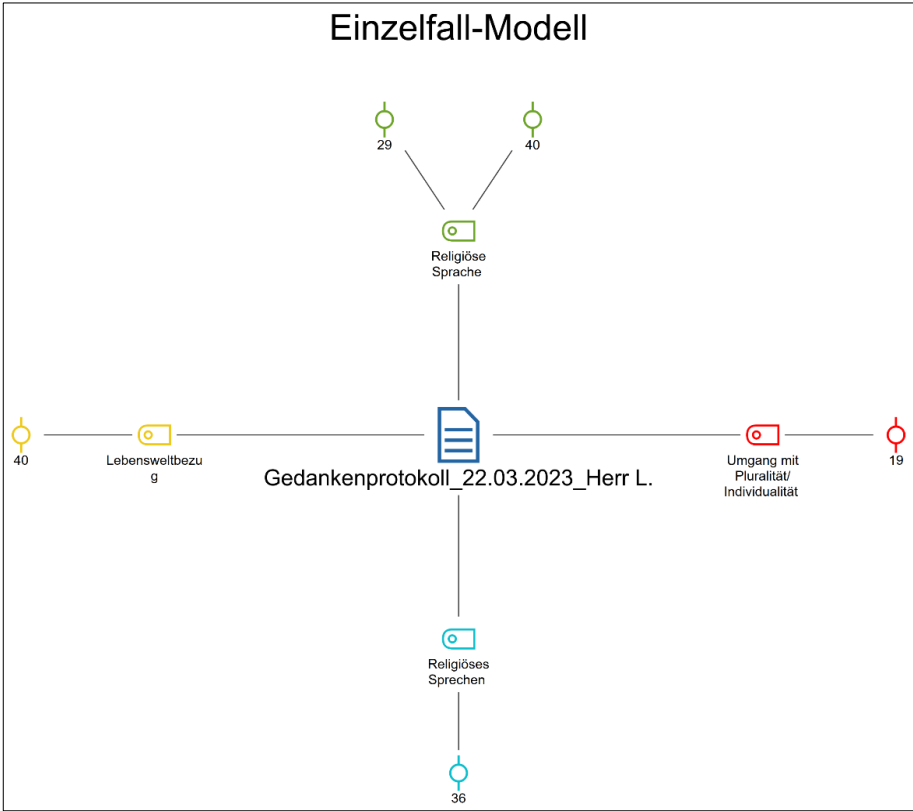


Abb. 3: Einzelfall-Modell 2 (eigene Darstellung).

Nach der Auswertung und vergleichenden Analyse des codierten Datenmaterials fallen vor allem die quantitativen Unterschiede in Bezug auf die Kategorienvergabe auf: Während die beobachtete Lehrkraft Frau B. in ihrem Religionsunterricht religiöse Pluralität und Nicht-Religiosität berücksichtigt, indem sie den Gebrauch religiöser Sprache mit Lebensweltbezügen, Übersetzungsprozessen, vereinzelt auch mit eigenen Deutungsmustern verbindet sowie religiöse Pluralität thematisiert und bestärkt, legt die beobachtete Lehrkraft Herr L. einen entwicklungsbasierten Schwerpunkt. In seiner Unterrichtsreihe *Der Chamäleonvogel – Die Ostergeschichte einmal anders erzählt* thematisiert er die Gefühle der Schüler*innen, sie sollen Emotionen erkennen, benennen sowie diesen Farben zuordnen. In dem Zuge weist Herr L. auf die mit der Thematik zusammenhängende Pluralität hin. Das Bilderbuch von Frisch und Gantschev bietet jedoch aufgrund der Verwendung von religiösem Fachvokabular sowie verschiedener Anknüpfungspunkte für religiöses Sprechen religiöse Lernpotenziale. So werden unter anderem Begriffe wie „Gottes Reich“, „Jüngerinnen und Jünger“ und „Auferstehen“ benutzt und im Unterricht vorgelesen.⁵⁴ Im Anschluss daran werden jedoch – wie das Einzelfall-Modell der Abbildung 2 zeigt – keine Übersetzungen angeboten oder Lebensweltbezüge hergestellt. Auch die Ostergeschichte als christliches Fest wird nicht explizit thematisiert. Dieses Vorgehen berücksichtigt weder die unterschiedlichen sprachlichen Lernausgangslagen noch die Religionspluralität und Areligiosität. Religiöses Lernen setzt jedoch wie Altmeyer konstatiert die „enge Verwobenheit von Fachlichkeit und Sprachlichkeit in allen Lernprozessen“⁵⁵ voraus. Der beobachtete Unterricht – dargestellt im Einzelfall-Modell 2 – weist ungenutzte Ressourcen in Bezug auf verschiedene Zugänge zu religiösen Sprachformen sowie das systematische Einüben religiösen Fachvokabulars auf, um allen Schüler*innen der Lerngruppe religiöse Sprachbildung, Partizipation und Teilhabe ermöglichen zu können. Die Datenauswertung lässt deswegen folgende Interpretationen der Ergebnisse zu: Das Einführen und Benutzen religiöser Sprache blieb im Einzelfall-Modell 2 – anders als im Einzelfall-Modell 1 – oftmals unreflektiert. Das fehlende Anbieten von Übersetzungen und Herstellen von Lebensweltbezügen lässt vermuten, dass gerade Schüler*innen, die nicht dem Christentum angehören oder areligiös aufgewachsen und erzogen worden sind, nicht am Unterricht und am gemeinsamen Unterrichtsgegenstand partizipieren und teilhaben. Es ist fraglich, inwieweit sich diese Schüler*innen dann den Lerngegenstand aneignen und fachlich durchdringen können. Das Fehlen eines expliziten inhaltlichen Thematisierens der Ostergeschichte als christliches Fest bedeutet, dass keine unterschiedlichen Zugänge zu religiösen Sprachformen sowie kein systematisches Einüben religiösen Fachvokabulars angeboten werden. Damit wird der didaktische Anspruch von Religionsunterricht von mehr Verständlichkeit religiöser Sprache sowie der Ermöglichung eines gemeinsamen, offenen Dialogs nicht erreicht. Ohne das notwendige sprachliche Werkzeug ist kein Durchdringen der fachlichen Inhalte möglich, damit die Schüler*innen ihre eigenen

⁵⁴ Vgl. Frisch/Gantschev 2004: 6f.

⁵⁵ Altmeyer 2021: 15.

Perspektiven und Haltungen versprachlichen und gegenüber den anderen in einem furchtbaren Unterrichtsgespräch vertreten können.

In Bezug auf die Untersuchungsfrage *Wie führen Lehrkräfte im Primarbereich religiöses Sprechen und religiöse Sprache in einem von Pluralität und Individualität geprägten (konfessionellen) Religionsunterricht ein?* ist deshalb festzuhalten, dass die beiden beobachteten Lehrkräfte different mit dem bildungssprachlichen Kompetenzerwerb als Querschnittsaufgabe umgehen. Sie unterscheiden sich in der Quantität der vergebenen sprachlichen Codes, was auf der Basis des Forschungsstandes und der erarbeiteten Kategorien erste Rückschlüsse auf eine Bewertung in Bezug auf einen sprachsensiblen Religionsunterricht zulässt, wobei eine fundierte Einschätzung über die Qualität der sprachlichen Förderung und der tatsächlichen fachlichen Aneignung durch die Schüler*innen abschließend nicht möglich ist, da lediglich einzelne Unterrichtsstunden untersucht wurden.

Es konnte – wenn auch ohne wissenschaftliche Bedeutsamkeit der Forschungsergebnisse – auf die Relevanz von (religiöser) Sprachförderung durch religiöse Sprache, religiöses Sprechen, Übersetzungsprozesse und Lebensweltbezüge hingewiesen werden. Auch das Thematisieren von unterschiedlichen Glaubensüberzeugungen ist in einem von Heterogenität und Pluralität geprägten Religionsunterricht unabdingbar, wenn allen Schüler*innen gleichermaßen Teilhabe und Lernpotenziale ermöglicht werden sollen. Darüber hinaus öffnet das Studienprojekt den Blick für Fördermöglichkeiten in Bezug auf religiöse Sprachbildung und bietet Anknüpfungspunkte für weitere Untersuchungen.

6. Forschungsmethodische Anknüpfungspunkte

Das Studienprojekt *Religiöse Sprachbildung im Kontext religiöser Mehrsprachigkeit* eröffnet forschungsmethodische Anknüpfungspunkte, die auf Forschungsdesiderate im Bereich der sprachlichen Praxis hinweisen. Einerseits bietet sich aus Gründen der Wissenschaftlichkeit und zur besseren Gewährleistung der Gütekriterien qualitativer Forschung eine Erhebung des empirischen Datenmaterials durch Audioaufnahmen an, die Sprache – unter Berücksichtigung möglicher Störgeräusche oder technischer Schwierigkeiten – exakt aufzeichnen können und so eine genaue Erfassung der Einführung religiöser Sprache und religiösen Sprechens durch die Lehrkraft gewährleisten.

Weiterhin könnten das religiöse Sprechen sowie die Verwendung religiösen Vokabulars von Schüler*innen untersucht werden. Dabei könnte die Überprüfung des Sprachstands der Schüler*innen durch einen Design-based-research-Ansatz (DBR), der die Diskrepanz zwischen wissenschaftlicher Theorie und (schulischer) Praxis reduzieren soll, erfolgen. DBR-Ansätze versuchen, Lösungsansätze für praktische Bildungsprobleme mit wissenschaftlichen Erkenntnissen zu verflechten, indem beispielsweise Lern- und Unterrichtsmaterialien zur sprachlichen Förderung erstellt und diese Materialien im schulischen Kontexten

mehrmals erprobt, evaluiert und überarbeitet werden.⁵⁶ Dies ermöglicht eine Überprüfung und Darstellung schulischer Lernprozesse und darüber hinaus können mögliche Lernentwicklungen und Transferleistungen transparent gemacht werden. Dies rückt insbesondere im Hinblick auf die Förderung sprachlicher Kompetenzen als Querschnittsaufgabe im Kontext von Mehrsprachigkeit und Pluralität in den Fokus und könnte auch fächerübergreifend von Bedeutung sein.

⁵⁶ Vgl. Schmiedebach/Wegner 2021: 4.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

Frisch, Hermann-Josef/Gantschev, Ivan (2004). *Der Chamäleonvogel. Eine Ostergeschichte für Kinder und ihre Eltern*. 11. Auflage. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Sekundärliteratur

Altmeyer, Stefan (2011). *Fremdsprache Religion? Sprachempirische Studien im Kontext religiöser Bildung*. Stuttgart: Kohlhammer.

Altmeyer, Stefan (2017). Was wahr ist, ist auch leicht zu sagen oder? In: *KatBI*, 142, S. 259–262.

Altmeyer, Stefan (2021). Sprachsensibler Religionsunterricht – Grundlagen und konzeptionelle Klärungen. In: Stefan Altmeyer/Bernhard Grümme/Helga Kohler-Spiegel/Elisabeth Naurath/Bernd Schröder/Friedrich Schweitzer (Hrsg.), *Sprachsensibler Religionsunterricht. Jahrbuch der Religionspädagogik*. Bd. 37 (S. 14–29). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Baldermann, Ingo (2011). *Einführung in die Biblische Didaktik*. 4., ergänzte Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Behrens, Achim (2005). *Verstehen des Glaubens. Eine Einführung in die Fragestellung evangelischer Hermeneutik*. Neukirchen-Vluyn: Vandenhoeck & Ruprecht.

Breul, Martin (2018). Die Versprachlichung des Religiösen. In: *IRP-Impulse*, 1, S. 4–9.

Eiff, Miriam Sophia von (2019). „sie werden in neuen Sprachen reden“ (Mk 16,17). Die Sprache der katholischen Theologie und ihre Bedeutung für einen sprachsensiblen Religionsunterricht. In: Yauheniya Danilovich/Galina Putjata (Hrsg.), *Sprachliche Vielfalt im Unterricht* (S. 141–156). Wiesbaden: Springer Verlag.

Gogolin, Ingrid (2021). Was heißt „sprachsensibler Fachunterricht?“ Stand der Diskussion. In: Stefan Altmeyer/Bernhard Grümme/Helga Kohler-Spiegel/Elisabeth Naurath/Bernd Schröder/Friedrich Schweitzer (Hrsg.), *Sprachsensibler Religionsunterricht. Jahrbuch für Religionspädagogik*. Bd. 37 (S. 42–52). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Kuckartz, Udo (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 4. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.

Lehrplan für die Primarstufe in Nordrhein-Westfalen. Fach Katholische Religionslehre (2021). Verfügbar unter:
https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/287/ps_lp_kr_einzeldatei_2021_08_02.pdf [Abruf am 22.01.2024].

- Münch, Christian (2019). Sprachsensibler Fachunterricht und Bibeldidaktik. In: *Notizblock*, 66, S. 15–18.
- Neukirch, Birgitt (2020). Bibeltexte in Leichter oder einfacher Sprache – Eine Anleitung. In: *rpi-impulse*, 20 (1), S. 24–25.
- Reese-Schnitker, Annegret (2020). Sprache. In: Ulrich Kropač/Ulrich Riegel (Hrsg.), *Handbuch der Religionsdidaktik* (S. 406–413). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schmiedebach, Mario/Wegner, Claas (2021). Design-Based-Research als Ansatz zur Lösung praxisrelevanter Probleme in der fachdidaktischen Forschung. In: *Bildungsforschung*, 2, S. 1–10.
- Schreier, Margrit (2018). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse. Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. In: *FQS*, 15, S. 1–27.
- Schulte, Andrea (2019). Religion übersetzen im Kontext religiöser Sprachbildung und Kommunikation im Religionsunterricht. In: Frederike van Oorschot/Simone Ziermann (Hrsg.), *Theologie in Übersetzung? Religiöse Sprache und Kommunikation in heterogenen Kontexten Öffentliche Theologie*. Bd. 36 (S. 111–124). Leipzig: Öffentliche Theologie.
- Tacke, Lena (2022). Das Entdecken neuer Sprachwelten – Grundlinien einer heterogenitätssensiblen Sprachbildung im Religionsunterricht. In: *Religionspädagogische Beiträge*. Journal for Religion in Education, 45 (1), S. 101–110.
- Weitkämper, Florian (o.D.). *Sampling und Stichprobe*. Verfügbar unter: <https://www.ph-freiburg.de/quasus/was-muss-ich-wissen/daten-auswaehlen/sampling-und-stichprobe.html> [Abruf am 25.01.2024].

TEXTGENERIERENDE KI-PROGRAMME IN SCHULE UND UNTERRICHT

Professionswissen von Lehrpersonen über die Auswirkungen und Einsatzmöglichkeiten im Unterricht sowie über die geforderten professionellen Kompetenzen von Lehrpersonen

Betreut durch: Dr.' Nadine Großmann (Biologie)

Abstract

Das Aufkommen künstlicher Intelligenz (KI) und entsprechender textgenerierender Programme wie ChatGPT wirft wesentliche Fragen bezüglich der Auswirkungen und Einsatzmöglichkeiten in Schule und Unterricht sowie über die erforderlichen Kompetenzen von Lehrpersonen auf. Anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse von Interviews mit vier Lehrpersonen unterschiedlicher Fachrichtungen untersucht diese Studie das Professionswissen von Lehrpersonen in Bezug auf textgenerierende KI-Programme aus schulpraktischer Perspektive. Die Ergebnisse offenbaren eine Diskrepanz zwischen dem vorhandenen Wissen und dem tatsächlichen Handeln im Unterricht. Es fehlt an KI-bezogenem technologischem Wissen und schulorganisatorischen Rahmenbedingungen. Weiterführende fachdidaktische Forschung sowie eine engagierte Bildungspolitik sollten demnach darauf abzielen, Professionalisierungsprozesse innerhalb der KI-bezogenen Medienbildung von Lehrpersonen zu fokussieren, um die Qualität von Lehr-Lernprozessen in Hinblick auf die geforderten Kompetenzen der Zukunft zu sichern.

1. Einleitung

Aktuelle Entwicklungen im Bereich textgenerierender KI-Programme stellen die Bildungslandschaft in Deutschland vor große Herausforderungen: Was passiert mit Schule und Unterricht, wenn ein für alle momentan noch frei zugänglicher und einfach zu bedienender Chatbot existiert, der die unterschiedlichsten Fragen in allen möglichen Sprachen beantworten kann, wobei der Eindruck eines Gespräches entsteht? Was passiert, wenn Arbeitsaufträge aus allen Fächern des deutschen Schulsystems durch eine künstliche Intelligenz beantwortet werden können, die die Welt, also circa 90 Prozent des Internets, bis September 2021 kennt (vgl. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen [MSB NRW] 2023: 4)? Was passiert, wenn dieser Zugang über ein Sprachmodell, dem „generative pre-trained transformer“ GPT als „deep-learning“ Software-Architektur von Google, geschieht, welches als Algorithmus eines statistischen Systems ohne semantisches Verständnis Texte, beruhend auf Wahrscheinlichkeiten von aufeinander folgenden Zeichen, generiert (vgl. ebd.)?

Wir sprechen von einem System, das ohne ethischen Filter primär auf Eloquenz und nicht auf Wahrheit zielt. Texte sind dabei im weitesten Sinne zu verstehen, umfassen mathematische Gleichungen wie Programmiersprache und können erstellt, bearbeitet und bewertet werden (vgl. MSB NRW: 4). Die Anzahl an Parametern, mit denen die GPT-Architektur arbeitet, nähert sich dabei immer weiter die Dimensionen der synaptischen Verbindungen im menschlichen Gehirn an. Der Datensatz, mit dem ChatGPT trainiert wurde, ist bereits jetzt äquivalent zu 133 Millionen Textseiten, die ein Mensch 2200 Jahre lesen müsste (vgl. Dwivedi et al. 2023: o.S.). Momentan plant Microsoft, die GPT-Software in Word und PowerPoint zu integrieren: Programme, mit denen Schüler*innen täglich arbeiten (vgl. ebd.).

Es existiert seit Februar 2023 ein Handlungsleitfaden zum Umgang mit textgenerierenden KI-Systemen in Schule und Unterricht des Landes NRW, der dazu auffordert, „sich offen und konstruktiv mit den neuen Möglichkeiten auseinanderzusetzen und diese im Unterricht zu thematisieren“ (MSB NRW 2023: 5). Hamburg erlaubt seit dem 24. Mai 2023 den Einsatz von ChatGPT zur Vorbereitung auf die mündliche Prüfung im Abitur (vgl. Gall 2023: o.S.). Obwohl wir noch ganz am Anfang stehen, sind textgenerierende KI-Programme wie ChatGPT in Schule und Unterricht nicht nur ein reiner Zukunftsdiskurs, sondern haben bereits Auswirkungen auf die Gegenwart von Schule und Unterricht und tangieren den Lehrberuf grundlegend.

Aus diesen aktuellen Entwicklungen leiten sich Fragen zum Ausmaß dieser Auswirkungen auf den gegenwärtigen Unterricht, zu momentanen Einsatzmöglichkeiten dieser Programme und zu geforderten professionellen Kompetenzen von Lehrpersonen bezüglich ihres Umgangs damit ab. Lehrpersonen sind Expert*innen für ihre Profession und durch ihr situiertes Wissen im Kontext ihrer Sozialität auskunftsfähige Subjekte zu diesen Fragestellungen (vgl. Baumert/Kunter 2011: 30). Das Ziel dieses Studienprojektes ist dementsprechend innerhalb der qualitativen Sozialforschung die Generierung von Professionswissen zu textgenerierenden KI-Programmen in Schule und

Unterricht aus der Perspektive der Akteur*innen im Bildungssystem, wobei sowohl die Erhebung des Inhalts als auch die Erhebung des Umfangs dieses Professionswissens von Interesse ist. Dafür wurden vier Lehrpersonen mit unterschiedlichen Fächerkombinationen mithilfe eines Leitfadens interviewt und das generierte Datenmaterial mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) ausgewertet. Durch die Analyse und Interpretation der inhaltlichen Beiträge aus der praktischen Perspektive sowie der Einschätzung des vorhandenen Wissens werden Anregungen zu Professionalisierungsprozessen innerhalb der Medienbildung von Lehrpersonen forciert.

2. Darstellung des theoretisch-empirischen Hintergrunds

Der Lehrberuf repräsentiert eine Profession, da er das gesellschaftliche Gut der Bildung auf der Grundlage professionsintern geteilter Expertise verwaltet, die auf einer gemeinsamen theoretisch-akademischen Wissensbasis und praktischer, diskursiv validierter Erfahrung beruht (vgl. Baumert et al. 2011: 10). Die erfolgreiche Professionsausübung von Lehrpersonen zeichnet sich in diesem Zusammenhang durch das Unterrichten aus. *Unterrichten* wird definiert als die Initiierung und Unterstützung der Lernprozesse von Schüler*innen mittels der Bereitstellung von Lerngelegenheiten für die Erreichung schulischer Lernziele (vgl. Baumert/Kunter 2011: 30). Die Standards für Lehrer*innenbildung ergänzen die „Gestaltung von Unterricht und Lernumgebungen einschließlich der Berücksichtigung digitaler Medien und Technologien“ (KMK 2022: 4). Dieses Professionsverständnis konzipiert den metatheoretischen Rahmen für das theoretische Modell der professionellen Kompetenzen von Lehrpersonen, welches innerhalb der COAKTIV-Studie zur Identifikation von individuellen Lehrpersonen-Merkmalen zur erfolgreichen Bewältigung der beruflichen Anforderungen entwickelt wurde (vgl. Baumert et al. 2011: 8). Das COAKTIV-Kompetenzmodell dient an dieser Stelle zur theoretischen Einbettung der Forschungsvariable des Professionswissens.

Der Begriff der *Kompetenz* beschreibt „die persönlichen Voraussetzungen zur erfolgreichen Bewältigung spezifischer situationaler Anforderungen“ (Baumert/Kunter 2011: 31). Kompetenzen sind dabei prinzipiell lehr- und lernbar und umfassen zusätzlich auch die Voraussetzungen für die Bereitschaft zum Handeln (vgl. ebd.). Das COAKTIV-Kompetenzmodell setzt Kompetenzaspekte aus Kompetenzbereichen zusammen. Für den Kompetenzaspekt *Professionswissen* sind diese Bereiche entlang der Wissensdimensionen nach Shulman (1986) strukturiert. Für die Definition der erhobenen Konstrukte werden beide Terminologien angeführt und in einen Zusammenhang mit den medienpädagogischen Kompetenzbereichen nach Blömeke (2000) gebracht (vgl. Endberg 2019: 84). Blömeke (2000: 157) definiert dabei die mediendidaktische Kompetenz als „Fähigkeit zur reflektierten Verwendung von Medien- und Informationstechnologien in geeigneten Lehr- und Lernformen und deren Weiterentwicklung“. Um die Untersuchungsergebnisse auch innerhalb internationaler empirischer Forschung über KI in Schule und Unterricht einbetten

zu können, wird ebenso Bezug zum TPACK-Rahmenmodell nach Koehler und Mishra (2009) genommen. „Technological pedagogical and content knowledge“ (TPACK) wird in diesem Modell als eigener Kernbereich des Professionswissens für die Gestaltung von Unterricht, in dem Technologien eingesetzt werden, definiert. TPACK setzt sich, wie Abbildung 1 zu entnehmen, interdependent aus den Zusammenhängen zwischen didaktisch-methodischem Wissen (PK), Fachwissen (CK) und Technologie-Wissen (TK) zusammen (vgl. Endberg 2019: 118).

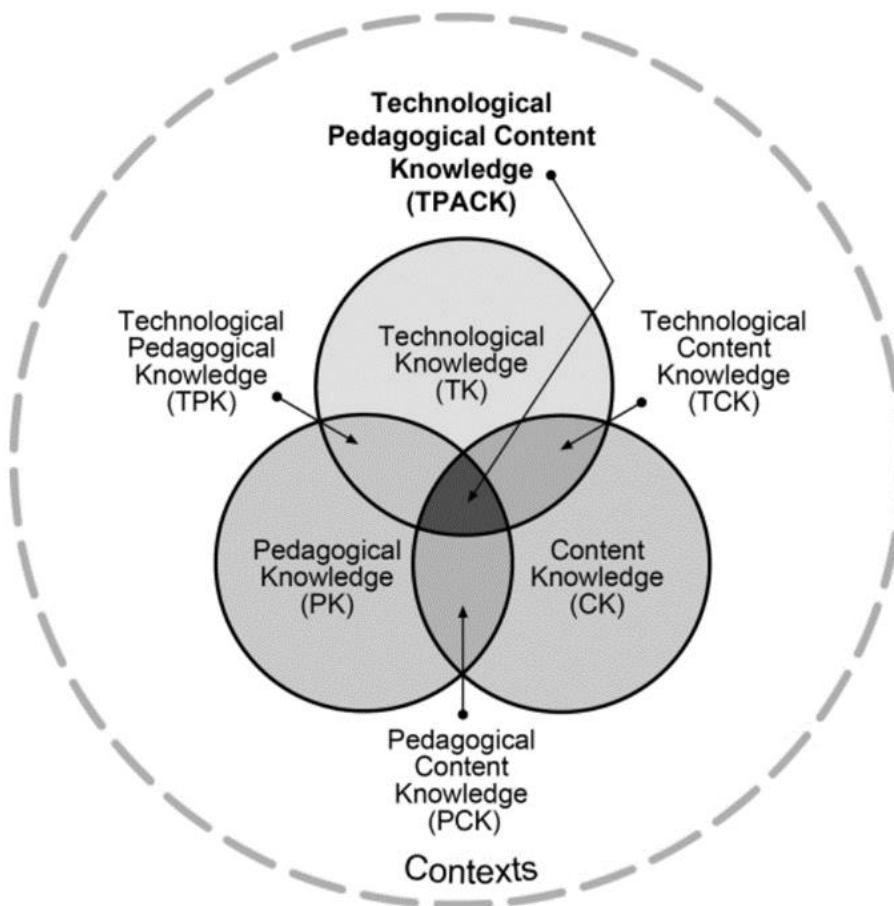


Abb. 1: TPACK-Framework nach Koehler und Mishra (2009) in Endberg (2019: 118).

Zu dem Themenbereich KI in Schule und Unterricht existieren einige literaturbasierte Forschungsaufsätze, in denen Auswirkungen und Einsatzmöglichkeiten bezüglich der Chancen und Herausforderungen von textgenerierenden KI-Programmen wie ChatGPT im gegenwärtigen Unterricht beleuchtet werden. Das Paper „So what if ChatGPT wrote it?“ von Dwivedi et al. (2023) trägt multidisziplinär Perspektiven auf Chancen, Herausforderungen und Implikationen von textgenerierender KI zusammen. Darunter fallen auch die von Lehrpersonen im Bildungssektor, welche als Expert*innen ihrer Profession definiert werden. Aus diesem Beitrag und dem Handlungsleitfaden zum Umgang mit textgenerierenden KI-Systemen in Schule und Unterricht des Bundeslandes NRW wurden vorrangig die deduktiven Kategorien für die systematische Datenauswertung generiert.

Empirische Forschung ist in diesem Bereich jedoch noch rar. Polak et al. (vgl. 2022: o.S.) untersuchen Sichtweisen von Mittelschullehrer*innen aus Europa über Einsatzmöglichkeiten von KI im Unterricht mittels einer Online-Umfrage. Ihre Forschungsergebnisse eruieren positive Einstellungen der Lehrpersonen gegenüber KI und eine hohe Motivation, diese für den Unterricht zu nutzen, jedoch nur geringe KI-bezogene fachwissenschaftliche Kompetenzen als technologisches Wissen. Konsistent nutzt Al Darayseh (vgl. 2023: o.S.) eine Fragebogenerhebung, um die Einstellungen von Naturwissenschaftslehrer*innen aus dem Emirat Abu Dhabi zu KI im Unterricht zu untersuchen und konkludiert ähnliche Ergebnisse. Lindner und Romeike verwenden 2019 erstmalig eine Fragebogenerhebung, um eine Übersicht von technologischem und fachdidaktischem Wissen von Informatiklehrer*innen im deutschen Schulsystem innerhalb des TPACK-Rahmenmodells im Kontext von KI zu gewinnen, allerdings als Selbsteinschätzung. Es lässt sich nach Lindner und Romeike (vgl. 2019: o.S.) zwar ein breit angelegtes fachdidaktisches Wissen und Engagement feststellen, die KI-bezogene fachwissenschaftliche Kompetenz zeigt aber inhaltliche Defizite. Technologisches Wissen über KI erwerben Lehrpersonen dabei überwiegend aus gesellschaftlichen Diskussionen.

Die einzige quantitative Studie, die das Professionswissen von Lehrpersonen bezüglich KI in Schule und Unterricht innerhalb des TPACK-Rahmenmodells erhebt, testet Zusammenhangshypothesen der TPACK-Komponenten anhand einer Online-Umfrage von Oberstufen-Lehrer*innen aus der Türkei, wieder als Selbsteinschätzung (vgl. Celik 2022: o.S.). Die Forschungsergebnisse zeigen, dass Lehrpersonen ein besseres Verständnis für den pädagogischen Nutzen von KI im Unterricht haben (TPK), wenn sie über ein breiteres Wissen im Umgang mit KI-basierten Werkzeugen verfügen (TK), wobei isoliertes technologisches Wissen nicht entscheidend ist. Celik (vgl. 2022: o.S.) bezieht sich in dieser Studie auf die kollektive Fallstudienauswertung der global verfügbaren KI-Bildungsressourcen von Kim et al. (2021) bezüglich der benötigten professionellen Kompetenzen von Lehrpersonen für die KI-Nutzung in Schule und Unterricht innerhalb des TPACK-Rahmenmodells. In dieser wird insbesondere die Flexibilität in der Nutzung der Lehrpläne als „Curriculum knowledge“ nach Shulman (1986: 10) sowie in der Nutzung pädagogischer Strategien (PK) und Technologien (TK) innerhalb einer positiven Korrelation aller TPACK-Komponenten als entscheidend für die TPACK-Kompetenz deklariert (vgl. Kim et al. 2021: 150).

3. Darstellung und Reflexion des Untersuchungsdesigns

Die aktuellen wissenschaftlichen Aufsätze und die empirische Forschung evozieren, dass die Auswirkungen und Einsatzmöglichkeiten von textgenerierenden KI-Programmen in Schule und Unterricht sowie die geforderten Kompetenzen von Lehrpersonen die gegenwärtige Debatte über Implikationen im Bildungssektor leiten, und insbesondere zukünftige fachdidaktische Diskurse und solche in der Schulentwicklungsforschung dominieren werden. Das Paper von Dwivedi et al. (vgl. 2023: o.S.) formuliert ausgehend von den perspektivischen Beiträgen innerhalb des Themenbereichs

textgenerierende KI im Bildungssektor Fragen, die weiterer Forschung bedürfen und mit den Ausblicken der anderen Studien kongruieren. An diese anschließend lassen sich folgende Forschungsfragen formulieren:

1. *Was wissen Lehrpersonen über die Auswirkungen von KI-Programmen wie ChatGPT im gegenwärtigen Unterricht?*
2. *Was wissen Lehrpersonen über die Einsatzmöglichkeiten von KI-Programmen wie ChatGPT in dem und für den gegenwärtigen Unterricht und über die entsprechend geforderten professionellen Kompetenzen von Lehrpersonen?*

Um diese Forschungsfragen zielführend zu untersuchen, wurde Datenmaterial anhand der Methode des teilstandardisierten Expert*innen-Interviews mithilfe eines Leitfadens innerhalb einer qualitativen Forschungsausrichtung erhoben. Durch die Teilstandardisierung ist ein offenes Konzept garantiert, das die Exploration von induktiven Schlüssen durch den Raum für selbst produzierte Stegreiferzählungen, Beschreibungen und Argumente ermöglicht. Zugleich realisiert der eng geführte Leitfaden die Erhebung von vergleichbaren Professionswissensumfängen (vgl. Pohlmann 2022: 235f.). Die Forschung ist damit innerhalb einer wissenssoziologischen Methodologie einzubetten und folgt einem explorativ-systematischen Design (vgl. ebd. 213f.).

Der Aufbau des Interviewleitfadens ergibt sich aus den im Voraus aus der Literatur generierten deduktiven Kategorien für die systematische Datenauswertung, aus welchen Erzählimpulse und eng geführte Leitfragen abgeleitet wurden. Die ersten drei Fragen beziehen sich auf das Professionswissen zu erlebten Auswirkungen auf und Herausforderungen von textgenerierender KI im Unterricht, um das Interview mit einer biographischen Ausrichtung zu eröffnen, die nicht den Charakter einer Wissenserhebung besitzt. Frage 4 fokussiert Einsatzmöglichkeiten von textgenerierender KI für und im gegenwärtigen Unterricht und kombiniert damit subjektive Perspektiven und fachdidaktisches Wissen insbesondere in Hinblick auf TPACK-Kompetenzen. Frage 5 zielt mit dem Fokus auf bildungspolitische Indikatoren auf die Erhebung von Organisationswissen ab und Frage 6 zentralisiert die Erhebung von Professionswissen über geforderte professionelle Kompetenzen von Lehrpersonen. Von Interesse sind die Perspektiven der Lehrpersonen aus dem Berufsalltag, für den sie die Expert*innen sind (vgl. Döring 2022: o.S.). Die Interviewfragen befinden sich im Anhang des Beitrages.

Die interviewte Stichprobe setzt sich indes aus vier Lehrpersonen zusammen, welche die unterschiedlichen Fächer des deutschen Schulsystems größtenteils oder stellvertretend für die wissenschaftliche Ausrichtung abdecken und in verschiedenen Jahrgangsstufen unterrichten. Eine Lehrperson besitzt eine sonderpädagogische Ausbildung. Eine solche Zusammensetzung schafft eine breite perspektivische Ausrichtung und begünstigt somit den Ertrag der qualitativen Untersuchung für induktive Schlüsse.

Die Interviews wurden durch eine Sprachaufnahme aufgezeichnet. In diesem Zusammenhang ist es entscheidend, rechtliche und ethische Aspekte zu

berücksichtigen. Durch die vorherige schriftliche Information über den Zweck des Interviews und den Umgang mit personenbezogenen Daten durch Anonymisierung, vertraulichen Umgang und Löschung nach Nutzung sowie dem Einholen einer schriftlichen Einverständniserklärung für Personen über 18 Jahren sind die ethischen Prinzipien der Forschung „Freiwilligkeit und informierte Einwilligung“ sowie „Anonymisierung und Vertraulichkeit der Daten (Datenschutz)“ erfüllt (Döring 2022: o.S.). Das ethische Prinzip „Schutz vor Beeinträchtigung oder Schädigung“ (ebd.) wird durch die Wahrung der Integrität der Lehrpersonen mittels eines respektvollen und wertschätzenden Umgangs realisiert, der nicht den Eindruck einer Wissensabfrage vermittelt.

Die Untersuchungsdurchführung fand in einem Zeitraum von zwei Wochen gegen Ende des Schuljahres 2022/2023 statt. Es wurde durch eine ruhige Interviewatmosphäre in einem separaten Raum in jedem Fall eine ungestörte Datengenerierung ermöglicht. Die Erzählimpulse und Fragen des Interviewleitfadens konnten größtenteils systematisch eingesetzt werden, wobei je nach Gesprächsverlauf das offene Konzept auch eine Anpassung der Reihenfolge zuließ, währenddessen für die Zielführung eine Vergleichbarkeit der veranlassten Aussagen forciert wurde. Dafür wurden oftmals Steuerungs- und Lenkungsfragen sowie Zusammenfassungen mit Angebot zur Korrektur eingesetzt (vgl. Pohlmann 2022: 235).

Die Untersuchungsauswertung findet passend zur Methode des teilstandardisierten Expert*inneninterviews mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) statt. Diese Auswertungsmethode entspricht dem explorativ-systematischen Design der Untersuchung, da innerhalb einer qualitativen Forschungsausrichtung dennoch stark regelgeleitet und methodisch kontrolliert anhand eines Kategoriensystems vorgegangen wird. Der festgelegte Ablauf der Zusammenfassung der Ergebnisse, Analyse und Interpretation macht das Vorgehen übersichtlich, für Dritte nachvollziehbar sowie intersubjektiv überprüfbar und folgt somit den Gütekriterien qualitativer Forschung (vgl. Mayring 2010: 602). Das Vorgehen ist dabei abduktiv und generiert Kategorien sowohl deduktiv aus der Literatur als auch induktiv aus dem Datenmaterial selbst (vgl. ebd. 605). Die Gewinnung der deduktiven Kategorien für den Aufbau des Interviewleitfadens wurde bereits beschrieben. Diese deduktiven Kategorien wurden größtenteils für die Konzeption des Kategoriensystems zur systematischen Datenauswertung übernommen.

Das Datenmaterial wurde computergestützt durch die MAXQDA-Software aufgearbeitet, indem die Transkription der Interviews als Audio-Aufzeichnungen nach dem System von Kuckartz (vgl. 2010: 44) erfolgte, was sich durch die wörtliche, jedoch nicht lautsprachliche oder zusammenfassende Verschriftlichung für die qualitative Inhaltsanalyse eignet. Die weitere Bearbeitung der Transkripte zur finalen Kategorienbildung orientierte sich ebenfalls an den Empfehlungen von Kuckartz (vgl. 2010: 66–68) und fand mittels der Codierung von Textstellen passend zu den vorläufigen deduktiven Kategorien durch eine farbliche Zuordnung statt. Dabei wurden bei unklarer Trennschärfe der Kategorien Definitionen sowie Codierregeln angelegt und Ankerbeispiele insbesondere aus den letzten drei Interviews gefunden.

Oberkategorien [OK] und Unterkategorien [UK] wurden differenziert. Das vorläufige Kategoriensystem wurde immer wieder am Datenmaterial überprüft. Durch die Paraphrase und Generalisierung von codierten Textstellen, die keiner deduktiven Kategorie zuzuordnen sind, wurden drei Unterkategorien induktiv gewonnen (vgl. Mayring 2010: 606). Die Codiereinheit der induktiven Kategorien beträgt mindestens einen Halbsatz und maximal einen Abschnitt. Auf diese Weise wurde das finale Kategoriensystem erstellt.

4. Darstellung und Reflexion der Untersuchungsergebnisse

Das finale Kategoriensystem mit Bezug zum erhobenen Konstrukt und Häufigkeit der generierten Codes befindet sich im Anhang des Beitrages. Dieses wird als Grundlage für die Analyse und Interpretation herangezogen und ermöglicht durch die Datenreduktion die strukturierte Rekonstruktion der Interviewinhalte, die zusammenhängend mit den erhobenen Konstrukten und dem theoretisch-empirischem Hintergrund eine im Rahmen des Forschungsvorhabens antizipierte Beantwortung der Forschungsfragen zulassen (vgl. Mayring 2010: 602).

4.1 Zusammenfassung, Analyse und Interpretation der Ergebnisse

Es folgt, innerhalb der kategoriengeleiteten Analyse und Interpretation alternierend, in einem ersten Schritt die Zusammenfassung der innerhalb einer Kategorie codierten Textinhalte als Ergebnisdarstellung, welche dann in einem zweiten Schritt vor dem theoretisch-empirischen Hintergrund nach Mayring (vgl. 2010: 605) qualitativ analysiert und interpretiert wird. Zur Veranschaulichung werden für die Ergebnisse exemplarische Interviewausschnitte als codierte Textinhalte (C) angeführt. Die Ergebnisse werden daraufhin in einem methodenkritisch-praktischen und in einem persönlichen Referenzrahmen reflektiert.

4.1.1 Wissen um Auswirkungen auf den Unterricht (OK 1)

Die hier befragten Lehrpersonen beschreiben die Auswirkungen textgenerierender KI auf die verschiedenen Fächer (UK 1.1) und auf die verschiedenen Jahrgangsstufen (UK 1.2) konform so, dass sie keine Auswirkungen in Fächern wie Musik und Mathematik erleben, in denen die Textproduktion nicht fokussiert wird (C1), und dass textgenerierende KI in der Oberstufe deutlich präsenter ist als in der Unterstufe (C2).

Die Erfahrungen bezüglich des selbstinduzierten Nutzungsverhaltens der Schüler*innen von textgenerierender KI (UK 1.3) variieren. B1 als Deutsch-Lehrkraft in der Oberstufe vermutet keine Nutzung dieser Programme durch die Schüler*innen und begründet dies zum einen durch die veränderte Schreibqualität, an der sich eine Kopie eines KI-generierten Textes erkennen ließe und zum anderen durch die eigene Erfahrung bei der Kontrolle der Tablet-Nutzung im Unterricht. Dabei wird jedoch eingeräumt, dass die Nutzung zur inhaltlichen Recherche zu Themen des Unterrichts wie Zusammenfassungen von eigentlich zu lesenden Lektüren nicht ausgeschlossen werden kann (C3). Auch

B2 kann nicht von Erfahrungen berichten, bei denen die Schüler*innen selbstinduziert textgenerierende KI-Programme zu Hilfe genommen haben, unterrichtet jedoch in der Unterstufe. Indes erlebte B3 im Physikunterricht in der Oberstufe die Nutzung von ChatGPT für Recherchezwecke und zur Vorbereitung auf das Abitur, wobei dieses Nutzungsverhalten befürwortet wird (C4). B4 als Fremdsprachen-Lehrkraft in der Oberstufe berichtet von starken Auswirkungen des Programms DeepL auf den Unterricht, welches als textgenerierendes Übersetzungsprogramm ebenso KI für Formulierungen verwendet. B4 führt die veränderte Schreibqualität in Hinblick auf für die Schüler*innen eigentlich noch unbekannte grammatische Strukturen als Indiz für die Nutzung eines textgenerierenden Programms an (C5).

In diesem Zusammenhang werden von den Lehrpersonen immer wieder die Produktion und Bewertbarkeit von Eigenleistungen der Schüler*innen (UK 1.4) thematisiert. B1 deklariert das eigene Wissen in Hinblick auf TPACK-Kompetenzen als ausgebildet genug, um die Nutzung von KI als unerlaubtes Hilfsmittel zu erkennen und entsprechend zu bewerten und schätzt den Einsatz von ChatGPT als unerlaubtes Hilfsmittel in Klausuren wegen der Rahmenbedingungen als nahezu unmöglich ein. Dennoch wird ergänzt, dass die Gefahr besteht, *„dass jemand eine Note bekommt oder dass jemandem eine Leistung zuerkannt wird, die er selber nicht erbracht hat, dass man sich eine Leistung erschleicht“* (C6) und bestätigt damit die Perspektive von B4. B4 empfindet es als Herausforderung, innerhalb der eigenen professionellen Kompetenzen zu wissen, *„wo die eigene sprachliche Leistung noch zu finden ist“*, wenn Programme wie DeepL als Hilfsmittel verwendet werden und wie folglich eine Leistungsbewertung stattfinden kann. B3 akzentuiert dabei die Auswirkung textgenerierender KI-Programme auf die Schreibkompetenzen der Schüler*innen für die Produktion von Eigenleistungen, da diese KI-Programme die Textproduktion vollständig abnehmen können.

Das Wissen in Hinblick auf die TPACK-Kompetenzen bezüglich der Produktion und Bewertbarkeit von Eigenleistungen der Schüler*innen korrespondiert mit den Erkenntnissen von Dwivedi et al. (vgl. 2023: o.S.) und den Ausführungen im KI-Handlungsleitfaden (vgl. MSB NRW 2023: 8). Der Missbrauch textgenerierender KI-Programme als unerlaubtes Hilfsmittel im Sinne von Täuschungsversuchen ist gegenwärtig Thema in Schule und Unterricht und erschwert die Bewertbarkeit von angeblichen Eigenleistungen (vgl. ebd.). Jedoch zentralisiert die Literatur dabei nicht ausschließlich solche Fächer, bei denen Textproduktion und somit die Auswirkungen auf die Schreibkompetenzen der Schüler*innen im Vordergrund stehen, sondern ebenso negative Auswirkungen auf das kritische und kreative Denken sowie auf die Problemlösekompetenzen der Schüler*innen durch die Nutzung textgenerierender KI-Programme im Allgemeinen (vgl. Dwivedi et al. 2023: o.S.). Die hier befragten Lehrpersonen haben solche Erfahrungen entweder nicht gemacht, oder erkennen im Rahmen ihrer TPACK-Kompetenzen keine Auswirkungen, die über das Textgenerieren hinausgehen, was eventuell durch fehlendes technologisches Wissen begründet sein könnte (vgl. Celik 2022: o.S.).

Bei den beschriebenen Erfahrungen bezüglich der Veränderung der Unterrichtsmethodik, Aufgabenstellungs- und Hausaufgabenkultur (UK 1.5) sowie der Leistungsbewertung (UK 1.6) wird evident, dass alle hier befragten Lehrpersonen trotz der teilweise geschilderten Präsenz des Themas in der Oberstufe auch in Hinblick auf die Problematik der Täuschungsversuche ihren gegenwärtigen Unterricht nicht oder nur kaum verändern. B2 lässt beispielsweise die Nutzung von ChatGPT für Rechercheaufgaben zu (C8). B4 erklärt, dass keine Alternativen zur Textproduktion im Fremdsprachenunterricht als Teil des eigenen fachdidaktischen Wissens bekannt sind und sich die Nutzung textgenerierender Programme insofern auf den Unterricht auswirkt, als dass B4 solche Textprodukte erkennt, entsprechend tadelt und eine intelligente Nutzung fordert (C9).

Die Formulierungen implizieren, dass mögliche Auswirkungen auf den Unterricht durch das eigene didaktische Handeln eher Zukunftsprojektionen darstellen. B2 formuliert die Frage, „*wie weit traditioneller Unterricht im Kontext von KI tatsächlich noch möglich ist*“ (I2,21). B3 konstatiert dabei die Problematik, dass sich die unerlaubte Nutzung textgenerierender KI-Programme bei Aufgabenstellungen, die eine fertige Abgabe von Lernprodukten fordern und die Nutzung von KI damit zulassen, negativ auf die Verstehensleistung der Schüler*innen auswirkt. Es wird entsprechend die Fokussierung auf die Förderung von Grundkompetenzen in der Unterstufe als konstruktiv erachtet, bevor der Einsatz von KI-Programmen diese möglicherweise wieder hemmt. Daraus wird die Notwendigkeit der veränderten Unterrichtsgestaltung, bei der seltener die fertige Abgabe von Lernprodukten als Lernziel forciert wird, konkludiert. Dann sollte jedoch eine Phase der Vorstellung und Rückfragen folgen, um die tatsächliche Verstehensleistung der Schüler*innen zu fordern und zu fördern (C10: I3,9). B4 empfindet einen produktiven Umgang durch die sprachliche Analyse der generierten Texte solcher Programme als sinnvoll, setzt dies aber noch nicht im eigenen Unterricht um.

In diesem Zusammenhang wird zum Thema der Auswirkungen von KI auf die Leistungsbewertung durch B1 und B2 der zukünftige Umgang mit der Bewertung von Facharbeiten als Leistungsprodukt problematisiert. Auch hier wird ein Konzept von Vorstellung und Rückfragen als Kolloquium gefordert, um die Eigenleistung der Schüler*innen identifizieren und bewerten zu können (C11: I2,6). B3 weitet dies auf die Abgabe jeglicher Aufsätze als Leistungsprodukt aus. B2 merkt dabei an, dass durch die Existenz von KI die momentane Form der Leistungsbewertung nicht mehr zielführend ist und es eventuell unmöglich macht, das momentane Notensystem aufrecht zu erhalten.

Die Perspektiven der hier befragten Lehrpersonen aus der gegenwärtigen sozialen Wirklichkeit von Schule und Unterricht zeigen, dass sich die Existenz von textgenerierenden KI-Programmen wie ChatGPT noch nicht zwangsläufig auf die momentane Unterrichtsgestaltung und die Art der Leistungsbewertung auswirkt. Dabei besteht entweder noch keine Notwendigkeit, den gegenwärtigen Unterricht zu verändern, oder es wird keine starke Notwendigkeit gesehen, oder das entsprechende fachdidaktische Wissen in Hinblick auf die TPACK-Kompetenzen fehlt. Dennoch erörtern alle befragten Lehrpersonen professionelle

Anregungen, wie sich diese Programme schon auswirken könnten oder noch auswirken werden. Insbesondere das Wissen über die Notwendigkeit von vermehrten Unterrichtsgesprächen über Lernprodukte und mündlichen Prüfungen über Leistungsprodukte deckt sich mit den Ausführungen im KI-Handlungsleitfaden (vgl. MSB NRW 2023: 8f.). Dwivedi et al. (vgl. 2023: o.S.) und der KI-Handlungsleitfaden (vgl. MSB NRW 2023: 8f.) erläutern jedoch eine Fülle notwendiger Veränderungen in der Unterrichtsgestaltung durch die Auswirkungen von textgenerierenden KI-Programmen, wie die Verwendung alternativer Produktionsformen zu Texten als Format- oder Medienwechsel, den Einbezug lokaler und aktueller Informationen sowie eigener Erfahrungen bei begleitenden Reflexionsprozessen des eigenen Produktionsvorgangs, dem sogenannten formativen Assessment. Diese Methoden scheinen nicht Teil des fachdidaktischen Wissens innerhalb der TPACK-Kompetenzen der hier befragten Lehrpersonen zu sein.

4.1.2 Wissen um Einsatzmöglichkeiten im und für gegenwärtigen Unterricht (OK 2)

Herausforderungen aus der technologischen Perspektive von KI (UK 2.1) und bezüglich schulischer Voraussetzungen (UK 2.2) determinieren die Einsatzmöglichkeiten von KI im und für Unterricht und sind deshalb entscheidend bei der Erhebung von Professionswissensbeständen über die Einsatzmöglichkeiten zu berücksichtigen. B2 mit ausgeprägtem technologischem Wissen und ebenso B3 führen dabei die Problematik der Qualität der KI-generierten Informationen und die fehlenden Quellenangaben sowie die Möglichkeit der richtigen Interpretation dieser Informationen durch die Schüler*innen als Herausforderungen für den KI-Einsatz im Unterricht an. Datenbias hinsichtlich ethischer Bedenken aufgrund der möglichen Reproduktion von Stereotypen sowie Datenschutz- und Sicherheitsaspekte werden jedoch nicht als Herausforderungen genannt (vgl. Dwivedi et al. 2023: o.S.), was fehlendem technologischem Wissen geschuldet sein könnte (vgl. Celik 2022: o.S.). Die hier befragten Lehrpersonen listen innerhalb ihres Organisationswissens eine Vielzahl von Herausforderungen bezüglich schulischer Voraussetzungen auf. Diese beziehen sich auf fehlende Medienkompetenzen der Lehrpersonen und Schüler*innen, auf Hindernisse durch das Curriculum und durch schulorganisatorische sowie schulentwicklungstechnische Fragen (C12). Es wird eine Verbindlichkeit von Fortbildungsangeboten zu KI in Schule und Unterricht, curricularen Voraussetzungen für KI im Unterricht und entsprechende Unterrichtsmaterialien gefordert (C13). Diese Perspektiven der Akteur*innen im Bildungssystem sind bisher keiner empirischen Forschung zu entnehmen.

Bei den beschriebenen Erfahrungen bezüglich des Einsatzes von KI für die Vorbereitung und Nachbereitung (UK 2.3) sowie Durchführung des Unterrichts (UK 2.4) durch die Lehrpersonen wird ersichtlich, dass dies nicht oder nur kaum geschieht. B1 und B3 kennen die Möglichkeiten des Einsatzes von ChatGPT zur inhaltlichen Vorbereitung oder Planung von Unterrichtsstunden (C14) und B2 fragt ChatGPT dabei auch selten nach inhaltlichen Impulsen. B3 berichtet von einem Einsatz von ChatGPT als Recherche-Ressource für eine Distanz-Aufgabe (C8). B2 nutzt ChatGPT vereinzelt, um aus stichpunktartigen Arbeitsergebnissen

im Politikunterricht der Unterstufe durch ChatGPT ausformulierte Texte generieren zu lassen und so die Qualität der Arbeitsergebnisse durch ein objektives Medium transparent zu machen und beschreibt die Vorteile der Transparenz einer maschinengenerierten Rückmeldung für die Schüler*innen (C15). B4 könnte sich vorstellen, KI-generierte Texte im Fremdsprachenunterricht durch die Schüler*innen sprachlich analysieren zu lassen (C16).

Das fachdidaktische Wissen der Lehrpersonen in Hinblick auf die TPACK-Kompetenzen korrespondiert mit den Erkenntnissen von Dwivedi et al. (vgl. 2023: o.S.) und den Ausführungen im KI-Handlungsleitfaden (vgl. MSB NRW 2023: 9), ist jedoch wenig umfangreich. Die Literatur ergänzt bezüglich des Einsatzes für die Vorbereitung und Nachbereitung von Unterricht die Möglichkeiten der Erstellung von Tests, Unterrichtsmaterialien und Unterrichtsverlaufsplänen sowie die Möglichkeiten der Übernahme von administrativen Aufgaben durch die KI. Insbesondere der KI-Einsatz für personalisierte, aber objektive Rückmeldungen wird hervorgehoben (vgl. ebd.). Dwivedi et al. (vgl. 2023: o.S.) expandieren die Erörterungen von B4 durch die Möglichkeit, ganze Textprodukte von Schüler*innen auch in Fremdsprachen in Hinblick auf im Unterricht festgelegte Bewertungskriterien von ChatGPT bewerten zu lassen und somit ChatGPT als Instrument für individualisiertes Tutoring in Lernsituationen zu nutzen. Auch der KI-Handlungsleitfaden (vgl. MSB NRW 2023: 7) spricht in diesem Zusammenhang über den Einsatz für das Scaffolding und zur Binnendifferenzierung. Entscheidend ist dabei jedoch auch die Beherrschung dieser Einsatzmöglichkeiten als Lernstrategien durch die Schüler*innen selbst. Dieses fachdidaktisch-methodische Wissen ist den Aussagen der hier befragten Lehrpersonen nicht zu entnehmen. Sie empfinden einen produktiven Einsatz von KI für den und im Unterricht jedoch als lohnend und zeigen durchweg positive Einstellungen zu eventuellen Einsatzmöglichkeiten. Dies kongruiert mit den Forschungsergebnissen von Polak et al. (vgl. 2022: o.S.), Al Darayseh (vgl. 2023: o.S.) sowie Lindner und Romeike (vgl. 2019: o.S.).

Der Einsatz dieser Programme als Unterrichtsgegenstand (UK 2.5) sowie zur Förderung von Medienkompetenz (UK 2.6) durch die hier befragten Lehrpersonen vermittelt durch die Art der Formulierungen ebenfalls den Eindruck von Zukunftsprojektionen. B2 teilt die Erfahrung, textgenerierende KI-Programme wie ChatGPT im Politikunterricht der Unterstufe in ihren *„Möglichkeiten und Grenzen zu thematisieren“*. B3 reflektiert im Unterricht mit den Schüler*innen in Ansätzen ChatGPT-Antworten hinsichtlich ihrer Qualität (C17). B1 führt die Möglichkeit der Diskussion über Potentiale und Risiken von KI für eine Sensibilisierung diesbezüglich an. B1, B2 und B3 akzentuieren dabei insbesondere die Aufklärung über die Qualität und Validität KI-generierter Informationen im Vergleich zu wissenschaftlichen Quellen (C18). B2 spricht im Zusammenhang mit der Förderung von Medienkompetenzen über die Notwendigkeit, eine Prompt-Kompetenz aufzubauen und beschreibt diese wie folgt: *„Wie muss ich eigentlich Prompts, also so Anweisungen für die KI, so schreiben und wie muss ich Texte so mit Stichworten zusammenfassen und meine Ideen so mit Stichworten zusammenfassen, dass die KI da was Sinnvolles*

daraus bastelt?“ B3 erörtert bezüglich der Erfahrungen im Einsatz von KI als Unterrichtsgegenstand die fachliche Beurteilung der Glaubwürdigkeit KI-generierter Informationen als neuen Kompetenzbereich (C19).

Der KI-Handlungsleitfaden (vgl. MSB NRW 2023: 7) zentralisiert KI als Diskussionsgegenstand für den Einsatz im Unterricht insbesondere innerhalb einer gesellschaftlich-kulturellen Perspektive. Das fachdidaktische Wissen in Hinblick auf die TPACK-Kompetenzen der hier befragten Lehrpersonen spiegelt die Erkenntnisse der Literatur wider. Diskussionsgrundlage sollten jedoch auch ethische Bedenken sowie Datenschutz- und Sicherheitsaspekte sein. Dies wurde von den Lehrpersonen wie auch bei den technologischen Herausforderungen nicht genannt. Die Förderung von Prompt-Kompetenzen ist im KI-Handlungsleitfaden (vgl. MSB NRW 2023: 6) innerhalb der anwendungsbezogenen Perspektive des KI-Einsatzes im Unterricht lokalisiert. Hier wird auch die Kompetenz einer korrekten Zitierweise angesprochen. Der von B3 angeführte neue Kompetenzbereich der Informationsbewertung und Informationskritik findet sich im Medienkompetenzrahmen NRW (vgl. Medienberatung NRW 2020: 14f.) als Punkt 2.3 und Punkt 2.4. Als entscheidender Faktor für die Förderung von Medienkompetenzen wird jedoch ebenso die Beleuchtung der technologischen Perspektive von KI im Unterricht formuliert. Technologisches Wissen über die Funktionsweise von KI bildet dabei das Fundament für den unterrichtlichen Einsatz. Dieses fachdidaktisch-methodische Wissen ist den Aussagen der hier befragten Lehrpersonen nicht zu entnehmen, was sich erneut auf eventuell fehlendes eigenes technologisches Wissen zurückführen lassen könnte (vgl. Celik 2022: o.S.).

4.1.3 Wissen um bildungspolitische Indikatoren (OK 3)

Organisationswissen über bildungspolitische Indikatoren bezüglich des KI-Einsatzes im Unterricht ist bei den hier befragten Lehrpersonen kaum vorhanden (C20). Implikationen aus den Standards für Lehrerbildung (vgl. KMK 2022: 14), dem Handlungsleitfaden über den Umgang mit textgenerierenden KI-Systemen in Schule und Unterricht des Landes NRW (vgl. MSB NRW 2023: 6) sowie dem Medienkompetenzrahmen NRW (vgl. Medienberatung NRW 2020: 12f.) werden nicht genannt (C21). Die Aussage von B1 über die selbstständige Informationsbeschaffung aus den Medien korrespondiert mit den Erkenntnissen von Linder und Romeike (vgl. 2019: o.S.), dass Lehrpersonen technologisches Wissen überwiegend aus gesellschaftlichen Diskussionen erhalten. Dies ist in Hinblick auf die dargestellten Ergebnisse der herausfordernden Voraussetzungen für den KI-Einsatz im Unterricht (UK 2.2) in Bezug auf die Forderung nach Verbindlichkeit entscheidend.

4.1.4 Wissen um geforderte professionelle Kompetenzen von Lehrpersonen (OK 4)

Die hier befragten Lehrpersonen deklarieren grundlegendes KI-bezogenes technologisches Wissen innerhalb von Medienkompetenzen als entscheidend, um KI im Unterricht professionell einsetzen zu können (C22). B2 spricht in diesem Zusammenhang ebenfalls über den Aufbau von Prompt-Kompetenzen bei Lehrpersonen. B3 führt dabei die Wichtigkeit der Reflexion der eigenen

Fehlvorstellungen und die der Schüler*innen als pädagogisches Wissen an (C23). Die Notwendigkeit des Aufbaus von Professionswissen über die Auswirkungen und Einsatzmöglichkeiten von KI im Unterricht in Hinblick auf die Funktionsweise und Grenzen von KI, was innerhalb des TPACK-Rahmenmodells als „technological content knowledge“ definiert werden kann (Endberg 2019: 120f.), wird sowohl von B2 als auch von B3 formuliert (C24). Bezüglich des KI-Einsatzes für die Unterrichtsplanung markiert B3 die Bedeutung des prozeduralen fachdidaktischen Wissens innerhalb der TPACK-Kompetenzen, um KI-generierte Entwürfe fachdidaktisch bewerten zu können (C25: I3,I3). B4 fordert Professionswissen über fachdidaktische Modelle hinsichtlich des produktiven Umgangs mit KI im Unterricht.

Das Professionswissen der hier befragten Lehrpersonen über die geforderten professionellen Kompetenzen von Lehrpersonen für den KI-Einsatz im Unterricht fasst die Implikationen in den Standards für Lehrerbildung (vgl. KMK 2022: 14f.) und dem KI-Handlungsleitfaden NRW (vgl. MSB NRW 2023: 7–9) kompetent zusammen. Das Professionswissen von B3 über die Fehlvorstellungs-Forschung erweitert die Ausführungen der Literatur sogar. Die den Beschreibungen der Lehrpersonen zu entnehmenden Faktoren für einen kompetenten Umgang mit KI im Unterricht lassen sich in das TPACK-Rahmenmodell nach Koehler und Mishra (2009) einordnen (vgl. Endberg 2019: 118): Die positive Interdependenz aller TPACK-Komponenten bei einer Lehrperson kulminiert in den geforderten professionellen Kompetenzen (vgl. Celik 2022: o.S.; Kim et al. 2022: 150). Dwivedi et al. (vgl. 2023: o.S.) erörtern dazu die Anpassung der Unterrichtsziele innerhalb der Output-Orientierung durch ein modifiziertes fachdidaktisches Wissen über Unterrichtsmethoden und Bewertungskriterien. Sowohl der KI-Handlungsleitfaden NRW (vgl. MSB NRW 2023: 6) als auch die empirischen Ergebnisse von Kim et al. (vgl. 2022: 150) implizieren zusammenhängend das Organisationswissen als das Wissen über rechtliche Gegebenheiten bezüglich des Umgangs mit Täuschungsversuchen und einer korrekten Zitierweise als Teil der geforderten professionellen Kompetenzen. Dies wird durch die hier befragten Lehrpersonen nicht angeführt, obwohl die Nutzung von KI als unerlaubtes Hilfsmittel als problematische Auswirkung auf den Unterricht erkannt wird und kongruiert so mit dem fehlenden Organisationswissen über bildungspolitische Indikatoren (OK 3).

4.2 Reflexion der Ergebnisse in einem methodenkritisch-praktischen Referenzrahmen

Aus den Interviews wurde ausschließlich jenes Datenmaterial berücksichtigt, welches sich zielführend auf die Forschungsfragen auswerten ließ. Entsprechend wurde mit den generierten Kategorien umgegangen. Eine anfänglich intendierte Forschungsfrage über das KI-bezogene technologische Wissen der Lehrpersonen wurde in der Auswertung nicht mehr berücksichtigt, da eine Beantwortung dieser Frage eine eher quantitative Forschungsausrichtung erfordert hätte. Die qualitative Forschungsausrichtung arbeitet die Perspektive einiger weniger sowie örtlich begrenzter Akteur*innen im Bildungssystem als Expert*innen für die gegenwärtige soziale Wirklichkeit von Schule und Unterricht im Zusammenhang mit den momentanen Auswirkungen und

Einsatzmöglichkeiten von KI heraus. Dies hat zum Ziel, quantitative Forschung zu ergänzen und anzuregen. An dieser Stelle können und sollen deshalb keine allgemeingültigen Aussagen über das Professionswissen von Lehrpersonen abgeleitet werden. Die Ergebnisse lassen jedoch diverse Anknüpfungspunkte für schulorganisatorische und schulentwicklungstechnische Anregungen über Professionalisierungsprozesse innerhalb der Medienbildung von Lehrpersonen zu.

4.3 Reflexion der Ergebnisse in einem persönlichen Referenzrahmen

Die Umsetzung des Studienprojekts leistet einen Beitrag zur persönlichen Professionalisierung in Hinblick auf entscheidende Kompetenzentwicklungen im Bereich *Innovieren* der Standards für Lehrerbildung (vgl. KMK 2022: 15) durch die theorie- und methodengeleitete Erzeugung von Professionswissen (vgl. Schneider/Wildt 2007: 13). Die deduktive Vertiefung der Inhalte im Zusammenhang mit den explorativ erhobenen qualitativen Aussagen der Lehrpersonen führte zu einer Expansion des technologischen Wissens innerhalb der TPACK-Kompetenzen in dem höchst aktuellen Kontext von KI (vgl. Mertens/Gräsel 2018: IIIIf.). Die Standards für Lehrerbildung (vgl. KMK 2022: 4) zentralisieren dabei die Medienbildung als curricularen Schwerpunkt der Bildungswissenschaften in der Ausbildung von Lehrpersonen für ihre didaktisch-methodischen Kompetenzen.

5. Zusammenfassung und Diskussion der Untersuchungsergebnisse

Aus den hier dargestellten Ergebnissen der Untersuchung von Professionswissen von Lehrpersonen über KI in Schule und Unterricht lässt sich eine grundsätzliche Diskrepanz zwischen dem geteilten breiten Professionswissen und dem gegenwärtigen didaktischen Handeln sowie Lücken in den Komponenten der entscheidenden TPACK-Kompetenzen konkludieren. Dabei ist es entscheidend anzumerken, dass sich Kompetenzen nach Baumert und Kunter (vgl. 2011: 31) auch durch die Bereitschaft zum Handeln zeigen.

Das Wissen der Lehrpersonen über die Auswirkungen von KI auf den gegenwärtigen Unterricht umfasst die Konzentration der Auswirkungen auf Bereiche der Textproduktion in der Oberstufe. Das Nutzungsverhalten der Schüler*innen für inhaltliche Impulse ist dabei kaum abschätzbar. Der Täuschungsversuch, KI-generierte Texte als Eigenleistung zu deklarieren, ist indes an der Textqualität erkennbar. Die dabei aufkommende Problematik der Produktion und Bewertbarkeit von Eigenleistungen in Hinblick auf die Schreibkompetenzen wird angeführt. Auswirkungen durch folglich notwendige Veränderungen in der Unterrichtsgestaltung und Leistungsbewertung werden jedoch nur als Zukunftsprojektionen reflektiert: Das Unterrichtsziel der Abgabe fertiger Lern- und Leistungsprodukte muss zugunsten von Phasen der Vorstellung und Rückfragen modifiziert werden. Der Einsatz von KI für die Vorbereitung, Nachbereitung und Durchführung von Unterricht geschieht jedoch kaum. Demnach ist nur ein geringes Professionswissen darüber anzunehmen.

Das Wissen der Lehrpersonen über den Einsatz von KI als Unterrichtsgegenstand und zur Förderung von Medienkompetenzen bezieht sich insbesondere auf die Diskussion über die Potentiale, Grenzen und Risiken von KI sowie über den Aufbau von Kompetenzen bezüglich der Anwendung und Informationsbewertung – erneut eher als Zukunftsprojektionen formuliert. Die Lehrpersonen erkennen die Wichtigkeit des grundlegenden KI-bezogenen technologischen Wissens innerhalb der geforderten professionellen Kompetenzen von Lehrpersonen, auch wenn sie dieses nicht explizit für die Schüler*innen markieren. Dabei wird durch die Literatur jedoch auch Organisationswissen über rechtliche und bildungspolitische Indikatoren zentralisiert, das hier jedoch oft fehlt.

Die geforderten professionellen Kompetenzen von Lehrpersonen korrelieren mit den Forderungen innerhalb der herausfordernden Voraussetzungen für den produktiven Umgang mit KI im Unterricht, die KI-bezogenen Medienkompetenzen der Lehrpersonen zu fördern und dabei bildungspolitische Voraussetzungen und Verbindlichkeiten zu schaffen. Das Organisationswissen der Lehrpersonen als tatsächliche Akteur*innen im Bildungssystem ist an dieser Stelle äußerst wertvoll. Die grundsätzlich positiven Einstellungen der Lehrpersonen gegenüber KI in Schule und Unterricht kongruierend mit der bisher vorliegenden empirischen Forschung bieten dabei eine hervorragende Grundlage, um sich den beschriebenen Diskrepanzen und Lücken im professionellen Handeln der Lehrpersonen in der fachdidaktischen sowie Schulentwicklungsforschung anzunehmen.

In Zukunft wird die fachdidaktische Forschung zur Gestaltung von sinnvollen Lehr-Lernprozessen, die KI inkludieren sowie der bildungspolitisch einheitliche Umgang mit rechtlichen Grundlagen und verbildlichen Fortbildungen für Lehrpersonen essenziell sein. Nur eine an die aktuellen Entwicklungen angepasste, ständige Überarbeitung der Curricula bezüglich der Frage des notwendigen Kompetenz-Outputs der Schüler*innen kann die Qualität und Konkurrenzfähigkeit des deutschen Bildungssystems sicherstellen.

Literaturverzeichnis:

- Al Darayseh, Abdulla (2023). Acceptance of artificial intelligence in teaching science: Science teachers' perspective. In: *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4 (Art. 100132).
- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2011). Das Kompetenzmodell von COAKTIV. In: Mareike Kunter/Jürgen Baumert/ Werner Blum/Uta Klusmann/Stefan Krauss/Michael Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COAKTIV* (S. 29–54). Münster/ New York/ München/ Berlin: Waxmann.
- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike/Blum, Werner/Klusmann, Uta/Krauss, Stefan/Neubrand, Michael (2011). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, kognitiv anregender Unterricht und die mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern (COAKTIV) – Ein Forschungsprogramm. In: Mareike Kunter/Jürgen Baumert/ Werner Blum/Uta Klusmann/Stefan Krauss/Michael Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COAKTIV* (S. 7–26). Münster/ New York/ München/ Berlin: Waxmann.
- Blömeke, Sigrid (2000). *Medienpädagogische Kompetenz. Theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elements der Lehrerbildung*. München: KoPäd Verlag.
- Celik, Ismail (2022). Towards Intelligent-TPACK: An empirical study on teachers' professional knowledge to ethically integrate artificial intelligence (AI)-based tools into education. In: *Computers in Human Behavior*, 138 (Art. 107468).
- Döring, Nicola (2022). Forschungsethik. In: Markus Antonius Wirtz (Hrsg.), *Dorsch Lexikon der Psychologie*. Hogrefe. Verfügbar unter: <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/forschungsethik> [29.03.2023]
- Dwivedi, Yogesh K./Kshetri, Nir/Hughes, Laurie/Slade, Emma/Jeyaraj, Anand/Kar, Arpan Kumar/Baabdullah, Abdullah M./Koohang, Alex/Raghavan, Vishnupriya/Ahuja, Manju/Albanna, Hanaa/Albashrawi, Mousa Ahmad/Al-Busaidi, Adil S./Balakrishnan, Janarthanan/Barlette, Yves/Basu, Sriparna/Bose, Indranil/Brooks, Laurence/Buhalis, Dimitrios/Carter, Lemuria/Chowdhury, Soumyadeb/Crick, Tom/Cunningham, Scott W./Davies, Gareth/Davison, Robert M./Dé, Rahul/Dennehy, Denis/Duan, Yanqing/Dubey, Rameshwar/Dwivedi, Rohita/Edwards, John S./Flavián, Carlos/Gauld, Robin/Grover, Varun/Hu, Mei-Chih/Janssen, Marijn/Jones, Paul/Junglas, Iris A./Khorana, Sangeeta/Kraus, Sascha/Larsen, Kai R./Latreille, Paul L./Laumer, Sven/Malik, F. Tegwen/Mardani, Abbas/Mariani, Marcello M./Mithas, Sunil/Mogaji, Emmanuel/Nord, Jeretta Horn/O'Connor, Siobhán/Okumuş, Fevzi/Pagani, Margherita/Pandey, Neeraj/Papagiannidis, Savvas/Pappas, Ilias O./Pathak, Nishith/Pries-Heje, Jan/Raman, Ramakrishnan/Rana, Nripendra P./Rehm, Sven-Volker/Ribeiro-Navarrete, Samuel/Richter, Alexander/Rowe, Frantz/Sarker, Suprateek/Stahl, Bernd/Tiwari, Manoj Kumar/Van der Aalst, Wil/Venkatesh, Viswanath/Viglia, Giampaolo/Wade, Michael/Walton,

- Paul/Wirtz, Jochen/Wright, Ryan (2023). "So what if ChatGPT wrote it?" Multidisciplinary perspectives on opportunities, challenges and implications of generative conversational AI for research, practice and policy. In: *International Journal Of Information Management*, 71 (Art. 102642).
- Endberg, Manuela (2019). Professionswissen von Lehrpersonen der Sekundarstufe I zum Einsatz digitaler Medien im Unterricht. Eine Untersuchung auf Basis einer repräsentativen Lehrerbefragung. In: Rolf Becker/Sigrid Blömeke/Wilfried Bos/Hartmut Ditton/Cornelia Gräsel/Eckhard Klieme/Kai Maaz/Thomas Rauschenbach/Hans-Günther Roßbach/Knut Schwippert/Ludwig Stecher/Christian Tarnai/Rudolf Tippelt/Rainer Watermann/Horst Weishaupt (Hrsg.), *Empirische Erziehungswissenschaft*. Bd. 71. Münster/ New York: Waxmann.
- Gall, Insa (2023). Abi-Prüfungen: Schüler dürfen ChatGPT nutzen. Verfügbar unter:
<https://www.abendblatt.de/hamburg/kommunales/article238612213/Nun-doch-Schueler-duerfen-ChatGPT-bei-Abitur-Pruefung-benutzen.html>
 [28.03.2024]
- Kim, Seonghun/Jang, Yeonju/Choi, Seongyune/Kim, Woo Jin/Jung, Heeseok/Kim, Soohwan/Kim, Hyeoncheol (2021). Analyzing Teacher Competency with TPACK for K-12 AI Education. In: *KI – Künstliche Intelligenz*, 35, S. 139–151.
- Koehler, Matthew J./Mishra, Punya (2009). What Is Technological Pedagogical Content Knowledge? In: *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9 (1), S. 60–70.
- Kuckartz, Udo (2010). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*, Aufl. 3, Wiesbaden: VS.
- Kulturministerkonferenz (2022). Standards für Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Verfügbar unter:
https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf [28.03.2024]
- Lindner, Annabel/Romeike, Ralf (2019). Teachers' Perspectives on Artificial Intelligence. In: *ISSEP Conference on informatics in school. Situation, evaluation and perspectives*. At: Larnaca, Cyprus.
- Mayring, Phillip (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. In: Günter Mey/Katja Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 601–613). Wiesbaden: VS.
- Medienberatung NRW (Hrsg.) (2020). *Medienkompetenzrahmen NRW*. Münster/ Düsseldorf.
- Mertens, Sarah/Gräsel, Cornelia (2018). Entwicklungsbereiche bildungswissenschaftlicher Kompetenzen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 21 (6), S. 1109–1133.

- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein–Westfalen (2023).
Umgang mit textgenerierenden KI-Systemen. Ein Handlungsleitfaden.
Verfügbar unter: [handlungsleitfaden_ki_msb_nrw_230223.pdf](#)
(schulministerium.nrw) [28.03.2023]
- Pohlmann, Markus (2022). Das Interview als qualitatives Erhebungsverfahren. In:
Markus Pohlmann (Hrsg.), *Einführung in die qualitative Sozialforschung* (S.
207–264). München: UVK.
- Polak, Sara/Schiavo, Gianluca/Zancanaro, Massimo (2022): Teachers’
Perspective on Artificial Intelligence Education: an Initial Investigation. In: *CHI
Conference On Human Factors in Computing Systems Extended Abstracts*.
- Schneider, Ralf/Wildt, Johannes (2007). Forschendes Lernen in Praxisstudien –
Ein hochschuldidaktisches Konzept zur Förderung professioneller
Kompetenzen in der Lehrerbildung. In: *Journal Hochschuldidaktik*, 18, S. 11–15.
- Shulman, Lee S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching.
In: *Educational Researcher*, 15 (2), S. 4–14.

Anhang

Interviewfragen

Frage 1: Erzählen Sie doch zu Beginn einmal, ob und wie Sie in Ihrem eigenen Unterricht das Aufkommen von textgenerierenden KI- Programmen wie ChatGPT erlebt haben und noch erleben. Beziehen Sie sich dabei gerne auf das Nutzungsverhalten der SuS in den verschiedenen Fächer und Jahrgangsstufen, die Sie unterrichten.

Frage 2: Mich würde in diesem Zusammenhang interessieren, ob Sie sich und wenn ja mit welchen Herausforderungen Sie sich deshalb im Unterricht konfrontiert sehen.

Frage 3: Inwiefern verändert sich Ihr Unterricht dadurch?

Frage 4: (Wie Sie ja bereits selbst erwähnt haben und) Wie dem fachdidaktischen Diskurs zu entnehmen ist, besitzen textgenerierende Programme wie ChatGPT zumindest in der Theorie auch Chancen und Potentiale bezüglich des Einsatzes für den und im Unterricht selbst. Wie nutzen Sie in der Praxis tatsächlich solche Programme in Hinblick auf die Unterrichtsvorbereitung und -nachbereitung? Und wie nutzen Sie diese in der Unterrichtsdurchführung?

Frage 5: Woher beziehen Sie diese didaktischen (und rechtlichen) Informationen für die unterrichtliche Nutzung neben Ihrem intuitiven pädagogischen „Know-how“?

Frage 6: Nachdem wir viel über Ihre konkrete Schulpraxis gesprochen haben und wie diese nahezu disruptive Aufkommen von textgenerierenden KI-Programmen den Lehrberuf noch anspruchsvoller und spannender gestaltet, interessiert mich auch Ihre Einschätzung bezüglich der geforderten Kompetenzen von Lehrpersonen, um alldem bestmöglich zu begegnen. Wenn Sie jetzt Anregungen für die Überarbeitung der Inhalte meiner Ausbildung zur Lehrerin in diesem Bereich geben könnten, welche wären das?

Kategoriensystem mit Bezug zum erhobenen Konstrukt und Häufigkeit der generierten Codes

Kategorie	Kategorien-bezeichnung	Codier-Regel	erhobenes Konstrukt	Häufigkeit der generierten Codes
OK 1	Wissen um Auswirkungen auf den Unterricht			
UK 1.1	bzgl. verschiedener Fächer			3
UK 1.2	bzgl. verschiedener Jahrgangsstufen			2
UK 1.3	bzgl. Nutzungsverhalten der SuS			13

UK 1.4	<i>bzgl. Produktion und Bewertbarkeit von Eigenleistungen</i>	Wie sich KI auf die Darstellung und Bewertbarkeit von Leistungen auswirkt	fachdidaktisches Wissen bzw. TPACK	9
UK 1.5	bzgl. Veränderung der Unterrichtsmethodik, Aufgabenstellungs- und Hausaufgabenkultur	Wie sich KI zwangsläufig auf die Unterrichtsgestaltung auswirkt		10
UK 1.6	<i>bzgl. Veränderung der Leistungsbewertung</i>	Wie sich KI zwangsläufig auf die Art der Leistungsbewertung auswirkt		hier auch Organisationswissen
OK 2	Wissen um Einsatzmöglichkeiten in dem/ für den gegenwärtigen Unterricht			
UK 2.1	bzgl. Herausforderungen (Probleme)	Probleme, die sich aus der technologischen Perspektive von KI ergeben	fachdidaktisches Wissen bzw. TPACK	5
UK 2.2	<i>bzgl. herausfordernder Voraussetzungen, um mit KI in Schule und Unterricht produktiv umzugehen</i>	allgemeine Voraussetzungen, die eine Herausforderung darstellen		14
UK 2.3	bzgl. Unterrichtsvorbereitung und -nachbereitung			6
UK 2.4	bzgl. Unterrichtsdurchführung	Wie KI zur Unterrichtsdurchführung genutzt wird		10
UK 2.5	als Unterrichtsgegenstand			7
UK 2.6	bzgl. Förderung der KI-bezogenen Medienkompetenz			3
UK 2.7	bzgl. rechtlicher Rahmenbedingungen		Organisationswissen	0
OK 3	Wissen um bildungspolitische Indikatoren			8
OK 4	Wissen um geforderte professionelle Kompetenzen von den Lehrpersonen		Professionswissen allgemein	13

Induktiv gewonnene Kategorien sind kursiv gesetzt.

WAS IST "GUTER UNTERRICHT" AUS SCHÜLER*INNENPERSPEKTIVE?

Betreut durch: Dr. Micheal Stralla (Bildungswissenschaften)

Abstract

Die Forschung der Unterrichtsqualität hat vielseitige Modelle und Übersichten hervorgebracht, darunter auch jene von Andreas Helmke, die sich auf fachübergreifende Merkmale des Unterrichts konzentrieren. Schüler*innen als zentrale Akteur*innen im Unterricht wird zwar immer wieder attestiert, dass ihre Perspektive auf den stattfindenden Unterricht entscheidend für seine Weiterentwicklung und damit die Verbesserung seiner Qualität ist, gleichwohl gerät ihre Wahrnehmung und ihr Erleben des Unterrichts nur selten explizit in den empirischen Blick. Aus diesem Grund widmet sich die vorliegende Studie der Frage, was für Schüler*innen guten Unterricht ausmacht. Zu diesem Zweck wurde eine qualitative schriftliche Befragung in Form von Impulsaufsätzen durchgeführt, die anschließend mittels der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Meuser und Nagel ausgewertet wurde. Die Ergebnisse der Studie können dazu beitragen, die Erwartungen und Wünsche der Schüler*innen hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung aufzudecken und die Planung und Durchführung des Unterrichts stärker auf ihre Bedürfnisse auszurichten. Im Hinblick auf die von Helmke beschriebenen Qualitätsmerkmale zeigt sich, dass die befragten Schüler*innen diese um zwei weitere zentrale Bereiche ergänzen: die Unterrichtsplanung und die Persönlichkeit der Lehrpersonen. Darüber hinaus variieren die von den Schüler*innen angeführten Merkmale zwischen den einbezogenen Jahrgangsstufen stark.

1. Einleitung

Die Art und Weise, wie Schüler*innen den Unterricht erleben, ist entscheidend für das Engagement und den Erfolg beim Lernen (vgl. Hattie 2012: 140). Mit dieser Aussage verweist Hattie bewusst auf das Erleben des Unterrichts aus Schüler*innenperspektive. Allerdings werden die Schüler*innen als wesentliche Akteur*innen des Unterrichts selten angehört und der vermehrte Einsatz von Schüler*innenbeurteilungen des Unterrichts sollte ein zentrales Anliegen sein. Entscheidend ist nicht, ob die Lehrer*innen hervorragend sind oder sogar von Kolleg*innen als hervorragend angesehen werden, sondern ob sie aus Sicht der Schüler*innen hervorragend sind – die Schüler*innen sitzen in den Klassen, sie wissen, ob die Lehrperson das Lernen mit ihren Augen sieht, und sie kennen die Qualität der Beziehung. Die Sichtbarkeit des Lernens aus der Perspektive der Schüler*innen muss den Lehrer*innen bekannt sein, damit sie besser verstehen können, wie das Lernen für die Schüler*innen aussieht und sich anfühlt (vgl. ebd. 2009: 116). Dementsprechend ist es wichtig zu wissen, welche Aspekte des Unterrichts im übertragenden Sinne ‚gut laufen‘ und welche ‚weniger gut laufen‘, um ggf. Maßnahmen zu ergreifen und das Lernen und Lehren nachhaltig zu verbessern. Dieser Meinung ist auch Weinert (2000: 4f.): „Meiner Meinung nach gibt es nur eine wirkliche Möglichkeit schlechte Bildungsergebnisse zu korrigieren, und das ist mit einer Verbesserung der Qualität des Lernens und Lehrens.“ Um herauszufinden worin sich diese Qualität des Unterrichts für Schüler*innen äußert, ergibt sich die übergeordnete Forschungsfrage *Was macht für Schüler*innen guten Unterricht aus?*

Zunächst wird, um eine Wissensgrundlage zu schaffen, der theoretische Hintergrund der Arbeit dargelegt; hierbei stehen die Unterrichtsqualitätsmerkmale von Andreas Helmke besonders im Fokus der Darstellung. In diesem Kapitel werden ebenfalls die Forschungsfrage und weitere detailliertere Untersuchungsfragen angeführt. Daraufhin wird die Auswertungsmethode der Qualitativen Inhaltsanalyse genauer beschrieben und das Forschungsdesign angeführt. In dem darauffolgenden Kapitel werden die zentralen Ergebnisse vorgestellt. Abschließend werden diese genauer diskutiert.

2. Theoretischer Hintergrund und Darstellung der Fragestellung

Andreas Helmke und Christian Brühwiler definieren Unterricht als „didaktisch geplante und deshalb sowohl thematisch abgrenzbare als auch zeitlich hinreichend umfassende Sequenzen des Lehrens und Lernens im Kontext pädagogischer Institutionen“ (Helmke/Brühwiler 2018: 860). Aus der Sicht der empirischen Unterrichtsforschung gilt Unterricht dann als erfolgreich, wenn nachweisbar Bildungsprozesse durchlaufen werden konnten, die sich in erreichten Leistungen zeigen und damit nachprüfbar bzw. messbar sind. Infolgedessen konzentriert sich die Forschung im Bereich der Unterrichtsqualität auf die Merkmale, die das Erreichen des Bildungsprozesses als primäres Zielkriterium anstreben (ebd.). Helmke (vgl. 2022: 141) differenziert

diesbezüglich in fünf fachübergreifende Qualitätsbereiche: *Klassenführung, Erleichterung und Förderung der Informationsverarbeitung, Förderung der Lernbereitschaft, Kompetenzorientierung und Passung* (siehe Abb. 1).

Kasten 31: Fachübergreifende Qualitätsbereiche		
1	Klassenführung	Rahmenbedingungen für jede Art von Schulklassenunterricht: Zeitnutzung, Störungsprävention, Regeln, Umgang mit Störungen, Rituale (Kapitel 4.2)
2	Erleichterung und Förderung der Informationsverarbeitung	Klarheit des Unterrichtsangebotes (Kapitel 4.3) kognitive Herausforderung und Unterstützung (Kapitel 4.4): <ul style="list-style-type: none"> • Strukturierung, Hilfen, Gerüste (Kapitel 4.4.4) • anspruchsvolle Aufgaben, Fragen, Szenarien (Kapitel 4.4.2) • Feedback: Rückmeldung zu den Lernprozessen (Kapitel 4.4.5) • Festigung durch Wiederholung, Übung, Anwendung (Kapitel 4.5)
3	Förderung der Lernbereitschaft	Motivierung (Kapitel 4.6.1) lernförderliches Klima (Kapitel 4.6.2) Schülerpartizipierung (Kapitel 4.6.3)
4	Kompetenzorientierung	Orientierung des Unterrichts und der Lerngelegenheiten an fachlichen und überfachlichen Kompetenzen (Kapitel 4.7)
5	Passung	Anpassung des Unterrichtsangebots an unterschiedliche Lernvoraussetzungen und didaktische Zielsetzungen (Kapitel 4.8)

Abb. 1: Fachübergreifende Qualitätsbereiche nach Helmke (2022: 141).

Die Qualität des Unterrichts und eine effektive Klassenführung stehen in einem engen Verhältnis zueinander, da die Sicherstellung eines anspruchsvollen Unterrichts eine effektive Klassenführung voraussetzt. Klassenführung bildet damit einen strukturierten Rahmen für Lehr- und Lernaktivitäten während der Unterrichtszeit und gewährleistet somit eine optimale Nutzung der Lernzeit. Dadurch erhalten Schüler*innen die Möglichkeit, sich aktiv und konstruktiv mit den zu erlernenden Inhalten auseinanderzusetzen (ebd.: 146; vgl. Weinert 1996: 124). Hattie et al. (2020: 122) beschreiben den größten Einfluss auf eine gut geführte Klasse mit den Merkmalen einer angemessenen inneren Einstellung der Lehrperson, einer Erkennung und schnellen Reaktion auf Verhaltensprobleme sowie dem Bewahren emotionaler Objektivität. Greifbare Anerkennung, also Situationen, in denen Schüler*innen ein Zeichen der Belohnung für angemessenes Verhalten von der Lehrperson erhalten, ist ebenfalls eine effektive Strategie der Klassenführung (vgl. Hattie et al. 2020: 122).

Die Erleichterung und Förderung der Informationsverarbeitung beinhalten Aspekte, „die sich auf unterschiedliche Weise auf den *Erwerb, die Verarbeitung und die Speicherung von Informationen* auswirken“ (Helmke 2022: 141). Der zweite Qualitätsbereich beschäftigt sich mit der kognitiven Aktivierung und Unterstützung und hebt insbesondere die Relevanz anspruchsvoller Aufgaben hervor. Im Kontext eines kognitiv aktivierenden Unterrichtes werden Aufgabenformate eingebettet, die sich in einer idealen Zone zwischen Unterforderung und Überforderung bewegen. Diese Ausgestaltung soll sowohl das Auftreten von Langeweile als auch von Resignation bei den Lernenden vermeiden. Im Optimalfall befinden sich die Schüler*innen in der von Lev Semenovich Vygotsky terminierten *zone of proximal development*. Diese

Bezeichnung bezieht sich auf die förderliche Situation, in der das unmittelbar erreichbare Entwicklungsziel, welches eigenständig nicht erlangt werden könnte, durch die optimale Unterstützung kompetenter Personen jedoch erreichbar wird (vgl. Davydov 1995: 18). Die Integration von geistig aktivierenden und sinnstiftenden Inhalten, gepaart mit substanzieller Unterstützung seitens der Lehrperson, trägt dazu bei, dass diese Inhalte besser verstanden, eine dauerhafte Präsenz im Gedächtnis der Schüler*innen aufweisen, in neuen Kontexten variabel anwendbar sind und darüber hinaus die Entwicklung überfachlicher sowie individueller Kompetenzen fördern (vgl. Reusser/Lipowsky/Pauli 2021: 8). Aufgaben, die einen Alltagsbezug herstellen, erweisen sich als äußerst motivierend für Schüler*innen. Sofern die Aufgabe dazu ein Problem beinhaltet, das auf den ersten Blick keine offenkundige Lösung bereithält, besteht die Möglichkeit, Neugierde hervorzurufen und die intrinsische Motivation zu steigern (vgl. Helmke 2022: 168).

Die Förderung der Lernbereitschaft stellt den dritten Qualitätsbereich Helmkes dar. Dieser umfasst eine Vielzahl von Konzepten, darunter Motivierung, Authentizität, Verknüpfungen mit dem Alltag und der Lebenswelt. Ein gewisser Grad der Motivierung ist unerlässlich, um Lernprozesse zu initiieren. Das Ziel ist ein Übergang von der motivationalen Fremdsteuerung zu der motivationalen Selbststeuerung. Es ist unbestreitbar, dass Verweise auf zukünftigen Nutzen wie Noten oder berufliche Perspektiven eine wichtige instrumentelle Funktion erfüllen. Dennoch zeigt sich, dass die Anknüpfung an gegenwärtige Motive und Bereitschaften effektiver ist als die Betonung einer potenziell späteren Bedeutung. Eine starke Schüler*innenorientierung fördert die Entwicklung einer positiven Einstellung der Schüler*innen zur Schule, den Lehrpersonen und dem Lernen selbst, was wiederum die Lernmotivation steigert (ebd.: 192f.).

Für die Aufrechterhaltung dieser Motivation ist ein lernförderliches Klima von entscheidender Bedeutung. Ein solches Klima bezieht sich auf die Lernumgebung, die das Lernen erleichtert, begünstigt oder auf andere Weise positiv beeinflusst (vgl. Helmke 2022: 197). Dieses Qualitätsmerkmal findet nicht nur bei Helmke, sondern auch in verschiedenen Klassifikationen, einschließlich derjenigen von Meyer und Brophy, Erwähnung. Meyer definiert ein lernförderliches Klima als eine Umgebung, die durch gegenseitigen Respekt, die Einhaltung von Regeln, Gerechtigkeit und Fürsorge gekennzeichnet ist (vgl. Meyer 2004: 17). Im Gegensatz dazu sieht Brophy (vgl. 2000: 8) die Verantwortung für die Schaffung eines lernförderlichen Klimas in erster Linie bei den Lehrer*innen. Eine Lehrperson soll als vorbildliche Figur agieren und nach außen hin Freundlichkeit, ein fröhliches Gemüt und emotionale Reife ausstrahlen. Brophy betont, dass die Lehrperson sich intensiv um die Schüler*innen als individuelle Lernende kümmern soll. Dies beinhaltet das Zeigen von Interesse und Zuneigung gegenüber den Schüler*innen sowie das aktive Zuhören und Beachten ihrer Bedürfnisse und emotionalen Zustände (ebd.). Eine Lehrperson, die in der Interaktion beziehungsorientiert agiert, zeigt ermutigendes Verhalten, begeistert sich für die Schüler*innen und pflegt eine humorvolle Kommunikation (vgl. Felten 2020: 41). Ebenso trägt eine positive Fehlerkultur zur Förderung der Lernbereitschaft der Schüler*innen bei. In Lernsituationen sollten Fehler nicht zu Verlegenheit führen, sondern vielmehr als integraler Bestandteil des

Lernprozesses betrachtet werden (vgl. Helmke 2022: 200). Hattie beschreibt ein ideales Unterrichtsumfeld auf der Grundlage seiner Metaanalyse als ein Umfeld, in dem Fehler toleriert und sogar positiv aufgenommen werden. Diese Bedingungen sind sowohl in einer vertrauensvollen Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler*innen als auch unter den Schüler*innen gegeben (vgl. Hattie 2012: 26).

Aus der Forschung Helmkes stellt sich die Frage, ob Schüler*innen diese Qualitätsbereiche auch als die Merkmale guten Unterrichts ansehen würden, da sie über ein hohes Erfahrungswissen verfügen? So ergibt sich die Forschungsfrage: Was macht für Schüler*innen guten Unterricht aus? Die Forschungsfrage wurde absichtlich sehr offen gestellt, um die Antworten der Schüler*innen nicht in eine bestimmte Richtung zu lenken. Trotz der Orientierung an Helmkes Arbeiten zur Unterrichtsqualität (vgl. 2022) war das Ziel, auch weitergehende Aspekte zu erfassen und damit ggf. die oben skizzierte Zusammenstellung fachübergreifender Qualitätsmerkmale des Unterrichts zu ergänzen. Außerdem ist die Frage im Sinne der qualitativen Forschung offen gestellt, um eine breite Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial zu ermöglichen. Es soll herausgefunden werden, welche Merkmale eines guten Unterrichts aus Sicht der Schüler*innen von Bedeutung sind und wie sich diese äußern. Die Forschung soll von einem explorativen Charakter geprägt sein und deshalb auch der Frage nachgehen, ob sich überhaupt ein Konsens unter den Schüler*innenvorstellungen herausarbeiten lässt oder aber die Wahrnehmungen eines guten Unterrichts stark variieren. Eine Untersuchungsfrage, die sich erst während der Durchführung des Projekts gestellt hat, ist, welche Unterschiede sich in der Meinung der Schüler*innen verschiedener Altersklassen über die Frage, was guten Unterricht auszeichnet, herausarbeiten lassen. Die Beantwortung der Fragen soll dazu beitragen, die Erwartungen und Wünsche der Schüler*innen in Bezug auf den Unterricht aufzudecken. Diese Erkenntnisse können dann dazu beitragen, die Unterrichtsvorbereitung und -gestaltung stärker an den Bedürfnissen der Schüler*innen auszurichten.

Im Rahmen dieser Arbeit werden die befragten Schüler*innen als Expert*innen für eine lernendenorientierte Unterrichtsgestaltung angesehen. Grundsätzlich werden Untersuchungssubjekte als Expert*innen befragt, wenn ihr Wissen praxiswirksam ist (vgl. Bogner/Littig/Menz 2014: 13). Innerhalb der Forschung lassen sich darüber hinausgehend abweichende engere und weitere Zugänge zum Expert*innenbegriff resp. zum -wissen finden. Die einzelnen Zugänge eint, dass die Befragten nicht als ganze Person im Mittelpunkt des Forschungsinteresses stehen, sondern vielmehr als Repräsentant*innen für die Handlungs- und Sichtweisen einer bestimmten Gruppe, einer Organisation oder einer definierten Lebenswelt angesehen werden. Laut Gläser und Laudel (vgl. 2010: 11-13) verfügt jede Person über Expert*innenwissen über die sozialen Kontexte, in denen sie agiert und sie eine exklusive Stellung in diesem sozialen Kontext inne hat, während Meuser und Nagel (vgl. 2002: 73) davon ausgehen, dass Expert*innen nur das Konstrukt unseres Forschungsinteresses sind und dieser Status damit eine Zuschreibung darstellt. Folgend entscheidet sich, wer Experte oder Expertin ist „über das spezifische Forschungsinteresse und die soziale Repräsentativität [...] [;] der Experte ist [damit letztlich] ein Konstrukt des

Forschern *und* der Gesellschaft“ (Bogner/Littig/Menz 2014: 11). Durch ihr spezifisches Erfahrungswissen haben Schüler*innen die Kompetenz, das Feld Unterricht und Schule sinnhaft umzustrukturieren. Da die Lernenden die Zielgruppe von Unterricht bilden, ist ihre Wahrnehmung und Perspektive zur Schulpraxis unabdingbar (vgl. Bocka 2003: 41–43) und das Lernen sollte vermehrt durch ihre Augen gesehen werden (vgl. Hattie et al. 2020: 281).

3. Methodisches Vorgehen

Der Gegenstand der Studie wird qualitativ erforscht, um die Perspektiven der beteiligten Akteure umfangreich zu erfassen. Die individuellen Standpunkte der Studienteilnehmer*innen werden in einem ersten Analyseschritt als Konstruktionen ersten Grades nachvollzogen. In einem zweiten Schritt erfolgt die Entwicklung von wissenschaftlichen Typologien und Theorien auf Grundlage der Primärkonstruktionen, wodurch diese zu Konstruktionen zweiten Grades werden. Das Verhältnis qualitativer Methoden zu ihrem Gegenstand ist deshalb stets ein rekonstruktives (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 13f.). Der qualitative Forschungsansatz zeichnet sich durch seine unvoreingenommene Herangehensweise an das vorliegende Datenmaterial aus, die nicht auf der Überprüfung theoretischer Annahmen und Hypothesen abzielt, sondern die intensive Durchdringung des Datenmaterials in den Mittelpunkt stellt. Daher ist die Schaffung einer offenen Forschungssituation von wesentlicher Bedeutung, um die analysierten Fälle detailliert und unter Berücksichtigung ihrer gesamten Komplexität zu untersuchen (vgl. Flick 2009: 25; Mayring 2015: 17–22). Diese Offenheit ist von entscheidender Bedeutung, da qualitative Forschung stark auf den spezifischen Untersuchungsgegenstand ausgerichtet ist und bereit sein muss, strukturelle Veränderungen in Bezug auf theoretische Konzepte oder methodische Herangehensweisen vorzunehmen, falls die Forschungsergebnisse dies erfordern (vgl. Mayring 2015: 28). Die Offenheit erfüllt eine theoriegenerierende Funktion, da die Entwicklung theoretischer Konzepte in der Regel erst nach einer gründlichen und umfassenden Beschreibung des Untersuchungsgegenstandes erfolgt (vgl. Geertz 1999: 10). In qualitativen Forschungsansätzen ist es von entscheidender Bedeutung, dass der*die Forschende Zugang zu den Beteiligten erhält. In diesem Kontext sind die grundlegenden Haltungen der Akzeptanz, der Bereitschaft zum Lernen und des Verständnisses seitens der Forschenden von besonderer Relevanz (vgl. Esslinger-Hinz/Sliwka 2011: 69).

Zur Erfassung der spezifischen Wahrnehmungen von Schüler*innen hinsichtlich des Unterrichts wird eine Befragung durchgeführt, wobei der Fokus explizit auf der Perspektive der beteiligten Schüler*innen liegt. Die Qualitative Inhaltsanalyse strebt danach, möglichst eng an natürliche und alltägliche Lebenssituationen anzuknüpfen (vgl. Mayring 2015: 23), um die authentische Sichtweise der Schüler*innen umfassend zu erfassen. Die akzeptierende Grundhaltung und das Verständnis sind aufgrund der geringen Altersdifferenz zu den Schüler*innen gegeben, was es erleichtert sich in die Teilnehmenden hineinzusetzen und ihre Erfahrungen und Wünsche zu akzeptieren.

3.1 Erhebungsmethode

Die angewandte Erhebungsmethode umfasst eine qualitative schriftliche Befragung, bei der Aufsätze als Datenerhebungsinstrumente eingesetzt werden. Diese Auswahl wurde mit dem Ziel getroffen, den offenen Charakter von Aufsätzen zu nutzen, um den Befragten ausreichend Raum für ausführliche Darlegungen zu ermöglichen (vgl. Bocka 2003: 89). Die Verwendung von Aufsätzen ermöglicht es den Schüler*innen, ihre individuell relevanten Aspekte umfassend zu entfalten und erhöht die Nachvollziehbarkeit ihrer Aussagen. Infolgedessen dienen ihre Wahrnehmungen als Ausgangspunkt für die Entwicklung eigener Kategorien, anstatt lediglich vordefinierten Kategorien zugeordnet zu werden (vgl. Hauck/Hempel 2016: 4). Dies eröffnet die Möglichkeit, über die bereits untersuchten Merkmale von Helmke (vgl. 2022) hinauszugehen und induktiv, gemäß den Prinzipien der qualitativen Forschung, neue Kategorien zu generieren (vgl. Flick 2009: 25).

Bitte lies den folgenden Text aufmerksam und bearbeite die darunter stehende Aufgabe:

Du kommst aus dem Klassenraum heraus und bist sehr gut gestimmt, was deine letzte Unterrichtsstunde angeht. Du hattest das Gefühl, dass dies eine der besten Schulstunden überhaupt war.

Aufgabe:

Was macht für dich besonders guten Unterricht aus? Was sind deine Ansprüche an Unterricht? Schreibe zu diesen Fragen einen Aufsatz, in welchem du dich auf deine eigenen Erfahrungen und Wünsche beziehst. Denke dabei an verschiedene Unterrichtsstunden, verschiedene Lernsituationen und verschiedene Lehrerinnen und Lehrer.

Abb. 2: Impuls und Aufgabenstellung für den Aufsatz (eigene Darstellung).

Im Rahmen der Durchführung hat jede*r Schüler*in ein Arbeitsblatt mit einem Aufsatzimpuls und der Aufgabenstellung erhalten (siehe Abb. 2). Der Impuls wurde bewusst offen formuliert, um für jede*n Schüler*in ein Hineinversetzen in die Situation zu ermöglichen. Die Aufgabenstellung wurde absichtlich detaillierter als der Impuls gestaltet und beinhaltet konkrete Fragen. Dabei wurde ausdrücklich betont, dass die Schüler*innen sowohl auf persönliche Erfahrungen als auch auf ihre Wünsche Bezug nehmen sollten. Dieser Ansatz ermöglicht es, sowohl den Ist-Zustand als auch die daraus resultierenden Wunschvorstellungen zu erfassen. Die geplante Durchführung der Aufsätze mit Tablets konnte nicht umgesetzt werden, da nicht alle Klassen über Tablets verfügten und Praxissemesterstudierenden nicht gestattet war, diese ohne Aufsicht einer Lehrperson auszuleihen. Stattdessen erhielten die Schüler*innen einheitliches Schreibpapier, um die Anonymität so gut wie möglich zu wahren. Die Datenerhebung fand Ende Mai 2023 statt, da dies der günstigste Zeitraum war, um die meisten Schüler*innen nach Abschluss der letzten Klausuren vom Unterricht zu befreien. Die Teilnehmenden waren stets motiviert und arbeiteten konzentriert an ihren Aufsätzen. Die handschriftlichen Texte wurden mithilfe von Microsoft One Note digital in Text kopiert und in ein Word-Dokument

übertragen, nachdem überprüft wurde, ob das Instrument die Wörter korrekt erkannt hatte.

3.2 Auswertungsmethode

Für die Auswertung wurde die inhaltsanalytische Auswertungsstrategie von Meuser und Nagel (vgl. 2002: 83–91) ausgewählt, die beide ursprünglich für die Analyse von Expert*inneninterviews entwickelt haben. Die Auswahl und Anwendung der von Meuser und Nagel entwickelten methodischen Leitlinien gewährleisten eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit und Überprüfbarkeit der Analyse des Materials (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 17f.). Die Auswertungsstrategie nach Meuser und Nagel (2002: 83–91) beinhaltet folgende sechs Schritte: Transkription, Paraphrase, Überschriften, Thematischer Vergleich, Soziologische Konzeptualisierung und Theoretische Generalisierung. Die Transkription spielt in der Auswertung keine Rolle, da die zu analysierenden Daten aus Aufsätzen stammen und nicht aus Interviews. Der Schritt der Soziologischen Konzeptualisierung wird fortan Konzeptualisierung genannt, da es sich nicht um eine soziologische Forschung handelt. Obwohl eine Distanzierung von der Fachsprache in den analysierten Aufsätzen erfolgt und die Bildung sowie Verallgemeinerung von Kategorien vorgenommen wird, geschieht dies ohne Einbezug soziologischen Wissens, sondern bildungswissenschaftlichen Wissens. Des Weiteren wird der Schritt der Konzeptualisierung in Kombination mit der Theoretischen Generalisierung durchgeführt, da es sinnvoll erscheint, in beiden Schritten das theoretische Wissen auf die Kategorien des Thematischen Vergleichs anzuwenden und dabei die Empirie mit der Theorie zu konfrontieren. Die entwickelten Kategorien werden während der Theoretischen Generalisierung systematisch miteinander in Beziehung gesetzt, um die Ergebnisse adäquat darzustellen. Außerdem wird auf vorhandene Konzepte, in diesem Fall die Qualitätsmerkmale von Helmke, zurückgegriffen, um ein theoretisches Orientierungsmuster zu identifizieren und auf die vorliegende Forschung anzuwenden (vgl. Meuser/Nagel 2002: 83–91). Ein weiteres zentrales Gütekriterium der qualitativen Forschung ist die systematische Bearbeitung aller Aussagen, selbst wenn diese im Widerspruch zu den Schlussfolgerungen stehen könnten, sowie das Gütekriterium der Vollständigkeit (vgl. Esslinger-Hinz/Sliwka 2011: 70). In der Datenauswertung werden alle Aufsätze im Rahmen der Schritte der qualitativen Inhaltsanalyse bearbeitet, einschließlich derjenigen Aussagen, die im Widerspruch zu den Schlussfolgerungen stehen könnten.

Für die Durchführung der Qualitativen Inhaltsanalyse wurden die Schritte der Paraphrase, der Überschriften und des thematischen Vergleichs in einer gemeinsamen Tabelle in Microsoft Word dokumentiert. Die Konzeptualisierung/Theoretische Generalisierung erfolgte mithilfe einer Excel-Tabelle. Zunächst wurde die herangezogene Literatur zusammengefasst. Anschließend erfolgte ein Abgleich dieser Literatur mit den zugehörigen Zitaten und dem thematischen Vergleich. Abhängig von den behandelten Literaturthemen wurden die relevanten Passagen der Literatur farblich markiert. Die Kategorien, die im Schritt des thematischen Vergleichs entwickelt wurden, wurden in eine nächste Excel Tabelle übernommen und passend zu den farblichen Literaturpassagen, denen sie angehörig waren, ebenfalls anhand der

Farbmarkierungen den entsprechenden Literaturthemen zugeordnet. Der thematische Vergleich hat eine sehr hohe Zahl an Unterkategorien hervorgebracht. Jedoch haben sich manche Unterkategorien, trotz der allgemeinen Zuordnung zu den Bereichen, voneinander abgrenzen lassen. Daher erfolgte die Erstellung von Zwischenkategorien, fortan Kategorie genannt, die ein Bindeglied zwischen Bereich und Unterkategorie darstellen. Die Kategorien sind resp. den verschiedenen Ebenen untergliedert in Bereiche, Kategorien und Unterkategorien. Die qualitative Inhaltsanalyse erstreckte sich über einen Zeitraum von zwei Monaten.

3.3 Sample

Einundzwanzig Schüler*innen haben einen Aufsatz zu dem Aufsatzimpuls geschrieben. Die ungleiche Teilnahme zwischen den Klassenstufen und die Geschlechterverteilung resultierten aus der freiwilligen Teilnahme am Projekt und der Bereitschaft der Lehrkräfte, die Schüler*innen vom regulären Unterricht zu entbinden. Abbildung 3 zeigt, dass die meisten Aufsätze von Schüler*innen der 8. Klasse (sechs Aufsätze) stammten, gefolgt von der 7. Klasse (fünf Aufsätze). In der Erprobungsstufe (EF) beteiligten sich vier Schüler*innen, während in der 5. Klasse und der Qualifikationsphase 1 (Q1) jeweils drei Schüler*innen Aufsätze verfassten. Insgesamt nahmen vierzehn Schülerinnen und sieben Schüler an diesem Studienprojekt teil. Die Verteilung innerhalb der Klassenstufen ergab sich daraus, dass die Schüler*innen während des Schreibens der Aufsätze den Unterricht verlassen durften. In der 5. Klasse waren nur wenige Schüler*innen zu diesem Schritt bereit, während die Schüler*innen der 7. und 8. Klasse hier deutlich weniger zögerlich waren. Hingegen sahen die Oberstufenschüler*innen aufgrund der anstehenden Klausuren einen Nachteil durch das Fernbleiben vom Unterricht. Die Schüler*innen besuchen eine Schule in der Innenstadt von Köln, obwohl ihr Einzugsgebiet sich über die gesamte Stadt erstreckt. Die Hauptwohnnorte der Schüler*innen befinden sich jedoch hauptsächlich in den Stadtteilen Deutz, der Innenstadt und der Südstadt. Sprachliche Barrieren der Aufgabenbearbeitung können insgesamt ausgeschlossen werden, jedoch waren jeweils zwei Schüler*innen aus der 5. und 7. Klasse in den Lese-Rechtschreibschwäche-Kursen ihrer jeweiligen Klassenstufen eingeschrieben.

Stufe	5. Klasse	7. Klasse	8. Klasse	EF	Q1
Anzahl Untersuchungsobjekte	3	5	6	4	3
Geschlecht	2 Schüler- innen 1 Schüler	3 Schüler- innen 2 Schüler	3 Schüler- innen 3 Schüler	4 Schüler- innen	2 Schüler- innen 1 Schüler

Abb. 3: Untersuchungsobjekte (eigene Darstellung).

4. Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die zentralen Ergebnisse vorgestellt. Zunächst werden die Kategorien dargelegt, welche von den Schüler*innen besonders häufig thematisiert wurden. Daraufhin wird ein Vergleich zwischen den unterschiedlichen Altersstufen gezogen und die Unterschiede interpretiert. Abschließend werden die Merkmale guten Unterrichts aus der Schüler*innenperspektive den Merkmalen Helmkes vergleichend gegenübergestellt.

4.1 Zentrale Ergebnisse und Jahrgangsstufenvergleich

In der Qualitativen Inhaltsanalyse wurden im Schritt des thematischen Vergleichs achtzig Kategorien herausgearbeitet. Diesen Kategorien werden verschiedene Zitate zugeordnet, wobei die Anzahl der Zitate pro Kategorie variieren kann, abhängig davon, wie häufig Schüler*innen Inhalte verfasst haben, die zu den jeweiligen Kategorien passen.

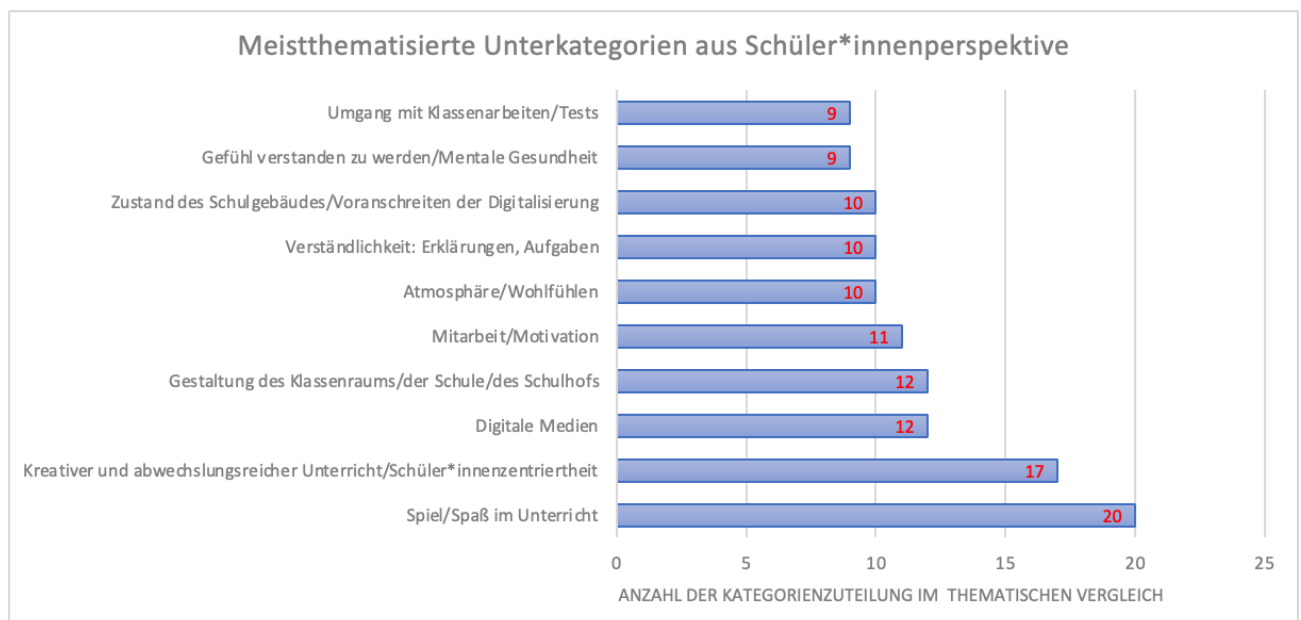


Abb. 4: Meistthematisierte Unterkategorien aus Schüler*innenperspektive (eigene Darstellung).

Abbildung 4 zeigt die folgenden Unterkategorien, wessen Inhalte in den Aufsätzen am häufigsten genannt worden sind: Spiel/Spaß im Unterricht; Kreativer und abwechslungsreicher Unterricht/Schüler*innenzentriertheit; Digitale Medien; Gestaltung des Klassenraums/der Schule/des Schulhofs; Mitarbeit/Motivation; Atmosphäre/Wohlfühlen; Verständlichkeit: Erklärungen, Aufgaben; Zustand des Schulgebäudes/Voranschreiten der Digitalisierung; Gefühl, verstanden zu werden/Mentale Gesundheit und Umgang mit Klassenarbeiten/Tests. Es erweist sich als bemerkenswert, dass sich einige dieser Unterkategorien gegenseitig bedingen. Wie aus dem untersten Balken der Abbildung 4 ersichtlich wird, findet sich in den Aufsätzen der Schüler*innen der höchste Bezug auf das Thema Spiel/Spaß im Unterricht in den zitierten Passagen. Diese Unterkategorie steht in enger Verbindung zu der Unterkategorie

Mitarbeit/Motivation, da Freude am Unterricht einen motivierenden Faktor über die Altersklassen hinweg darstellt (siehe Graph 2). Pintrich und Schunk (vgl. 1996: 297f.) haben in ihren vier Strategien zur Förderung intrinsischer Motivation eine Kategorie namens ‚Fantasy‘ identifiziert, die Spiele und Simulationen einschließt. Insbesondere in der Unterstufe erweisen sich erfundene Spiele und Geschichten als motivierend für die aktive Teilnahme am Unterricht. In einem Aufsatz wurde ebenfalls ein Spiel im Kontext von Märchen beschrieben, bei dem die Schüler*innen nach erfolgreichem Lösen von Fragen einen Code identifizieren mussten. Dieser Code diene als zusätzlicher motivierender Faktor. Die signifikante Betonung von Spiel und Spaß im Unterricht in den vorliegenden Aufsätzen erscheint jedoch bemerkenswert, da in der Unterrichtsforschung bislang eher weniger ein Augenmerk auf Humor und Freude im Unterricht gelegt wurde. Es ist wichtig zu beachten, dass die Beziehung zwischen Humor und Lernerfolg nicht linear ist; vielmehr existiert ein Optimum zwischen einem vollkommen humorlosen Unterricht und einem, in dem der Spaß so stark betont wird, dass er von der Vermittlung des Lehrstoffs ablenkt (vgl. Helmke 2022: 203f.). Mehrere experimentelle Studien haben gezeigt, dass humorvolle Elemente im Unterricht die Informationsverarbeitung behindern können, da der humorvolle Aspekt, unter anderem in Beispielen, eher im Gedächtnis verankert wird als die wesentlichen Informationen des zu vermittelnden Lehrstoffs (vgl. Bolkan/Griffin/Goodboy 2018: 154). Die Unterkategorie Kreativer und abwechslungsreicher Unterricht/Schüler*innenzentriertheit wurde in den Aufsätzen ebenfalls signifikant häufig behandelt. Es ist interessant, dass diese Unterkategorie, ebenso wie die Unterkategorie Spiel/Spaß im Unterricht, für die Schüler*innen von besonderer Bedeutung sind, da die Integration von Spielen in den Unterricht sowie die kreative Unterrichtsgestaltung erheblichen Planungs- und Vorbereitungsaufwand seitens der Lehrkraft erfordern. Muijs und Reynolds (vgl. 2018: 196) führen hierzu aus, dass eine gute Unterrichtsstunde durch Abwechslung und interessante Gestaltung geprägt sein sollte. Eine abwechslungsreiche Unterrichtsgestaltung erweist sich nicht nur als attraktiv für die Schüler*innen, sondern ist auch für die Lehrperson von Nutzen, da diese damit möglichen unterschiedlichen Lernpräferenzen gerecht wird.

Zwei eng miteinander verbundene Unterkategorien sind die Kategorien *Gefühl, verstanden zu werden/Mentale Gesundheit* und *Atmosphäre/Wohlfühlen*. Die Unterkategorie *Atmosphäre/Wohlfühlen* kann der Kategorie „lernförderliches Klima“ zugeordnet werden, die durch Aspekte wie Verantwortungsübernahme und gegenseitigen Respekt gekennzeichnet ist (vgl. Meyer 2004: S. 17). Diese Kategorie beschreibt eine Lernumgebung, die das Lernen der Schüler*innen positiv beeinflusst oder begünstigt. Ein solches förderliches Lernklima kann durch spezifisches Lehrer*innenverhalten befördert werden, beispielsweise indem den Schüler*innen vermittelt wird, dass sie für die Lehrperson nicht lediglich Nummern sind (vgl. Felten 2020: 41; vgl. Cornelius-White 2007: 134). Die Tatsache, dass Schüler*innen häufig den *Umgang mit Klassenarbeiten* ansprechen, kann unter anderem auf das dominante Gefühl der Angst zurückgeführt werden. Der schulische Unterricht besteht aus Lern- und Leistungssituationen, und eine ausgewogene Balance zwischen diesen beiden Aspekten ist wünschenswert. Im Unterricht wird den Schüler*innen verdeutlicht,

dass Fehler in Lernsituationen ausdrücklich erwünscht sind, da sie zu einem tieferen Verständnis führen können. Gleichzeitig werden Fehler in Leistungssituationen als inakzeptabel betrachtet, was zu negativen Emotionen im Unterricht führen kann. Darüber hinaus zeigt die Gedächtnisforschung, dass unter starkem Stress erworbenes Wissen tendenziell oberflächlich gespeichert wird (vgl. Helmke 2022: 201–206). Die intensive Diskussion über den *Umgang mit Klassenarbeiten* ist von besonderer Bedeutung, da sie darauf hinweisen kann, dass Schüler*innen ein Ungleichgewicht zwischen dem Verständnis des Lehrstoffes und der Art und Weise der Leistungsbewertung wahrnehmen.

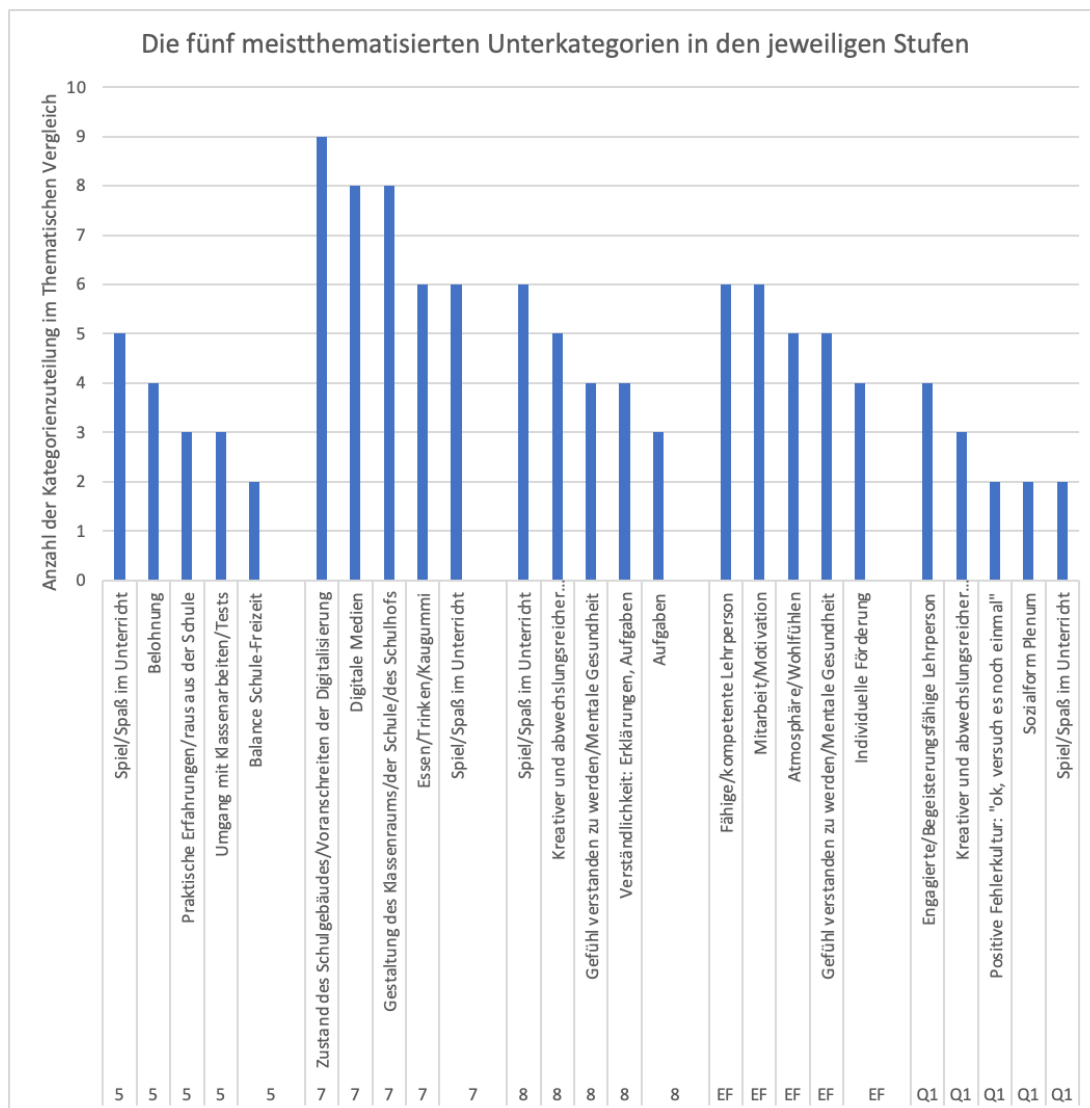


Abb. 5: Die fünf meistthematisierten Unterkategorien in den jeweiligen Stufen (eigene Darstellung).

Abbildung 5 visualisiert jeweils die fünf am häufigsten assoziierten Unterkategorien guten Unterrichts in den fünf teilnehmenden Klassenstufen. Auffällig ist hierbei, dass die Schüler*innen unterschiedlicher Altersgruppen je unterschiedliche Qualitätsmerkmale als bedeutsam erachten. Besonders hervorzuheben sind die Unterschiede zwischen den Klassenstufen 5 und 7 im Vergleich zur 8. Klasse, EF und Q1. In der 5. und 7. Klasse zeigen sich deutliche Unterschiede des Fokus im Vergleich zu den älteren Schüler*innen. Die jüngeren

Schüler*innen priorisieren unter anderem die Unterkategorien *Belohnung*, *Praktische Erfahrungen/raus aus der Schule* und *Balance Schule–Freizeit* in der 5. Klasse und die Unterkategorien *Zustand des Schulgebäudes/Voranschreiten der Digitalisierung*, *Gestaltung des Klassenraums/der Schule/des Schulhofs* sowie *Essen/Trinken/Kaugummi* in der 7. Klasse. Besonders interessant ist die Fokussierung der Schüler*innen der 7. Klasse auf das Thema digitale Medien sowie die baulichen Gegebenheiten, die den Einsatz digitaler Medien in der Schule ermöglichen. Diese Schüler*innen gehören seit ihrem Eintritt in die 5. Klasse zu den sogenannten ‚iPad-Klassen‘ an ihrer Schule. In diesen Klassen erfolgt der Unterricht ohne die Verwendung von Tafeln oder Whiteboards, und sämtliche Lehrmaterialien wie Bücher und Schreibhefte sind ausschließlich in digitaler Form auf ihren Tablets verfügbar. Ihr Wunsch, weiterhin oder noch vermehrt digital zu arbeiten, lässt darauf schließen, dass sie die Nutzung ihrer Tablets als äußerst vorteilhaft erachten und die Einführung der ‚iPad-Klassen‘ als eine richtige Entscheidung seitens der Schulleitung ansehen. Die Achtklässler*innen legen beispielsweise mehr Wert auf Merkmale wie *kreativen und abwechslungsreichen Unterricht*, das *Gefühl verstanden zu werden* und ihre *mentale Gesundheit*, *Verständlichkeit von Erklärungen und Aufgaben*. In der EF sind Unterkategorien wie *fähige/kompetente Lehrpersonen*, *Mitarbeit/Motivation* und die *Individuelle Förderung* von Bedeutung. In der Q1 stehen unter anderem Unterkategorien wie *engagierte/begeisterungsfähige Lehrperson*, eine *positive Fehlerkultur* und die *Sozialform Plenum* im Vordergrund. Die vorliegenden Ergebnisse sind von besonderem Interesse für die pädagogische Praxis in Bezug auf die Ausgestaltung des Unterrichts und des Schulbetriebs. Sie verdeutlichen, dass Schüler*innen unterschiedlichen Alters je spezifische Vorlieben hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung aufweisen. Infolgedessen ist es wichtig, bei der Planung von Unterricht auf eine subjektorientierte Fachdidaktik zu achten, die diese Altersunterschiede berücksichtigt und entsprechende Anpassungen vornimmt.

4.2 Merkmale guten Unterrichts aus Schüler*innenperspektive

Im Zuge des thematischen Vergleichs und der theoretischen Generalisierung wurden Qualitätsmerkmale ermittelt, die von den einundzwanzig befragten Schüler*innen als relevant für eine als hoch bewertete Unterrichtsqualität angesehen wurden (siehe Abb. 6). Diese Qualitätsmerkmale sind eng an die fachübergreifenden Qualitätsmerkmale von Helmke (siehe Abb. 6) angelehnt, da sich die Bereiche und Kategorien überschneiden haben. Die Bereiche *Unterrichtsplanung* und *Lehrer*innenpersönlichkeit* wurden hinzugefügt, während Helmkes Bereich *Förderung der Lernbereitschaft* (siehe Abb. 6) in den Bereich *Motivierung und lernförderliches Klima* aufgenommen wurde. Sowohl die Bereiche *Unterrichtsplanung* als auch *Lehrer*innenpersönlichkeit* weisen eine ähnliche hohe Anzahl von zugeordneten Unterkategorien auf wie die Bereiche *Erleichterung und Förderung der Informationsverarbeitung* und *Motivierung und lernförderliches Klima*. Hingegen zeigt sich, dass der Bereich *Passung* im Thematischen Vergleich lediglich eine zugeordnete Unterkategorie aufweist, während der Bereich *Klassenführung* zwei Unterkategorien umfasst und die *Kompetenzorientierung* nur mit drei Unterkategorien unterrepräsentiert ist. Hierbei wird erkennbar, dass Schüler*innen mit ihrem spezifischen

Erfahrungswissen im Vergleich zu Helmke eine abweichende Betonung von Merkmalen der Unterrichtsqualität aufweisen.

Merkmale der Unterrichtsqualität nach Helmke	Generierte schüler*innenzentrierte Merkmale der Unterrichtsqualität	
Klassenführung	Klassenführung	<i>Störungen: Prävention und angemessene Intervention</i>
Erleichterung und Förderung der Informationsverarbeitung	Erleichterung und Förderung der Informationsverarbeitung	<i>Akustische Verstehbarkeit und sprachliche Klarheit, Sprachmodelle</i>
		<i>Zone der proximalen Entwicklung/Verständnis des Inhalts</i>
		<i>Unterstützung</i>
Förderung der Lernbereitschaft	Motivierung und lernförderliches Klima	<i>Digitalisierung</i>
		<i>Schüler*innenzentriert</i>
		<i>Motivierung</i>
Kompetenzorientierung	Kompetenzorientierung	<i>Lernförderliches Klima</i>
		<i>Blick in die Zukunft</i>
Passung	Passung	<i>Abfrage der fachlichen Kompetenz</i>
		<i>Individualisierung</i>
	Lehrer*innen-persönlichkeit	<i>Charaktereigenschaften</i>
		<i>Handeln der Lehrperson</i>
	Unterrichtsplanung	<i>Interesse der Schüler*innen wecken</i>
		<i>Sozialformen</i>
		<i>Medien</i>
		<i>Unterrichtsgeschehen</i>
		<i>Festigung: Notwendigkeit des Wiederholens und Übens</i>

Abb. 6: Vergleich der Merkmale der Unterrichtsqualität (eigene Darstellung).

Unterschiede im Verständnis der Unterrichtsqualität zwischen den befragten Schüler*innen und der Konzeptualisierung von Helmke zeigen sich insbesondere im Hinblick auf den Einfluss der Lehrperson. So wird der Faktor *Lehrer*innenpersönlichkeit* von Helmke nur untergeordnet, bspw. „Lehrperson als Sprachmodelle“ (Helmke 2022: 163) oder „Lehrperson als Modell“ (ebd.: 196) als Teil des Qualitätsmerkmals *Motivierung* berücksichtigt. Die Schüler*innen hingegen haben in 59 Abschnitten die Lehrperson thematisiert, wobei die Unterkategorie *Engagierte/Begeisterungsfähige Lehrperson* mit acht Zuordnungen im Schritt des thematischen Vergleichs hier auf dem obersten Rang liegt. Dieser Befund ist von Relevanz, da Enthusiasmus der Lehrkräfte als ein äußerst prädiktiver Faktor für motivationsfördernde Unterrichtsverhaltensweisen wie Autonomie, soziale Unterstützung und Überwachung betrachtet wird. Eigenschaften wie Enthusiasmus sind charakteristisch für qualitativ hochwertigen Unterricht und beeinflussen nachweislich die Einstellungen der Schüler*innen (vgl. Keller et al. 2014: 30; vgl. Gettinger/Kohler 2006: 87).

Der Bereich der Unterrichtsplanung umfasst diverse Kategorien, darunter *Aufgaben*, *Aktualitätsprinzip/Nützliches Wissen, welches auf die Zukunft vorbereitet* und *Interessanter Inhalt*. Die Passagen der Schüler*innenaufsätze, die den Kategorien *Aktualitätsprinzip/Nützliches Wissen* zugeordnet wurden, weisen hinsichtlich der Unterrichtsinhalte deutlich erkennbar auf eine zukunftsorientierte

Ausrichtung der Lernenden hin. Dies impliziert, dass sie einen konkreten Nutzen aus dem Unterricht ziehen möchten, die Inhalte zielorientiert sein und sie auf kommende Herausforderungen vorbereiten sollten. Dementsprechend verknüpfen Schüler*innen guten Unterricht auch mit der Vermittlung von Kompetenzen und Inhalten, die sie befähigen, auf die Zukunft vorbereitet zu sein.

5. Diskussion

Die vorliegende Studie konnte herausarbeiten, dass Schüler*innen einen guten Unterricht mit Elementen des Spiels und Spaßes sowie einer kreativen und abwechslungsreichen Unterrichtsgestaltung assoziieren. Es ist davon auszugehen, dass die Integration dieser Aspekte in den Unterricht sich positiv auf die Motivation der Lernenden auswirkt. Es muss jedoch angemerkt werden, dass Humor im Unterricht mit Bedacht eingesetzt werden sollte, da dieser die Informationsverarbeitung negativ beeinträchtigen kann, wie von Bolkan et al. (2018: 154) festgestellt wurde. Ein kreativer und abwechslungsreicher Unterricht erweist sich sowohl für die Lernenden als auch für die Lehrenden als vorteilhaft, da verschiedenen Lernpräferenzen damit gerecht werden kann (vgl. Mujis/Reynolds 2018: 196). Die Schüler*innen äußern den Wunsch, verstanden zu werden und ein angenehmes Unterrichtsklima zu erleben. Ein derart förderliches Lernumfeld kann durch gezieltes Lehrer*innenverhalten geschaffen werden, indem die Lehrperson die Schüler*innen in ihrem Lernprozess ermutigt (vgl. Felten 2020: 41; vgl. Cornelius-White 2007: 134). Guter Unterricht zeichnet sich ferner durch eine ausgewogene Balance zwischen dem Verständnis des Lehrstoffs und der Leistungsbeurteilung aus. Es ist wichtig zu beachten, dass Schüler*innen unterschiedlichen Alters je spezifische Präferenzen für die Unterrichtsgestaltung haben, was bei der Unterrichtsplanung berücksichtigt werden sollte.

Die Merkmale der Unterrichtsqualität wurden in sieben Hauptbereiche untergliedert. Innerhalb dieser Bereiche zeigen die *Unterrichtsplanung*, die *Erleichterung und Förderung der Informationsverarbeitung*, die *Motivierung und lernförderliches Klima* sowie die *Lehrer*innenpersönlichkeit* im Vergleich zu den Bereichen *Klassenführung*, *Kompetenzorientierung* und *Passung* eine signifikant höhere Anzahl zugeordneter Unterkategorien. Es ist jedoch wichtig zu beachten, dass der Bereich *Kompetenzorientierung* aufgrund der häufig behandelten Unterkategorie *Umgang mit Klassenarbeiten/Tests* einen zentralen Stellenwert für die Schüler*innen einnimmt. Der Bereich der *Lehrer*innenpersönlichkeit* wurde in erheblichem Maße in den Aufsätzen der Schüler*innen thematisiert. Die Adjektive „engagiert“ und „begeisterungsfähig“ wurden dabei am häufigsten mit Lehrpersonen in Verbindung gebracht (s. Anhang). Hier lassen sich Übereinstimmungen mit der existenten Forschungsliteratur ausmachen (vgl. Keller et al. 2014: 30; vgl. Gettinger/Kohler 2006: 87). Darüber hinaus zeigten die Schüler*innen Interesse an einer verstärkten Ausrichtung der Unterrichtsinhalte und -methoden auf ihre Verwertbarkeit in der Zukunft. Sie bewerten qualitativ hochwertigen Unterricht als solchen, der sie auf die Zukunft vorbereitet und ihnen verständlich macht, warum der vermittelte Inhalt für sie von Nutzen ist.

In Bezug auf die übergeordnete Forschungsfrage, was für Schüler*innen einen guten Unterricht ausmacht, ist zu konstatieren, dass die Wahrnehmungen der Schüler*innen äußerst mannigfaltig sind. Die Merkmale erstrecken sich über die sieben Bereiche *Klassenführung, Unterrichtsplanung, Erleichterung und Förderung der Informationsverarbeitung, Motivierung und lernförderliches Klima, Kompetenzorientierung, Passung und Lehrer*innenpersönlichkeit*. Es zeigt sich, dass die Merkmale guten Unterrichts nicht allein auf die Dauer des Unterrichts im Klassenzimmer beschränkt sind. Guter Unterricht beginnt bereits mit einer schüler*innenzentrierten Planung und erstreckt sich über das Ende der Unterrichtsstunde hinaus, da er auch Einfluss auf das zukünftige Verhalten der Schüler*innen nimmt. Eine essenzielle Voraussetzung guter Unterrichtsgestaltung ist dabei die Schaffung eines lernförderlichen Klimas.

In dieser Studie wurde aus den einundzwanzig Aufsätzen der Schüler*innen insgesamt achtzig Unterkategorien herausgearbeitet, die von den Schüler*innen mit gutem Unterricht assoziiert werden. Hinsichtlich der Frage nach einem Konsens bezüglich der Merkmale guten Unterrichts lässt sich feststellen, dass dieser so nicht vorhanden ist. Die Aspekte, die Schüler*innen als Merkmale guten Unterrichts betrachten, variieren vielmehr deutlich. Gleichwohl konnte die Komplexität der Antworten durch die Kategorisierung und Strukturierung mittels der Qualitativen Inhaltsanalyse reduziert werden. Die Vielfalt der generierten Kategorien spiegelt sich auch in den Unterschieden zwischen den Altersklassen wider. Im Vergleich über die Jahrgangsstufen hinweg zeigt sich, dass lediglich das Merkmal Spaß über die verschiedenen Altersklassen hinweg als gemeinsamer Faktor erscheint. Die anderen Hauptmerkmale variieren hingegen weitgehend je nach Altersstufe. Dennoch lässt sich über die verschiedenen Altersstufen hinweg feststellen, dass das Merkmal *Gefühl verstanden zu werden/Mentale Gesundheit* sowohl in der 8. Jahrgangsstufe und der EF identifizierbar ist (s. Abb. 5). Dies könnte darauf hinweisen, dass die *mentale Gesundheit* in den prägenden Teenager-Jahren ein bedeutender Teil des Alltags der Schüler*innen ist und sie auch im schulischen Kontext beschäftigt.

Die Vielfalt der ermittelten Unterkategorien ist durchaus erwartbar, da das Sample hinsichtlich des Alters eine hohe Spannweite aufweist. Es ist jedoch überraschend, dass insgesamt achtzig verschiedene Unterkategorien identifiziert werden konnten. Dies kann auf die Vielfalt der genannten Einflussfaktoren zurückgeführt werden. Es ist allerdings relevant zu betonen, dass die Ergebnisse auf einem vergleichsweise kleinen Sample von einundzwanzig Aufsätzen basieren, weshalb eine Generalisierung der Ergebnisse nicht möglich ist. Um individuelle Präferenzen bei einer Kategorisierung zu minimieren und mögliche Überinterpretationen zu verhindern, empfiehlt es sich, dass die Qualitative Inhaltsanalyse am Datenmaterial parallel von mehreren Personen durchgeführt wird, was jedoch im Rahmen des Studienprojektes nicht möglich gewesen ist.

Die Berücksichtigung der Merkmale kann zwar als hilfreich, jedoch nicht als ausreichend für die Planung erfolgreichen Unterrichts angesehen werden. Insbesondere die Unterschiede zwischen den Jahrgangsstufenstufen können jedoch als hilfreich betrachtet werden, um eine schüler*innenzentrierte Unterrichtsplanung vorzunehmen (vgl. Helmke 2022: 169f.). Des Weiteren

basieren die Darstellungen der Schüler*innen und damit auch die herausgearbeiteten Merkmale auf einer idealisierten Vorstellung von Unterricht, in der dieser reibungslos und planmäßig verläuft. Sie basieren daher nicht auf faktisch stattfindenden Unterricht. Die genannten Merkmale beschreiben daher gewisse Anforderungen an guten Unterricht, die in der Realität nur als notwendige Bedingungen verstanden werden können. Die Bedeutung und Relevanz einzelner Merkmale können ferner in verschiedenen konkreten Unterrichtssituationen variieren. In anschließenden Forschungszusammenhängen wäre entsprechend danach zu fragen, welche Merkmale in welchem Kontext in der Praxis tatsächlich bedeutsam sind (vgl. Mühlhausen 2008: 38f.).

Für meinen Vorbereitungsdienst sowie meine Tätigkeit als Werkstudentin an meiner Praxissemesterschule nehme ich die Erkenntnis mit, dass es äußerst vorteilhaft ist, mit den Schüler*innen in einen Dialog zu treten, um ihre individuellen Vorstellungen von gutem Unterricht zu erfahren. Die Studie hat herausgestellt, dass die Mehrheit der Schüler*innen klare Ansichten zu der Thematik besitzen. Darüber hinaus habe ich auch das Feedback erhalten, dass sie es begrüßen würden, wenn ihnen diese Frage in Zukunft häufiger gestellt würde.

Literaturverzeichnis

- Bocka, Doris (2003). *... guter Unterricht ist schwer zu halten: eine explorative Studie über Unterrichtsqualität unter besonderer Berücksichtigung der Schülersicht in der Sekundarstufe I*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (2014). *Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bolkan, San/Griffin, Darrin J./Goodboy, Alan K. (2018). The Effects of Integrated Humor on Student Learning. In: *Communication Education*, 67 (2), S. 144–164.
- Brophy, Jere (2000). *Teaching*. Brüssel: International Academy of Education & International Bureau of Education.
- Cornelius-White, Jeffrey (2007). Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis. In: *Review of Educational Research*, 77 (1), S. 113–143.
- Davydov, Vasily V. (1995). The influence of L. S. Vygotsky on Education Theory, Research, and Practice. In: *Educational Researcher*, 24 (3), S. 12–21.
- Esslinger-Hinz, Ilona/Sliwka, Anne (2011). *Schulpädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Felten, Michael (2020). *Unterricht ist Beziehungssache*. Stuttgart: Reclam.
- Flick, Uwe (2009). *Sozialforschung: Methoden und Anwendungen; ein Überblick für BA-Studiengänge*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Geertz, Clifford (1999). *Dichte Beschreibung: Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Berlin: Suhrkamp.
- Gettinger, Maribeth/Kohler, Kristy M. (2006). Process-outcome approaches to classroom management and effective teaching. In: Carolyn M. Evertson/Carol S. Weinstein (Hrsg.), *Handbook of Classroom Management. Research, practice, and contemporary issues* (73–96). New York: Routledge.
- Gläser, Jochen/Laudel, Grit (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse: als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Hauck, Judith/Hempel, Christopher (2016). Wenn Lehrerinnen und Lehrer den Unterricht stören. Ergebnisse einer explorativen Untersuchung zur Sicht von Schülerinnen und Schüler auf die Qualität des Unterrichts. In: Swantje Hader/Klaus Moegling (Hrsg.), *Was sind gute Schulen? Teil 3* (S. 1–14). Köln: Prolog-Verlag.
- Hattie, John (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing Impact on Learning*. London: Routledge.
- Hattie, John/Beywl, Wolfgang/Zierer, Klaus (2020). *Lernen sichtbar machen: mit Index und Glossar*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Helmke, Andreas/Brühwiler, Christian (2018). Unterrichtsqualität. In: Detlef H. Rost/Jörn R. Sparfeldt/Susanne R. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 860–869), Weinheim: Beltz Verlag.
- Helmke, Andreas (2022). *Unterrichtsqualität und Professionalisierung: Diagnostik von Lehr-Lern-Prozessen und evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung*. Hannover: Klett-Kallmeyer.
- Keller, Melanie M./Goetz, Thomas/Becker, Eva S./Morger, Vinzenz/Hensley, Lauren (2014). Feeling and Showing: A New Conceptualization of Dispositional Teacher Enthusiasm and Its Relation to Students' Interest. In: *Learning and Instruction*, (33), S. 29–38.
- Mayring, Philipp (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (2002). ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. In: Alexander Bogner/Beate Littig/Wolfgang Menz (Hrsg.), *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung* (S.71–93), Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meyer, Hilbert (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Verlag.
- Mühlhausen, Ulf (2007). *Abenteuer Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Muijs, Daniel/Reynolds, David (2018). *Effective teaching: evidence and practice*. London: SAGE Publications.
- Pintrich, Paul R./Schunk, Dale H. (1996). *Motivation in education: Theory, Research, and Applications*. Upper Saddle River: Pearson/Merill Prentice Hall.
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2014). *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch*. Oldenburg: De Gruyter.
- Reusser, Kurt/Lipowsky, Frank/Pauli, Christine (2021). Eine kognitiv aktivierende Lernumgebung gestalten. In: *Pädagogik*, 11, S. 8–13.
- Weinert, Franz E. (1996). *Psychologie des Lernens und der Instruktion*. Göttingen: Hofgrefe Verlag für Psychologie.
- Weinert, Franz. E. (2000). *Lehren und Lernen für die Zukunft – Ansprüche an das Lernen in der Schule*. Vortrag gehalten am 29.02.2000 im Pädagogischen Zentrum Rheinland-Pfalz. Bad Kreuznach.

Anhang: Merkmale guten Unterrichts – inklusive Unterkategorien

Klassenführung	<i>Störungen: Prävention und angemessene Intervention</i>	Konzentrationsfördernde Sitzordnung/Sitzordnung, bei der man sich wohlfühlt Entspannter Umgang mit Störungen
Unterrichtsplanung	<i>Interesse der Schüler*innen wecken</i>	Aktualitätsprinzip/Natürliches Wissen, welches auf die Zukunft vorbereiten
		Interessanter Inhalt
		Diskussionsimpuls zu Beginn einer Stunde: Problem/Sollte-Frage
		Interessant gestaltete Aufgaben
	<i>Sozialformen</i>	Sozialform Plenum
		Sozialform Gruppenarbeit
		Sozialform Partner*innenarbeit
	<i>Medien</i>	Arbeit ohne das Buch
		Arbeit mit dem Buch
		Versuche Naturwissenschaften/Arbeit mit der Karte Erdkunde
		In die Bibliothek gehen, Bücher lesen
	<i>Unterrichtsgeschehen</i>	Ad-hoc unterrichten
		Lockerer Vertretungsunterricht/Unterricht vor oder nach den Ferien
		Unterrichtsgespräch
	<i>Festigung: Notwendigkeit des Wiederholens und Übens</i>	Wiederholung der Inhalte
		Hausaufgaben (positiv behaftet)
		Hausaufgaben (negativ behaftet)
		Aufgaben
Erleichterung und Förderung der Informationsverarbeitung	<i>Akustische Verstehbarkeit und sprachliche Klarheit, Sprachmodelle</i>	Sprachgebrauch der Lehrperson
		Angenehme Lautstärke
	<i>Zone der proximalen Entwicklung/Verständnis des Inhalts</i>	Wir haben echt mal was gelernt
		Verständnis des Inhalts vor der Note
		Angemessener Schwierigkeitsgrad
	<i>Unterstützung</i>	Verständlichkeit: Erklärungen, Aufgabe
		Zeit nehmen
		Hilfestellungen/Musterlösungen
		Musik
		Pause
	<i>Digitalisierung</i>	Audiovisuelle Medien
		Digitale Medien
		Zustand des Schulgebäudes/Voranschreiten der Digitalisierung
Motivierung und lernförderliches Klima	<i>Schüler*innenzentriert</i>	Spiel/Spaß im Unterricht
		Kreativer und abwechslungsreicher Unterricht/Schüler*innenzentriertheit
		Eigene Gestaltungsfreiheit
		Lieblingsfach/Fächer selbst wählen
	<i>Motivierung</i>	Mitarbeit Motivation

		Belohnung
		Balance Schule–Freizeit
		Ich bin stolz auf mich
		Ich bin nicht verzweifelt
	<i>Lernförderliches Klima</i>	Gestaltung des Klassenraums/der Schule/des Schulhofs
		Atmosphäre/Wohlfühlen
		Gefühl verstanden zu werden/Mentale Gesundheit
		Positive Fehlerkultur: "ok, versuch es noch einmal"
		Essen/Trinken/Kaugummi
		Unkonventionelle Sitzmöglichkeiten/Ort des Lernens
		Entspannter Umgang mit Fragen
		Zusammenarbeit Schüler*innen– Schüler*innen/Schüler*innen–Lehrperson
		Das ist nicht unser Job
		Erzählkreis Atmosphäre
		Geschlechtergetrennte Sitzordnung
		Klassenzusammenhalt/gemeinsam Zeit verbringen
		Schulhund
		Wenn der Körper dazu in der Lage ist
Kompetenzorientierung	<i>Blick in die Zukunft</i>	Praktische Erfahrungen/raus aus der Schule
	<i>Abfrage der fachlichen Kompetenz</i>	Umgang mit Klassenarbeiten/Tests
		Benotete Inhalte
Passung	<i>Individualisierung</i>	Individuelle Förderung
Lehrer*innenpersönlichkeit	<i>Charaktereigenschaften</i>	Engagierte/Begeisterungsfähige Lehrperson
		Fähige/kompetente Lehrperson
		Humorvolle Lehrperson
		Entspannte Lehrperson
		Signale der Schüler*innen nicht ignorieren
		Strenge Lehrperson (positiv behaftet)
		Gut gelaunte Lehrperson
		Keine aggressive Lehrperson
		Kinderfreundliche Lehrperson
		Strenge Lehrperson (negativ behaftet)
		Wertschätzende Lehrperson
		Faire Lehrperson
		Mitfühlende/ruhige Lehrperson
		Neutrale Lehrperson
		Aktive Lehrperson
		Junge Lehrperson
		Selbstbewusste Lehrperson
		Lehrperson, die nicht ihre wahre Gefühlslage zeigt
	<i>Handeln der Lehrperson</i>	Lehrstil
		Realistische Erwartungen

EINFLUSSFAKTOREN AUF BERUFSBEZOGENE ÜBERZEUGUNGEN VON MUSIKLEHRKRÄFTEN

Betreut durch: Dr.' Stefanie Rogg (Musik)

Abstract

Im Rahmen des vorliegenden Studienprojekts werden die vielschichtigen Einflussfaktoren auf die berufsbezogenen Überzeugungen von Musiklehrkräften untersucht. Dabei kann insbesondere die Bedeutung von beruflichen sowie außerschulischen Erfahrungen herausgestellt werden. Die Erhebung der Daten findet mittels leitfadengestützter Expert*inneninterviews mit Musiklehrkräften an einer Grundschule in Köln statt. Die Auswertung ist angelehnt an die Methodik der Grounded-Theory. Dabei werden spezifische Subkategorien wie *selbstbezogene, kontextbezogene und unterrichtsbezogene Überzeugungen* identifiziert. Die Analyse offenbart, dass die Erfahrungen der Lehrkräfte in ihrem beruflichen und privaten Leben eine zentrale Rolle bei der Prägung ihrer pädagogischen Ansichten und Methoden spielen. Die Ergebnisse dieser Forschung bestätigen und erweitern bestehende Erkenntnisse über die Komplexität berufsbezogener Überzeugungen. Die Ergebnisse bekräftigen die Bedeutung einer differenzierten Betrachtung professioneller Kompetenzen von Musiklehrkräften, die über die genereller Modellannahmen hinausgehen, und betonen die pädagogischen, künstlerischen und emotionalen Aspekte. Abschließend werden Vorschläge zur weiterführenden Erforschung der Einflussfaktoren auf die berufsbezogenen Überzeugungen von Musiklehrkräften genannt.

1. Einleitung

Die Erforschung professioneller Dispositionen hat in der Lehrendenforschung eine lange Tradition. So existieren heute vielfältige Modelle (z. B. Blömeke et al. 2011; Lipowsky 2006), die die professionellen Kompetenzen von Lehrkräften beschreiben. Teilbereich dieser Kompetenzen sind die berufsbezogenen Überzeugungen. Die Untersuchung berufsbezogener Überzeugungen von Musiklehrkräften stellt ein bedeutendes Feld dar. Angesichts von Erkenntnissen, die aufzeigen, dass die professionellen Dispositionen von Musiklehrkräften über die in Modellen, die allgemein für Lehrende erstellt wurden, hinausgehen, stellt sich die Frage, wie dies auch die Erkenntnisse zu berufsbezogenen Überzeugungen beeinflusst und welche Besonderheiten hinsichtlich der Musiklehrenden bestehen. Im Rahmen dieser Forschung sollen daher die Einflussfaktoren auf die berufsbezogenen Überzeugungen von Musiklehrkräften untersucht werden. Die zentrale Forschungsfrage lautet: *„Welche Teilbereiche professioneller Dispositionen beeinflussen die berufsbezogenen Überzeugungen von Musiklehrkräften und welche Rolle spielt dabei die Erfahrung?“* Darüber hinaus wird erforscht, inwiefern sich diese Teilbereiche zwischen ausgebildeten Musiklehrkräften und fachfremd Musik unterrichtenden Lehrkräften unterscheiden. Dafür werden zunächst theoretische Grundlagen erläutert, die bisherige Forschungen und relevante Erkenntnisse umfassen. Im anschließenden Kapitel zur Methodik werden die untersuchte Stichprobe sowie Erhebungs- und Auswertungsmethode dargestellt. Im Ergebnisteil werden zentrale Befunde erörtert, indem zunächst die Hauptkategorien vorgestellt werden, welche im Anschluss in einem Modell verknüpft werden, bevor diese abschließend diskutiert und mit vorherigen Erkenntnissen verknüpft werden. Ein Fazit bildet den Abschluss der Arbeit.

2. Theoretischer Hintergrund

Im folgenden Kapitel wird der theoretische Rahmen der Arbeit dargelegt. Es werden für die Untersuchung berufsbezogener Überzeugungen relevante Forschungsergebnisse und Modelle betrachtet.

2.1 Professionelle Kompetenzen von Musiklehrkräften

Die professionellen Kompetenzen von Lehrkräften haben in der deutschsprachigen Forschung bereits breite Aufmerksamkeit erlangt. Groß angelegte Studien, wie beispielsweise von Blömeke et al. (2011) und Kunter et al. (2011), konzentrierten sich hauptsächlich auf die Hauptfächer, insbesondere das Fach Mathematik sowie naturwissenschaftliche Fächer. Obwohl die abgeleiteten Modelle professioneller Kompetenzen, von denen einige als generisch bezeichnet werden, vorwiegend auf den Forschungsergebnissen eines begrenzten Teils des Fächerkanons basieren, werden trotzdem bildungspolitische Entscheidungen für alle Fächer abgeleitet (vgl. Praetorius et al. 2020). Vor diesem Hintergrund stellt Gabriele Puffer die Frage, inwieweit sich "Vorstellungen von Lehrprofessionalität, die fachübergreifend oder mit Blick auf andere Unterrichtsfächer wie etwa Mathematik entwickelt wurden, auf Musiklehrkräfte übertragen [lassen]" (2021: 498), und entwickelte daraufhin ein fachspezifisches Modell professioneller Kompetenzen von Musiklehrkräften, womit sie eine wichtige Lücke in der bestehenden Forschung adressiert.

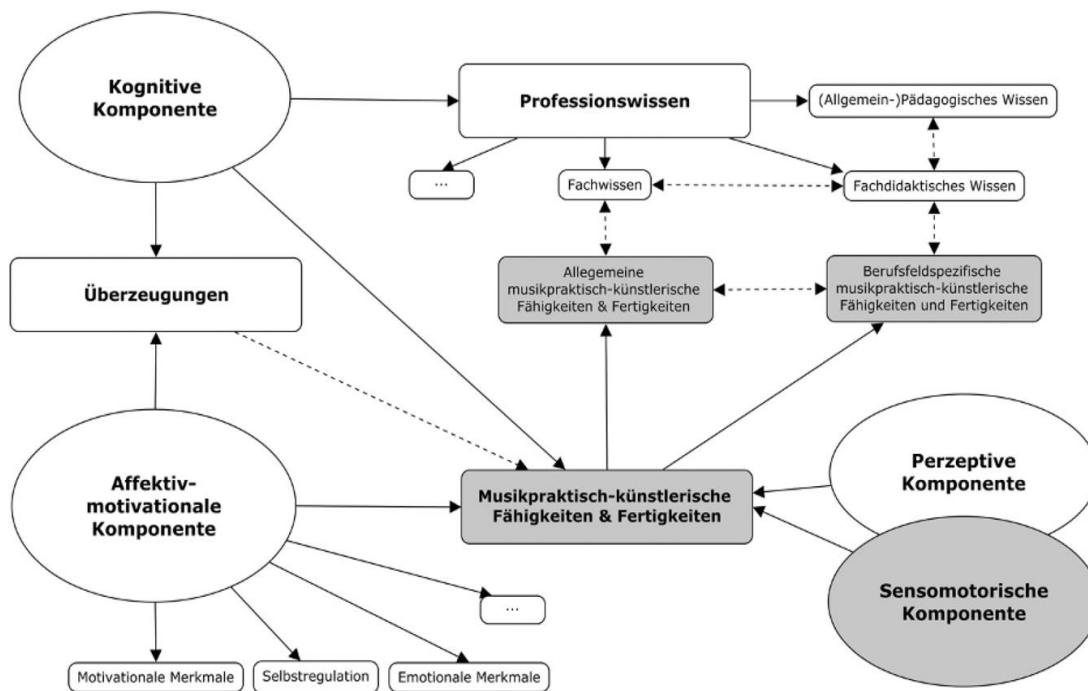


Abb. 1: Erweitertes Modell professioneller Dispositionen von Musiklehrkräften (Puffer 2021: 43).

Die Entwicklung des Modells kann als Resultat der Forschungsergebnisse einer Vielzahl von Einzelstudien betrachtet werden, wobei die Ergebnisse grundlegende Einsichten in fachspezifische professionelle Kompetenzen von Musiklehrkräften bieten. Ausgehend von dem Modell professioneller Lehrkompetenz nach Blömeke et al. (2011), welche professionelle Lehrkompetenz als Kontinuum erfassen, wird von Puffer ein umfassendes Modell vorgeschlagen, das folgende Teilbereiche professioneller Dispositionen fokussiert: fachspezifisches Professionswissen, situationsspezifische Fähigkeiten und musikpraktisch-künstlerische Fähigkeiten und Fertigkeiten. Ihre Studie unterstreicht die Bedeutung von Fachwissen, fachdidaktischem und praktischem Wissen für Musiklehrkräfte und betont, dass professionelle Wahrnehmung und situationsspezifische Fähigkeiten entscheidend für effektiven Musikunterricht sind. Eine erste empirische Validierung dieses Konzepts wurde durch Tests mit Studierenden und berufserfahrenen Musiklehrkräften durchgeführt, die die Relevanz und Messbarkeit der modellierten Kompetenzen bestätigten. Weiterhin zeigt Puffers Forschung, dass musikpraktisch-künstlerische Fertigkeiten wesentliche Bestandteile der professionellen Kompetenz von Musiklehrkräften sind, wobei diese Fähigkeiten im Zusammenspiel verschiedener Aspekte entstehen. Puffer und Hofmann weisen in diesem Kontext darauf hin, dass die Erkenntnisse nur sehr begrenzt generalisiert werden können, da spezifische geographische und pädagogische Einschränkungen vorliegen: Einerseits kamen die Teilnehmenden überwiegend aus Bayern und andererseits wurde der Personenkreis der fachfremd unterrichtenden Lehrkräfte, die in unserem aktuellen Schulsystem einen großen Anteil ausmachen, nicht berücksichtigt, da nur Lehrkräfte und Studierende, die Musik als Unterrichtsfach studiert haben bzw. studieren, teilnahmen (vgl. ebd. 2022: 513). Abschließend wird betont, dass eine systematische Erschließung des Forschungsgebiets und eine Zusammenführung mit bestehenden Konzepten musikpädagogischer Professionalität notwendig ist (vgl. ebd. 518).

2.2 Berufsbezogene Überzeugungen

Die subjektiven berufsbezogenen Überzeugungen von Lehrpersonen bilden einen Teilbereich der professionellen Kompetenz von Lehrpersonen. Sie werden neben Wissensbeständen und affektiv-motivationalen Aspekten als weiterer zentraler Faktor für die Unterrichtsqualität angesehen: „Lehrpersonen berufen sich bei der Auswahl und Bewertung von Zielen und Handlungen nicht nur auf gesichertes Wissen, sondern stützen sich ebenfalls auf ihre subjektiven Überzeugungen ab“ (Läge/McCombie 2015: 118). Auch wenn bis heute ein Konsens darüber fehlt, was unter dem Begriff verstanden wird und wovon er abzugrenzen ist, formulieren Reusser und Pauli eine Definition, die als Grundlage für die folgende Arbeit angesehen wird:

In Anlehnung an eine breit gefächerte Literatur verstehen wir unter Überzeugungen von Lehrpersonen (teacher beliefs) affektiv aufgeladene, eine Bewertungskomponente beinhaltende Vorstellungen über das Wesen und die Natur von Lehr-Lernprozessen, Lerninhalten, die Identität und Rolle von Lernenden und Lehrenden (sich selbst) sowie den institutionellen und gesellschaftlichen Kontext von Bildung und Erziehung, welche für wahr oder wertvoll gehalten werden und welche ihrem berufsbezogenen Denken und Handeln Struktur, Halt, Sicherheit und Orientierung geben. Überzeugungen können dabei individueller oder kollektiver Natur, explizit oder eher implizit (intuitiv), fragmentarisch und sogar widersprüchlich sein oder sich zu personalisierten praktischen (subjektiven) Theorien bzw. zu mehr oder weniger kohärenten, theorieförmigen Handlungs- und Aussagesystemen verbinden. (Reusser/Pauli 2014: 642f.)

Ähnlich wie bereits zuvor eine konsensuale Definition berufsbezogener Überzeugungen fehlte, existieren auch verschiedene Ansätze zur Klassifizierung der Gegenstandsbereiche berufsbezogener Überzeugungen. Reusser und Pauli unterscheiden zwischen (1) *allgemeinen und domänenspezifischen epistemologischen Überzeugungen*, (2) *personenbezogenen Überzeugungen* und (3) *kontextbezogenen Überzeugungen* (vgl. ebd. 2014: 560). Erstere verstehen sie als Überzeugungen zu Lernprozessen und –inhalten, sowohl bezogen auf ein konkretes Unterrichtsfach als auch im fächerübergreifenden Sinne. Überzeugungen, die personenbezogen sind, beziehen sich vorrangig auf die berufsbezogene Selbstwahrnehmung der Lehrkräfte, zudem aber auch auf Lernende. Teil dieses Gegenstandsbereichs sind z. B. Untersuchungen, die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrkräften erfassen. *Kontextbezogene Überzeugungen* richten sich auf die Ziele, Aufgaben und die Funktion von Schule und die Sichtweisen bzw. den Stellenwert von Bildung, Schule und Lehrberuf in der Gesellschaft (vgl. ebd. 560f.).

Für diese Arbeit interessant sind darüber hinaus die Entstehungsprozesse berufsbezogener Überzeugungen. Taibi beschreibt die Einflüsse auf unterschiedlichen Ebenen: Auf der Makroebene spielt die gesellschaftliche Sozialisation eine zentrale Rolle, wobei kulturelle Übertragungsprozesse wie Enkulturation, Erziehung und Bildung prägend sind (vgl. ebd. 2013: 46). Die Mesoebene bezieht sich auf die institutionelle Eingliederung in Fach- und Organisationskulturen sowie die Enkulturation in akademische Disziplinen. Auf der individuellen Mikroebene sind persönliche Erfahrungen, Wissen und soziodemographische Hintergründe ausschlaggebend. Diese Ebene wird in der

Teachers-Beliefs Forschung am stärksten untersucht, wobei insbesondere die Entstehung von Überzeugungen durch Erfahrungen hervorgehoben wird. Richardson benennt als Bereiche persönliche Erfahrungen, Lernerfahrungen mit Schule und Unterricht (sowohl aus der Schüler*innen- als auch in der Lehrendenperspektive) sowie Erfahrungen mit Wissen, wobei letzterem nur ein geringer Einfluss zugesprochen wird (vgl. ebd. 1996: 105f.).

2.3 Herleitung der Forschungsfrage

Aktuelle Forschungen weisen darauf hin, dass die berufsbezogenen Überzeugungen von Musiklehrkräften durch eine Vielzahl von Faktoren beeinflusst werden, die über das allgemeine Verständnis von Lehrkompetenzen hinausgehen. Studien wie die von Puffer (2021) und Hammel (2011) unterstreichen die spezifischen Anforderungen an Musiklehrkräfte, welche nicht nur fachdidaktische, sondern auch musikpraktische Kompetenzen umfassen. Resultierend daraus ergibt sich die Notwendigkeit, die spezifischen berufsbezogenen Überzeugungen von Musiklehrkräften detaillierter zu betrachten. Die zentrale Forschungsfrage lautet daher: *„Welche Teilbereiche professioneller Dispositionen beeinflussen die berufsbezogenen Überzeugungen von Musiklehrkräften und welche Rolle spielt dabei die Erfahrung?“*

Um die Hauptfrage umfassend zu adressieren, werden folgende Teilfragen untersucht:

- *Wie unterscheiden sich die berufsbezogenen Überzeugungen zwischen fachlich ausgebildeten Musiklehrkräften und fachfremd unterrichtenden Lehrkräften?*
Es soll untersucht werden, ob die Art der Ausbildung (ausgebildete Musiklehrkräfte vs. fachfremd) unterschiedliche Überzeugungen und Ansätze in der Musikpädagogik hervorbringt.
- *Welchen Einfluss haben persönliche und außerschulische musikalische Erfahrungen auf die berufsbezogenen Überzeugungen von Musiklehrkräften?*
Ziel ist es, zu verstehen, inwieweit persönliche musikalische Aktivitäten und Präferenzen die pädagogische Haltung und Methodik beeinflussen.
- *Inwiefern tragen berufliche Erfahrungen zur Entwicklung und Modifikation der Überzeugungen bei?*
Diese Frage fokussiert den Einfluss von Berufserfahrung auf die pädagogischen Überzeugungen und unterrichtlichen Praktiken.

3. Methode

Das nachfolgende Kapitel zeigt die Methodik auf, die dieser Arbeit zugrunde liegt. Es werden Informationen über die befragten Lehrkräfte dargestellt, bevor erläutert wird, warum für die Untersuchung das leitfadengestützte Interview gewählt wurde. Anschließend wird der Auswertungsprozess geschildert.

3.1 Stichprobe

Für die vorliegende Untersuchung wurde eine Stichprobe aus dem Lehrpersonal einer Grundschule in Köln ausgewählt. Ziel war es, sowohl ausgebildete Musiklehrkräfte als auch fachfremd unterrichtende Lehrkräfte zu befragen. Die Auswahl erfolgte unter Berücksichtigung der Qualifikation und Berufserfahrung. Insgesamt umfasst die Stichprobe drei Lehrkräfte, die im Folgenden näher charakterisiert werden.

Der erste Lehrer hat Lehramt für sonderpädagogische Förderung mit Musik als Unterrichtsfach studiert und verfügt über 25 Jahre Berufserfahrung. Zum Zeitpunkt der Erhebung unterrichtet er Musik als Fachlehrer in drei Klassen. Die beiden anderen Lehrkräfte haben Grundschullehramt studiert und erteilen Musikunterricht jeweils in ihrer eigenen Klasse fachfremd. Die Lehrerin des zweiten Interviews hat 15 Jahre Berufserfahrung. Der Lehrer, der als Dritter interviewt wurde, hat 30 Jahre Berufserfahrung.

3.2 Erhebung

Da in der Forschungsarbeit die Sinnkonzepte der Lehrenden erforscht werden, wird als qualitative Erhebungsmethode das leitfadengestützte Interview gewählt, wie es auch in anderen Arbeiten zu ähnlichen Fragestellungen genutzt wird (vgl. Taibi 2013; Hammel 2011; Zheng 2007). Die Arbeit mit Interviews erscheint für diese Art der Forschung sinnvoll, da sie dazu dienen, „verbale Äußerungen anzuregen, die sich auf Erfahrungen, Vorstellungen und Meinungen, aber auch auf die Beschreibung von Handlungsweisen, Gegenständen und Prozessen oder Denkweisen beziehen“ (Lueger/Froschauer 2018: 125). Den befragten Lehrkräften wird der Rang des*der Expert*in verliehen, da sie das spezifische Wissen besitzen, welches im Rahmen der Arbeit untersucht werden soll.

In der Erforschung berufsbezogener Überzeugungen wird vorrangig auf den Einsatz von Fragebögen und standardisierten Interviewtechniken zurückgegriffen. Bei der Durchführung von Interviews kommen häufig Techniken zum Einsatz, die durch spezifische Stimuli zur Verbalisierung der Überzeugungen anregen sollen. Hierzu zählen beispielsweise videografierte Sequenzen des eigenen Unterrichts oder auch Videos von Unterrichtseinheiten, die von anderen Lehrkräften durchgeführt wurden. Da dies im Rahmen der Planung und Umsetzung dieses Projektes nicht möglich war, wurde als angemessene Form des Interviews, in welchem die o.g. Expert*innen befragt werden, das leitfadengestützte Interview ausgewählt (vgl. Helfferich 2014: 571f.). Die Auswertung der Expert*inneninterviews zielt darauf ab, die Aussagen im Vergleich der Interviews zu „überindividuell-gemeinsame[n] Wissensbeständen“ (Meuser/Nagel 2018: 77) zusammenzufassen, wobei die oben genannten nicht-abtrennbaren Perspektiven beachtet werden sollen. Die Vergleichbarkeit der Interviews ist nach Meuser und Nagel durch den „gemeinsam geteilte[n] institutionell-organisatorischen Kontext der ExpertInnen“ (1991: 453) und die leitfadenorientierte Interviewführung gesichert.

Die Durchführung der Interviews fand zwischen Mai und Juni 2023 in den Räumlichkeiten der Schule statt. Einer Audioaufzeichnung hatten alle Lehrkräfte zugestimmt und alle Interviews zeigen eine freundliche und entspannte Grundatmosphäre, wobei die Dauer zwischen 20 und 30 Minuten variiert. Den Interviews liegt ein Leitfaden zugrunde, der verschiedene Bereiche abdeckt und neben einer Leitfrage pro Themenbereich weitere konkrete Nachfragen und Aufrechterhaltungsfragen beinhaltet:

- *Rolle von Musik im persönlichen Leben:* Hier erscheint vor allem die individuelle Verknüpfung zwischen Musik und Lebensgeschichte interessant, wie Musiklehrkräfte im privaten Bereich musikalisch aktiv sind und was sie musikalisch geprägt hat.
- *Ausrichtung des Unterrichts:* Besonders interessant sind didaktische Konzeptionen und die methodische Ausrichtung des Musikunterrichts; wie Lehrkräfte die

Balance zwischen Theorie und Praxis gestalten und welche Ziele sie damit verfolgen und auf welcher Grundlage sie ihre Entscheidungen treffen.

- *Musikunterricht in der Grundschule im Allgemeinen:* Hier erscheint interessant, wie die Lehrkräfte den Stellenwert des Fachs Musik im Lehrplan der Grundschule wahrnehmen und welche Kompetenzen und Anforderungen sie für Musiklehrkräfte in der Grundschule benennen.
- *Kooperation mit anderen Lehrkräften:* Vor allem die kollegiale Zusammenarbeit zwischen Fachlehrkräften und fachfremd unterrichtenden Lehrkräften erscheint spannend. Insbesondere auch, wie die Lehrkräfte mit unterschiedlichen Sichtweisen umgehen.

3.3 Auswertung

Die Auswertung der Daten des Forschungsprojekt erfolgt auf Grundlage der Grounded Theory Methodology (GTM) nach Strauss und Corbin (2010). Sie wird insbesondere bei offenen Fragestellungen und explorativen Studien in der Schulforschung eingesetzt (vgl. Herzmann/König 2023: 76). Die GTM zeichnet sich durch ihre Nähe zur Praxis aus und ermöglicht eine wechselseitige Datenerhebung und Datenauswertung, das so genannte „theoretical sampling“ (Dlugosch et al. 2020: 428). Die Methodik wird in drei Hauptphasen unterteilt: offenes, axiales und selektives Kodieren. Beim offenen Kodieren wird das Datenmaterial zunächst in Sinneinheiten zerlegt und vorläufig kategorisiert. Diese Phase zielt darauf ab, das Datenmaterial umfassend zu erschließen und eine Grundlage für die weiterführende Analysen zu schaffen. Das axiale Kodieren vertieft diesen Prozess „im Hinblick auf die Frage, ob sich Zusammenhänge oder Codes ‚höherer Ordnung‘ identifizieren lassen, die dann als Kategorien wie Zentren wirken, um die herum verschiedene Codes angeordnet werden können“ (Niessen 2018: 428). Schließlich führt das selektive Kodieren zur Identifikation von Kernkategorien, die als Basis für die Modellentwicklung dienen. Dieser Schritt ermöglicht eine Abstraktion der Daten zu einem konzeptuellen Modell, das das untersuchte Phänomen erklärt und dabei stets die Nähe zum empirischen Material wahrt (vgl. ebd. 428f.).

Im Rahmen der Auswertung erfolgte eine computergestützte Analyse der Interviewtranskripte mit Hilfe der Auswertungssoftware MAXQDA. Dafür wurden zunächst in einem ersten Durchlauf vorläufige Codes formuliert, die überwiegend Aussagen der Lehrkräfte auf inhaltlicher Ebene beschreiben. Dabei fiel auf, dass sich viele dieser Aussagen darauf beziehen, *wie* die Lehrkräfte ihren Unterricht gestalten, welche Inhalte sie auswählen, *wie* sie methodisch vorgehen und *warum* sie dies so tun. Ausgehend von dieser Erkenntnis wurde das Material erneut kodiert, wobei der Fokus darauf gelegt wurde, mithilfe der Codes zu erklären, aus welchen Gründen die Lehrkräfte handeln und welche Ursprünge sie dafür nennen. Für die Bildung der Kategorien wurde die vorgesehene Vorgehensweise, Kategorien induktiv aus dem Material zu erstellen, nicht durchgeführt. Stattdessen erwies es sich als nützlich, die Kategorien von Puffer und Hofmann (2022) auf das Material anzuwenden und die passenden Codes den Kategorien zuzuordnen. Die Codes, die keinen Kategorien sinnvoll zugeordnet werden konnten, wurden im Anschluss induktiv in weiteren Kategorien zusammengefasst. Die Erläuterung der einzelnen Kategorien erfolgt im nächsten Kapitel.

4. Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Erkenntnisse, die in dieser Arbeit gewonnen wurden, dargestellt. Zunächst werden die identifizierten Hauptkategorien dargestellt. Dabei wird zunächst auf die unterschiedlichen Subkategorien der *berufsbezogenen Überzeugungen* eingegangen, bevor im Anschluss die weiteren Dispositionen vorgestellt werden. Dabei wird einerseits auf zentrale Erkenntnisse eingegangen und andererseits darauf, welche Einflüsse auf die berufsbezogenen Überzeugungen erkennbar sind. Im zweiten Teil wird ein Modell vorgestellt, das diese Einflüsse darstellt, wobei beispielhaft der Zuordnungsprozess erläutert wird.

4.1 Hauptkategorien

Die Kernkategorie der *berufsbezogenen Überzeugungen* wird bei Puffer (2021) nicht weiter untergliedert. Nach anfänglicher Einteilung in *Überzeugungen zur eigenen Person* und *Überzeugungen zum Unterricht*, wurde sich später doch für die Einteilung nach Reusser und Pauli (2014) entschieden. Es wird in *selbstbezogene Überzeugungen*, *unterrichtsbezogene Überzeugungen* und *kontextbezogene Überzeugungen* gegliedert, wobei die Kategorie der *unterrichtsbezogenen Überzeugungen* erneut in *allgemeine pädagogische Überzeugungen* und *fachbezogene Überzeugungen* unterteilt werden. Die *selbstbezogenen Überzeugungen* beinhalten jegliche Aussagen der Lehrkräfte, die sich auf die eigene Person beziehen. Die interviewten Lehrkräfte nehmen beispielsweise eine Selbstzuschreibung eines Lehrer*innentyps vor oder berichten von ihrer musikalischen Erfahrung und wie diese zu Selbstsicherheit im Unterrichten beiträgt. Der Kategorie der *allgemeinen pädagogischen Überzeugungen* werden die Aussagen zugeordnet, in denen die Lehrkräfte von allgemeinen Sichtweisen zum Unterrichten berichten. Sie nennen beispielsweise Gründe, warum sie offene Unterrichtsformen im altersübergreifenden Unterricht bevorzugen oder warum sie davon überzeugt sind, dass die Etablierung von Regeln eine wichtige Voraussetzung für ein gutes Klassenklima ist. Hingegen werden in der Kategorie *fachbezogener Überzeugungen* Aussagen summiert, die sich auf das Fach Musik beziehen. Hierzu zählen Überzeugungen hinsichtlich der Auswahl von Unterrichtsinhalten und -methoden, beispielsweise begründet eine Lehrkraft, warum sie musiktheoretische Inhalte in der Grundschule ablehnt, während eine andere Lehrkraft erläutert, warum sie ihren Musikunterricht handlungsorientiert gestaltet. In der Kategorie *kontextbezogene Überzeugungen* ist ein Thema, das von allen Lehrkräften angesprochen wird, die Überzeugung, dass der Fachunterricht herausfordernder ist als der Unterricht in der eigenen Klasse, was sie durch verschiedene Rahmenbedingungen, wie die Platzierung in Randstunden oder die erschwerte Integration des Musizierens in den Alltag, begründen. Zudem beschreibt eine Lehrkraft, warum die Beziehungsarbeit mit den Schüler*innen komplizierter ist:

Ja, Fachunterricht ist immer in der Beziehung (...) Beziehung schwieriger, weil gerade wenn ich die jetzt in der Randstunde habe und die sind schon müde und kaputt, das ist dann umso – also es ist ja eine Binsenweisheit – aber es ist dann umso anstrengender die Konzentrationen, Aufmerksamkeit, Spaß, Offenheit noch mal zu erzeugen. (Interview 1)

Des Weiteren wird die Bedeutung des kollegialen Austauschs, besonders für fachfremd unterrichtende Lehrkräfte, hervorgehoben, die diesen als eine wertvolle Ressource für Rat

und Unterstützung sehen. Diese Ergebnisse verdeutlichen, dass die *kontextbezogenen Überzeugungen* nicht nur den erlebten Anspruch im Fachunterricht reflektieren, sondern auch die Wichtigkeit des kollegialen Miteinanders betonen. Darüber hinaus wird die persönliche Bedeutung des Faches Musik herausgestellt (siehe dazu auch Kategorie *persönliche Erfahrung*).

Die in dieser Arbeit identifizierten Kategorien der *berufsbezogenen Überzeugungen* – *selbstbezogene, kontextbezogene* sowie *allgemeine pädagogische* und *fachbezogene Überzeugungen* – spiegeln die von Reusser und Pauli (vgl. ebd. 2014: 560f.) dargestellten Gegenstandsbereiche berufsbezogener Überzeugungen wider. Die *selbstbezogenen Überzeugungen* korrespondieren mit den *personenbezogenen Überzeugungen*, indem sie die Selbstwahrnehmung und Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte umfassen. *Allgemeine pädagogische* und *fachbezogene Überzeugungen* finden sich in den *allgemeinen und domänenspezifischen epistemologischen Überzeugungen* wieder, die sowohl fächerübergreifende als auch fachspezifische Lernprozesse und -inhalte abdecken. Teilweise spiegeln die *kontextbezogenen Überzeugungen* den gleichnamigen dritten Gegenstandsbereich von Reusser und Pauli wider (vgl. ebd. 2014: 560). Die Lehrkräfte berichten vor allem von *kontextbezogenen Überzeugungen* hinsichtlich der Sichtweise auf Fachunterricht und die kollegiale Zusammenarbeit. Bezüglich *personenbezogener Überzeugungen* wurden keine Aussagen der Lehrkräfte identifiziert, die Überzeugungen hinsichtlich der Lernenden widerspiegeln.

Die Ergebnisse zur Hauptkategorie *Professionelles Wissen* verdeutlichen einige Unterschiede zwischen Fachlehrkräften und fachfremd unterrichtenden Lehrkräften im Bereich Musik. Die Fachlehrkraft betont ihre methodische Erfahrung und ihr musiktheoretisches Wissen, während fachfremde Lehrkräfte Unsicherheiten bezüglich des Lehrplans und der fachspezifischen Inhalte zum Ausdruck bringen. Trotzdem berichten die fachfremden Lehrkräfte auch von bestimmten Methoden, die sie erfolgreich im Musikunterricht anwenden. Diese Befunde geben Hinweise auf die unterschiedlichen professionellen Wissensbestände und bestätigen teilweise die Unzulänglichkeitszuschreibungen, die Hammel (2011) beschreibt. Obwohl in dieser Kategorie keine explizite Unterteilung in die Subkategorien von Puffer und Hofmann (2022) vorgenommen wurde, werden Aussagen zu verschiedenen relevanten Subkategorien sichtbar, die die Vielschichtigkeit des professionellen Wissens in der Musikpädagogik unterstreichen.

Die Hauptkategorie *Musikpraktisch-künstlerische Fähigkeiten und Fertigkeiten* beleuchtet die tief verwurzelte Musizierpraxis unter Musiklehrkräften, unabhängig von ihrer formalen Qualifikation als Fachlehrkraft oder fachfremd Unterrichtende. Ein zentrales Ergebnis ist, dass alle befragten Lehrkräfte von einer langjährigen Praxis des Musizierens berichten, die bis in ihre Kindheit zurückreicht und aktiv in verschiedenen musikalischen Ensembles, sei es außerschulisch oder in Schulbands, tätig sind. Beispielsweise erzählt eine Lehrkraft: „dann habe ich mit sechs angefangen Klavier zu spielen und hab das eigentlich bis heute getan“ (Interview 1), während eine andere Lehrkraft angibt: „weil ich als junger Mensch ein Musikinstrument gelernt habe und schon in verschiedenen Bands gespielt habe“ (Interview 3). Diese Erkenntnisse unterstreichen, dass musikpraktische Kenntnisse und Fertigkeiten nicht ausschließlich bei Fachlehrkräften zu finden sind, sondern auch bei fachfremden Lehrkräften, bei denen Musizierpraxis kein formeller Teil des Studiums war, eine bedeutende Rolle spielen.

Inwiefern die musikpraktisch-künstlerischen Fertigkeiten der Lehrkräfte aber beispielsweise den einschlägigen Kompetenzen entsprechen, welche von der KMK für die Musiklehrer*innenbildung vorgeschlagen werden (vgl. KMK 2019: 42), konnte mithilfe der Interviews nicht erfasst werden.

Die Bedeutung der praktischen Erfahrung von Musiklehrkräften, sowohl in Bezug auf ihre musikalische Praxis als auch auf ihre Lehrpraxis, wird in der Kategorie *Berufserfahrung* deutlich. Wesentliche Erkenntnisse zeigen, dass Berufserfahrung, einschließlich der Musizierpraxis, bei allen Lehrkräften vorhanden ist und dass auch die interviewten fachfremden Lehrkräfte seit Beginn ihrer Lehrtätigkeit Erfahrungen im Fach Musik sammeln, teils sogar als Fachunterricht in anderen Klassen: „Ab/ seit dem Referendariat. Ich habe auch zum Teil Fachunterricht Musik [...] gegeben, als ich eine Vertretungsstelle noch hatte“ (Interview 2) und „Ja, also hier an der Schule nicht, aber in meiner alten Schule [...] habe ich auch Fachunterricht Musik gegeben“ (Interview 2). Eine Lehrkraft berichtet, wie sie erst mit der Zeit ihren eigenen Unterrichtsstil gefunden hat, was dann zu einem Gefühl von Sicherheit und Flexibilität führte, während eine andere die anfängliche Suche nach einem passenden Unterrichtsstil und das Ausprobieren verschiedener Methoden beschreibt. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Berufserfahrung einen bedeutsamen Einfluss auf die Selbstwahrnehmung der Lehrkräfte hat, ihre Gelassenheit im Beruf fördert und entscheidend dafür ist, welche Unterrichtsinhalte und -methoden gewählt werden. Die Lehrkräfte reflektieren über die Entwicklung ihrer pädagogischen Ansätze, begründet durch die im Laufe der Zeit gesammelten Erfahrungen, was auf einen Zusammenhang von beruflicher Erfahrung und Überzeugungen hinsichtlich der eigenen Person und des Unterrichtens hindeutet.

Die Hauptkategorie *Außerschulische Erfahrung* beleuchtet die große Bedeutung, die Musik im Leben der interviewten Lehrpersonen spielt und deren musikalische Prägung seit der frühen Kindheit und Jugend. Alle Lehrkräfte berichten von einer aktiven Musizierpraxis außerhalb des Schulalltags, beispielsweise in Ensembles oder Bands. Eine Lehrkraft zieht Inspiration für den Musikunterricht aus ihren privaten musikalischen Erlebnissen, sie berichtet von Konzertbesuchen, die als Anregung für die Auswahl von Unterrichtsinhalten dienen: „Und das sind so/ da denke ich immer so: ‚aha, mach das doch mal mit den Kindern‘“ (Interview 3). Eine andere Lehrkraft reflektiert über die persönliche Bedeutung sogenannter „Orchideenfächer“ (Interview 1), zu denen sie Musik und Kunst zählt und wie diese Bedeutung aus der persönlichen Erfahrung hervorgeht. Sie betont den Wert, den sie diesen Fächern zuschreibt, der über den Stellenwert hinausgeht, den die Lehrkraft häufig in der Schule erlebt. Besonders hervorzuheben ist die kritische Haltung gegenüber Musizierwettbewerben in der Kindheit, die von einer Lehrkraft als negativ erlebt wurden. Sie begründet dadurch die Ablehnung von Konkurrenz im eigenen Musikunterricht. Diese Ergebnisse unterstreichen, wie persönliche musikalische Erfahrungen die pädagogische Haltung und den Wert, der den künstlerischen Fächern beigemessen wird, prägen und dass diese einen wesentlichen Einfluss auf die Gestaltung des Musikunterrichts haben.

Berichte über die emotionale Bedeutung von Musik im Leben der Lehrkräfte prägen die Kategorie *Empfinden, Emotionen und Motivation*. Alle Befragten berichten, dass ihnen die Vermittlung der Freude am Musizieren wichtig ist und sie dieser eine zentrale Rolle im Musikunterricht zusprechen. Ebenso berichten die fachfremd unterrichtenden Lehrkräfte von der Zufriedenheit mit der eigenen Unterrichtstätigkeit. Die Erkenntnisse legen nahe,

dass die emotionale Bedeutung von Musik wesentlich zur Wahrnehmung des Fachs beiträgt und Lehrkräfte in ihrer Arbeit bestärkt, was wiederum Einfluss auf ihre selbstbezogenen Überzeugungen haben könnte.

4.2 Modell zu den Einflussfaktoren berufsbezogener Überzeugungen

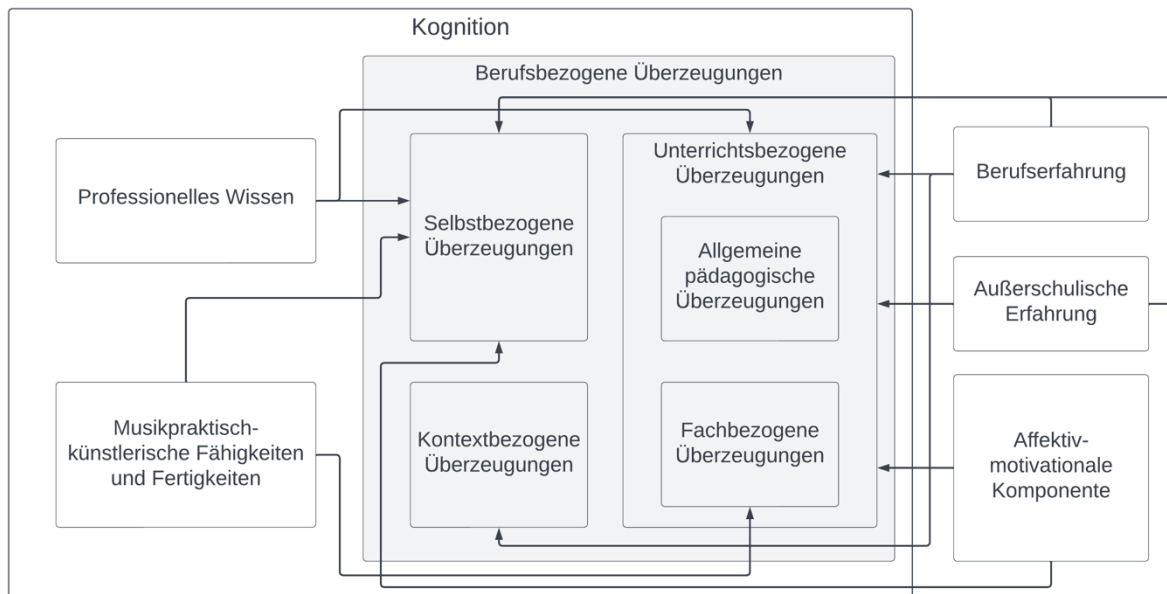


Abb. 2: Eigene Modellierung der Einflüsse auf berufsbezogene Überzeugungen von Musiklehrkräften.

In diesem Kapitel werden die Zusammenhänge zwischen den einzelnen Dispositionen bzw. den Kategorien vorgestellt. Das hier abgebildete Modell, das resultierend aus den vorangegangenen Erkenntnissen entstanden ist, visualisiert die Einflüsse auf die berufsbezogenen Überzeugungen von Musiklehrkräften auf Basis dieser Arbeit. Die Grundlage dieses Modells bilden die zuvor dargestellten Hauptkategorien, wobei zu erwähnen ist, dass folglich die Überzeugungen bezüglich der Schüler*innen sowie die weiteren Dispositionen von Puffer und Hofmann (2022) nicht im Modell berücksichtigt wurden. Zur Verbesserung der Übersichtlichkeit wurden in der Abbildung Einflüsse direkt mit den unterrichtsbezogenen Überzeugungen verbunden, sofern sie sich auf beide Subkategorien – die *allgemeinen pädagogischen Überzeugungen* und die *fachbezogenen Überzeugungen* – beziehen.

Im Folgenden wird exemplarisch auf einige Einflüsse eingegangen, um den Prozess der Zuordnung innerhalb des Modells zu verdeutlichen. Durch diese exemplarische Darstellung wird nicht nur die Komplexität der berufsbezogenen Überzeugungen von Musiklehrkräften sichtbar, sondern auch die Vielfalt der Einflüsse, die auf diese Überzeugungen wirken.

Das erste Beispiel verdeutlicht der Einfluss musikpraktisch-künstlerischer Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie außerschulischer Erfahrung auf die selbstbezogenen Überzeugungen einer der Lehrkräfte:

Ja, würde ich so sagen, also, dass (...) davon profitiere ich stark, dass ich viel Erfahrung mit Musik habe. [...] Das spielt da ja mit rein (...) das spielt da mit rein. Also, wenn ich viel, wenn ich ähm in Projekten war, wo ich viel begleitet habe als Pianist. Ich habe eine Songwriterin lange begleitet und arrangiert für

die und produziert. Und in der Zeit war ich sehr fit im Begleiten. Und das spielt natürlich rein, weil man einfach die Kinder besser begleitet und gelassener und auch improvisationsbereiter/ Das meinte ich. (Interview 1)

Die Lehrkraft beschreibt ihre umfangreiche Erfahrung im Musizieren, insbesondere als Pianist, und den daraus resultierenden Nutzen für die pädagogische Praxis. Diese Erfahrungen haben nicht nur die musikalischen Kompetenzen gestärkt, sondern auch zu mehr Gelassenheit, besseren Begleitfähigkeiten und einer gesteigerten Improvisationsbereitschaft im Unterricht geführt. Diese Aussage verdeutlicht, wie die persönliche musikalische Praxis und die damit verbundenen Erfahrungen die Überzeugungen bezüglich der eigenen Kompetenzen und die pädagogische Arbeit beeinflussen. Die Lehrkraft zieht einen klaren Zusammenhang zwischen ihrer außerschulischen Musizierpraxis und dem Selbstvertrauen sowie der Professionalität im Musikunterricht. Somit wird evident, dass außerschulische musikalische Aktivitäten einen signifikanten Einfluss auf die Entwicklung selbstbezogener Überzeugungen von Musiklehrkräften haben können.

Ein weiteres Beispiel verdeutlicht, welche Rolle die Berufserfahrung für die Entwicklung unterrichtsbezogener Überzeugungen spielt. Eine Lehrkraft reflektiert im Interview die Anfänge ihrer Berufslaufbahn:

Als ich ganz neu war, habe ich mir auch so Kopiervorlagen, haben mir Kollegen angeboten, die auch fachfremd unterrichten und da konnte man zu jedem klassischen Musikstück fünf Kopiervorlagen rausgeben und vielleicht dann ein Beispiel hören von 30 Sekunden von dem Stück, wo auch glaube ich viele mit gearbeitet haben, wo ich aber dann am Anfang das auch mal ausprobiert habe und gedacht habe „oh Gott“ (Interview 2).

Durch das Ausprobieren dieser Methode – die Arbeit mit Kopiervorlagen und kurzen Hörbeispielen – gelangt die Lehrkraft zu der Überzeugung, dass dieser Ansatz für ihren Unterricht nicht geeignet ist. Dieser Prozess des Ausprobierens und die daraus resultierende Einsicht zeigen deutlich, wie Berufserfahrung direkt die pädagogischen Überzeugungen beeinflusst und zu einer bewussten Auswahl und Ablehnung spezifischer Unterrichtsmethoden führt.

Die Analyse zeigt, dass die Faktoren, welche die berufsbezogenen Kompetenzen von Musiklehrkräften beeinflussen, vielschichtig und komplex sind. Anhand ausgewählter Beispiele kann die entscheidende Rolle persönlicher musikalischer Erfahrungen und beruflicher Erprobung für die Prägung selbstbezogener sowie pädagogischer Überzeugungen beleuchtet werden. Es wird besonders deutlich, dass die Erfahrung einen großen Einfluss auf die Überzeugungen hat – ein Aspekt, der im folgenden Kapitel vertieft diskutiert wird.

5. Diskussion

Die eingangs formulierte Forschungsfrage dieser Untersuchung zielt darauf ab, die verschiedenen Teilbereiche professioneller Dispositionen zu identifizieren, die die berufsbezogenen Überzeugungen von Musiklehrkräften beeinflussen, wobei insbesondere die Rolle der Erfahrung untersucht werden soll. Es soll mitbedacht werden, inwiefern sich

diese Teilbereiche zwischen Fachlehrkräften und fachfremd unterrichtenden Musiklehrkräften unterscheiden. Die Ergebnisse dieser Untersuchung zeigen eine Reihe vielfältiger Einflussfaktoren auf die berufsbezogenen Überzeugungen, die sowohl kognitive Aspekte wie *professionelles Wissen und musikpraktisch-künstlerische Fähigkeiten und Fertigkeiten* umfassen, als auch affektive Komponenten wie *Empfinden und Emotionen*. Besonders hervorzuheben ist die Rolle, die *Erfahrungen* – sowohl außerschulisch als auch beruflich – spielen. Dabei gelang es zudem, verschiedene Subkategorien zu identifizieren, sodass ein differenzierteres Bild der berufsbezogenen Überzeugungen entstand. Es zeigt sich, dass sich die Teilbereiche professioneller Dispositionen zwischen Fachlehrkräften und fachfremd unterrichtenden Lehrkräften grundsätzlich nicht unterscheiden. Beide Gruppen begründen beispielsweise unterrichtsbezogene Überzeugungen, die sich aus der Berufserfahrung ableiten.

Die vorliegenden Forschungsergebnisse bestätigen und erweitern die Erkenntnisse früherer Studien zur Entstehung und Ausprägung berufsbezogener Überzeugungen von Musiklehrkräften. Richardson identifiziert bereits 1996 Erfahrungen – persönliche, schul- und unterrichtsbezogene sowie solche, die mit Wissen verbunden sind – als zentrale Einflussfaktoren auf die Entwicklung von Lehrendenüberzeugungen. Die Betonung der subjektiven Ebene und soziodemografischer Hintergründe in der Teachers-Beliefs-Forschung findet in dieser Untersuchung eine starke Resonanz. Insbesondere die Bedeutung außerschulischer Erfahrungen spiegelt die tiefgreifende Verbindung zwischen persönlicher musikalischer Prägung und professionellen Überzeugungen wider. Viele der von Puffer (2021) vorgeschlagenen Dispositionen können in dieser Studie identifiziert werden. Die Ergänzung des Bereichs der Erfahrungen trägt zu einem tieferen Verständnis der Komplexität bei, wie Lehrkräfte ihre pädagogische Praxis und ihre Rolle im Unterrichtsprozess begründen. Die identifizierten Subkategorien der *berufsbezogenen Überzeugungen* stimmen weitgehend mit den Gegenstandsbereichen überein, die Reusser und Pauli (2014) beschrieben haben. Die Ausnahme bildet die Kategorie der *schüler*innenbezogenen Überzeugungen*, die in der vorliegenden Untersuchung nicht identifiziert werden konnte. Diese Lücke wirft Fragen auf bezüglich der spezifischen Kontexte, in denen Musiklehrkräfte ihre Überzeugungen zu Schüler*innen formen, und bietet somit einen Ansatzpunkt für zukünftige Forschung.

Die methodologischen Ansätze dieser Studie unterlagen bestimmten Einschränkungen, die bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden müssen. Anstelle der Anwendung von Interviewtechniken, die häufig in der Erforschung berufsbezogener Überzeugungen eingesetzt werden und durch die Präsentation videografierten Unterrichtssequenzen zur Verbalisierung von Überzeugungen anregen sollen, basiert diese Untersuchung auf einer eher offenen Interviewform, in der die Lehrkräfte zu verschiedenen Themenbereichen befragt werden. Zudem war im Rahmen des Studienprojekts eine erneute Befragung der Lehrkräfte nach der ersten Auswertung der Ergebnisse nicht möglich, was die Gelegenheit für Rückfragen, beispielsweise zu schüler*innenbezogenen Überzeugungen verhinderte und somit die Tiefe der Datenerhebung limitierte. Hinsichtlich der Stichprobenauswahl ist anzumerken, dass die Gruppe der befragten Lehrkräfte eine eingeschränkte Repräsentativität aufweist. Alle teilnehmenden Lehrkräfte verfügen über umfangreiche Erfahrung und auch die fachfremd unterrichtenden Lehrkräfte berichten überwiegend von positiven selbstbezogenen Überzeugungen. Dies steht im Kontrast zu den Erkenntnissen von Hammel (2011), die Unzulänglichkeitszuschreibungen bei fachfremd unterrichtenden Lehrkräften identifiziert.

Somit könnte die Generalisierbarkeit der Ergebnisse, insbesondere im Hinblick auf die Vielfalt berufsbezogener Überzeugungen innerhalb der Lehrkräfte, eingeschränkt sein.

Die Ergebnisse dieser Untersuchung zeigen, dass für die zukünftige Forschung im Bereich der berufsbezogenen Überzeugungen von Musiklehrkräften eine Ergänzung der Erkenntnisse hinsichtlich schüler*innenbezogener Überzeugungen interessant sein könnte, insbesondere im Hinblick darauf, wie Lehrkräfte die musikalische Entwicklung und das Lernen der Schüler*innen wahrnehmen und unterstützen. Darüber hinaus bietet ein Vergleich zwischen den hier befragten Lehrkräften mit viel Berufserfahrung und solchen, die sich noch am Anfang ihrer beruflichen Laufbahn befinden, einen weiteren interessanten Forschungsaspekt. Eine solche Gegenüberstellung könnte tiefergehende Einblicke in den Stellenwert und die Entwicklung beruflicher Erfahrungen im Laufe der beruflichen Praxis von Musiklehrkräften bieten.

6. Fazit

In der vorliegenden Studie werden die berufsbezogenen Überzeugungen von Musiklehrkräften erforscht, wobei vielfältige Einflussfaktoren wie *professionelles Wissen*, *musikpraktisch-künstlerische Fähigkeiten*, *Empfindungen*, *Emotionen* und insbesondere *Erfahrungen* beleuchtet wurden. Die Erkenntnisse zeigen, dass sich die Überzeugungen zwischen Fachlehrkräften und fachfremd unterrichtenden Lehrkräften grundsätzlich nicht unterscheiden, obwohl gewisse Nuancen in der Stärke bestimmter Einflüsse festgestellt werden können. Methodische Einschränkungen und die eingeschränkte Repräsentativität der Stichprobe begrenzen die Generalisierbarkeit der Ergebnisse, bieten jedoch wertvolle Ansätze für zukünftige Forschungen, insbesondere hinsichtlich schüler*innenbezogener Überzeugungen und der Rolle beruflicher Erfahrungen. Diese Arbeit knüpft an allgemeine Erkenntnisse berufsbezogener Überzeugungen von Lehrkräften (u. a. Reusser/Pauli 2014) und Erkenntnisse, welche die professionellen Dispositionen von Musiklehrkräften gegenüber allgemeinen Modellen ergänzen (vgl. Puffer 2021), an. Es wird gezeigt, dass die pädagogischen, künstlerischen und emotionalen Kompetenzen, die Musiklehrkräfte mitbringen, eine angepasste Betrachtung erfordern, um die vollständige Bandbreite berufsbezogener Überzeugungen von Musiklehrkräften zu erfassen.

Literaturverzeichnis

- Blömeke, Sigrid/Bremerich-Vos, Albert/Haudeck, Helga/Kaiser, Gabriele/Nold, Günter/Schwippert, Knut (2011). *Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen. Erste Ergebnisse aus TEDS-LT*. Münster: Waxmann.
- Dlugosch, Andrea/Herzmann, Petra/Rosen, Lisa/Wagner-Willi, Monika (2020). Analysen eines Beobachtungsprotokolls aus unterschiedlichen methodologischen Perspektiven. In: Jürgen Budde/Andrea Dlugosch/Petra Herzmann (Hrsg.). *Inklusionsforschung im Spannungsfeld von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik* (S. 117–142). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Hammel, Lina (2011). *Selbstkonzepte fachfremd unterrichtender Musiklehrerinnen und Musiklehrer an Grundschulen. Eine Grounded-Theory-Studie*. Dissertation. Münster: Lit.
- Helfferrich, Cornelia (2014). Leitfaden- und Experteninterviews. In: Nina Baur/Jörg Blasius (Hrsg.). *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 559–574). Wiesbaden: Springer VS.
- Herzmann, Petra/König, Johannes (Hrsg.) (2023). *Forschungsmethoden im Lehramtsstudium. Zugänge und Perspektiven Forschenden Lernens*. Bad Heilbrunn: UTB; Klinkhardt Julius.
- Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Klusmann, Uta/Krauss, Stefan/Neubrand, Michael (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Läge, Damian/McCombie, Guido (2015). Berufsbezogene Lehrerüberzeugungen als pädagogisches Bezugssystem erfassen. Ein Vergleich von angehenden und berufstätigen Lehrpersonen der verschiedenen Schulstufen in der Schweiz. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 61 (1), S. 118–143.
- Lipowsky, Frank (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft (51), S. 47–70.
- Lueger, Manfred/Froschauer, Ulrike (2018). Interviewverfahren. In: Ralf Bohnsack/Alexander Geimer/Michael Meuser (Hrsg.). *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung*. 4. Aufl. (S. 124–129). Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (1991). ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht: ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Detlef Garz/Klaus Kraimer (Hrsg.). *Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen* (S. 441–471). Opladen: Westdt. Verlag.
- Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (2018). Experteninterview. In: Ralf Bohnsack/Alexander Geimer/Michael Meuser (Hrsg.). *Hauptbegriffe*

- qualitativer Sozialforschung*. 4. Aufl. (S. 76–78). Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Niessen, Anne (2018). Qualitative Ansätze. In: Michael Dartsch/Jens Knigge/Anne Niessen/Friedrich Platz/Christine Stöger (Hrsg.). *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse*. Münster, New York: Waxmann, S. 427–431.
- Praetorius, Anna-Katharina/Herrmann, Christian/Gerlach, Erin/Zülsdorf-Kersting, Meik/Heinitz, Benjamin/Nehring, Andreas (2020). Unterrichtsqualität in den Fachdidaktiken im deutschsprachigen Raum – zwischen Generik und Fachspezifik. In: *Unterrichtswissenschaft* 48 (3), S. 409–446.
- Puffer, Gabriele (2021). Professionelle Kompetenzen von Musiklehrkräften: Grundzüge einer Modellierung. In: *Beiträge empirischer Musikpädagogik* (b-em) 12, S. 1–71.
- Puffer, Gabriele/Hofmann, Bernhard (2022). Professionelle Kompetenz(en) von Musiklehrkräften: Ein empirisch begründetes Modell. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (25), S. 497–518.
- Reusser, Kurt/Pauli, Christine (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Ewald Terhart/Hedda Bennewitz/Martin Rothland (Hrsg.). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. 2. Aufl. Münster: Waxmann, S. S. 642–661.
- Richardson, Virginia (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In: John Sikula (Hrsg.). *Handbook of research on teacher education* (S. 102–119). New York: Macmillan.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2019). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der KMK vom 16.10.2008 i. d. F. vom 14.03.2019*. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf [13.02.2024].
- Strauss, Anselm L./Corbin, Juliet M. (2010). *Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Taibi, Melanie. (2013). *Berufsbezogene Überzeugungen angehender Lehrpersonen. Eine qualitative Studie zur Rekonstruktion der Entwicklungsprozesse im Zeitraum der universitären Ausbildung*. Köln: Universität zu Köln.
- Zheng, Jianping (2007). *Selbst- und Weltbilder der Handelslehrer in den Shanghaier beruflichen Schulen*. Kassel: kassel university press.

DIE WAHRNEHMUNG DES AUFSTIEGS IN DIE GYMNASIALE OBERSTUFE INNERHALB DES 'REALSCHULKLASSEN'-MODELLS

Betreut durch: Dr.' Anke Clasen (Bildungswissenschaften)

Abstract

Bildungsübergänge sind für das Entstehen sozialer Bildungsungleichheiten besonders bedeutsam (vgl. Hillmert 2014: 77). Trotz einer Fülle an Bildungsaufstiegsstudien (vgl. u.a. Baumert et al. 2018; Scharf et al. 2020; Astleither/Vogl/Parzer 2021; El-Mafaalani 2012) sind Modelle institutioneller Übergangsunterstützung und ihre Wirkung auf aufsteigende Schüler*innen empirisch noch kaum erforscht. Die vorliegende Studie setzt an dieser Lücke an und untersucht, wie Bildungsaufsteiger*innen den Aufstieg in die gymnasiale Oberstufe innerhalb des 'Realschulklassen'-Konzepts eines Kölner Gymnasiums erleben.

Ziel dieses Forschungsvorhabens ist es, die subjektive Wahrnehmung des Aufstiegskonzepts und dessen Einfluss auf die individuell wahrgenommenen Durchlässigkeitsbedingungen des Schulsystems zu rekonstruieren. Hierfür wurden vier qualitative Leitfadeninterviews durchgeführt und inhaltsanalytisch ausgewertet.

Die hierbei gewonnenen Ergebnisse zeigen, dass die Bildungsaufsteiger*innen den Aufstieg in die gymnasiale Oberstufe innerhalb des 'Realschulklassen'-Modells als eine Herausforderung wahrnehmen, der sie sich gewachsen fühlen. Hierbei wird das 'Realschulklassen'-Konzept durch das gezielte Ausrichten an den Bedürfnissen der Aufsteiger*innen als durchweg positive Entlastung von den schulischen Anforderungen des Gymnasiums erlebt.

Neben dem Safe Space des Klassenverbands empfinden die Befragten unter anderem die resultierende Verbundenheit der ehemaligen Realschüler*innen und die Zuwendung der Lehrkräfte als weitere Faktoren der Unterstützung. Die Ergebnisse des Projekts leisten somit einen Beitrag zum Verständnis schulischer Handlungsspielräume, welche die Aufwärtsmobilität im Schulsystem begünstigen können; sie machen durch über die Forschungsfrage hinausgehende Ergebnisse aber auch auf eine mögliche soziale Segregation in 'Realschüler*innen' und alteingesessene Gymnasialschüler*innen aufmerksam.

1. Einleitung

Der individuelle Erfolg innerhalb des deutschen Schulsystems wird als legitimer Bestimmungsfaktor für die Zuweisung von Lebenschancen angesehen. Dass diese Zuweisung nicht nur durch einen 'fairen' Wettbewerb schulischer Leistung, sondern die ungleiche soziale und ethnische Herkunft der Schüler*innen beeinflusst wird (vgl. Solga 2005: 19), findet im Alltag seine Bestätigung (vgl. OECD 2017: 2021). Besonders an Übergängen des Bildungswegs können soziale Ungleichheiten verstärkt werden (vgl. Hillmert 2014: 77). In Deutschland liegt die statistische Chancengleichheit unter dem OECD-Durchschnitt (vgl. INSM 2022: 61f.), was sich etwa in den statistisch deutlich häufiger verzeichneten Bildungsabstiegen statt -aufstiegen zeigt (vgl. Rutter 2021: 7, 62).

Manche Gymnasien reagieren auf diese Problematik mit speziellen Auffangkonzepthen, die das Gelingen von Bildungsaufstiegen sichern sollen. Trotz einer Fülle an Bildungsaufstiegsstudien sind solche Modelle institutioneller Übergangsunterstützung und ihre Wirkung auf aufsteigende Schüler*innen empirisch noch kaum erforscht.

Hier setzt das vorliegende qualitative Studienprojekt an. Es soll untersucht werden, wie Bildungsaufsteiger*innen den Aufstieg in die gymnasiale Oberstufe innerhalb des an der Praxissemesterschule umgesetzten 'Realschulklassen'-Konzepts erleben. Dieses sieht für Schüler*innen mit Realschulabschluss, die nun die Einführungsphase des Gymnasiums besuchen, einen exklusiven Klassenverband und zusätzliche Förderung vor. Ziel ist es, anhand von qualitativer Leitfadeninterviews die subjektive Wahrnehmung des Auffangkonzepths und weiterer Faktoren der schulischen Unterstützung zu rekonstruieren, um deren Einfluss auf die individuell wahrgenommenen Durchlässigkeitsbedingungen des Schulsystems nachvollziehen zu können.

Um diesem Forschungsvorhaben einen geeigneten theoretischen Rahmen zu geben, wird nachfolgend Pierre Bourdieus Kapital- und Habitus-Theorie umrissen, mit der sowohl individuelle Lebenswirklichkeiten als auch gesellschaftliche Strukturen erfasst werden können (vgl. El-Mafaalani 2012: 65). Dieser wird durch empirische und theoretische Darlegungen des Ereignisses des Bildungsaufstiegs ergänzt.

In Kapitel 3 werden die zugrundeliegende Fragestellung, das Sample, die Untersuchungs- und Auswertungsmethode der Studie vorgestellt, welche die Forschungstheorie und das praktische Forschungsumfeld miteinander in Verbindung setzen. Die Ergebnisse der Untersuchung werden in Kapitel 4 präsentiert, mit Bezug zur Theorie analysiert und durch eine Darlegung der schulspezifischen Bedingungen in Kapitel 5 kontextualisiert. Ein abschließendes Fazit fasst die Ergebnisse dieser Analyse in Kapitel 6 zusammen, schätzt deren schulpraktische Relevanz ein und gibt einen Ausblick auf Forschungsdesiderate.

2. Theoretischer Hintergrund

2.1 Die Illusion der Chancengleichheit – Die Durchlässigkeit des Schulsystems nach Bourdieu

Sowohl unsere meritokratische Gesellschaft als auch das deutsche Schulsystem sind nach dem Prinzip eines vermeintlich fairen Leistungswettbewerbs strukturiert. Die individuell gezeigte Leistung bestimmt den Verlauf der Schulkarriere. Jedoch verschleiert diese Individualisierung eines scheinbar natürlichen Bildungserfolgs und –misserfolgs die soziale Ungleichheit in der Institution Schule (vgl. Solga 2005: 25, 28).

Pierre Bourdieu bezeichnet diese Illusion eines chancengleichen Leistungswettbewerbs als „formale Gleichheit“ (Bourdieu 2020: 13). Diesem Prinzip folgend ignoriert Schule die kulturelle Ungleichheit ihrer Schüler*innen und beurteilt diese nach Wertmaßstäben, die der Kultur höherer Klassen entspricht. Kinder, die dieser gesellschaftlichen Schicht angehören, werden bei der Beurteilung aufgrund ihrer scheinbar 'natürlichen Begabung' begünstigt (vgl. ebd.: 14f.). Sozial benachteiligte Kinder sehen sich hingegen mit einer „minder großen Affinität“ (Bourdieu/Passeron 1971: 40) von familiärer Kultur und schulischen Bildungsanforderungen konfrontiert (vgl. ebd.). Bourdieu und Passeron fassen die schulische (Re-)Produktion sozialer Bildungsungleichheiten so mit der These der kulturellen Passung zusammen (vgl. ebd.; Bourdieu/Passeron 1973: 102–104).

Demnach ist für die Entstehung von Bildungsungleichheiten die familiäre Weitergabe von *kulturellem Kapital* essenziell. Dieses existiert in drei distinktiven Formen: 1) In *institutionalisiertem Zustand* in Form von schulischen oder akademischen Titeln oder Abschlüssen, 2) in *objektivierter Form* in der Nutzung kultureller Güter wie Bücher, Kunstobjekte, Filme oder Instrumente, und 3) in *inkorporiertem Zustand* in Form von tief verinnerlichten Einstellungen und Werten zu Bildung (vgl. Bourdieu 1983: 186–190). Letzteres kann als Bestandteil des *Habitus*, den „inkorporierten sozialen Strukturen“ (Bourdieu 1987: 729) einer Person verstanden werden (vgl. Bourdieu 1983: 187), die sich in Form von „Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata“ (Bourdieu 1970: 153) manifestieren.

Die soziale Übertragung des kulturellen Kapitals ist geprägt vom Schulbildungsniveau der Familienmitglieder, dem Wohnort, der eigenen Schullaufbahn und der häuslich gesprochenen Sprache (vgl. Bourdieu 2020: 3–8). Darüber hinaus beeinflusst auch der schulische Erwartungshorizont der Eltern den Bildungserfolg eines Kindes. So seien elterliche Bildungsaspirationen zu einem Großteil der Ausdruck einer Verinnerlichung des Schicksals ihrer eigenen sozialen Kategorie¹ (vgl. ebd.: 7f.).

¹ Bourdieus Auffassung von familiären Bildungsaspirationen sei bewusst abgegrenzt vom Rational-Choice-Paradigma (vgl. u.a. Stocké 2007; Neugebauer et al. 2013; Gerleigner/Aulinger 2016). Bei diesem werden, basierend auf Boudons (1974) Unterscheidung zwischen *primären* und *sekundären* Herkunftseffekten, elterliche Bildungsentscheidungen als rationale Kosten-Nutzen-Entscheidungen abgetan, was bei der

Gerade an Bildungsübergängen manifestiert sich die von Bourdieu dargelegte kulturelle Bildungsungleichheit, weshalb sich seine komplexe Habitus- und Kapitaltheorie für eine Analyse dessen besonders eignet. Innerhalb dieses Studienprojekts wird allerdings nicht versucht, den impliziten Habitus der Bildungsaufsteiger*innen² zu rekonstruieren. Vielmehr soll Bourdieus Theorie genutzt werden, um den Blick auf das Bildungssystem und dessen Handlungsmöglichkeiten zu lenken. So können durch die Bourdieusche Brille Auffangkonzepete beim Aufstieg in die gymnasiale Oberstufe vor ihrem Einfluss auf die Durchlässigkeit beziehungsweise auf die abzubauenende kulturelle (Nicht-)Passung beleuchtet werden.

2.2 Bildungsübergänge

Als besonders bedeutsam für das Entstehen sozialer Bildungsungleichheiten zeigen sich „Entscheidungen an den institutionalisierten Schnittstellen des Bildungswegs“ (Hillmert 2014: 77). Denn auch wenn der direkte Einfluss schulleistungs*fremder* Merkmale wie soziale Herkunft und Migrationshintergrund empirisch belegt und nach wie vor stark ist (vgl. OECD 2021: u.a. 210), werden diese Übergangsschwellen größtenteils von den vermeintlichen Leistungspotentialen der Schüler*innen abhängig gemacht.

Es lässt sich grundsätzlich unterscheiden zwischen obligatorischen Übergängen am Ende einer Schulstufe und nicht-obligatorischen, individuell vollzogenen Übergängen (vgl. Graalman 2016: 20). Eng mit schulischen Übergängen verbunden ist der Begriff der Durchlässigkeit. Hierbei beschreibt *horizontale* Durchlässigkeit die Auf- und Abwärtsmobilität zwischen parallelen Bildungsgängen eines Schulsystems. *Vertikale* Durchlässigkeit hingegen bezeichnet die Mobilität zwischen Schulstufen, wie etwa der Übergang in die gymnasiale Oberstufe nach Beendigung der Realschule, und steht somit für die schulischen Aufstiege, die Gegenstand dieses Studienprojekts sind (vgl. Bellenberg 2012: 21).

In der empirischen Bildungsforschung wurde der Übergang in die Sekundarstufe II vergleichsweise weniger thematisiert³, doch auch zu dieser Gelenkstelle existieren Studien, deren Ergebnisse eine chancengleiche Durchlässigkeit des Bildungssystems in Frage stellen (vgl. z.B. Baumert et al. 2018; Scharf et al. 2020; Astleither/Vogl/Parzer 2021).

2.3 Der Aufstieg in die gymnasiale Oberstufe

Der Idealvorstellung der Bildungspolitik nach verläuft der Übergang in die gymnasiale Oberstufe ohne auffällige Schwierigkeiten für die jeweiligen Bildungsaufsteiger*innen. Demnach würde das deutsche Bildungssystem nicht nur eine institutionell gegebene Durchlässigkeit, sondern auch in der Praxis

Erklärung sozialer Bildungsungleichheit jedoch die strukturelle Ebene gesellschaftlicher Machtverhältnisse ausklammert (vgl. Rutter 2021: 2).

² Bildungsaufsteiger*innen werden im Rahmen dieser Studie definiert als Schüler*innen, die von einer ‚niederen Schulform‘, hier der Realschule, in die gymnasiale Oberstufe aufsteigen. Statt den Bildungsaufstieg als intergenerationelles Verlassen des Herkunftsmilieus zu verstehen, fokussiert sich diese Arbeit also auf den konkreten Aufstieg in die gymnasiale Oberstufe als bildungsbiographisches Ereignis.

³ Hier liegt ein Fokus auf den Übergang in die Sekundarstufe I.

relativ problemlose und somit erfolgreiche Schulwechsel garantieren (vgl. Schneider 2018: 317). Doch die empirische Realität sieht anders aus: Der Bildungsaufstieg in die Einführungsphase⁴ eines Gymnasiums stellt für Realschüler*innen eine anspruchsvolle und hürdenreiche „Gelenkstelle der Schulkarriere“ (Silkenbeumer/Wernet 2012: 10) dar. Zum einen sind sie neben dem Druck des (Fach-) Abiturerwerbs zusätzlich mit einer neuen Schulform, einer neuen Lernumgebung mit neuen Lehrkräften, neuen Mitschüler*innen und neuen Handlungsanforderungen konfrontiert (vgl. im Brahm 2013: 199). Als Neuankömmlinge in „einer Gruppe sich untereinander kennender, alteingesessener Gymnasiasten“, betragen sie einen prozentual deutlich geringeren Teil der Schülerschaft⁵ (vgl. MSB NRW 2022: 39) und durchlaufen somit komplexe Fremdheits- und Anpassungsprozesse (Schneider 2018: 315). Es kann zu einem fortlaufenden Prozess der Stigmatisierung kommen (vgl. ebd.: 393). Darüber hinaus birgt der Bildungsumstieg eine deutliche Differenz schulischer Leistungsanforderungen, der eine außerordentliche Anstrengungsleistung und das ständige Risiko des Scheiterns innewohnt (vgl. ebd.: 315). Hier ist institutionelle Übergangsunterstützung seitens der Schule gewünscht, bislang aber nicht (ausreichend) gegeben (vgl. ebd.: 394). Ferner muss bedacht werden, dass solche Bildungsumstiege immer „in krisenhafte adoleszente Identitäts-, Entwicklungs- und Bildungsprozesse eingebettet“ (Silkenbeumer/Wernet 2012: 11) sind. Die Bedingungen eines durch Auffangkonzeppte wie der 'Realschulklasse' geprägten Bildungsaufstiegs werden daher „erst nachvollziehbar vor dem Hintergrund ihrer individuellen Deutungsmuster und Bedeutungszuweisungen dieses Ereignisses“ (ebd.).⁶

2.4 Forschungskontext: Die Einführungsphase der gymnasialen Oberstufe an der Praxissemesterschule

Der dargelegten theoretische und empirische Forschungshintergrund verdeutlicht die Komplexität von Bildungsaufstiegen und den damit verbundenen Mechanismen sozialer Ungleichheit. Da die konkreten Bedingungen an der Praxissemesterschule weitere Einflussfaktoren auf das komplexe Ereignis des Bildungsaufstiegs darstellen, soll eine kurze Skizze des Forschungskontexts erfolgen.

Die untersuchte Schule befindet sich in einem sozial benachteiligten rechtsrheinischen Viertel und ist, wie ihr Standort, geprägt durch viele Kulturen und Nationalitäten (vgl. Schulprogramm⁷ der Praxissemesterschule: 6). Das städtische Gymnasium ist bemüht, „Unterschiedlichkeit als Bereicherung zu erleben“ (ebd.), was etwa in der aus Lehrkräften, Schülern und einem Sozialarbeiter bestehenden Projektgruppe „Schule der Vielfalt“ Ausdruck findet (vgl. ebd.). Diese kulturelle Vielfalt ist auch in Ansätzen im Kollegium zu spüren.

⁴ Fortlaufend EF.

⁵ Im Schuljahr 2021/22 waren 7% der gesamten EF-Schülerschaft in NRW von einer Realschule in die gymnasiale Oberstufe gewechselt (vgl. MSB NRW 2022: 39, eigene Berechnung).

⁶ Auch hier eignet sich Bourdieus Theorie ausgesprochen gut. Sein Habitusbegriff, der Subjekt und Gesellschaft, Persönliches und Soziales zusammendenkt (vgl. Bourdieu/Wacquant 2006: 159) ermöglicht es, die individuelle Wahrnehmung des Bildungsaufstiegs vor dem Hintergrund struktureller, institutioneller und situativer Bedingungen zu rekonstruieren.

⁷ Zur Wahrung der Anonymität der Schule und ihrer Beteiligten wird das Schulprogramm nur indirekt zitiert und von einer vollständigen bibliografischen Angabe absehen.

Mit rund 1000 Schüler*innen und 90 Lehrkräften beschreibt sich die Schule als „gut überschaubar“. Eine Anmeldung für die Oberstufe verläuft für Realschüler*innen über die digitale Plattform *schüler online* und ist an ein persönliches Vorstellungsgespräch geknüpft. Gelingt den Bildungsaufsteiger*innen der Wechsel in die gymnasiale Oberstufe des Gymnasiums, sieht dessen Konzept der 'Realschulklasse' es vor, dass sie während der EF in den Hauptfächern im exklusiven Klassenverband unterrichtet werden. Hierbei steht der Klasse pro Hauptfach eine extra Unterrichtsstunde zur Verfügung. Ziel ist es, das Auf- und Nachholen von Leistung zu gewährleisten.

Darüber hinaus muss der unerwartet schlechte Leistungsdurchschnitt der gesamten EF als weitere wichtige Forschungsbedingung erwähnt werden. Stand der 3. Quartalskonferenz des Schuljahres 2022/23 hatten von 91 Schüler*innen 53 eine Mahnung zur gefährdeten Versetzung erhalten und 38 Schüler*innen waren akut versetzungsgefährdet. Von dieser vom gesamten Kollegium als ungewöhnlich herausgestellte Anzahl von Versetzungsgefährdeten stammte nur ein Schüler aus der 'Realschulklasse'.

3. Untersuchungsdesign

Dieses Studienprojekt nähert sich dem Ereignis des Bildungsaufstiegs über die subjektive Wahrnehmung der Bildungsaufsteiger*innen. Es bietet sich somit ein qualitatives Forschungsdesign an (vgl. Aepli et al. 2016: 114f.). Aus den oben skizzierten ungewöhnlichen Übergangsbedingungen ergeben sich die folgenden zwei Teilfragen:

1. *Wie erleben Bildungsaufsteiger*innen den Aufstieg in die gymnasiale Oberstufe innerhalb des 'Realschulklassen'-Modells?*
2. *Welche weiteren Faktoren der Unterstützung nehmen sie wahr?*

Es gilt zu rekonstruieren, ob neben der formalen institutionellen Übergangsunterstützung noch weitere informelle Unterstützungsfaktoren⁸ die individuelle Aufstiegserfahrung prägen. Zudem soll nachvollzogen werden, ob das 'Realschulklassen'-Konzept für die Bildungsaufsteiger*innen eine hilfreiche schulische Übergangsunterstützung bei der Adaption an den neuen Bildungskontext darstellt oder das Klassenmodell als „(erneute) Statusmarkierung“ (Silkenbeumer/Wernet 2012: 10) wahrgenommen wird.

Es existieren Studien dazu, wie schulische Aufstiege von den individuellen Bildungsaufsteiger*innen wahrgenommen und bewältigt werden (vgl. Silkenbeumer/Wernet 2012; El-Mafaalani 2012; Schneider 2018) und welche individuellen oder gesellschaftlichen Bedingungen einen Bildungsaufstieg begünstigen (vgl. Spiegler 2018; Kupfer 2015; Miethe et al. 2015). Jedoch ist die empirisch bedeutsame Frage, wie *schulische* Auffangkonzepte Bildungsaufstiege beeinflussen, bisher noch kaum erforscht. Die vorliegende Studie leistet somit

⁸ Hier ist bewusst die Unterstützung durch das familiäre Bezugssystem ausgenommen. Diese wird im Sinne Bourdieus eher als habituelle Prägung und kulturelle Kapitalausstattung verstanden.

einen Beitrag zur Erfassung des (subjektiv bemessenen) Einflusses solcher Aufstiegsunterstützungen auf die Durchlässigkeitsbedingungen des Schulsystems.

3.1 Datenerhebung

Da bereits empirische Daten zu dem 'Problem' des Bildungsaufstiegs, jedoch nicht zum 'Realschulklassen'-Konzept als kompensatorische Unterstützung existieren, und das Erkenntnisinteresse mittels „subjektive[n] Sichtweise[n]“ (Witzel 2000: 2) ermittelt werden soll, eignet sich das problemzentrierte Interview⁹ (vgl. Witzel 1982) als ideale Untersuchungsmethode. Das PZI baut auf den drei Grundpositionen der *Problemzentrierung*, *Gegenstandsorientierung* und *Prozessorientierung* auf, die den Erhebungsprozess strukturieren (vgl. Witzel 2000: 2–4).

Die *Problemzentrierung* beschreibt die Ausrichtung an einer gesellschaftlich relevanten Problemstellung. Hierbei ist der Erkenntnisgewinn als „induktiv-deduktives Wechselspiel“ (Witzel 2000: 2) zu strukturieren. Diese Vorgehensweise wurde insbesondere bei der dem SPSS-Prinzip (vgl. Helfferich 2011: 182–189) folgenden Erstellung des Interviewleitfadens berücksichtigt. Dieser wurde nach Transkription jedes Interviews induktiv verändert und weiterentwickelt. Die *Gegenstandsorientierung* unterstreicht die Flexibilität der Erhebungsmethode hinsichtlich der verschiedenen Anforderungen des untersuchten Gegenstands. In dem vorliegenden Projekt manifestiert sich diese unter Einbeziehung der unterstützenden Instrumente des PZIs. Neben der Führung halbstrukturierter Leitfadeninterviews, die mit einem Smartphone aufgezeichnet wurden, wurde ein Kurzfragebogen zur Entlastung von Fragen im „Frage-Antwort-Schema“ (Witzel 2000: 4) erstellt. So konnten nach dem Interview¹⁰ für das Erkenntnisinteresse relevante Sozialdaten ermittelt werden. Zudem wurden unmittelbar nach jedem Interview Gedanken, Auffälligkeiten und Interpretationsideen zu der jeweiligen Interviewsituation in Form eines Postskriptums¹¹ skizziert (vgl. ebd.: 3f.). Der *Prozessorientierung* folgend wurde nicht nur der Forschungsablauf flexibel gehalten, sondern auch die Interviewführung selbst. Nachfragen wurden stets dynamisch an die Erzählungen der Interviewten angepasst und Erzähltes zugunsten „interpretations-erleichternden Neuformulierungen“ (ebd.: 3) wiederaufgegriffen und gespiegelt.

Für die Wahl des Samples wurde mit Hilfe der Postskripte und regelmäßiger Hospitationen, in Anlehnung an das Verfahren des *theoretischen Samplings* (Glaser/Strauss 1998: 53f.), sukzessive versucht, möglichst heterogene Fälle auszuwählen (vgl. Witzel 2000: 3f.)¹². Es wurden vier Bildungsaufsteiger*innen interviewt, welche die 'Realschulklasse' der Praxissemesterschule besuchten. Wie die synoptische Darstellung des Samples (Abb. 1) zeigt, unterscheiden sich diese in Geschlecht, Leistungsstand, sozialem Kontext und

⁹ Im Folgenden PZI.

¹⁰ Witzel sieht das Ausfüllen des Kurzfragebogens vor dem Interview vor (vgl. 2000: 4). Um personenbezogene Suggestion zu vermeiden in diesem Studienprojekt aber *nach* Interview.

¹¹ Vorlage von Lamnek und Krell (2016).

¹² Dies wurde durch eine niedrige Rücklaufquote an Einverständniserklärungen erschwert: Nur sechs von 23 Schüler*innen (26%) meldeten sich zurück.

Migrationshintergrund¹³. Da sich die Ergebnisse dieses Projekts auf vier Einzelmeinungen stützen, besteht selbstverständlich kein Anspruch auf eine Repräsentativität der Aussagen.

Interview ID:	L1206	A1904	E2405	M0305
Pseudonym	Luara	Adeline	Elena	Markus
Alter	16	17	17	17
Höchster Bildungsabschluss der Eltern	(angestrebter) Hochschulabschluss (ein Elternteil)	Hochschulabschluss (ein Elternteil)	Fachabitur	Mittlere Reife
Zuhause gesprochene Sprache	<spanisch>	<ukrainisch>	deutsch	deutsch
Notendurchschnitt (Stand 28.04.)	1,3	1,9	3,6	2,8
In Deutschland geboren	Ja	Ja	Ja	Ja
Vater in Deutschland geboren	Nein	Ja	Ja	Ja
Mutter in Deutschland geboren	Nein	Nein	Ja	Ja

Abb. 1: Synoptische Darstellung des Samples (eigene Darstellung).

3.2 Datenauswertung

Die Auswertung der nach Kuckartz und Rädiker (2022) transkribierten Interviews erfolgt mittels der Qualitativen Inhaltsanalyse¹⁴. Da sich die erhobenen Fälle als komplex herausstellten und dem jeweiligen Interview als Ganzes Rechnung getragen werden sollte, wurde hierbei der Ansatz von Kuckartz und Rädiker (2022) verfolgt.¹⁵ Da die wenigen Interviews aus einer großen Menge an Daten bestanden, nutzt das vorliegende Forschungsprojekt hierbei die Methode der *inhaltlich strukturierenden QI*, die, wie das PZI, eine Kombination aus Deduktion und Induktion empfiehlt (vgl. ebd.: 129). Es wurde mit der Software MAXQDA gearbeitet, die Kuckartz und Rädiker als sinnvolle Unterstützung in ihre Auswertungsmethode integrieren (vgl. 2022: 196–233; 2020).

Nach einer initiierenden Textarbeit wurden die Daten zunächst mit a-priori entwickelten und an einem Teil des Materials getesteten Hauptkategorien codiert. Die mit der gleichen Kategorie codierten Segmente wurden anschließend zusammengetragen, um eine Überarbeitung des vorläufigen Kategoriensystems und die induktive Bildung von Subkategorien zu ermöglichen. Da eine zirkuläre Vorgehensweise erlaubt und erwünscht ist (vgl. ebd.: 106f.), wurden auch in dieser Phase noch deduktive Kategorien hinzugefügt. Es folgte ein zweiter Codierprozess, indem das Material mit dem überarbeiteten Kategoriensystem codiert wurde.

¹³ Personenbezogene Daten wie Name, Wohnort, Herkunft und Sprache (ausgenommen Alter und elterliches Bildungsniveau) wurden pseudonymisiert.

¹⁴ Im Folgenden QI.

¹⁵ Anders als Mayring (2022) verfügt Kuckartz und Rädikers Ansatz (2022) hierfür über die Möglichkeit fallorientierter Verfahren (vgl. ebd.: 105) und die Phase der „initiierende[n] Textarbeit“ (ebd.: 119–123). Letztere ist im Falle dieser Forschungsarbeit bereits durch die Postskripte entlastet.

Liste der Codes
Aufstiegsbezogene Wünsche und Forderungen
Aufstiegserschwerisse
Gymnasialkultur
(Fremdes) Schulsystem
Leistungsanforderungen
Druck
Konstruierte Vorannahmen
Soziale Nicht-Passung
Intern Ausgegrenzte
»Luft« zwischen Bildungsaufsteiger*innen und Stufe
Aufstiegsunterstützung
Formale institutionelle Unterstützung
»Realschulklassen«-Konzept
Extra-Unterrichtsstunde pro Hauptfach
Sonstige institutionelle Unterstützung
Informelle schulische Unterstützung
Gemeinschaftsgefühl der Bildungsaufsteiger*innen
Unterstützung durch Lehrkräfte
Lage der Schule
Unterstützung durch individuelles Bezugssystem
Fehlende individuelle Unterstützung
Bildungsaspirationen
Individuelle Anpassungsprozesse und Bewältigungsstrategien

Abb. 2: Finales Kategoriensystem mit Haupt- und Subkategorien (eigene Darstellung über MAXQDA).

4. Darstellung und Diskussion der Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der inhaltlich strukturierenden QI dargestellt und in den theoretischen Hintergrund eingeordnet. Im Analyseprozess wurde bewusst eine Kombination aus Kategorien- und Fallorientierung gewählt, um bei der Beantwortung der Forschungsfrage auch stets die nach Bourdieu für den Bildungsaufstieg relevanten habituellen Strukturen der Befragten berücksichtigen zu können. Jedoch wird auf Grund des begrenzten Umfangs bei der Darstellung der Ergebnisse ausschließlich kategorienorientiert vorgegangen und sich hierbei an fünf der sieben Hauptkategorien¹⁶ orientiert. Um ein ganzheitliches Verständnis der Aufstiegserfahrungen zu erlangen, werden zunächst 1) *Gymnasialkultur* und 2) *Soziale Nicht-Passung* als wahrgenommene Aufstiegserschwerisse skizziert. Vor diesem Hintergrund kann die Darlegung der Ergebnisse zur erlebten Aufstiegsunterstützung folgen. Es werden die Aussagen zur 3) *Formalen institutionellen Unterstützung*, darunter das 'Realschulklassen'-Konzept, sowie zur 4) *Informellen schulischen Unterstützung*

¹⁶ Die Aussagen der Hauptkategorien *Unterstützung durch individuelles Bezugssystem* und *Individuelle Anpassungsprozesse* werden als familiäre Habitus-Prägungen beziehungsweise Prozesse der „Tradierung [oder] Transformation des Habitus“ (El-Mafaalani 2012: 88) verstanden und gehen über die Beantwortung der Forschungsfrage hinaus.

zusammengefasst. Abschließend wird ein Überblick über 5) *Aufstiegsbezogene Wünsche* gegeben.

4.1 Aufstiegerschwernisse

4.1.1 Gymnasialkultur

Der folgende Abschnitt bündelt Aussagen zum Schulsystem mit seinen Leistungsanforderungen, das die zunächst fremde *Gymnasialkultur* bildet, mit der sich die Bildungsaufsteiger*innen konfrontiert sehen. Die vier Befragten berichten von einer anfangs mühevollen Orientierung im neuen System 'Gymnasium' (vgl. im Brahm 2013: 199). Sie müssen sich an neue, fremde Fächer, die Wahl von Kursen und Leistungskursen, ein neues Notensystem, eine fremde Stufe, die unbekannten und somit noch nicht einschätzbaren Lehrkräfte und das Schulgelände gewöhnen. Hierbei liegt die größte Umstellung bei den verbindlichen Forderungen der „Gymnasium-Standards“ (E2405). Der „Abitur[lehr]plan“ (L1206) verlangt ein deutlich schnelleres Lerntempo und eine von Lernenden wie Lehrenden strikt zu befolgende Agenda. Diese wird ebenfalls für die hohe „Erwartungshaltung“ (L1206) an die Bildungsaufsteiger*innen verantwortlich gemacht. Von ihnen wird erwartet, in „weniger [Zeit]“ (A1904) „anders aufgebaut[e]“ (E2405) Klausuren und Aufgaben zu bewältigen, für die eine teils unbekannte fachspezifische Ausdrucksweise erforderlich ist (vgl. M0305). So realisiert Markus, dessen elterliches Schulbildungsniveau die Mittlere Reife nicht überschreitet, in einer seiner ersten Philosophie-Stunden, dass seine Sprachweise, „der effektivste Teil des kulturellen Erbes“ (Bourdieu 2020: 16), nicht damit übereinstimmt, „wie man in der Philosophie denkt“ (M0305). Diese fehlende Passung von durch Sprache verdeutlichtem Bildungshabitus und fachspezifischer Schulanforderung, wird von der Lehrerin mit der Vermutung, dass Markus „hier falsch am Platz [ist]“ (ebd.) bekräftigt¹⁷.

Bei allen interviewten Bildungsaufsteiger*innen rufen diese gymnasialen Leistungsanforderungen den innerlichen Druck hervor, diesen gerecht werden zu müssen. Sie begegnen diesem Druck des Leistungsprinzips mit stetiger Anstrengung (vgl. A1904; M0305; E2405; L1206) und erkennen dieses somit als handlungsrelevant an (vgl. Solga 2005: 31). Die Belastung wird von den Teilnehmenden zwar als hoch, aber „aushaltbar“ (E2405) bewertet. Drei der Teilnehmenden hätte erwartet, dass sich das Behaupten in der gymnasialen Oberstufe als noch „stressiger“ (A1904) herausstellen würde¹⁸. Hierbei entlastet sie die zu ihrer Überraschung schlechte Leistung der restlichen EF. Von dieser anscheinend „schlimmste[n] Stufe seit [...] 80 Jahren“ (A1904) soll „ein Drittel“ (L1206) nicht versetzt werden – spezifische Bedingungen innerhalb des sozialen Feldes Gymnasium (vgl. Bourdieu 1997), die es zu berücksichtigen gilt.

¹⁷ Durch die Unterstützung der für die Aufsteiger*innen zuständigen „Beratungslehrer“ entschuldigt sich diese Lehrerin anschließend für ihre „Wortwahl“ (M0305: 83) und Markus findet sich in das neue Fach ein (vgl. ebd.).

¹⁸ Bei Einschätzungen zur schulischen Belastung muss der familiäre Hintergrund bedacht werden: So sorgt etwa Adelines kulturelles Kapital für einen erwartungsgemäßen Bildungsaufstieg (vgl. Silkenbeumer/Wernet 2012), der vermutlich auch ohne 'Realschulklasse' geglückt wäre.

4.1.2 Soziale Nicht-Passung

Als besonders prägend für das berichtete Erleben des Bildungsaufstiegs innerhalb des 'Realschulklassen'-Modells stellen sich Differenzen zwischen den Bildungsaufsteiger*innen und den Gymnasiasten heraus, die bereits zuvor die Schule besuchten. Alle vier Befragten berichten von einer schulformbedingten „Kategorisierung“ (L1206) seitens ihrer gymnasialen Mitschüler*innen. Die Deutung ihrer ehemaligen Schulform als Zeugnis mangelnder Leistung und Intelligenz (vgl. E2405) deckt sich mit empirischen Ergebnissen zu negativen schulformbasierter Fremdzuschreibungen¹⁹ (vgl. Schneider 2018: 299f.). Die Bildungsaufsteiger*innen sind kontinuierlich mit der Adressierung als „Realschüler“ (L1206) und dem Vorurteil, „dumm“ zu sein (ebd.; A1904) konfrontiert – eine fortlaufende Stigmatisierung (vgl. Schneider 2018: 393), die die Bildungsaufsteiger*innen bereits für die restliche Zeit am Gymnasium antizipieren (vgl. L1206). Zudem weisen gerade die Befragten aus „bildungsfernen“ (Bourdieu 2001b: 10) Elternhäusern auch selbst internalisierte schulformbezogene Vorurteile auf (vgl. L1206; M0305).

Umgekehrt grenzen sich die Bildungsaufsteiger*innen ebenso klar von „den anderen“ (A1904) ab. So sehen sie in ihrem Altersunterschied (vgl. A1904; E2405; M2305), der auf der Realschule gewonnenen Lebenserfahrung (vgl. A1904; M0305; L1206), ihrer bewussten Entscheidung für die gymnasiale Oberstufe (vgl. L1206; A1904), ihrem Humor (vgl. M0305; A1904) und ihrer Arbeitseinstellung (vgl. E2405) klare Unterschiede zum Rest der Stufe. Während die alteingesessenen Gymnasiast*innen als „unkonzentrierter“ (E2405), „faul“ (A1904) und „als wenn die Schule die tragen würde“ (M0305) beschrieben werden, sehen die Bildungsaufsteiger*innen in ihrer intrinsischen Motivation, das Abitur zu absolvieren, einen entscheidenden Vorteil (vgl. A1904; L1206). Zudem sind die Befragten sehr stolz auf ihren Realschulabschluss (vgl. E2405; A1904; L1206). Er stellt für sie institutionalisiertes kulturelles Kapital dar, das ihnen keine Stigmatisierung nehmen kann (vgl. Bourdieu 1983: 190f.).

Im Sinne Bourdieus lassen sich all diese Differenz generierenden Denk- und Handlungsstrukturen (vgl. 1970) als Ausdruck des schulformgeprägten Habitus verstehen, der von ihm als „System von Grenzen“ (Bourdieu 1992: 33) definiert wird. Somit stellt der Bildungsaufstieg einen habituellen Grenzübertritt dar (vgl. Liegmann 2007: 120), der für die Bildungsaufsteiger*innen spürbar ist (vgl. M0305) und sich auf das soziale Miteinander in der Stufe auswirkt. Die Befragten nehmen eine nur eingeschränkte bis nicht vorhandene Stufengemeinschaft wahr und es scheint eine soziale Segregation stattzufinden: Es bilden sich „Realschüler-Ecken“ (A1904) und die Bildungsaufsteiger*innen bleiben größtenteils unter sich (vgl. M0305; E2405; L1206). Es scheint *soziale* Passungsprobleme zu geben. Jedoch berichtet der Großteil der Befragten²⁰ von

¹⁹ Jedoch weichen die Ergebnisse zu schulformbezogenen Stigma-Erfahrung zugleich von der Empirie ab, als dass diese bei den Befragten nicht zu niedrigen Bildungsaspirationen und gesenkter Leistungsmotivation führt (vgl. Schneider 2018: 300). Ob dies dem 'Realschul-klassen'-Verbund zu verdanken ist, kann hier nicht abschließend bestimmt werden.

²⁰ Ausgenommen Elena: Für sie mündet diese Polarisierung in „Stress“ und „Ego-Spielchen“ (E2405: 104), insbesondere seitens männlicher Mitschüler (105). Spannungen, die über das Erkenntnisinteresse dieses Projekts hinausgehen.

einer allmählichen Annäherung von Bildungsaufsteiger*innen und Stufe (vgl. M0305; L1206; A1904).

4.2 Aufstiegsunterstützung

4.2.1 Formale institutionelle Unterstützung – Das ‘Realschulklassen’-Modell

Unter den Befragten besteht eine uneingeschränkte Einigkeit: Das ‘Realschulklassen’-Konzept wird als positive Erfahrung erlebt. Es erfüllt den Bildungsaufsteiger*innen zu Folge mehrere Funktionen. Zum einen „muss das so gemacht werden“ (M0305), um das „andere[...] Lerntempo“ (A1904) der ehemaligen Realschüler an das „Niveau“ (M0305) des Gymnasiums anzupassen und Lücken zu schließen (vgl. E2405). Hierbei ist Lehrkräften durch den institutionalisierten Rahmen sofort klar, „dass das jetzt die Klasse ist, die das anders [...] erklärt bekommen muss“ (M0305). So ist ein bewusstes Ausrichten an der Ungleichheit der Schülerschaft gegeben (vgl. Bourdieu/Passeron 1971: 82f.). Zum anderen wird die Leistungshomogenität innerhalb des Klassenverbands (vgl. L1206) als Entlastung wahrgenommen: Alle teilen „dasselbe Problem“ (L1206) und „alle [fangen] neu an“ (E2405). Markus beschreibt diese Entlastung wie folgt:

Also [...] wenn ich jetzt als Realschüler in einer gymnasialen Klasse sitze, fühle ich mich selber so: „Okay, bin ich jetzt weniger wert? Also, bin ich dümmer?“ oder so. Und in der Realschulklasse hast du halt den Gedanken nicht. [...] Man war so auf demselben Niveau. Man dachte sich: „Okay, wir pushen uns alle gleichzeitig hoch und man ist jetzt nicht so unterlegen, als wenn man mit den Gymnasialen in einer Klasse ist“. Und ich glaube, diesen Gedanken nicht zu haben, jetzt dadurch, ist schon gut. (M0305)

Diese Aussage illustriert die tief verinnerlichte schulformbezogene Begabungsideologie. Markus ist dankbar, durch die ‘Realschulklasse’ von der Konfrontation mit seinem vermeintlichen „Mangel an Begabung“ (Bourdieu 2001a: 46) erlöst zu sein. Hier müssen sich die Bildungsaufsteiger*innen „nicht irgendwie beweisen“ (E2405) und „nicht für irgendwas schämen“ (A1904) – klare Abgrenzungen zu den gemischten Kursen, in denen sie sich „quasi wie, wenn man aus dem Knast kommt“ fühlen (M0305). Die ‘Realschulklasse’ stellt für die Befragten einen wertfreien Safe Space (vgl. IDA o.A.) dar, der im Wechsel mit den „gemischten Kursen“ (E2405) ein entlastetes Gewöhnen an das neue Schulsystem ermöglicht (vgl. A1904; L1206). Laut den Befragten hilft das auf die EF begrenzte Konzept so, die „Fronten“ zwischen ‘Gymnasiasten’ und Bildungsaufsteiger*innen zu verstehen (M0305) und sich für den gemeinsamen Unterricht in der Qualifikationsphase gut aufgestellt zu fühlen (vgl. ebd.; L1206).

Die extra Unterrichtsstunde pro Hauptfach wird unterschiedlich wahrgenommen: Während diese für Elena keine wirkliche Hilfe darstellt (E2405), nimmt Adeline sie gar nicht bewusst wahr (A1904). Nur für Laura und Markus, die weniger kulturell geförderten Schüler*innen, stellt sie eine gute Chance für das Üben und Aufholen von Unterrichtsstoff dar (L1206; M0305). Von Markus und Elena wird

zudem der in den ersten Tagen des Schuljahres stattfindende Wandertag als „extremst wichtig[e]“ Möglichkeit genannt (M0305), sich als Stufe fern von „Unterricht, [bei dem] man aufpassen muss“ (E2405) kennenzulernen.

4.2.2 Informelle schulische Unterstützung

Neben den formal beschlossenen Unterstützungsmaßnahmen berichten die Befragten von weiteren schulischen Faktoren, die ihren Aufstieg unterstützen. Hierbei klar im Vordergrund steht das aus der ‘Realschulklasse’ resultierende Gemeinschaftsgefühl der Bildungsaufsteiger*innen. Die „direkt[e]“ Verbindung (A1904) wird in dem gemeinsamen schulischen Hintergrund und dem geteilten „Problem“ (E2405) des zu bewältigenden Bildungsaufstiegs begründet. Das resultierende vereinte „Durchhaltevermögen“ (L1206) ermöglicht das gemeinsame Kämpfen „um weiterzukommen“ (A1904) und eine gegenseitige emotionale Unterstützung während dieses Kampfes (vgl. E2405). Die Befragten schätzen die Wichtigkeit dieses „Support-System[s]“ (L1206), wie auch Spiegler (vgl. 2018: 7), als für ihren schulischen Erfolg hoch ein.

Die Bildungsaufsteiger*innen erleben als ebenfalls wichtige Faktoren der schulischen Unterstützung die Unterstützung der Lehrkräfte und Beratungslehrer²¹ (vgl. A1904; L1206; M0305) und die sozialräumliche Lage des Gymnasiums. Diese stellt für alle Befragten einen ausschlaggebenden Faktor für die Wahl der Schule dar und stimmt bewusst (grob) mit deren Wohnort überein (vgl. A1904; M0305; E2405; L1206). Da der Wohnort im Sinne Bourdieus einen ausschlaggebenden Faktor für den bildungsrelevanten Habitus darstellt (vgl. Bourdieu 2020: 3f.), drückt die bewusste Wahl eines Gymnasiums in einem sozial benachteiligten rechtsrheinischen Viertel eine unbewusst versuchte Schule-Milieu-Verbindung aus (vgl. Kramer/Helsper 2011: 110). Dies wird noch verdeutlicht in der geäußerten Abneigung gegenüber „Top-Schule[n]“ (L1206) in gut situierten linksrheinischen Vierteln (vgl. ebd.; A1904). Die Bildungsaufsteiger*innen versuchen unbewusst über eine Homologie von Schulkultur und ihrem mit niedrigem Kapitalvolumen ausgestatteten Wohnort (vgl. Bourdieu 1987: 332) die für sich beste kulturelle Passung zu ermöglichen.

4.3 Aufstiegsbezogene Wünsche und Forderungen

Die aufstiegsbezogenen Wünsche der Befragten geben weiter Aufschluss darüber, wie diese den Bildungsaufstieg innerhalb des ‘Realschulklassen’-Modells wahrnehmen. So zeigt Adelines Wunsch, dass das „Team“-Gefühl (A1904) der Bildungs-aufsteiger*innen auch in der Qualifikationsphase bestehen bleibt (vgl. ebd.), was dieses für einen wichtigen Halt für sie darstellt. Dass das ihr einziger Wunsch ist, lässt auf die Erwartbarkeit ihres Bildungserfolges schließen (vgl. Silkenbeumer/Wernet 2012: 12), die in ihrem durch „zweckfreie Bildung“ (Bourdieu 2020: 7) geprägten kulturellen Kapital liegt (vgl. A1904).

Markus Wunsch nach mehr Zeit und Beratungsmöglichkeiten für das Einfinden in gymnasiale Prozesse (vgl. M0305) auch „vor dem Schuljahr“ (ebd.) illustriert, wie „extrem stressig“ (ebd.) eine Orientierung im System Gymnasium von „bildungsfernen“ Schüler*innen empfunden wird (vgl. Bourdieu 2001b: 10). Das

²¹ Ausgenommen Elena.

wird auch durch Emelies Wunsch nach einem rücksichtsvolleren Start, „zumindest [für] die ersten zwei Wochen“ (E2405) deutlich. Lauras Wunsch nach mehr Chancengleichheit (vgl. L1206) zeigt ihr kritisches und reflektiertes Verständnis des Bildungssystems²² und erklärt, warum sie der anscheinend ohne Mühen erreichte Bildungserfolg von sozial privilegierten Schüler*innen so „triggert“ (L1206).

5. Schulspezifische Bedingungen

Wie oben dargelegt wurde, werden die uneingeschränkt positiven Berichte zur 'Realschulklasse' von den Befragten vor allen Dingen mit einem erleichterten Umgewöhnen an die neue Schulform begründet. Versteht man die mühsame Adaption an schulische Anforderung im Sinne Bourdieus und Passerons als Zeugnis einer fehlenden kulturellen Affinität (vgl. 1971: 40), kann das Klassen-Konzept als Entlastung kultureller Nicht-Passung interpretiert werden. Dafür spricht auch die, im Vergleich zu Daten des empirischen Diskurses, reduziert erlebte Belastung durch das fremde Schulsystem (vgl. z.B. Schneider 2018; Silkenbeumer/Wernet 2012; El-Mafaalani 2012). Allerdings muss eine solche Interpretation auch die aufstiegsspezifischen Bedingungen berücksichtigen.²³ So kann Studien von Kramer und Helsper (2011) zufolge die feldspezifische Schulkultur nicht nur schulform-, sondern auch einzelschulbedingt variieren (vgl. ebd.: 109–115, 121). Die gezeigte Entlastung von Passungsproblemen ist also nicht einfach dem 'Realschulklassen'-Konzept zuzuschreiben. Vielmehr müssen die für die kulturelle Passung konstituierenden Schulanforderungen als von der soziodemographischen Lage und von dem Milieu der Schülerschaft geprägt verstanden werden.

6. Fazit und Ausblick

Anhand der aus dem Studienprojekt gewonnenen Ergebnisse kann zusammenfassend festgestellt werden, dass die Bildungsaufsteiger*innen den Aufstieg in die gymnasiale Oberstufe innerhalb des 'Realschulklassen'-Modells als eine Herausforderung wahrnehmen, der sie sich gewachsen fühlen. Hierbei wird das 'Realschulklassen'-Konzept durch das gezielte Ausrichten an den Bedürfnissen der Aufsteiger*innen als durchweg positive Entlastung von den schulischen Anforderungen des Gymnasiums erlebt. In Anschluss an Bourdieu wurde diese Entlastung als Reduktion von bereits durch die soziodemographische Lage und das Milieu der Schülerschaft entlasteten Passungsproblemen gedeutet.

Neben dem Safe Space des Klassenverbands empfinden die Befragten die resultierende Verbundenheit der ehemaligen Realschüler*innen, die Zuwendung

²² Dies kann nach Bourdieu und Wacquant als Bewusstwerdungsprozess gedeutet werden, der es Laura erlaubt in ihrer von Rückschlägen geprägten Schullaufbahn ihren Habitus zu verändern (vgl. 2006: 167f.) und einen erfolgreichen Bildungsaufstieg zu vollziehen.

²³ Angesichts des Erkenntnisinteresses werden hier nicht die individuellen kulturellen Kapitalausstattungen rekonstruiert, sondern schulspezifische Bedingungen aufgezeigt.

der Lehrkräfte, den Wandertag und den unerwartet schlechten Leistungsdurchschnitt der restlichen Stufe als weitere Faktoren der Unterstützung. Die Ergebnisse des Projekts leisten somit einen Beitrag zum Verständnis schulischer Handlungsspielräume, welche die Aufwärtsmobilität im Schulsystem begünstigen können.

Doch auch wenn der Aufstieg im Rahmen der 'Realschulklasse' positiv *wahrgenommen* wird und die Forschungsfrage so klar beantwortet werden konnte, ergeben sich durch die aus den Daten hervorgehende soziale Segregation in 'Realschüler' und alteingesessene Gymnasiasten weitere Forschungsdesiderate. So wirft die von allen Befragten geschilderte Polarisierung folgende Fragen auf: Wird diese durch die zusätzliche Markierung der ehemaligen Schulform begünstigt? Oder produziert die in einer 'gewöhnlichen' EF geltende Ausrichtung an formaler Gleichheit dasselbe Maß an (verschleierter) Klassifizierung (vgl. Bourdieu/Passeron 1971: 82f.; Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2014: 201), *ohne* dabei den Aufstieg zu erleichtern? Wie verändert sich das soziale Stufengefüge im Zuge der in der Qualifikationsphase aufgelösten 'Realschulklasse'?

Hier wäre eine anschließende Längsschnittstudie mit einer Erweiterung der Methoden im bestehenden Sample gewinnbringend. Konnten über qualitative Interviews bisher nur die subjektiven Deutungen der befragten Bildungsaufsteiger*innen rekonstruiert werden, ließen sich die Wirksamkeit und Auswirkungen des Konzepts über ethnografische Zugänge genauer abbilden. Zudem könnte die Prozessperspektive eines Längsschnittdesigns ideal die bereits in dieser Studie erkennbaren Habitus-Veränderungen der Bildungsaufsteiger*innen untersuchen. So ließen sich die Auswirkung der 'Realschulklasse' auf habituelle Bewährungs- und Transformationsprozesse rekonstruieren, um handlungsorientiert an Bildungsaufstiegsstudien zu diesem Schwerpunkt anzuschließen (vgl. z.B. El-Mafaalani 2012; Petrik 2022).

Literaturverzeichnis

- Aeppli, Jürg/Gasser, Luciano/Tettenborn-Schärer, Annette/Gutzwiller, Eveline (2016). *Empirisches wissenschaftliches Arbeiten. Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften*. 4. Aufl. Stuttgart: UTB GmbH; Klinkhardt.
- Astleithner, Franz/Vogl, Susanne/Parzer, Michael (2021). Zwischen Wunsch und Wirklichkeit: Zum Zusammenhang von sozialer Herkunft, Migration und Bildungsaspirationen. In: *Österreich Z Soziol* 46 (3), S. 233–256.
- Baumert, Jürgen/Dumont, Hanna/Becker, Michael/Neumann, Marko/Bachsleitner, Anna/Köller, Olaf/Maaz, Kai (2018). Soziokulturelle und geschlechtsspezifische Selektivität von Übergangsberechtigungen für die gymnasiale Oberstufe in mehr- und zweigliedrigen Schulsystemen. In: *Köln Z Soziol* 70 (4), S. 593–628.
- Bellenberg, Gabriele (2012). *Schulformwechsel in Deutschland. Durchlässigkeit und Selektion in den 16 Schulsystemen der Bundesländer innerhalb der Sekundarstufe I*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Boudon, Raymond (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*. New York: Wiley-Interscience.
- Bourdieu, Pierre (1970). Der Habitus als Vermittler zwischen Struktur und Praxis. In: Pierre Bourdieu (Hrsg.), *Zur Soziologie der symbolischen Formen* (S. 125–158). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Reinhard Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten, Soziale Welt, Sonderband 2* (S. 183–198). Göttingen: Schwartz.
- Bourdieu, Pierre (1987). *Die feinen Unterschiede*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1992). *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. Hamburg: VSA Verlag.
- Bourdieu, Pierre (1997). Zur Genese der Begriffe Habitus und Feld. In: Pierre Bourdieu (Hrsg.), *Der Tote packt den Lebenden, Schriften zu Politik & Kultur, 2* (S. 59–78). Hamburg: VSA-Verlag.
- Bourdieu, Pierre (2001a). *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2001b). *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik*. Schriften zu Politik & Kultur, 4. Hamburg: VSA-Verlag.
- Bourdieu, Pierre (2020). Die konservative Schule. Die soziale Chancenungleichheit gegenüber Schule und Kultur. In: Ullrich Bauer/Uwe Bittlingmayer/Albert Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 1–25). Wiesbaden: Springer VS.

- Bourdieu, Pierre/Champagne, Patrick (1997). Die intern Ausgegrenzten. In: P. Bourdieu (Hrsg.), *Das Elend der Welt Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft* (S. 527–533). Konstanz: UVK.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1973). *Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre/Wacquant, Loïc (2006). *Reflexive Anthropologie*. 5. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Diefenbach, Heike (2010). *Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde*. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- El-Mafaalani, Aladin (2012). *BildungsaufsteigerInnen Aus Benachteiligten Milieus. Habitustransformation und Soziale Mobilität Bei Einheimischen und Türkeistämmigen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gerleigner, Susanne/Aulinger, Juliane (2017). „Gymnasium? Das ist nichts für uns.“. In: Thomas Eckert/Burkhard Gniewosz (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit* (S. 29–48). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Graalman, Katharina (2016). ‚Schulische Übergänge‘: Erkenntnisse aus der (Transitions-)Forschung. In: Monika Fiebert/Katharina Graalman/Ingrid Kunze (Hrsg.), *Schulische Übergänge gestalten – Brücken bauen. Konzepte – Umsetzung – Konsequenzen* (S. 19–29). Osnabrück: Hausdruckerei der Universität Osnabrück.
- Helfferrich, Cornelia (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Hillmert, Steffen (2014). Bildung, Ausbildung und soziale Ungleichheiten im Lebenslauf. In: Jürgen Baumert/Hans-Peter Blossfeld/Kai Maaz (Hrsg.), *Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter* (S. 73–94). Wiesbaden, Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Im Brahm, Grit (2013). Der Übergang von Haupt- und Realschulabsolventen in die gymnasiale Oberstufe. In: Gabriele Bellenberg/Matthias Forell (Hrsg.), *Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis* (S. 199–207). Münster: Waxmann.
- Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung e.V. (IDA) (o.A.). *Glossar*. Verfügbar unter:
https://www.idaev.de/researchtools/glossar?tx_dpnglossary_glossary%5Baction%5D=list&tx_dpnglossary_glossary%5Bcontroller%5D=Term&tx_dpnglossary_glossary%5BcurrentCharacter%5D=S&cHash=231eda1f9e3ba1398e0a3d36cf294400#top [20.07.2023].

- Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft (INSM) (2022). *INSM-Bildungsmonitor 2022*. Unter Mitarbeit von Christina Anger und Axel Plünnecke. Hrsg. v. Institut der deutschen Wirtschaft Köln e.V. Verfügbar unter: https://www.insm-bildungsmonitor.de/pdf/Forschungsbericht_2022-Langfassung.pdf.
- Kramer, Rolf-Torsten/Helsper, Werner (2011). Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In: Heinz-Hermann Krüger/Ursula Rabe-Kleberg/ Rolf-Torsten Kramer/Jürgen Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited* (S. 103–125). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, Udo/Rädiker, Stefan (2020). *Fokussierte Interviewanalyse mit MAXQDA*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kuckartz, Udo/Rädiker, Stefan (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung: Grundlagentexte Methoden*. 5. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa (Grundlagentexte Methoden).
- Kupfer, Antonia (2015). *Educational upward mobility. Practices of social changes*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire, New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Lamnek, Siegfried/Krell, Claudia (2016). *Qualitative Sozialforschung. Mit Online-Materialien*. 6., vollständig überarbeitete Aufl. Weinheim: Beltz. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-1116682> [20.07.2023].
- Lange-Vester, Andrea/Teiwes-Kügler, Christel (2014). Habitussensibilität im schulischen Alltag als Beitrag zur Integration ungleicher sozialer Gruppen. In: Tobias Sander (Hrsg.), *Habitussensibilität* (S. 177–207). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Liegmann, Anke (2007). *Schulformwechsel. Eine empirische Analyse der subjektiven Sicht von Schülerinnen und Schülern auf ein Selektionsereignis*. Dissertation. Universität Duisburg-Essen.
- Maaz, Kai (2006). *Soziale Herkunft und Hochschulzugang. Effekte institutioneller Öffnung im Bildungssystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Maaz, Kai/Baumert, Jürgen/Trautwein, Ulrich (2010). Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In: Jürgen Baumert/Kai Maaz/Ulrich Trautwein (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen* (S. 11–46). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Maaz, Kai/Chang, Ping-Huang/Köller, Olaf (2004). Führt institutionelle Vielfalt zur Öffnung im Bildungssystem? Sozialer Hintergrund und kognitive Grundfähigkeit der Schülerschaft an allgemeinbildenden und beruflichen Gymnasien. In: Olaf Köller/Rainer Watermann/Ulrich Trautwein/Oliver Lüdtke (Hrsg.), *Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg. TOSCA – Eine Untersuchung an allgemeinbildenden und beruflichen Gymnasien* (S. 153–203). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Mayring, Philipp (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 13. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Miethe, Ingrid/Soremski, Regina/Suderland, Maja/Dierckx, Heike/Kleber, Birthe (2015). *Bildungsaufstieg in drei Generationen. Zum Zusammenhang von Herkunftsmilieu und Gesellschaftssystem im Ost-West-Vergleich*. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB NRW) (2022). *Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2021/22*. Statistische Übersicht Nr. 417.
- Neugebauer, Martin/Reimer, David/Schindler, Steffen/Stocké, Volker (2013). Inequality in Transitions to Secondary School and Tertiary Education in Germany. In: Michelle Victoria Jackson (Hrsg.), *Determined to succeed? Performance versus choice in educational attainment* (S. 56–88). Stanford, California: Stanford University Press (Studies in social inequality).
- OECD (Hrsg.) (2017). *Bildung auf einen Blick 2017. OECD-Indikatoren*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- OECD (Hrsg.) (2021). *Bildung auf einen Blick 2021. OECD-Indikatoren*. Bielefeld: wbv Media.
- Petrik, Flora (2022). Becoming Academic – Bildungsaufsteiger*innen an der Universität. In: Yaliz Akbaba/Tobias Buchner/Alisha M.B. Heinemann/Doris Pokitsch/Nadja Thoma (Hrsg.), *Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen* (S. 87–109). Wiesbaden: Springer Fachmedien (Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse).
- Rutter, Sabrina (2021). Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. In: Sabrina Rutter (Hrsg.), *Sozioanalyse in der pädagogischen Arbeit* (S. 1–66). Wiesbaden: Springer Fachmedien (Bildung und Gesellschaft).
- Scharf, Jan/Becker, Michael/Stallasch, Sophie E./Neumann, Marko/Maaz, Kai (2020). Primäre und sekundäre Herkunftseffekte über den Verlauf der Sekundarstufe: Eine Dekomposition an drei Bildungsübergängen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 23 (6), S. 1251–1282.
- Schneider, Edina (2018). *Von der Hauptschule in Die Sekundarstufe II. Eine Schülerbiografische Längsschnittstudie*. Wiesbaden: Vieweg.
- Solga, Heike (2005). Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In: Peter A. Berger (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert* (S. 19–38). 2. Aufl. Weinheim, München: Juventa-Verlag. (Bildungssoziologische Beiträge).
- Spiegler, Thomas (2018). Wie erfolgreiche Bildungsaufstiege zustande kommen und wodurch sie gefördert werden können. In: *erwachsenenbildung.at* 34, S. 1–9.

- Silkenbeumer, Mirja/Wernet, Andreas (2012). *Die Mühen des Aufstiegs: Von der Realschule zum Gymnasium. Fallrekonstruktion zur Formierung des Bildungsselbst.* Opladen u.a.: Barbara Budrich.
- Stocké, Volker (2007). Explaining Educational Decision and Effects of Families' Social Class Position. An Empirical Test of the Breen–Goldthorpe Model of Educational Attainment. In: *European Sociological Review* 23, S. 505–519.
- Witzel, Andreas (1982). *Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen.* Frankfurt am Main: Campus-Verlag.
- Witzel, Andreas (2000). Das problemzentrierte Interview. In: *FQS – FORUM QUALITATIVE SOZIALFORSCHUNG* 1 (1), Artikel 22, S. 1–9. Verfügbar unter: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2520> [15.07.2023].

II. STUDIENPROJEKTE MIT QUANTITATIVEN FORSCHUNGSMETHODEN

UNTERRICHTSQUALITÄT IM URTEIL DER SCHÜLER*INNEN – ANHALTSPUNKTE ZUR REFLEKTION DER EIGENEN UNTERRICHTSKOMPETENZ IM PRAXISSEMESTER

Betreut durch: Kerstin Darge (Bildungswissenschaften)

Abstract

Das Lehrkräftehandeln ist einer der maßgeblichen Einflussfaktoren für die Leistungen der Schüler*innen. Es besteht inzwischen Konsens über die Dimensionen eines erfolgreichen Unterrichts, dazu zählt z.B. die Klassenführung.

Das Praxissemester als Lerngelegenheit leistet mit der Durchführung erster Unterrichtsversuche einen Beitrag der Professionalisierung. Gerade für Studierende ist es aufgrund mangelnder Berufserfahrung eine große Herausforderung, ihren eigenen Unterricht realistisch einzuschätzen. Schüler*innen gelten jedoch als Expert*innen zur Beurteilung von Unterricht und können einen wichtigen Beitrag für die Reflexion des Unterrichts seitens der Studierenden leisten. Dennoch werden datenbasierte Schüler*innenrückmeldungen zum Unterricht in der Lehramtsausbildung als Reflexionsinstrument selten eingesetzt.

Die Möglichkeit zur datenbasierten Rückmeldung von Schüler*innen wird mit der Maßnahme *Criterion-related and digitally-enabled learning to practice and reflect*, CAP, ermöglicht. Studierende im Praxissemester an der *Universität zu Köln* erhielten die Möglichkeit, mittels eines onlinebasierten Rückmeldeinstruments unmittelbar nach einer Unterrichtsstunde kriteriengeleitete Rückmeldungen ihrer Schüler*innen zu erhalten.

Im vorliegenden Beitrag werden exemplarisch die Ergebnisse von drei Forschungsprojekten präsentiert, die sich mit der Frage auseinandersetzen, wie sich die Unterrichtsqualität über die Dauer des Praxissemesters in den Urteilen der Schüler*innen verändert hat. Jede*r Student*in holte mehrmals Rückmeldungen ihrer Lerngruppen über verschiedene Unterrichtsstunden ein. Die Ergebnisse zeigen, dass die Schüler*innen den Unterricht überwiegend positiv bewerteten. Auch wurden erwartungswidrig differenzielle Entwicklungsverläufe sichtbar. Die Ergebnisse gaben Anlass zur datenbasierten Reflexion und wurden mit der Lerngruppe, der Dozierenden der Universität und den Betreuer*innen seitens der Schule thematisiert. Ferner wurden sie in den Studienprojekten dargestellt.

1. Einleitung

Der schulische Alltag einer Lehrkraft ist anspruchsvoll, facettenreich und häufig strapaziös (vgl. Herzog/Makarova 2014: 83). Das Spezifikum dieses Berufes ist unter anderem die Notwendigkeit, in komplexen Situationen Handlungen zu vollziehen, die keinen normativen Idealkonstruktionen unterliegen. Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, ist die Professionalisierung des pädagogischen Handelns erforderlich (vgl. Helsper 2014: 216), wozu nicht zuletzt die Reflexionsfähigkeit gehört (vgl. Häcker 2019: 84).

Die Lehramtsausbildung spiegelt die Komplexität des Berufes in diesem Sinne wider, dass sie üblicherweise vier Felder vereint: das fachliche, das fachdidaktische, das erziehungs- bzw. bildungswissenschaftliche und das schulpraktische Feld (vgl. König/Rothland 2018: 4). Das Praxissemester ist inzwischen ein fester Bestandteil des Masters of Education und soll die Schulpraxis verstärkt in das Studium integrieren (vgl. ZfL Informationsbroschüre: 4). Neben der Möglichkeit, sich im bewertungsfreien Raum auszuprobieren und die schulischen Erfahrungen vor dem Beginn des Referendariats zu sammeln, soll das Praxissemester eine Auseinandersetzung mit der Berufswahl anregen sowie die Entwicklung einer reflektierenden, forschenden Grundhaltung fördern (vgl. ebd.: 7; Küper 2022: 17; Göbel/Neuber 2022: 722f.; König/Rothland 2018: 10f.). Unterstützt durch das universitär begleitete Forschungsprojekt zielt diese Praxiserfahrung letztlich auf die Entwicklung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus ab, was schließlich zur Professionalität der angehenden Lehrkräfte beiträgt (vgl. Küper 2022: 18).

Vor diesem Hintergrund werden in dem vorliegenden Beitrag exemplarische Ergebnisse von drei Forschungsprojekten vorgestellt, die eine datenbasierte Reflexion intendierten. Diese Projekte entstanden während des Praxissemesters im Sommersemester 2023.

2. Theoretischer Hintergrund des Forschungsvorhabens

2.1 Reflexion

„Reflexionsprozesse können berufliche Traditionen und Routinen aufbrechen und damit nicht nur Unterrichtsentwicklung anregen, sondern zugleich die Weiterentwicklung der eigenen Professionalität ermöglichen“ (Göbel/Neuber 2022: 723).

Wie in dem obigen Zitat angedeutet, ist die Reflexionsfähigkeit eine der zentralen Attribute einer guten pädagogischen Praxis und gehört zur beruflichen Professionalität (vgl. Küper 2022: 17; König/Rothland 2018: 6ff.). Unter Reflexion werden allgemein Denkvorgänge verstanden, die sich auf kognitive und metakognitive Prozesse, Handlungen, Haltungen und Einstellungen beziehen (vgl. Göbel/Neuber 2022: 723). Auf die Lehrtätigkeit übertragend, liegt der Anspruch in der Reflexion des pädagogischen Gegenübers, des pädagogischen

Handelns, der pädagogischen Beziehung und des pädagogischen Selbst (vgl. Häcker 2019: 84).

Darüber hinaus wird im pädagogischen Diskurs darauf Wert gelegt, dass die Reflexion einen Bezug zur Wissenschaft hat. Die singulären Handlungssituationen sollen nicht nur mithilfe eines spontanen, instinktiven Gefühls bewertet werden, sondern vielmehr unter einer intersubjektiven und wissensbasierten Perspektive (vgl. Küper 2022: 14). Diese Herangehensweise schließt die Intuition nicht aus, sondern zielt auf eine Verknüpfung beider Ebenen, die beispielsweise die Routinen mithilfe der empirischen Erkenntnisse infrage zu stellen und zu revidieren erlaubt (vgl. ebd.: 36).

Entsprechend der beruflichen Komplexität sind die Anwendungsfelder des reflexiven Denkens und das Spektrum der wissenschaftlichen Bezüge breit (vgl. etwa Terhart 2022: 434). Die Unterrichtstheorie sowie die Didaktik liefern viele Vorschläge bezüglich der substanziellen Basis eines gelingenden Unterrichts (vgl. Klieme 2022: 412). Die theoretischen Horizonte reichen „von der Philosophie über die Erziehungswissenschaften und die Unterrichtspsychologie zur Soziologie des Unterrichts. [...] Konversationsanalytische Arbeiten aus den Sprachwissenschaften sowie auch rechtswissenschaftliche Fragen zum Problem der Gerechtigkeit und Verantwortlichkeit in pädagogischen bzw. unterrichtlichen Situationen kommen hinzu“ (Terhart 2022: 434). In diesem Sinne kann die Reflexion auf (mindestens) vier Begründungsargumente der Lehrer*innenpraxis zurückgeführt werden:

1. Rechtfertigungsproblem pädagogischer Eingriffe,
2. Theorie-Praxis-Spannung,
3. Anforderungen des alltäglichen Handelns und
4. Risiken pädagogischen Handelns (vgl. Häcker 2019: 85f.).

Aufgrund des beschränkten Umfangs der vorliegenden Arbeit werden an dieser Stelle die soeben aufgelisteten Punkte nicht vertieft. Vielmehr soll implizit zur Geltung gebracht werden, dass die Lehr-Lern-Praxis interdisziplinäre und hochkomplexe Elemente enthält, die erstens unter einer eindimensionalen Perspektive nicht ausschöpfend behandelt und zweitens mit instruktionsartigen Theoriekonzepten nicht ausreichend abgedeckt werden können. Stattdessen wird eine reflektierte Haltung als eine Strategie des Umgangs mit der Komplexität gefordert.

2.2 Unterrichtsqualität

Unterricht ist eine Form sozialer Interaktion, die im Zusammenspiel mit institutionellen Bedingungen, gesellschaftlichen Werten und rechtlichen Rahmenbedingungen einen schulischen Alltag kreiert (vgl. Reischl 2023: 9). Ein wesentliches Ziel des Unterrichts ist die Vermittlung bzw. Aneignung von Inhalten und Kompetenzen (vgl. Klieme 2022: 413). Inwiefern dieses Ziel erreicht wird, kann mithilfe der Unterrichtsqualität beschrieben, gemessen und bewertet werden.

Qualität kann als Beschaffenheit oder als Güte verstanden werden. Während unter Beschaffenheit eine beschreibende Kategorie gemeint ist, bezeichnet Güte einen Maßstab, entlang dessen eine Bewertung möglich ist (vgl. Helmke 2022: 18). Auch der Gegenstand der Bewertung kann in zwei Schwerpunkte unterteilt werden: Erstens den Unterrichtsprozess an sich und zweitens den Ertrag, also den Grad der Erreichung der Unterrichtsziele. Mit anderen Worten werden die beiden Schwerpunkte als Prozess- und Produktqualität bezeichnet (vgl. ebd.: 20–23).

Allerdings ist es nicht möglich, die Prozess- mit der Produktqualität in eine direkte kausale Beziehung zu bringen, was die Begriffe suggerieren könnten. Stattdessen wird in der Forschung nur von probabilistischen Zusammenhängen zwischen dem Unterricht als Ursache und dem Output der Schüler*innen als Wirkung gesprochen (vgl. ebd.: 70; Klieme 2022: 414). Aus diesem Grund ist es für die Qualitätseinschätzung sinnvoll, das Prozess-Produkt-Modell des Unterrichts zu erweitern. Daher fokussieren wir uns im Folgenden auf das Angebot-Nutzungs-Modell von Helmke (2021).

2.3 Das Angebot-Nutzungs-Modell

Das Angebot-Nutzungs-Modell bildet die Komplexität des Unterrichts ab und umfasst die Kategorien: Merkmale der Lehrperson, Kontext, Unterricht, Familie, individuelles Lernpotential, Mediationsprozesse, Lernaktivitäten auf Schüler*innenseite und Wirkungen (vgl. Helmke 2022: 70f.), wobei jede Kategorie wiederum durch weitere Eigenschaften charakterisiert wird (s. Abb. 1).

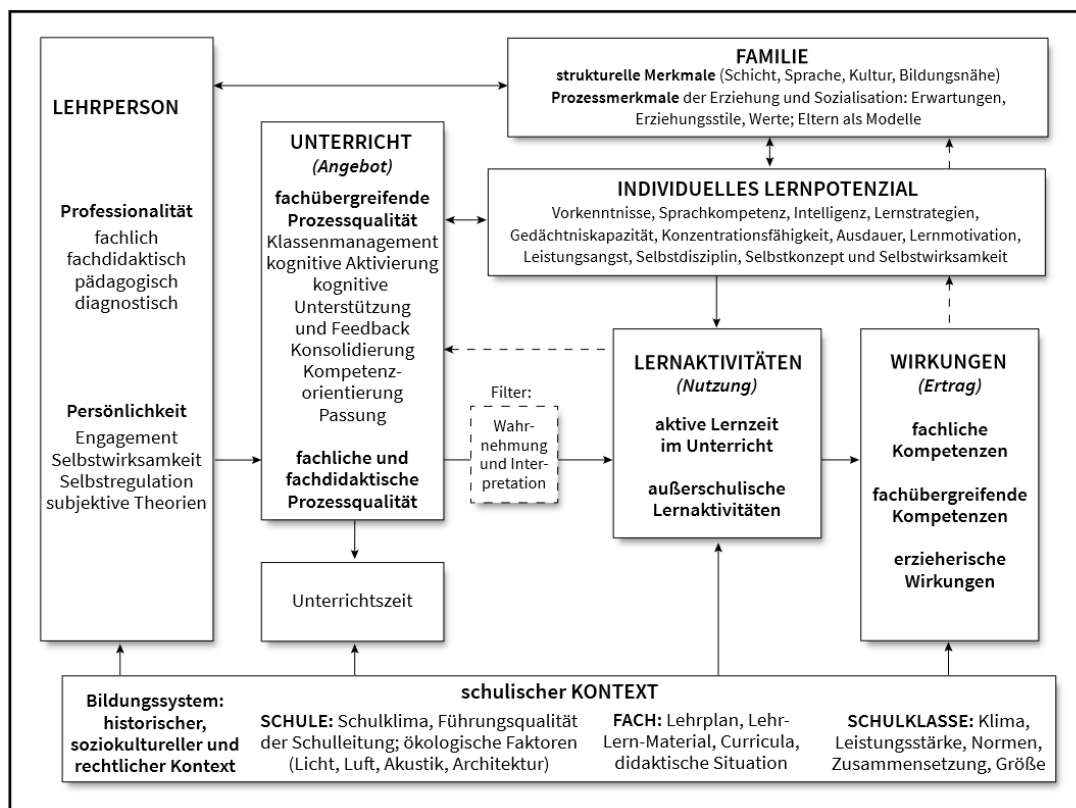


Abb. 1: Eine schematische Darstellung des Angebot-Nutzungs-Modells (Helmke 2022: 77).

Der Unterricht selbst wird als Angebot verstanden, dessen Nutzung von einer Vielzahl von Faktoren abhängt (vgl. ebd.: 71). Dabei ist dieses Angebot nicht als eine einseitige, von der Lehrkraft aus an die Schüler*innen gerichtete Offerte, sondern als ein reziprokes Geschehen zu verstehen (vgl. ebd.: 76). Des Weiteren ist die Nutzung des Angebotes nicht gleich der Wirkung, die beispielsweise als Zuwachs der fachlichen Kompetenzen gemessen werden könnte. Außerdem sind diese Felder mit den restlichen Kategorien vernetzt: Beispielsweise werden die Lernaktivitäten und Wirkungen des Unterrichts gleichzeitig durch das Schul- und Klassenklima beeinflusst, das wiederum eine Wirkung auf die Lehrperson und den Unterricht hat.

Für die vorliegende Arbeit ist es von zentraler Bedeutung, dass auf der Grundlage dieses Modells wichtige Dimensionen der Unterrichtsqualität herausgearbeitet werden können. Dazu gehören: Klassenführung, Klarheit und Strukturiertheit, Konsolidierung und Sicherung, Aktivierung, Motivierung, Lernförderliches Klima, Kompetenzorientierung, Passung und Angebotsvielfalt (vgl. ebd.). Daraus wurde von Andreas Helmke ein Diagnose- und Evaluationsmessinstrument entwickelt (*Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik*, EMU; vgl. Helmke et al. 2018), das für die Erstellung des in dem vorliegenden Projekt benutzten CAP-Tools dient und in Kap. 4.2 genauer beschrieben wird (vgl. ZuS 2022).

2.4 Reflexion und Qualität

Im Folgenden wird die Notwendigkeit der Reflexion und die Möglichkeit der Messung von Unterrichtsqualität beschrieben. Um die Relevanz des Themas zu unterstreichen, kann die sogenannte Hattie-Studie (2009) genannt werden. Hattie veröffentlichte eine quantitative „Synthese von über 800 Metaanalysen zum Einfluss unterschiedlichster Merkmale auf den kognitiven Lernerfolg von Schüler*innen“ (Lotz/Lipowsky 2015: 97). Eine der wichtigsten Erkenntnisse dieser Studie ist, dass die Rolle der Lehrperson und deren Unterricht einen zweitstärksten Einfluss auf den Lernerfolg der Schüler*innen ausübt – es können mit dem Merkmal bis zu 30 Prozent der Leistungsunterschiede erklärt werden (vgl. ebd.: 100f.). Dies betont empirisch die Importanz der Unterrichtsqualität und damit indirekt der Reflexion, die als eine Entwicklungsstrategie für den Unterricht genutzt werden könnte.

Bezüglich der Reflexion konnte gezeigt werden, dass die Lehrpersonen generell eine positive Einstellung gegenüber der Unterrichtsreflexion haben (vgl. Göbel/Neuber 2022: 724). Des Weiteren existiert ein positiver Zusammenhang zwischen der Reflexionsbereitschaft und Berufszufriedenheit (vgl. ebd.: 725). Allerdings kann ein gewisses Defizit an Bewusstsein für das Thema vermutet werden, das nicht nur die Selbstreflexion, sondern die Reflexionsprozesse generell betrifft: Die Lehrkräfte agieren beispielsweise selbst als Feedbackgeber*innen, die aber wegen mangelnder Sensibilität das lernförderliche Potenzial der Rückmeldungen selten ausschöpfen (vgl. Degeling 2019: 312). Unter Berücksichtigung dieses Aspekts erscheint es sinnvoll, dass Reflexion bereits während der Ausbildung thematisiert wird und dass angehende Lehrer*innen einen Feedback-Prozess als Feedbackempfänger*innen zum eigenen Unterricht durchlaufen (vgl. ebd.: 321).

Ein weiterer Punkt bezieht sich auf die Strukturierungshilfen. Es kann empirisch gezeigt werden, dass der Einsatz von z.B. Reflexionsfragen zu Lehr-Lern-Inhalten einen positiven Einfluss auf die Intensität von Auseinandersetzung haben (vgl. Göbel/Neuber 2022: 723f.). In diesem Sinne erlaubt das in diesem Projekt eingesetzte Messinstrument CAP die Messung der Unterrichtsqualität sowie eine strukturierte Reflexion deren Ergebnisse.

2.5 Schüler*innenrückmeldung

Da im Rahmen der vorliegenden Arbeit die Messung der Unterrichtsqualität über eine Schüler*innenbefragung erfolgt, ist die Frage zu berücksichtigen, ob solch eine Rückmeldung valide und reliabel ist. Der Status der Schüler*innen als Expert*innen des Unterrichts ist in der Forschung umstritten und insgesamt noch nicht ausreichend empirisch untersucht worden (vgl. etwa König/Rothland 2018; Hascher et al. 2004; Göbel/Neuber 2022; Häcker 2019).

Als Gründe für die Infragestellung des Expert*innenstatus werden Einflüsse wie Sympathie für die Lehrperson oder eine allgemein hedonistische Einstellung der Schüler*innen genannt (vgl. Hascher et al. 2004: 226f.). In beiden Fällen würde die Beurteilung nicht nur die Unterrichtsqualität, sondern auch persönliche Vorlieben oder Bequemlichkeiten beinhalten. Zudem konnten Göbel und Neuber (2022: 735) nicht eindeutig belegen, dass der Einbezug des Schüler*innen-Feedbacks einen besonderen Einfluss auf die reflexionsbezogene Einstellung der Studierenden im Praxissemester hat. Für die Praktikant*innen konnte vielmehr gezeigt werden, dass sie positiv gegenüber den Schüler*innenrückmeldungen eingestellt sind, doch das Feedback von Praktikumslehrkräften als bedeutsamer einschätzen (vgl. ebd.: 725f.; Hascher et al. 2004: 239).

Demgegenüber kann argumentiert werden, dass Schüler*innen über eine umfassende Schulerfahrung verfügen und dass sie als ein Teil des Unterrichts aktiver in die Mitgestaltung engagiert werden sollten (vgl. Hascher et al. 2004: 225). Dafür würde sprechen, dass die Beteiligung von Schüler*innen zu einem verbesserten Schüler*innen-Lehrer*innen-Verhältnis beitragen kann (vgl. Göbel/Neuber 2022: 726). Zudem kann empirisch gezeigt werden, dass Jugendliche Aspekte wie Klassenführung, Strukturiertheit und Klassenklima valide einschätzen (vgl. Klieme et al. 2008: 334). Nicht zuletzt hängen die Zufriedenheit und die Lernerfolge der Schülerschaft positiv mit deren Unterrichtsbewertung als beispielsweise interessant und motivierend zusammen (vgl. Hascher 2004: 241).

3. Fragestellung und Hypothesen

Aus den vorherigen Darlegungen zur Unterrichtsqualität und der Relevanz von Reflexion als Beitrag zur Professionalisierung resultiert die zentrale Fragestellung der Forschungsprojekte:

Wie verändert sich die Qualität des eigenen Unterrichts, eingeschätzt durch die Schüler*innen über die Dauer des Praxissemesters?

In diesem Beitrag werden ausgewählte Ergebnisse der drei Studienprojekte dargestellt, wobei sich die Untersuchungsschwerpunkte auf Unterschiede bzgl. des Fachs und der Klassenstufe beziehen.

Folgende Unterschiedshypothesen werden formuliert:

Student 1: Die Qualität des Unterrichts, eingeschätzt durch die Schüler*innen einer siebten Klasse und gemessen an den Unterrichtsqualitätsdimensionen, unterscheidet sich in den Fächern Deutsch und Erdkunde.

Studentin 2: Die Qualität des Unterrichts, eingeschätzt durch die Schüler*innen einer fünften und neunten Klasse und gemessen an den Unterrichtsqualitätsdimensionen, unterscheidet sich im Fach Deutsch.

Studentin 3: Die Qualität des Unterrichts, eingeschätzt durch die Schüler*innen einer achten und elften Klasse und gemessen an den Unterrichtsqualitätsdimensionen, unterscheidet sich im Fach Philosophie.

Die Veränderungshypothesen lauten:

Student 1: Die Qualität des Unterrichts eingeschätzt durch die Schüler*innen einer siebten Klasse und gemessen an den Unterrichtsqualitätsdimensionen, verbessert sich in den Fächern Deutsch und Erdkunde über die Zeit des Praxissemesters.

Studentin 2: Die Qualität des Unterrichts eingeschätzt durch die Schüler*innen einer fünften und neunten Klasse und gemessen an den Unterrichtsqualitätsdimensionen, verbessert sich im Fach Deutsch über die Zeit des Praxissemesters.

Studentin 3: Die Qualität des Unterrichts eingeschätzt durch die Schüler*innen einer achten und elften Klasse und gemessen an den Unterrichtsqualitätsdimensionen, verbessert sich im Fach Philosophie über die Zeit des Praxissemesters.

Die Annahme über den Unterschied in der Qualitätseinschätzung in Abhängigkeit der Jahrgangsstufe basiert darauf, dass die Schulfreude je nach Klassenstufe variiert (vgl. Valtin et al. 2015). Erwartbar ist ein ähnliches Ergebnis bezogen auf die Einschätzung der Unterrichtsqualität. Zudem variieren je nach Alter die Kognitionen der Schüler*innen (vgl. Igler et al. 2019), die ebenso einen Einfluss auf die Unterrichtsbewertung haben könnten. Die fachbezogenen Unterschiede können damit begründet werden, dass die Schüler*innen-Urteile mit dem Fachinteresse zusammenhängen und deswegen auch die Qualitätsbeurteilung beeinflussen (vgl. Rahn et al. 2019).

Die Veränderungshypothesen begründen sich mit der während des Praxissemesters erworbenen Erfahrung. Es konnte z.B. empirisch gezeigt werden, dass sich das Klassenmanagement während des Praxissemesters

verbessert (Westphal et al. 2018). Ein Zugewinn des handlungsnahen pädagogischen Wissens und des Fachwissens (vgl. König/Klemenz 2015; Kleickmann et al. 2013; König et al. 2018) lässt sich ebenfalls empirisch belegen. Beide Faktoren dürften sich in den Einschätzungen der Kinder und Jugendlichen widerspiegeln. Zudem führt die Nutzung der Rückmeldung von Schüler*innen häufig zur positiven Entwicklung des Unterrichts von (angehenden) Lehrkräften (vgl. Gärtner 2013, Göbel/Neuber 2017; Rösch 2017), so dass sich solche positiven Veränderungen der Unterrichtsqualität der Praxissemesterstudierenden auch in den Urteilen der Schüler*innenschaft zeigen.

4. Methode

4.1 Erhebungsinstrument

Die Datenerhebung erfolgte im Projekt „Heterogenität und Inklusion gestalten – Zukunftsstrategie Lehrer*innenbildung (ZuS)“. ZuS wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter den Förderkennzeichen 01JA1515 (2015–2018) und 01JA1815 (2019–2023) gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen (ZuS: <https://zus.uni-koeln.de/>). Das genutzte Erhebungsinstrument diente als Reflexionsinstrument für angehende Lehrkräfte (vgl. Gerhard et al. 2023). Der Fragebogen (s. Anhang) war in die Software EvaSys eingebettet, die eine anonyme und datenschutzrechtlich gesicherte Rückmeldung ermöglicht. Die Bearbeitungszeit der Onlinebefragung betrug ungefähr zehn Minuten.

Die Fragebogenitems erfassten den Grad der Zustimmung anhand einer vierstufigen Likert- Skala ("1 = stimme nicht zu" bis "4 = stimme zu"). Demgemäß handelte es sich um geschlossene Fragen, die das subjektive Erleben des Unterrichts erfassen. Alle Items waren positiv gepolt, sodass eine höhere Ausprägung einer höheren Zustimmung in der jeweiligen Unterrichtsqualitätsdimension entsprach. Die verwendeten Skalen (s. Abb. 2) fokussierten die erläuterten Unterrichtsqualitätsdimensionen und waren an den Fragebogen des Programms EMU (Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik) von Helmke et al. (2018) angelehnt. Konkret umfassten die Skalen die Faktoren *Klassenmanagement*, *Lernförderliches Klima und Motivierung*, *Klarheit und Strukturiertheit* sowie *Aktivierung und Förderung*. Die Reliabilitäten der Skalen sind bei allen drei Studierenden akzeptabel bis sehr gut (s. Abb. 3).

Skala	Beispielitem	Anzahl Items	α_1	α_2	α_3
Klassenmanagement	Ich konnte ungestört arbeiten.	5	.91	.59	.86
Lernförderliches Klima u. Motivierung	Fehler wurden von der Lehrerin/ dem Lehrer nicht kritisiert, sondern als Lerngelegenheit betrachtet.	6	.93	.77	.80
Klarheit u. Strukturiertheit	Mir war klar, was ich in dieser Stunde lernen sollte.	5	.94	.75	.77
Aktivierung u. Förderung	Ich habe mich mit Aufgaben und Fragen beschäftigt, bei denen ich richtig nachdenken musste.	3	.89	.75	.86

Abb. 2: Beispielitems der Skalen zu den Unterrichtsqualitätsdimensionen (ZuS 2022 in Anlehnung an Helmke et al. 2018).

Anmerkungen. α_1 = Student 1. α_2 = Studentin 2. α_3 = Studentin 3. vierstufige Likert-Skala: 1 = stimme nicht zu bis 4 = stimme zu.

4.2 Analyseverfahren

Zur Überprüfung der Forschungsfrage erfolgte die Berechnung der Kennwerte unter Verwendung der Statistik-Software IBM SPSS (29.0.0.0). Die Analyse der erhobenen Daten fand auf Skalenebene statt. Hierbei wurden der Mittelwert (M) und die Standardabweichung (SD) als deskriptive Statistikmaße der erhobenen Skalen ermittelt. Außerdem wurde Cronbachs Alpha berechnet, um die Zuverlässigkeit der gebildeten Skalen zu erfassen (s. Abb. 3). Zusätzlich wurden die 95 %- Konfidenzintervalle (KI) angegeben. Die Konfidenzintervalle gelten beim Vergleich als Indikatoren für signifikante Ergebnisse (vgl. Bühner/Ziegler 2017: 292).

Die verwendete Likert-Skala wurde gemäß den Ausführungen von Tachtsoglou und König (2017: 14) als intervallskaliert behandelt. Dadurch konnte im Rahmen der bivariaten Statistik unter Berücksichtigung der Skalenniveaus das Eta-Quadrat berechnet werden, um die Unterschiedshypothesen zu überprüfen. Hier wurde die Beziehung zwischen den Fächern und der Wahrnehmung der Unterrichtsqualitätsdimensionen durch die Schüler*innen untersucht. Eta-Quadrat wird als Effektgröße verwendet, wenn eine Variable metrisch und die andere nominalskaliert ist (vgl. Tachtsoglou/König 2017: 147). Die Interpretation von Eta-Quadrat erfolgte gemäß den Konventionen aus Abbildung 3. Basierend auf dem ermittelten Eta-Quadrat konnte der Anteil der aufgeklärten Varianz „der abhängigen Variablen anhand der unabhängigen Variablen“ (ebd.) errechnet werden.

Die Veränderungshypothesen beziehen sich auf die zeitliche Entwicklung der Wahrnehmung der Schüler*innen zu den Unterrichtsqualitätsdimensionen. Um die Veränderungshypothesen zu überprüfen, wurden folglich erneut die Maße der zentralen Tendenz interpretiert. Anschließend wurden die Kennwerte jedes

Messzeitpunktes mit anderen Messzeitpunkten desselben Faches des jeweiligen Studierenden verglichen.

α	Bedeutung
$\alpha \geq .09$	Exzellente/sehr gute interne Konsistenz
$\alpha \geq .08$	Gute interne Konsistenz
$\alpha \geq .07$	Akzeptable interne Konsistenz

Abb. 3: Interpretation Cronbachs Alpha zur Bewertung der Reliabilität (George/Mallery 2019: 44).

η^2	Bedeutung
$0.001 \leq \eta^2 < 0.10$	Geringe praktische Bedeutsamkeit
$0.10 \leq \eta^2 < 0.25$	Mittlere praktische Bedeutsamkeit
$0.25 \leq \eta^2$	Große praktische Bedeutsamkeit

Abb. 4: Interpretation Eta-Quadrat (Bortz/Döring 2006: 606).

4.3 Stichprobe

Die Stichprobe von Student 1 umfasste eine Lerngruppe der siebten Jahrgangsstufe einer Realschule. Insgesamt wurden 97 Schüler*innen in den Fächern Deutsch und Erdkunde zu ihrer Wahrnehmung des Unterrichts befragt. Die Lerngruppe wurde folglich nicht variiert. An einem Gymnasium wurden insgesamt 85 Schüler*innen von Studentin 2 zu ihrer Wahrnehmung des Deutschunterrichts befragt. Die Stichprobe setzt sich aus einer fünften sowie einer neunten Jahrgangsstufe zusammen. Studentin 3 führte ebenfalls eine Datenerhebung an einem Gymnasium durch. Dabei wurden insgesamt 94 Schüler*innen, bestehend aus einer achten und einer elften Jahrgangsstufe, zu ihrer Wahrnehmung des Unterrichts im Fach Philosophie befragt. Aus Abbildung 5 geht die Verteilung der Stichprobe des jeweiligen Studierenden über alle Messzeitpunkte hervor.

	Student 1	Studentin 2	Studentin 3
	befragte	befragt	befragte
MZP	Schüler*innen (97)	Schüler*innen	Schüler*innen
	7. Kl.	(85)	(94)
	Deutsch/Erdkunde	5. Kl. / 9. Kl.	8. Kl. / 11. Kl.
	Realschule	Deutsch	Philosophie
		Gymnasium	Gymnasium
MZP 1	23 Dt. / 18 Ek.	28 5. Kl. / 20 9. Kl.	18 8. Kl. / 11 11. Kl.
MZP 2	21 Dt. / 9 Ek.	14 5. Kl. / 23 9. Kl.	14 8. Kl. / 18 11. Kl.
MZP 3	11 Dt. / 15 Ek.	—	15 8. Kl. / 18 11. Kl.

Abb. 5: Stichprobe der jeweiligen Studierenden (eigene Darstellung).

4.4 Datenerhebung

Die Datenerhebung erfolgte während des Praxissemesters im Zeitraum von April bis Juni 2023. In diesem Zeitraum wurden pro Jahrgangsstufe beziehungsweise Fach zwei bis drei Erhebungen mittels CAP durchgeführt. Zum ersten Erhebungszeitpunkt wurden die Lernenden über den Erhebungsprozess und den Aufbau des Fragebogens instruiert. Ein vertrauensvoller und anonymer Umgang mit den Daten wurde zugesichert. Zudem wurde darüber informiert, dass die Beantwortung allein und wahrheitsgetreu erfolgen soll. Es war bekannt, dass in der Erhebung die subjektive Wahrnehmung der Unterrichtsqualität im Fokus stand. Der Expert*innenstatus der Schüler*innen wurde ihnen gegenüber betont. Demgemäß waren die Lernenden mit dem Untersuchungshintergrund vertraut.

5. Ergebnisse

5.1 Überprüfung der Unterschiedshypothesen

Um zu prüfen, ob der Unterricht in Abhängigkeit der Jahrgangsstufe bzw. des Fachs wahrgenommen wird, wurden die 95 %-Konfidenzintervalle sowie das Eta-Quadrat, das den Anteil der aufgeklärten Varianz in der Wahrnehmung der Unterrichtsqualität auf das Fach oder das Alter zurückführen lässt, berechnet. Die Kennwerte zu den fachspezifischen Unterschieden der Fächer Deutsch und Erdkunde bei Student 1 sind in Abbildung 6 dargestellt.

Auf Mittelwertebene waren die Urteile der Lernenden einer siebten Jahrgangsstufe zu den Unterrichtsqualitätsdimensionen im Fach Deutsch besser als im Fach Erdkunde. Die Überschneidungen der 95 %-Konfidenzintervalle der

beiden Fächer in allen Unterrichtsqualitätsdimensionen zeigte jedoch, dass die Unterschiede in der Wahrnehmung der Fächer nicht statistisch signifikant waren. Unter Hinzunahme von Eta-Quadrat zeigte sich ebenfalls, dass gemäß den Konventionen (s. Abb. 4) das Fach für die Wahrnehmung der Unterrichtsqualitätsdimensionen lediglich eine geringe praktische Bedeutsamkeit aufwies. Insgesamt konnte durch das Fach nur maximal 10,0 % der Gesamtvarianz in der Wahrnehmung einzelner Unterrichtsqualitätsdimensionen aufgeklärt werden (s. Abb. 6).

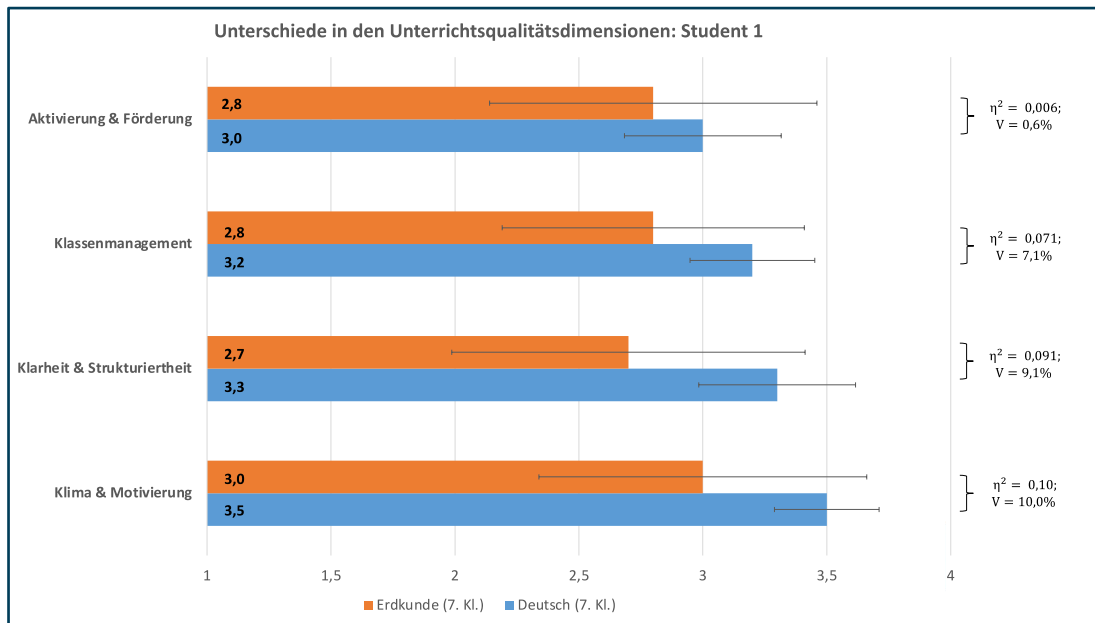


Abb. 6: Unterschiede in den Unterrichtsqualitätsdimensionen bei Student 1; Fachunterschiede (eigene Darstellung).

Weiterhin wurden Altersunterschiede in der Wahrnehmung der Unterrichtsqualität in den Fächern Deutsch und Philosophie überprüft. In Abbildung 7 sind die Kennwerte für Studentin 2 im Fach Deutsch mit einer neunten und einer fünften Klasse dargestellt. Auf Mittelwertebene waren die Urteile beider Lerngruppen im Fach Deutsch positiv. Dennoch haben die Lernenden der fünften Jahrgangsstufe die Qualität des Unterrichts von Studentin 2 in Bezug auf die Unterrichtsqualitätsdimensionen besser eingeschätzt als die ältere Jahrgangsstufe.

Mit Ausnahme von der *Klarheit und Strukturiertheit* waren die wahrgenommenen Unterschiede jedoch nicht signifikant. Im Gegensatz zu den wahrgenommenen fachlichen Unterschieden zeigte die Berechnung von Eta-Quadrat, dass die Jahrgangsstufe bzw. das Alter für die Wahrnehmung der Unterrichtsqualität überwiegend eine mittlere praktische Bedeutsamkeit aufwies. So wurden unter anderem bis zu 22 % der Varianz in der Wahrnehmung der Klarheit und Strukturiertheit im Deutschunterricht von Studentin 2 durch das Alter der Lernenden erklärt (s. Abb. 7).

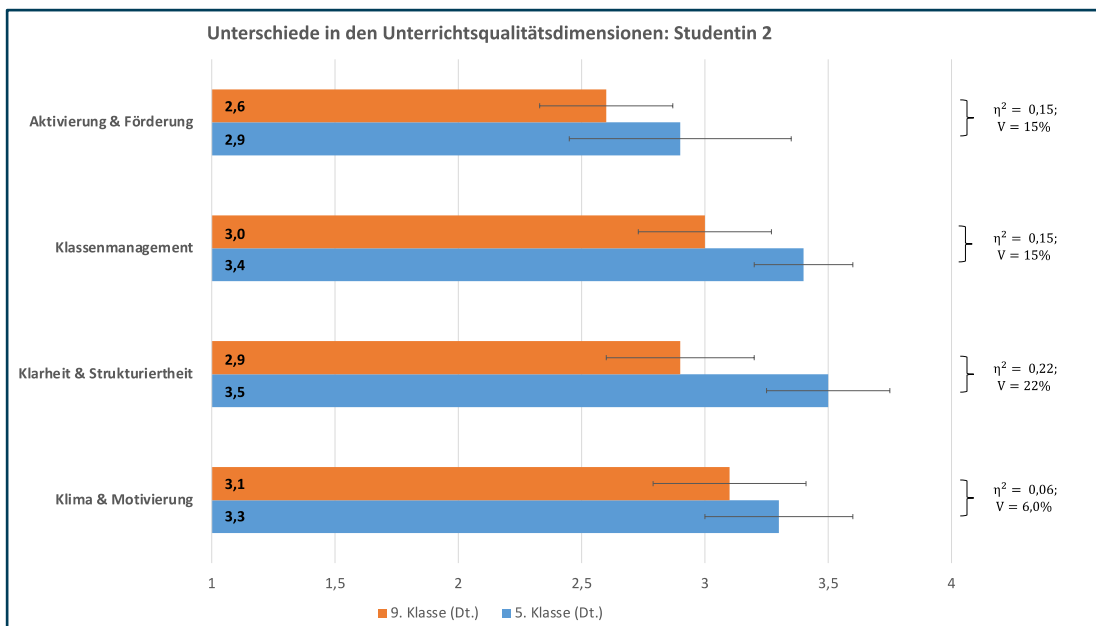


Abb. 7: Unterschiede in den Unterrichtsqualitätsdimensionen bei Studentin 2; Altersunterschiede (eigene Darstellung).

Die wahrgenommene Unterrichtsqualität von Studentin 3 im Fach Philosophie wurde von einer achten sowie einer elften Jahrgangsstufe eingeschätzt (s. Abb. 8). Es zeigt sich, dass der Philosophieunterricht mit Mittelwerten von $M = 2.9$ bis $M = 3.6$ von beiden Altersgruppen sehr positiv bewertet wurde. Die Schüler*innen der elften Jahrgangsstufe haben den Philosophieunterricht jedoch tendenziell besser bewertet, mit Ausnahme der Basisdimension Aktivierung und Förderung. Nichtsdestotrotz lässt sich auf Basis der Überschneidungen der 95 %-Konfidenzintervalle, die für beide Jahrgangsstufen jeweils eine sehr geringe Breite aufweisen und folglich eine ausgeprägt homogene Wahrnehmung des Unterrichts darlegen, feststellen, dass die Altersunterschiede in der Wahrnehmung des Unterrichts statistisch nicht signifikant waren. Eta-Quadrat zeigte ebenfalls, dass das Alter für die Wahrnehmung der Unterrichtsqualitätsdimensionen nur eine geringe praktische Bedeutung hatte. Die Alterszugehörigkeit erklärte nur maximal 4,4 % der Gesamtvarianz in der Wahrnehmung einzelner Unterrichtsqualitätsdimensionen des Philosophieunterrichts (s. Abb. 8).

Die Unterschiedshypothesen werden durch die Ergebnisse der Berechnung der 95 %-Konfidenzintervalle sowie Eta-Quadrat widerlegt. Es wurden zwar Unterschiede in der Wahrnehmung der Qualitätsmerkmale in Abhängigkeit der Fächer beziehungsweise des Alters der Schüler*innen erfasst, diese sind jedoch zumeist als klein einzustufen. Demgemäß konnten weder das Unterrichtsfach noch das Alter der Lernenden einen bedeutenden Beitrag zur Wahrnehmung der Unterrichtsqualität des durchgeführten Unterrichts der drei Studierenden leisten.

Zur Überprüfung der Veränderungshypothesen wurden die einzelnen Unterrichtsqualitätsdimensionen in ihrer Entwicklung über alle Messzeitpunkte hinweg auf Mittelwertebene betrachtet und graphisch dargestellt. Im Folgenden wird exemplarisch für jede*n Studierende*n eine Unterrichtsqualitätsdimension präsentiert.

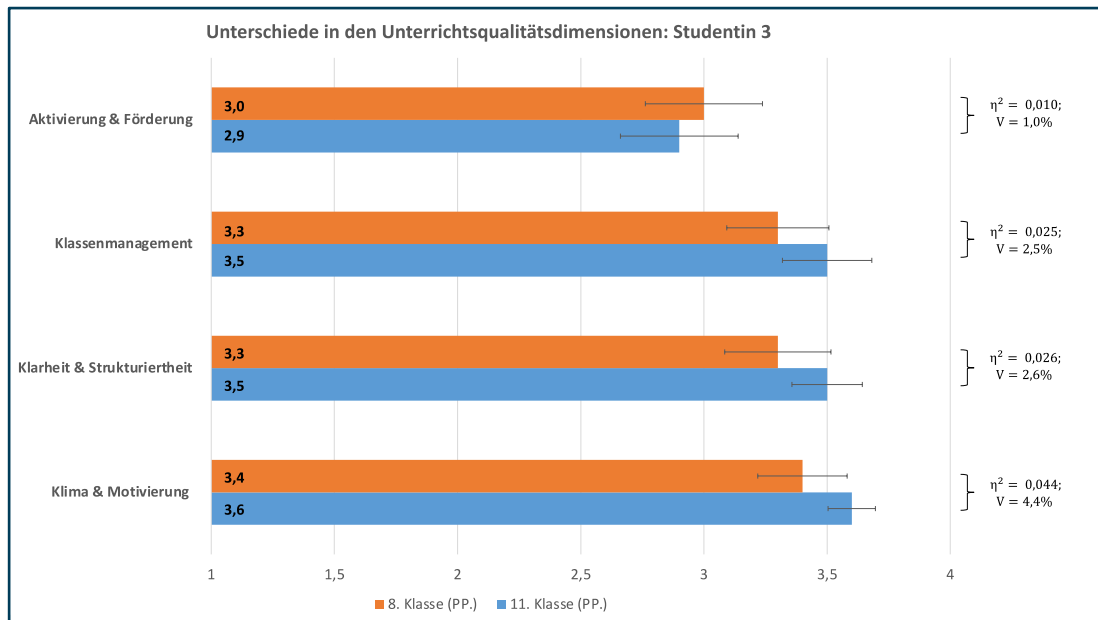


Abb. 8: Unterschiede in den Unterrichtsqualitätsdimensionen bei Studentin 3; Altersunterschiede (eigene Darstellung).

Die Abbildung 9 zeigt die Entwicklung der Unterrichtsqualitätsdimension *Aktivierung und Förderung* von Student 1 für die Fächer Deutsch und Erdkunde. Die Schüler*innen beurteilten diese Dimension zum ersten Messzeitpunkt tendenziell positiv mit Mittelwerten bis zu $M_{t1} = 3.3$ auf. Für das Fach Deutsch zeigte sich allerdings im Verlauf des Erhebungszeitraumes mit Mittelwerten von $M_{t3} = 3.0$ eine negative Entwicklung. Im Gegensatz zum Deutschunterricht waren im Erdkundeunterricht jedoch auch positive Entwicklungen zu erkennen. Die Schüler*innen haben die Aktivierung und Förderung bis zum dritten Messzeitpunkt positiver wahrgenommen ($M_{t1} = 3.0$; $M_{t3} = 3.2$).

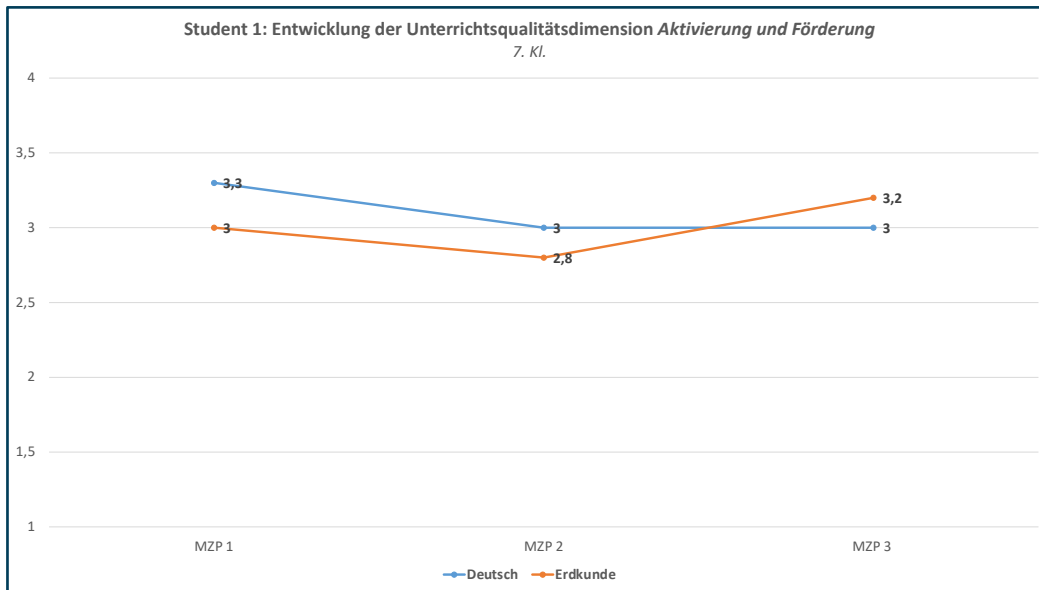


Abb. 9: Entwicklung der Unterrichtsqualitätsdimension *Aktivierung und Förderung* bei Student 1 (eigene Darstellung).

Für Studentin 2 ist die Entwicklung der wahrgenommenen *Klarheit und Strukturiertheit* im Fach Deutsch, beurteilt durch eine fünfte und eine siebte Klasse während des Praxissemesters, in Abbildung 10 dargestellt. Es zeigt sich, dass zu Beginn des Praxissemesters der Deutschunterricht von beiden Jahrgangsstufen ähnlich positiv mit Mittelwerten von $M_{t1} = 3.3$ bis $M_{t1} = 3.4$ wahrgenommen wurde. Die Urteile der Schüler*innen zum Ende des Erhebungszeitraumes divergierten jedoch: Während die Schüler*innen der neunten Jahrgangsstufe eine geringere, aber dennoch tendenziell positive Zustimmung zur Skala *Klarheit und Strukturiertheit* äußerten ($M_{t2} = 2.9$), empfanden die Fünftklässler*innen die Strukturierung des Deutschunterrichts positiver ($M_{t2} = 3.5$).

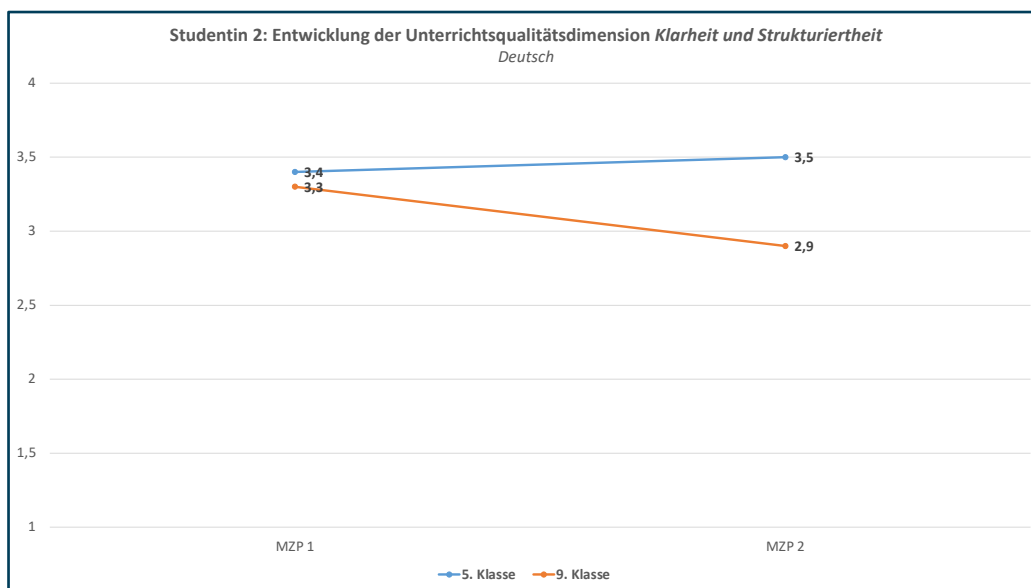


Abb. 10: Entwicklung der Unterrichtsqualitätsdimension *Aktivierung und Förderung* bei Studentin 2 (eigene Darstellung).

Ähnlich divergierende Urteile der Schüler*innen lassen sich im Philosophieunterricht von Studentin 3 erkennen. Abbildung 11 veranschaulicht die Zustimmung zur Unterrichtsqualitätsdimension *Lernförderliches Klima und Motivierung* einer achten und einer elften Jahrgangsstufe. Zum ersten Messzeitpunkt wurde für beide Lerngruppen eine äußerst positive Wahrnehmung des Unterrichtsklimas im Philosophieunterricht mit Mittelwerten von $M_{t1} = 3.6$ dokumentiert. Ab dem zweiten Messzeitpunkt weichen die Urteile der verschiedenen Altersgruppen jedoch voneinander ab. Die Schüler*innen der elften Jahrgangsstufe gaben an, dass sich das Unterrichtsklima leicht verbesserte, sich jedoch zum Ende des Praxissemesters wieder dem Ursprungswert annäherte ($M_{t3} = 3.6$). Im Unterricht der achten Jahrgangsstufe hingegen war bis zum dritten Messzeitpunkt eine geringfügig negative Entwicklung anhand der Einschätzung der Schüler*innen von $M_{t2} = 3.3$ und $M_{t3} = 3.3$ zu erkennen.

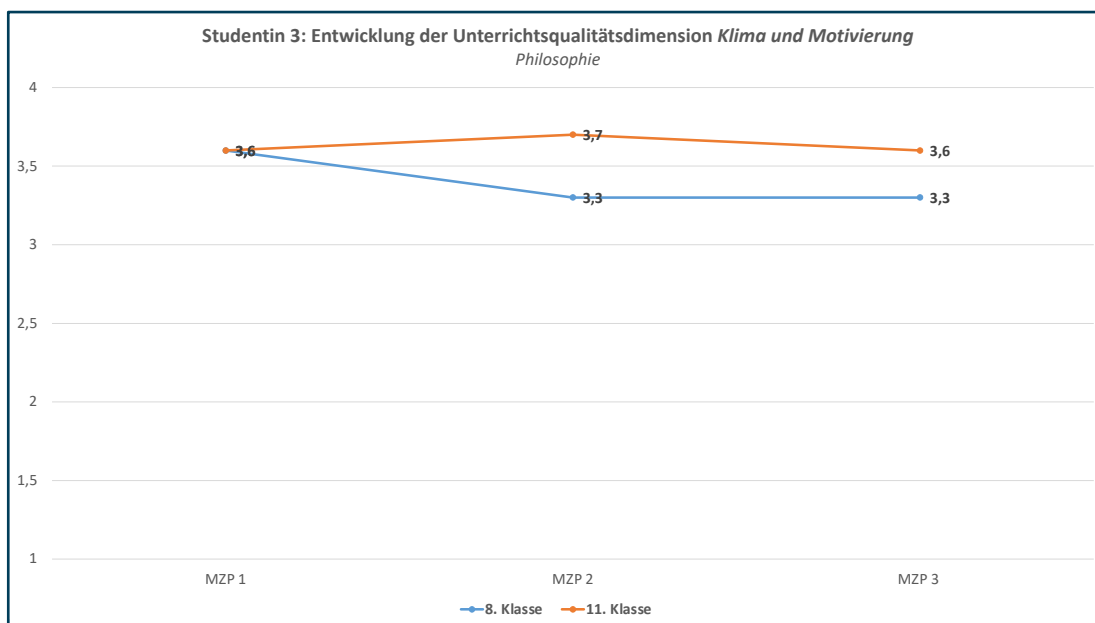


Abb. 11: Entwicklung der Unterrichtsqualitätsdimension Aktivierung und Förderung bei Studentin 3 (eigene Darstellung).

Durch den Vergleich der Ergebnisse in Abhängigkeit des Fachs sowie des Alters können die Veränderungshypothesen widerlegt werden. Im Untersuchungszeitraum konnte keine ausschließlich positive lineare Entwicklung der exemplarischen Unterrichtsqualitätsdimensionen festgestellt werden. Stattdessen wurden differenzielle Entwicklungsverläufe bei allen Studierenden dokumentiert.

6. Diskussion

6.1 Zusammenfassung und Interpretation

Das Forschungsprojekt intendierte die Beantwortung der Fragestellung, wie sich die Qualität des Unterrichts durch die Nutzung der Rückmeldung von Lernenden im Praxissemester verändert. Durch die Verwendung des digitalen Fragetools

(CAP) konnte die Wahrnehmung von Lernenden zu den Unterrichtsqualitätsdimensionen erfasst werden. Dabei zeigte sich zunächst, dass alle erzielten Ergebnisse über dem statistischen Mittelwert lagen und folglich überwiegend positive Urteile der Schüler*innen hinsichtlich der Unterrichtsqualität der Praxissemesterstudierenden getätigt wurden.

Dennoch konnten auch erwartungswidrige Ergebnisse nachgewiesen werden, da die Schüler*innen-Urteile sowohl positive als auch negative Entwicklungen darlegen. Trotz der Nutzung des Feedbacks der Lernenden wurden somit überwiegend differenzielle Entwicklungsverläufe verzeichnet. Ein Erklärungsansatz für jene Entwicklung liegt in den Ausführungen von Bastian et al. (2016: 182), wonach mit der Nutzung der Rückmeldung von Schüler*innen die Erwartungen an den Unterricht steigen würden. Als Alternativerklärung des Ergebnisses lässt sich anbringen, dass aus den Rückmeldungen fehlerhafte Konsequenzen gezogen wurden. Denn das alleinige Einholen von Feedback sorgt nicht für Verbesserungen des Unterrichts (vgl. Gärtner 2013: 122). Ferner lässt sich ebenfalls anbringen, dass mit zunehmender Dauer des Forschungsvorhabens Sättigungserscheinungen aufgetreten sein können, die sich möglicherweise auf das Antwortverhalten ausgewirkt haben (vgl. Helmke 2022: 287). Weil es sich überdies um einen kurzen Erhebungszeitraum handelt, kann ein langfristiger Effekt von Lernendenfeedback auf die Unterrichtsqualität ebenfalls nicht attestiert werden. Dies hängt damit zusammen, dass „jegliche Form des Verhaltens natürlichen Schwankungen [unterliegt], die nicht im Sinne systematischer Veränderungen zu erklären [sind]“ (Göllner et al. 2016: 71). Demgemäß besitzen die dargestellten Ergebnisse zu den veränderten Einschätzungen ebenfalls eine eingeschränkte Aussagekraft.

Ferner ist hinsichtlich der Fachunterschiede der Fächer Deutsch und Erdkunde anzumerken, dass die fächerübergreifende Vergleichbarkeit von Rückmeldungen zur Unterrichtsqualität nur eingeschränkt möglich erscheint. Daher sind die Ergebnisse, in denen von Unterschieden berichtet wird, vorsichtig zu interpretieren. Dies ist damit zu begründen, dass „identisch formulierte Items je nach Fach teilweise unterschiedlich wahrgenommen werden“ (Wagner 2008: 131), womit einzelne Basisdimensionen der Unterrichtsqualität nicht miteinander vergleichbar sind. Insbesondere der Vergleich der kognitiven Aktivierung erscheint aufgrund der hohen Fachspezifität wenig abgesichert (vgl. Wiprächtiger-Geppert et al. 2021: 205).

6.2 Legitimation und Ausblick

Mit Blick auf die Legitimation des Instruments wird deutlich, dass vereinzelte Schüler*innen in den Erhebungssituationen nach Muster bewertet haben. Hierbei stellt sich die Frage, wie valide die Rückmeldungen von Schüler*innen bezüglich der Unterrichtsqualität sind. Herzmann und König (2023) verdeutlichen, dass mit Schüler*innenurteilen aufgrund ihrer eingeschränkten Validität mit Bedacht umgegangen werden muss. Außerdem zeigt sich der Trend, dass die Schüler*innenurteile sich altersabhängig entwickeln, was ausschlaggebend für das Verständnis des Erhebungsinstruments und somit für die Beurteilung des Unterrichts ist (Igeler et al. 2019). Deshalb empfiehlt es sich bei weiterführenden

Untersuchungen, in denen Schüler*innenrückmeldungen eine zentrale Rolle spielen, die Effekte der Klassenstufe stärker zu berücksichtigen.

Bezüglich der Forschungsperspektive hat sich über die Zeit des Praxissemesters herauskristallisiert, dass lediglich ein Fragebogen für CAP, genutzt sowohl in der Unter- als auch in den Mittel- und Oberstufen, vor allem in der Unterstufe bei den Schüler*innen für Verständnisprobleme gesorgt hat. Daher ist es im Sinne von Iglar et al. (2019) angebracht, die Items des Erhebungsinstruments adressatenorientiert so anzupassen, dass die Schüler*innen alle Aussagen zu den unterschiedlichen Dimensionen verstehen und beurteilen können (vgl. ebd.).

Laut Gerhard et al. (2023), die im Sinne von Helmke argumentieren, ist CAP als Beitrag zur strukturierten und datenbasierten Reflexion von Studierenden zu betrachten. Im Praxissemester wird dies folgendermaßen umgesetzt: Praxissemesterstudierende reflektieren eigenständig unter Heranziehung ihrer Einschätzungen mithilfe des e-Portfolios, das begleitend bearbeitet wird. Anschließend gehen sie an den Schulen mit Ausbildungslehrer*innen nach durchgeführten Unterrichtsstunden in Austausch. Es ist auch wichtig, mit Schüler*innen konkret über die Erhebungsergebnisse reflektierend zu diskutieren. Die Seminarausbilder*innen an den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL) haben die Reflexion mithilfe gemeinsam erstellter Bewertungsbogen bezüglich der Qualitätsmerkmale guten Unterrichts ermöglicht, die in Unterrichtshospitationen herangezogen wurden, damit sich die Praxissemesterstudierende gegenseitig eine Rückmeldung geben. Zusätzlich findet im Rahmen des Bilanz- und Perspektivgesprächs mit Seminarausbilder*innen und Ausbildungskolleg*innen gegen Ende des Praxissemesters eine Gesamtreflexion statt. Dabei bedarf es des e-Portfolios, das eine Schnittstelle zwischen Schule und Universität darstellt. Es dient

als Protokoll für den eigenen Reflexionsprozess und der Nachhaltung von Studienergebnissen. Über Letzteres wurde auch im Rahmen des Studienprojekts bei den Profilgruppentreffen reflektiert.¹

In der Schulpraxis ist es häufig üblich, dass sich Ausbildungskolleg*innen bei Rückmeldungen stärker an der Praxis als an den Qualitätsmerkmalen guten Unterrichts orientieren. Daher ist es notwendig, dass Praxissemesterstudierende sich selbst einschätzen und mit den Urteilen der Schüler*innen, Ausbildungskolleg*innen und Seminarausbilder*innen anhand von Fragebögen vergleichend reflektieren (vgl. Bieri Buschor/Schuler Braunschweig 2011).

Ungeklärt bleibt jedoch bislang, wie die Reflexion mittels CAP in den Schulalltag und die Lehrer*innenausbildung implementiert werden kann. Daraus leiten sich weitere Forschungsfragen ab, denen in wissenschaftlichen Arbeiten vertiefend nachgegangen werden kann: Welchen Beitrag leisten datenbasierte Reflexionsinstrumente zur Kompetenzentwicklung im Vergleich zur anderen Reflexionsmethoden? In welchem Zusammenhang steht datenbasierte Reflexion zur Kompetenzentwicklung (im Praxissemester)? Wie sind datengestützte

¹ Am ZfsL Düren wurden Gruppenshospitationen durchgeführt, in denen ausgewählte Praxissemesterstudierende eine Unterrichtsstunde gehalten haben und die anderen Gruppenmitglieder mithilfe des erstellten Fragebogens diese beobachtet haben.

Reflexionsinstrumente am effektivsten zu nutzen? Bei letzterer Frage spielt es eine Rolle, wann und wie Prä-Post-Tests eingesetzt werden und ob das Reflexionsinstrument adressatenorientiert ist.

Festzuhalten bleibt, dass der Einsatz von CAP und das Nachdenken über den eigenen Unterricht von allen drei Studierenden als wertvoller Lernzuwachs betrachtet wird. Nicht unerwähnt bleibt die Tatsache, dass den Schüler*innen die Handhabung des Instrumentes Freude gemacht hat, ebenso wie die Tatsache, dass sie als Expert*innen für ihren Unterricht ernstgenommen wurden.

Literaturverzeichnis

- Bastian, Johannes/Combe, Arno/Langer, Roman (2016). *Feedback-Methoden. Erprobte Konzepte, evaluierte Erfahrungen* (4., erw. u. überarb. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz.
- Bieri Buschor, Cristine/Schuler Braunschweig, Patricia (2011). Check-point Assessment Centre für angehende Lehramtsstudierende. Empirische Befunde zur prognostischen Validität und zur Übereinstimmung von Selbst- und Fremdeinschätzung eignungsrelevanter Merkmale. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (5), S. 695–710.
- Bortz, Jürgen/Döring, Nicola (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4., vollst. überarb., aktualis. u. erw. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Bühner, Markus/Ziegler, Matthias (2017). *Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler. Grundlagen und Umsetzung in SPSS und R* (2., aktualis. u. erw. Aufl.). München: Pearson.
- Degeling, Maria (2019). Feedback im Unterricht. Warum lernförderliches Feedback zu geben, eine hohe Kunst ist und wie sie sich in der Praxissemestervorbereitung und -begleitung anbahnen lässt. Vorschläge zur Diskussion. In: Maria Degeling/Nadine Franken/Stefan Freund/Silvia Greiten/Daniela Neuhaus/Judith Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 312–326). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Gärtner, Holger (2013). Wirksamkeit des Schülerfeedbacks als Instrument der Selbstevaluation von Unterricht. In: Jan Hense/Stefan Rädiker/Wolfgang Böttcher/Thomas Widmer (Hrsg.), *Forschung über Evaluation. Bedingungen, Prozesse, Wirkungen* (S. 107–124). Münster/New York: Waxmann.
- George, Darren/Mallery, Paul (2019). *IBM SPSS Statistics 25 Step by Step. A simple Guide and Reference* (15. Aufl.). New York/London.
- Gerhard, Kristina/Jäger-Biela, Daniela/Darge, Kerstin/König, Johannes (2023). Lernendenfeedback für Lehramtsstudierende im Praxissemester. Digital-gestütztes Lernen im CAP-Projekt. In: *Journal für LehrerInnenbildung*, 23 (1), S. 60–67.
- Göbel, Kerstin/Neuber, Katharina (2017). Die Nutzung von Schülerrückmeldungen zum Unterricht zur Förderung der Reflexionsbereitschaft angehender Lehrkräfte im Praxissemester. In: Urban Fraefel/Andrea Seel (Hrsg.), *Konzeptionelle Perspektiven schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate* (S. 213–226). Münster/New York: Waxmann.
- Göbel, Kerstin/Neuber, Katharina (2022). Verändern sich reflexionsbezogene Einstellungen von Studierenden nach der Nutzung von Schülerrückmeldungen

- im Praxissemester? Befunde einer Interventionsstudie. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 25 (3), S. 721–744.
- Göllner, Richard/Wagner, Wolfgang/Klieme, Eckhard/Lüdtke, Oliver/Nagengast, Benjamin/Trautwein, Ulrich (2016). Erfassung der Unterrichtsqualität mithilfe von Schülerurteilen: Chancen, Grenzen und Forschungsperspektiven. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Forschungsvorhaben in Anknüpfung an Large-Scale-Assessments* (S. 63–82). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Hascher, Tina/Baillod, Jürg/Wehr, Silke (2004). Feedback von Schülerinnen und Schülern als Quelle des Lernprozesses im Praktikum von Lehramtsstudierenden. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (2), S. 223–243.
- Häcker, Thomas (2019). Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern. In: Maria Degeling/Nadine Franken/Stefan Freund/Silvia Greiten/Daniela Neuhaus/Judith Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 81–96). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Helmke, Andreas (2022). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (8. Aufl.). Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- Helmke, Andreas/Helmke, Tuyet/Lenske, Gerlinde/Pham, Giang/Praetorius, Anna-Katharina/ Schrader, Friedrich-Wilhelm/Ade-Thurow, Manuel (2018). *Unterrichtsdiagnostik mit EMU. Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik*. Verfügbar unter: http://www.unterrichtsdiagnostik.de/media/files/Broschuere_Version_7.0.pdf [10.02.2024].
- Herzmann, Petra/König, Johannes (2023). *Forschungsmethoden im Lehramtsstudium. Zugänge und Perspektiven Forschenden Lernens*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Herzog, Walter/Makarova, Elena (2014). Anforderungen an und Leitbilder für den Lehrerberuf. In: Elwald Terhart/Hedda Bennewitz/Martin Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarb. u. erw. Aufl., S. 83–102). Münster: Waxmann.
- Helsper, Werner (2014): Lehrerprofessionalität – der Strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In: Elwald Terhart/Hedda Bennewitz/Martin Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarb. u. erw. Aufl., S. 216–240). Münster: Waxmann.
- Igler, Jennifer/Ohle-Peters, Annika/McElvany, Nele (2019). Mit den Augen eines Grundschulkindes. Individuelle Prädiktoren für divergierende Schülereinschätzungen von Unterrichtsqualität. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 33 (3–4), S. 191–205.

- Kleickmann, Thilo/Richter, Dirk/Kunter, Mareike/Elsner, Jürgen/Besser, Michael/Krauss, Stefan/Baumert, Jürgen (2013). Teachers' content knowledge and pedagogical knowledge: The role of structural differences in teacher education. In: *Journal of Teacher Education*, 64 (1), S. 90–106.
- Klieme, Eckhard/Jude, Nina/Rauch, Dominique/Ehlers, Holger/ Helmke, Andreas/Eichler, Wolfgang/ Thomé, Günther/Willenberg, Heiner (2008). Alltagspraxis, Qualität und Wirksamkeit des Deutschunterrichts. In: DESI-Konsortium (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie* (S. 319–344). Weinheim u.a.: Beltz.
- Klieme, Eckhard (2022). Unterrichtsqualität. In: Marius Harring/Carsten Rohlf/Michaela Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (2., aktualis. u. erw. Aufl., S. 411–426). Münster/New York: Waxmann.
- König, Johannes/Klemenz, Stefan (2015). Der Erwerb von pädagogischem Wissen bei angehenden Lehrkräften in unterschiedlichen Ausbildungskontexten: Zur Wirksamkeit der Lehrerbildung in Deutschland und Österreich. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18 (2), S. 247–277.
- König, Johannes/Rothland, Martin (2018): Das Praxissemester in der Lehrerbildung: Stand der Forschung und zentrale Ergebnisse des Projekts Learning to Practice. In: Johannes König/Martin Rothland/Niclas Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung* (S. 1–62). Wiesbaden: Springer VS.
- König, Johannes/Darge, Kerstin/Klemenz, Stefan/Seifert, Andreas (2018): Pädagogisches Wissen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester: Ziel schulpraktischen Lernens? In: Johannes König/Martin Rothland/Niclas Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung* (S. 287–323). Wiesbaden: Springer VS.
- Küper, Judith Elisabeth (2022). *Das Antworten verantworten. Zur (Re-)Konzeptionalisierung praktischer pädagogischer Reflexion anhand von Unterrichtsgesprächen im Kontext der zweiten Phase der Lehrer:innenausbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Lotz, Miriam/Lipowsky, Frank (2015). Die Hattie-Studie und ihre Bedeutung für den Unterricht. Ein Blick auf ausgewählte Aspekte der Lehrer-Schüler-Interaktion. In: Gerlinde Mehlhorn/Karola Schöppe/Frank Schulz (Hrsg.), *Begabungen entwickeln & Kreativität fördern* (S. 97–136). München: kopaed.
- Rahn, Sylvia/Gruehn, Sabine/Fuhrmann, Cristoph/Keune, Miriam Sharon (2019). Schülerfeedback – fächerübergreifend vergleichbar? Zur Bedeutung von Unterrichtsfach und Fachinteresse für Schüleraussagen zur Unterrichtsqualität. In: *Unterrichtswissenschaft – Zeitschrift für Lernforschung*, 50 (3), S. 407–426.

- Reischl, Julia (2023). *Zur Doppelbödigkeit des Unterrichts als Bühne. Eine rekonstruktive Fallanalyse zur Untersuchung der Interaktionsordnung des Unterrichts*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Rösch, Simon (2017). *Wirkung und Wirkmechanismen von regelmäßigem Schülerfeedback in der Sekundarstufe: eine explorative Untersuchung im Physikunterricht*. Dissertation. Basel: Universität Basel.
- Tachtsoglou, Sarantis/König, Johannes (2017). *Statistik für Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler. Konzepte, Beispiele und Anwendungen in SPSS und R*. Wiesbaden: Springer VS.
- Terhart, Ewald (2022). Allgemeine Didaktik – didaktische Modelle. In: Marius Harring/Carsten Rohlf/Michaela Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (2., aktualis. u. erw. Aufl., S. 427–435). Münster/New York: Waxmann.
- Valtin, Renate/König, Johannes/Darge, Kerstin (2015). Schulzeit zwischen Freude und Verdrossenheit – Schule aus Sicht von Schülerinnen und Schülern. In: Sandra Rademacher/Andreas Wernet (Hrsg.), *Bildungsqualen. Kritische Einwürfe wider den pädagogischen Zeitgeist* (S. 49–68). Wiesbaden: Springer VS.
- Wagner, Wolfgang (2008). *Methodenprobleme bei der Analyse der Unterrichtswahrnehmung aus Schülersicht. Am Beispiel der Studie DESI (Deutsch Englisch Schülerleistungen International) der Kultusministerkonferenz*. Koblenz-Landau: Universität, FB Psychologie.
- Westphal, Andrea/Lohse-Bossenz, Hendrik/Vock, Miriam/Lenske, Gerlinde (2018). Was wissen Studierende über Klassenführung? – Lerngelegenheiten und Lerngewinne im Studium und Praxissemester. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 11 (1), S. 132–151.
- Wiprächtiger-Geppert, Maja/Stahns, Ruven/Riegler, Susanne (2021). Fachspezifität von Unterrichtsqualität in der Deutschdidaktik. In: *Unterrichtswissenschaft – Zeitschrift für Lernforschung*, 49 (2), S. 203–209
- Zentrum für LehrerInnenbildung (ZfL) (o.J.). *Master of Education: Das Praxissemester. Informationsbroschüre für Studierende* (5., überarb. Aufl.). Verfügbar unter: https://zfl.uni-koeln.de/sites/zfl/Publikationen/Materialien_zum_PS/ZfL_Infobroschuere_Studierende_web.pdf [10.02.2024].
- Zukunftsstrategie Lehrer*innenbildung (ZuS) (2022). *Muster: Schüler*innenfragebogen zur Unterrichtsstunde*. Verfügbar unter: https://zus.uni-koeln.de/sites/zus/Material_QS/SchuelerInnenbogen_gekuerzt.pdf [07.09.2023] (siehe Anhang).

Anhang

Von der Zukunftsstrategie Lehrer*innenbildung (ZuS) im Rahmen der Studie „Digital-gestütztes Lernen im Praxissemester“ zur Verfügung gestellter Fragenbogen:

MUSTER		
evasys	Schüler*innenfragebogen zur Unterrichtsstunde	evasys
 ZUKUNFTSSTRATEGIE LEHRER*INNENBILDUNG		

Liebe Schülerin, lieber Schüler!

Deine Meinung zu dieser Unterrichtsstunde ist gefragt! Die Befragung ist freiwillig und anonym.

- Bitte schätze die Unterrichtsstunde ein. Lies dazu jede Aussage aufmerksam durch und wähle die Antwort aus, die Deiner Meinung nach am besten past. Es geht um Deine eigene Meinung, deshalb gibt es keine richtigen oder falschen Antworten.

- Markiere das Kästchen, das zu Deiner gewählten Antwort gehört.

Bitte gib nun Deine Meinung zur Unterrichtsstunde an:

1. Code-Wort (Angabe von Lehrer*in)

1.1 Bitte gib hier das Code-Wort ein, welches Deine Lehrerin/ dein Lehrer euch gesagt hat.

2. Klassenmanagement

	stimme nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme eher zu	stimme zu
2.1 Die gesamte Unterrichtsstunde wurde für den Lernstoff verwendet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2 Die Lehrerin/ der Lehrer hat alles mitbekommen, was in der Klasse passiert ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3 Mir war jederzeit klar, was ich tun sollte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.4 Ich konnte ungestört arbeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.5 Ich war die ganze Stunde über aktiv bei der Sache.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Lernförderliches Klima und Motivierung

	stimme nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme eher zu	stimme zu
3.1 Die Lehrerin/ der Lehrer war in dieser Unterrichtsstunde freundlich zu mir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.2 Es gab Aufgaben, die etwas mit meinen Interessen oder meinen Erfahrungen im Alltag zu tun haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.3 Fehler wurden von der Lehrerin/ dem Lehrer nicht kritisiert, sondern als Lerngelegenheit betrachtet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.4 Die Lehrerin/ der Lehrer hat mich ausreden lassen, wenn ich dran war.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.5 Wenn die Lehrerin/ der Lehrer eine Frage oder Aufgabe gestellt hat, hatte ich ausreichend Zeit zum Überlegen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.6 Die Hinweise und Rückmeldungen der Lehrerin/ des Lehrers habe ich als hilfreich empfunden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

MUSTER	
--------	--

MUSTER

evasys	Schüler*innenfragebogen zur Unterrichtsstunde	evasys
--------	-----------------------------------------------	--------

4. Klarheit und Strukturiertheit

	stimme nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme eher zu	stimme zu
4.1 Mir ist klar, was ich in dieser Stunde lernen sollte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.2 Die Lehrerin/ der Lehrer hat so erklärt, dass ich alles verstanden habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.3 Der Lernstoff wurde sichtbar gemacht, zum Beispiel durch Schaubild, Mindmap, Poster oder Zeichnung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.4 Die Lehrerin/ der Lehrer hat darauf geachtet, dass jeder klar und deutlich spricht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.5 Die wichtigsten Punkte wurden zusammengefasst.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Aktivierung und Förderung

	stimme nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme eher zu	stimme zu
5.1 Ich habe mich in dieser Unterrichtsstunde mit eigenen Beiträgen am Unterrichtsgespräch beteiligt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.2 Ich habe anderen etwas erklärt, ihnen Fragen gestellt oder ihnen Rückmeldung gegeben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.3 Ich habe mich mit Aufgaben und Fragen beschäftigt, bei denen ich richtig nachdenken musste.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.4 Ich konnte zwischen Aufgaben mit unterschiedlichen Schwierigkeitsstufen wählen und unterschiedliche Hilfen nutzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.5 Ich habe mich mit Aufgaben beschäftigt, bei denen ich selbst entscheiden konnte, auf welche Weise ich sie bearbeite.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.6 Die Lehrerin/ der Lehrer hat darauf geachtet, dass alle den Lernstoff des Unterrichts sicher beherrschen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>


6. Bilanz

	stimme nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme eher zu	stimme zu
6.1 Ich habe in dieser Unterrichtsstunde etwas dazu gelernt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.2 Ich habe mich in dieser Unterrichtsstunde wohl gefühlt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.3 Ich fand diese Unterrichtsstunde abwechslungsreich und anregend.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.4 Vermerk: Dieses Item wurden zur Ansicht entfernt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.5 Vermerk: Dieses Item wurden zur Ansicht entfernt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.6 Vermerk: Dieses Item wurden zur Ansicht entfernt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.7 Vermerk: Dieses Item wurden zur Ansicht entfernt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.8 Vermerk: Dieses Item wurden zur Ansicht entfernt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.9 Vermerk: Dieses Item wurden zur Ansicht entfernt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	viel zu leicht	eher zu leicht	genau richtig	eher zu schwierig	viel zu schwierig
6.10 Der Stoff dieser Unterrichtsstunde war für mich ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

MUSTER

MUSTER

evasys	Schüler*innenfragebogen zur Unterrichtsstunde	 evasys
--------	-----------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------

6. Bilanz [Fortsetzung]

Vielen Dank für Deine Mitarbeit!

Dieser Fragebogen wurde (weitgehend) übernommen von: 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-Hospitalation "Sprachförderung in allen Fächern"; Unterrichtsanalyse im Team). (PSYNDEX Tests Info).

MUSTER

IST GRAMMATIKUNTERRICHT UNBELIEBT? EINE QUANTITATIVE UNTERSUCHUNG ZUR BELIEBTHEIT DES GRAMMATIKUNTERRICHTS IM FACH DEUTSCH BEI SCHÜLER*INNEN UND LEHRER*INNEN

Betreut durch: Dr.' Amina Hallab (Deutsch)

Abstract

Obwohl Lehrpläne Grammatik fest im Deutschunterricht verankern, ist Grammatikunterricht seit Jahrzehnten umstritten. Der Diskurs reicht von der Frage nach seinen Methoden über seine Funktion bis hin zu seiner Existenzberechtigung. Bei einer Vielzahl an Meinungen und Kontroversen zum Grammatikunterricht gibt es dennoch einen positionsübergreifenden, unangefochtenen Konsens: Grammatikunterricht ist bei Schüler*innen und bei Lehrer*innen unbeliebt. Die Selbstverständlichkeit, mit der diese These reproduziert wird, wirft Fragen nach ihrer empirischen Gültigkeit auf. Doch die vergleichsweise wenigen Studien zum Thema sind heute größtenteils veraltet. Im Rahmen dieses Studienprojekts wurde daher eine quantitative Untersuchung durchgeführt, um zu überprüfen: Ist Grammatikunterricht bei Schüler*innen und bei Lehrer*innen tatsächlich und immer noch unbeliebt?

Dazu wurden 84 Schüler*innen und zehn Deutschlehrer*innen eines Kölner Gymnasiums per Fragebogen zum Grammatikunterricht befragt. Neben persönlichen Einstellungen wurden dabei auch methodisch-didaktische Aspekte ermittelt. Die Auswertung der erhobenen Daten macht sichtbar, dass jener Konsens hier nur partiell bestätigt werden kann. Dieser Untersuchung zufolge ist Grammatikunterricht bei Schüler*innen zwar ebenfalls unbeliebt, bei Lehrer*innen erweist er sich jedoch als durchaus beliebt. Die Ergebnisse der Untersuchung werden im Rahmen dieser Dokumentation im Einzelnen vorgestellt, diskutiert und in das Forschungsfeld eingeordnet.

1. Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand

„Das Merkwürdige an Grammatikunterricht ist, daß es ihn immer noch gibt“, konstatiert Köller (1997: 9). Immer wieder wird und wurde in der Fachdidaktik grundsätzlich über Grammatikunterricht diskutiert. Vor allem nach 1970 bricht für den Grammatikunterricht eine Periode der Identitätskrise, des Legitimationsdrucks und der Neukonzeptionierungen an (vgl. Köpcke/Ziegler 2013: 1). In der Kontroverse um Grammatikunterricht geht es daher zum einen ganz fundamental um das *Ob*, also darum, ob er überhaupt stattfinden soll. Im Zentrum der Debatte steht die Frage, warum etwas gelehrt werden sollte, was Schüler*innen auch ohne Unterricht intuitiv beherrschen. Verfechter*innen verweisen auf das Ziel des Grammatikunterrichts: Er solle Schüler*innen „Einsicht in die Sprache vermitteln und damit eine Verbesserung der Lese-, Sprech- & Schreibkompetenz erzielen“ (Bittner 2013: 83). Studien zu Art und Umfang grammatischen Wissens von Schüler*innen zeigen jedoch wiederholt auf: Er verfehlt ebendieses Ziel und erweist sich

als wenig nachhaltig (vgl. z.B. Ivo/Neuland 1991). Das führt zu dem zweiten wesentlichen Punkt in der Debatte um Grammatikunterricht: denn zum anderen geht es um die Frage nach dem *Wie*. Vehement kritisiert werden vor allem auch die Methoden, mit denen Grammatik in Klassenzimmern vermittelt wird: Diese seien formalistisch, erstarrt und zielten auf „totes Benennungswissen“ (Gornik 2014: 13) ab, das von der Sprach- und Sprachreflexionspraxis der Schüler*innen weit entfernt sei (vgl. ebd.). Dieser Vorwurf hält sich bis heute: „Immer noch dominiert ein eng gefasster, traditioneller Grammatikbegriff, der sich vornehmlich auf klassische Wortarten und Satzglieder beschränkt [...] und nicht an der Sprachrealität der Schüler:innen ansetzt“ (Hochstadt et al. 2022: 308). Es sei erstaunlich, wie robust der Grammatikunterricht trotz aller Veränderungen in der fachdidaktischen Diskussion in seinem traditionellen Zuschnitt sei, so Bredel (vgl. 2013: 257). Rezat betont, die heutige Schulgrammatik sei noch wesentlich durch Systematisierungen aus der Antike geprägt (vgl. 2022: 291).

Daher entstehen ab den 1980er Jahren Gegenentwürfe zum traditionellen Grammatikunterricht. Da die grammatischen Schlüsselkonzepte auch Bestandteil der Fragebögen dieses Studienprojekts sind, sollen sie mit wenigen Worten erläutert werden: Boettcher und Sitta entwerfen 1981 das Konzept des *situativen* Grammatikunterrichts. Schüler*innen sollen im Unterricht über Sprachverwendungen nachdenken können, die im (Schul-)Alltag konkret relevant werden. Grammatik soll also nur in Teilen thematisiert und nicht als geschlossenes grammatisches System vermittelt werden (vgl. Gornik 2006: 820). Vertreter*innen des *integrativen* Grammatikunterrichts wie Einecke (1991) plädieren dafür, Sprach- und Grammatikreflexion sowie mündliche und schriftliche Sprachproduktion nicht als völlig verschiedene Disziplinen zu betrachten, sondern diese miteinander zu verbinden. Sprachuntersuchung soll außerdem als integrativer Bestandteil literarischen Verstehens betrachtet werden. Den Anlass dazu bieten allerdings, im Gegensatz zum situativen Konzept, keine authentischen Situationen, sondern künstlich arrangierte (vgl. Hochstadt et al. 2022: 348). Der *funktionale* Ansatz nach Köller (1997) stellt – der Terminus lässt es erahnen – die Funktion der sprachlichen Mittel und Äußerungen in Sätzen, Texten und Kommunikationssituationen in den Vordergrund. Schüler*innen erwerben nicht unbedingt Wissen über das Sprachsystem, sondern über den Gebrauch von Systemelementen in unterschiedlichen Kontexten (vgl. Bredel 2013: 237). Darüber hinaus wird zwischen *deduktiven* und *induktiven* Vermittlungsverfahren differenziert. Im *deduktiven* Grammatikunterricht werden von Lehrkraft oder Lehrmaterial vorgegebene Kategorien oder Regularitäten durch Beispiele untermauert und eingeübt (vgl. Neuland/Peschel 2013: 140). Im *induktiven* Grammatikunterricht hingegen werden die Schüler*innen angeregt, meist eigenständig aus Einzelfällen auf die zugrundeliegenden allgemeinen Regularitäten oder Kategorien zu schließen (vgl. Bredel 2013: 158).

Inzwischen dominiert in bildungspolitischen Richtlinien statt des Oberbegriffs „Grammatikunterricht“ die Bezeichnung „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen und reflektieren“.¹ Von einem ‚modernen‘ Grammatikunterricht verlangt die Didaktik heute, dass er integrativ, funktional und induktiv ist. Inwiefern dies in heutigen Klassenzimmern

¹ Im Rahmen dieser Dokumentation wird jedoch weiterhin der Begriff des Grammatikunterrichts verwendet, da dieser nach wie vor in der Schule dominiert.

auf Anwendung trifft, kann im Rahmen dieses Forschungsprojekts in Ansätzen herausgestellt werden.

Über der Diskussion von Daseinsberechtigung bis Unterrichtsmethoden schwebt ein übergreifender und unangefochtener Konsens: Grammatikunterricht ist bei Schüler*innen und bei Lehrer*innen unbeliebt. Das wird in zahlreichen Beiträgen zu Grammatik(-unterricht) auch ohne Verweis auf empirische Untersuchungen betont und liest sich somit einmal mehr wie ein Faktum. So ist Peyer (2012: 73) sicher: „Grammatikunterricht? Eine kleine Umfrage würde zeigen, dass dieser Lernbereich nicht bei allen Beteiligten beliebt ist“. Neuland und Peschel (2013: 125) konstatieren: „In der Schule ist der Grammatikunterricht überwiegend unbeliebt, und noch im Studium setzt sich diese Tendenz fort [...]“. Habermann et al. (2019: 149) formulieren es drastischer: „Für die meisten Schülerinnen und Schüler und auch die meisten Lehrerinnen und Lehrer ist Grammatik ein Hassobjekt“. Auch Nilsson (2002: 23) weitete das Unbehagen gegenüber Grammatikunterricht konkret auf Lehrkräfte aus: „Grammatik ist ein Gebiet, das mit vielen Ängsten verbunden ist. Nicht nur die Schüler betrachten sie als Qual, manchmal sogar als disziplinarische Maßnahme, sondern auch die Lehrer sehen in ihr ein Schreckgespenst“. Bredel (2013: 11) meint ebenfalls: „Selbst Lehrerinnen und Lehrer sind nur schwer zu begeistern“.

Auch die Studienlage spricht für eine allgemein verbreitete Unbeliebtheit des Grammatikunterrichts. So befragt Bremerich-Vos (1999) knapp 100 Lehramtsstudierende nach ihrer retrospektiven Sicht auf Grammatikunterricht. In mehr als 80% der Fälle sind die Erinnerungen an den schulischen Grammatikunterricht negativ getönt. Mit Abstand am häufigsten assoziieren die Studierenden mit Grammatikunterricht Langeweile. Zudem finden sie ihn „trocken“, „lästig“, „zäh“ und „ineffektiv“ (ebd.: 43). Ihren Lehrer*innen attestieren sie ebenfalls fehlende Begeisterung (vgl. ebd.: 41). Jene hätten den Eindruck vermittelt, selbst fachliche Defizite aufzuweisen und Grammatikunterricht daher am liebsten umgehen zu wollen (vgl. ebd.). Zu ähnlichen Ergebnissen kommt Häcker (2008) in einer Umfrage mit knapp 200 Gymnasiallehrkräften. Drei Fünftel der Befragten sind der Meinung, dass Grammatikunterricht bei ihren Schüler*innen wenig beliebt sei und sie ihn als schwierig, langweilig und wirkungslos empfänden (vgl. Häcker 2008: 310). Überraschend hoch, wie Häcker betont, sei zwar bei dieser Umfrage mit 74% die Zahl derer, die Grammatik recht gerne unterrichten, „aber andere Zahlen lassen vermuten, dass die Deutschlehrer bei diesem Thema eher trotzig und im Bewusstsein des Widerstands der Schülerseite agieren“ (ebd.: 310). Eine Untersuchung, bei der Lehrer*innen sowie Schüler*innen selbst befragt werden, führt Zimmermann (1984) durch, bezieht sich dabei allerdings auf fremdsprachlichen Grammatikunterricht. Die Ergebnisse sind dennoch vergleichbar: Auf die Frage „Was bedeutet für Dich Grammatik?“ lautet die häufigste Schüler*innen-Antwort „trockener Stoff“ (Zimmermann 1984: 85). Für eine ebenso signifikante Anzahl an Befragten bedeutet Grammatik „Langeweile“ und „sture Paukerei“ (ebd.). Über die Hälfte der Lehrer*innen gibt an, Schwierigkeiten dabei zu haben, Grammatik interessant und motivierend zu vermitteln (vgl. ebd.: 46). Auch hier ergibt sich jedoch eine Tendenz der Lehrer*innen, Grammatik eher gerne zu unterrichten (59%). Zu anderen Ergebnissen kommt Wespel (1996) im Rahmen einer Befragung von 30 Lehrer*innen, die allerdings im Primarbereich tätig sind. Mit dem Begriff *Grammatikunterricht* assoziiert die Mehrheit die Merkmale „langweilig“, „trocken“, „formal“ und „wenig effektiv“ (Wespel 1996: 12). Die meisten von ihnen

unterrichten gerne Deutsch, aber eben nur Lesen und Schreiben (vgl. ebd.). Die meinen Recherchen nach aktuellste Untersuchung zur Beliebtheit des Grammatikunterrichts stammt von Hoffmann (2011), der 100 niederländische Oberstufenschüler*innen nach ihrer Einstellung zum Grammatikunterricht fragt. Die Antworten zeichnen wiederum ein klares Bild: Grammatikunterricht sei „langweilig“, „uninteressant“, „schwierig“ und die Übungen „langwierig“ (ebd.). Dennoch halten die Befragten Grammatik auch für wichtig. Neben den negativen Emotionen gegenüber Grammatikunterricht scheinen die Schüler*innen ihm also eine gewisse Bedeutsamkeit zuzuschreiben.

2. Forschungsfrage und -hypothese

Ist Grammatikunterricht unbeliebt? Wie im vorangegangenen Kapitel aufgezeigt wurde, gibt es zur Beliebtheit des Grammatikunterrichts zwar eine Reihe empirischer Untersuchungen, die meisten sind jedoch über zehn, eher über zwanzig Jahre alt. Außerdem gibt es nach meinem Kenntnisstand keine Untersuchung, die Schüler*innen der Unter- und Mittelstufe und deren Lehrer*innen zum Grammatikunterricht im Fach Deutsch befragt. Für dieses Studienprojekt ist es von Interesse, ob und wie aktuell diese Befunde heute noch sind. Die Hypothese, die angesichts der Ergebnisse der schon bestehenden Untersuchungen aufgestellt wird, lautet zunächst einmal: *Grammatikunterricht ist bei Schüler*innen und bei Lehrer*innen unbeliebt.* Diese gilt es am Ende dieser Arbeit mithilfe der eigens erhobenen Daten zu verifizieren oder zu falsifizieren.

Folgende Resultate kann die Befragung potentiell ergeben:

- Grammatikunterricht ist bei Schüler*innen *und* bei Lehrer*innen unbeliebt.
- Grammatikunterricht ist bei Schüler*innen unbeliebt und bei Lehrer*innen beliebt.
- Grammatikunterricht ist bei Schüler*innen beliebt und bei Lehrer*innen unbeliebt.
- Grammatikunterricht ist bei Schüler*innen *und* bei Lehrer*innen beliebt.

Wie zur Beantwortung der Forschungsfrage und zur Prüfung der Forschungshypothese vorgegangen wurde, wird im Folgenden konkretisiert.

3. Untersuchungsdesign

Der Forschungsansatz hinter diesem Studienprojekt ist ein quantitativer. Denn die Fülle an bereits bestehenden Theorien und Hypothesen erlaubt, theorieprüfend statt theoriegenerierend an den Forschungsgegenstand heranzugehen. Das Vorgehen ist also deduktiv – die Forschungshypothese wurde anhand der bestehenden Theorie (s. Kap. 1) aufgestellt und wird durch eigene Untersuchungen überprüft.

3.1 Stichproben

Zum einen wurde zur Beantwortung der Forschungsfrage eine Befragung von Schüler*innen der fünften bis achten Klasse vorgenommen. Diese Eingrenzung erfolgte vor dem Hintergrund, dass der Erwerb neuer Grammatik – und somit auch

Grammatikunterricht im engeren Sinne – über die genannten Klassenstufen hinaus nicht mehr erfolgt (vgl. KLP NRW). Durchgeführt wurden die Befragungen in jeweils zwei Klassen pro Klassenstufe als Vollerhebungen. Insgesamt nahmen 84 Schüler*innen an der Befragung teil.

Zum anderen wurden zehn Deutschlehrer*innen befragt. Ausgewählt wurden dabei nur diejenigen Lehrer*innen, die aktuell das Fach Deutsch in Klasse 5 bis 8 unterrichten. Damit sollte erreicht werden, dass die Befragten sich in ihren Antworten ausschließlich auf derzeitig unterrichtete Klassen beziehen und die Ergebnisse nicht durch Bezüge auf Vergangenes beeinflusst werden.

3.2 Erhebungsinstrument

Die Befragung der Schüler*innen und Lehrer*innen erfolgte per Fragebogen. Für eine Befragung größerer homogener Gruppen wie im vorliegenden Fall erweist sich der Fragebogen als adäquates Erhebungsinstrument (vgl. Steiner/Benesch 2021: 45). Er eignet sich in besonderem Maße zur Erfassung von Einstellungen und erlaubt eine Vereinheitlichung, Vergleichbarkeit und Objektivierung der gewonnenen Daten (vgl. Pfeiffer/Püttmann 2018: 94). Allerdings verzichtet man als Befragende*r, zum Beispiel im Gegensatz zu Interviews, auf steuernde Eingriffe oder Möglichkeiten der kommunikativen Validierung und erhält daher nur ein begrenztes Maß an Informationen.

Die Fragebögen werden im Folgenden näher erläutert.² Die Schüler*innen- und Lehrer*innen-Fragebögen unterscheiden sich notwendigerweise inhaltlich, sind aber doch per se identisch aufgebaut: Zunächst werden demographische Merkmale wie Geschlecht und Alter sowie (unterrichtende) Klassenstufe(n) abgefragt. Dies erlaubt, Erkenntnisse darüber zu gewinnen, ob diese Merkmale zu signifikanten Unterschieden im Antwortverhalten führen. Darauf folgen jeweils einige Items zu Unterrichtsmethoden. Das dient vor allem der Einschätzung, was Schüler*innen und Lehrer*innen unter Grammatikunterricht verstehen und wie Grammatikunterricht üblicherweise umgesetzt wird. Die Schüler*innen sollen zunächst angeben, ob ihr Grammatikunterricht als Reihe (4), integrativ (5) oder situativ (6) erfolgt. Diese Begriffe sind allerdings schüler*innengerecht umschrieben. Die Antworten der Items 7 und 8 lassen Aussagen darüber treffen, ob Grammatikunterricht deduktiv oder induktiv erfolgt. Items 9 und 10 erfragen Angaben zum Unterrichtsmaterial. Bei den Schüler*innen werden jeweils dichotome Antwortformate (ja/nein) eingesetzt, da das die Komplexität der Beantwortung so weit wie möglich reduziert.

Analog dazu ist der Fragebogen der Lehrkräfte aufgebaut: Auch diese werden zunächst gefragt, ob sie Grammatik als Reihe (3), situativ (4) oder integrativ (5) unterrichten. Item 6 erfragt ebenfalls, wie Grammatikunterricht didaktisch umgesetzt wird: funktional, formal, induktiv oder deduktiv. Im Rahmen des Items 7 sollen die Befragten Aussagen über das im Unterricht verwendete Material treffen. Bei den Lehrkräften werden neben ja/nein-Optionen auch offene Ankreuzformate mit Möglichkeit zur Mehrfachauswahl eingesetzt.

Der letzte Item-Block erfragt schließlich konkrete Einstellungen und Emotionen gegenüber Grammatikunterricht und ist somit der zentralste zur Beantwortung der

² Die Fragebögen können zusätzlich jeweils als ‚Rohexemplar‘ im Anhang eingesehen werden.

Forschungsfrage dieses Projekts. Die Items 11 und 12 fragen die Schüler*innen zunächst nach ihrer Zufriedenheit mit Quantität und Methoden des Grammatikunterrichts. Item 13 stellt sodann die Kernfrage des Fragebogens, die eine allgemeine, aber auch bilanzierende Einschätzung erlaubt: „Wie gerne magst Du Grammatikunterricht insgesamt?“. Auch die Lehrkräfte werden in Item 8 gefragt: „Wie gerne unterrichten Sie Grammatik?“. Die Gründe für die an dieser Stelle angegebenen Antworten von „gar nicht gerne“ bis „sehr gerne“ werden jeweils durch die darauffolgenden Items (14–24 bzw. 9–19) erfragt: Die Schüler*innen und Lehrer*innen sollen auf einer vierstufigen Ratingskala den Grad ihrer Zustimmung zu verschiedenen Aussagen zum Grammatikunterricht angeben.

3.3 Datenerhebung und Datenauswertung

Die Befragungen der Schüler*innen fanden klassenweise statt. Nach einer kurzen Instruktion wurden die Fragebögen an diejenigen Schüler*innen, deren Eltern zuvor ihre Zustimmung zur Teilnahme erteilt haben, verteilt. Die Bearbeitungszeit betrug durchschnittlich zehn Minuten. Im Anschluss wurden die Fragebögen eingesammelt und konnten ausgewertet werden. Zur Befragung der Lehrkräfte wurden die Fragebögen jeweils in deren Fächer verteilt. Damit die Befragung auch hier anonym ablaufen konnte, waren die Lehrer*innen angehalten, die ausgefüllten Fragebögen in ein dafür vorgesehenes Fach zu legen.

Zur Auswertung der erhobenen Daten wurde die Statistiksoftware SPSS genutzt. Bevor die erhobenen Daten in das Programm eingetragen werden können, müssen einige vorbereitende Schritte erfolgen. Die Items müssen als Variablen im Dateneditor angelegt, und dazu mit Beschriftungen, dem entsprechenden Skalenniveau und dem passenden Variablentyp gekennzeichnet werden. Die Antwortskalen der Fragebogen-Items müssen indessen kodiert werden. Die festgelegte Kodierung wird ebenso im Programm angelegt. Auch für fehlende Werte wird ein Code festgelegt und eingetragen. Nach der Datenerhebung wurden die Fragebögen jeweils mit einer Identifikationsnummer versehen und die Daten in Form der festgelegten Codes in die angelegte Datei eingetragen. Für Schüler*-innen- und Lehrer*-innen-Fragebögen wurden jeweils separate Datenmatrizen angelegt. Bei den Lehrer*-innen-Fragebögen waren zusätzlich gesonderte Verfahren der Eingabe und Auswertung bei Items mit Mehrfachantworten zu beachten.

Das Anlegen der Variablen und die Eingabe der Daten ist der arbeits- und zeitaufwändigste Teil des Auswertungsprozesses. Die Auswertung selbst hingegen ist mit deutlich weniger Aufwand verbunden, da das Programm die Verarbeitung der Daten selbst übernimmt. Es liefert schließlich eine statistische Auswertung der Daten, indem es Häufigkeitstabellen, statistische Kennwerte und grafische Darstellungen ausgewählter Variablen generiert. Diese Produkte leisten eine vereinfachte Darstellung der erhobenen Daten und erleichtern damit den ‚manuellen‘ Auswertungsprozess. Die Ergebnisse der Datenerhebung werden im Folgenden dargestellt und interpretiert.

4. Untersuchungsergebnisse

4.1 Ergebnisse der Schüler*innen-Befragung

Von den 84 befragten Schüler*innen sind 57,8% weiblich und 42,2% männlich. Die Befragten sind zwischen 10 und 14 Jahre alt. Die Verteilung auf die Klassenstufen ist weitgehend gleichmäßig: 25% besuchen die Klassenstufe 5, 28,6% die Klassenstufe 6, 19% sind in Klassenstufe 7 und 27,4% in Klassenstufe 8. Aus den Angaben der befragten Schüler*innen über Unterrichtsmethoden (Items 4–10) ergibt sich zusammengefasst folgendes Bild: Grammatikunterricht findet in der Regel als Reihe statt, erfolgt deduktiv und gearbeitet wird mit dem Schulbuch oder mit dem Arbeitsheft.

Die Auswertung der Kernfrage des Fragebogens und gleichsam des Forschungsprojekts ergibt Folgendes: Auf die Frage „Wie gerne magst du Grammatikunterricht insgesamt?“ antworten 53,2%, und damit über die Hälfte der Befragten, „eher nicht so gerne“. 14,3% antworten „gar nicht gerne“. 29,9% geben an, Grammatikunterricht „eher gerne“ zu mögen. 2,4%, und damit insgesamt nur zwei Befragte, mögen Grammatikunterricht „sehr gerne“ (s. dazu Abb. 1).

Über die Gründe dieses Ergebnisses geben die Items 14 bis 24 Aufschluss. Insgesamt 61% stimmen der Aussage „Grammatik macht mir Spaß“ „gar nicht“ oder „eher nicht“ zu. Fast die gleiche Anzahl an Befragten findet Grammatik „gar nicht“ (13,8%) oder „eher nicht“ (46,3%) interessant. Knapp 70% der Befragten empfinden ihren Grammatikunterricht darüber hinaus als nicht abwechslungsreich. Verständnisprobleme scheinen hingegen kein entscheidender Grund für die Unbeliebtheit von Grammatikunterricht zu sein: Die Mehrheit der Schüler*innen (74,7%) hält grammatische Regeln für leicht zu verstehen. Ebenfalls gibt die Mehrheit der Befragten (64,5%) an, sich sicher im Umgang mit Grammatik zu fühlen. In puncto Noten ergibt sich hingegen ein uneinheitliches Bild: Ziemlich genau die Hälfte (50,7%) der Befragten schneidet in Tests oder Klassenarbeiten zu Grammatik weniger gut ab als in anderen Tests oder Klassenarbeiten im Fach Deutsch – ein Aspekt, der also nicht signifikant für die Unbeliebtheit von Grammatikunterricht spricht.

Items, die Bezug auf Lehrer*innen nehmen, fallen durch ein sehr positives Antwortverhalten auf: 92,4% stimmen der Aussage „Unser*e Lehrer*in wirkt im Grammatikunterricht motiviert“ „voll und ganz“ oder „eher“ zu. Für insgesamt 91,3% erklärt der*die Lehrer*in Grammatik darüber hinaus gut und verständlich. Bei diesen Items ist allerdings der Aspekt der sozialen Erwünschtheit in besonderem Maße zu berücksichtigen, da indirekt Bewertungen der Lehrer*innen vorgenommen werden und es für die Schüler*innen womöglich nicht auszuschließen war, dass diese die Antworten einsehen können.

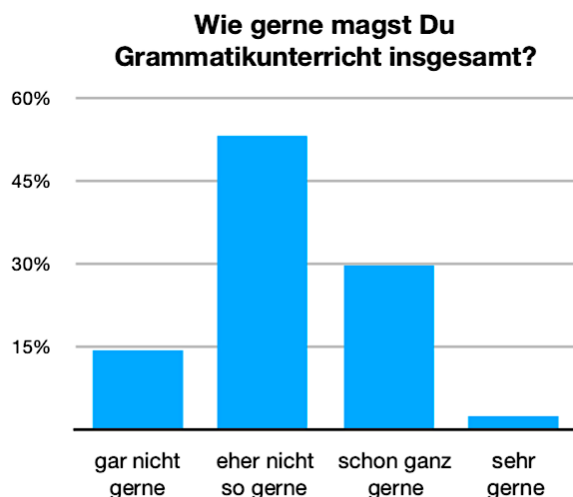


Abb. 1: Antworten der Schüler*innen auf die „Kernfrage“ des Fragebogens (Item 13).

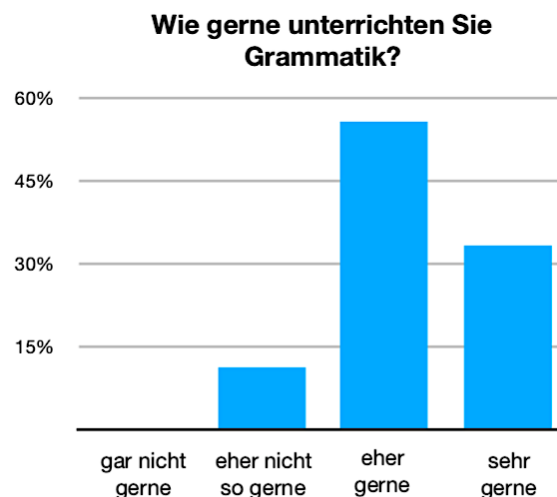


Abb. 2: Antworten der Lehrer*innen auf die „Kernfrage“ des Fragebogens (Item 8).

Trotz der allgemeinen Unbeliebtheit von Grammatikunterricht halten die meisten Befragten Grammatik für wichtig (insgesamt 78%) und stimmen der Aussage, im Grammatikunterricht lerne man etwas Nützliches fürs Leben, „eher“ (33,3%) oder „voll und ganz“ (28,4%) zu. Die Schüler*innen scheinen also zwischen Nutzen und Wichtigkeit von Grammatik einerseits und den unerfreulichen Begleiterscheinungen beim (Er-)Lernen andererseits zu differenzieren. Die Abneigung gegen Grammatikunterricht scheint dabei nicht mit dessen Quantität in Zusammenhang zu stehen: 66,7% finden, Grammatik fände in angemessener Häufigkeit statt. 18,5% geben an, Grammatikunterricht würde zu selten gemacht. 14,8% sagen, Grammatikunterricht erfolge zu oft.

Ein durchgeführter Zusammenhangstest (Chi-Quadrat-Test) ergab außerdem, dass kein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Geschlecht und der (Un-)Beliebtheit von Grammatikunterricht besteht. Anders verhält es sich mit dem Faktor „Klassenstufe“: Eine weiterführende, gruppenweise Analyse ergab, dass die Unbeliebtheit von Grammatikunterricht in höheren Klassenstufen zunimmt. In der Jahrgangsstufe 5 ergibt sich noch ein – wohl aber eher zufällig – völlig symmetrisches Bild der ‚Beliebtheits-Verteilung‘: Insgesamt 50% geben an, Grammatikunterricht „eher nicht“ oder „gar nicht“ gerne zu mögen, die andere Hälfte mag ihn „eher gerne“ oder „sehr gerne“. Auch in Klassenstufe 6 ist die Verteilung noch weitgehend ausgeglichen, wobei die Tendenz eher Richtung Unbeliebtheit geht: 57,2% mögen Grammatikunterricht „eher nicht so gerne“ oder „gar nicht gerne“, insgesamt 42,9% mögen ihn „eher gerne“ oder „sehr gerne“. In der 7. Klasse geht die Verteilung dann deutlicher auseinander: Während 76,9% angeben, Grammatikunterricht „eher nicht so gerne“ zu mögen, mögen 23,1% ihn „eher gerne“. Extremwerte tauchen hier nicht auf. Anders in Klassenstufe 8: 39,1% mögen Grammatikunterricht „gar nicht gerne“, 47,8% „eher nicht so gerne“. Mit 13% gibt lediglich eine Minderheit an, ihn „eher gerne“ zu mögen. Mögliche Gründe für diese Befunde werden in Kapitel 4.3 diskutiert.

4.2 Ergebnisse der Lehrer*innen-Befragung

Von den zehn befragten Lehrer*innen des Fachs Deutsch sind 70% weiblich und 30% männlich. Die Hälfte der Teilnehmer*innen ist zwischen 36 und 45 Jahre alt; 20% sind zwischen 25 und 35, 30% zwischen 46 und 55 Jahre alt. Vier Lehrer*innen unterrichten *jeweils* in Klassenstufe 5 und 6, zwei in Klassenstufe 7 und drei in Klassenstufe 8.

Alle Befragten geben an, Grammatikunterricht in Form ganzer Reihen zu unterrichten und die Reihen mit einer Klassenarbeit abzuschließen. Rund 60% unterrichten Grammatik über die Grammatikreihen hinaus situativ, das geschieht der Mehrheit nach aber „selten“. Eine Lehrkraft merkt am Rand des Fragebogens an, situativ unterrichte sie nur dann, wenn Fehler gemacht würden. Ebenfalls unterrichten alle Befragten Grammatik integrativ – und zwar mehrheitlich, „weil es im Schulbuch so in die Reihe eingeflochten ist“. Weniger Lehrer*innen (40%) geben an, dass sie sich das „persönlich so überlegen“. Zudem machen alle Lehrer*innen die Angabe, Grammatik funktional, also im Hinblick auf ihre sprachliche Funktion zu thematisieren. Vier Lehrer*innen unterrichten Grammatik darüber hinaus *auch* formal. Insgesamt neun Lehrer*innen geben an, im Grammatikunterricht induktiv vorzugehen, davon unterrichten vier Grammatik *auch* deduktiv. Eine Lehrkraft gestaltet ihren Unterricht ausschließlich deduktiv. Alle Befragten arbeiten im Grammatikunterricht mit dem Lehrwerk. Die Zufriedenheit mit diesem ist hoch: 90% äußern, dass sie mit dessen Qualität „eher zufrieden“ seien.

Die Antworten der Lehrer*innen auf die Kernfrage „Wie gerne unterrichten Sie Grammatik?“ ergeben ein eindeutiges Bild: Über die Hälfte (55,6%) gibt an, Grammatik „eher gerne“ zu unterrichten. 33,3% unterrichten Grammatik sogar „sehr gerne“. Das ergibt insgesamt einen Anteil von 88,9%. Nur 11,1%, und damit eine Person, unterrichtet Grammatik „eher nicht so gerne“ (s. Abb. 2).

Auf mögliche Gründe lässt sich auch hier anhand der folgenden Items (9–19) schließen. 55,6% stimmen der Aussage „Grammatik macht mir Spaß“ „eher“ zu, 33,3% stimmen „voll und ganz“ zu. Alle Befragten halten Grammatik außerdem für wichtig. 90% fühlen sich auf dem Gebiet der Grammatik fachlich sicher. Insgesamt 80% mochten Grammatikunterricht dabei auch schon während ihrer eigenen Schulzeit „eher gerne“ oder „sehr gerne“. Die eine Lehrkraft, die angibt, Grammatik „eher nicht so gerne“ zu unterrichten, hat ihn auch zur eigenen Schulzeit „eher nicht“ gemocht. Ein Zusammenhang liegt hier also nahe. Ein weiterer Grund für die Beliebtheit des Grammatikunterrichts bei Lehrer*innen dürfte in seinem Vorbereitungsaufwand liegen: 70% der Befragten stimmen der Aussage „Grammatikunterricht bedarf einer intensiveren Vorbereitung als Literaturunterricht“ „eher nicht“ zu, 30% stimmen „gar nicht“ zu. Die Einschätzung der Lehrer*innen bezüglich der Beliebtheit von Grammatikunterricht bei ihren Schüler*innen deckt sich mit den Befragungsergebnissen der Schüler*innen selbst: 70% stimmen der Aussage „Ich habe den Eindruck, Grammatikunterricht ist bei meinen Schüler*innen beliebt“ „eher nicht“ zu. Die Mehrheit der Lehrer*innen (60%) sieht aber wenige oder keine Verständnisschwierigkeiten bei ihren Schüler*innen.

Mit insgesamt 70% ist mehr als die Hälfte sich einig, in der Ausbildung zum*zur Lehrer*in würde man nicht gut auf Grammatikunterricht vorbereitet. Möglicherweise ist das unter anderem ein Grund dafür, dass immerhin 40% der Aussage „Ich achte im Grammatikunterricht auf Abwechslung der Methoden, Aufgabentypen und Sozialformen“

„eher nicht“ zustimmen. Aufgrund der kleinen Stichprobe sind Zusammenhangsanalysen (z.B. von Beliebtheit und Geschlecht oder Beliebtheit und Alter) in diesem Datensatz nicht sonderlich sinnvoll – zu wahrscheinlich ist die Rückführbarkeit von Ergebnissen auf den Faktor Zufall.

Die Untersuchungsergebnisse müssen durch einen abschließenden Befund vervollständigt werden: Auf die Aussage „Ich unterrichte lieber Grammatikunterricht als Literaturunterricht“ antworten 55,6% mit „stimme gar nicht zu“. 44,4% stimmen der Aussage „eher nicht“ zu. Dieses Ergebnis ist entscheidend, da es die Beliebtheit von Grammatikunterricht relativiert: Grammatikunterricht ist bei Lehrer*innen (eher) beliebt, alle Befragten ziehen ihm jedoch Literaturunterricht vor.

4.3 Interpretation und Reflexion der Ergebnisse

Festgehalten werden kann für diese Befragung einerseits: Grammatikunterricht ist bei Schüler*innen unbeliebt. Gründe dafür sind vor allem, dass Grammatikunterricht in den Augen der Befragten keinen Spaß macht, uninteressant und nicht abwechslungsreich gestaltet ist. Er lässt sich also aus Schüler*innensicht in anderen Worten als langweilig, trocken und eintönig charakterisieren. Dennoch halten die Befragten ihn für wichtig und nützlich. Diese Befunde entsprechen durchweg denjenigen der in Kapitel 1 dargestellten empirischen Untersuchungen (z.B. Bremerich-Vos 1999, Zimmermann 1984, Hoffmann 2011). Dass diese bis zu 40 Jahre alt sind, lässt zunächst vermuten, dass sich am Grammatikunterricht trotz der lebhaften Diskussion in der Theorie in der Praxis kaum etwas verändert hat. Das führt zu einer ersten Frage, die sich in Anbetracht der Forschungsergebnisse ergibt: *Wie sieht Grammatikunterricht (heute) in der Praxis didaktisch aus?*

Die Auswertung der methodischen Items des Lehrer*innenfragebogens könnte zunächst irritierend wirken: Vier Teilnehmer*innen geben gleich *alle* methodischen Items (1–6) als zutreffend an. Was auf den ersten Blick wie ein Widerspruch aussieht, zeigt im Grunde nur, dass Grammatikunterricht wohl nicht mit der *einen* Methode praktiziert wird, sondern dass auf verschiedene Ansätze zurückgegriffen wird. In welcher Häufigkeit Methoden variiert werden ist in Anbetracht der Antworten auf Item 15 allerdings fraglich. Außerdem wird hier nicht klar, ob die Lehrer*innen sich in ihren Antworten auch auf die Vergangenheit beziehen. Was aber festgehalten werden kann, ist, dass ‚moderne‘ didaktische Methoden (integrativ, funktional, induktiv) immer noch mit ‚traditionellen‘ (formal, deduktiv) zu konkurrieren scheinen. Das bestätigen auch eigene Beobachtungen von Grammatikstunden während des Praxissemesters: Grammatikunterricht erschien auffallend isoliert. Gearbeitet wurde mit dem Schulbuch oder mit Arbeitsblättern. Im Buch sind grammatische Inhalte in Form einer Reihe angelegt. Ein Blick in das Deutschbuch 5 zeigt, dass zwar einige Ansätze induktiven, entdeckenden Lernens vorhanden sind – indem die Schüler*innen z.B. anhand von Beispielen selbst erschließen sollen, nach welcher Konstituente sich das Geschlecht eines Kompositums richtet (vgl. Deutschbuch 5 Gymnasium NRW: 241) –, diese Vorgehensweise aber insgesamt nicht dominiert. Der beobachtete Ablauf des Unterrichts selbst deckt sich ebenfalls weitgehend mit traditionellen Mustern: Zunächst wird ein grammatischer Fall besprochen, anschließend erteilt die Lehrkraft einen Arbeitsauftrag, der in der Bearbeitung von Aufgaben im Buch oder im Ausfüllen eines Arbeitsblatts besteht. Im Anschluss werden die Aufgaben jeweils besprochen und bei Unklarheiten wird nochmals auf Regelkästen im Schulbuch

verwiesen. Integrative oder funktionale Ansätze konnten im Unterrichtsgeschehen nicht beobachtet werden.

Das führt nahtlos zu einer weiteren Frage, die die Befragungsergebnisse aufwerfen: *Wie lässt sich erklären, dass fast 98% der befragten Schüler*innen ihren Grammatikunterricht als deduktiv charakterisieren, 90% der Lehrer*innen hingegen angeben, im Grammatikunterricht induktiv vorzugehen?*

Angesichts meiner eigenen Beobachtungen wäre den Schüler*innen zuzustimmen. Selbstverständlich muss jedoch berücksichtigt werden, dass ich nur eine geringe Anzahl an Grammatikstunden beobachten konnte und von diesen Einzelfällen nicht auf die Regel geschlossen werden kann. Zudem sollten Aussagen von Schüler*innen über Unterrichtsmethoden immer auch kritisch betrachtet werden. Die Schüler*innen verfügen nicht über didaktisches Wissen und kennen die Termini induktiv und deduktiv i.d.R. nicht. Im Kontext der sozialen Erwünschtheit fassen Schüler*innen die Aussage „Unsere Lehrer*in erklärt uns ein grammatisches Thema und wir machen im Anschluss Aufgaben dazu“ möglicherweise als Idealfall auf. Der Faktor der sozialen Erwünschtheit könnte auf der anderen Seite auch bei den Lehrer*innen eine Rolle spielen. Diesen dürfte durchaus bewusst sein, dass die ‚moderne‘ Didaktik induktiven Grammatikunterricht als Anspruch formuliert. Denkbar ist darüber hinaus auch, dass vielen der Begriff nicht vollständig klar ist und sie ihren Unterricht oder die Herangehensweise von Lehrmaterialien fälschlicherweise für induktiv halten. Auch in der Befragung Zimmermanns (1984) machen 70% der befragten Lehrer*innen die Angabe, sie praktizierten induktives, entdeckendes Lernen. Zimmermann stellt in umfangreichen Beobachtungen jedoch fest, dass das vermeintlich entdeckende Lernen vielmehr ein konstatierendes ist. Der Unterricht bestehe im Feststellen von Fakten statt im Entdecken von Zusammenhängen (vgl. Zimmermann 1984: 70).

Festgehalten werden kann andererseits: Grammatikunterricht ist bei denjenigen, die ihn unterrichten, beliebt – oder zumindest nicht unbeliebt. Das scheint vor allem darin begründet zu sein, dass Lehrer*innen Spaß daran haben, Grammatik zu unterrichten, sich fachlich sicher fühlen und den vergleichsweise geringen Vorbereitungsaufwand schätzen. Auch wenn die Beliebtheit dadurch relativiert wird, dass alle Befragten Literaturunterricht vorziehen – den meisten Ergebnissen bestehender Untersuchungen und allen empirisch nicht-fundierten Aussagen über die Unbeliebtheit von Grammatikunterricht widerspricht das (z.B. Nilsson 2002, Wespel 1996, Bredel 2013). Für die Lehrer*innen dieser Befragung scheint Grammatik weder ein „Schreckgespenst“ noch ein „Hassobjekt“ zu sein (s. Kap. 1). Allerdings decken sich die Ergebnisse mit denjenigen Häckers (2008) und Zimmermanns (1984) als deutlich größer angelegte Befragungen und scheinen daher zumindest nicht außergewöhnlich zu sein. Für Zimmermann (1984: 37) liegt die Beliebtheit von Grammatik bei Lehrer*innen auch aus einem weiteren Grund nahe: „Das ist plausibel, wenn man bedenkt, daß die Grammatik einer Sprache – jedenfalls so wie sie im Grammatikbuch zu finden ist – ein begrenzter, relativ leicht beherrschbarer Stoff ist“. Häcker wiederum sieht gerade in dieser Begrenztheit einen möglichen Grund dafür, dass Schüler*innen Grammatik als ein so trockenes Sujet empfinden (vgl. Häcker 2008: 330). Hierin könnte also eine Erklärung für die divergenten Einstellungen zu Grammatikunterricht liegen.

Knapp unter 90% der befragten Lehrer*innen unterrichten gerne Grammatik und knapp über 90% der Schüler*innen bescheinigen ihren Lehrkräften, sie seien im Grammatikunterricht motiviert. Bei Schüler*innen hingegen stößt Grammatik auf Unbeliebtheit. Das erscheint paradox und führt zu einer weiteren zentralen Frage: *Warum gelingen derart motivierten Lehrkräften keine lebendigen Grammatikstunden, an denen auch die Schüler*innen Gefallen finden?*

Diesen Sachverhalt stellt auch Häcker fest, findet dafür allerdings keine weitere Erklärung. Angesichts eigener Beobachtungen von Grammatikunterricht kann er den Befund der motivierten Lehrer*innen nicht bestätigen (vgl. 2008: 317). Er habe nicht selten fachliche Unsicherheiten erlebt; zudem sei meist auf langwieriges Ausfüllen von Arbeitsblättern oder das Lösen reiner Routineaufgaben zurückgegriffen worden (vgl. ebd.). Naheliegend ist m. E., dass sich diese ‚Routinen‘ vor allem aus Zeitgründen einstellen – im Schulalltag fehlt es Lehrer*innen an Zeit zur Vorbereitung lebendiger Grammatikstunden, die von der Arbeit mit dem Schulbuch abweichen. Auch in Betracht zu ziehen ist, dass es ihnen an Wissen über das *Wie* fehlen könnte. Der „langwierige“ (Häcker 2008: 317), formale Grammatikunterricht hat wiederum für die Schüler*innen zur Folge, dass sie keine persönliche Bedeutsamkeit des Stoffes erleben und es ihnen folglich an intrinsischer Motivation fehlt. Selbst wenn der*die Lehrer*in sich im Grammatikunterricht motiviert zeigt – das allein reicht nicht aus, um automatisch auch Motivation auf Seiten der Schüler*innen zu erzeugen.

Zu klären wäre darüber hinaus grundsätzlich, was es in den Augen der Schüler*innen bedeutet, dass ihr*ihre Lehrer*in motiviert ist. Ist eine Lehrkraft motiviert, wenn sie mit dem Stoff vorankommen möchte? Wenn sie sich nicht auf Ablenkungen des Unterrichtsgeschehens einlässt? Wenn es längere lehrer*innenzentrierte Phasen gibt? Auch im Rahmen dieser Untersuchung kann aufgrund fehlender Spezifizierungsmöglichkeiten im Erhebungsinstrument keine zufriedenstellende Antwort gegeben werden. Zur Klärung der Frage bedürfte es Untersuchungen, die weitaus konkretere Einblicke in Grammatikunterricht gäben. Für diese Befragung kann lediglich festgehalten werden, dass sich die Einstellungen der Lehrer*innen und der Schüler*innen nicht signifikant zu beeinflussen scheinen.

Die Beobachtung, dass Grammatikunterricht in höheren Klassen unbeliebter ist als in niedrigeren, führt zu einer letzten Frage im Rahmen dieses Kapitels: *Warum wird Grammatikunterricht mit zunehmender Klassenstufe immer unbeliebter?*

Im Rahmen einer Untersuchung mit Grundschüler*innen ermitteln Spreckels und Trojahn (2009), dass Grundschulkinder mehrheitlich Freude am grammatischen Lernen empfinden und kaum negative Gefühle mit Grammatikunterricht verbinden. Diese entwickeln sich also offenbar erst im Laufe der Schulzeit. Grundsätzlich bestehe bei Kindern ein Interesse an Sprache, das sich erst angesichts des Unmutes über die Aneignung von „tote[m] Kategorienwissen“ im späteren Grammatikunterricht umkehre (vgl. Spreckels/Trojahn 2009: 143). Auch Kilian (2014) konstatiert ein zunehmendes Desinteresse an grammatischen Gegenständen nach dem Ende der Primarstufenzeit. Dieses Desinteresse hänge möglicherweise damit zusammen, dass ein kritisches Hinterfragen von Sprache zunächst vor allem spielerisch angegangen werde, „spätestens nach dem Ende der Primarstufenzeit [jedoch] das Ende grammatischer ‚Spiele‘ angesetzt wird“ (Kilian 2014: 329).

Grammatikunterricht verliert allen Beobachtungen nach in der Sekundarstufe seinen unbeschwerten Charakter und erhält formale, monotone Züge. Darüber hinaus werden mit zunehmender Klassenstufe aber auch die Inhalte komplexer – auch Misserfolge nehmen also womöglich zu (vgl. Nilsson 2002: 32). Auch in dieser Befragung gibt immerhin ein Viertel der Schüler*innen an, Grammatik sei „eher nicht“ oder „gar nicht“ leicht zu verstehen. Zudem könnte auch ein genereller Motivationsverlust bezüglich Schulischem eine Rolle spielen.

Obwohl Schüler*innen das Interesse an grammatischen Themen sukzessive verlieren, sind sie dennoch der Überzeugung, dass Grammatik wichtig und nützlich sei. Das stellen auch Ivo und Neuland (1991) im Rahmen einer Studie fest. Hier äußern die Befragten, Grammatik sei vor allem wichtig zur Erkennung und Vermeidung von Fehlern, für ein kompetentes Auftreten und gelingende Kommunikation (vgl. Ivo/Neuland 1991: 455). Wenn die Mehrheit der Schüler*innen Grammatik per se für wichtig, nützlich und leicht verständlich hält, wird einmal mehr deutlich, dass Grammatikunterricht vor allem aufgrund seiner Vermittlungsweise unbeliebt sein muss. Auch die Inhalte und Themen selbst werden zwar als uninteressant bewertet, deren ‚Attraktivität‘ steht und fällt aber wiederum mit der Art, wie didaktisch an sie herangegangen wird (vgl. Peyer 2012: 75). Auch die geringe Zustimmung zu Aussagen wie „Grammatikunterricht macht mir Spaß“ muss also im Wesentlichen auf den methodischen Faktor zurückzuführen sein.

5. Fazit

Ist Grammatikunterricht unbeliebt? Die Antwort auf die Forschungsfrage dieses Studienprojekts muss wohl am ehesten ‚Jein‘ lauten. Bei Schüler*innen ist er unbeliebt, bei Lehrer*innen hingegen beliebt. Die Forschungshypothese, Grammatikunterricht sei bei Schüler*innen *und* bei Lehrer*innen unbeliebt, muss somit partiell falsifiziert werden.

Das Ergebnis dieser Untersuchung ist im Kontext des wissenschaftlichen Feldes nicht einzigartig, aber doch selten. Der Konsens, Grammatikunterricht sei bei allen Beteiligten unbeliebt, dominiert ebendieses ‚Feld‘ und lebt vorrangig von seiner vermeintlichen Faktizität. Obwohl diese Untersuchung, vor allem durch die Stichprobengrößen, keinesfalls Anspruch auf Repräsentativität erheben kann, kann sie doch aufzeigen, dass mit pauschalen Aussagen über die Unbeliebtheit von Grammatikunterricht kritisch umgegangen werden sollte.

Die Frage nach der Beliebtheit von Grammatikunterricht ist eng mit der Frage nach seinen Methoden verbunden. Was im Rahmen dieses Studienprojekts ebenso festgestellt werden konnte, ist, dass traditionelle Methoden im Grammatikunterricht – nicht ausschließlich, aber eben immer noch – präsent sind. Solange Schüler*innen Grammatik als trockenen, uninteressanten und monoton vermittelten Stoff erleben, wird er auch ebendieser unbeliebte Gegenstand bleiben (vgl. Häcker 2008: 331). Erstrebenswert ist also eine weitere Entwicklung des Grammatikunterrichts – und damit befindet man sich vor allem auch auf der Ebene der Schule und der Lehrer*innen. Wie diese Untersuchung zeigen konnte, sind sich Lehrer*innen der Einstellungen ihrer Schüler*innen zu Grammatikunterricht größtenteils durchaus bewusst, ziehen aber womöglich nicht in Betracht, dass diese nicht als unveränderbar begriffen werden müssen. Diese Untersuchung liefert zwar keine Anleitung zur Veränderung des Status quo, hat aber

zumindest einige Deutschlehrer*innen dazu veranlasst, sich im Rahmen der Befragung mit Grammatikunterricht auseinanderzusetzen und im besten Falle eine kritisch-reflexive Perspektive zu entwickeln. Schon in der Ausbildungsphase müssten Deutschlehrer*innen obligatorisch mit der tatsächlichen Intention hinter dem Terminus ‚Sprache und Sprachgebrauch untersuchen und reflektieren‘ (s. Kap. 1) vertraut gemacht werden und sich kritisch mit den Effekten traditionellen Grammatikunterrichts auseinandersetzen. Auch konkrete Herangehensweisen an einen und Vorgehensweisen in einem ‚Sprache und Sprachgebrauch untersuchenden und reflektierenden‘ Unterricht sollten geschult werden.

Die Schüler*innen müssen in einem Sprachunterricht vor allem Relevanz für ihren eigenen Sprachgebrauch entdecken können und Sprache durch Untersuchen, Problemlösen und Experimentieren als etwas Lebendiges betrachten lernen – dann wird Grammatik interessant und kann sogar Spaß machen. Und nur so kann sich Grammatikunterricht letztlich von seiner Unbeliebtheit befreien.

An dieses Studienprojekt ansetzend könnte in einem nächsten Schritt untersucht werden, ob und wie sich die Bewertung von Grammatikunterricht bei Schüler*innen verändert, wenn sich auch die Methoden verändern, mit denen er in der Praxis umgesetzt wird. Der Prätest wäre mit diesem Studienprojekt bereits erfolgt. Der Posttest könnte Gegenstand einer weiterführenden Untersuchung sein.

Literaturverzeichnis

- Bittner, Andreas (2013). Grammatischer Wandel – (Wandel) in der Grammatikdidaktik und im Grammatikunterricht?! In: Klaus-Michael Köpcke/Arne Ziegler (Hrsg.), *Schulgrammatik und Sprachunterricht im Wandel* (S. 83–100). Berlin/Boston: Walter de Gruyter.
- Bredel, Ursula (2013). *Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht*. 2., durchgesehene Aufl. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Bremerich-Vos, Albert (1999). Farbiger Grammatikunterricht. Studierende und ihre „Grammatikbiografien“. In: Peter Klotz/Ann Peyer (Hrsg.), *Wege und Irrwege sprachlich-grammatischer Sozialisation. Bestandsaufnahme – Reflexionen – Impulse* (S. 25–52). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Gornik, Hildegard (2006). Methoden des Grammatikunterrichts. In: Ursula Bredel/Hartmut Günther/Peter Klotz/Jakob Ossner/Gesa Siebert-Ott (Hrsg.), *Didaktik der deutschen Sprache – Ein Handbuch* (S. 814–829). 2. Teilband. 2., durchgesehene Aufl. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Gornik, Hildegard (2014). *Sprachreflexion und Grammatikunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Habermann, Mechthild/Diewald, Gabriele/Thurmair, Maria (2019). *Duden – Grundwissen Grammatik: Fit fürs Studium*. 3., überarbeitete Aufl. Berlin: Dudenverlag.
- Häcker, Roland (2008). Wie viel? Wozu? Warum? Grammatik in der Schule. In: Maren Konopka/Bruno Strecker (Hrsg.), *Deutsche Grammatik – Regeln, Normen, Sprachgebrauch* (S. 309–332). Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Hochstadt, Christiane/Krafft, Andreas/Olsen, Ralph (2022). *Deutschdidaktik – Konzeptionen für die Praxis*. 3., vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Hoffmann, Harry (2011). *Induktiver Grammatikunterricht*. Verfügbar unter: https://deutschlernen.zum.de/wiki/Induktiver_Grammatikunterricht [07.02.2023].
- Ivo, Hubert/Neuland, Eva (1991). Grammatisches Wissen. Skizze einer empirischen Untersuchung über Art, Umfang und Verteilung grammatischen Wissens (in der Bundesrepublik). In: *Diskussion Deutsch* 22, S. 337–493.
- Kilian, Jörg (2014). Grammatikunterricht, Sprachreflexion und Sprachkritik. In: Hildegard Gornik (Hrsg.), *Sprachreflexion und Grammatikunterricht* (S. 326–342). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Köller, Wilhelm (1997). *Funktionaler Grammatikunterricht. Tempus, Genus, Modus: Wozu wurde das erfunden?* Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Köpcke, Klaus-Michael/Ziegler, Arne (2013). *Schulgrammatik und Sprachunterricht im Wandel*. Berlin/Boston: Walter de Gruyter.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein–Westfalen (2019). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein–Westfalen. Deutsch*.

Verfügbar unter:

https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/196/g9_d_klp_%203409_2019_06_23.pdf [28.06.2023].

Neuland, Eva/Peschel, Corinna (2013). *Einführung in die Sprachdidaktik*. Stuttgart: Verlag J. B. Metzler.

Nilsson, Torsten (2002). *Das Dilemma der deutschen Schulgrammatik*. Dissertation im Fachbereich Sprach- und Literaturwissenschaft der Gerhard-Mercator-Universität Duisburg. [o. V.].

Peyer, Ann (2012). Grammatikunterricht. In: Günter Lange/Swantje Weinhold (Hrsg.), *Grundlagen der Deutschdidaktik. Sprachdidaktik – Mediendidaktik – Literaturdidaktik* (S. 73–100). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Pfeiffer, Dietmar/Püttmann, Carsten (2018). *Methoden empirischer Forschung in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. Vollständig überarbeitete und erweiterte 6. Aufl. Münster/New York: Waxmann.

Rezat, Sara (2022). Sprache und Sprachgebrauch untersuchen und reflektieren. In: Charis Goer/Katharina Köller (Hrsg.), *Fachdidaktik Deutsch – Grundzüge der Sprach- und Literaturdidaktik* (S. 291–320). 4., überarbeitete und aktualisierte Aufl. Paderborn: Brill | Fink.

Spreckels, Janet/Trojahn, Tanja (2009). „n objekt is also des is SCHWER zu erklären“. Eine empirische Untersuchung von Erklärungen im Grammatikunterricht. In: Rüdiger Vogt (Hrsg.), *Erklären. Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven* (S. 133–149). Tübingen: Stauffenburg.

Steiner, Elisabeth/Benesch, Michael (2021). *Der Fragebogen. Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung*. 6., aktualisierte und überarbeitete Aufl. Wien: Facultas.

Wagener, Andrea (2019). *Deutschbuch 5 Gymnasium G9. Nordrhein-Westfalen*. Berlin: Cornelsen Verlag.

Wespel, Manfred (1996). Was halten Sie vom Grammatikunterricht? In: *Grundschule* 28, S. 12–14.

Zimmermann, Günther (1984). *Erkundungen zur Praxis des Grammatikunterrichts*. Frankfurt a.M./Berlin/München: Verlag Moritz Diesterweg.

Anhang: F

1. Bitte gib dein Geschlecht an:

Ich bin ☐ männlich ☐ weiblich ☐ divers

2. Wie alt bist du?

Ich bin _____ Jahre alt.

3. Welche Klassenstufe besuchst du?

Ich bin in Klassenstufe

☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8

Wann macht ihr Grammatikunterricht?

4. Wenn wir Grammatik behandeln, dann machen wir meist mehrere Deutschstunden hintereinander nur Grammatik und nichts anderes.

☐ ja ☐ nein

5. Wir machen manchmal Grammatik in ein oder zwei Stunden, wenn es zu dem Thema passt, das wir eigentlich machen (zum Beispiel haben wir die Vergangenheitsformen gelernt, als wir Märchen behandelt haben).

☐ ja ☐ nein

6. Grammatik machen wir dann, wenn ein grammatisches Thema zufällig zum Beispiel in einem Text auftaucht, den wir sowieso gerade im Unterricht behandeln.

☐ ja ☐ nein

Wie macht ihr Grammatikunterricht?

7. Unser*e Lehrer*in erklärt uns ein grammatisches Thema und wir machen im Anschluss Aufgaben dazu.

☐ ja ☐ nein

8. Wir erarbeiten grammatische Themen und Regeln eigenständig, ohne dass unser*e Lehrer*in vorher schon alles erklärt hat.

☐ ja ☐ nein

Womit macht ihr Grammatikunterricht?

9. Wir arbeiten im Grammatikunterricht mit unserem Schulbuch/Arbeitsheft.

☐ ja ☐ nein

10. Wir arbeiten im Grammatikunterricht mit Arbeitsblättern, die nicht aus unserem Schulbuch oder Arbeitsheft stammen.

☐ ja ☐ nein

Hier ist deine Meinung gefragt:

11. Grammatik machen wir meiner Meinung nach

☐ zu oft ☐ genau richtig häufig ☐ zu selten

12. Bist du zufrieden mit der Art, wie ihr Grammatikunterricht macht?

☐ ja ☐ nein







13. Wie gerne magst du Grammatikunterricht insgesamt?

Ich mag Grammatikunterricht

☐ gar nicht gerne ☐ eher nicht so gerne ☐ schon ganz gerne ☐ sehr gerne

Bitte bewerte nun folgende Aussagen:

	 stimme gar nicht zu	 stimme eher nicht zu	 stimme eher zu	 stimme voll und ganz zu
14. Grammatikunterricht macht mir Spaß.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Die Inhalte und Themen des Grammatikunterrichts finde ich interessant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Grammatik-Regeln finde ich leicht zu verstehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Unser*e Lehrer*in erklärt uns Grammatik gut und verständlich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Ich fühle mich in Grammatik sicher (vor allem was die Regeln betrifft).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Unser Grammatikunterricht ist abwechslungsreich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Unser*e Lehrer*in wirkt im Grammatikunterricht motiviert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Ich finde Grammatik wichtig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Im Grammatikunterricht lerne ich etwas Nützliches fürs Leben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Unser*e Lehrer*in macht uns deutlich, wofür wir die Grammatik, die wir gerade behandeln, brauchen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

24. In Tests oder Klassenarbeiten zu Grammatik schneide ich besser ab als in anderen Tests oder Klassenarbeiten im Fach Deutsch.

☐

☐

☐

☐

1. Ich bin

- ☐ männlich
☐ weiblich
☐ divers
☐ 25-35 ☐ 36-45 ☐ 46-55 ☐ 56-65 Jahre alt.

2. Welche der unten genannten Klassenstufe(n) unterrichte ich in Deutsch?

- ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8

Wie und wann unterrichte ich Grammatik?

3. In Form ganzer Unterrichtsreihen

- ☐ ja ☐ nein

wenn ja, dann...

3.1 in Jahrgangsstufe(n)

- ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8

3.2 mit abschließender Klassenarbeit

- ☐ ja ☐ nein

4. Situativ (spontan und nur gelegentlich, wenn es sich aus dem Unterricht heraus gerade ergibt)

- ☐ ja ☐ nein

wenn ja, dann passiert das...

- ☐ sehr oft ☐ oft ☐ selten

5. Integrativ (ich verbinde eine oder zwei Grammatikstunden mit anderen Reihen; z.B. unterrichte ich das Passiv, wenn es um Vorgangsbeschreibungen geht oder das Präteritum, wenn es um Märchen geht.)

- ☐ ja ☐ nein

wenn ja, dann passiert das...

- a. ☐ weil es im Schulbuch so in die Reihe eingeflochten ist/ich mich am Schulbuch orientiere.
b. ☐ weil ich mir das persönlich so überlege.

Wie unterrichte ich Grammatik?

6. Grammatik unterrichte ich...
(Mehrfachauswahl möglich)

- ☐ funktional (ich thematisiere Grammatik immer mit Blick auf die sprachliche Funktion)
☐ formal (ich thematisiere Grammatik als formales Sprachsystem; das ist meistens abstrakt und losgelöst von konkreten Sprachsituationen)
☐ induktiv (die Schüler*innen entdecken grammatische Phänomene und Regeln eigenständig und ich leiste dabei nur Hilfestellung)
☐ deduktiv (ich erkläre grammatische Regeln erst einmal selbst. Danach üben die Schüler*innen diese Regeln in Form von Sprachbeispielen)

7. **Womit** unterrichte ich Grammatik?
(Mehrfachauswahl möglich)

- ☐ Mit dem Schulbuch und/oder dem dazugehörigen Arbeitsheft.
☐ Mit Arbeitsblättern oder anderen Materialien, die nicht dem Lehrwerk entstammen.
☐ Mit selbst angefertigten Materialien.



8. **Wie gerne** unterrichte ich Grammatik?

☐ gar nicht gerne ☐ eher nicht so gerne ☐ eher gerne ☐ sehr gerne

Bitte bewerten Sie nun folgende Aussagen:

	stimme gar nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme eher zu	stimme voll und ganz zu
Motivation				
9. Grammatik macht mir Spaß.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Ich mochte Grammatikunterricht während meiner eigenen Schulzeit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Grammatikunterricht halte ich für wichtig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Ich unterrichte lieber Grammatikunterricht als Literaturunterricht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fachwissen				
13. Auf dem Gebiet der Grammatik fühle ich mich fachlich sicher.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. In der Ausbildung zur Lehrkraft wird man gut auf Grammatikunterricht vorbereitet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Ich achte im Grammatikunterricht auf Abwechslung der Methoden, Aufgabentypen und Sozialformen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schülerinnen und Schüler				
16. Ich habe den Eindruck, bei meinen Schüler*innen ist Grammatikunterricht beliebt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Ich habe den Eindruck, meine Schüler*innen haben bzgl. Grammatik keine oder wenige Schwierigkeiten, Definitionen, Fachbegriffe und Regeln zu verstehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	stimme gar nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme eher zu	stimme voll und ganz zu
Aufwand und Material				
18. Grammatikunterricht bedarf einer intensiveren Vorbereitung als andere Bereiche des Deutschunterrichts (z.B. Literaturunterricht).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Mit der Qualität des Lehrwerks bzgl. Grammatik (Erklärungen, Aufgaben..) bin ich zufrieden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

DAS MATHEMATISCHE SELBSTKONZEPT IN DEN TEILBEREICHEN DER ARITHMETIK UND GEOMETRIE

Welchen Einfluss hat das Geschlecht?

Betreut durch: Dr.' Marga Kreiten-Bresges (Lernbereich Mathematische Grundbildung)

Abstract

Die letzten PISA Ergebnisse zeigen, dass in Deutschland der geschlechtsspezifische Leistungsunterschied in Mathematik größer ist als im OECD-Durchschnitt (vgl. OECD 2018: 7). Dabei wird davon ausgegangen, dass die Entwicklung von geschlechtsspezifischen Leistungsunterschieden wesentlich durch das Selbstkonzept beeinflusst wird (vgl. Eccles 1983: 114). Die Forschung belegt zahlreich, dass Jungen bereits in der Grundschule ein höheres mathematisches Selbstkonzept aufweisen als Mädchen (vgl. z.B. Hellmich/ Jahnke-Klein 2008: 112).

Obwohl bereits für eine differenzierte Betrachtung des mathematischen Selbstkonzepts in seinen Teilbereichen argumentiert wurde (vgl. Drüke-Noe/Gniewosz/Paasch 2022: 211), steht eine empirische Untersuchung bislang noch aus. Die vorliegende Arbeit widmete sich diesem Desiderat, indem das arithmetische und geometrische Selbstkonzept von 75 Grundschüler*innen mittels eines Fragebogens erhoben wurde.

Die Ergebnisse bestätigen, dass Jungen zwar über ein signifikant höheres mathematisches Selbstkonzept verfügen. Betrachtet man jedoch die mathematischen Teilbereiche Geometrie und Arithmetik, so lassen sich keine geschlechtsspezifischen Unterschiede nachweisen. Die Ergebnisse liefern jedoch Hinweise darauf, dass Jungen tendenziell über ein höheres arithmetisches Selbstkonzept verfügen, während Mädchen ein höheres geometrisches Selbstkonzept haben. Obwohl keine statistische Signifikanz für die Unterschiede nachgewiesen werden konnte, zeigen die Werte, dass es aufschlussreich sein könnte, geschlechtsspezifische Unterschiede in den Selbstkonzepten der beiden Teilbereiche in einer repräsentativen Stichprobe genauer zu untersuchen. Außerdem konnte eine starke, positive Korrelation zwischen dem arithmetischen bzw. geometrischen und dem mathematischen Selbstkonzept belegt werden.

1. Einleitung

Das Stereotyp „Jungen sind gut in Mathematik, Mädchen sind gut im Lesen“ ist ein Produkt soziologischer Zuschreibungen, das sich aber nach wie vor hartnäckig hält.

Und tatsächlich zeigen die letzten PISA-Ergebnisse, dass in Deutschland der geschlechtsspezifische Leistungsunterschied in Mathematik größer ist als im OECD-Durchschnitt (vgl. OECD 2018: 7).

Insbesondere dem Selbstkonzept wird bei der Ausbildung geschlechterspezifischer Leistungen eine entscheidende Rolle zugeschrieben (vgl. Eccles 1983: 114). Dabei wird die Entwicklung des Selbstkonzepts durch die stereotype Wahrnehmung von Mathematik als ‚männliches‘ Fach beeinflusst (vgl. Möller/Trautwein 2020: 201). So lässt sich ein höheres mathematisches Selbstkonzept der Jungen schon in der ersten Klasse nachweisen (vgl. Niklas/Schneider 2012: 134).

In der Grundschule umfasst der Mathematikunterricht zu einem großen Teil die Themenbereiche Arithmetik und Geometrie. Und obwohl eine differenzierte Untersuchung des Selbstkonzepts bereits gefordert wurde (vgl. Drücke-Noe/Gniewosz/Paasch 2022: 211), bleibt eine empirische Untersuchung bislang aus. Die vorliegende Arbeit widmet sich diesem Desiderat. Zunächst wird einen Überblick über den aktuellen Forschungsstand gegeben. Darauf aufbauend wird im zweiten Kapitel das Forschungsdesiderat identifiziert, die Forschungsfrage hergeleitet und die Hypothesen formuliert. Daran schließt sich das dritte Kapitel an, in dem die empirische Untersuchung und ihre Ergebnisse dargelegt werden. Abschließend erfolgt eine Diskussion der Forschungsergebnisse sowie das Fazit.

2. Forschungsstand: Das mathematische Selbstkonzept

In der pädagogisch-psychologischen Forschung wird unter dem Begriff des Selbstkonzepts grundsätzlich die „Einstellungen bezüglich ganz unterschiedlicher Aspekte der eigenen Person“ verstanden (vgl. Möller/Trautwein 2020: 188). Heute gilt die Annahme eines hierarchischen Selbstkonzepts, wobei das generelle Selbstkonzept sich in spezifische Teilbereiche differenzieren lässt (vgl. Moschner/Dickhäuser 2018: 750). Eines der bereichsspezifischen Selbstkonzepte stellt das mathematische Selbstkonzept dar. Dieses wird definiert als die Überzeugungen einer Person bezüglich seiner mathematischen Kompetenzen (vgl. Heyder/Steinmayr/Kessels 2019: 2).

Bereits 1976 forderten Shavelson, Hubner und Stanton, dass über eine Unterscheidung von unterrichtsfachspezifischen Selbstkonzepten hinaus auch das Selbstkonzept in unterschiedliche Teilfertigkeiten der Fächer differenziert werden müsse (vgl. Shavelson/Hubner/Stanton 1976: 412). Für das mathematische Selbstkonzept argumentieren Drücke-Noe, Gniewosz und Paasch (2022), dass Schüler*innen in den spezifischen Teilbereichen der Mathematik unterschiedliche Selbstkonzepte aufweisen könnten. Dabei wird das mathematische Selbstkonzept den Selbstkonzepten der spezifischen Teilbereiche als übergeordnet betrachtet (vgl. Drücke-Noe/Gniewosz/Paasch 2022: 211f.). Für die differenzierte Betrachtung des mathematischen Selbstkonzepts in den Teilbereichen liegen bislang keine Daten vor.

In der *Erwartungs-Wert-Theorie* von Eccles wird dem Selbstkonzept eine entscheidende Rolle in den Prozessen zugeschrieben, die zu geschlechtsspezifischen Leistungen führen (vgl. Eccles 1983: 114). Der Zusammenhang zwischen der Lernleistung und dem mathematischen Selbstkonzept wird auch in empirischen Untersuchungen bestätigt (vgl. z. B. Arens et al. 2017; Chiu/Xihua 2008; Schreiner et al. 2019):

So konnte in einer Metaanalyse mit insgesamt 60 Studien gezeigt werden, dass das mathematische Selbstkonzept prädiktiv für die erreichte Leistung ist. Ein höheres Selbstkonzept wirkt sich demnach positiv auf die Leistungsentwicklung aus (vgl. Valentine/DuBois/Cooper 2004: 126f.). Ferner korreliert ein hohes mathematisches Selbstkonzept mit einem erhöhten Engagement der Schüler*innen im Unterricht und einer höheren Anstrengungsbereitschaft bei Hausaufgaben und Probearbeiten. Diese Variablen werden wiederum mit einer positiven Leistungsentwicklung in Mathematik assoziiert (vgl. Möller/Trautwein 2020: 204). Darüber hinaus konnte empirisch ein Zusammenhang zwischen dem Selbstkonzept und Selbstwirksamkeitserwartungen (vgl. Bong/Skaalvik 2003: 1), einer erhöhten Lern- und Leistungsmotivation (vgl. Guay et al. 2010: 649) sowie einem höheren fachbezogenen Interesse (vgl. Schreiner et al. 2019: 118) nachgewiesen werden. Ferner konnte eine Studie mit deutschen Schüler*innen belegen, dass das mathematische Selbstkonzept einen Einfluss auf das mathematische Interesse hat (vgl. Marsh et al. 2005: 412). Zudem wird davon ausgegangen, dass das mathematische Selbstkonzept später die Wahl mathematischer Studiengänge und Berufe im MINT-Bereich beeinflusst (vgl. Jann/Hupka-Brunner 2020: 394).

2.1 Geschlechterspezifische Differenzen im mathematischen Selbstkonzept

Die Entwicklung des Selbstkonzepts wird von vielen Faktoren beeinflusst. Dabei wird neben der großen Bedeutung sozialer, zeitlicher und kriterialer Vergleiche in der Literatur insbesondere der Einfluss des Geschlechts hervorgehoben (vgl. Möller/Trautwein 2020: 197). Die geschlechtsspezifische Sozialisation und gesellschaftlich verbreitete Geschlechterstereotype beeinflussen die Entwicklung des mathematischen Selbstkonzepts (vgl. Tiedemann/Faber 1995: 62). Insbesondere Stereotype von signifikanten Anderen nehmen dabei Einfluss auf die Selbstkonzeptentwicklung der Schüler*innen (vgl. Muntoni/Retelsdorf 2020: 72; Wolff 2021: 6f.). Wenn Mathematiklehrkräfte Jungen bei gleicher Leistung als begabter einschätzen als Mädchen, werden diese geschlechterbezogenen Fähigkeitserwartungen wiederum von den Grundschüler*innen internalisiert und nehmen damit großen Einfluss auf die Selbstkonzeptentwicklung (vgl. Heyder/Steinmayr/Kessels 2019: 7).

Den Geschlechterstereotypen entsprechende Unterschiede im mathematischen Selbstkonzept konnten empirisch zahlreich belegt werden. So belegen Untersuchungen konsistent, dass Jungen ein höheres mathematisches Selbstkonzept aufweisen als Mädchen. Studien konnten geschlechterspezifische Differenzen im mathematischen Selbstkonzept bereits im Vorschulalter belegen (vgl. Marsh/Craven/Debus 1998: 1050). Wobei diese Unterschiede über die gesamte Schullaufbahn hinweg bestehen bleiben (vgl. Skaalvik/Skaalvik 2004; Tiedemann/Faber 1995; Niklas/Schneider 2012; Marsh/Craven/Debus 1998; Hellmich/Jahnke-Klein 2008; Heyder/Steinmayr/Kessels 2019; Schreiner et al. 2019).

Auch für die Schüler*innen im Grundschulalter lassen sich für den deutschsprachigen Raum geschlechtsspezifische Differenzen belegen. So zeigen Niklas und Schneider in ihrer Studie, dass Jungen bereits in der ersten Klasse eine höhere mathematische Kompetenz aufweisen. Sie erklären dies mit dem höheren mathematischen Selbstkonzept der Jungen, das ebenfalls bereits in der ersten Klasse nachweisbar war (vgl. Niklas/Schneider 2012: 135). Diese Ergebnisse stehen im Einklang mit den Erkenntnissen einer weiteren Studie, in der anhand einer Stichprobe von 1275 Erstklässler*innen belegt werden konnte, dass Jungen ein signifikant optimistischeres Selbstkonzept in Mathematik zeigen als Mädchen (vgl. Ehm/Duzy/Hasselhorn 2011: 43).

In einer Studie unter Dritt- und Viertklässler*innen kommen Tiedemann und Faber zu der Erkenntnis, dass Mädchen bei gleicher Kompetenz im Vergleich zu den Jungen ein weniger positives mathematisches Selbstkonzept aufweisen (vgl. Tiedemann/Faber 1995: 68). Diese Ergebnisse werden durch eine Untersuchung von Hellmich und Jahnke-Klein gestützt. Auch sie konnten belegen, dass am Ende der Grundschulzeit Mädchen im Vergleich zu den Jungen über ein geringeres fachbezogenes Selbstkonzept ihrer mathematischen Fähigkeiten verfügen (vgl. Hellmich/Jahnke-Klein 2008: 112). Bemerkenswert ist dabei die Beobachtung, dass die Differenzen des Selbstkonzepts zwischen Mädchen und Jungen in vielen Studien größer waren als der beobachtete Leistungsunterschied. Das heißt, bei gleicher Kompetenz weisen Mädchen ein geringer ausgeprägtes Selbstkonzept auf (vgl. Schreiner et al. 2019: 156). Dieser Umstand unterstützt die geschlechterstereotype Erklärung geschlechtsspezifischer Unterschiede im Selbstkonzept, die vorhersagt, dass Mädchen in einem als männlich assoziierten Bereich ein geringeres Selbstkonzept entwickeln als Jungen (vgl. Heyder/Steinmayr/Kessels 2019: 2).

3. Entwicklung der Forschungsfrage

Die Grundschulmathematik umfasst im Wesentlichen die beiden Inhaltsbereiche Geometrie und Arithmetik. Doch obwohl die Selbstkonzeptforschung in den vergangenen Jahren große Aufmerksamkeit erfuhr und für die Betrachtung des Selbstkonzepts für spezifische Teilbereiche der Mathematik argumentiert wird (vgl. Drücke-Noe/Gniewosz/Paasch 2022: 211), liegt für solch eine differenzierte Betrachtung bisher keine Forschung vor.

Die Forschungsfrage, die sich aus dem Dargelegten ergibt, lautet:

*Welches Selbstkonzept zeigen Grundschüler*innen in den mathematischen Teilbereichen der Arithmetik und Geometrie und lassen sich geschlechtsspezifische Differenzen nachweisen?*

Folgende Hypothesen lassen sich unter Berücksichtigung der Literatur ableiten:

Hypothese 1: Mädchen zeigen ein geringeres mathematisches Selbstkonzept als Jungen.

Da die bisherige Forschung konsistent zeigt, dass Mädchen über die Schulzeit hinweg im Vergleich zu den Jungen ein geringeres mathematisches Selbstkonzept aufweisen (vgl. z.B. Ehm/Duzy/Hasselhorn 2011) ist zu erwarten, dass diese Untersuchung dieses Ergebnis validieren wird.

Hypothese 2: Es zeigen sich geschlechtsbezogene Differenzen im Selbstkonzept sowohl im arithmetischen als auch im geometrischen Teilbereich, wobei Jungen in beiden Teilbereichen über ein höheres Selbstkonzept verfügen.

Mädchen verfügen in der Grundschule über ein niedrigeres mathematisches Selbstkonzept als Jungen (vgl. z.B. Hellmich/Jahnke-Klein 2008: 112). Da die Grundschulmathematik sich hauptsächlich aus den Teilbereichen der Arithmetik und Geometrie zusammensetzt, ist anzunehmen, dass sich die Differenzen des mathematischen Selbstkonzepts auch in den Teilbereichen zeigen.

Hypothese 3: Die geschlechtsspezifische Differenz ist im arithmetischen Selbstkonzept größer als im geometrischen Selbstkonzept.

Durch den empirisch belegten reziproken Zusammenhang des Selbstkonzepts mit den Leistungen, ist zu erwarten, dass die gezeigten Leistungen der Schüler*innen in den Teilbereichen der Geometrie und Arithmetik das bereichsspezifische Selbstkonzept beeinflussen. Empirisch zeigt sich, dass Jungen signifikant höhere Leistungen in Arithmetiktests erreichen, während in Geometrie keine signifikanten geschlechtsspezifischen Differenzen nachweisbar sind (vgl. Deutscher 2011). Demnach ist zu erwarten, dass die geschlechtsbezogenen Unterschiede im arithmetischen Selbstkonzept größer ausfallen als im geometrischen Selbstkonzept.

Hypothese 4: Zwischen dem mathematischen Selbstkonzept und dem arithmetischen bzw. geometrischen Selbstkonzept besteht ein Zusammenhang.

Es wird davon ausgegangen, dass das mathematische Selbstkonzept dem Selbstkonzept der Teilbereiche übergeordnet ist (vgl. Drüke-Noe/Gniewosz/Paasch 2022: 211f.). Demnach ist davon auszugehen, dass das mathematische Selbstkonzept im Zusammenhang mit dem arithmetischen und geometrischen Selbstkonzept steht.

4. Untersuchung

Zur Erhebung des Selbstkonzepts wurde die Verwendung eines Fragebogens gewählt, da dieser als das gängigste Mittel zur Erhebung des Selbstkonzepts in der Forschung gilt (vgl. Möller/Trautwein 2020: 196). Erfasst wurden zunächst das Geschlecht sowie das Alter und die Klassenstufe. Die Erfassung des Geschlechts ist notwendig, um den Einfluss des Geschlechts auf das Selbstkonzept zu untersuchen. Obwohl die alleinige Abfrage des biologischen Geschlechts kritisch gesehen wird (vgl. Döring 2013: 110), wurde im Hinblick auf das Alter der Kinder dennoch entschieden, auf die binären Kategorien ‚Mädchen‘ und ‚Junge‘ zurückzugreifen, aber zusätzlich die Antwortmöglichkeit ‚keine Angabe‘ anzubieten. Damit bleibt den Kindern die Möglichkeit vorbehalten, ihre geschlechtliche Identität nicht zu kategorisieren oder kundzutun.

Zur Erhebung des mathematischen Selbstkonzepts existiert eine Vielzahl an publizierten Instrumenten, wobei der Self Description Questionnaire I (SDQ) im englischsprachigen Raum als das am besten empirisch evaluierte Verfahren zur Erfassung eines inhaltlich differenzierten Selbstkonzepts bei Kinder im Alter von 8 bis 10 Jahren gilt (vgl. Arens/Trautwein/Hasselhorn 2011b: 131). Für die deutsche Version des SDQs liegen bereits Befunde vor, die eine zufriedenstellende Reliabilität und Validität des Verfahrens belegen

(vgl. ebd.: 139). Daher wurde sich dafür entschieden, das mathematische Selbstkonzept mittels der deutschen Version des SDQs zu erheben.

Da es bisher kein Instrument zur Erfassung des arithmetischen und geometrischen Selbstkonzept gibt, wurden diese in Anlehnung an die Erfassung des mathematischen Selbstkonzepts nach Arens, Trautwein und Hasselhorn (2011b) operationalisiert. Für jedes der beiden Konstrukte wurden acht Items in Form von Aussagesätzen entwickelt (s. Abb. 1). Die Beantwortung erfolgte auf einer vierstufigen Likert-Skala.

Arithmetisches Selbstkonzept	Geometrisches Selbstkonzept
A1: Es fällt mir leicht zu rechnen.	G1: Geometrie fällt mir leicht.
A2: Ich freue mich, wenn wir im Unterricht rechnen.	G2: Ich freue mich, wenn wir im Unterricht Geometrie machen.
A3: In Rechentests habe ich gute Noten.	G3: In Geometrietests habe ich gute Noten.
A4: Rechenaufgaben interessieren mich.	G4: Geometrieaufgaben interessieren mich.
A5: Neue Rechenverfahren lerne ich schnell.	G5: In Geometrie lerne ich schnell.
A6: Ich mag es zu rechnen.	G6: Ich mag es, mich mit Geometrie zu beschäftigen.
A7: Im Rechnen bin ich gut.	G7: In Geometrie bin ich gut.
A8: Ich bearbeite gerne Rechenaufgaben.	G8: Ich bearbeite gerne Geometrieaufgaben.

Abb. 1: Items zur Erfassung des arithmetischen und geometrischen Selbstkonzepts (eigene Darstellung).

4.1 Datenerhebung

Die Umfrage wurde in jeweils zwei dritten und vierten Klassen durchgeführt. Insgesamt nahmen 38 Mädchen und 35 Jungen an der Untersuchung teil. Zwei teilnehmende Kinder machten keine Angabe zu ihrem Geschlecht. Von den befragten Schüler*innen ($N = 75$) besuchten 45 Kinder die 3. Klasse und 30 Kinder die 4. Klasse (s. Abb. 2).

Zu Beginn der Bearbeitung wurde den Schüler*innen das Antwortformat anhand von zwei Beispielen erläutert. Während der Bearbeitung kamen in beiden 3. Klassen Fragen zu dem dritten Item des geometrischen Selbstkonzepts (G3: „In Geometrietests habe ich gute Noten“) auf, da die Kinder angaben, zu dem Zeitpunkt der Befragung noch keinen Test in Geometrie geschrieben zu haben. In Rücksprache mit der Klassenleitung, wurde aus diesem Grund den Kindern der 3. Klassen mitgeteilt, dass sie dieses Item entsprechend

unbeantwortet lassen können. Des Weiteren kamen vereinzelt Fragen von den Kindern auf, weshalb sich manche Fragen doppeln würden. Diese Fragen wurden jedoch nicht beantwortet und auch darüber hinaus erfolgte keine Hilfestellung durch die Versuchsleiterin.

		3. Klasse	4. Klasse	Gesamt
Geschlecht	Mädchen	23	15	38
	Jungen	21	14	35
	keine Angabe	1	1	2
Gesamt		45	30	75

Abb. 2: Verteilung der Gesamtstichprobe nach Geschlecht und Klassenstufe (eigene Darstellung).

4.2 Datenaufbereitung

Die Dateneingabe erfolgte über das Statistikprogramm SPSS. Die Antworten auf der vierstufigen Likert-Skala wurden mit den Zahlen 1 bis 4 kodiert, wobei der Wert 1 im Vergleich zum Wert 4 auf eine niedrigere Ausprägung des Selbstkonzepts verweist. Anschließend wurde aus den jeweils acht Items zur Erfassung der erhobenen Selbstkonzepte die zentralen Tendenzen ermittelt. Die Werte werden als das Maß für die Ausprägung der Selbstkonzepte verwendet. Bei der Berechnung der Werte der zentralen Tendenz des geometrischen Selbstkonzepts wurde das Item ‚In Geometrietests habe ich gute Noten‘ ausgeschlossen, da 37% der befragten Schüler*innen das Item unbeantwortet ließen. Durch den Ausschluss eines Falls bei fehlenden Werten, wäre die Stichprobe des geometrischen Selbstkonzepts im Vergleich zu den weiteren erfassten Selbstkonzept deutlich kleiner ausgefallen. Darüber hinaus weist ein Wert von $\alpha = .926$, bei Ausschluss der Variable auf eine sehr gute Reliabilität des Konstrukts hin, sodass davon ausgegangen werden kann, dass das geometrische Selbstkonzept auch ohne das Item konsistent und reliabel gemessen wird (vgl. Tachtsoglou/König 2017: 194f.).

Um die Streuung der Werte sowie die zentralen Tendenzen der erhobenen Selbstkonzepte in Abhängigkeit zum Geschlecht beurteilen zu können, wurde zunächst jeweils ein Boxplot erstellt (vgl. Bortz/Schuster 2010: 44) sowie zusätzlich die Mittelwerte ermittelt (Abb. 3, 4, 5). Um das Maß des Zusammenhangs zwischen dem Geschlecht und den Selbstkonzepten zu analysieren und damit die Hypothesen 1–3 zu prüfen, wurden die statistische Signifikanz des Unterschieds mit Hilfe des Mann-Whitney-U-Tests (Abb. 6) beurteilt. Dieser nicht-parametrische Test eignet sich für die vorliegenden, nicht normalverteilten Daten, da die Unabhängigkeit der Stichproben durch die Unterscheidung nach Geschlecht gegeben ist (vgl. Rasch et al. 2021: 107). Alle Tests werden dabei mit einem Signifikanzniveau von $p = 0.05$ berechnet. Anschließend erfolgte bei nachgewiesener statistischer Signifikanz der Unterschiede eine Betrachtung der Effektstärke, indem der Korrelationskoeffizient (r) ermittelt wurde (vgl. Fritz/Morris/Richler 2012: 12). Um den Zusammenhang zwischen dem mathematischen und dem arithmetischen bzw. geometrischen Selbstkonzept zu analysieren und damit die

vierte Hypothese zu überprüfen, wurde zunächst ein Streudiagramm erstellt. In einem nächsten Schritt wurde die Rangkorrelation nach Spearman (r_s) berechnet, um die Effektstärke des Zusammenhangs zwischen den beiden nicht normalverteilten Variablen beurteilen zu können (vgl. Rasch et al. 2021: 198).

4.3 Darstellung und Diskussion der Ergebnisse

Die Boxplots in Abbildung 3 zeigen, dass Jungen (*Median* (*Mdn*) = 3.38) ein höheres Selbstkonzept als Mädchen (*Mdn* = 2.75) haben. Darüber hinaus ist dem Boxplot zu entnehmen, dass die Werte des mathematischen Selbstkonzepts der Mädchen eine höhere Streuung aufweisen. So liegen bei der Hälfte der Mädchen die Werte zwischen ca. 2.2 und ca. 3.5 (*Interquartilsabstand* (*IQR*): 1.31), während bei den Jungen die Hälfte der Fälle zwischen 3.0 und ca. 3.9 liegen (*IQR*: .88). Der Vergleich der Mittelwerte weist ebenso darauf hin, dass die Jungen ($M = 3.22$) über ein höheres mathematisches Selbstkonzept verfügen als die Mädchen ($M = 2.82$).

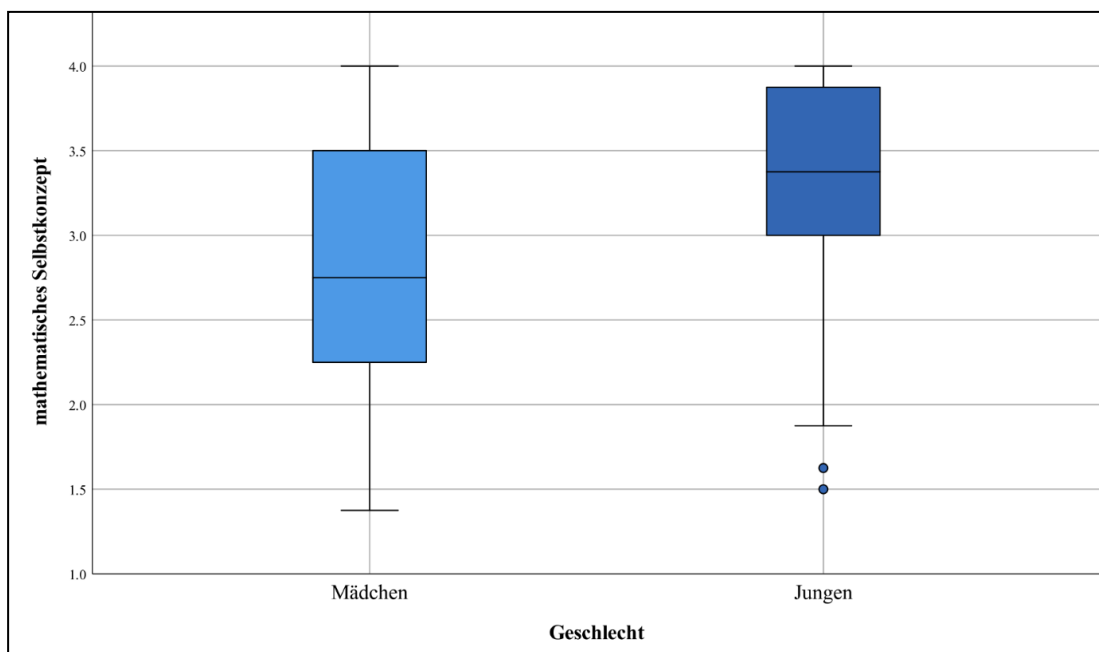


Abb. 3: Mathematisches Selbstkonzept in Abhängigkeit zum Geschlecht (eigene Darstellung).

Die Ergebnisse des Mann-Whitney-U-Tests zeigen, dass die Beobachtung, dass Jungen über ein signifikant positiveres mathematisches Selbstkonzept verfügen als Mädchen, als statistisch signifikant anzusehen ist ($Z = -2.223$, $p = .026$). Die Effektstärke ($r = .26$) entspricht dabei einem kleinen Effekt (vgl. Cohen 1992: 99). Damit kann Hypothese 1 vorläufig angenommen werden. Damit bestätigt die vorliegende Untersuchung Ergebnisse vorausgegangener Forschung, die bereits vielfach empirisch belegen konnte, dass Grundschüler*innen geschlechtsspezifische Differenzen im mathematischen Selbstkonzept zeigen (vgl. z.B. Niklas/Schneider 2012; Ehm/Duzy/Hasselhorn 2011; Hellmich/Jahnke-Klein 2008). Demnach scheint es, dass Mädchen bereits in der Grundschule ein niedrigeres mathematisches Selbstkonzept entwickeln als Jungen. Dass der Effekt in dieser Untersuchung klein ausfällt, wirft die Frage auf, ob sich die Tendenz der geschlechtsspezifischen Entwicklung des mathematischen Selbstkonzepts möglicherweise rückläufig entwickelt.

Inwiefern Jungen auch in den mathematischen Teilbereichen der Arithmetik und Geometrie über ein höheres Selbstkonzept verfügen (Hypothese 2), zeigen u. a. die Abbildungen 4 und 5. Der Boxplot in Abbildung 4 belegt, dass die Jungen ein höheres arithmetisches Selbstkonzept ($Mdn = 3.31$) aufweisen als die Mädchen ($Mdn = 2.81$). Außerdem zeigt die Abbildung eine größere Streuung der Daten bei den Mädchen ($IQR = 1.38$) als bei den Jungen ($IQR = .81$). Im Gegensatz dazu zeigt sich in Abbildung 5, dass die Mädchen ($Mdn = 3.43$) im Vergleich zu den Jungen ($Mdn = 3.14$) über ein geringfügig größeres geometrisches Selbstkonzept verfügen. Im Vergleich zum mathematischen und arithmetischen Selbstkonzept fällt auf, dass der Median der Mädchen für das geometrische Selbstkonzept deutlich höher ausfällt und dass die Messwerte der Mädchen eine deutlich geringere Streuung aufweisen ($IQR = .71$).

Vergleicht man hierzu die Mittelwerte so wird deutlich, dass die Jungen ($M = 3.21$) ein größeres arithmetisches Selbstkonzept haben als die Mädchen ($M = 2.89$). Für das geometrische Selbstkonzept zeigt der Mittelwertvergleich, dass Mädchen ($M = 3.25$) im Vergleich zu den Jungen ($M = 3.15$) über ein leicht höheres Selbstkonzept verfügen. Außerdem fällt auf, dass bei den Mädchen der Mittelwert im geometrischen Selbstkonzept von den anderen Mittelwerten der erhobenen Selbstkonzepte deutlich nach oben abweicht, während die Mittelwerte der Jungen über die drei erhobenen Selbstkonzepte hinweg nur wenig variieren.

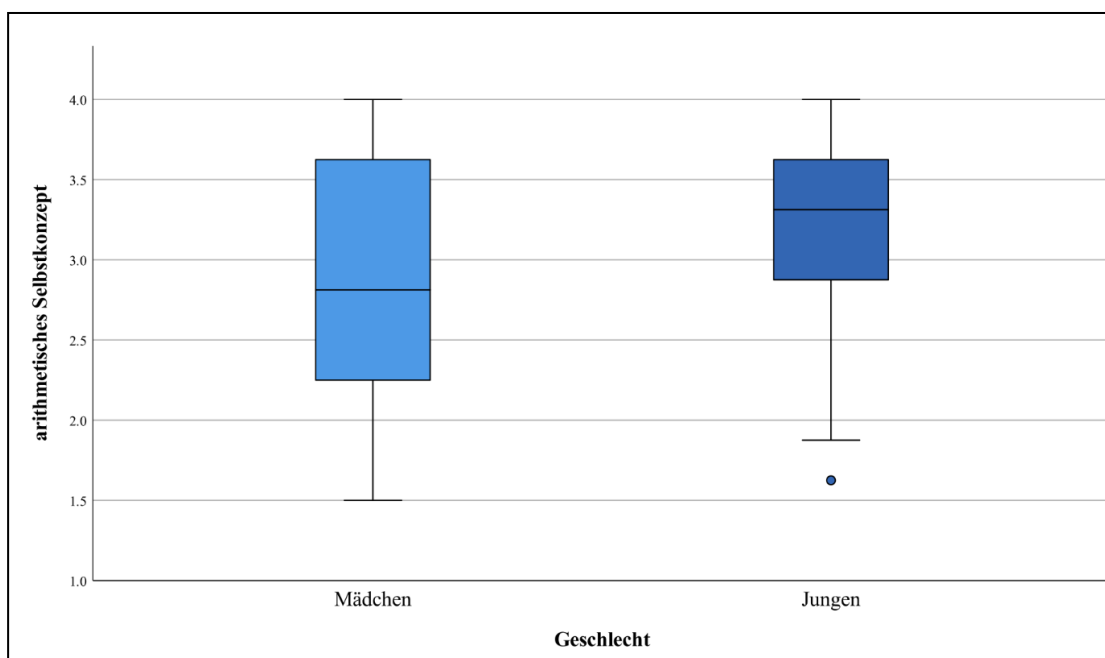


Abb. 4: Arithmetisches Selbstkonzept in Abhängigkeit zum Geschlecht (eigene Darstellung).

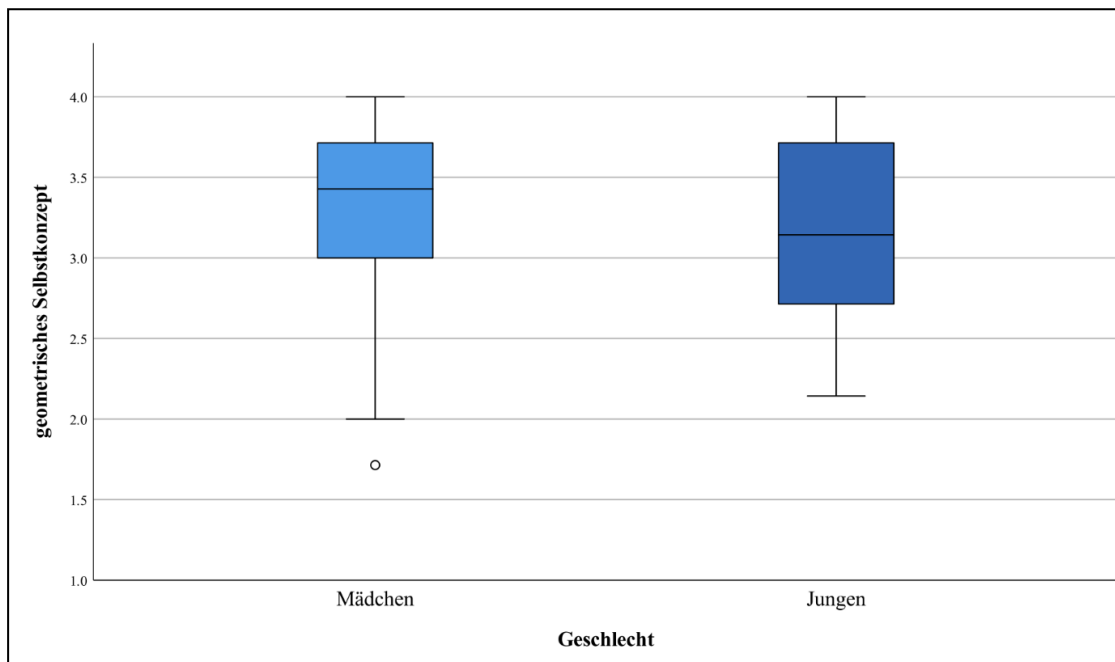


Abb. 5: Geometrisches Selbstkonzept in Abhängigkeit zum Geschlecht (eigene Darstellung).

Obwohl die zentralen Tendenzen auf geschlechtsspezifische Differenzen in der Ausprägung der Selbstkonzepte in den beiden mathematischen Teilbereichen hindeuten, zeigt der Mann-Whitney-U-Tests, dass die beobachteten geschlechtsspezifischen Differenzen nicht statistisch signifikant sind ($p > .05$) (s. Abb. 6). Damit wird die Hypothese, dass Jungen über ein höheres arithmetisches und geometrisches Selbstkonzept verfügen, verworfen. Stattdessen wird die Nullhypothese beibehalten, die besagt, dass keine geschlechtsbezogenen Differenzen im arithmetischen und geometrischen Selbstkonzept bestehen.

	arithmetisches Selbstkonzept	geometrisches Selbstkonzept
Mann-Whitney-U-Test	479.500	566.000
Z	-1.884	-.706
Asymp. Sig. (2-seitig)	.060	.480

Abb. 6: Teststatistiken zum Mann-Whitney-U-Test für das arithmetische und geometrische Selbstkonzept (eigene Darstellung).

Die Ergebnisse zeigen, dass, obwohl nachgewiesen werden konnte, dass Mädchen zwar über ein statistisch signifikant niedrigeres mathematisches Selbstkonzept verfügen, sich diese Ergebnisse jedoch nicht auf die beiden Teilbereiche der Arithmetik und Geometrie übertragen lassen. Hier konnten entgegen der Annahme keine statistisch signifikanten geschlechtsbezogenen Differenzen nachgewiesen werden. Für das arithmetische Selbstkonzept lässt sich kritisch betrachten, dass der beobachtete p -Wert ($p = .06$) nur knapp über dem gewählten Signifikanzniveau ($p = .05$) liegt. So ist es denkbar, dass die Annahme durchaus auf die Grundgesamtheit zutrifft, jedoch mit Hilfe der erhobenen Daten nicht gezeigt werden konnte (vgl. Tachtsoglou/König 2020: 320). Dafür spricht auch eine Effektstärke von $r = 0.22$, die nach Cohen einem kleinen Effekt entspricht (vgl. 1992: 99). Hier bedarf es einer weiteren Überprüfung der Hypothese mit einer größeren Stichprobe.

Die Untersuchung des Selbstkonzepts in den verschiedenen Teilbereichen der Mathematik ist insofern aufschlussreich, als sie Hinweise auf Unterschiede zwischen den Selbstkonzepten liefert, die als Grundlage für weitere Forschung dienen können.

Um zu überprüfen, ob die geschlechtsspezifische Differenz im arithmetischen Selbstkonzept größer ausfällt als im geometrischen Selbstkonzept (Hypothese 3) sind erneut die Mittelwerte des arithmetischen und geometrischen Selbstkonzepts zu betrachten sowie die Ergebnisse des Mann-Whitney-U-Tests. Ein Vergleich der Mittelwerte des arithmetischen (Jungen $M = 3.21$, Mädchen $M = 2.89$) und des geometrischen Selbstkonzepts (Jungen $M = 3.15$, Mädchen $M = 3.25$) deutet darauf hin, dass Jungen nicht, wie angenommen, über ein größeres geometrisches Selbstkonzept verfügen. Doch wie bereits dargelegt, sind für die geschlechtsbezogenen Differenzen der beiden erhobenen Selbstkonzepte keine statistische Signifikanz nachweisbar (s. Abb. 6). Damit muss diese Hypothese ebenfalls verworfen und stattdessen die Nullhypothese angenommen werden, wonach keine geschlechtsspezifische Differenz im arithmetischen und geometrischen Selbstkonzept angenommen wird.

Durch den reziproken Zusammenhang zwischen der Leistung und dem Selbstkonzept wurde angenommen, dass die geschlechtsbezogenen Differenzen im Teilbereich der Arithmetik größer ausfallen, da Jungen hier signifikant höhere Leistungen erreichen (vgl. Deutscher 2011). Auf Grund der nicht nachweisbaren statistischen Signifikanz der Ergebnisse konnte diese Annahme durch diese Untersuchung nicht bestätigt werden. Wobei ein Vergleich der Mittelwerte die Tendenz zeigt, dass der Unterschied im arithmetischen Selbstkonzept größer ausfällt. Demnach verfügen Jungen über ein größeres arithmetisches Selbstkonzept als Mädchen. An dieser Stelle sei der beobachtete p -Wert nahe des Signifikanzniveaus ($p = .06$) hervorgehoben. So erscheint es möglich, dass die Hypothese in dieser Arbeit fälschlicherweise abgelehnt wird. Weitere Untersuchungen mit einer größeren Stichprobe könnten erforderlich sein, um die geschlechtsbezogene Differenz genauer zu untersuchen und zu bestätigen.

Dass für das geometrische Selbstkonzept keine statistisch signifikanten geschlechtsspezifischen Unterschiede gefunden wurden, erscheint angesichts der aufgestellten Hypothese überraschend, da geschlechtsspezifische Differenzen angenommen wurden. Unter Berücksichtigung der gefundenen Leistungsunterschiede bei Deutscher erscheint die Beobachtung, dass Mädchen im Vergleich zu den Jungen über ein geringfügig höheres geometrisches Selbstkonzept verfügen, wiederum

plausibel, da auch in den geometrischen Leistungen keine signifikanten Unterschiede nachgewiesen werden konnten (vgl. Deutscher 2011). Aufgrund des gefundenen p -Werts nahe dem Signifikanzniveau des arithmetischen Selbstkonzepts sowie der unerwarteten Ergebnisse des Geschlechtervergleichs beim geometrischen Selbstkonzept erscheinen weitere Untersuchungen mit repräsentativen Stichproben sinnvoll. Ein anderer Grund dafür, dass die Hypothese nicht bestätigt werden konnte, könnten die nicht erhobenen Leistungen in Arithmetik und Geometrie der befragten Schüler*innen sein. Stattdessen wurde die Annahme auf der Grundlage einer anderen Untersuchung getroffen.

Zur Überprüfung des Zusammenhangs zwischen dem mathematischen und dem arithmetischen bzw. geometrischen Selbstkonzept wurde zunächst ein Streudiagramm erstellt. Es ist zu erkennen, dass zwischen dem mathematischen und arithmetischen Selbstkonzept ein starker linearer, positiver Zusammenhang besteht (s. Abb. 7). Der Zusammenhang zwischen dem mathematischen und dem geometrischen Selbstkonzept scheint im Vergleich schwächer ausgeprägt zu sein. Dennoch liegt auch hier eine positive Korrelation zwischen den Variablen vor (s. Abb. 8).

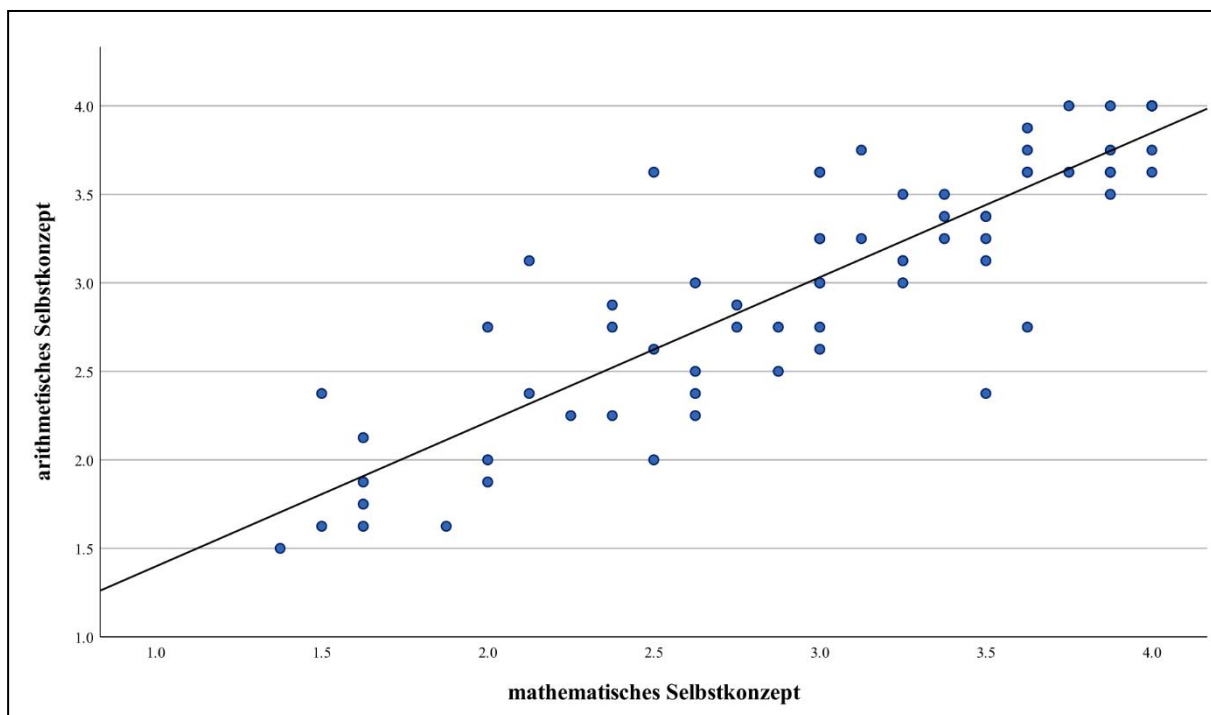


Abb. 7: Zusammenhang zwischen dem mathematischen und arithmetischen Selbstkonzept (eigene Darstellung).

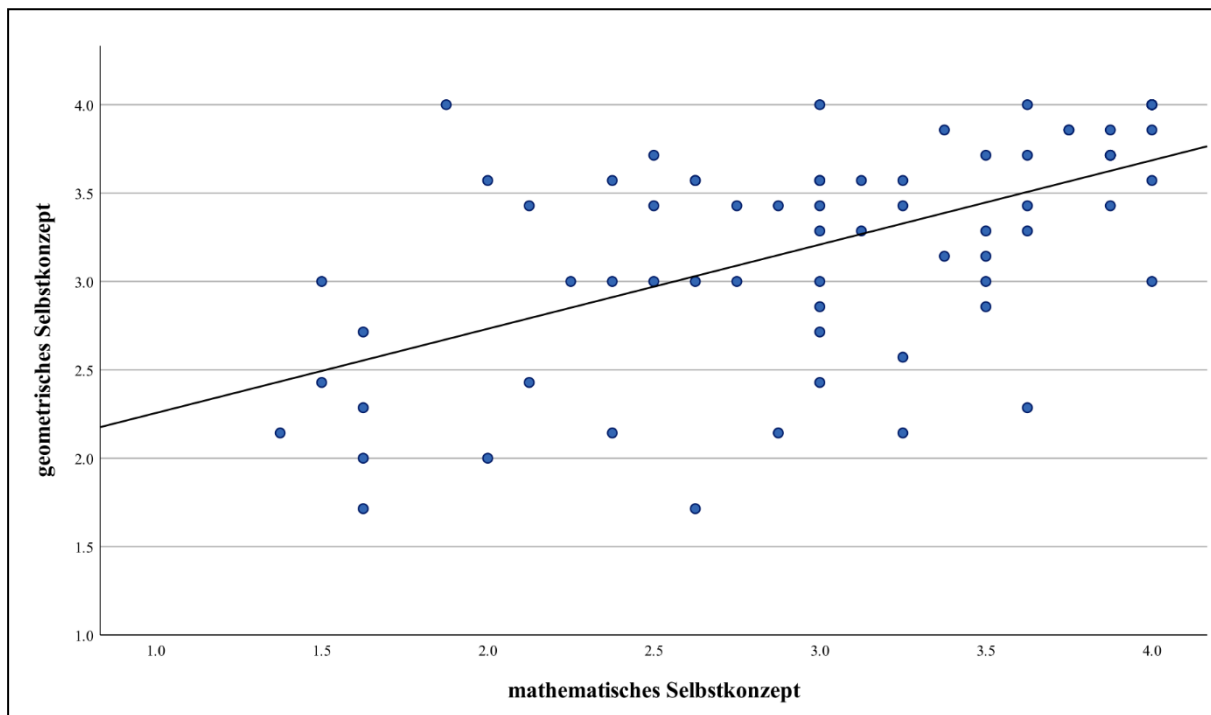


Abb. 8: Zusammenhang zwischen dem mathematischen und geometrischen Selbstkonzept (eigene Darstellung).

Der Rangkorrelationskoeffizienten nach Spearman bestätigt, dass das arithmetische Selbstkonzept mit dem mathematischen Selbstkonzept hochsignifikant korreliert ($r_s = .871, p < .001$) (s. Abb. 9). Dabei handelt es sich nach Cohen um einen starken Effekt (vgl. 1992: 99). Für den Zusammenhang zwischen dem geometrischen und mathematischen Selbstkonzept zeigt sich ebenfalls eine statistisch signifikante starke Korrelation der Variablen ($r_s = .580, p < .001$) (vgl. ebd.: 99). Indem gezeigt wurde, dass Personen, die ein höheres mathematisches Selbstkonzept haben, tendenziell ebenfalls über ein höheres arithmetisches und geometrisches Selbstkonzept verfügen, konnte Hypothese 4 bestätigt werden.

			mathematisches Selbstkonzept	arithmetisches Selbstkonzept
Spearman-Rho	mathematisches Selbstkonzept	Korrelationskoeffizient	1.000	.871**
		Sig. (2-seitig)	.	<.001
		N	72	71
	arithmetisches Selbstkonzept	Korrelationskoeffizient	.871**	1.000
		Sig. (2-seitig)	<.001	.
		N	71	72

Abb. 9: Zusammenhang zwischen dem mathematischen und arithmetischem Selbstkonzept (Ergebnisse der Rangkorrelation nach Spearman) (eigene Darstellung).

			mathematisches Selbstkonzept	geometrisches Selbstkonzept
Spearman-Rho	mathematisches Selbstkonzept	Korrelationskoeffizient	1.000	.580**
		Sig. (2-seitig)	.	<.001
		N	72	70
	geometrisches Selbstkonzept	Korrelationskoeffizient	.580**	1.000
		Sig. (2-seitig)	<.001	.
		N	70	71

Abb. 10: Zusammenhang zwischen dem mathematischen und geometrischen Selbstkonzept (Ergebnisse der Rangkorrelation nach Spearman) (eigene Darstellung).

Im Rahmen dieser Arbeit konnte damit belegt werden, dass zwischen dem mathematischen Selbstkonzept und den Selbstkonzepten der Teilbereiche ein Zusammenhang besteht. Dabei können keine Kausalitätsaussagen gemacht werden, auch wenn in der Literatur davon ausgegangen wird, dass das mathematische Selbstkonzept den Selbstkonzepten der beiden Teilbereiche übergeordnet ist (vgl. Drücke-Noe/Gniewosz/Paasch 2022: 211f.). Inwiefern dies zutrifft, müsste in weiterführender Forschung untersucht werden.

5. Reflexion

In Zusammenhang mit der Betrachtung des mathematischen und arithmetischen Selbstkonzept erscheint eine Beobachtung während der Durchführung. So kam, in Bezug auf die beiden Fragen: „Ich bearbeite gerne Matheaufgaben“ und „Ich bearbeite gerne Rechenaufgaben“, die Rückfrage eines Kindes auf, wieso zweimal die gleiche Frage beantwortet werden müsste. Außerdem kam in dem Feld für Fragen und Anmerkungen mehrmals Rückmeldungen dazu, dass sich Fragen wiederholen würden (z.B. „Da kommen doppelte [sic] aufgaben [sic]!“ oder „Die Aufgaben wiederholen [sic] sich“). Diese Beobachtungen könnten ein Hinweis darauf sein, dass die befragten Kinder die Begriffe Mathe und Rechnen als identisch auffassen. Dies könnte eine mögliche Erklärung für die hohe Korrelation zwischen dem mathematischen und dem arithmetischen Selbstkonzept sein. Darüber hinaus könnte diese Beobachtung auch die geringer ausfallende Korrelation zwischen dem mathematischen und dem geometrischen Selbstkonzept erklären. Da viele Schüler*innen mit Mathematik fast ausschließlich das Teilgebiet der Arithmetik verbinden, ist im Sinne der Erhebung eine Klärung der Begrifflichkeiten notwendig, um mögliche Missverständnisse und Verzerrungen in den Ergebnissen zu minimieren. Dieser Umstand sollte bei Folgeuntersuchungen, insbesondere im Grundschulalter, stärker berücksichtigt werden.

Entgegen der getroffenen Annahme konnten keine signifikanten geschlechtsspezifischen Differenzen für das arithmetische und geometrische Selbstkonzept nachgewiesen

werden. Wobei hier angemerkt werden sollte, dass für das arithmetische Selbstkonzept die beobachteten Werte sehr nah zur statistischen Signifikanz lagen ($p = .06$). Sodass eine weitergehende Betrachtung des geschlechtsspezifischen Selbstkonzepts in den verschiedenen Teilbereichen in zukünftiger Forschung erkenntnisreich scheint.

Außerdem sind bei der Interpretation der hier berichteten Befunde die Einschränkungen der vorliegenden Untersuchung zu beachten. Die Ergebnisse stützen sich auf eine kleine sowie selektive Stichprobe ($N = 75$), die lediglich Schüler*innen einer einzelnen Schule berücksichtigt. Zukünftige Studien sollten daher vor allem repräsentative Stichproben realisieren. Darüber hinaus zeigten sich unerwartete Probleme bei der Durchführung. Zum einen musste ein Item zur Erfassung des geometrischen Selbstkonzepts später ausgeschlossen werden, da zu viele Schüler*innen dieses unbeantwortet ließen. Dies hätte durch eine vorherige inhaltliche Absprache mit den Klassenlehrerinnen vermieden werden können. Für zukünftige Selbstkonzeptforschungen, die Schüler*innen bis zur 3. Klasse umfassen, erscheint es sinnvoll, dieses Item auszulassen, bzw. vor der Durchführung Rücksprache mit den Klassenleitungen zu halten, um sicher zu gehen, dass bereits Geometrietests geschrieben wurden. Im Falle eines Ausschlusses sollte dieses Item im Sinne der Vergleichbarkeit ggf. auch in den anderen zu erhebenden Selbstkonzepten ausgeschlossen werden.

Im Hinblick auf die Relevanz der Untersuchung für meine persönliche Professionalisierung und vor dem Hintergrund der Forderung einer Chancengleichheit der Geschlechter im Mathematikunterricht, erscheint es interessant, dass dem Selbstkonzept eine entscheidende Rolle in der Entwicklung geschlechtsspezifischer Leistungen zugeschrieben wird (vgl. Eccles 1983: 114). Ebenso beeinflusst das Selbstkonzept, das in der Grundschule entwickelt und gefestigt wird, weitreichende Entscheidungen, wie die Wahl mathematischer Leistungskurse in der Oberstufe oder die Berufswahl (vgl. Jann/Hupka-Brunner 2020: 394). Als angehende Grundschullehrerin ist es mir ein Anliegen, hier möglichst früh anzusetzen und Maßnahmen zu ergreifen, die verhindern, dass die Geschlechterdifferenz im Selbstkonzept während der ersten Schuljahre entsteht bzw. größer wird.

Ebenso erscheint mir interessant, dass gezeigt werden konnte, dass das Selbstkonzept in den mathematischen Teilbereichen unterschiedlich ausgeprägt sein kann. Die Berücksichtigung dieses Umstandes ermöglicht es, gezieltere Maßnahmen zu ergreifen, um das Selbstkonzept der Schüler*innen bereichsspezifisch zu fördern.

Obwohl diese Arbeit Hinweise auf geschlechtsspezifische Differenzen im mathematischen und arithmetischen Selbstkonzept liefert, ist es im Schulalltag dennoch wichtig, keine verallgemeinernden Annahmen aufgrund des Geschlechts zu treffen. Stattdessen sollten die Kinder individuell wahrgenommen und gefördert werden. Als angehende Lehrkraft liegt es in meiner Verantwortung, ein unterstützendes Lernumfeld zu schaffen, in dem alle Schüler*innen ein positives Selbstkonzept entwickeln können, um so ihr mathematisches Potenzial entfalten zu können.

6. Fazit

Obwohl in der Literatur gefordert (vgl. Drücke-Noe/Gniewosz/Paasch 2022; Shavelson/Hubner/Stanton 1976), lagen bislang keine empirischen Befunde zu einer differenzierten Betrachtung der Selbstkonzepte in den mathematischen Teilbereichen der Arithmetik und Geometrie vor. Vorausgegangene Studien haben für die Grundschule bereits gezeigt, dass Jungen über ein höheres mathematisches Selbstkonzept verfügen als Mädchen (vgl. z. B. Hellmich/Jahnke-Klein 2008). Dies konnte auch durch die vorliegende Arbeit bestätigt werden. In Bezug auf das arithmetische und geometrische Selbstkonzept konnten jedoch keine statistisch signifikanten geschlechtsspezifischen Unterschiede nachgewiesen werden. Jedoch zeigt ein Vergleich der zentralen Tendenzen, dass Jungen in der Arithmetik tendenziell über ein höheres Selbstkonzept verfügen als Mädchen. Entgegen den Annahmen zeigten Mädchen in der Untersuchung ein geringfügig höheres geometrisches Selbstkonzept als Jungen. Wobei an dieser Stelle darauf verwiesen sei, dass die vorliegende Studie nicht repräsentativ ist. Die gefundenen Tendenzen in den Mittelwerten erscheinen dennoch interessant, um eine differenzierte Betrachtung der Selbstkonzepte für weitergehende Forschung anzustreben.

Zudem konnte für die Selbstkonzepte der mathematischen Teilbereiche gezeigt werden, dass das mathematische Selbstkonzept stark mit dem arithmetischen bzw. geometrischen Selbstkonzept korreliert. Obwohl die Ergebnisse die bisherige Annahme eines hierarchischen Selbstkonzepts stützen, ist es notwendig, in weiteren Untersuchungen die kausalen Zusammenhänge zwischen den Selbstkonzepten explizit zu untersuchen.

Insgesamt liefert die vorliegende Arbeit damit wertvolle Erkenntnisse hinsichtlich des arithmetischen und geometrischen Selbstkonzepts von Grundschüler*innen und betont die Bedeutung einer differenzierten Betrachtung des mathematischen Selbstkonzepts für zukünftige Studien. Weitere Untersuchungen sind erforderlich, um die Zusammenhänge besser zu verstehen und gezielte Maßnahmen zur Förderung eines positiven mathematischen Selbstkonzepts abzuleiten.

Literaturverzeichnis

- Arens, A. Katrin/Marsh, Herbert W./Pekrun, Reinhard/Lichtenfeld, Stephanie/Murayama, Kou/Vom Hofe, Rudolf (2017). Math self-concept, grades, and achievement test scores. Long-term reciprocal effects across five waves and three achievement tracks. In: *The journal of educational psychology*, 109 (5), S. 621–634.
- Arens, A. Katrin/Yeung, Alexander S./Craven, Rhonda G./Hasselhorn, Marcus (2011a). The Twofold Multidimensionality of Academic Self-Concept: Domain Specificity and Separation Between Competence and Affect Components. In: *Journal of Educational Psychology*, 103 (4), S. 930–981.
- Arens A. Katrin/Trautwein, Ulrich/Hasselhorn, Marcus (2011b). Erfassung des Selbstkonzepts im mittleren Kindesalter: Validierung einer deutschen Version des SDQ I. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 25 (2), S. 131–144.
- Bong, Mimi/Skaalvik, Einar M. (2003). Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really? In: *Educational Psychology Review*, 15 (1), S. 1–40.
- Bortz, Jürgen/Schuster, Christof (2010). Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler. Berlin/Heidelberg: Springer-Verlag.
- Chiu, Ming M./Xihua, Zeng (2008). Family and motivation effects on mathematics achievement: Analyses of students in 41 countries. In: *Learning and Instruction*, 18, S. 321–336.
- Cohen, Jacob (1992). Statistical Power Analysis. Current Directions. In: *Psychological Science*, 1 (3), S. 98–101.
- Deutscher, Theresa (2011). Zusammenhänge zwischen den arithmetischen und geometrischen Lernständen von Schulanfängern. In: *Beiträge zum Mathematikunterricht*, S. 191–194.
- Döring, Nicola (2013). Zur Operationalisierung von Geschlecht im Fragebogen: Probleme und Lösungsansätze aus Sicht von Mess-, Umfrage-, Gender- und Queer-Theorie. In: *GENDER – Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft*, 5 (2), S. 94–113.
- Drücke-Noe, Christina/Gniewosz, Burkard/Paasch, Daniel (2022). Mathematisches Konzept und Schülerleistungen – Zusammenhänge für den Unterricht nutzbar machen. In: Ann C. George/Stefan Götz/Marcel Illetschko/Evelyn Süß-Stepanicik (Hrsg.), *Empirische Befunde zu Kompetenzen im Mathematikunterricht der Sekundarstufe 1 und Folgerungen für die Praxis* (S. 211–232). Münster/New York: Waxmann.
- Eccles, Jaquelynne S. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In: Janet T. Spence (Hrsg.), *A Series of Books in Psychology. Achievement and Achievement Motives. Psychological and Sociological Approaches* (S. 76–146). San Francisco: W.H. Freeman.
- Ehm, Jan-Henning/Duzy, Dagmar/Hasselhorn, Marcus (2011). Das akademische Selbstkonzept bei Schulanfängern. Spielen Geschlecht und Migrationshintergrund eine Rolle? In: *Frühe Bildung*, S. 37–45.

- Fritz, Catherine O./Morris, Peter E./Richler, Jennifer J. (2012). Effect Size Estimates: Current Use, Calculations, and Interpretation. In: *Journal of Experimental Psychology: General*, 121 (1), S. 2–18.
- Guay, Frédéric/Ratelle, Catherine F./Roy, Amélie/Litalien, David (2010). Academic self-concept, autonomous academic motivation, and academic achievement: Mediating and additive effects. In: *Learning and Individual Differences*, 20 (6), S. 644–653.
- Hellmich, Frank/Jahnke-Klein, Sylvia (2008). Selbstbezogene Kognitionen und Interessen von Mädchen und Jungen im Mathematikunterricht der Grundschule. In: Barbara Rendtorff/Annedore Prengel (Hrsg.), *Kinder und ihr Geschlecht* (S. 111–120). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Heyder, Anke/Steinmayr, Ricarda/Kessels, Ursula (2019). Do Teachers' Beliefs About Math Aptitude and Brilliance Explain Gender Differences in Children's Math Ability Self-Concept? In: *Frontiers in Education*, 4, S. 1–11.
- Jann, Ben/Hupka-Brunner, Sandra (2020). Warum werden Frauen so selten MINT-Fachkräfte? Zur Bedeutung der Differenz zwischen mathematischen Kompetenzen und Selbstkonzept. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 42 (2), S. 391–413.
- Marsh, Herbert W./Craven, Rhonda/Debus, Raymond (1998). Structure, stability, and development of young children's self-concepts: A multicohort-multiooccasion study. In: *Child Development*, 69, S. 1030–1053.
- Marsh, Herbert W./Trautwein, Ulrich/Lüdtke, Oliver/Köller, Olaf/Baumert, Jürgen (2005). Academic Self-concept, Interest, Grades, and Standardized Test Scores: Reciprocal Effects Models of Causal Ordering. In: *Child Development*, 76(2), S. 397–416.
- Möller, Jens/Trautwein, Ullrich (2020). Selbstkonzept. In: Elke Wild/Jens Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 187–210). Berlin/Heidelberg: Springer-Verlag.
- Moschner, Barbara/Dickhäuser, Oliver (2018). Selbstkonzept. In: Detlef H. Rost/Jörn R. Sparfeldt/Susanne R. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Muntoni, Francesca/Retelsdorf, Jan (2020). Geschlechterstereotype in der Schule. In: Sabine Glock/Hannah Kleen (Hrsg.), *Stereotype in der Schule* (S. 71–98). Wiesbaden: Springer-Verlag.
- Niklas, Frank/Schneider, Wolfgang (2012). Die Anfänge geschlechtsspezifischer Leistungsunterschiede in mathematischen und schriftsprachlichen Kompetenzen. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 44 (3), S. 123–138.
- OECD (2018). *Deutschland – Ländernotiz – Ergebnisse PISA 2018*. Verfügbar unter: https://www.oecd.org/berlin/themen/pisa-studie/PISA2018_CN_DEU_German.pdf [10.02.2023].
- Rasch, Björn/Friese, Malte/Hofmann, Wilhelm/Naumann, Ewald (2021). *Quantitative Methoden 2. Einführung in die Statistik der Psychologie, Sozial- & Erziehungswissenschaften*. Berlin/Heidelberg: Springer-Verlag.

- Schreiner, Claudia/Gniewosz, Burkhard/Wiesner, Christian/Steiger, Alexander/Kulmhofer-Bommer, Andrea/Egger, Maximilian (2019). Einstellungen der Schüler/innen zum Fach und zum Lernen: Freude am Fach, fachbezogenes Selbstkonzept und ihr Zusammenhang mit den fachlichen Leistungen. In: Ann C. Georg/Claudia Schreiner/Christian Wiesner/Martin Poitinger/Katrin Pacher (Hrsg.), *Kompetenzmessungen im österreichischen Schulsystem: Analyse, Methoden & Perspektiven* (S. 139–159). Münster/New York: Waxmann.
- Shavelson, Richard J./Hubner, Judith J./Stanton, George C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. In: *Review of Educational Research*, 46, S. 407–441.
- Skaalvik, Sidsel/Skaalvik, Einar M. (2004). Gender Differences in Math and Verbal Self-Concept, Performance Expectations, and Motivation. In: *Sex Roles*, 50 (3/4), S. 241–252.
- Tachtsoglou, Sarantis/König, Johannes (2017). *Statistik für Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler: Konzepte, Beispiele und Anwendungen in SPSS und R*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Tiedemann, Joachim/Faber, Günter (1995). Mädchen im Mathematikunterricht: Selbstkonzept und Kausalattributionen im Grundschulalter. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 27 (1), S. 61–71.
- Valentine, Jeffrey C./DuBois, David L./Cooper, Harris (2004). The relations between self-beliefs and academic achievement: A systematic review. In: *Educational Psychologist*, 39, S.111–133.
- Wilgenbush, Tammy/Merrell, Kenneth W. (1999). Gender differences in self-concept among children and adolescents: a meta-analysis of multidimensional studies. In: *School Psychology Quarterly*, 14 (2), S. 101–120.
- Wolff, Fabian (2021). How Classmates' Gender Stereotypes Affect Students' Math Self-Concepts: A Multilevel Analysis. In: *Frontiers in Psychology*, 12, S. 1–12.

III. STUDIENPROJEKTE MIT EINER METHODENTRIANGULATION

ERZÄHL MIR DEINE GESCHICHTE:

POTENZIALE DES DIALOGISCHEN LESENS FÜR DIE ENTWICKLUNG DER ERZÄHLFÄHIGKEIT BEI SCHÜLER*INNEN MIT DEM FÖRDERSCHWERPUNKT GEISTIGE ENTWICKLUNG

Betreut durch: Prof.' Dr.' Alexandra L. Zepter und Dr.' Caren Keeley
(Zwei-Disziplinen-Profilgruppe im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung)

Abstract

Mündliches Erzählen ist ein elementarer Bestandteil der alltäglichen Kommunikation. Dementsprechend hat die Erzählkompetenz durch ihre Funktion der Interaktion und des Austauschs einen wesentlichen Einfluss auf die Teilhabe einer Person. Insbesondere dem Personenkreis der Menschen mit Behinderung ist der Zugang zu einer gleichberechtigten Teilhabe am sozialen Geschehen erschwert, da vielfältige Barrieren bestehen. Aufgrund dessen ist es wichtig, mögliche Zugänge und Fördermöglichkeiten zu identifizieren und auf ihre Eignung hin zu prüfen. Im Mittelpunkt der Forschung steht das Konzept des dialogischen Lesens, welches sprachförderliche Verhaltensweisen eines interaktiven Vorlesens systematisch umsetzt.

Das Ziel des vorliegenden Studienprojekts war die Beantwortung der Frage, welche Potenziale sich zur Förderung der mündlichen Erzählung im Konzept des dialogischen Lesens identifizieren lassen. Zudem wurden notwendige Anpassungen für den heterogenen Personenkreis identifiziert.

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurde eine Kleingruppe von zwei Schüler*innen während des dialogischen Lesens videografiert. Zur Aufbereitung und Analyse der Daten wurde die Softwareunterstützung MAXQDA in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring verwendet. Es wurde untersucht, welche Vorläufer- und Teilfähigkeiten der Erzählfähigkeit innerhalb des dialogischen Lesens auftreten und mithilfe dieses Konzepts gefördert werden können. Die Auswertung des Forschungsprojekts verdeutlicht folgende Potenziale: hohe Motivation zur Sprachproduktion, eine Anregung des Erinnerungsvermögens durch die sprachliche Herstellung von Rückbezügen und die sprachliche Herstellung von Kohärenz sowie passive Aneignung und aktive Anwendung von narrativen Strukturen. Eine Anpassung des Konzepts war im Bereich der unterstützten

Kommunikation dienlich, um dem heterogenen Personenkreis gerecht zu werden.

1. Darstellung der Forschungsfrage

Erzählungen sind ein wesentlicher Teil der alltäglichen sozialen Interaktion und besitzen damit bereits im Kindesalter hohe Relevanz. Besonders mündliche Erzählungen spielen eine wichtige Rolle in Bezug auf die Teilhabe einer Person (vgl. Schulte-Busch/Neitzel 2021: 7). Teilhabe beschreibt als relationaler Begriff das wechselseitige Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft sowie die Beteiligung und Zugehörigkeit am sozialen Geschehen (vgl. Bartelheimer et al. 2020: 43). Der Zugang zu einer gleichberechtigten Teilhabe am gesellschaftlichen Leben wird insbesondere Menschen mit Behinderung erschwert, da sie mit vielfältigen umweltbezogenen Barrieren konfrontiert werden (vgl. Ziemen 2017: 179).

Um einen dahingehenden Zugang zu schaffen und somit die soziale Praxis der mündlichen Erzählung zu ermöglichen, soll das Konzept des dialogischen Lesens nach Baldaeus et al. (2021) auf einen Förderansatz im Kontext Schule hin untersucht werden. Das dialogische Lesen meint ein systematisch interaktives Vorlesen, in dem sprachförderliche Verhaltensweisen durch den Vorlesenden umgesetzt werden (vgl. Baldaeus et al. 2021: 30). Da die Schule und die dortige Unterstützung ein bedeutender Umweltfaktor bei der Entwicklung von Erzählkompetenzen ist, richtet sich der Fokus dieser Arbeit auf die folgende Forschungsfrage: Welche Potenziale lassen sich im Konzept des dialogischen Lesens nach Baldaeus et al. identifizieren, um in einer Kleingruppe die Erzählfähigkeit der Schüler*in XY mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung zu fördern?

Das Ziel dieser Forschungsarbeit ist die Identifikation der Potenziale im Konzept des dialogischen Lesens nach Baldaeus et al. (ebd.), um daraus zielführende Angebote zur Förderung der Erzählfähigkeit abzuleiten. Dabei wird ermittelt, welche möglichen Anpassungen erforderlich sind, um der heterogenen Schüler*innenschaft im Bereich der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung gerecht zu werden. Dieses Ziel soll darüber hinaus die soziale Teilhabe durch eine individuelle Gestaltung der mündlichen Erzählung unterstützen. Der übergeordnete Erkenntnisgewinn ist die Überprüfung der möglichen Eignung des bisher für den Regelschulkontext vorgesehenen Konzepts für den Bereich der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung.

2. Theoretische Grundlagen

Das Erzählen ist elementarer Bestandteil unserer alltäglichen Kommunikation sowie eine schulisch und sozial relevante Interaktion. Daher wird zu Beginn des vorliegenden Kapitels eine einheitliche Wissensbasis geschaffen, welche die theoretische Grundlage für die Forschungsarbeit darstellt. Dabei werden zunächst die für die Forschungsfrage relevanten Begriffe erläutert. Hierzu werden diese diskutiert und der Betrachtungsfokus für den weiteren Verlauf der Arbeit festgelegt.

2.1 Erzählkompetenz

Alltägliche Kommunikation kann durch „das gemeinsame Interesse an etwas und das Interesse aneinander“ (Lamers/Museberg/Sansour 2021: 108) zustande kommen. Die Kommunikationsform ‚Erzählen‘ definiert Ehlich (1980: 48) als „eines der prominentesten Mittel, mit denen der *Transfer von Erfahrung* [Hervorhebung im Original] bewältigt werden kann“. Besonders mündliche Erzählungen spielen eine wichtige Rolle in Bezug auf die Teilhabe einer Person (vgl. Schulte-Busch/Neitzel 2021: 7). Nach Ehlich (1980) überwindet Erzählen Isolation und ermöglicht die gemeinsame Teilhabe an Diskurswissen (vgl. ebd.: 20). Dabei ist Erzählen

„eine Tätigkeit, die, vom partikularen Erlebniswissen (Ehlich/Rehbein 1977: 47) bis hin zu komplexen, aber als Geschichte nahezu sinnlich wahrgenommenen Ereignissen und Zusammenhängen, Erfahrungen kommunikativ vermittelt.“ (Ehlich 1980: 20).

Diese Variationen kommen durch die Kommunikationsvielfalt der Menschen zustande, welche sich besonders durch Multimodalität auszeichnet.

Das alltägliche Erzählen ist eine spezifische Art des Diskurses, die unmittelbar hör*innenbezogen ist. Dabei ist Erzählen eine zielgerichtete Kommunikationsform, die gemeinsames Wissen herstellt (vgl. Blaschitz 2014: 41f.). Hierzu werden Ereignisse, die miteinander in Zusammenhang stehen und zumeist in der Vergangenheit liegen, geschildert (s. Anhang 2, K5). Narrative Kompetenzen sind erforderlich, da sich kein situativer und räumlicher Kontext ergibt (vgl. Hepflinger et al. 2011: 92). Die Voraussetzungen für das mündliche Erzählen beziehungsweise ihr Gelingen umfassen sowohl soziale als auch sprachliche Fähigkeiten, die einander wechselseitig bedingen.

Grundlage dieser Kompetenz bildet die Theory of Mind (ToM), womit das (sozial-)kognitive Bewusstsein bezeichnet wird, über einen anderen Wissensstand als das Gegenüber zu verfügen und sich somit in die Perspektive eines anderen Menschen hineinzuversetzen. Die ToM beschreibt

die Fähigkeit, das Verhalten anderer zu verstehen, ihre zukünftigen Handlungen vorherzusagen und ist entscheidend für das Verständnis der sozialen Welt (vgl. Sturm 2020: 59). Diese Erkenntnis setzt das Kind in sprachliche Handlung um und vermittelt der*dem Zuhörer*in alle notwendigen Vorinformationen (s. Anhang 2, K11). Des Weiteren liegt einer Erzählung ein allgemeines Weltwissen zugrunde, um zu entscheiden, welche Ereignisse erzählwürdig sind. Eine weitere sprachliche Herausforderung ist die Herstellung von Kohäsion, dem Zusammenhang der Sätze. Dabei werden Sprachteile syntaktisch oder semantisch aufeinander bezogen. Eine weitere Voraussetzung für eine gelingende Erzählung ist das Erinnerungsvermögen für Einzelheiten und das Erkennen von Zusammenhängen (vgl. Shelten-Cornish 2015: 15; s. Anhang 2, K5–9). Die emotionale Bedeutung des Erlebten ist dabei relevant für die Erinnerungsfähigkeit (vgl. Böttger 2023: 170). Zudem spielt ein positives Lernerlebnis der Schüler*innen, eine wesentliche Rolle bei der Motivation, neue sprachliche Anforderungen zu bewältigen. Daher ist es förderlich, auch implizite, spielerische Lernformen anzubieten (vgl. ebd.: 111).

2.2 Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung

Der zieldifferente Bildungsgang Geistige Entwicklung setzt, ausgehend von der UN-Behindertenrechtskonvention sowie den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur inklusiven Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen, die Leitziele der persönlichen Entfaltung und aktiven gesellschaftlichen Teilhabe der Schüler*innen um (vgl. MSB NRW 2022: 6). In der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) wird der Personenkreis der Menschen mit ‚Behinderung‘ als

„Menschen, die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können“

definiert (UN-BRK 2006: 3). Dem liegt das Verständnis von ‚Behinderung‘ als mögliches Ergebnis komplexer Wechselwirkungen zwischen den Konditionen eines Menschen und externen Faktoren zugrunde. Demnach erfährt ein Mensch Behinderung durch die erkennbare Einschränkung seiner Teilhabe am gesellschaftlichen Leben (Markowetz/Cloerkes 2000: 30f.). ‚Behinderung‘ ist jedoch ein kontrovers diskutierter Begriff, zu dem unterschiedliche Modelle und Definitionen existieren. Nach Ziemer (2017: 48) umgibt den Begriff ‚Behinderung‘ ein semantischer Kern, welcher Wörter, wie „Erschwernis“ oder „Einschränkung“ aufweist. Dieser semantische Kern deutet auf eine Normvorstellung hin, welche der so benannte Mensch nicht oder nur teilweise erfüllt (vgl. ebd.: 48). Neue Theorien konzipieren ‚Behinderung‘ als relationale Bezeichnung, also beschreiben damit keine individuelle Person, sondern ein

mehrdimensionales Beziehungs- und Relationsgeflecht. Damit gehe die Perspektive auf ‚Behinderung‘ weg von der Verwendung des Begriffs als klassifikatorische, diagnostische Kategorie. In der Praxis zielen die neuen Theorien darauf ab, die soziale Diskriminierung des Ausdrucks sowie Aussonderungspraxen aufzuheben. Zudem bestreben diese „rechtliche Gleichstellung, individuelle Selbstbestimmung, psycho-soziales Empowerment, Verbesserung der gesellschaftlichen Teilhabe, [und] Anerkennung“ der Menschen (vgl. Ziemer 2017: 49).

Der Begriff der ‚geistigen Behinderung‘ ist demnach ebenfalls kritisch zu betrachten, da mit ihm „Verdinglichungs- und Stigmatisierungseffekte, [seine] fehlende Spezifität und [seine] pädagogische Fragwürdigkeit“ (ebd.: 48) einhergehen. So zeigt sich zunächst, dass es keine einheitliche Beschreibung des Personenkreises gibt, der mit diesem Wort bezeichnet wird. Besonders die Stigmatisierung und negativen Assoziationen, die mit dem Begriff einhergehen, machen eine kritische Auseinandersetzung zwingend notwendig (vgl. Theunissen 2021: 11). Menschen mit ‚geistiger Behinderung‘ ist demnach ein Etikett als Produkt sozialer Zuschreibungsprozesse und folglich ein kritisch zu reflektierender Begriff, mit dem Menschen, die aufgrund spezifischer Beeinträchtigungen auf unterschiedlichen Ebenen einen Unterstützungsbedarf zur Verwirklichung des eigenen Lebens aufweisen, etikettiert werden (vgl. Theunissen 2022: 32).

Da Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung mit diesen Stigmatisierungs- und Zuschreibungsprozessen konfrontiert sind, ist eine kritische Reflektion der damit verbundenen Begriffe zwingend erforderlich (vgl. Ziemer 2017: 48f.; Theunissen 2022: 32).

Die Entwicklung der kommunikativen Fähigkeiten ist besonders bei Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung sehr heterogen. So umfassen die Ausdrucksmöglichkeiten Mimik, Körperhaltung und -spannung, Sprache und/oder Gebärden, sowie Formen der elektronischen Kommunikationshilfen, wie beispielsweise Talker (vgl. Lamers/Museberg/Sansour 2021: 108). Der Beginn der kommunikativen Entwicklung zeichnet sich zunächst durch präintentionales Verhalten aus. Hierbei werden eigene Bedürfnisse ausgedrückt, welche bei der Bezugsperson eine Handlung hervorruft. Das Kind erlernt durch das Ursache-Wirkungs-Prinzip, dass auf sein eigenes Verhalten eine Reaktion erfolgt. Darauf aufbauend kann sich das intentionale Verhalten entwickeln. Hierbei wird das eigene Verhalten gezielt zur Kontaktaufnahme genutzt, beispielsweise erste deiktische Gesten. Zeigegesten deuten zudem auf das Erreichen der Triangulation hin (vgl. Lamers/Museberg/Sansour 2021: 109). Abhängig von den verfügbaren körpereigenen Ausdrucksmöglichkeiten kann die geteilte Aufmerksamkeit auf etwas Drittes auch durch Blicke, Lautieren

oder weitere Reaktionen der Person verdeutlicht werden. (s. Anhang 2, K1/K2). Das präintentionale und intentionale Verhalten wird als vorsymbolisches Handeln zusammengefasst. Diesem symbolischen Handeln liegt das Verständnis zugrunde, dass ‚etwas‘ für ‚etwas anderes‘ steht. Ein solches Symbolverständnis ermöglicht Kommunikation über vergangene und zukünftige Aktivitäten. Dabei können die verwendeten Symbole, abhängig von den individuellen Voraussetzungen, Sprache, Gebärden oder Piktogramme umfassen (vgl. Lamers/Museberg/Sansour 2021: 110). Personenbezogene- und Umweltfaktoren nehmen Einfluss auf die Entwicklung der Erzählfähigkeit eines Individuums, weshalb Lehrkräfte eine entscheidende Rolle bei der Entwicklung einnehmen (vgl. Schulte-Busch/Neitzel 2021: 7).

2.3 Dialogisches Lesen

Um die Erzählfähigkeit mit Hinblick auf die dargelegte Forschungsfrage zu fördern, wird in der vorliegenden Arbeit das Konzept des dialogischen Lesens genutzt. Hierbei handelt es sich um ein Konzept, bei dem die sprachförderlichen Verhaltensweisen eines interaktiven Vorlesens systematisch umgesetzt werden. Mit dem Ziel, die Sprachproduktion des Kindes anzuregen, setzt eine erwachsene Person unterschiedliche Frage- und Feedbacktechniken ein. Die kindlichen Äußerungen werden modelliert und das Sprachverstehen durch Hilfestellungen unterstützt (vgl. Baldaeus et al. 2021: 30). Die Qualität der dialogischen Lesesituation hängt von der Berücksichtigung drei zentraler Aspekte ab, nämlich der Vorbereitung und Gestaltung der Gesprächs- und Lesesituation, sowie des gezielten Einsatzes sprachförderlicher Strategien.

Bei der Vorbereitung ist zunächst der individuelle Sprachstand der Kinder in der Klasse zu ermitteln (vgl. ebd.: 33). Mithilfe des ‚Beobachtungsbogen zu kommunikativen Fähigkeiten – Revision (BKF-R)‘ gilt es, den Ist-Stand der kommunikativen Kompetenzen des*der Schüler*in XY zu erheben (vgl. Scholz/Stegkemper/Wagner 2019; s. Anhang 1). Darauf aufbauend ist eine Auswahl zu treffen, wie die Kleingruppe zur Förderung zusammengestellt werden soll. Nach Baldaeus et al. (2021: 31) sollte die Anzahl von vier Teilnehmer*innen nicht überschritten werden, jedoch richtet sich die ideale Gruppengröße grundsätzlich nach dem individuellen Ziel der Maßnahme. Bei der Vorbereitung des dialogischen Lesens ist die Auswahl eines geeigneten Buches und die Planung der sprachlichen Handlung von zentraler Bedeutung (vgl. Baldaeus et al. 2021: 33f.). Ausgewählt wurde das Buch „Der Löwe in dir“ von Bright und Field (2022), welches die Gefühle Selbstvertrauen und Mut behandelt.

Die Basis des dialogischen Lesens bildet der Dialog zwischen Lehrkraft und den Schüler*innen der Kleingruppe. Bei der Interaktion zwischen Erzähler*in

und Zuhörer*in ist die Aktivität der zuhörenden Person für das Gelingen der sprachlichen Handlung richtungsweisend (vgl. Ehlich 2007: 417). Der gemeinsame Aufmerksamkeitsfokus auf das Buch dient dazu, dass die Lehrkraft zu Beginn Impulse setzt und sich im Laufe der sprachlichen Handlung zurücknimmt, um den Kindern zunehmend den Raum zum Dialog über das Gesehene oder Gelesene zu bieten. Die gemeinsame Freude bei dieser sprachlichen Interaktion definiert Ehlich (ebd.) als einen wesentlichen Zielpunkt der mündlichen Erzählfähigkeit (vgl.: 418). Studien zum dialogischen Lesen bestätigen die nachhaltige Wirksamkeit bei geschultem Einsatz der zuvor erläuterten Strategien (vgl. Baldaeus et al. 2021: 9). Bei mehrsprachlichen/fremdsprachlichen Schüler*innen mit Beeinträchtigungen in der Sprachentwicklung konnte ein Zugewinn bei der mittleren Äußerungslänge, beim Wortschatz, der Pluralbildung und beim Sprachverständnis nachgewiesen werden (vgl. ebd.: 30).

Das dialogische Lesen kann unterschiedliche Bereiche fördern. So kann das Vorlesen bereits erste Leseerfahrungen ermöglichen, zur Lesesozialisation und -motivation beitragen sowie grundlegende Konzepte des Lesens vermitteln (vgl. Groß-Kunkel 2017: 30). Bezugnehmend auf die Forschungsfrage werden sprachfördernde Strategien gewählt, welche insbesondere die Sprachproduktion anregen. Es eignen sich verschiedene Fragetypen wie z.B. Entscheidungs- und Alternativfragen, die einen basalen Zugang ermöglichen, wodurch das Kind Einfluss auf die weitere Handhabung des Buchs nehmen kann. Ergänzungs- und Detailfragen können erste Begriffsbenennungen und Teilsätze aktivieren. Rückfragen und Fragen zur Dekontextualisierung können dazu anregen, das Gesehene auf die eigene Lebenswelt zu beziehen und die semantische Vernetzung fördern (vgl. Baldaeus et al. 2021: 36). Neben den unterschiedlichen Fragetypen können auch (non-)verbale Impulse eingesetzt werden, indem z.B. deiktische Gesten den gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus stärken (vgl. ebd.: 37). Der wesentliche Faktor einer gelingenden Vorlesesituation im Sinne des dialogischen Lesens ist die Freude der Kinder an der Auseinandersetzung mit dem literarischen Gegenstand. Förderlich ist/kann es sein, Momente der Bestätigung seitens der Lehrkraft zu nutzen und das Kind spezifisch zu loben. Bei der Anregung der Sprachproduktion sind auch verschiedene Modellierungstechniken zu beachten, um die Sprachentwicklung der Schüler*innen zu unterstützen. Die Äußerungen der Schüler*innen können durch korrigierte Wiederholung des Gesagten seitens der Lehrkraft einen sprachlichen Input bieten. Bei der Nutzung des korrektiven Feedbacks können alle sprachlichen Ebenen wie Grammatik, Wortschatz und Laute berücksichtigt und sprachlich korrigiert oder thematisch erweitert werden. Welche Techniken im Einzelnen beim dialogischen Lesen zur Anwendung kommen, ist abhängig von dem individuellen Sprachentwicklungsstand des Kindes (vgl. ebd.: 38).

3. Methodisches Vorgehen

Im Fokus der Forschung steht die Förderung der Erzählfähigkeit. Um kompetenzorientiert vorgehen zu können, wird zunächst der Ist-Stand der kommunikativen Kompetenzen erhoben. Anschließend wird die Erhebungsmethode und abschließend die Auswertungsmethode dargelegt.

3.1 Erhebungsmethode

Zur Ist-Stand-Erhebung wird der Beobachtungsbogen zu kommunikativen Fähigkeiten – Revision (BKF-R) verwendet. Der BKF-R ist ein multiperspektivisches Instrument zur Einschätzung kommunikativer und kommunikationsrelevanter Kompetenzen für Personen aller Altersgruppen. In dem vorliegenden Studienprojekt wird der Beobachtungsbogen in dem Setting Schule multiperspektivisch und in mehreren Situationen angewandt, um den Ist-Stand zu diagnostizieren. Die verschiedenen Perspektiven der Akteur*innen im Setting Schule werden in der Auswertung vergleichend nebeneinandergestellt. Der genaue Ablauf der Durchführung befindet sich im Anhang 1. Der BKF-R besteht aus fünf Modulen, wobei für die Forschungsfrage Modul 1 und 2 relevant sind, da diese pragmatische Kompetenzen und grundlegende kommunikative Fähigkeiten erfassen (vgl. Scholz/Stegkemper/Wagner 2019: 1f.).

Zur Untersuchung der Forschungsfrage wurde eine Kleingruppe von zwei Schüler*innen gewählt, wobei der Fokus für die Auswahl auf Freiwilligkeit und Freude am Angebot des dialogischen Lesens seitens der Schüler*innen gelegt wurde (vgl. Baldaeus et al. 2021: 31). Während des dialogischen Lesens wird die Kleingruppe nach Dinkelaker und Herrle (2009) videografiert. Die Videografie umfasste drei Einheiten zu dem Bilderbuch „Der Löwe in dir“ (Bright/Field 2022). Der Analysefokus liegt auf Schülerin eins (S1), da eine vollständige Analyse der Kleingruppe den Rahmen des Studienprojektes überschreitet. Daher wurde im Vorfeld der Ist-Stand der kommunikativen Kompetenzen mithilfe des BKF-R von S1 erhoben (s. Anhang 1). Während der Durchführung wird die Kamera so positioniert, dass die gesamte Kleingruppe frontal gefilmt und so Interaktionsprozesse möglichst vollständig eingefangen werden konnten. Die Forschende hat die Durchführung des dialogischen Lesens übernommen und ist somit auch Teil des Prozesses.

Das Verfahren der Videografie wurde gewählt, um die komplexen Interaktionsprozesse, die während der Durchführung des Fördervorhabens ablaufen, nachvollziehen und rekonstruieren zu können. Die beobachtbaren Ereignisse werden somit visuell und auditiv konserviert, wodurch die Komplexität der Situation tiefer durchdrungen werden kann. Neben verbalen Äußerungen können insbesondere nonverbale Signale wie Körperhaltung,

Mimik und Gestik näher betrachtet werden. Dies ist bei dem betrachteten Personenkreis der Menschen mit ‚geistiger Behinderung‘ von hohem Wert, da häufig die lautsprachlichen Fähigkeiten (noch) nicht ausgebildet sind und daher kommunikative Äußerungen über die Mimik, Körperhaltung und weitere Signale festgehalten und interpretierbar werden (vgl. Dinkelaker/Herrle 2009: 14). Ein Nachteil der Videografie ist die Selektionsentscheidung, welche durch die Ausrichtung der Kamera getroffen wird. Durch die statische Anordnung können dadurch wichtige Aspekte verloren gehen, was in der Auswertung zu berücksichtigen ist (vgl. ebd.: 15).

Um eine Videografie im schulischen Kontext durchführen zu können, sind zunächst alle involvierten Personen um ihr Einverständnis zu bitten. Der Datenschutz der beteiligten Personen sollte zu jeder Zeit gewährleistet sein. Da die Zustimmung der Teilnehmer*innen auf Basis einer informierten und freiwilligen Einwilligung erfolgen soll (gemäß Art. 6 Abs. 1 S. 1 lit. a DSGVO), ist hier im Besonderen der Personenkreis der Menschen mit ‚geistiger Behinderung‘ mitzudenken (ZFL 2021: 19f.). Aufgrund dessen sind die Teilnehmer*innen durch einen zuvor besprochenen Ablaufplan (s. Abb. 1) über das Vorhaben informiert und das Einverständnis erfragt worden. Dies schafft Transparenz und Vorhersehbarkeit. Zudem bietet der Ablaufplan eine Form der Befähigung, sein Einverständnis zu verweigern oder im Laufe der Fördersequenz zurückzuziehen, um als Forschende*r im Sinne der gefragten Person handeln zu können. Dabei sollen mögliche fehlende lautsprachliche Kommunikationskompetenzen ausgeglichen werden.

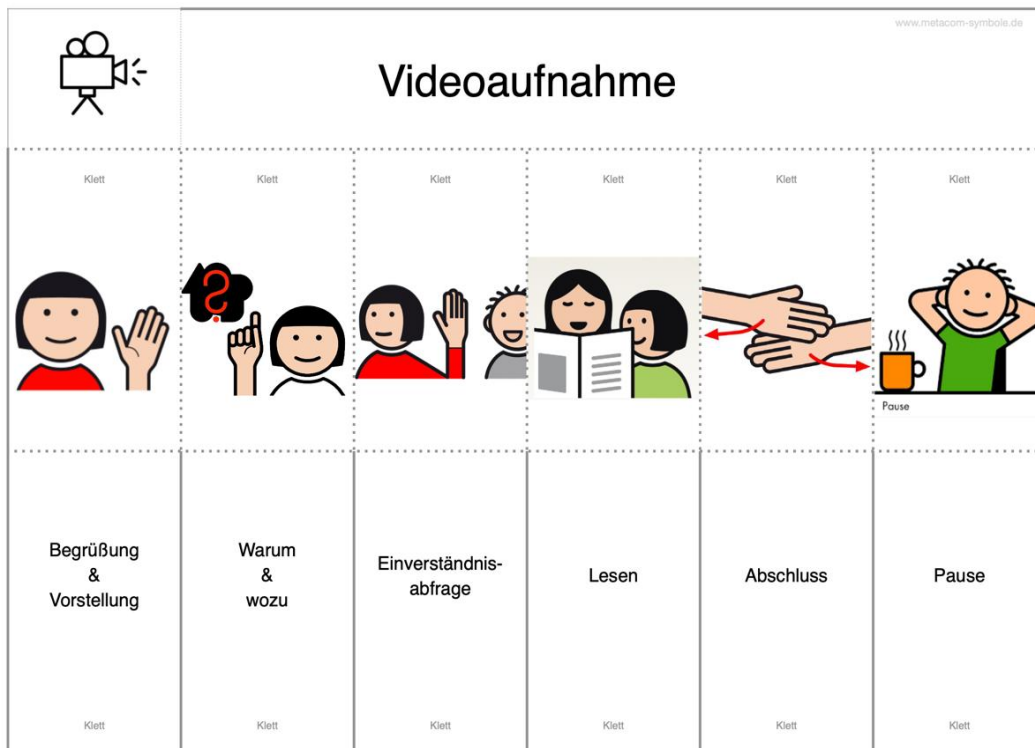


Abb. 1: Einverständniserklärung (eigene Darstellung nach Annette Kitzinger 2022).

Aufgrund des zeitlichen Umfangs des Studienprojektes sind für die Kleingruppe Schüler*innen gewählt worden, welche bereits über erste verbalsprachliche Fähigkeiten und ein Symbolverständnis verfügen.

Bei der Durchführung der Videografie ist zunächst die Festlegung von Kameraposition und -perspektive beachtet worden. Zudem ist der zu untersuchende Realitätsausschnitt möglichst vollständig erfasst worden (vgl. Herrle/Breitenbach 2016: 37). Dabei wurde die gesamte Kleingruppe gefilmt, um den*die Schüler*in S2 nicht zu separieren, Interaktionsprozesse abzubilden und die Situation so unbefangen wie möglich zu gestalten. Bei der Datenerhebung ist zudem eine qualitativ hochwertige Audioaufnahme relevant. Also sind zusätzlich zur Kamera Audioaufnahmegeräte sinnvoll im Raum zu positionieren (vgl. ebd.: 39).

3.2 Auswertungsmethode

Zur Auswertung der Daten wird die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) verwendet. Diese stellt eine Auswertungsmethode dar, welche die Analyse von fixierter Kommunikation (Transkript der Videodatei) ermöglicht. Dabei wird systematisch, theorie- und regelgeleitet vorgegangen, um Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation zu erzielen (vgl. ebd.: 13).

Bei der strukturierten Inhaltsanalyse wird das Kategoriensystem bereits im Vorfeld der Analyse theoriegeleitet entwickelt. Die Ordnung des Datenmaterials erfolgt nach bestimmten, empirisch und theoretisch geleiteten Ordnungsgesichtspunkten, wodurch eine strukturiertere Beschreibung des erhobenen Materials ermöglicht wird (vgl. ebd.: 24). Den Daten wird ein deduktives Kategoriensystem zu Grunde gelegt, welches für jede Kategorie eine Definition, typische Textpassagen als Ankerbeispiel und Kodierregeln zur Abgrenzung zwischen den Kategorien enthält (s. Anhang 2). Dies dient dazu, die Analyse nachvollziehbar sowie reproduzierbar zu machen und bestimmt, welche Textstelle einer Kategorie zugeordnet wird (vgl. Mayring 2015: 51f.). Das Kategoriensystem (als übergeordneter Begriff aller Kategorien) ist somit das Instrument der Analyse. Die Erhebung der Materialien als Datengrundlage erfolgt in einem eigenen Abschnitt, welcher der Analyse vorgelagert ist (vgl. ebd.: 97). Ziel inhaltlicher Strukturierungen ist es, bestimmte Themen, Inhalte und Aspekte aus dem Material herauszufiltern und zusammenzufassen. Welche Inhalte aus dem Material extrahiert werden sollen, wird durch theoriebasierte Kategorien und Unterkategorien bestimmt. Nach der Bearbeitung des Transkriptes mittels des Kategoriensystems wird das in Form von Paraphrasen extrahierte Material zunächst pro Unterkategorie und anschließend pro Hauptkategorie zusammengefasst (vgl. ebd.: 103).

Die Gütekriterien in der qualitativen Forschung werden im Vergleich zur quantitativen Forschung kontroverser diskutiert (vgl. Döring/Bortz 2016: 106). Um eine genaue, regelgeleitete und transparente Forschung zu gewährleisten, sind unterschiedliche Kriterienkataloge entwickelt worden. Das Studienprojekt bezieht sich auf die Gütekriterien nach Mayring (2015), der sowohl die zuverlässige Konstruktion als auch die Anwendung der Kategorien auf das Datenmaterial in den Fokus nimmt (vgl.: 123). Der Kriterienkatalog ordnet die semantische, Stichproben-, korrelative, Vorhersage- und Konstruktgültigkeit der Validität zu. Dabei ist mit semantischer Gültigkeit die korrekte Bedeutungsrekonstruktion des Materials durch angemessene Kategoriendefinitionen gemeint. Stabilität, Reproduzierbarkeit und Exaktheit werden der Reliabilität untergeordnet. Durch wiederholte Anwendung der Inhaltsanalyse auf die Daten lässt sich die Stabilität überprüfen. Die Reproduzierbarkeit ist abhängig von der expliziten und exakten Beschreibung des Vorgehens und beschreibt die Möglichkeit, bei Wiederholung der Analyse unter anderen Umständen zum selben Resultat zu gelangen (vgl. ebd.: 126f.). Zur Aufbereitung und Analyse der Daten ist die Softwareunterstützung MAXQDA genutzt worden. Dabei handelt es sich um eine webbasierte und interaktive Software, die schrittweise durch die Techniken der qualitativen Inhaltsanalyse führt.

4. Auswertung

Zunächst wird in 4.1 die Vorgehensweise der vorliegenden Forschung erläutert und die Ergebnisse dargestellt. Darauf aufbauend werden in 4.2 die Ergebnisse hinsichtlich der Forschungsfrage reflektiert und in den theoretischen Kontext eingebettet.

4.1 Darstellung der Ergebnisse

Die Auswertung des BKF-R verdeutlicht, dass S1 über verbalsprachliche Fähigkeiten verfügt und diese als bevorzugtes Kommunikationsmittel in bekannten und vorstrukturierten Situationen einsetzt. Bei unbekannten Personen und offenen Situationen sowie beim Ausdruck von Emotionen greift S1 auf mimische und gestische Kommunikationswege zurück (s. Anhang 1).

Zur Aufbereitung und Analyse der Daten wird die Softwareunterstützung MAXQDA in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) verwendet. Der Auswertung liegt ein deduktives Kategoriensystem zugrunde (s. Anhang 2), welches bereits vor der Analyse der Daten theoriegeleitet entwickelt und im Analyseprozess um zwei induktive Unterkategorien erweitert wurde. Dieses Kategoriensystem bildet die Grundlage, wie mit den erhobenen Daten im Verlauf der Auswertung verfahren wird. Die deduktiven Kategorien basieren auf Literatur zum Begriff und zur Entwicklung von Erzählfähigkeit sowie dem Konzept des dialogischen Lesens. Demnach orientiert sich das deduktive Kategoriensystem an der theoretischen Grundlage nach Ehlich (1980, 2007), Shelten-Cornish (2015) und Baldaeus et al. (2021). Auf dieser Basis ergeben sich die folgenden Hauptkategorien:

- Geteilte Aufmerksamkeit
- Sprachverstehen
- Kohärenz
- Erzählstruktur
- Erzählkomplexität
- Vokabular
- Emotionale Ausdrucksfähigkeit
- Grammatik

In Anhang 2 werden die Hauptkategorien durch die Unterkategorien konkretisiert. Die folgende Grafik stellt die Häufigkeit der für die Erzählfähigkeiten relevanten Verhaltensweisen von S1 während des dialogischen Lesens dar. Die Quantifizierung der ausgewerteten Daten ermöglicht einen Überblick darüber, welche relevanten Verhaltensweisen S1 bereits während der Fördersituation umsetzt und welche Aspekte der Erzählfähigkeit entweder nur durch Unterstützung der durchführenden Person oder noch nicht bewältigt werden.

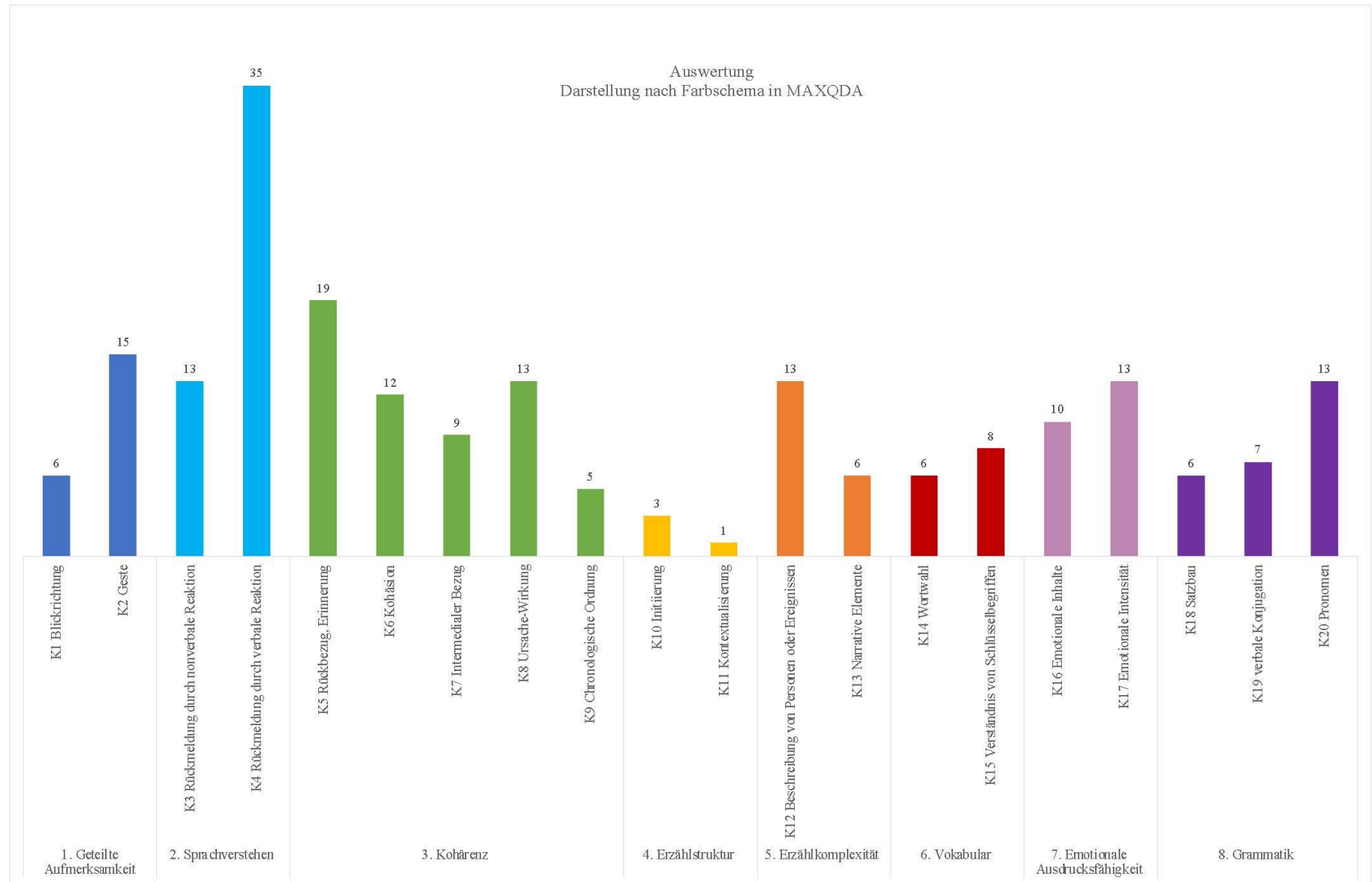


Abb. 2: Auswertung nach Mayring (Softwareunterstützung MAXQDA).

Aus der Grafik wird deutlich, dass die zweithäufigste Ausprägung mit insgesamt 48 codierten Segmenten bei der Hauptkategorie *Sprachverstehen* ist. Hierdurch zeigt S1 grundlegende sprachliche Fähigkeiten zur Erzählung. Überdies kann in der Hauptkategorie *Geteilte Aufmerksamkeit* bestätigt werden, dass die Basis zum dialogischen Lesen (s. Kap. 2.3) hergestellt wurde. Die Hauptkategorie *Kohärenz*, die jene Mittel beinhaltet, die Zusammenhänge zwischen den aufeinanderfolgenden Sprechakten herstellt, bildet mit 58 codierten Segmenten die häufigste Ausprägung. Die Herstellung von Kohärenz mit sprachlichen Mitteln als Unterkategorie der Kohärenz belegt die kognitive Fähigkeit der Erinnerung (K5) als zweithäufigste Ausprägung mit 19 codierten Segmenten. Auffallend ist, wie S1 emotional in die Geschichte des Bilderbuchs involviert ist (K16/K17). So weist die Hauptkategorie 7 eine Ausprägung von insgesamt 23 codierten Segmenten auf. Unter der Hauptkategorie *Grammatik* werden alle grammatikalischen Besonderheiten aufgeführt, die zur Erzählfähigkeit beitragen. Es zeigen sich mit 13 codierten Segmenten korrekt verwendete *Pronomen* (K20), welche zum Verständnis des Zuhörenden beitragen. Die *Erzählstruktur* zeigt mit vier codierten Segmenten die kleinste Ausprägung.

Die induktiven Kategorien umfassen K7 und K13. So zeigt S1 während des dialogischen Lesens *narrative Elemente* (K13) beispielsweise durch wörtliche Rede einer Figur „S1: Hallo, sieht mich keiner? (mit verzweifelter Stimme).“ (Videotranskript). Der *intermediale Bezug* (K7) wird von S1 zwischen dem Bilderbuch und einem Kinofilm hergestellt. „Ein Felsen. So wie bei König der Löwen. Aber da ohne Maus.“ (Videotranskript). So reflektiert S1 die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der vorliegenden Geschichte mit einem Kinofilm. In diesem Zusammenhang bezieht sich S1 auf zurückliegende Geschehnisse (K5) und beschreibt die im Kinofilm dargestellten Figuren und Ereignisse (K12) „S1: Was macht der denn? Wo ist eigentlich Scar? Scar ist der böse Bruder von (-).“ (Videotranskript). Die aufgeführten Haupt- und Unterkategorien sind dabei nicht in jedem Segment trennscharf. So tritt *emotionale Ausdrucksfähigkeit* auch in Verbindung mit *narrativen Elementen* auf, sodass entsprechende Segmente beiden Kategorien zugeordnet werden (s. Kap. 3.2).

4.2 Reflexion der Ergebnisse vor dem theoretischen Hintergrund

Aus der Grafik wird deutlich, dass S1 die Triangulation zwischen dem Bilderbuch und der vorlesenden Person beherrscht (K1/K2). Dies verdeutlicht S1 durch deiktische Gesten und den Blickkontakt zum gemeinsamen Gegenstand (Bilderbuch) sowie S2 und der vorlesenden Person (vgl. Lamers/Museberg/Sansour 2021: 109). Dahingehend zeigt auch S1 Reaktionen auf die sprachlichen Äußerungen von S2, wie zum Beispiel Mimik, Gestik oder sprachliche Korrektur. S1 geht wiederum auf die Aussagen von S2 ein und

setzt diese in Bezug zum Inhalt des Bilderbuches (Videotranskript). Zudem wird in der Hauptkategorie *Geteilte Aufmerksamkeit* deutlich, dass S1 sich im „gemeinsamen Wahrnehmungsraum[es]“ auf das Bilderbuch fokussieren kann (vgl. Ehlich 2007: 127). S1 stellt außerdem mit sprachlichen Mitteln Orientierung für die Zuhörenden her, indem S1 die Aufmerksamkeit mit Hilfe der Sinne (Blickrichtung–Sehen; deiktische Gesten) auf das Geschehen im Bilderbuch ausrichtet (vgl. ebd.: 71). Diese sprachlichen Handlungen von S1 zeigen sich in der Hauptkategorie *Kohärenz*, welche die häufigste Ausprägung aufweist und somit auch die Wichtigkeit für gelingende Kommunikation und Verständnis zwischen Zuhörendem und Sprechendem aufzeigt. Als Unterkategorie der Kohärenz belegt die kognitive Fähigkeit der Erinnerung (K5) die zweithäufigste Ausprägung mit 19 codierten Segmenten. Eine weitere Voraussetzung für gelingende Erzählung ist das Erinnerungsvermögen für Einzelheiten und das Erkennen von Zusammenhängen (K5), welches mit 19 codierten Segmenten die zweithäufigste Ausprägung aufweist. Dadurch zeigt S1 eine wichtige Fähigkeit, über Vergangenes kommunizieren zu können und eine abstrakte Vorstellung von Zeit zu haben. Das Erinnerungsvermögen ist zudem eine hohe kognitive Anforderung, die S1 im Rahmen des dialogischen Lesens bewältigt. Erinnerungen korrelieren dabei häufig mit dem Emotionserleben einer Person (vgl. Böttger 2023: 170). Daher ist die emotionale Involviertheit von S1 ebenfalls relevant für das Lernpotential des dialogischen Lesens (K16/K17). So weist die Hauptkategorie 7 eine Ausprägung von insgesamt 23 codierten Segmenten auf. Besonders bei emotionaler Verknüpfung produziert S1 längere Sätze und zeigt hohe Sprechfreude (Videotranskript).

Die Nutzung *narrativer Elemente* (K13) zeigt eine hohe Kompetenz von S1 (sechs codierte Segmente), die mit dem ‚Eintauchen‘ in die Vorlesungswelt deutlich wird. S1 gelingt die Perspektivübernahme der Maus und spricht aus dieser Empfindung heraus in wörtlicher Rede der Figur „Die hängt allein im Gras da. Hallo (langgezogen, rufend)“ (Videotranskript). Dieses emotionale Erleben von S1 kann vertiefend besprochen, reflektiert und als weiterer Gesprächsanlass angeboten werden. Des Weiteren stellt S1 *intermediale Bezüge* her (K7). So reflektiert S1 in ihrer Erzählung die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der vorliegenden Bilderbuchgeschichte mit einem Kinofilm. Außerdem bezieht sich S1 dabei auf zurückliegende Geschehnisse (K5) und beschreibt die im Kinofilm dargestellten Figuren und Ereignisse (K12). Dieser Vergleich initiiert die Erzählung über einen Kinobesuch mit der Schulklasse. Dabei kann S1 durch gezielte Rückfragen eine Kontextualisierung der Erzählung herstellen:

„S1: Ahm warte mal, wir waren doch schon mal im Kino, (-) doch schon mal geschaut, König der Löwen. Und dann war der Simba so

groß, (zeigt auf das Bilderbuch) Pumba und Timon, aufgewachsen bei denen.

I: Hast du den Film mit der Schule geguckt? (schaut zu SI)

SI: Mit der Schule.“ (Videotranskript).

Die Fähigkeit der Kontextualisierung bildet ein Fundament der Erzählung, da sich andernfalls kein situativer und räumlicher Kontext ergibt. Daher ist die Kontextualisierung (K11) eine sozialkognitive Voraussetzung für das Gelingen einer Erzählung. Im Sinne der ToM bildet das Kind das Bewusstsein darüber aus, dass das Gegenüber nicht denselben Wissensstand wie es selbst haben kann. Diese Erkenntnis wird in eine sprachliche Handlung umgesetzt und vermittelt der*dem Zuhörer*in alle notwendigen Vorinformationen. An dieser Stelle kann eine Förderung der Erzählfähigkeit durch das dialogische Lesen ansetzen. Das Bilderbuch dient demnach als Initiierung der Kontextualisierung und kann durch die sprachförderlichen Strategien des dialogischen Lesens, wie Ergänzungs- und Detailfragen sowie Modellierungstechniken eingeübt werden. Zudem kann das ‚Eintauchen‘ in die Erzählung durch unterschiedliche Rahmenbedingungen vertieft werden. So kann durch eine an den Inhalt des Bilderbuches angepasste Erzählatmosphäre die ganzheitliche Erfahrung durch ausgewählte auditive und gustatorische Angebote unterstützt werden. Diese Angebote können zudem das Erinnerungsvermögen unterstützen und an vergangene Erfahrungen wie den Kinobesuch anknüpfen. Demnach können beispielsweise Popcorn, das Projizieren des Bilderbuches an eine Leinwand und das Verdunkeln des Raumes die Kontextualisierung und Erinnerung anregen. Zusätzlich ist die Anwendung der *Grammatik* (Hauptkategorie 8) relevant für den Dialog und das gegenseitige Verstehen, da Erzählen unmittelbar Hörer*innenbezogen ist und der Inhalt ansonsten schwieriger erfasst werden kann. Somit steht Hauptkategorie 8 in Verbindung mit allen weiteren Kategorien. Durch korrekatives Feedback kann die Grammatik während des dialogischen Lesens gefördert werden (vgl. Baldaeus et al. 2021: 38). K 20 unterstützt hierbei die Kohäsion der Sätze, wodurch ein klarer Zusammenhang zwischen Sätzen und Informationen entsteht.

Die Auswertung verdeutlicht zudem eine hohe Lernbereitschaft von S2, ihren Talker zur Kommunikation einzusetzen, die aufgrund des Umfangs dieser Arbeit nicht vollständig analysiert wurde. Innerhalb des dialogischen Lesens überwindet S2 die zuvor gezeigte Ablehnung, den Talker im Schulalltag zu nutzen.

5. Fazit & Ausblick

Hinsichtlich der Forschungsfrage ist festzuhalten, dass sich Potenziale im Konzept des dialogischen Lesens nach Baldaeus et al. (2021) identifizieren lassen, um in einer Kleingruppe die Erzählfähigkeit an einer Förderschule für Geistige Entwicklung zu fördern. Die Potenziale umfassen einen Kommunikationsanlass, literarische Bildung, Anregung zur Sprachproduktion, passive Aneignung von narrativen Strukturen und deren aktive Anwendung. So bietet die Auswahl des Bilderbuches zunächst den ersten Schritt zur gelingenden Umsetzung der Potentiale des dialogischen Lesens nach Baldaeus et al. (2021).

Aus diesem Grund wurde der Kleingruppe zu Beginn des Forschungsprojekts die Möglichkeit geboten, Bücher nach eigenen Interessen auszusuchen und Rückmeldung zu geben, welche Bücher ihnen aus welchen Gründen gefallen. Auf Grundlage dieser Präferenzen wurde ein Bilderbuch ausgesucht, um das Interesse und die Motivation zu steigern. Während des dialogischen Lesens wurde immer wieder auf die Geschwindigkeit und die Konzentrationsspanne geachtet, um den Bedarfen der Schüler*innen im Bereich Geistige Entwicklung gerecht zu werden.

Wichtig bei der Umsetzung des dialogischen Lesens ist eine fortlaufende Reflexion der Durchführung, da es Übung benötigt, die sprachförderlichen Verhaltensweisen zu internalisieren. Um folglich das bestmögliche Potenzial des dialogischen Lesens auszuschöpfen, müssen Ziele der Förderung kontinuierlich und wiederkehrend evaluiert werden. So zeigt sich, dass die Kontextualisierung der Erzählung eine hohe Relevanz für die Erzählfähigkeit aufweist, die Initiierung dieser Momente allerdings auch leicht unbemerkt bleiben können. Das dialogische Lesen bietet den Raum, einen Bezug zur eigenen Lebenswelt sowie Erlebnissen herzustellen und somit den Selbstaussdruck zu erweitern.

Der Anlass des dialogischen Lesens, eigene Eindrücke und Entdeckungen über das Bilderbuch zu teilen, stellt eine positive Verknüpfung seitens S2 zum Talker her. So kann in einer weiteren Arbeit überprüft werden, ob das dialogische Lesen auch einen Beitrag zur unterstützten Kommunikation leisten kann, um den Selbstaussdruck der Schüler*innen im Bereich der Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung zu verbessern.

Des Weiteren kann es zur passiven Aneignung von narrativen Strukturen und zur Einübung der aktiven Anwendung kommen. Durch korrekatives Feedback und Modelling als Teil des Konzepts kann die Grammatik und somit die Verständlichkeit der sprachlichen Äußerungen verbessert werden. Es bedarf gezielter Impulse und Rückfragen, um die Kontextualisierung einzuüben. Die

durchführende Person sollte hierzu geeignete Momente erkennen und gezielte Impulse und Rückfragen einsetzen, um dem Kind das Bewusstsein zu ermöglichen, dass ihr Gegenüber über einen anderen Wissensstand verfügt. Mögliche Anpassungen für die heterogene Schüler*innenschaft im Bereich der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung umfassen die Erweiterung des Konzepts durch Anschlussaufgaben. Diese dienen der Vertiefung und bieten eine Möglichkeit, das Gelesene an die unterschiedlichen Aneignungsebenen anzupassen. Dabei kann sowohl während als auch im Anschluss des dialogischen Lesens unterstützte Kommunikation eingebunden werden.

Schlussendlich kann begründet davon ausgegangen werden, dass dialogisches Lesen nach Baldaeus et al. (2021) im Kontext der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung für die Förderung der Erzählfähigkeit unter Berücksichtigung der erläuterten Anpassungen eingesetzt werden kann.

Literaturverzeichnis

- Baldaeus, Annika/Ruberg, Tobias/Rothweiler, Monika/Nickel, Sven (2021). *Sprachbildung mit Bilderbüchern: Ein videobasiertes Fortbildungsmaterial zum dialogischen Lesen*. Münster: Waxmann.
- Bartelheimer, Peter/Behrisch, Birgit/Daßler, Henning/Dobslaw, Gudrun/Henke, Jutta/Schäfers, Markus (2020). Zum Begriffskern von Teilhabe. In: Peter Bartelheimer/Birgit Behrisch/Henning Daßler/Gudrun Dobslaw/Jutta Henke/Markus Schäfers (Hrsg.), *Teilhabe – eine Begriffsbestimmung. Beiträge zur Teilhabeforschung* (S. 43–48). Wiesbaden: Springer VS.
- Behrendt, Hauke (2018). *Das Ideal einer inklusiven Arbeitswelt. Teilhabegerechtigkeit im Zeitalter der Digitalisierung*. Frankfurt, New York: Campus Verlag.
- Blaschitz, Verena (2014). *Narrative Qualifizierung. Dimensionen ihrer Erfassung bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache*. Münster, New York: Waxmann.
- Böttger, Heiner (2023). *Neurodidaktik des frühen Sprachenlernens. Wo die Sprache zuhause ist*. Stuttgart: utb.
- Bright, Rachel/Field, Jim (2022). *Der Löwe in dir*. Bamberg: Magellan Verlag.
- Dinkelaker, Jörg/Herrle, Matthias (2009). *Erziehungswissenschaftliche Videographie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Döring, Nicola/Bortz, Jürgen (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. 5. Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Ehlich, Konrad (2007). *Sprache und sprachliches Handeln. Diskurs–Narration–Text–Schrift*. Band 3. Berlin, New York: De Gruyter.
- Ehlich, Konrad (1980). *Erzählen im Alltag*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (1977). Wissen, kommunikatives Handeln und die Schule. In: Herma Corinna Goeppert (Hrsg.), *Sprachverhalten im Unterricht* (S. 36–114). München: Fink.
- Fenzl, Thomas/Mayring, Philipp (2017). QCAMap: eine interaktive Webapplikation für Qualitative Inhaltsanalyse. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation ZSE*, 37 (3), S. 333–340.
- Groß-Kunkel, Anke (2017). *Kultur, Literacy und Behinderung. Teilhabe verstehen und verwirklichen mit den LEA Leseklubs*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Hepflinger, Sonja/Vollmann, Ralf/Einspieler, Christa/Bartl, Katrin/Marschik, Peter (2011). Der Zusammenhang von pragmatischen und narrativen Kompetenzen bei einem Mädchen mit Rett Syndrom. In: Ralf Vollmann/Peter Marschik (Hrsg.), *Grazer linguistische Studien (GLS). Narrative Strukturen in der Kindersprache* (S. 91-107). Graz: Institut für Sprachwissenschaft.
- Herrle, Matthias/Breitenbach, Sebastian (2016). Planung, Durchführung und Nachbereitung videogestützter Beobachtungen im Unterricht. In: Udo Rauin/Matthias Herrle/Tim Engartner (Hrsg.), *Videoanalysen in der Unterrichtsforschung. Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele* (S. 30-49). Weinheim: Beltz Juventa.
- Lamers, Wolfgang/Musenber, Oliver/Sansour, Teresa (2021). *Qualitätsoffensive Teilhabe von erwachsenen Menschen mit schwerer Behinderung. Grundlagen für die Arbeit in Praxis, Aus- und Weiterbildung*. Bielefeld: ATENA.
- Mayring, Philipp (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz Verlagsgruppe.
- Markowetz, Reinhard/Cloerkes, Günther (2000). *Freizeit im Leben behinderter Menschen. Theoretische Grundlagen und sozialintegrative Praxis*. Heidelberg: Winter Verlag.
- MSB NRW–Ministeriums für Schule und Bildung des Landes Nordrhein–Westfalen (2022). *Richtlinien für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung*. Verfügbar unter: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/lp_GE/zdbg_rLi_fo_erschwepunkt_geistige_entwicklung__2022_06_07.pdf [28.02.2024].
- Rädiker, Stefan/Kuckartz, Udo (2019). *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA*. Wiesbaden: Springer VS.
- Scholz, Markus/Stegkemper, Jan Markus/Wagner, Michael (2019). Die Nutzung des Beobachtungsbogens zu kommunikativen Fähigkeiten – Revision (BKF–R) in der Praxis. Zwei mehrperspektivische Anwendungsbeispiele. In: *Unterstützte Kommunikation*, (1), S. 1-9.
- Schulte–Busch, Stephanie/Neitzel, Isabel (2021). *Kindliche Erzählkompetenzen. Ein Ratgeber für Sprachtherapeut*innen und Pädagog*innen*. Idstein: Schulz–Kirchner.
- Sturm, Annegret (2020). *Theory of Mind in Translation*. Berlin: Frank & Timme.

Theunissen, Georg (2021). *Geistige Behinderung und Verhaltensauffälligkeiten* (7., aktualisierte und erweiterte Auflage). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

UN-Behindertenrechtskonvention (2006). *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen vom 13. Dezember 2006*. Bundesgesetzblatt (BGBl) 2008 II, S. 1419.

Ziemen, Karen (2017). *Lexikon Inklusion*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.

Anhang

Anhang 1

NETZPROFIL - Basismodul 1
Situationsspezifische Kommunikation

Stand: 24.04.23

S1

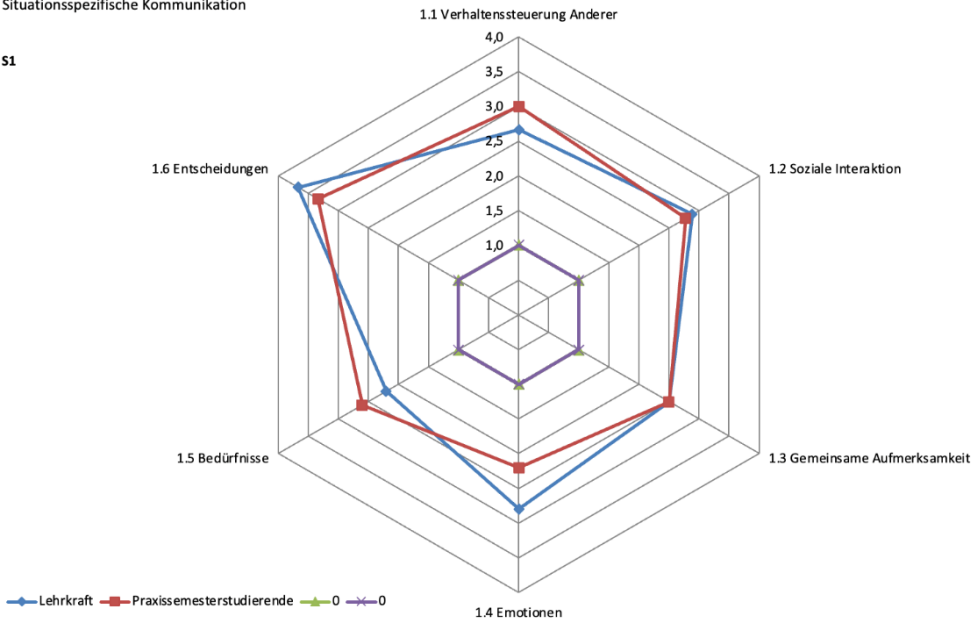


Abb. 3: Netzprofil zur situationsspezifischen Kommunikation von S1, Einschätzung durch Lehrkraft (blau) und Studierende (rot) (BKF-R – Basismodul 1, nach Scholz/Stegkemper/Wagner 2019)

Einschätzung von: Lehrkraft		
B 1: Pragmatische Kompetenzen		
	Bevorzugte Äußerungsform	Mittelwert (gesamt)
1.1 Verhaltenssteuerung Anderer	Lautsprache	2,67
1.2 Soziale Interaktion / Komm.prozess	Lautsprache	2,89
1.3 Gemeinsame Aufmerksamkeit	Lautsprache	2,50
1.4 Emotionen	Mimik	2,80
1.5 Bedürfnisse	Lautsprache	2,20
1.6 Entscheidungen	Lautsprache	3,67
B 2.1: Kompetenteste Äußerungsform		
	Laute/Lautsprache, Gesten/Gebärden	4,00
Umfang Wortschatz Lautsprache: 5000		
Häufigste lautsprachliche Wörter: kompletter Sprachgebrauch ohne Fachbegriffe		
Umfang Wortschatz Gebärden: 20		
Häufigste Gebärden: DGS der Schule		
Umfang Wortschatz Fotos/Bilder: 0		
Häufigst Fotos/Bilder:		
Umfang Wortschatz Schriftsprache: 0		
Häufigste schriftsprachliche Wörter:		
B 2.2: Informationsaufnahme (Sprachverständnis)		
	Häufig genutzte Möglichkeiten: Situationen, Gesten/Gebärden, Fotos, Piktogramme, Sprache	4,00
B 2.3: Interaktion		
		3,21
Gelingt mit bekannten Personen: Ja		
Gelingt mit unbekannten Personen: Nein		
Kommunikation gelingt häufig bzw. sicher in: 1:1, Gruppen-, bekannten, strukturierten Situationen		
Kommunikation gelingt <u>nicht</u> (sicher) in: unbekannten, offenen Situationen		

Abb. 4: PivotTable zum Netzprofil (BKF-R – Basismodul 1, nach Scholz/Stegkemper/Wagner 2019)

Anhang 2

Codierleitfaden

Hauptkategorie	Kürzel	Unterkategorie	Definition	Ankerbeispiel „Text“ + (Zeilenangabe)
1. Geteilte Aufmerksamkeit	K1	Blickrichtung	Der Blick ist auf das Buch oder auf die*den Interaktionspartner*in ausgerichtet.	„(tippt mit Finger auf Abbildung, schaut zu S2). Da ist die Maus.“ (Z. 343)
	K2	Deiktische Geste	Schüler*in möchte die Aufmerksamkeit der interagierenden Person auf das Angezeigte richten.	„Mhm. Guck mal. (fährt mit dem Finger über Buchseite, tippt auf eine Stelle).“ (Z. 316)
2. Sprachverstehen	K3	Rückmeldung durch nonverbale Reaktion	Die Rückmeldung erfolgt durch eine Reaktion. Diese Reaktion können Veränderung in der Mimik, Gestik, Körperhaltung und –spannung sein.	„I: Was sehen wir denn hier all diese Steine entlang? SI: (Geht mit dem Finger auf der Seite den Weg entlang)“ (Z. 547)
	K4	Rückmeldung durch verbale Reaktion	Die Rückmeldung erfolgt durch Piktogramme, Talker, Lautierung, einzelne Wörter, Sätze.	„Mhm. (überlegend) warte. nein. Meintest du etwa den Schmetterling?“ (Z. 165)
3. Kohärenz	K5	Rückbezug, Erinnerung	Schüler*in verweist auf Handlung o. ä. welche in der Vergangenheit im Buch gezeigt oder besprochen wurde.	„I: Habt ihr noch eine Idee, worum es beim letzten Mal ging? (legt das Bilderbuch mit der Titelseite sichtbar auf den Schoß) SI: Da wurde die Maus doch verquetscht vom Elefanten? I: Genau. Die Maus ist gequetscht worden vom Elefanten.“ (Z. 249–252)
	K6	Kohäsion	Zusammenhänge erkennen, Äußerungen werden syntaktisch oder semantisch aufeinander bezogen. Klarer Zusammenhang zwischen Sätzen und Informationen	„I: Genau. Die Maus hat ein Buch in der Hand und vielleicht finden wir auch heraus, was die Maus liest. Die Maus überlegt (–) [Wie] man brüllt. Die Maus möchte wohl in dem Buch herausfinden, wie man brüllt. SI: Die ist doch kein Löwe. Die Maus ist eine Maus.“ (Z. 46–50)
	K7	Intertextueller Bezug	Schüler*in verweist auf Handlung aus anderer Literatur, Erlebnissen, Filmen.	„SI: Roarr. Den Löwen. (Streichelt mit der Hand auf Seite den Bereich der Löwenmähne). Ich streichle den. Ich streichle seine Mähne und der hat wieder sein Königreich eingenommen. I: (Zu SI). Du erinnerst dich viel an die Geschichte vom König der Löwen. SI: Aber außer die Maus. Die ist nicht dabei. (Macht verneinende Bewegung mit dem Finger).“

				(Z. 567–573)
	K8	Ursache-Wirkung	Verständnis und sprachliche Verknüpfung von Ursache-Wirkung-Beziehungen.	„I: Was glaubt ihr denn wie der Löwe sich fühlt? S1: Gar nicht gut. Der hat Angst vor Mäusen.“ (Z. 705–706)
	K9	Chronologische Ordnung	Angemessene Anordnung von Ereignissen Sequenzierung (Angemessene Reihenfolge der Ereignisse und Informationen)	„S1: Oh, guck mal, Wow, das ist jetzt keine Angst mehr, ja. I: Was siehst du denn in seinem Gesicht? S1: Maus. Die sind jetzt Freunde.“ (Z. 734–736)
4. Erzählstruktur	K10	Initiierung	Beginn der Erzählung, Einführung des Themas	„S1: (schaut in die Richtung). Ich war auch was erkältet, mal, aber es geht mir schon viel besser.“ (Z.348–349)
	K11	Kontextualisierung	Schaffung des situativen Rahmens	„S1: Ähm warte mal, wir waren doch schon mal im Kino, (–) doch schon mal geschaut, König der Löwen. Und dann war der Simba so groß, (zeigt auf das Bilderbuch) Pumba und Timon, aufgewachsen bei denen. I: Hast du den Film mit der Schule geguckt? (schaut zu S1) S1: Mit der Schule.“ (Z.371–375)
5. Erzählkomplexität	K12	Beschreibung von Personen oder Ereignissen	Fähigkeit, Personen, Orte oder Ereignisse zu beschreiben	Da! Auf dem Tier. Ich habe sie. Da! Ich habe sie gefunden. Die ist ja so winzig. Da ist sie. (Tippt auf die Maus)
	K13	Narrative Elemente	Einsatz von Dialogen, Beschreibungen, Rückblenden usw.	„Hallo, sieht mich keiner? (mir verzweifelter Stimme)“ (Z. 161)
6. Vokabular	K14	Wortwahl	Angemessenheit und Genauigkeit der verwendeten Wörter	„Wo ist sie denn? Ich sehe sie gar nicht. Die ist wirklich zu klein.“ (Z. 131)
	K15	Verständnis von Schlüsselbegriffen	korrekte Interpretation und Verwendung von wichtigen Begriffen	„I: Meinst du der Löwe ist zahm? Und du denkst der Löwe wird brüllen. Sollen wir uns die nächste Seite angucken und herausfinden, was der Löwe macht? (S1 und S2 nicken, Seite wird umgeblättert) Roarrrrr! (Text der folgenden Doppelseite) S1: Er brüllt!“ (Z. 210–214)
7. Emotionale Ausdrucksfähigkeit	K16	Emotionale Inhalte	Ausdruck von Emotionen in der Erzählung	„S1: Da hat die Maus wohl Angst.“ (Z. 52)
	K17	Emotionale Intensität	Stärke der emotionalen Ausdrucksfähigkeit, Einsatz von Gestik und Mimik zur	„S1: Hallo, sieht mich keiner? (mir verzweifelter Stimme).“ (Z. 161)

			Unterstützung des emotionalen Ausdrucks	
8. Grammatik	K18	Satzbau	Korrektheit der Satzstruktur und Satzlänge, Verständlichkeit	„Sl: Die Maus liest ja ein Buch. (zeigt auf die Buchseite).“ (Z. 33)
	K19	Verbale Konjugation	Korrekte Verwendung von Zeitformen und Verbformen	„Die hat die ja abgemacht.“ (Z. 457)
	K20	Pronomen	Richtige Verwendung von Personalpronomen und Angemessene Nutzung von Hilfsverben zur Unterstützung der Satzstruktur	„Sl: Die Maus könnte dem Löwen Lesen beibringen.“ (Z. 677)

SCHÜLER*INNENVORSTELLUNGEN VOM KONSTRUKT ,ARBEIT' IM FÖRDERSCHWERPUNKT GEISTIGE ENTWICKLUNG UND IHRE ERHEBUNG

Betreut durch: Prof.' Dr.' Alexandra L. Zepter und Dr.' Caren Keeley (Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung)

Abstract

Das Thema ‚Arbeit‘ sollte aufgrund seiner Lebensbedeutsamkeit auch im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung (FgE) im Unterricht Platz finden. Wie in jedem didaktischen Prozess sollte sich dabei an vorhandenen Vorstellungen der Lernenden orientiert werden (vgl. Lutter 2011: 102). Ziel dieses Projekts war es deshalb, Schüler*innenvorstellungen (SV) zu Arbeit in einer Berufspraxisstufe zu erheben. Die Ergebnisse können didaktisch genutzt und in den Diskurs um berufliche Inklusion eingeordnet werden. Da auch abseits des Themas Arbeit wenige Veröffentlichungen zu SV im FgE existieren, wurde zudem entschieden, verschiedene Erhebungsmethoden zu erproben, die Reflexion des Prozesses mit in die Ergebnisse aufzunehmen und so einen Beitrag für zukünftige Erhebungen von SV zu leisten. Das Projekt bestand insgesamt aus einer Unterrichtseinheit zur Praktikumsreflexion, einer Gruppendiskussion, der Gestaltung von Collagen und leitfadengestützten Interviews mit drei Schüler*innen. Diskussion und Einzelinterviews wurden angelehnt an die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet (vgl. Schmidt 2013). Die erhobenen SV gehen über Erwerbsarbeit hinaus und umfassen z.B. auch Lerntätigkeiten und die Reproduktionsarbeit. Die Schüler*innen wissen um die Verknüpfung von Arbeit und Gelderwerb, was sie auch als eigene Motivation angeben, überhaupt zu arbeiten. Gleichzeitig begründen sie ihre konkreten Berufswünsche anhand persönlicher Interessen. Sie verfügen über unterschiedlich ausgeprägte Vorstellungen vom Arbeitsmarkt, den sie sehr flexibel imaginieren. Die Relevanz von Arbeit wird hauptsächlich individuell und nicht gesellschaftlich verhandelt. Zur Erhebung hat sich die Verschränkung mehrerer Methoden und dabei auch der Einsatz didaktischer Komponenten als sinnvoll erwiesen. Obwohl sehr die offenen Aufgabenstellungen die Schüler*innen herausforderten, wurde daran festgehalten, um einen möglichst direkten Einblick in ihre Vorstellungen zu erhalten.

1. Darstellung und Begründung der Forschungsfrage

Die Auseinandersetzung mit Arbeit ist für jede*n Schüler*in lebensbedeutsam (vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München 2019: 51). Für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung existiert in NRW noch kein Lehrplan, der sozialwissenschaftliche Themen berücksichtigt – angesichts der Bedeutung von Arbeit vor allem für ältere Schüler*innen ist eine Auseinandersetzung damit jedoch zu raten. Wie jeder didaktische Prozess sollte auch dieser an Vorstellungen der Lernenden anknüpfen (vgl. Lutter 2011: 102). Zu Schüler*innenvorstellungen von Arbeit existieren im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung bisher jedoch keine Veröffentlichungen. Auch für die Berufsorientierung in der Berufspraxisstufe, der Sekundarstufe II im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung (vgl. MSB NRW 2022: §9 (3)), kann das Wissen über diese Vorstellungen hilfreich sein. Lange wurde es als primärer Auftrag der Berufspraxisstufe angesehen, Schüler*innen auf eine sogenannte Werkstatt für behinderte Menschen vorzubereiten. Dieser vorgezeichnete Weg wird jedoch zunehmend in Frage gestellt (vgl. Klüssendorf 2006: 175). Wissen über existierende Schüler*innenvorstellungen zu Arbeit könnte hilfreich sein, um Schüler*innen individuell dabei zu unterstützen, Arbeit als neuen Lebensbereich zu untersuchen (vgl. Clormann/Hartung 2020: 207). Auch jenseits der Schule lässt sich das Projekt anhand des Diskurses um berufliche Inklusion begründen. Seit 2009 sichert die Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen allen Menschen das Recht zu, „den Lebensunterhalt durch Arbeit zu verdienen, die in einem offenen, inklusiven und [...] zugänglichen Arbeitsmarkt und Arbeitsumfeld frei gewählt [...] wird“ (Vereinte Nationen 2008: § 27). Faktisch wechseln junge Menschen mit geistiger Behinderung in standardisierten Prozessen aber meist nahtlos von der Schule in Werkstätten für behinderte Menschen (vgl. Lindmeier/Schrör 2015: 152). Diese haben zwar einen gesetzlichen Auftrag „der Vermittlung [...] auf dem ersten Arbeitsmarkt“ (Lebenshilfe Nordsaarland o.J.: o.S.) – ihre Vermittlungsquote liegt jedoch bei weniger als einem Prozent (vgl. Behrend 2021: o.S.). Die Vorstellungen von Menschen mit geistiger Behinderung selbst zum Themenfeld Arbeit zu kennen, würde es ermöglichen, diese im Diskurs zu berücksichtigen und ihnen bestmöglich zu begegnen. Zuletzt geht die Motivation zur Erforschung des Themas auch auf den Wunsch nach mehr Repräsentation von Menschen mit geistiger Behinderung in der sozialwissenschaftlichen Fachdidaktik zurück.

Aus diesen Überlegungen ergibt sich die Forschungsfrage, *welche Vorstellungen Schüler*innen einer Berufspraxisstufe im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung vom Konstrukt ‚Arbeit‘ haben und wie sich diese ermitteln lassen*. Einerseits sollen also konkret Schüler*innenvorstellungen erhoben werden. Gleichzeitig handelt es sich jedoch auch um einen forschungsmethodischen Beitrag, der Vorarbeiten für zukünftige Vorstellungserhebungen im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung leisten will.

2. Darstellung des theoretischen Hintergrunds

2.1 Das Konstrukt ‚Arbeit‘

Als ‚Arbeit‘ bezeichnete Tätigkeiten zeichnen sich nicht durch immanente Eigenschaften aus – sie werden vielmehr unter bestimmten soziokulturellen Kontextbedingungen als Arbeit verstanden (vgl. Gröschke 2011: 133). An dieser Stelle wird deshalb auch im Hinblick auf das Projekt nicht versucht, das Phänomen zu definieren. Stattdessen soll an Beispielen die Vielfalt möglicher Arbeitsverständnisse abgebildet werden.

Der Begriff ‚Arbeit‘ leitet sich vom alt- und mittelhochdeutschen ‚arebeit‘ ab, was *Mühsal* bedeutet (vgl. ebd.: 130). Diese negative Verknüpfung dominierte schon in der Antike (vgl. Berthold/Oschmiansky 2020: o.S.); erst mit dem Christentum erhielt Arbeit eine positive Bestimmung (vgl. Voigt o.J.: o. S.). Auf ökonomischer Seite wurde Arbeit spätestens ab dem 17. Jahrhundert als Legitimation für Eigentum aufgewertet (vgl. Berthold/Oschmiansky 2020: o.S.). Spätestens auf Basis der Auseinandersetzung mit der marxschen Theorie setzte sich ein Verständnis von Arbeit als Grundbestimmung des Menschen durch (vgl. Voigt o.J.: o.S.). In modernen Gesellschaften ist die Güterproduktion in einzelne „Teilverrichtungen (...), die dann von verschiedenen Personen, Abteilungen, Betrieben, Wirtschaftsbereichen oder ganzen Volkswirtschaften erledigt werden“ (BpB 2016: o.S.) aufgespalten, sodass zwischen beruflicher, gesellschaftlich-technischer, volkswirtschaftlicher und internationaler Arbeitsteilung unterschieden werden kann. Arbeitsteilung erhöht Produktionsgewinne, aber auch die gegenseitige Abhängigkeit (vgl. ebd.). Heute ist Arbeit „zumindest nicht ausschließlich mit ‚Mühsal‘ assoziiert“ (Lamers/Musenberg/Sansour 2021: 59): nach Schubert und Klein ist sie „eine spezifisch menschliche (...) Tätigkeit, die v.a. dazu dient, zur Existenzsicherung notwendige Mittel zu beschaffen. Sie stellt aber auch immer eine technisch-kulturell geprägte Form der Auseinandersetzung mit der Umwelt dar. [Arbeit] ist insofern ein (...) schöpferisch-produzierender und sozialer, zwischen Individuen vermittelnder Akt“ (Schubert/Klein 2021: 27). Dies verweist zunächst auf Erwerbsarbeit, die mit der Arbeit aus ökonomischer Perspektive oft gleichgesetzt wird. Arbeit umfasst demzufolge Tätigkeiten, die der Güterherstellung oder Dienstleistungserbringung für den Tausch auf Märkten dienen; gleichzeitig wird Erwerbsarbeit selbst auf einem Arbeitsmarkt vermittelt. Gemeint ist also Arbeit, durch die Menschen finanziell verdienen (vgl. Lamers/Musenberg/Sansour 2021: 60). Sie ist dabei auch Produktionsfaktor (vgl. Voigt o.J.: o.S.) und dient als Grundlage von Kapital (vgl. Schubert/Klein 2021: 27). Sie erfüllt also eine wichtige ökonomische Funktion, indem sie durch das Einkommen entscheidend über die individuelle Lebensführung mitbestimmt (vgl. Kölzer 2014: 78). Soziologisch gilt Lohnarbeit deshalb als „Schlüsselkategorie, über die [...] Status und gesellschaftliche Stellung [...] verteilt werden“ (Hungerland et al. 2005: 79) und als entscheidend bei der Verteilung von Teilhabe (vgl. Schubert/Klein 2021: 27) – spätestens hier wird deutlich, warum der Diskurs mit Blick auf Menschen mit geistiger Behinderung von großer Bedeutung ist. Eine hohe Erwerbstätigenquote reduziert zudem die öffentlichen Aufwendungen für z.B. arbeitsmarktpolitische Maßnahmen und ist somit auch von sozialpolitischer Relevanz (vgl. Kölzer 2014: 78).

Wie oben anklingt, lässt der Begriff aber auch Assoziationen zu, die über Erwerbsarbeit hinausgehen. Zu den Tätigkeiten, die gesellschaftlich für lange Zeit nicht als Arbeit

anerkannt wurden (vgl. Gröschke 2011: 133), zählt etwa Haus-, Pflege- oder ‚Reproduktionsarbeit‘, die traditionell Frauen zugewiesen und unentgeltlich ausgeübt wird (vgl. Schubert/Klein 2021: 27). Mittlerweile existieren zahlreiche Annäherungsversuche an den Begriff, die auch Arbeit ohne Erwerbscharakter miteinbeziehen (vgl. Kölzer 2014: 76f.). Eine solche umfassende Definition findet sich z.B. bei Krebs (2002). Diese sieht Arbeit als körperliche/geistige Tätigkeit, die mit einem Zweck verbunden ist und von der (auch) Andere potenziell profitieren können (vgl.: ebd. 35–37).

Heinemann (1978) arbeitet neben Gelderwerb weitere Funktionen von Arbeit für Individuen heraus: Zeitverwendung und -strukturierung, Kontaktstiftung, Realitätserfahrung, sozialer Status und Sozialprestige sowie Identitätsentwicklung (vgl.: 17–21). Auf dieser Grundlage grenzt er fünf Haltungstypen der Arbeitsorientierung voneinander ab, die jeweils Unterschiedliches priorisieren: Die Befriedigung zentraler Sicherheitsbedürfnisse, kognitiver Bedürfnisse, Anerkennungs-, Zugehörigkeits- oder hedonistischer Bedürfnisse (vgl. ebd.: 49f.).

2.2 (Schüler*innen-)Vorstellungen in den Sozialwissenschaften

Bei ‚Vorstellungen‘ handelt es sich nach Shen-yi und Gendler (2020) um innere Repräsentationen von etwas, die nicht unbedingt widerspiegeln, wie die vorgestellte Sache tatsächlich ist (vgl.: o.S.). Im vorliegenden Studienprojekt werden Vorstellungen sozialkonstruktivistisch verstanden: Sie werden einerseits durch ein Individuum konstruiert, dies geschieht jedoch stets in einem sozialen Kontext (vgl. Gropengießer/Marohn 2018: 51), weshalb sie als nicht ausschließlich individuell betrachtet werden können. Individuen eignen sich vielmehr sozial Geteiltes subjektiv an, verankern dies auch emotional und erwerben so Orientierungs- und Handlungswissen (vgl. Lutter 2022: 63; Kölzer 2014: 196).

Für die Vorstellungen von Schüler*innen über wissenschaftliche Phänomene existieren in der Fachdidaktik viele unterschiedliche Begriffe (vgl. Kölzer 2014: 151). Hier wird der Begriff der Schüler*innenvorstellungen verwendet, um auf die Konstruktivität des Gegenstands zu verweisen und zu berücksichtigen, dass es der sozialwissenschaftlichen Vorstellungsforschung nicht darum geht, ‚Präkonzepte‘ zu korrigieren. Ziel ist vielmehr die Rekonstruktion der Beziehung der Lernenden zu Phänomenen (vgl. ebd.: 196). Somit werden Schüler*innenvorstellungen an dieser Stelle in einem weiten Sinne verstanden, nämlich als „all das, was ein Schüler über [...] Phänomene weiß und denkt, aber auch, wie er zu diesen [...] fühlt und möglicherweise handelt“ (ebd.: 26f.). Ausgangspunkt für die Forschung zu Schüler*innenvorstellungen ist, dass der Stand der Schüler*innen Unterricht stets mitprägt und wichtige Anknüpfungspunkte darstellen kann (vgl. Lutter 2011: 92). Nach Menthe und Hoffmann (2015) müssen Lehrkräfte deshalb zentrale Schüler*innenvorstellungen kennen und sie vor allem auch selbst diagnostizieren können. Sozialwissenschaftliche Schüler*innenvorstellungen sind anders als naturwissenschaftliche noch weitgehend unbekannt (vgl. Fischer/Lange 2021: 103; Menthe/Hoffmann 2015: 136f.). Aus sozialwissenschaftlicher Sicht werden sie in Sozialisationsprozessen entwickelt und sind somit auch Bestandteil der unterrichtlich relevanten gesellschaftlichen Realität (vgl. Lutter 2022: 63). Nach Haarmann und Lange (2013) kann deshalb davon ausgegangen werden, dass Schüler*innenvorstellungen das Lernen hier besonders beeinflussen: Politikunterricht etwa sehe sich mit den Ergebnissen ganz individueller Lernprozesse konfrontiert, die die Schüler*innen seit Beginn ihrer

Sozialisation vollzogen (vgl.: 22). Wissenschaftliche Konzepte können hier also nicht Hauptbezugspunkt sein (vgl. Fischer/Lange 2021: 103). Vielmehr sind „die Vorstellungen und Sinnbildungskompetenzen der Lernenden (...) als Ausgangs- und Endpunkte“ (ebd.) der Bildung zu verstehen und zu berücksichtigen.

2.3 Schüler*innenvorstellungen im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung und ihre Erhebung

Sozialwissenschaftliche Schüler*innenvorstellungen sind aus sonderpädagogischen Förderschwerpunkten bisher kaum bekannt (vgl. Bonfig 2019: 74). Menthe und Hoffmann (2015) gehen prinzipiell davon aus, dass in den unterschiedlichen sonderpädagogischen Förderschwerpunkten ganz unterschiedliche Vorstellungen eine Rolle spielen (vgl.: 137). Um vielfältige Zugänge zu einem Gegenstand zu eröffnen und die Partizipationsrechte aller Schüler*innen einlösen zu können, muss die Vielfalt unterschiedlicher Lernbedürfnisse und Schüler*innenvorstellungen jedoch bekannt sein (vgl. Schröer/Tenberge 2022: 173). In diesem Studienprojekt wird deshalb der Versuch unternommen, Wege der Vorstellungsrekonstruktion im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung zu erproben und einen Aspekt der aufgezeigten Forschungslücke genauer zu untersuchen. Da sich dies zur Erhebung subjektiver Sichtweisen von Menschen mit geistiger Behinderung bewährt hat (vgl. Keeley 2015: 118), wurde hierfür ein Konzept der Methodentriangulation aus einer Reflexionseinheit, einer Gruppendiskussion, der Gestaltung von Collagen und problemzentrierten Einzelinterviews gewählt.

2.4 Schüler*innenvorstellungen von Arbeit

Eine Studie von Hungerland, Liebel, Liesecke und Wihstutz (2005) ergab, dass Kinder unter Arbeit meist bezahlte Tätigkeiten verstehen (vgl. Hungerland et al. 2005: 87). Dem widersprechend kommt Gläser (2002) zum Ergebnis, dass Grundschulkinder mit Arbeit durchaus Verschiedenes assoziieren – etwa Hausarbeit, schulische Tätigkeiten und Gelderwerb (vgl.: 244). Auch Kölzer (2014) stellt für Hauptschüler*innen fest, dass diese sich anderer Formen als Lohnarbeit bewusst sind (vgl.: 283). Bezüglich der Bewertung von Arbeit konstatiert Gläser (2002), dass Grundschulkinder um die Verknüpfung von Erwerbsarbeit und Gelderwerb wissen und mit Arbeit Anstrengung assoziieren (vgl.: 244f.). Teilweise existieren jedoch schon Schüler*innenvorstellungen, die Arbeit auch mit Befriedigung verbinden. Zwischen *guter* und *schlechter* Arbeit wird hauptsächlich anhand des Verdienstes unterschieden, der als Hauptmotivation für Erwerbsarbeit angesehen wird (vgl. ebd.: 245). Die sehr individuellen Vorstellungen der Kinder sind dabei eng mit ihrer Lebenswelt, dem familiären Umfeld und medialen Erfahrungen verknüpft (vgl. ebd.: 243). Die von Kölzer (2014) befragten Hauptschüler*innen verbinden mit Arbeit sowohl positive als auch negative Emotionen (vgl.: 294f.). Schmitt (2017) typisierte in einer Studie zu den Deutungen Jugendlicher deren Arbeitsorientierung nach existenziellem Zwang, Status als sozialer Positionierung, Pragmatismus und Sinnstiftung. Die Autorin stellt dabei heraus, wie stark dieses Verständnis mit dem eigenen soziostrukturellen Hintergrund verknüpft ist (vgl.: ebd. 193). Hinsichtlich der Funktionen eigener zukünftiger Arbeit dominiert bei den von Kölzer (2014) interviewten Hauptschüler*innen die Befriedigung eigener und familiärer materieller Bedürfnisse. Darüber hinaus erfüllt Arbeit aus ihrer Sicht aber auch verschiedene psycho-soziale Funktionen, z.B. Strukturierung, Beschäftigung sowie die Befriedigung der Bedürfnisse nach Autonomie und Prestige. Vereinzelt benennen die Schüler*innen kontakt- und sinnstiftende Funktionen. Im

Hinblick auf die gesellschaftliche Relevanz von Arbeit nennen die Schüler*innen hauptsächlich deren sozialpolitische und gesamtwirtschaftliche Bedeutung (vgl. ebd.: 284–290).

Hier stellt sich die Frage, welche Vorstellungen von Arbeit Schüler*innen im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung vor dem Hintergrund ihrer Sozialisation, ihrer bisherigen (stark durch Werkstätten dominierten) Arbeitserfahrungen und ihrer arbeitsbezogenen Zukunftsaussichten entwickelt haben.

3. Methodisches Vorgehen

Für das vorliegende Studienprojekt wurden qualitative Zugänge gewählt, da diese sich für die Erhebung von Selbstaussagen von Menschen mit geistiger Behinderung bewährt haben (vgl. Hagen 2007: 22). Dabei wurden forschende und didaktische Elemente verknüpft: Der erste Teil des Projekts hatte zum Ziel, eine Gruppe von Schüler*innen einer Berufspraxisstufe zur Reflexion über ihre arbeitsbezogenen Vorstellungen zu befähigen und gleichzeitig bereits Daten zu erheben. In einem zweiten Schritt wurden mit drei Schüler*innen der Lerngruppe auf Grundlage eines hierfür erarbeiteten Leitfadens Einzelinterviews geführt. Eine solche Methodentriangulation kann in der Forschung mit Menschen mit geistiger Behinderung hilfreich sein, um deren subjektive Sicht umfassend darzustellen (vgl. Keeley 2015: 118).

Zu Beginn des Projekts stand zunächst eine Unterrichtsreihe zum Thema ‚Was ist Arbeit (für mich)?‘. Zu diesem Zeitpunkt hatten die Schüler*innen gerade ein Praktikum in einer Werkstatt für behinderte Menschen absolviert. An dieses wurde in der ersten Einheit angeknüpft und den Schüler*innen die Möglichkeit geboten, ihre Praktikumszeit zu reflektieren. Zudem wurde hier bereits die Frage aufgeworfen, welche sonstigen Erfahrungen mit Arbeit die Schüler*innen bereits gesammelt haben, und dadurch eine erste Reflexion über den Arbeitsbegriff angebahnt. Da sich in der Forschung mit Menschen mit geistiger Behinderung Gruppendiskussionen bewährt haben, um z.B. psychische Sperren zu lösen (vgl. Hagen 2007: 27), bestand die darauffolgende Einheit aus einer am Interviewleitfaden orientierten Diskussion, die aufgezeichnet wurde. In der dritten Einheit gestalteten die Schüler*innen Collagen zum Thema.

Mit den drei Schüler*innen, die auch an der Diskussion teilgenommen hatten, wurden im Anschluss Einzelinterviews geführt. Die Subjekte selbst zu befragen, orientiert sich einerseits an Gesetzen zur gesellschaftlichen Teilhabe und ist andererseits unerlässlich, um valide Aussagen zu ihren Vorstellungen treffen zu können (vgl. Keeley 2015: 109). Es wurde sich für problemzentrierte, durch einen Leitfaden strukturierte Interviews entschieden, in denen die Befragten einerseits möglichst frei zu Wort kommen – gleichzeitig wurde die Problemstellung durch die Interviewerin eingeführt und immer wieder auf sie zurückgekommen (vgl. Mayring 2002: 67). Für die Erhebung von Vorstellungen ist diese Interviewform besonders geeignet, da sie es ermöglicht, subjektive Denkstrukturen in ihrer Komplexität zu erheben (vgl. Kölzer 2014: 226), jedoch auch „eine flexible Anpassung [...] an die Erzähllogik des Interviewten“ (Hagen 2007: 28) erlaubt. Zudem ermöglicht sie Offenheit gegenüber den unterschiedlichen Bedürfnissen des sehr heterogenen Personenkreises der Menschen mit geistiger Behinderung (vgl. ebd.).

Der Interviewleitfaden wurde auf Basis der Kapitel 2.1 und 2.4 des vorliegenden Studienprojekts erstellt. Zur Erleichterung des Gesprächseinstiegs werden als Ausgangspunkt für Interviews Erzählanreize mit Lebensweltbezug empfohlen (vgl. Niediek 2016: o.S.). Um dabei keine zu starken externen Setzungen vorzunehmen, wurde hier zunächst auf die von den Schüler*innen selbst erarbeiteten Collagen Bezug genommen. Hierdurch sollte eine erste Annäherung an das Thema ermöglicht werden. Die darauffolgenden Fragen zum allgemeinen Arbeitsverständnis wurden bewusst sehr offen formuliert, um der Vielzahl möglicher Zugänge Rechnung zu tragen und die Relevanzsetzungen der Schüler*innen selbst zu erheben (vgl. ebd.). Dieses Vorgehen entspricht auch den Empfehlungen von Hagen (2007), bei der Befragung von Menschen mit geistiger Behinderung zu Beginn relativ komplexe Fragen zu stellen, um Unterschätzungen zu vermeiden (vgl.: 30f.). Mit den beiden anschließenden Fragenblöcken sollten die Weite des Arbeitsbegriffs der Schüler*innen sowie die Gründe, aus denen Menschen aus Sicht der Befragten arbeiten, erhoben werden (vgl. Gläser 2002: 245; Kölzer 2014: 284–289). Danach wurden persönliche – und, da diese hierzu beitragen, auch (vermutete) familiäre (vgl. Gläser, 2002: 243–245) – Bewertungen von Arbeit erfragt. Der letzte Interviewabschnitt zielte schließlich auf die Erhebung der Wahrnehmung sozialpolitischer und gesamtwirtschaftlicher Aspekte von Arbeit (vgl. Kölzer, 2014: 289).

Im Anschluss an die Erhebung wurden die Gruppendiskussion sowie die drei Einzelinterviews transkribiert und in Anlehnung an die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. Schmidt 2013) ausgewertet. Die vorstellungsbezogenen Ergebnisse wurden vor dem Hintergrund der Theorie reflektiert. Abschließend erfolgte eine erneute Sichtung des Materials und der Ergebnisse sowie eine Reflexion des Gesamtprozesses. Auf dieser Grundlage wurden die wichtigsten Erkenntnisse zum zweiten Teil der Forschungsfrage, wie Schüler*innenvorstellungen im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung erhoben werden können, festgehalten.

4. Darstellung und Diskussion der Ergebnisse

Im Rahmen des Projekts wurden Daten zu den Schüler*innen Linda, Vinzenz und Anuschka (Namen geändert) einer Berufspraxisstufe erhoben und ausgewertet. Im Folgenden werden die herausgearbeiteten Vorstellungen zu Arbeit dargestellt.

4.1. Weite und Abgrenzung des Arbeitsbegriffs

Für alle drei Befragten fallen unter ‚Arbeit‘ Tätigkeiten, die als Berufe oder als Tätigkeiten im Rahmen der Lohnarbeit angesehen werden können (vgl. Vinzenz; Linda; Anuschka). Linda nennt sogar „Beruf-Arbeit“ (Linda) als eigene Art von Arbeit, die sich von anderen Arbeitsformen durch das Fehlen eines Tokensystems unterscheidet (vgl. ebd.). Mit dem FSJ spricht sie zudem ehrenamtliche Tätigkeiten an (vgl. Gruppendiskussion). Alle drei Schüler*innen verstehen auch ihre Praktika in verschiedenen Werkstätten für behinderte Menschen (vgl. Gruppendiskussion; Anuschka; Vinzenz) sowie Tätigkeiten aus dem Schulkontext als Arbeit (vgl. Vinzenz; Linda; Anuschka). Linda setzt Schule und Arbeit dabei komplett gleich: „Gleich. [...] Bei beidem arbeitet man“ (Linda). Passend dazu fällt für Vinzenz auch die Lernsituation, als Passagier*in Bahn- und Busfahren zu üben, unter Arbeit (vgl. Vinzenz). Er versteht zudem eigene und elterliche Reproduktions- bzw.

Hausarbeit klar als Arbeit (vgl. ebd.); auch Anuschka ordnet Haushaltstätigkeiten als Arbeit ihrer Mutter ein (vgl. Gruppendiskussion). Nach eigener Arbeit gefragt, nennen Linda und Vinzenz auch ihre Besuche in den Büros ihrer Mütter (vgl. Gruppendiskussion; Vinzenz). Vinzenz führt zudem diverse Spiele wie Tischtennis (vgl. Gruppendiskussion) und Linda Schaukeln in der Pause als mögliche Arbeit an (vgl. Linda).

4.2 Motivation für Arbeit

Linda und Anuschka nennen als mögliche Motivation für Arbeit, Geld verdienen zu wollen (vgl. Gruppendiskussion). Besonders bei Anuschka ist diese Kategorie sehr dominant. Sie betont zudem mehrmals einen existenziellen Zwang, zu arbeiten (z.B. „Leute will essen“, Anuschka). Umgekehrt versteht Linda Arbeitslosigkeit als Ursache von Armut und Obdachlosigkeit (vgl. Gruppendiskussion). Vinzenz stimmt Anuschka auf deren Aussage hin zwar zu, dass er durch Arbeit Geld verdienen wolle (vgl. Gruppendiskussion), ansonsten deutet aber keine seiner Aussagen auf ein Bewusstsein für ökonomische Motivationen hin. Als Folge von Arbeitslosigkeit formuliert er allgemein Hilfsbedürftigkeit (vgl. Vinzenz). Alle drei Schüler*innen verstehen Arbeit als Möglichkeit, eigenen Vorlieben nachzugehen (vgl. Vinzenz; Linda; Gruppendiskussion). Anuschka und Vinzenz nennen zudem Sozialkontakte und Freundschaften als positiven Aspekt (vgl. Gruppendiskussion). Beide führen als Motivation auch an, dass man „das so will“ (ebd.), ohne dies genauer auszuführen. Bei Linda und Anuschka wird deutlich, dass sie Arbeit auch als Chance für Abwechslung und Überraschungen im Leben ansehen (vgl. Anuschka; Linda). Anuschka nennt auch Erfordernisse eines Berufs selbst als Grund für Arbeit – so würden Lehrer*innen z.B. arbeiten, weil sie mit Kindern lernen müssten (vgl. Gruppendiskussion). Dem ähnlich begründet Vinzenz die Arbeit seiner Mutter so, dass es im Büro „viel zu tun“ (ebd.) gebe. Bei Linda sind noch die Motivationen zu erkennen, nach der Arbeit positive Aktivitäten zu genießen (vgl. Linda), der eigenen Neugierde nachzugehen (vgl. ebd.) und bei Bedarf auszuhelfen bzw. zu unterstützen (vgl. ebd.).

4.3 Gesamtgesellschaftliche Vorstellungen

Vinzenz' und Anuschkas Aussagen lassen auf eine Vorstellung davon schließen, dass Arbeit auch überindividuell bedeutsam sein kann: Würde niemand mehr arbeiten, würden laut Vinzenz z.B. Menschen in Aufzügen stecken bleiben, da diese niemand mehr repariere (vgl. Vinzenz). Anuschka gibt an, dass Kinder zu Hause bleiben müssten, wenn keine Lehrer*innen mehr zur die Arbeit kommen würden (vgl. Anuschka). Die Aussagen aller drei deuten zudem auf ein gewisses Bewusstsein für Arbeitsteilung hin. Linda schildert dies innerhalb von Betrieben (vgl. Linda) sowie anhand verschiedener Berufe und Vinzenz beschreibt am Beispiel „Krankenhaus“, dass einzelne Menschen eine bestimmte Arbeit verrichten (vgl. Gruppendiskussion). Dass bei Anuschka eine Vorstellung von Arbeitsteilung existiert, wird aus umgekehrter Perspektive deutlich: Wenn alle das gleiche arbeiten würden, sei „alles weg. Dann“ (ebd.). Alle drei nennen verschiedene Arbeitgeber, wobei Linda und Anuschka auch auf deren Rolle auf dem Arbeitsmarkt eingehen: Sie könnten auf der Suche nach neuer Arbeit kontaktiert werden (vgl. Anuschka) und würden entscheiden, ob jemand bei ihnen arbeiten kann (vgl. Linda). Für Anuschka spielt hier besonders der „Chef“ (Anuschka) eine große Rolle, an den man sich auf der Suche nach einer anderen Arbeit wende (vgl. ebd.). Anuschka und Linda nennen zudem Institutionen der Arbeitsvermittlung: Laut Anuschka unterstützt die Stadt Köln bei der Auswahl einer Arbeit (vgl. Anuschka). Linda nennt das Arbeitsamt sowie

Arbeitsberater*innen, die dabei helfen würden, eine bestimmte Arbeit zu erhalten (vgl. Gruppendiskussion; vgl. Linda). Die Vorstellungen der drei Schüler*innen vom Arbeitsmarkt zeichnen sich dabei insgesamt durch große Flexibilität aus. Vinzenz und Anuschka äußern, dass man bei Unlust Pausen unterschiedlicher Länge machen könne (vgl. Vinzenz; Anuschka). Linda nennt Kündigungen als Option (vgl. Gruppendiskussion) und äußert, bei Missfallen könne man eine Arbeit wieder beenden (vgl. Linda). Zudem nennt sie flexible Beschäftigungsmodelle im Sinne einer Aushilfe (vgl. ebd.). Den Aussagen aller drei lässt sich auch entnehmen, dass es sehr einfach sei, eine neue Arbeit zu finden (vgl. Linda; Vinzenz; Gruppendiskussion). Allgemein sind die drei der Meinung, dass jeder Mensch sich frei entscheiden kann, was er arbeiten möchte (vgl. Gruppendiskussion; Vinzenz). Dem widersprechend sind sich Linda und Anuschka möglicher Knappheiten auf dem Arbeitsmarkt jedoch bewusst: Anuschka sagt, dass man auf Arbeitssuche fragen müsse, ob ein „Platz“ (Anuschka) frei sei. Linda äußert, dass nur begrenzt viele Menschen in einem Beruf arbeiten können und spricht über Länder, in denen es gar keine Arbeit gebe (vgl. Linda).

4.4 Persönliche Perspektiven auf zukünftige Arbeit

Alle drei sind der Meinung, dass auch sie arbeiten könnten, wo sie wollen (vgl. Gruppendiskussion; Linda; Vinzenz). Linda und Vinzenz äußern bezüglich ihrer zukünftigen Arbeit dabei unterschiedliche, wechselnde Wünsche. Vinzenz nennt am häufigsten das „Büro“ (z.B. Vinzenz) als Wunsch. Linda nennt am häufigsten Friseurin (z.B. Linda), will aber alle Berufe auf ihrer Collage (mehr als 30) ausprobieren (vgl. ebd.). Anuschka, die auf eigenen Wunsch hin einen Büroplatz in einer Werkstatt für behinderte Menschen in Aussicht hat, kann sich zudem vorstellen, später einmal zu Hause zu arbeiten (vgl. Anuschka). Alle begründen ihre Wünsche bzw. Wahl anhand persönlicher Vorlieben. So schätzt z.B. Anuschka am Büro, dort „chic sein“ (ebd.), am Computer arbeiten, Schubladen benutzen und mit Menschen in Kontakt kommen zu können (vgl. Gruppendiskussion). Als eigene Motivation, überhaupt zu arbeiten, äußern Linda und Anuschka (und auf Anuschkas Aussage hin kurz auch Vinzenz, s.o.), Geld verdienen zu wollen (vgl. Gruppendiskussion). Vinzenz und Linda begründen dies mit der Erfüllung spezifischer persönlicher Wünsche (vgl. Linda; Gruppendiskussion), während bei Anuschka auch hier die Betonung auf Existenzsicherung liegt (vgl. Anuschka).

4.5 Reflexion der Ergebnisse vor dem theoretischen Hintergrund

Den Ergebnissen Gläasers entsprechend, dass bei Schüler*innen nicht von einem einheitlichen Arbeitsbegriff ausgegangen werden kann (vgl. Gläser 2002: 244), weisen auch hier die Vorstellungen Unterschiede auf. Sie gleichen sich jedoch z.B. darin, dass sie (wie auch die Vorstellungen der von Gläser (2002) und Kölzer (2014) Befragten) über Erwerbsarbeit hinausgehen und (bei Anuschka und Vinzenz) auch Reproduktionsarbeit umfassen, was vor allem vor dem Hintergrund des Diskurses um bisher unentgeltlichen gesellschaftlichen Leistungsaustausch interessiert. Für Vinzenz und Linda fallen z.B. mit Spielen aber auch Tätigkeiten unter Arbeit, die nicht in einen gesellschaftlichen Leistungsaustausch eingebunden sind, und die auch Krebs (2002) aus ihrem umfassenden Arbeitsbegriff ausklammert (vgl.: 35–37). Auch ist hier hervorzuheben, dass alle Befragten Lernen als Arbeit verstehen, was einem Konzept von „Bildung als einer Form der ‚Arbeit an sich selbst‘“ (Gröschke 2011: 159) entspricht.

Wie die von Gläser (2002) Befragten sind sich vor allem Linda und Anuschka des möglichen Zusammenhangs zwischen Arbeit und Geld bewusst (vgl.: 245) und geben zu verstehen, dass das Einkommen über die Lebensführung mitbestimmt (vgl. Kölzer 2014: 78). Wie auch Kölzer (2014) in einem Einzelfall beobachtete (vgl.: 286), ist Arbeit für Anuschka sogar Voraussetzung, um überhaupt etwas zu Essen zu haben. Auch Linda setzt Arbeitslosigkeit mit absoluter Armut gleich, was in Deutschland aufgrund verschiedener Sozialleistungen meist nicht der Realität entsprechen muss (vgl. Bundesregierung 2023: o.S.).

Alle drei Schüler*innen nennen als Motivation für Arbeit auch individuelle Vorlieben, was nach Heinemann (1978) als Sach- und Interessenorientierung im Rahmen der Befriedigung kognitiver Bedürfnisse eingeordnet werden kann (vgl.: 49f.). Wie die von Kölzer (2014) Befragten, nennen Anuschka und Vinzenz zudem den Zufaktor sozialer Beziehungen (vgl.: 286), und Anuschka und Linda (mit Verweisen auf z.B. Abwechslung) den Faktor der Zeitverwendung. Beide letztgenannte Faktoren werden auch von Heinemann (1978) als mögliche Funktionen von Arbeit herausgearbeitet (vgl. ebd.: 17-21).

Vinzenz und Anuschka sprechen zwar die Bedeutung je einer bestimmten Arbeit für konkrete weitere Personen an, keine*r der Befragten geht jedoch auf die sozialpolitische und gesamtwirtschaftliche Relevanz von Arbeit oder die Notwendigkeit der Güterproduktion ein (vgl. Voigt o.J.: o.S.; vgl. Kölzer 2014: 289). Lindas und Vinzenz' Aussagen können einer Vorstellung von beruflicher Arbeitsteilung zugeordnet werden – Funktionen und Folgen dieser werden jedoch nicht aufgeführt. Anuschkas Aussage „Alles weg. Dann“ (Gruppendiskussion) kann aber als beginnendes Bewusstsein für Abhängigkeiten in arbeitsteiligen Gesellschaften gedeutet werden (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 2016: o.S.).

Linda und Anuschka gehen auf Arbeitgeber als Abnehmer von Arbeit (vgl. Kölzer 2014: 100) ein. Dass bei Anuschka der „Chef“ dabei sehr präsent ist, entspricht den Ergebnissen Gläfers (2002), denen zufolge schon Kinder wissen, dass Arbeitsbeziehungen hierarchisch geordnet sind und den „Chef“ als Vorgesetzten nennen (vgl.: 121). Die arbeitsmarktbezogenen Vorstellungen aller drei sind insgesamt von großer Flexibilität geprägt. Vor diesem Hintergrund wird z.B. Arbeitslosigkeit, die Jugendlichen im Allgemeinen Sorge bereitet (vgl. Schmitt 2017: 117), mit der sicheren Aussicht auf neue Arbeit verhandelt. Anuschka und Linda sind sich der Möglichkeit von Knappheiten auf dem Arbeitsmarkt, der wie jeder Markt durch „Konkurrenz zwischen den Akteuren aufgrund knapper Ressourcen“ (Hinz/Abraham 2008: 20) charakterisiert ist, aber eigentlich bewusst.

Auch der Blick der Jugendlichen auf ihre persönliche Zukunft ist von Flexibilität geprägt. Alle drei sind der Meinung, arbeiten zu können, wo sie wollen und ziehen keine Selektionsfaktoren, wie z.B. Schulabschlüsse (vgl. ebd.: 49), in ihre Überlegungen ein. Aus soziologischer Sicht handelt es sich beim Arbeitsmarkt jedoch um ein „Subsystem der Gesellschaft, das in institutionelle und soziale Rahmenbedingungen eingebettet“ (ebd.: 17) und somit von „gesellschaftlichen und privaten Bereichen wie dem [...] Bildungssystem [...] sowie der Herrschafts- und Machtverteilung“ (Kölzer 2014: 98f.) abhängig ist. Im Fall von Menschen mit geistiger Behinderung führt dies z.B. zu starker Benachteiligung bezüglich der Einmündung in reguläre Ausbildungs- und Arbeitsverhältnisse (vgl. Lindmeier/Schrör 2015: 152).

Als Motivation, *überhaupt* zu arbeiten, geben die Schüler*innen (wie die von Kölzer (vgl. 2014: 284) Befragten) an, Geld verdienen zu wollen (vgl. Gruppendiskussion). Besonders ist hier Anuschka hervorzuheben, deren Arbeitsorientierung nach Schmitt (2017) der des existenziellen Zwangs zugeordnet werden kann: Arbeit wird von ihr als „Voraussetzung für das Leben“ (ebd.: 193) angesehen (vgl. Gruppendiskussion). Es soll hier erwähnt werden, dass es strenggenommen nicht möglich ist, in Werkstätten für behinderte Menschen ein existenzsicherndes Einkommen zu verdienen. Beschäftigte erhalten ein Entgelt – da dieses nicht für den Lebensunterhalt ausreicht, sind sie zusätzlich aber immer von Leistungen der Grundsicherung abhängig (vgl. Karim 2021: 13).

Wie oben aufgeführt, begründen alle drei Schüler*innen ihre eigenen Berufswünsche anhand persönlicher Vorlieben, die sie im Rahmen der Tätigkeit ausleben könnten. Dies verweist nach Heinemann (1978) auf Interessenorientierung im Rahmen der Befriedigung kognitiver Bedürfnisse (vgl.: 49f.). Anuschka begründet ihren Berufswunsch „Büro“ zudem auch anhand von Anerkennungsbedürfnissen („chic sein“) und, wie auch Schüler*innen bei Kölzer (2014), anhand von Zugehörigkeitsbedürfnissen (vgl.: 288; Gruppendiskussion). Bei Linda und Vinzenz fällt auf, dass ihre Ideen breit gefächert sind und sich häufig und schnell ändern. Nach Lindmeier und Schrör (2015) verfügen viele junge Menschen mit geistiger Behinderung nicht über klare Vorstellungen von Arbeit, was oft als mangelnde Kompetenz zur Auseinandersetzung mit dem Thema gedeutet werde. Eigentlich seien die unklaren Vorstellungen jedoch oft auf die lineare Hinführung zu Werkstätten für behinderte Menschen und den damit einhergehenden Erfahrungsmangel zurückzuführen – es handle sich also um eine Beeinträchtigung der Teilhabe. Die Entscheidungsfähigkeit könne z.B. durch Einblicke in unterschiedliche Arbeitsumgebungen gefördert werden (vgl.: ebd. 152).

4.6 Erkenntnisse zur Erhebung von Schüler*innenvorstellungen im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung

Die Nutzung qualitativer Zugänge, die sich nach Hagen (2007) für die Erhebung von Selbstaussagen von Menschen mit geistiger Behinderung bewährt haben (vgl.: 22), ermöglichte im Rahmen des vorliegenden Projekts die Bildung zahlreicher induktiver Kategorien und einen umfassenden Einblick in die vielschichtigen Vorstellungen und persönlichen Relevanzsetzungen der Schüler*innen.

Die Schüler*innen widersprechen sich im Laufe der Erhebung teilweise selbst (vgl. z.B. Gruppendiskussion versus Vinzenz). Dies machte ein breites Datenspektrum kostbar, da sich so doch aussagekräftige Bilder abzeichneten. Das verwendete Konzept der Methodentriangulation hat sich deshalb bewährt (vgl. Keeley 2015: 118). Der auch didaktisch orientierte Prozess ermöglichte es den Schüler*innen zudem, sich dem Thema langsam anzunähern und die Collagen konnten später als Erzählimpuls für die Einzelinterviews verwendet werden.

Eine Unterrichtseinheit eröffnete Einblicke in die absolvierten Praktika und bot den Schüler*innen Raum für erste Reflexionen, Bewertungen und arbeitsbezogenen Einschätzungen. In der Gruppendiskussion warfen die Schüler*innen vereinzelt Assoziationen zum Gesagten ein oder widersprachen sich gegenseitig (vgl. Gruppendiskussion). Insgesamt jedoch wurden Fragen oft erst nach direkter persönlicher

Ansprache beantwortet, sodass keine tatsächliche Diskussion zustande kam. Um das Potenzial einer Diskussion auszuschöpfen, die psychische Sperren lösen kann (vgl. Hagen 2007: 27), könnten hier in zukünftigen Erhebungen mehr als drei Schüler*innen einbezogen werden. Dies könnte vielleicht zu einer regeren Gesprächsentwicklung beitragen. Die freie Collagengestaltung fiel Linda leicht, war für Anuschka und Vinzenz jedoch herausfordernd. Auch die sehr offenen Eingangsfragen im Einzelinterview führten bei Linda zu einem wertvollen ersten Einblick in ihre Vorstellungen (vgl. Linda). Anuschka hingegen fiel diese Form des freien Assoziierens v.a. anfangs schwer (vgl. Gruppendiskussion). Dennoch wurde versucht, im Rahmen des Leitfadens eine große Offenheit aufrechtzuerhalten, um einen möglichst direkten Einblick in die Vorstellungen der Schüler*innen zu erhalten. Zudem brachte es häufig interessante Aspekte hervor, auch nach den *Negativen* des interessierenden Phänomens zu fragen (z.B. nach Arbeitslosigkeit, um etwas über die Vorstellungen von Arbeit zu erfahren, vgl. z.B. Gruppendiskussion). Gedankenexperimente (z.B. ‚Was würde passieren, wenn niemand mehr arbeitet?‘) vielen v.a. Anuschka schwer (vgl. Anuschka). In zukünftigen Erhebungen könnten hier z.B. spielzeugähnliche Gegenstände angeboten werden, um Darstellungen und Überlegungen am Material zu ermöglichen. Da es vor allem im Nachhinein an einigen Stellen zu akustischen Verständnisschwierigkeiten kam, könnte es sich als wertvoll erweisen, zumindest die Transkription in Kooperation mit einer anderen Person vorzunehmen, die mit den Schüler*innen und ihrer Sprache sehr vertraut ist.

5. Fazit und Ausblick

Die erhobenen Vorstellungen von ‚Arbeit‘ zeichnen sich insgesamt durch eine große Vielfalt und Weite aus. Sie gehen über Erwerbsarbeit hinaus und umfassen z.B. auch Tätigkeiten in Werkstätten für behinderte Menschen, Lerntätigkeiten, Reproduktionsarbeit sowie Spiele und Sport. Die Bedeutung von Arbeit wird eher individuell und weniger gesamtgesellschaftlich verhandelt. Gleichzeitig zeigt sich ein gewisses Bewusstsein für die Bedeutung einer konkreten Arbeit für Dritte, für Arbeitsteilung und die Rolle von Arbeitgeber*innen. Obwohl vereinzelt mögliche Knappheiten und Beschränkungen benannt werden, dominieren Vorstellungen einer sehr hohen Flexibilität auf dem Arbeitsmarkt. Auch Arbeitslosigkeit wird in diesem Zusammenhang nicht als Problem verstanden.

Bezüglich der eigenen Arbeitszukunft ist kein Bewusstsein für Selektionsprozesse durch das Bildungssystem erkennbar, obwohl gerade Menschen mit geistiger Behinderung hierdurch stark benachteiligt werden (s.o.). Die Befragten sind der Meinung, eigene Arbeit frei auswählen und wechseln zu können. Die Begründungen der individuellen Berufswünsche verweisen auf Sach- und Interessenorientierung sowie die Befriedigung kognitiver und sozialer Bedürfnisse.

Besonders kann hervorgehoben werden, dass sich die Wünsche nicht auf Tätigkeiten im Rahmen einer Werkstatt für behinderte Menschen konzentrieren (außer bei einer Schülerin, die dort einen Büroplatz in Aussicht hat, was ihrem persönlichen Berufswunsch entspricht) und dass die Schüler*innen Einkommenserwerb wiederholt als ihre Hauptmotivation angegeben, überhaupt zu arbeiten. Dies ist vor allem von Relevanz, da die meisten Menschen mit geistiger Behinderung direkt nach der Schule in einer Werkstatt tätig werden und der Erwerb eines existenzsichernden Einkommens hier nicht

möglich ist (s.o.). Erkenntnisse wie die hier präsentierten sollten in der Schule (z.B. im Kontext der Berufsvorbereitung) und im gesamtgesellschaftlichen Diskurs um die Arbeitsrealität von Menschen mit geistiger Behinderung deshalb dringend berücksichtigt werden. Gleichzeitig sollte die Befragung des Personenkreises zu seinen eigenen arbeitsbezogenen Wünschen und Vorstellungen vorangetrieben werden.

Für solche Erhebungen konnten im Rahmen dieses Studienprojekts verschiedene Methoden erprobt und Anregungen formuliert werden. Bewährt hat sich hier ein qualitatives Vorgehen unter Verschränkung verschiedener (auch didaktischer) Zugänge im Sinne einer Methodentriangulation. Der Einsatz einer Gruppendiskussion hat sich als sinnvoll erwiesen, sollte jedoch eventuell in einer Gruppengröße von mehr als drei Schüler*innen erfolgen. Obwohl dadurch vereinzelt Schwierigkeiten auftreten können, sollte am Prinzip größtmöglicher Offenheit in der Aufgaben- und Fragestellung festgehalten werden. Hilfreich war darüber hinaus das Fragen nach dem Gegenteil des interessierenden Phänomens. Um akustische Verständnisschwierigkeiten zu reduzieren, könnte zudem zumindest in der Interviewtranskription in Teams gearbeitet werden.

Weiterer Forschungsbedarf besteht generell im Hinblick auf Schüler*innenvorstellungen im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. Eine Zunahme entsprechender Erhebungen könnte längerfristig eine Weiterentwicklung der (sozialwissenschaftlichen) Didaktik im Förderschwerpunkt begünstigen. Im Rahmen solcher Erhebungen sollten auch weitere Methoden erprobt werden, die Schüler*innen andere Zugangswege ermöglichen, wie z.B. Rollenspiele. Von besonderer Brisanz ist hierbei auch die Frage, wie Schüler*innen mit komplexer Behinderung bzw. Menschen, die nicht oder kaum verbalsprachlich kommunizieren, im Rahmen von Vorstellungserhebungen berücksichtigt werden können. Zuletzt würde angesichts der (von den hier Befragten) formulierten Relevanz eines Einkommenserwerbs auch interessieren, in welchem Umfang sich Schüler*innen und Erwachsene mit geistiger Behinderung der Tatsache bewusst sind, dass ein existenzsichernder Verdienst in Werkstätten für behinderte Menschen streng genommen nicht möglich ist.

Literaturverzeichnis

- Behrend, Sophia (2021). *Raus aus der Werkstatt, aber wie?* Verfügbar unter: <https://dieneuenorm.de/arbeit/werkstaetten-allgemeiner-arbeitsmarkt/> [14.02.2024].
- Berthold, Julia/Oschmiansky, Frank (2020). *Der Arbeitsbegriff im Wandel der Zeiten*. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/themen/arbeit/arbeitsmarktpolitik/305854/der-arbeitsbegriff-im-wandel-der-zeiten/> [14.02.2024].
- Bonfig, Anja (2019). Förderschüler*innen und ihre Vorstellungen zu sozioökonomischen Phänomenen: Ein Desiderat der fachdidaktischen Forschung?! In: Tina Hölzel/David Jahr (Hrsg.), *Konturen einer inklusiven politischen Bildung. Konzeptionelle und empirische Zugänge* (S. 69–82). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Bundesregierung (2023). *Arbeit in jeder Form und überall beenden*. Verfügbar unter: <https://www.bundesregierung.de/breg-de/themen/nachhaltigkeitspolitik/ar-mut-beenden-1537492> [14.02.2024].
- Bundeszentrale für politische Bildung (2016). Das Lexikon der Wirtschaft. Arbeitsteilung. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/kurz-knapp/lexika/lexikon-der-wirtschaft/18690/arbeitsteilung/> [14.02.2024].
- Clormann, Caroline/Hartung, Nils (2020). Berufsorientierung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Konzeption eines Curriculums zur Berufsorientierung an der Mosaikschule Marburg. In: *Behindertenpädagogik*, 59 (2), S. 203–213.
- Fischer, Sebastian/Lange, Dirk (2021). Qualitative empirische Forschung zur politischen Bildung. In: Wolfgang Sander/Kerstin Pohl (Hrsg.), *Handbuch Politische Bildung* (S. 99–109). Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Gläser, Eva (2002). *Arbeitslosigkeit aus der Perspektive von Kindern. Eine Studie zur didaktischen Relevanz ihrer Alltagstheorien*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gropengießer, Harald/Marohn, Anette (2018). Schülervorstellungen und Conceptual Change. In: Dirk Krüger/Ilka Parchmann/Horst Schecker (Hrsg.), *Theorien in der naturwissenschafts-didaktischen Forschung* (S. 49–67). Berlin: Springer-Verlag.
- Gröschke, Dieter (2011). *Arbeit, Behinderung, Teilhabe. Anthropologische, ethische und gesellschaftliche Bezüge*. 1. Aufl., Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Haarmann, Moritz-Peter/Lange, Dirk (2013). Der subjekt-/schülerorientierte Ansatz. In: Carl Deichmann/Christian K. Tischner (Hrsg.), *Handbuch Dimensionen und Ansätze der politischen Bildung* (S. 124–135). Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Hagen, Jutta (2007). Und es geht doch! Menschen mit einer geistigen Behinderung als Untersuchungspersonen in qualitativen Forschungszusammenhängen. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 76 (1), S. 22–34.
- Heinemann, Klaus (1978). *Arbeitslose Jugendliche. Ursachen und individuelle Bewältigung eines sozialen Problems. Eine empirische Untersuchung*. Darmstadt: Luchterhand.
- Hinz, Thomas/Abraham, Martin (2008). Theorien des Arbeitsmarktes: Ein Überblick. In: Martin Abraham/Thomas Hinz (Hrsg.), *Arbeitsmarktsoziologie. Probleme, Theorien,*

empirische Befunde (S. 17–68). 2. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Hungerland, Beatrice/Liebel, Manfred/Liesecke, Anja/Wihstutz, Anne (2005). Bedeutungen der Arbeit von Kindern in Deutschland. Wege zu partizipativer Autonomie? In: *Arbeit Zeitschrift für Arbeitsforschung, Arbeitsgestaltung und Arbeitspolitik*, 14 (2), S. 77–93.
- Karim, Sarah (2021). *Arbeit und Behinderung. Praktiken der Subjektivierung in Werkstätten und Inklusionsbetrieben*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Keeley, Caren (2015). Qualitative Forschung mit Menschen mit geistiger Behinderung. Notwendigkeit und methodische Möglichkeiten zur Erhebung subjektiver Sichtweisen unter besonderer Berücksichtigung der Bedürfnisse von Menschen mit geistiger Behinderung. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 66 (3), S. 108–119.
- Klüssendorf, Andreas (2006). Praxisorientierte Beratung für SchülerInnen mit geistiger Behinderung im Prozess schulischer Berufsorientierung: Das Projekt „bEO – berufliche Erfahrung und Orientierung“ der Hamburger Arbeitsassistenten. In: Heike Schnoor (Hrsg.), *Psychosoziale Beratung in der Sozial- und Rehabilitationspädagogik* (S. 175–187). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kölzer, Carolin (2014). „Hauptsache ein Job später“. *Arbeitsweltliche Vorstellungen und Bewältigungsstrategien von Jugendlichen mit Hauptschulhintergrund*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Krebs, Angelika (2002). *Arbeit und Liebe. Die philosophischen Grundlagen sozialer Gerechtigkeit*. 1. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lamers, Wolfgang/Musenbergh, Oliver/Sansour, Teresa (Hrsg.) [unter Mitarbeit von Buder, Anne/Falkenstößer, Sophia/Marzini, Marlen/Molnár, Tina/Müller, Stefanie/Richter, Benita/Riegert, Judith/Thäle, Angelika] (2021). *Qualitätsoffensive – Teilhabe von Erwachsenen Menschen mit schwerer Behinderung. Grundlagen für die Arbeit in Praxis, Aus- und Weiterbildung*. 1. Aufl., Bielefeld: Athena, wbv.
- Lebenshilfe Nordsaarland (o.J.). *Vermittlung auf den allgemeinen Arbeitsmarkt*. Verfügbar unter: <https://lebenshilfe-nsw.de/vermittlung> [14.02.2024].
- Lindmeier, Bettina/Schrör, Nantke (2015). Bedingungen des Übergangs von Jugendlichen im Grenzbereich der Förderschwerpunkte Lernen und geistige Entwicklung in die berufliche Bildung. In: *Teilhabe*, 54 (4), S. 150–156.
- Lutter, Andreas (2011). Concept Map, Mindmap und Kartenabfrage: Methoden zur Diagnose und Evaluation von Schülervorstellungen im sozialwissenschaftlichen Unterricht. In: Bettina Zurstrassen (Hrsg.), *Was passiert im Klassenzimmer? Methoden zur Evaluation, Diagnostik und Erforschung des sozialwissenschaftlichen Unterrichts* (S. 92–107). Schwalbach: Wochenschau-Verlag.
- Lutter, Andreas (2022). Schülervorstellungen in der politischen Bildung. In: Volker Reinhardt/Dirk Lange (Hrsg.), *Basiswissen Politische Bildung (Band 2). Forschung, Planung und Methoden Politischer Bildung* (S. 63–69). Bielefeld: wbv Publikation.

- Mayring, Philipp (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zum qualitativen Denken*. Weinheim: Beltz.
- Menthe, Jürgen/Hoffmann, Thomas (2015). Inklusiver Chemieunterricht: Chance und Herausforderung. In: Oliver Musenberg/Judith Riegert (Hrsg.), *Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe* (S. 131–141). 1. Aufl., Stuttgart: Kohlhammer.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein–Westfalen (2022). *Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Klinikschule*. Verfügbar unter: <https://bass.schul-welt.de/6225.htm#1341nr2.1p30> [14.02.2024].
- Niediek, Imke (2016). *Wer nicht fragt, bekommt keine Antworten – Interviewtechniken unter besonderen Bedingungen*. Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/323/275> [23.05.2024].
- Schmidt, Christiane (2013). Analyse von Leitfadeninterviews. In: Uwe Flick/Ernst von Kardoff/Ines Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 447–456). Reinbek bei Hamburg: Rowolth–Taschenbuch–Verlag.
- Schmitt, Sophie (2017). *Jenseits des Hängemattenlandes. Arbeit und Arbeitslosigkeit aus der Sicht von Jugendlichen. Eine Rekonstruktion ihrer Orientierungen und ihre Bedeutung für die Politische Bildung*. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Schröer, Franz/Tenberge, Claudia (2022). Sachunterricht. Theorien und Konzeptionen inklusiven Sachunterrichts. In: Timo Dexel (Hrsg.), *Inklusive (Fach–)Didaktik in der Primarstufe* (S. 159–185). 1. Aufl., Stuttgart: utb.
- Schubert, Klaus/Klein, Martina (2021). *Das Politiklexikon*. 8. Aufl., Bonn: Dietz.
- Shen–yi, Liao/Gendler, Tamar (Stand Sommer 2020). *Imagination*. Verfügbar unter: <https://plato.stanford.edu/archives/sum2020/entries/imagination/> [14.02.2024].
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (2019). *Lehrplan für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung*. Verfügbar unter: LehrplanPLUS Förderschule–Juni 2019 (bayern.de) [14.02.2024].
- Vereinte Nationen (2008). *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Verfügbar unter: <https://www.behindertenrechtskonvention.info/uebereinkommen-ueber-die-rechte-von-menschen-mit-behinderungen-3101/> [14.02.2024].
- Voigt, Kai-Ingo (o.J.). *Arbeit. Definition: Was ist „Arbeit?“*. Verfügbar unter: <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/arbeit-31465> [14.02.2024].

LEHRER*INNEN SIND LERNER*INNEN

Das Fortbildungsverhalten von Lehrkräften im Berufsalltag am Beispiel eines erzbischöflichen Gymnasiums

Betreut durch: Dr.' Anke Clasen (Bildungswissenschaften)

Abstract

Die Lehrkräftefortbildung ist ein wichtiger Bestandteil, um das professionelle Handeln und die Kompetenzen von Lehrkräften zu erhalten und erweitern zu können. Bislang wurde lediglich im geringen Umfang untersucht, wie Lehrkräfte den Bereich der Fortbildung nutzen (vgl. Richter, D. et al. 2013a: 376, Lipowsky 2019: 145), wodurch sich die Forschungsfrage für das explorative Forschungsprojekt an einer erzbischöflichen Schule ergibt: wie bilden sich Lehrkräfte im schulischen Alltag fort? Mithilfe von Fragebögen (N = 18) und halbstrukturierten Leitfadeninterviews (N = 5) wurde diese Fragestellung quantitativ sowie qualitativ erforscht. Die Daten aus den Interviews sowie des Fragebogens, in welcher freie Antworten gegeben werden durften, wurden mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2010) und der Erstellung eines Leitfadens zur Kategorienzuordnung aus deduktiven sowie induktiven Kategorien ausgewertet und analysiert. Die Fragebögen wurden mithilfe der deskriptiven Statistik ausgewertet. Die zentralen Ergebnisse zeigen, dass die Lehrkräfte (1) den Begriff *Fortbildung* mit einem formellen und organisierten Angebot bzw. Lernen assoziieren. (2) Informelles Lernen wird erst auf den zweiten Blick als Fortbildungsmaßnahme wahrgenommen. (3) Das Nutzungsverhalten differiert, was sich unter anderem auf die Komponenten Alter sowie wahrgenommene Arbeitsbelastung zurückführen lässt. Die statistische Auswertung ergab, dass ca. 55 % der befragten Personen (N = 10) im Schuljahr 2021/22 an ein bis zwei Fortbildungsveranstaltungen teilgenommen haben. Durch die Untersuchung ergaben sich Hinweise, dass die Bedeutung der Lehrkräftefortbildung stärker im schulischen Alltag durch unterschiedliche Maßnahmen verankert werden sollte, wie im folgenden Beitrag aufgezeigt und diskutiert wird.

1. Einleitung: Lebenslanges Lernen im Lehrkräfteberuf

„Deutschland legt im internationalen Vergleich sehr viel mehr Wert auf die Erstausbildung und leider deutlich weniger Wert auf die Fortbildung der 800.000 Lehrkräfte im Dienst“ (Daschner, zit. nach Kuhn 2022). Die Umstände der Corona-Pandemie wiesen darauf hin, dass Schulen und Lehrkräfte vor allem im Bereich der Nutzung von digitalen Medien Unterstützung benötigten, um den Fernunterricht digital gestalten zu können (vgl. Helbig 2021: 128). Dies kann z. B. durch die Fortbildung erzielt werden, welche allerdings, wie im Eingangszitat deutlich wird, ausbaufähig ist.

Die Anforderungen der Arbeits- und Lebenswelt verändern sich stetig. Das lebenslange Lernen bietet Lehrkräften vielfältige Möglichkeiten, sich an diese Veränderungen anzupassen, die eigenen Kompetenzen zu erweitern und Neues zu erlernen. Dies kann sich auf die Lehrkräfte selbst und die Schulkinder in vielfältiger Weise auswirken (vgl. Aldorf 2016: 51–54). Für das explorative Forschungsprojekt ergibt sich daraus die Frage, *wie sich Lehrkräfte im schulischen Alltag fortbilden*. Der Begriff *schulischer Alltag* wurde hierbei in zwei Kontextmöglichkeiten verstanden – zum einen das alltägliche Schulleben wie z. B. in Form des Unterrichtens und zum anderen jeder Tag, der besondere Aufgaben beinhaltet, beispielsweise Fortbildungen. Zur Beantwortung der Fragestellung wird ein Mixed Methods Design angewandt. Ziel der Arbeit ist es, das Fortbildungsverhalten von Lehrkräften durch Fragebögen mit geschlossenen und offenen Fragen nachzuvollziehen und persönliche Gewohnheiten im Handeln der Lehrkräfte erkennen zu können. Zusätzlich können durch die Leitfadeninterviews Chancen und Herausforderungen durch die Teilnahme an Fortbildungen identifiziert werden, welche der Schule, den SuS und den Lehrkräften zur persönlichen sowie schulischen Qualitätssteigerung dienen kann.

In Kapitel 2 werden der Begriff *Fortbildung* näher definiert und ausgewählte theoretische Erkenntnisse zur Lehrkräftefortbildung und dem Fortbildungsverhalten dargestellt. Daraufaufgehend wird das methodische Vorgehen beschrieben. Kapitel 4 stellt zentrale Erkenntnisse des Forschungsprojektes dar. In Bezug auf den Forschungsstand werden die Ergebnisse sowie die angewandte Forschungsmethode diskutiert. Abschließend folgen das Fazit und ein Ausblick.

2. Theoretische Rahmung

Im Folgenden soll das Begriffsverständnis der Fortbildung definiert, die rechtlichen und politischen Rahmenbedingungen im Bereich Lehrkräftefortbildung in Nordrhein-Westfalen (NRW) präsentiert sowie der theoretische Zusammenhang unterschiedlicher Komponenten, beispielsweise der Berufserfahrung und Häufigkeit der Teilnahme an formellen Fortbildungen, näher erläutert werden.

2.1 Das Begriffsverständnis *Fortbildung*

Die Fortbildung gilt als die Erweiterung der Kompetenzen in einem bereits erlernten Berufsfeld und die Weiterbildung als die zusätzliche Qualifizierung für einen neuen Themenbereich (vgl. Hasseke 2020: 11; vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaft 2000: 9f.; vgl. Reglin o. J.). Die Begriffe *Fort- und Weiterbildung* werden häufig synonym verwendet (vgl. Hasseke 2020: 11). Für eine bessere Lesbarkeit wird in dieser Arbeit der Begriff *Fortbildung* verwendet. Dieser beinhaltet die Kompetenzerweiterung (z. B.

personal oder fachlich-methodisch) einer Lehrkraft (vgl. Altrichter et al. 2019: 3). Dies schließt die formale Fortbildung durch externe Anbieter sowie jede Art der Lerngelegenheit, welche die Erweiterung der Kompetenzen zum Ziel hat, mit ein. Dirk Richter (2016) zeigt auf,

„dass die Phase der Fort- und Weiterbildung vor allem durch Situationen geprägt ist, in denen Lehrkräfte entweder unbewusst lernen (informelle Lerngelegenheiten) oder in denen Lernen in nicht traditionellen Kontexten stattfindet (nonformale Lerngelegenheiten). Die formalen Lerngelegenheiten, z. B. die Teilnahme an Fortbildungen, stellen also nur einen kleinen Ausschnitt aller beruflichen Lerngelegenheiten dar.“ (Richter, D. 2016: 246)

Der Großteil der durchgeführten Studien (vgl. hierzu z. B. Göb 2018; Heinrich-Dönges 2021; Johannmeyer/Cramer 2021; Richter, E. et al. 2020) fokussiert sich auf die formale Fortbildung von Lehrkräften. Das private oder informelle Fortbildungsverhalten wurde zum jetzigen Zeitpunkt wissenschaftlich wenig untersucht und diskutiert (vgl. Cramer 2022). Informelle Fortbildungsaktivitäten können größtenteils zeit- und ortsunabhängig genutzt werden.

Informelle Lerngelegenheiten sind beispielsweise

- das Lesen von Fachliteratur,
- der Austausch mit Kolleg*innen,
- Internetrecherche,
- Coaching,
- Supervision,
- die Arbeit in Lerngemeinschaften,
- Unterrichtsfeedback von den Schulkindern,
- Mentoring oder Unterrichtsbeobachtung durch Kolleg*innen (vgl. Heise 2009: 58; vgl. Richter, D. et al. 2014; vgl. Richter, D. 2016: 245)

Fortbildung wird in diesem Forschungsprojekt sowohl als informelle, non-formale als auch formale Lerngelegenheit im beruflichen Alltag verstanden. Weiterbildungen sowie Zertifizierungskurse werden aufgrund der nicht eindeutig definierten Begrifflichkeiten im alltäglichen Sprachgebrauch und der einfacheren Lesbarkeit ebenfalls unter dem Begriff *Fortbildung* zusammengefasst. Weiterführend wird das Angebots-Nutzungs-Modell erläutert, um den Zusammenhang der Parameter und Variablen zu verstehen, die auf das Fortbildungsangebot einwirken.

2.2 Angebots-Nutzungs-Modell

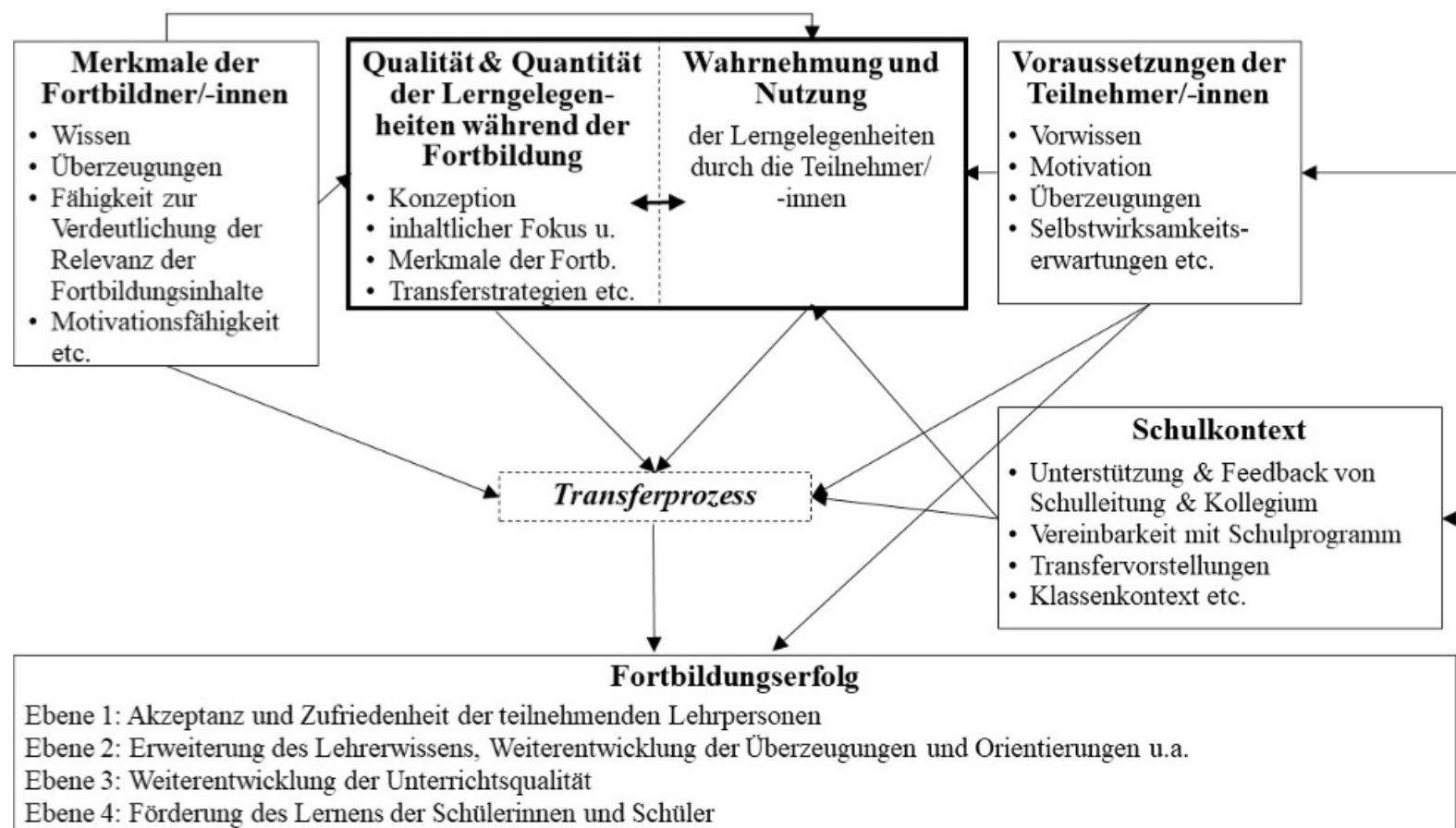


Abb. 1: Angebots-Nutzungs-Modell zur Erklärung des Lernens von Lehrpersonen im Rahmen von Fortbildungen (Lipowsky 2019: 145).

Aufgrund der gewählten Fragestellung und des ‚Forschungsobjektes Lehrkraft‘ fokussiert sich die theoretische Rahmung auf die Voraussetzung, Wahrnehmung und Nutzung der Teilnehmer*innen. Es gibt es mehrere Komponenten, die einen Einfluss auf den Transferprozess und den Fortbildungserfolg haben. Des Weiteren werden die Teilnehmer*innen durch den Schulkontext beeinflusst. Das bedeutet, dass die schulische Umgebung, die Schulleitung, das Kollegium und die Klassen einen Einfluss auf die Lehrkraft und somit auf die Wahrnehmung sowie Nutzung von unterschiedlichen Lerngelegenheiten nehmen können (vgl. Lipowsky 2019: Abb. 1). Auch können informelle Lerngelegenheiten mit Hilfe des Angebots–Nutzungs–Modells hinsichtlich der Nutzung erläutert werden.

Die Teilnahme an formellen Fortbildungen beruht, wie die informelle Fortbildung im schulischen Alltag z. B. durch Lehrkräftekooperationen, auf dem Prinzip der Freiwilligkeit, da die Fortbildungspflicht im Umfang nicht konkret erfasst wird (vgl. Gräsel/Fussangel/Parchmann 2006: 555; vgl. Richter, D. 2016: 252). Aufgrund dieses Prinzips hängt die eigene Weiterentwicklung sowie die Kompetenzerweiterung momentan grundsätzlich von der eigenen Motivationsfähigkeit (z. B. intrinsisch) ab. Formelle sowie informelle Fortbildungsaktivitäten können viele positive Aspekte für den schulischen Alltag schaffen. Es wurde festgestellt, dass Lehrkräfte durch Lehrkräftekooperationen, welche den Austausch von Materialien oder Vorbereitung von Experimenten beinhalten, eine Arbeitsentlastung von bis zu 43 % erfahren (vgl. Gräsel/Fussangel/Parchmann 2006: 554). Selbst wenn der Unterrichtsausfall vermieden wird, zeigt sich, dass „dienstliche Aufgaben, wie schulische Termine und Unterrichtsvorbereitung den Besuch von Fortbildungen auch nachmittags“ (Richter, D. 2016: 251) einschränken und somit als „zusätzliche Aufgabe“ (Richter, D. 2016: 251) angesehen werden. Der zeitliche Aspekt ist ein Problem, welches somit auch auf die zeit- und ortsunabhängig informellen sowie non-formalen Lernangelegenheiten im schulischen Alltag übertragen werden kann. Diese genannten Faktoren können einen positiven sowie negativen Einfluss auf die Motivation, Überzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen in Bezug auf den Aufwand und Ertrag haben.

2.3 Rechtliche und politische Rahmenbedingungen in NRW

Das Angebots–Nutzungs–Modell (s. Abb.1) berücksichtigt nicht den rechtlichen sowie politischen Kontext, welcher durchaus einen Einfluss auf die Voraussetzungen (Motivation) der Teilnehmer*innen haben kann. In Abhängigkeit des Forschungsortes und des herrschenden föderalen Systems in der Bildungspolitik (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung o. J.) soll dieser für NRW kurz erläutert werden. Erzbischöfliche Schulen sind in privater Trägerschaft. Das bedeutet, sie werden vom Erzbistum der katholischen Kirche finanziert. Diese werden als staatlich genehmigte Ersatzschulen bezeichnet.

In Hamburg gilt die Vorschrift, sich 30 Stunden im Schuljahr fortzubilden (vgl. Hanisch/Lichtenheld 2009: 17), welche in NRW nicht existiert (vgl. s. Kultusministerkonferenz 2017). Im Schulgesetz steht: „Lehrerinnen und Lehrer sind verpflichtet, sich zur Erhaltung und weiteren Entwicklung ihrer Kenntnisse und Fähigkeiten selbst fortzubilden und an dienstlichen Fortbildungsmaßnahmen auch in der unterrichtsfreien Zeit teilzunehmen“ (SchulG §57 Abs. 2). Der Unterrichtsausfall soll vermieden und ggf. nachgeholt bzw. vorgezogen oder durch eine Vertretung gesichert werden (SchulG §57 Abs. 3). Dieses Gesetz schreibt vor, sich „selbst fortzubilden“, wodurch auch das informelle und selbstgesteuerte Lernen gesetzlich nicht

ausgeschlossen wird. Nach dem Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) sind „zudem alle sonstigen, auch informellen Aktivitäten zur Weiterentwicklung individueller Kompetenzen erstrebenswert“ (KMK 2020:7).

Die Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen soll durch die Schulleitung bestimmt werden, wobei hier der Lehrkräfterrat miteinbezogen werden soll (vgl. MSB 2023a). Spezifischere Angaben zum Umfang, der Fortbildungsart oder Dokumentation sind nicht gegeben. Dies kann einerseits eine Möglichkeit für alle Lehrkräfte darstellen, sich im schulischen Alltag mit dem Bereich der Lehrkräftefortbildung auseinanderzusetzen. Andererseits kann dieser Umstand hinderlich wirken, wenn viele Lehrkräfte durch eine fehlende Dokumentationspflicht keine Verpflichtung empfinden und ausschließlich „Dienst nach Vorschrift“ (Caruso 2022: 98) machen. Eine Fortbildungspflicht ist in ihrer Wirkungsweise zu hinterfragen. Eine Sekundäranalyse zu den Daten der Teilnehmer*innenquote zeigt, dass in den Bundesländern mit einer Fortbildungspflicht nicht zwangsläufig eine höhere Teilnahmequote zu verzeichnen ist, die Wahrscheinlichkeit einer Teilnahme dennoch steigt (vgl. Kuschel/Richter, D./Lazarides 2020: 220). Des Weiteren besteht kein Anreiz in Form einer Gehaltserhöhung oder durch den direkten beruflichen Aufstieg (vgl. Richter, E./Richter, D./Marx 2018: 1026). Durch die fehlende Definition bzw. Abgrenzung von Arbeitsalltag und Freizeit wird hier nur die unterrichtsfreie Zeit (SchulG §57 Abs. 2) als Indikator bestimmt.

2.4 Statistiken zu informellen Lerngelegenheiten

Smaller et al. (2001) ließen Lehrkräfte im Rahmen einer qualitativen Tagebuchstudie (N = 13) ihren Tagesablauf so exakt wie möglich dokumentieren. Es wurde festgestellt, dass Lehrkräfte in der Woche sieben Stunden beruflich informell lernen (vgl. ebd: 6f.). Ein Ergebnis, welches sich von den geschätzten Selbstangaben aus den Fragebögen unterscheidet (vgl. Heise 2009: 34). Hier waren es knapp vier Stunden. Es lagen keine demografischen Unterschiede vor (vgl. ebd.). Mit 82 % ist der Austausch im Kollegium die am häufigsten genutzte Form informeller Lerngelegenheiten (vgl. Smaller et al. 2001), wobei hier nicht unterschieden wurde, in welcher Art und Weise Kommunikation stattfand. Die Formen des Austauschs und die Selbsteinschätzung der Nutzungshäufigkeit werden anhand der Abbildung 2, welche die Ergebnisse von Heise (2009) darstellt, spezifiziert.

N=541	nie oder fast nie	ein paar mal im Jahr	mehrmals im Monat	mehrmals pro Woche
Fach- oder unterrichtsbezogene Gespräche mit Kollegen	1	8	31	60
Austausch von Unterrichtsmaterial	1	47	47	25
Unterricht gemeinsam mit Kollegen/innen vorbereiten	24	40	26	11
Kooperationen mit Kollegen anderer Schulen	31	47	18	5
Hospitationen bei Kollegen	71	19	8	3
Teilnahme an Arbeitsgemeinschaften (z.B. zur Entwicklung gemeinsamer Unterrichtseinheiten)	42	42	14	2
Teilnahme an Qualitätszirkeln	74	21	4	1

Abb. 2: Einschätzung der Nutzungshäufigkeit verschiedener Formen des Austauschs für das berufsbezogene Lernen (in %) (Heise 2009: 84).

Das Lesen von Fachliteratur ist, wie bereits in Kapitel 2.1 dargelegt, eine Möglichkeit, sich im Berufsalltag zu unterschiedlichen Themen fortzubilden. Hierbei zeigt sich, dass Gymnasial- und Gesamtschullehrkräfte überwiegend fachwissenschaftliche und fachdidaktischer Literatur nutzen (s. Abb. 3).

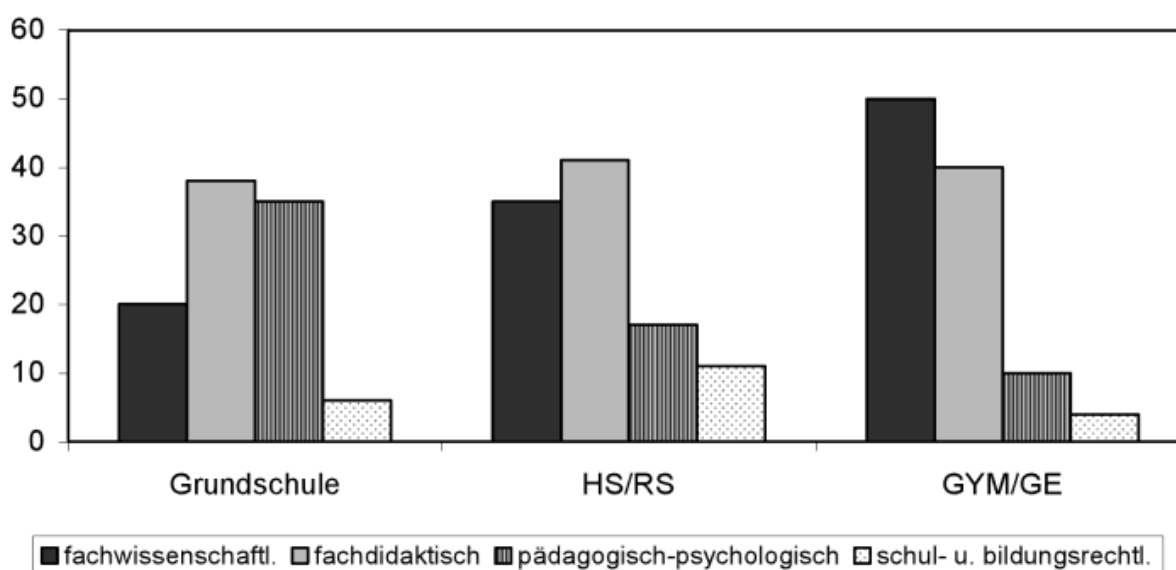


Abb. 3: Von Lehrkräften am häufigsten genutzte Fachliteratur (Ranking: Platz 1) – nach Schulform (in %) (Heise 2009: 90).

Des Weiteren nimmt die Bedeutung der sozialen Medien als Austauschmedium außerhalb des Kollegiums bzw. dem eigenen Schulkontext zu. Es gibt vermehrt Google Gruppen, Facebook sowie Instagram- und Twitter-Inhalte (hier z. B. #instalehrerzimmer oder #twitterlehrerzimmer). Soziale Medien stellen einen erweiterten Austausch mit Kolleg*innen dar (vgl. Richter, E. et al. 2022: 9f.) und bieten somit die Möglichkeit zur informellen Fortbildung (vgl. Göb 2018: 17; vgl. Weyand/Ferdinand/Fischer 2020).

2.5 Statistiken zur Teilnahmequote

Spezifische Literatur zum Fortbildungsverhalten von Lehrkräften an Schulen in privater Trägerschaft der Kirche sind nicht vorhanden, weshalb sich der Forschungsstand auf Lehrkräfte im Allgemeinen bezieht. Lehrkräfte stellen eine sehr lernaktive Berufsgruppe dar (vgl. Heise 2007: 528f.; vgl. Heise 2009: 5). Die Datengrundlage zur Teilnahmequote in NRW ist sehr gering. Zur Verbesserung des Fortbildungssystems wurde im Rahmen einer Evaluation der Lehrkräftefortbildung ein Monitoring verschiedener Komponenten (wie z. B. Veranstaltungs- und Teilnehmer*innenzahlen ermitteln) empfohlen (vgl. Altrichter et al. 2019: 5). Einen Einblick bietet die Studie von Dirk Richter et al. (2013a), welche im Rahmen des IQB-Ländervergleichs 2012 die Fortbildungsaktivitäten von Lehrkräften mit naturwissenschaftlichen Fächern erfasste. Die Beteiligung der Lehrkräfte in NRW weist mit 75 % im Gegensatz zu den anderen Bundesländern einen geringen Anteil auf (vgl. Richter, D. et al. 2013: 376). In den Schuljahren 2010/2011 und 2011/12 nahmen 25 % der Lehrkräfte an keiner Fortbildung und 36 % an ein bis zwei Veranstaltungen teil. Nicht mehr als 13 % besuchten fünf oder mehr Veranstaltungen. Rheinland-Pfalz (33 %) und Schleswig-Holstein (29 %) liegen unter dem genannten Wert NRWs (vgl. Richter, D. et al. 2013a: 377; Abb. 12.1). Aktuellere Daten wie z. B. zur Nutzung von Fortbildungen via Zoom oder ähnlichen Bereichen liegen nicht vor, welches kritisch zu betrachten ist.

Land	n	Anteil an allen Lehrkräften	Anteil an Lehrkräften am Gymnasium	Anteil an Lehrkräften sonstiger Schularten	Anteil an Mathe-matiklehrkräften	Anteil an Biologie-lehrkräften	Anteil an Chemie-lehrkräften	Anteil an Physik-lehrkräften
Baden-Württemberg	167	80.8	82.9	79.5	79.3	86.4	81.1	77.6
Bayern	217	82.9	84.8	81.5	80.4	91.4	84.4	84.2
Berlin	359	84.1	77.8	86.9	80.9	87.2	88.8	80.0
Brandenburg	275	92.7	91.8	93.6	93.0	91.7	93.7	91.1
Bremen	148	86.5	89.3	85.6	88.7	83.3	80.0	92.1
Hamburg	177	93.8	91.9	95.5	96.2	91.7	91.4	90.4
Hessen	347	85.0	81.5	86.2	87.4	82.6	87.9	83.7
Mecklenburg-Vorpommern	293	94.2	92.2	94.8	94.7	97.6	94.0	92.4
Niedersachsen	194	80.9	89.7	73.2	78.6	78.3	75.0	72.4
Nordrhein-Westfalen	339	75.2	75.0	74.7	73.9	70.1	87.2	78.7
Rheinland-Pfalz	266	66.9	64.0	67.4	58.5	67.6	75.3	70.9
Saarland*	154	83.8	84.1	85.4	83.0	76.9	86.8	82.4
Sachsen	162	93.2	93.8	92.0	90.8	89.4	95.1	100.0
Sachsen-Anhalt	263	97.3	98.9	96.8	99.0	95.8	98.6	97.6
Schleswig-Holstein	246	71.1	78.6	69.2	73.2	68.8	72.4	72.9
Thüringen	265	96.6	95.3	97.3	97.2	94.9	100.0	95.1
Gesamt	3872	85.1	85.4	84.9	84.2	84.3	87.5	84.9

Anmerkungen. Bei den Angaben handelt es sich um ungewichtete Prozentwerte. In der Gruppe der sonstigen Schularten werden Lehrkräfte von Hauptschulen, Realschulen, Gesamtschulen und Schulen mit mehreren Bildungsgängen zusammengefasst, Lehrkräfte von Förderschulen sind in dieser Gruppe nicht einbezogen. n = Anzahl aller Lehrkräfte mit validen Angaben zum Fortbildungsbesuch im Land. * Die Befunde stehen aufgrund eines Anteils von über 20 % fehlender Daten unter Vorbehalt.

Abb. 4: Teilnahmequoten in der Lehrkräftefortbildung für die Schuljahre 2010/2011 und 2011/2012 nach Ländern, Schularten und Unterrichtsfächern (Richter, D. et al. 2013a: 376).

Drei Jahre später wurden Deutsch- und Englischlehrkräfte zu ihrem Fortbildungsverhalten befragt. Hier wurden annähernd gleiche Zahlenwerte ermittelt. 71,7 % der Lehrkräfte nahmen im Schuljahr 2013/14 und 2014/15 an Fortbildungen teil. Dabei ist

der Anteil an Gymnasiallehrkräften deutlich ausgeprägter. 26,4 % besuchten keine Veranstaltung, 37 % ein bis zwei und 11,4 % fünf oder mehr Veranstaltungen. Zur Erhebung 2012 machten 3 % keine Angabe, diese Zahl hat sich verdoppelt auf 6,7 % (vgl. Hoffmann/Richter 2016: 490f.). Die Daten sind zwar aufgrund der unterschiedlichen Fächerzuordnung nur bedingt miteinander vergleichbar, bieten aber dennoch aufgrund der gemeinsamen Tendenz eine adäquate Basis, die eine Orientierung für die explorative Untersuchung zulässt.

Land	N	Anteil an allen Lehrkräften	Anteil an Lehrkräften am Gymnasium	Anteil an Lehrkräften sonstiger Schularten	Anteil an Deutschlehrkräften	Anteil an Englischlehrkräften
Baden-Württemberg	160	70.0	72.5	68.4	67.1	72.4
Bayern	142	78.2	83.3	75.0	78.4	77.9
Berlin	275	71.2	73.8	69.8	69.3	73.1
Brandenburg	183	83.6	86.3	81.8	86.2	81.3
Bremen	133	77.5	81.9	76.0	82.0	73.6
Hamburg	154	74.1	78.4	70.0	72.6	75.3
Hessen	206	70.9	67.9	72.7	64.1	77.7
Mecklenburg-Vorpommern	201	87.0	89.7	85.1	85.2	89.0
Niedersachsen	180	79.4	84.1	76.9	78.5	80.2
Nordrhein-Westfalen	237	71.7	76.2	70.2	73.8	70.1
Rheinland-Pfalz	189	55.6	67.8	49.9	53.8	57.3
Sachsen	123	82.9	80.0	84.9	88.6	77.4
Sachsen-Anhalt	162	82.1	85.3	79.8	80.8	83.3
Schleswig-Holstein	145	70.3	76.8	67.7	77.6	64.1
Thüringen	201	84.1	85.1	83.5	87.2	80.8
Saarland ¹	82	70.8	65.2	72.9	69.7	71.8
Deutschland	2773	75.5	79.0	73.4	75.5	75.4

Anmerkungen. Bei den Angaben handelt es sich um ungewichtete Werte, die auf Antworten von Lehrkräften an allgemeinen Schulen basieren. N = Anzahl aller Lehrkräfte mit validen Angaben zum Fortbildungsbesuch.

¹ Die Befunde stehen aufgrund eines Anteils von über 20% fehlender Daten unter Vorbehalt.

Abb. 5: Teilnahmequoten in der Lehrkräftefortbildung für die Schuljahre 2013/2014 und 2014/2015 nach Ländern, Schularten und Unterrichtsfächern (Hoffmann & Richter 2016: 490).

Die Forschung verzeichnet einen stabilen Anteil an Lehrkräften, welche nicht an Fortbildungsveranstaltungen teilnehmen (vgl. Richter, D. et al 2013a: 376; vgl. Richter, D. et al. 2013b: 202). Ob diese auf keine Fortbildungsoptionen, informelle oder weitere Möglichkeiten zur Kompetenzerweiterung zurückgreifen, ist bis zum jetzigen Zeitpunkt kaum untersucht oder diskutiert worden (vgl. Cramer 2022). Hier spielen, wie bereits zuvor beschrieben, die Voraussetzungen der Teilnehmer*innen eine Rolle und wie Rahmenbedingungen (z. B. Veranstaltungstermin) wahrgenommen werden. Als Teilnahmebarriere werden häufig die Arbeit und die damit verbundenen Verantwortlichkeiten genannt (vgl. Richter, D./Richter, E./Marx 2018:1038; vgl. Richter, D. 2018).

3. Methodisches Vorgehen

3.1 Fragestellung und Hypothese

Mithilfe der Fragestellung soll erforscht werden, *wie* der Bereich der Lehrkräftefortbildung im schulischen Alltag von Lehrkräften an einem erzbischöflichen Gymnasium genutzt wird. Aufgrund des präsentierten Forschungsstandes wird folgende Hypothese aufgestellt: Lehrkräfte bilden sich vor allem formell fort. Informelle Lerngelegenheiten werden zwar erkannt, allerdings nicht eindeutig dem Bereich der Lehrkräftefortbildung zugeordnet. Primär nutzen Lehrkräfte unterschiedliche (digitale) Fortbildungsveranstaltungen, den Austausch mit dem Kollegium und das Lesen von Fachliteratur zur Vorbereitung des Unterrichts.

3.2 Untersuchungsdesign und Konstruktion

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurde das Prinzip Mixed Methods gewählt. Dafür wurde ein Fragebogen eingesetzt, um einen Überblick zu den subjektiven Einschätzungen von Lehrpersonen zu unterschiedlichen Aspekten der Lehrkräftefortbildung zu erhalten (vgl. Aeppli et al. 2016: 64). Des Weiteren wurden halbstrukturierte Leitfadeninterviews geführt, die zu einer theoriegenerierenden Erforschung der „Sinnggebung[en] und Handlungsorientierungen eines Systems“ (Pohlmann 2022: 208) beitragen. Mithilfe der Leitfadeninterviews können subjektive Handlungs- sowie Deutungsmuster (vgl. Stadler Elmer 2016: 178) in Bezug auf das Thema Fortbildung von Lehrkräften ermittelt werden. Die Autorin erhofft sich, von den persönlichen Einschätzungen und Erfahrungswerten zu Lerngelegenheiten sowie Abläufen im Bereich der praktischen Umsetzbarkeit von Lehrkräftefortbildung zu lernen und Ansätze zur Qualitätssteigerung zu erheben.

Der Fragebogen wurde mithilfe bereits bestehender Items zusammengestellt (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2017). Dabei wurde dieser nach dem Vorbild des Baden-Württembergischen Fragebogens *Umfrage zur Lehrkräftefortbildung* (ebd.) in drei Unterthemen aufgeteilt, welche unterschiedliche Interpretationsmöglichkeiten und Auswertungskriterien bieten können. Ziel des Fragebogens war es, eine quantitative Übersicht über das Fortbildungsverhalten der Lehrkräfte zu erhalten. Zudem wurden soziodemografischen Faktoren abgefragt, um mögliche Abhängigkeiten festzustellen.

Für die Leitfadeninterviews wurde vorab ein ausführlicher Leitfaden mit 15 Erzählaufforderungen und Fragen erstellt, um einen Einblick in das Fortbildungsverhalten zu erhalten. Bei der Auswertung wurden die Kategorien induktiv erweitert. Vor den Interviews wurden alle Teilnehmer*innen mithilfe des Informationsschreibens sowie der Einverständniserklärung auf ihre Rechte sowie geltenden Datenschutzbestimmungen hingewiesen.

3.3 Zusammensetzung der Stichprobe

Die Stichprobe für die Interviews setzt sich hier aus vier Frauen und zwei Männern zusammen, welche auf Basis der Freiwilligkeit zustimmten, an einer mündlichen Befragung teilzunehmen. Sie sind alle an einem erzbischöflichen Gymnasium tätig. Ein Interview wurde im Nachhinein ausgeschlossen, da der Befragte Referendar war. Hier

können dennoch zusätzliche Informationen für den Übergang von der zweiten in die dritte Phase entnommen werden. Die Gesprächsatmosphäre war wertschätzend und offen.

Die zufällige Stichprobe des Fragebogens beläuft sich auf N = 18 Personen (18 % des Kollegiums), wovon sich elf dem weiblichen und sieben dem männlichen Geschlecht zuordnen. Der Altersdurchschnitt der befragten Personen beträgt 41,46 Jahre. Von 100 ausgeteilten Fragebögen wurden 22 ausgefüllt zurückgegeben, weshalb sich die Rücklaufquote auf 22 % belief. Bei der Auswertung wurden Referendar*innen (N = 4) ausgeschlossen, da sie formales Lernen innerhalb der Schule vornehmen und dies zu einem zertifizierten Abschluss führt.

3.4 Gewählte Methode zur Auswertung

Zur Auswertung der Interviews wurden diese zunächst nach festgelegten Transkriptionsregeln nach Kallmeyer und Schütze (1976), welche individuell angepasst wurden, mit dem genauen Wortlaut, Pausen und Auffälligkeiten wie z. B. dem Lachen transkribiert (vgl. Kuckartz 2010: 41f.). Eine ausgewählte Grundlage für die Auswertung und Analyse der erhobenen Daten ist das Angebots-Nutzungs-Modell (s. Abb. 1). Vor der Erhebung wurden bereits literaturbasierte Ober- und Unterkategorien anhand des Modells nach Lipowsky (2019) antizipiert. Das Material wurde ausführlich gesichtet und anschließend ein Kategoriensystem erstellt, welches in mehreren Durchgängen angepasst und amplifiziert wurde. Sinnabschnitt für Sinnabschnitt wurde eine Kategorie mithilfe von festgelegten Kodierregeln zugeordnet, welche den Inhalt reduziert, zusammenfasst und strukturiert (vgl. Kuckartz & Rädiker 2022: 129–156). Dadurch wurde eine passgenaue Arbeit mit dem Material für die Forschungsfrage möglich. Zusätzliche Informationen, welche für die Fragestellung irrelevant waren, blieben unbearbeitet.

Zur Erstellung eines Leitfadens zur Auswertung des Fragebogens wurden zunächst alle Antworten der offenen Fragen aufgelistet und anschließend gruppiert. Durch die induktive Erarbeitung der Kategorien für den Fragebogen kann eine passgenaue Zuordnung und Vergleichbarkeit sichergestellt werden. Des Weiteren wurden die Antworten jeder Frage, Fragebögen sowie Interviews durchnummeriert, zugeordnet und gekennzeichnet. Damit ist die Auswertung verständlich und zeiteffizient. Der ausführliche Leitfaden zur Auswertung der Fragebögen gewährleistet eine Nachvollziehbarkeit sowie die Transparenz der Ergebnisse.

4. Kategorienbasierte Auswertung der Forschungsdaten

Im Folgenden werden zentrale Ergebnisse der durchgeführten Forschung zusammengefasst dargestellt. Kapitel 4.1 fasst die Hauptaussagen der Interviews zusammen und Kapitel 4.2 setzt sich mit der statistischen Auswertung des Fragebogens auseinander.

4.1 Fortbildungsverhalten im schulischen Alltag

1. Kernaussage: Fortbildung findet im formellen Rahmen statt

Der Begriff *sich fortbilden* bzw. *Fortbildung* wird vorwiegend mit formell organisierten und pädagogischen Lerngelegenheiten assoziiert, weshalb die befragten Personen vor allem über Fortbildungserlebnisse im institutionellen Rahmen sprechen. Die Lehrkräfte

besuchten unterschiedliche Fortbildungsveranstaltungen von eintägigen Veranstaltungen in Präsenz oder digital, bis zu mehrteiligen oder gebündelten Wochenendveranstaltungen als schulexterne Veranstaltung. Anhand der getätigten Beschreibungen in den Interviews wird deutlich, dass dies von der persönlichen Präferenz abhängig war. SCHILFs (Schulinterne Fortbildungen) fanden in den letzten Jahren laut Herrn B5 zu wenig statt. Vorwiegend wurde hier das Thema Digitalisierung behandelt.

In den Interviews stellt sich eine Besonderheit für Ersatzschulen in privater Trägerschaft des Erzbistums heraus. Eine Bedingung für die Einstellung ist eine verpflichtende Präventionsschulung zum Thema (Umgang mit) sexualisierte(r) Gewalt. Laut Herrn B5 sind seit kurzem alle Schulen zu dieser Fortbildung verpflichtet.

2. Kernaussage: Informelles Lernen wird erst auf den zweiten Blick als Fortbildung wahrgenommen

Informelles Lernen wird überwiegend erst wahrgenommen, wenn darauf verwiesen wird. Es wird zumeist der bewusste oder unbewusste Austausch mit dem Kollegium genannt. 36 % geben dies in der schriftlichen Befragung an. Dieser ist im alltäglichen Schulleben durch kleine Gespräche in Pausen (sog. „Tür-und-Angel-Gespräche“) oder Freistunden in der Schule, im privaten Austausch außerhalb der Schule (z. B. Instagram) oder durch Schulkonferenzen verankert. Sie nehmen diese Form der Lerngelegenheit als erkenntnisbringend und wertvoll wahr. Lehrkräfte wünschen sich hier mehr zur Verfügung stehenden Raum und Zeit im Schulalltag (fester Tag oder Reduzierung Arbeitsaufgaben).

Informelle Gespräche werden auch in den formellen Kontext (z. B. in Pausen) eingeordnet. Als informelle Fortbildung wird die Unterrichtsvorbereitung in Kombination mit dem Lesen von Fachliteratur wahrgenommen.

*Bl: (4 Sek.) Ähm du hast ja die informelle Fortbildung angesprochen [...] Da merke ich einfach im Rahmen, der der **Unterrichtsvorbereitung**, dass ich nicht nur nicht alles weiß und mich manchmal noch einlesen muss in neue Themen und dann eben auch Fachliteratur zu Rate ziehe, um immer so dieses Pünktchen **mehr** zu haben, als was jetzt im Schulbuch steht. Ähm (.) das ist so fachliche Vorbereitung im Rahmen von informeller Fortbildung.*

3. Kernaussage: Nutzungsverhalten differiert

„Wenn man sich fortbilden möchte, dann wird man immer etwas finden, was zu den eigenen Bedürfnissen passt. Das Wichtigste ist wahrscheinlich die Eigenmotivation.“ (F4/27)

Vier der sechs interviewten Personen sind weniger als fünf Jahre aktiv im Dienst. Besonders die jungen Lehrkräfte beklagen die hohe Arbeitsbelastung. Nach eigenen Aussagen sei die Lust, das Bedürfnis und die eigene Lernbereitschaft vorhanden. Dennoch wird hier wiederholt der Faktor der fehlenden Zeit in Kombination mit der empfundenen Arbeitsbelastung genannt.

Frau B6 hingegen ist Ende 40, hat ihre Stundenzahl, bei empfundener gleichbleibender Arbeitsbelastung, reduziert. Im Laufe ihrer Berufslaufbahn hat sie nach eigenen Aussagen durch eine Kollegin und eigenständig eine gewisse Gelassenheit erlernt. Die eigene Arbeitseinstellung und Wahrnehmung der Arbeitsaufgaben sind sehr unterschiedlich und

können ein möglicher Einflussfaktor auf das Fortbildungsverhalten sein. Frau B6 beschreibt ihr Fortbildungsverhalten als sehr exzessiv. Die Freude und der Spaß, neue Menschen, Kulturen sowie Inhalte kennenzulernen, bestimmen ihre Fortbildungsteilnahme. Herr B5 hat ebenfalls seine Tätigkeiten bereits für bestimmte Fortbildungen so organisiert, dass er an diesen teilnehmen konnte.

Je nach befragter Person existieren unterschiedliche Themenschwerpunkte. Herr B5 ist selbst als Fortbildner im Bereich Gender und Diversität tätig. Seiner Meinung nach sollte es mehr Angebote zum Thema Classroom Management geben. Einige Angebote sind thematisch sehr beliebt, stark begrenzt und schnell ausgebucht. Frau B1 und B3 setzen sich mit dem Thema Umgang mit traumatisierten Kindern auseinander. Frau B2 äußert den Bedarf, fachliche Fortbildungen besuchen zu wollen, um die Aktualität und den Gegenwartsbezug ihrer Unterrichtsgestaltung gewährleisten zu können. Frau B6 bewegt sich in einem schwer definierbaren thematischen Bereich von Sportfortbildungen bis Theater und vielem mehr.

Möglichkeiten zum Ausbau der Fortbildungsaktivität

Unter anderem wird von den Lehrkräften selbst zur Verbesserung der Umstände eine Pflicht zur Fortbildung vorgeschlagen. Das Recht an Fortbildungen teilzunehmen, ist den Lehrkräften bekannt. Allerdings wussten sie nicht, dass es in NRW eine Fortbildungspflicht gibt.

B6: Ich fänds eigentlich gut, /okay/ wenn jeder Depp mal irgendwie losziehen muss und gucken muss, was gibts denn hier noch außerhalb unserer heiligen Hallen.

B5: Krass (.) [sehr erstaunt], ne habe ich noch nicht gehört, wie bitte^?! [betont hohe Stimme]

Eine frühzeitige Einbindung (z. B. im Referendariat) des Themas Fortbildung wird gemeinhin empfohlen, da Lehrkräfte eine gesellschaftliche Aufgabe wahrnehmen und deshalb zur Weiterentwicklung verpflichtet sein müssten. Als Optimierungsmöglichkeiten werden z. B. die Verringerung der Arbeitsbelastung genannt, die Schaffung ritualisierter Fortbildungszeiträume und die stärkere Nutzung pädagogischer Tage an der Schule. Es wird ebenfalls angesprochen, dass innerhalb der Schule der Druck besteht, Materialien für den geplanten Vertretungsunterricht zu stellen. Hier wäre die Forderung, diesen Druck abzuschaffen.

4.2 Ergebnisse der Fragebogenerhebung

Alle Teilnehmer*innen des Fragebogens ordnen sich der Staatsangehörigkeit „deutsch“ zu.

8 Personen (44 %) sind zwischen 31 und 40 Jahren alt (Aufteilung des Alters s. Anhang). Die teilnehmenden Lehrkräfte wurden dazu aufgefordert, die wöchentliche Fortbildungszeit einzuschätzen. Eine Vollzeitstelle umfasst 25,5 Unterrichtsstunden. Ob die Fortbildungszeit während der Arbeits- oder Freizeit stattfindet, wurde dabei nicht erhoben. Durchschnittlich sind die befragten Lehrkräfte mit einer Unterrichtsstundenzahl von $M = 21,31$ ($SD = 4,67$) beschäftigt. 83,3 % ($SD = 0,4$) bilden sich zwischen einer bis fünf Stunden in der Woche fort.

Die Mehrheit von rund 73 % (SD = 0,57) der Befragten ist dazu bereit, in der Ferienzeit an Fortbildungen teilzunehmen. Dabei gab nur eine Person an, dass dies allerdings auf die Fortbildung „drauf ankäme“. 23 % würden sich nicht fortbilden, eine Person machte keine Angabe.

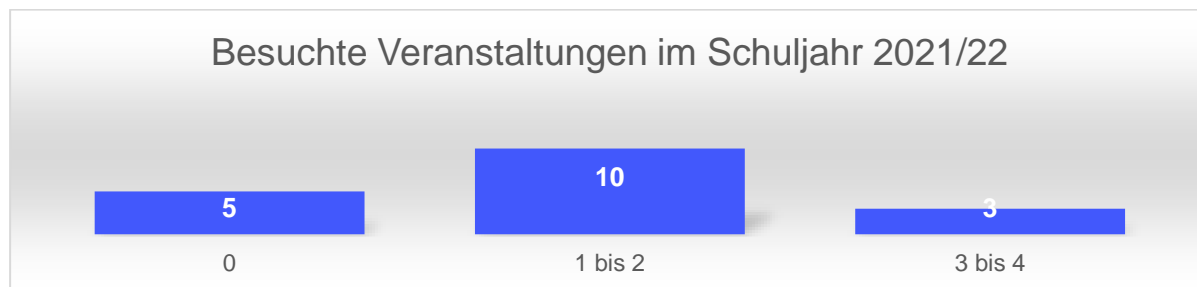


Abbildung 6: Besuchte Veranstaltungen (e. D.).

27,8 % der befragten Personen nahmen an keiner Fortbildung im Schuljahr 2021/22 teil. 55,6 % besuchten ein bis zwei Veranstaltungen und 16,67 % drei bis vier Veranstaltungen. Im Schnitt nahmen die befragten Lehrkräfte an 1,42 Fortbildungen (SD = 1,18) in dem genannten Schuljahr teil.

Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen	0 Veranstaltungen	1 bis 2 Veranstaltungen	3 bis 4 Veranstaltungen
20 bis 30 Jahre	0	2	0
31 bis 40 Jahre	2	5	1
41 bis 50 Jahre	1	2	2
51 bis 60 Jahre	2	1	0

Abb. 7: Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen im Schuljahr 2020/21 in Abhängigkeit des Alters (e. D.)

Anhand der Tabelle zeigt sich, dass Lehrkräfte im Alter von 31 bis 40 und 40 bis 50 ein stärkeres Fortbildungsverhalten im Gegensatz zu dem Kollegium im Alter von 20 bis 30 und 51 bis 60 aufweisen. 38,8 % der hervorgehobenen Altersgruppe besuchten ein bis zwei Veranstaltungen, 16,7 % hingegen drei bis vier Veranstaltungen.

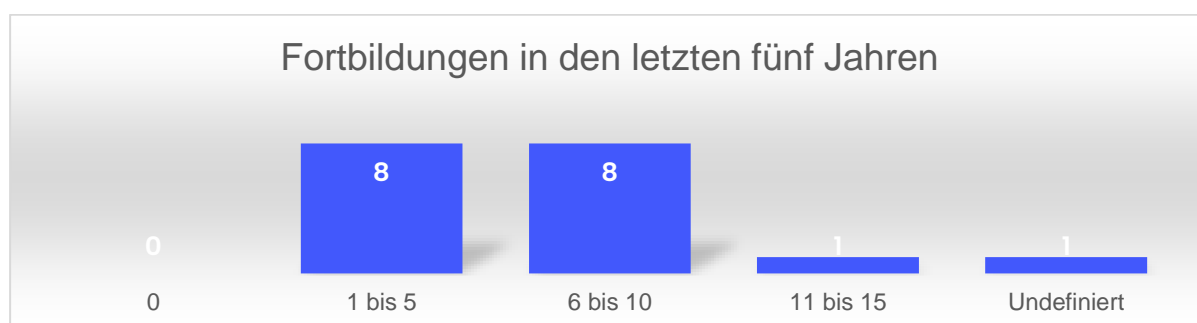


Abb. 8: Fortbildungen in den letzten fünf Jahren (e. D.).

44,44% der Befragten besuchten ein bis fünf und 44,44 % sechs bis zehn Fortbildungsveranstaltungen in den letzten fünf Jahren (2017–2022). Eine Person verzeichnet 15 Fortbildungsveranstaltungen. Eine Person konnte nicht näher definiert werden, da diese nur die Angabe „mehrere“ machte.

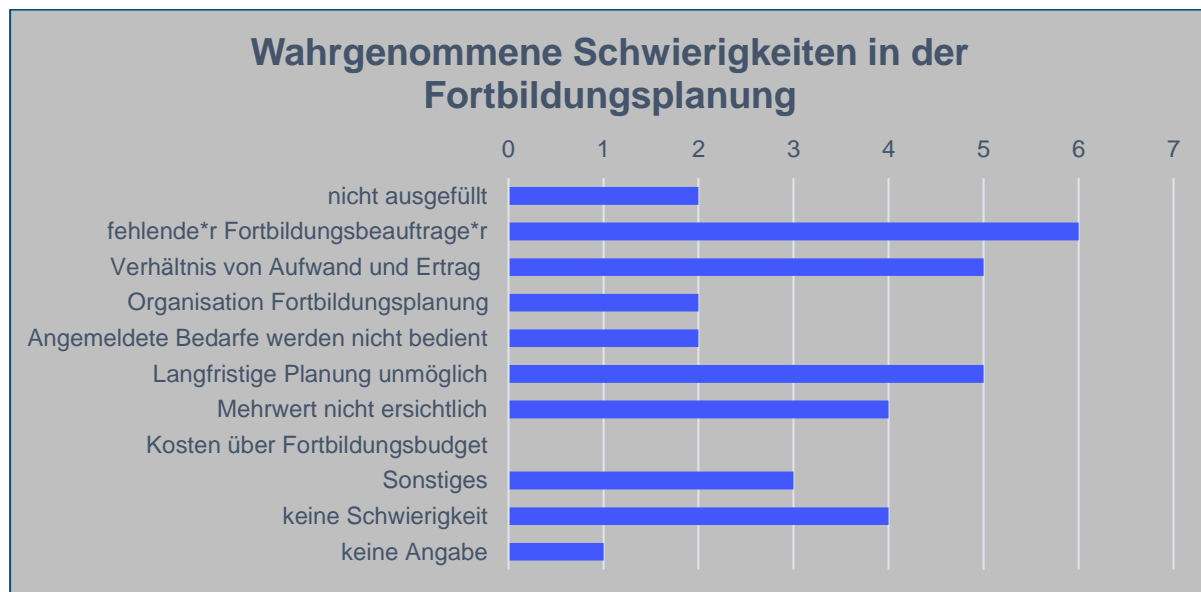


Abb. 9: Wahrgenommene Schwierigkeiten in der Fortbildungsplanung (e. D.).

Die drei meistgenannten Herausforderungen für die Fortbildungsplanung sehen die Lehrkräfte darin, dass es an der Schule keine*n zuständige*n Fortbildungsbeauftragte*r gibt, das Verhältnis von Aufwand und Ertrag in keinem Verhältnis zueinander steht sowie aufgrund eines unvollständigen Fortbildungskataloges zu Beginn des Schuljahres eine langfristige Planung nicht möglich ist. 22,22 % sehen keine Schwierigkeiten.

5. Diskussion der Ergebnisse und der angewandten Methode

5.1 Interpretation und Diskussion der Ergebnisse

Aktuell ist die persönliche Entwicklung die eigenverantwortliche Aufgabe jeder einzelnen Lehrkraft. Terhart (2016) stellt dazu fest: „Personalentwicklung ist gerade nicht eine Sache jeder einzelnen Lehrkraft; Personalentwicklung ist eine Sache ‚des Betriebs‘“ (Terhart 2016: 296), wie sich anhand des SchulG §68 Abs. 3 feststellen lässt. Laut diesem Gesetzabschnitt bestimmt die Schulleitung mithilfe des Lehrkräfterates die Teilnehmer*innen für eine Fortbildung. Dadurch würde dieser Mehraufwand für Lehrkraft verringern. Wie passgenau die Fortbildungen hinsichtlich der thematischen Bezüge, des eigenen Bedarfs und Interesses ausfallen, wäre unter diesen Bedingungen in Frage zu stellen. Der Schulkontext hat, wie anhand von Abb. 1 nach Lipowsky (2019) deutlich wird, einen erheblichen Einfluss auf die Nutzung von Fortbildungsmöglichkeiten und Lerngelegenheiten. Dies wurde durch die Interviews bestätigt.

Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass gerade zu Beginn der beruflichen Karriere die Arbeitsbelastung durch die Unterrichtsvor- wie -nachbereitung, das Stellen und das Korrigieren von Klausuren sowie die Belastungen des allgemeinen Unterrichtsalltags sehr

hoch ist und wenig Raum für Fortbildung im Allgemeinen existiert (vgl. Rzejak et al. 2014:153). Aufgrund dessen wurden eher one-shot Veranstaltungen, die mit der Lerntheorie des Nürnberger Trichters verglichen werden können, sowie digitale Fortbildungen gewählt, die zeitlich besser in den Alltag integrierbar sind (vgl. Richter, E./Richter, D./Marx 2018: 1028). Ebenso bestätigen sich hier die Ergebnisse der Forschung, dass die Teilnahme an Fortbildungen im Alter von 40 bis 50 Jahren am stärksten wahrgenommen wird (vgl. Richter, D. et al 2014: 108), was mit der Erfahrung und einer Strukturierung sowie Gewichtung der alltäglichen Arbeitsaufgaben zusammenhängen kann. Der Anteil von Nicht-Teilnehmer*innen im formellen Bereich liegt bei 27,8 % an der Schule, wodurch er den stabilen Anteil im Vergleich zu den Angaben von Richter et al. (2013a) sowie Hoffmann und Richter (2016) bestätigt. Das Lernen strukturell zu verankern und Zeiträume zum Lernen zu schaffen, wäre sinnvoll, da die Arbeitszeit momentan „nur“ durch den Unterricht in der Schule strukturell verankert ist. Lehrkräfte haben den Vorteil, ihre anderen Tätigkeiten, wie z. B. die Korrektur von Klausuren, außerhalb des Arbeitsplatzes Schule durchführen zu können. Sie legen eigenständig das Arbeitsende fest, was nachteilig sein kann.

Eine weitere Möglichkeit zur Verbesserung ist, einen Überblick über Zugangswege zu Informationen für Veranstaltungen zu schaffen (vgl. Richter, A./Vigerske 2011:5–13). Hier bietet sich die Suchmaschine Suche.Lehrerfortbildung.NRW (vgl. MSB 2023c) vom Schulministerium NRW an, wo alle Angebote zusammengeführt werden könnten. Ebenso wird gefordert, die Sichtbarkeit seitens der Lehrkräftefortbildung zu fördern. Eine allgemeine Informationsveranstaltung zur Organisation der Lehrkräftefortbildung oder eine Broschüre könnten hier Abhilfe leisten. Konkret kann an der Schule ein*e Fortbildungsbeauftragte*r, ein Fortbildungsteam oder eine zentral koordinierte Anlaufstelle für Nachfragen Abhilfe leisten. Dadurch könnten auch die Fachleitungen und die Schulleitung vorab entlastet werden, da die Organisation, Aufbereitung und Kommunikation über diese Instanz koordiniert werden. Eine zentrale Koordinationsstelle könnte mit einem geschärften Blick auf die Merkmale, Qualität und Nachhaltigkeit die Angebote auswählen und Lehrkräfte in diesem Bereich entlasten. Dies wird Erfahrung sowie Dokumentationsarbeit benötigen. Zudem könnte eine Erfassung und Auswertung des Fortbildungsverhaltens allgemein (vgl. Altrichter et al. 2019: 5) und des Kollegiums die Qualität der Schule dauerhaft sichern und beim Ausbau helfen. Zudem kann die Nachhaltigkeit und der damit verbundene Fortbildungserfolg „gemessen“ werden (vgl. Geist 2011: Abb. 1 nach Lipowsky 2019, S. 145). Ebenso können sogenannte „Expert*innen“ und Multiplikator*innen für ein Thema festgestellt, ausgewählt und als Ansprechpartner*innen im internen System der Schule z. B. für Mikrofortbildungen benannt werden. Überdies könnte ein Material- und Klausurenpool angelegt werden, der die wiederholte Aufarbeitung der Themen verhindert, was Entlastung und Austausch untereinander fördert.

Es bedarf vor allem struktureller und bildungspolitischer Anpassungen, um das Lernen von Lehrkräften präsenter zu machen. Eine Fortbildungspflicht würde nicht unbedingt dazu führen, dass Nicht-Teilnehmer*innen zu aktiven Teilnehmer*innen würden (vgl. Kuschel/Richter, D./Lazarides 2020: 220). Jedoch könnte eine Dokumentationspflicht eine sinnvolle Option darstellen, um die Teilnahmequote und die Qualität zu steigern. Ebenfalls könnte die Arbeitszeit der Lehrkräfte durch den Korrekturaufwand außerhalb

der Unterrichtszeit miteinbezogen und die verpflichtende Unterrichtsstundenzahl angepasst werden. Dies könnte ebenfalls die Attraktivität des Lehrkräfteberufes steigern.

Informelle Lerngelegenheiten werden erst auf erneutes Nachfragen hin im täglichen Schulleben erkannt und als solche identifiziert, welches auf eine Selbstverständlichkeit im Alltag hinweisen kann. Die Unterrichtsvorbereitung, das Lesen von Fachliteratur und soziale Medien (insbesondere Instagram) sind genannte Möglichkeiten. Durch die rasante Digitalisierung der Lebenswelt haben sich diese Möglichkeiten stark verändert und den Zugang erleichtert. Der investierte und wahrgenommene Zeitaufwand durch Fortbildungen unterscheidet sich immens. Die intrinsische Motivation ist ein unterschiedlich ausgeprägter Faktor, welcher sich auf den Umfang der Fortbildungsteilnahme und Wahrnehmung informeller Fortbildung im Schulalltag auswirkt. Ferner sollte die Schüler*innenschaft ebenfalls als eine informelle Lerngelegenheit anerkannt werden. Denn z. B. durch das Unterrichtsfeedback oder Gespräche können die Lehrkräfte von der Reflexion derer lernen, die als Expert*innen für „gute“ Lehrkräfte bezeichnet werden können. Diese Möglichkeit wurde von den Lehrkräften nicht benannt.

Die Diskussion um den Lehrkräftemangel könnte in naher Zukunft zu einem weiteren Problem führen. Es soll Anreize geben, dass Lehrkräfte aus dem Ruhestand zurückkehren, Student*innen eingesetzt werden, Klassen vergrößert und die Unterrichtsstundenzahl erhöht wird (vgl. Norddeutscher Rundfunk 2023). Durch die beiden zuletzt genannten Faktoren kann die Mehrbelastung steigen und die Fortbildungsbereitschaft abnehmen.

Eine Besonderheit, die sich aufgrund der langjährigen, aktuell anhaltenden Debatte um die katholische Kirche und die Skandale zum Thema sexualisierte Gewalt aufdrängt (vgl. Dölling et al. 2019: 159f.), ist die erwähnte obligatorische Präventionsschulung. Des Weiteren existiert die Möglichkeit zur Absolvierung eines „Digitalen Grundkurses zum Schutz von Schüler*innen vor sexuellem Missbrauch“ (Unabhängige Beauftragte für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs 2022).

5.2 Diskussion der angewandten Methode

Die Kombination aus qualitativer sowie quantitativer Forschungsmethode in Form von Leitfadeninterviews und Fragebögen erwies sich als sinnvoll, um einen ersten Einblick in das Fortbildungsverhalten von Lehrkräften an einer erzbischöflichen Schule zu erhalten. Aufgrund der explorativ angelegten Studie können die Ergebnisse nicht pauschal auf alle Kollegien an erzbischöflichen Schulen übertragen werden. Einige Fragen des Fragebogens sowie der Leitfadeninterviews führten inhaltlich weit über das Thema hinaus und boten lediglich zusätzliche Informationen für weitere Forschungsvorhaben und das eigene Erkenntnisinteresse. Die Methode weist hinsichtlich der Validität Beschränkungen auf, weil die Auswahl der Personen für die Interviews selektiv und eigens von der Autorin dieser Arbeit vorgenommen wurde. Die Teilnahme war freiwillig. Dabei erwiesen sich alle Interviewten als überaus hilfsbereit. Der Interviewpartner B5 kam auf die Autorin eigenständig zu, nachdem er mit Frau B1 über das Forschungsvorhaben sowie das Thema gesprochen hatte und bat der Autorin seine Unterstützung in Form eines Interviews an. Seine Expertise als tätiger Fortbildner für die Bezirksregierung war für den Erkenntnisgewinn sehr wertvoll. Dies spricht für den Austausch im Kollegium, die Teilnahmebereitschaft und intrinsische Motivationsfähigkeit. Bei der Forschungsfrage geht es um ein gesellschaftlich tabufreies Thema, weshalb ein sozial erwünschtes

Antwortverhalten weitestgehend ausgeschlossen werden kann (vgl. Möhring/Schütz 2010: 62f.). Dennoch sollte aufgrund einer professionellen, persönlichen Verbindung zwischen den befragten Lehrkräften und der Interviewerin dieses Phänomen nicht gänzlich ausgeschlossen werden (vgl. ebd.). Es müssten so viele Interviews geführt werden, dass keine neuen theoretischen Erkenntnisse mehr generiert werden können und das Sample als gesättigt gelten kann. Im Rahmen des Forschungsprojektes ist dies allerdings nicht möglich. Außerdem ist es schwierig, die Weiterbildungsteilnahme sowie die realen und subjektiv empfundenen Weiterbildungseffekte zu messen oder gar zu vergleichen. Dennoch bieten die Ergebnisse einen Einblick für Lehrkräfte und Fortbildner*innen, wie das Angebot an der Schule oder generell verbessert werden kann.

Für den Fragebogen ist das Antworten aufgrund von sozial erwünschten Verhalten größtenteils auszuschließen, da dieser an alle im Kollegium tätigen Lehrkräfte ausgeteilt wurde und eine anonyme Rückgabe jederzeit möglich war. Die Ergebnisse müssen aufgrund des Rücklaufs von $N = 18$ als nicht repräsentativ eingestuft werden. Die Rücklaufquote lässt die Interpretation zu, dass es sich bei dem Kollegium um ein sehr engagiertes Team handelt und das Thema womöglich eine gewisse Bedeutung aufweist bzw. ein Veränderungsbedarf bestehen könnte und erwünscht ist. Darüber hinaus wäre es sinnvoll gewesen, einen Pretest durchzuführen, um mögliche Schwierigkeiten bei der Beantwortung bereits vorher ausmachen und anpassen zu können. Aufgrund der beschränkten Anzahl möglicher Teilnehmer*innen und dem Vorhaben möglichst viele Fragebögen zur Auswertung zu erhalten, wurde dieser Schritt nicht getätigt.

6. Fazit und Ausblick

Das Kollegium an der erzbischöflichen Schule erweist sich als sehr aktives und kooperatives Kollegium. Sie unterstützen sich gegenseitig mit Materialien und dem Austausch von Informationen. Ebenso wird die Unterstützung der Schulleitung als sehr hoch eingeschätzt. Als vorläufige Hindernisse für umfassendere Fortbildungsmaßnahmen werden das Fehlen einer*s Fortbildungsbeauftragten oder Teams als zentrale Anlaufstelle, ein fehlender Überblick und die subjektiv empfundene Arbeitsbelastung benannt. Die Lehrkräftefortbildung hat für jede Lehrkraft einen anderen Stellenwert im schulischen Alltag. Die Befragten sind sich ihrer besonderen gesellschaftlichen Aufgabe und der Bedeutung bewusst.

Zusammenfassend wird deutlich, dass der Begriff *Fortbildung* vor allem als formelle Lerngelegenheit verstanden wird. Informelle Lerngelegenheiten werden erst auf den zweiten Blick wahrgenommen und identifiziert. Unterbewusst findet informelle Fortbildung vorwiegend durch Austausch – sei es im privaten, schulischen oder im Rahmen von Fortbildungen – mit dem Kollegium statt. Des Weiteren kann diese durch die Unterrichtsvorbereitung oder die Nutzung von sozialen Medien geschehen. Der Austausch im Kollegium wird hier als besonders gewinnbringend eingestuft. Die Lehrkräfte stellen allerdings immer wieder fest, dass sie einer starken Arbeitsbelastung unterliegen und weitere Aufgaben, wie die Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen, eine Mehrbelastung im Alltag darstellen. Die durchgeführte explorative Studie im Rahmen des Praxissemester bestätigt den aktuellen Forschungsstand. Der kürzlich vorgestellte Maßnahmenkatalog der SMK und KMK wird kritisch diskutiert. Um dem Lehrkräftemangel entgegenzuwirken, sollen zeitlich begrenzte Notmaßnahmen greifen. Dazu sollen Klassen

vergrößert, die Teilzeitbeschäftigung eingegrenzt und Lehrkräfte von außerunterrichtlichen Aufgaben entlastet werden (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2023). Wissenschaftliche Erkenntnisse (vgl. z. B. Kuhn 2023; Schaarschmidt 2005) zeigen, dass größere Klassen und ein höheres Stundendeputat als „bedrückend wahrgenommen“ (Lin-Klitzling in Himmelrath 2023) werden. Die Belastung wurde im Maßnahmenpapier nicht berücksichtigt (vgl. ebd.). Durch diese Maßnahmen ist eine Steigerung des Stellenwertes der Lehrkräftefortbildung aufgrund der fehlenden personellen und persönlichen Ressourcen kaum denkbar.

Lehrkräfte empfinden einen Zwiespalt, welcher ihnen durch bildungspolitische Veränderungen abgenommen werden sollte. Die Forschung zu den genannten vielfältigen Lerngelegenheiten kann hier effektive Wege aufzeigen, um der Politik Empfehlungen an die Hand zu geben, welche die Teilnahmequoten verbessern sowie informelle Lernmöglichkeiten ausbauen und fördern könnten. Die wissenschaftliche Forschung fokussiert sich mehr auf formelle Lerngelegenheiten, sodass es als sinnvoll erachtet werden kann, die informellen Lerngelegenheiten in zukünftigen Studien in den Mittelpunkt zu stellen.

Literaturverzeichnis

- Aldorf, Anna Maria (2016). *Lehrerkooperation und die Effektivität von Lehrerfortbildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Aeppli, Jürg/Gasser, Luciano/Gutzwiller, Eveline und Annette Tettenborn (2016). *Empirisches wissenschaftliches Arbeiten. Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften*. 4. durchgesehene Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Altrichter, Herbert/Baumgart, Kerstin/Gnahn, Dieter/Jung-Sion, Joachim und Hans Anand Pant (2019). *Evaluation der Lehrerfortbildung in NRW – Stellungnahme der Expertengruppe*. Verfügbar unter: https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/Expertenbericht_Lehrerfortbildung.pdf [13.02.2024].
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (o. J.) (Hrsg.). *Zusammenarbeit von Bund und Ländern*. Verfügbar unter: https://www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/zusammenarbeit-von-bund-und-laendern/zusammenarbeit-von-bund-und-laendern_node.html [13.02.2024].
- Caruso, Carina (2022). *Zur rückblickenden Beurteilung von Fortbildungserfahrungen. Ergebnisse einer explorativen Interviewstudie mit Lehrkräften*. Verfügbar unter: <https://www.herausforderung-lehrerinnenbildung.de/index.php/hlz/article/view/3458> [13.02.2024].
- Cramer, Colin (2022). *Was die Bildungsforschung über die Fortbildung von Lehrpersonen und Schulleitungen weiß. Im Gastbeitrag erläutert Prof. Colin Cramer, warum kontinuierliche Fortbildung für Lehrer:innen und Schulleitungen unerlässlich ist*. Verfügbar unter: <https://www.campus-schulmanagement.de/magazin/was-die-bildungsforschung-ueber-die-fortbildung-von-lehrpersonen-und-schulleitungen-weiss> [13.02.2024].
- Daschner, Peter zit. nach Kuhn, Annette (2022). *Was macht gute Lehrerfortbildung aus?* Verfügbar unter: <https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/was-macht-gute-lehrerfortbildung-aus/> [13.02.2024].
- Dölling, Dieter/Hermann, Dieter/Bannenber, Britta/Collong, Alexandra/Horten, Barbara/Kruse, Andreas/Schmitt, Eric/Salze, Hans Joachim & Harald Dreßing (2019). *Sexueller Missbrauch an Minderjährigen in der katholischen Kirche und in anderen Institutionen im Spiegel von Straftaten*. Verfügbar unter: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11757-019-00531-w> [13.02.2024].
- Geist, Sabine (2011). *Gemeinsam für den Wandel in der eigenen Schule lernen*. Verfügbar unter: https://www.beltz.de/fachmedien/paedagogik/zeitschriften/paedagogik/themenschwerpunkte/schulinterne_fortbildung.html [13.02.2024].
- Gräsel, Cornelia/Fussangel, Kathrin und Ilka Parchmann (2006). *Lerngemeinschaften in der Lehrerfortbildung. Kooperationserfahrungen und -überzeugungen von Lehrkräften*.

Verfügbar unter: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11618-006-0167-0.pdf> [13.02.2024].

Göb, Nadine (2018). *Wirkungen von Lehrerfortbildung. Eine explorative Betrachtung von Fortbildungstypen und deren Effekte auf die Teilnehmenden am Beispiel des Pädagogischen Landesinstituts Rheinland-Pfalz*. Weinheim Basel: Beltz Juventa.

Hanisch, Rolf und Mathias Lichtenheld (2009). Trends und Tendenzen in der Lehrkräftefortbildung. In: *PÄD-Forum: unterrichten erziehen* 1, S. 17–20.

Hasseke, Eva (2020). *Der kompetente Arzt im klinischen Bereich. Eine Fallstudie zur weiterführenden ärztlichen Kompetenzentwicklung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien GmbH.

Helbig, Marcel (2021). Lernrückstände nach Corona – und wie weiter? Anmerkungen zu den aktuell debattierten bildungspolitischen Maßnahmen zur Schließung von Lernlücken. In: Fickermann, Detlef/Edelstein, Benjamin/Gerick, Julia und Kathrin Racherbäumer (Hrsg.), *Schule und Schulpolitik während der Corona-Pandemie: Nichts gelernt?*. Münster, New York: Waxmann. In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.): *DDS. Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*. 18. Beiheft., S. 127–146.

Heinrich-Dönges, Anja (2021). *Wirksamkeit einer Lehrkräftefortbildung. Integrierendes Rahmenmodell und empirische Befunde zur berufsbezogenen Interessenentwicklung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.

Heise, Maren (2007). Professionelles Lernen jenseits von Fortbildungsmaßnahmen. Was tun Lehrkräfte im Vergleich zu anderen akademischen Berufsgruppen? In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10. Jahrg., Heft 4/3007., S. 513–531. Verfügbar unter: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11618-007-0061-4.pdf> [13.02.2024].

Heise, Maren (2009). Informelles Lernen von Lehrkräften. Ein Angebots-Nutzungs-Ansatz. Band 16. In: Becker, Rolf/Blömeke, Sigrid/Bos, Wilfried/Ditton, Hartmut/Gräsel, Cornelia/Klieme, Eckhard/Lehmann, Rainer/Rauschenbach, Thomas/Roßbach, Hans-Günther/Schwippert, Knut/Tarnai, Christian/Tippelt, Rudolf/Watermann, Rainer/Weishaupt, Horst & Jürgen Zinnecker (Hrsg.): *Empirische Erziehungswissenschaft*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Himmelrath, Armin (2023). „Das ist ehrlich gesagt, eine Zumutung“. Mehr Einsatz gegen den Lehrkräftemangel. Verfügbar unter: <https://www.spiegel.de/panorama/bildung/lehrrmangel-mehr-einsatz-gegen-die-personalnot-das-ist-ehrlich-gesagt-eine-zumutung-a-0aa2deac-a4df-4015-ace5-246fb527ec0f?giftToken=20d99693-4022-47e9-a113-e31ba07c077c> [13.02.2024]

Hoffmann, Lars & Dirk Richter (2016). Aspekte der Aus- und Fortbildung von Deutsch- und Englischlehrkräften im Ländervergleich. In: Stanat, Petra/Böhme, Katrin/Schipolowski & Nicole Haag (Hrsg.): *IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich* (S. 481–508). Münster: Waxmann Verlag GmbH.

Johannmeyer, Karen und Colin Cramer (2021). *Nachfrage und Auslastung von Fortbildungen für Lehrerinnen und Lehrer: Effekte struktureller und inhaltlicher*

Angebotsmerkmale. Verfügbar unter: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11618-021-01030-7> [13.02.2024].

Kallmeyer, Werner und Fritz Schütze (1976). *Konversationsanalyse*. Studium Linguistik, 1, S. 1-28.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000. *Memorandum über Lebenslanges Lernen*, SEK (2000), Brüssel. Verfügbar unter: https://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/memmode.pdf [13.02.2024].

Kuckartz, Udo (2010). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. 3. aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kuckartz, Udo und Stefan Rädiker (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 5. Auflage. Weinheim Basel: Beltz Juventa.

Kuhn, Annette (2022). *Was macht gute Lehrerfortbildung aus?* Verfügbar unter: <https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/was-macht-gute-lehrerfortbildung-aus/> [13.02.2024].

Kuhn, Annette (2023). *So viele Stunden arbeiten Lehrerinnen und Lehrer wirklich*. Verfügbar unter: <https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/lehrerarbeitszeit-infografik-so-viele-stunden-arbeiten-lehrerinnen-und-lehrer-wirklich/> [letzter Zugriff am 09.02.2023]

Kultusministerkonferenz (2017). *Rechtliche Grundlagen*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2017-12-19_Lehrerfortbildung_in_den_Laendern__003_.pdf [13.02.2024]

Kultusministerkonferenz (2020). *Ländergemeinsame Eckpunkte zur Fortbildung von Lehrkräften als ein Bestandteil ihrer Professionalisierung in der dritten Phase der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2020*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_03_12-Fortbildung-Lehrkraefte.pdf [13.02.2024].

Kuschel, Jenny/Richter, Dirk & Rebecca Lazarides (2020). *Wie relevant ist die gesetzliche Fortbildungsverpflichtung für Lehrkräfte? Eine empirische Untersuchung zur Fortbildungsteilnahme in verschiedenen deutschen Bundesländern*. Verfügbar unter: <https://link.springer.com/article/10.1007/s35834-020-00274-3> [13.02.2024]

Lin-Klitzing, Susanne (2023) in Himmelrath, Armin (2023). *„Das ist ehrlich gesagt, eine Zumutung“. Mehr Einsatz gegen den Lehrkräftemangel*. Verfügbar unter: <https://www.spiegel.de/panorama/bildung/lehrermangel-mehr-einsatz-gegen-die-personalnot-das-ist-ehrlich-gesagt-eine-zumutung-a-0aa2deac-a4df-4015-ace5-246fb527ec0f?giftToken=20d99693-4022-47e9-a113-e31ba07c077c> [13.02.2024]

Lipowsky, Frank (2019). *Wie kommen Befunde der Wissenschaft in die Klassenzimmer? – Impulse der Fortbildungsforschung*. In: Donie, Christian/Foerster, Frank/Obermayr, Marlene/Deckwerth, Anne/Kammermeyer, Gisela/Lenske, Gerlinde/Leuchter, Miriam & Anja Wildemann (Hrsg.), *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer*.

Jahrbuch Grundschulforschung Band 23 (S. 144–161). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden–Württemberg (2017). *Umfrage zur Lehrkräftefortbildung*. Verfügbar unter: https://km-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/params_E-1052693625_Dattachment/4575849/2017%2004%2024%20Fragebogen%20Lehrerfortbildung.pdf [13.02.2024].

Ministerium für Schule und Bildung (2023a). *Fortbildung*. Verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw/fortbildung> [13.02.2024].

Ministerium für Schule und Bildung (2023c). *Suche.Lehrerfortbildung.NRW. Für Lehrerinnen und Lehrer in Nordrhein–Westfalen*. Verfügbar unter: <https://suche.lehrerfortbildung.schulministerium.nrw.de/search/start> [13.02.2024].

Möhring, Wiebke & Daniela Schlütz (2010.). *Die Befragung in der Medien- und Kommunikationswissenschaft. Eine praxisorientierte Einführung*. 2. überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Norddeutscher Rundfunk (Hrsg.) (2023). *Maßnahmen gegen Personalmangel. Lehrkräfte sollen mehr arbeiten*. Verfügbar unter: <https://www.tagesschau.de/inland/gesellschaft/lehtermangel-115.html> [13.02.2024].

Pohlmann, Markus (2022). *Einführung in die Qualitative Sozialforschung*. Tübingen: UVK Verlag.

Reglin, Thomas (o. J.). *Anerkennung und Anrechnung informellen und non-formalen Lernens. Systemfragen und Konsequenzen für die politische Umsetzung*. Verfügbar unter: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/stst_foko_120330_anerkennung_informellen_non_formales_lernen_reglin.pdf [13.02.2024].

Richter, Dirk (2016). Lehrerinnen und Lehrer lernen: Fort- und Weiterbildung im Lehrerberuf. In: Rothland (Hrsg.): *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 245–260). Münster: Waxmann Verlag GmbH.

Richter, Dirk (2018). *Fortbildung gemeinsam gestalten. Wie können Schulleitungen Lehrkräfte bei der Fortbildung unterstützen und sich selbst am besten fortbilden. Unterstützung in der Fortbildung der Lehrkräfte – Vortrag Prof. Dr. Dirk Richter*. Verfügbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=tIRmuUjzsP0> [13.02.2024].

Richter, Andy & Stefanie Vigerske (2011). *Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern – Die Bedeutung der dritten Phase am Beispiel einer Evaluation der Lehrer/-innenfortbildung im Land Baden–Württemberg*. Verfügbar unter: http://www.bwpat.de/ht2011/ws14/richter_vigerske_ws14-ht2011.pdf [13.02.2024].

Richter, Dirk/Kuhl, Poldi/Haag, Nicole und Hand Anand Pant (2013a). Aspekte der Aus- und Fortbildung von Mathematik- und Naturwissenschaftslehrkräften im Ländervergleich. In: Pant, Hans Anand/Stanat, Petra/Schroeders, Ulrich/Roppelt, Alexander/Siegle, Thilo & Claudia Pöhlmann (Hrsg.): *IQB-Ländervergleich 2012*.

Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I (S. 367–387). Münster: Waxmann Verlag GmbH.

- Richter, Dirk/Engelbert, Maria/Weirich, Sebastian und Hans Anand Pant (2013b). Differentielle Teilnahme an Lehrerfortbildungen und deren Zusammenhang mit professionsbezogenen Merkmalen von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 27 (3), S. 193–207.
- Richter, Dirk/Kunter, Mareike/Klusmann, Uta/Lüdtke, Oliver und Jürgen Baumert (2014). Professional development across the teaching career: teacher's uptake of formal and informal learning opportunities. In: Klorak–Schwerdt, Sabine/Glock, Sabine & Matthias Böhmer: *Teachers' Profession Development. Assessment, Training and Learning* (S. 97–122). Rotterdam: Sense Publishers.
- Richter, Eric/ Richter, Dirk & Alexandra Marx (2018). *Was hindert Lehrkräfte an Fortbildungen teilzunehmen. Eine empirische Untersuchung der Teilnahmebarrieren von Lehrkräften der Sekundarstufe I in Deutschland*. Verfügbar unter: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11618-018-0820-4> [13.02.2024].
- Richter, Eric/Marx, Alexandra/Huang, Yizhen und Richter, Dirk (2020). *Zeiten zum beruflichen Lernen: Eine empirische Untersuchung zum Zeitpunkt und der Dauer von Fortbildungsangeboten für Lehrkräfte*. Verfügbar unter: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11618-019-00924-x.pdf> [13.02.2024]
- Richter, E./Carpenter, Jeffrey P./Meyer, André und Dirk Richter (2022). *Instagram as a platform for teacher collaboration and digital social support*. Verfügbar unter: <https://osf.io/s26pm> [13.02.2024].
- Rzejak, Daniela/Künsting, Josef/Lipowsky, Frank/Fischer, Elisabeth/ Dezhgahi, Uwe und Anke Reichardt (2014). Facette der Lehrerfortbildungsmotivation – eine faktorenanalytische Betrachtung. In: *Journal for educational research online* 6 (1), S. 139–159.
- Schaarschmidt, Uwe (2005). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2023). *Einsatz optimieren, Bedarf senken: SWK empfiehlt zeitlich befristete Notmaßnahmen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel*. Verfügbar unter: <https://www.kmk.org/aktuelles/artikelansicht/einsatz-optimieren-bedarf-senken-swk-empfiehl-zeitlich-befristete-notmassnahmen-zum-umgang-mit-dem.html> [13.02.2024]
- Smaller, Harry/Hart, Doug/Clarke, Rosemary und David Livingstone (2001). *Informal/Formal Learning and Workload Among Ontario Secondary School Teachers*. Verfügbar unter: <https://nall.oise.utoronto.ca/res/39learning&workload.htm> [13.02.2024].
- Stadler Elmer, Stefanie (2016). Mündliche Befragung. In: Aeppli, Jürg/Gasser, Luciano/Gutzwiller, Eveline & Annette Tettenborn (Hrsg.): *Empirisches wissenschaftliches Arbeiten. Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften*. 4. durchgesehene Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 175–186.

Terhart, Ewald (2016). Personalauswahl, Personaleinsatz und Personalentwicklung an Schulen. In: Altrichter, Herbert und Katharina Maag Merki (Hrsg.): *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS., S. 279–299.

Unabhängig Beauftragte für Fragen des sexuellen Missbrauchs (2022). *Digitaler Grundkurs zum Schutz von Schüler*innen vor sexuellem Missbrauch*. Verfügbar unter: <https://www.was-ist-los-mit-jaron.de> [13.02.2024].

Weyand, Maike/Ferdinand, Joseph und Christian Fischer (2020). *Lehrkräftefortbildung durch soziale Medien!?* Verfügbar unter: [10.31219/osf.io/qc6wx](https://doi.org/10.31219/osf.io/qc6wx) [13.02.2024]

Anhang

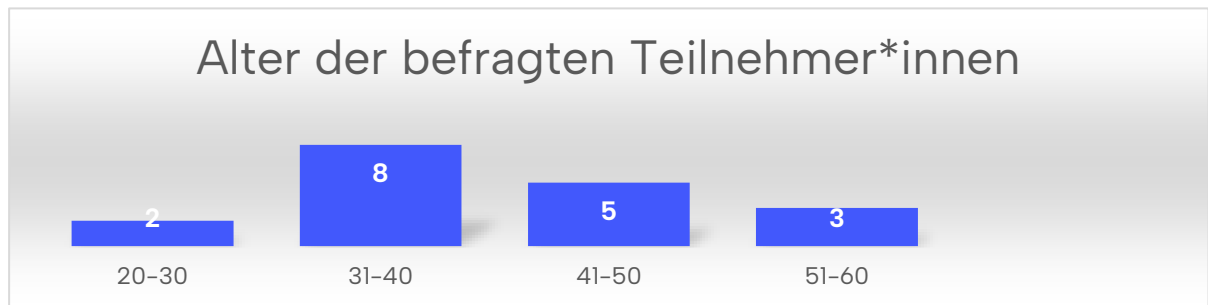


Abb. 10: Alter der befragten Teilnehmer*innen (e. D.).

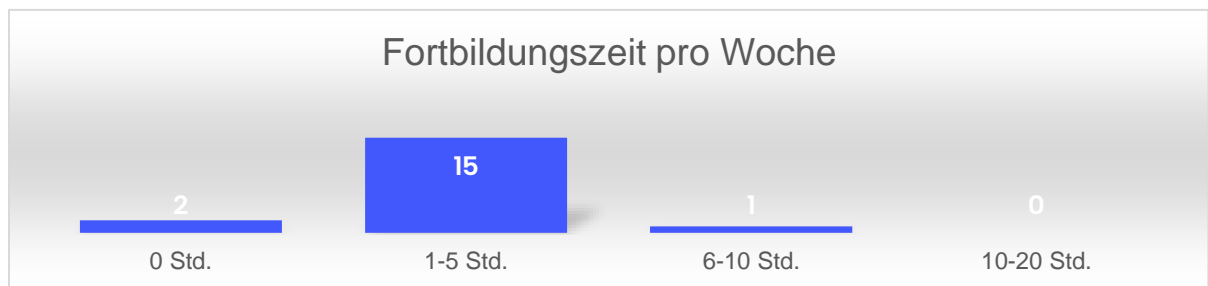


Abb. 11: Fortbildungszeit pro Woche (informell und formell) (e. D.).

„PLÖTZLICH ERGAB ALLES EINEN SINN!“

ÜBER DAS LITERATURDIDAKTISCHE POTENZIAL VON HÖRBÜCHERN IM DEUTSCHUNTERRICHT

Betreut durch: Dr. Judith Leiß (Deutsch)

Abstract

Das vorliegende Studienprojekt im Rahmen des Praxissemesters widmet sich der Frage, inwiefern der Einsatz von Hörbüchern das literarische Lernen bei Schüler*innen begünstigen kann. Das Potenzial von Hörbüchern soll dabei auf zweierlei Arten erfasst werden: zum einen aus der Sicht einer Deutschlehrkraft, zum anderen aus der Einschätzung von Schüler*innen eines Deutsch-Grundkurses in der gymnasialen Oberstufe. Neben einem Expert*innen-Interview mit der Lehrkraft erfolgte der Einsatz einer Autorenlesung von Robert Seethalers *Der Trafikant* mit anschließender Paper-Pencil-Befragung. Es konnte gezeigt werden, dass Lehrkraft und Schüler*innen den Einsatz von Hörbüchern im Deutschunterricht grundlegend begrüßen und ihn als lernförderlich betrachten. Dennoch bleibt offen, inwiefern sich der Einsatz von Hörbüchern im Hinblick auf schwer zu operationalisierende literaturdidaktische Konstrukte wie *Vorstellungsbildung*, *Wahrnehmung der sprachlichen Gestaltung* oder *subjektive Involviertheit* tatsächlich begünstigend auswirkt.

1. Einleitung

Während das Vorlesen von Texten bis vor wenigen Jahrhunderten noch als gängige Praxis der Textrezeption galt, wird es heute vor allem in der frühen Bildung sowie im Primarbereich praktiziert. An weiterführenden Schulen hingegen lässt sich beobachten, dass Vorlesesituationen eher selten erfolgen. Allerdings werden Hörbücher seit einigen Jahren immer häufiger in der Schule eingesetzt. Hörbücher erfreuen sich bei Jugendlichen wie auch Erwachsenen großer Beliebtheit, wie ein Blick auf Downloadstatistiken von Streamingdiensten wie *Audible*, *Napster* oder *BookBeat* verrät. Bekanntermaßen erfahren auditive Medien ebenso positive Resonanz seitens der Schüler*innen. So basiert der Titel dieser Dokumentation auf dem Kommentar eines Users auf der Plattform X (früher: *Twitter*) zur Frage, ob man in der Schule Hörbücher verwenden sollte: „Hab die erste Seite von Iphigenie auf Tauris bestimmt fünf Mal gelesen und nichts verstanden. Dann hab ich das Hörbuch gehört und plötzlich ergab alles einen Sinn.“ (Fox 2019)

1.1 Forschungsstand

Die Verwendung von auditiven Medien wie dem „noch sehr neue[n] Unterrichtsgegenstand des Hörbuchs“ (Tkotzyk 2019: 231) erhält in der Fach- sowie der didaktischen Ratgeberliteratur inzwischen großen Zuspruch: In der aktuellen Ausgabe der Fachzeitschrift ‚Praxis Deutsch‘ wird mehrfach die Verwendung von Hörbüchern als jahrgangsübergreifende Differenzierungsmethode zur Rezeption literarischer Werke empfohlen (vgl. Neumann 2023: 15; von Brand 2023: 44). Auch wenn das Hörbuch in der Vergangenheit zuweilen als Programm „für die ganz Dummen und Lesefaulen“ (Krüger 1999: II) diffamiert wurde, besteht gegenwärtig ein Konsens darüber, dass sich literarisches Lernen bei Weitem nicht auf gedruckte Literatur beschränken muss (vgl. Anders 2019: 160). Einigkeit besteht ebenfalls darin, dass digitale Medien wie das Hörbuch eine Chance bieten, unterrichtliche Lernprozesse sinnvoll zu ergänzen (vgl. Breuer/Pöggeler 2019: 244). Den Diskursen mangelt es allerdings vielfach an empirischer Fundierung.

In einer lesedidaktischen Studie an einer Gesamtschule bestätigt Steffen Gailberger (2013), dass das simultane Lesen von Hörbüchern zum sinnorientierten Textverständnis bei leseschwachen Schüler*innen beitragen kann. Fast 80 Prozent der befragten Jugendlichen waren der Ansicht, den Text durch die Betonung einer vorlesenden Person besser verstanden zu haben. Der Autor der Studie konzentriert sich dabei auf das lesedidaktische Potenzial sowie auf die Förderung von Aussprache und Intonation mithilfe von Hörbüchern. Im Gegensatz zur Untersuchung von Gailberger (2013) soll im hier durchgeführten Studienprojekt vor allem das literaturdidaktische Potenzial betrachtet werden. In diesem Sinne kommt auch Karla Müller (2019) zu dem Ergebnis, dass die auditive Umsetzung literarischer Texte in der hörenden Rezeption wesentliche Aspekte literarischen Lernens erleichtern könne. In ihrer Arbeit hatte Müller den didaktischen Wert der Vertonung eines Kinderbuchs untersucht (vgl. ebd.: 196–198).

1.2 Forschungsfrage

Das vorliegende Studienprojekt untersucht anhand einer Autorenlesung von Robert Seethalers *Der Trafikant*, welches literaturdidaktische Potenzial Schüler*innen und Lehrkraft dem Einsatz von Hörbüchern im Deutschunterricht beimesen. Mithilfe eines qualitativen Expert*innen-Interviews sowie einer quantitativen Fragebogen-Erhebung soll die nachfolgende Fragestellung beantwortet werden: **(Inwiefern) Kann der Einsatz von Hörbüchern im Deutschunterricht aus der Perspektive von Schüler*innen und Lehrkraft literarisches Lernen begünstigen?**

Aufgrund der unterschiedlichen Perspektiven und methodischen Zugänge ist eine Untergliederung der Fragestellung in folgende Teilfragestellungen sinnvoll:

1. Welches Potenzial sieht die Lehrkraft hinsichtlich der Förderung literarischer Kompetenzen durch den Hörbuch-Einsatz?
2. Inwiefern schätzen Schüler*innen den Einsatz von Hörbüchern als förderlich für Prozesse des literarischen Lernens ein?

1.3 Terminologie

Der Begriff *Hörbuch* ist in der Literatur oftmals nicht eindeutig definiert und kann sich sowohl auf die Darbietungsform als auch das Medium beziehen. Im engeren Sinne umfasst der Ausdruck eine Lesung und legt damit den Schwerpunkt auf die Stimme der vorlesenden Person. Im weiteren Sinne werden auch sogenannte *Hörspiele* einbezogen, wobei hier Klänge und Geräusche eine wichtige Rolle spielen (vgl. Rühr 2004: 11–16). Daneben existieren allgemeine Bezeichnungen wie *Hörmedien* und *Hörtex te*. In dieser Arbeit beziehe ich mich auf die enge Begriffsdefinition und betrachte den literarischen Gegenstand *Hörbuch* als eine professionelle Rezitation, welche dem inszenierten Hörspiel gegenübersteht.

Unter *literarischem Lernen* sollen in dieser Arbeit sämtliche Lernprozesse verstanden werden, die notwendig sind, „um literarisch-ästhetische Texte in ihren verschiedenen Ausdrucksformen zu erschließen, zu genießen und mit Hilfe eines produktiven und kommunikativen Auseinandersetzungsprozesses zu verstehen“ (Büker 2002: 121). Spinner (vgl. 2006: 15) betont, dass sich derartige Lernprozesse vor allem im hörenden Umgang mit Texten realisieren ließen, wenngleich das Hören dem Lesen nicht übergeordnet werde.

2. Beschreibung des Untersuchungsdesigns

2.1 Der literarische Gegenstand

An einem Sonntag im Spätsommer des Jahres 1937 zog ein ungewöhnlich heftiges Gewitter über das Salzkammergut, das dem bislang eher ereignislos vor sich hin tröpfelnden Leben

Franz Huchels eine ebenso jähe wie folgenschwere Wendung geben sollte. (Seethaler 2021: 7)

Zugrunde liegt die bislang einzige Hörbuch-Fassung von Robert Seethalers Roman *Der Trafikant*, welcher 2012 erstmals erschien und zwei Jahre später vom Autor selbst eingesprochen wurde. In dem (Hör-)Buch beschreibt der österreichische Autor den 17-jährigen Franz Huchel, der bei seiner alleinerziehenden Mutter auf dem Land aufwächst. Zu Beginn des Romans erreicht Franz während eines Unwetters die Nachricht, dass sein Stiefvater beim Baden im See vom Blitz erschlagen worden und daraufhin ertrunken ist. Nach dem Begräbnis beschließt die Mutter, ihren Sohn als Lehrling in die Stadt Wien zu schicken, woraufhin Franz' zögerliche Reaktion mit einer Ohrfeige bestraft wird. Im weiteren Verlauf – der allerdings für die Erhebung in diesem Studienprojekt keine Rolle spielt – lernt Franz in der Trafik eines Bekannten durch regelmäßige Zeitungslektüre, was politisch und gesellschaftlich in Österreich in den Jahren 1937/1938 passiert. Zu alledem verliebt er sich in ein junges Mädchen und knüpft eine enge Freundschaft mit Sigmund Freud.

Der Einsatz des Hörbuchs erfolgte zu Beginn des neuen Unterrichtsvorhabens. Nur wenige der Schüler*innen hatten bereits mit der Lektüre des Werks begonnen, andere mussten sich das Buch noch anschaffen. Die 15-minütige Autorenlesung via Hörbuch behandelt die ersten zehn Seiten des gedruckten Werks.¹

In der eingesetzten Hörbuch-Sequenz gibt es nur vier Stellen mit verändertem Text. So wird aus der gedruckten Textstelle „ein prächtiger, bordeauxroter Wagen der Firma Austro-Daimler“ (Seethaler 2021: 10) im Hörbuch die Phrase „ein prächtiger, champagnerroter Wagen der Firma Steyr-Daimler-Puch“ (Seethaler 2014: Kap. 1, 04:59–05:03 Min., Herv. d. Verf.). Die Lesung weicht insgesamt nur sehr gering vom Wortlaut des Buches ab. Nicht zuletzt dadurch, dass der Autor selbst die Lesung vornimmt, kann von einer besonders werktreuen Umsetzung gesprochen werden. Seethaler unterscheidet stimmlich zwischen Erzähler und Figuren.

2.2 Interview mit der Lehrkraft

Die Befragung der Lehrkraft wurde als Expert*innen-Interview konzipiert. Der Status als Expert*in wird grundsätzlich von der forschenden Person verliehen; der Lehrkraft wird hierdurch eine „sozial institutionalisierte Expertise“ (Sprondel 1979: 141) zugeschrieben. Durch diese Interviewart soll ein Zugang zum Praxis- und Erfahrungswissen der Lehrkraft ermöglicht werden. Es ist hervorzuheben, dass die interviewte Lehrkraft das *Trafikant*-Hörbuch nicht kannte. Daher beziehen sich ihre Aussagen auf die Erfahrung mit anderen Hörbüchern beziehungsweise Hörbüchern im Allgemeinen.

¹ Zur besseren Orientierung werden in diesem Studienprojekt vorzugsweise Zitate aus dem gedruckten Werk verwendet, sofern diese wortgleich im Hörbuch wiedergegeben werden. Eine Hörprobe der Autorenlesung gibt es hier: <https://kurzelinks.de/trafikant-lehrerfortbildung-bw>.

Die Konzeption des Interviewleitfadens folgt dem SPSS-Verfahren² nach Helfferich (2011). Eine umfangreiche Fragensammlung wurde nach mehrschrittiger Revision thematisch gebündelt zu *Digitale Medien im Allgemeinen, Erfahrung mit Hörbüchern, Hörbücher im Deutschunterricht* und um ausstehende Ergänzungsfragen erweitert.

Die Stichprobengröße der Interviewerhebung liegt bei $N = 1$. Bei der interviewten Person handelt es sich um eine Deutschlehrkraft, welche im Jahr 2013 ihr Lehramtsreferendariat in Nordrhein-Westfalen abgeschlossen hat. Es ist zu betonen, dass durch die Stichprobengröße keine Generalisierung angestrebt werden soll und kann. Dennoch kann das spezifische Interview durch die Rekonstruktion subjektiver Sinnstrukturen und typischer Diskursmuster nicht nur zur Beantwortung der vorliegenden Forschungsfrage beitragen, sondern auch Impulse für zukünftige Schul- und Unterrichtsforschung geben.

2.3 Fragebogenerhebung unter den Schüler*innen

Durch die schriftliche Befragung sollen Einstellungen, Interessen und (Selbst-)Einschätzungen der Schüler*innen in Bezug auf den Einsatz des Hörbuchs erfasst werden. Insofern ist der tatsächliche Kompetenzzuwachs nicht Gegenstand der Untersuchung. Die Paper-Pencil-Erhebung fand zu Beginn eines neuen Unterrichtsvorhabens zu Seethalers Roman statt. Denjenigen Schüler*innen, die das Buch bereits angeschafft hatten, stand frei, ob sie beim Hörbuch-Einsatz simultan mitlesen wollten oder nicht.

Der zugrunde liegende Fragebogen wurde von Gailberger (2013) im Rahmen seines Dissertationsprojekts entwickelt.³ Die Items erfassen mittels vierstufiger ordinaler Ratingskalen lese- und literaturdidaktische Aspekte. Der Fragebogen Gailbergers wurde ohne umfangreiche Pilotierung leicht abgewandelt: Die Items wurden so formuliert, dass sich die erste Hälfte des Fragebogens (Items 1–15) auf den Einsatz von Hörbüchern im Allgemeinen bezieht, während sich die zweite Hälfte (Items 16–25) explizit auf das *Trafikant*-Hörbuch beschränkt. Zudem wurden einige Items so angepasst, dass sie eindeutig literaturdidaktischen Aspekten zuzuordnen sind; Gailbergers Fragebogen erfasst hingegen mehr lesedidaktische Aspekte.

Die 60-minütige Unterrichtsstunde wurde in einem Deutsch-Grundkurs der Jahrgangsstufe 11 durchgeführt, sodass die Jugendlichen zum Erhebungszeitpunkt 16 bis 17 Jahre alt waren. Die insgesamt 15 Schüler*innen saßen verteilt an Gruppenarbeitstischen. Zu Beginn der Stunde, welche unmittelbar nach der Mittagspause stattfand, erhielt der Kurs eine Einführung zum durchzuführenden Studienprojekt sowie einen Überblick über die gesamte Unterrichtsstunde. Anschließend erfolgte der 15-minütige Einsatz des Hörbuchs. Einige Schüler*innen malten während des Zuhörens, andere legten den Kopf auf den Tisch. Insgesamt gab es keine Störungen; nach zehn

² Hinter dem SPSS-Prinzip zur Leitfadenerstellung stecken die vier Arbeitsschritte *Sammeln*, *Prüfen*, *Sortieren* und *Subsumieren*.

³ Ein Dankeschön gilt an dieser Stelle Prof. Dr. Steffen Gailberger (Bergische Universität Wuppertal) für die Bereitstellung des Fragebogens (vgl. Gailberger (o. J.)).

Minuten waren an einem Tisch kurze Gespräche zu beobachten, die für ein wenig Unruhe in der Klasse sorgten. Die Gespräche stellten sich nach kurzer Zeit jedoch wieder ein. Der Unterrichtsraum bot eine gute Akustik. Die Platzierung der Lautsprecherbox in der Mitte des Raumes war ebenfalls geeignet.

Die Schüler*innen bearbeiteten nach der Hörbuch-Intervention die ausgeteilten Fragebögen. Es wurde darauf hingewiesen, dass die Angabe des Geschlechts freiwillig sei. Nach einer kurzen schriftlichen und zusätzlich mündlichen Introduction zur Paper-Pencil-Erhebung (Sicherung der Anonymität, Danksagung für freiwillige Bearbeitung, keinerlei Nachteile bei Nichtteilnahme) begannen die Schüler*innen in Einzelarbeit mit dem Ausfüllen.

Nach der Erhebung wurden die Fragebögen eingesammelt (Rücklaufquote: 100 Prozent) und die Schüler*innen um eine Reflexion gebeten. Wider Erwarten fanden die Lernenden den Einsatz des Hörbuchs nicht zu lang. Im Anschluss an die Feedbackrunde wurde in Rücksprache mit der Deutschlehrkraft signalisiert, dass die zweite Hälfte der Unterrichtsstunde vom Studienprojekt abzugrenzen sei. Der Kurs beschäftigte sich fortan mit einer Aufgabenstellung zu den Leseerwartungen, die durch Titel und Umschlaggestaltung eines Buches beeinflusst werden.

3. Auswertung der Untersuchungsergebnisse

3.1 Qualitative Inhaltsanalyse des Lehrkraft-Interviews

Nachdem das circa 21-minütige Expert*innen-Interview vor den Herbstferien durchgeführt worden war, erfolgten Transkription und Auswertung in den darauffolgenden zwei Wochen. Als Auswertungsmethode wurde die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz/Rädiker (2022) gewählt. Dieser Auswertungstyp eignet sich, da er einerseits eine deduktive Kategorienbildung anhand des Interviewleitfadens ermöglicht und andererseits die induktive Kategorienbildung am empirischen Material zulässt. Die folgende Abbildung 1 zeigt die phasenweise Auswertung des Interviews.

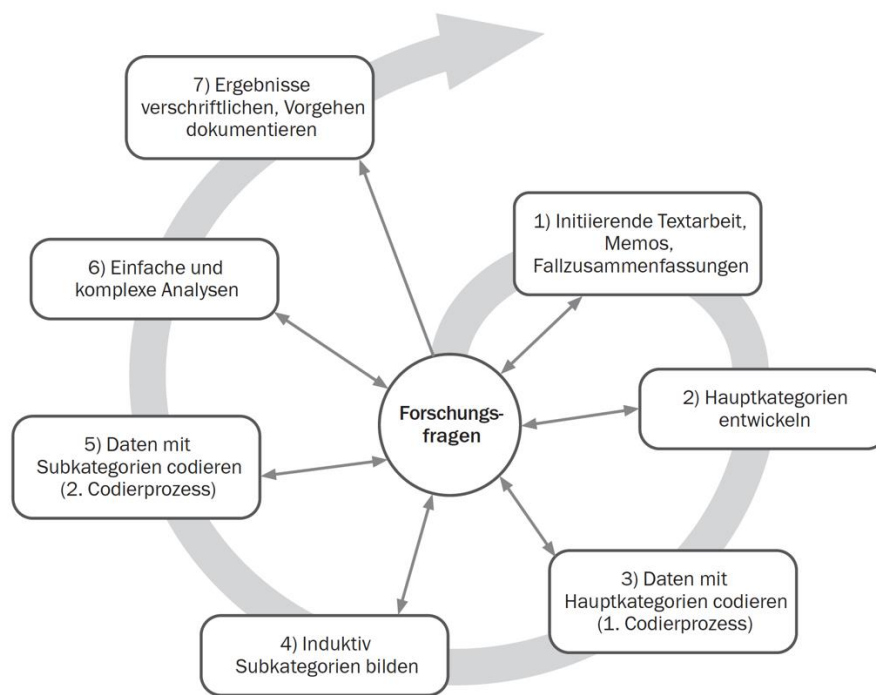


Abb. 1: Ablauf einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse in sieben Phasen (Kuckartz/Rädiker 2022: 132).

In verschiedenen Auswertungsphasen wurden anhand der Vorannahmen des Interviewleitfadens (deduktiv) und des verbalen Interviewmaterials (induktiv) die folgenden sieben Hauptkategorien zur Codierung entwickelt:

1. *Voraussetzungen*, 2. *Chancen* (mit drei Subkategorien: *allgemein*, *Lesekompetenz*, *Literaturkompetenz*), 3. *Gefahren*, 4. *Einsatz im Unterricht*, 5. *Umgang mit digitalen Medien*, 6. *Eigene Erfahrungen*, 7. *Orte*. Eine ausführliche Darlegung der entwickelten Kategorien befindet sich im Kategorienhandbuch (s. Anhang). Auf eine Kategorie *Sonstiges* konnte verzichtet werden. Für die Forschungsfrage offensichtlich irrelevante Passagen wurden nicht codiert.

Die Analyse zur Erstellung des nachfolgenden Forschungsberichts erfolgte in drei Schritten (vgl. Kuckartz/Rädiker 2022: 147): zunächst kategorienbasiert; anschließend wurden die Zusammenhänge der Subkategorien *C1 – Chancen (allgemein)*, *C2 – Chancen (Lesekompetenz)* und *C3 – Chancen (Literaturkompetenz)* innerhalb der entsprechenden Hauptkategorie analysiert; abschließend erfolgte eine vertiefende Einzelfallanalyse.

An der Schule, an welcher die interviewte Deutschlehrkraft arbeitet, seien alle technischen Voraussetzungen erfüllt, um ein Hörbuch ohne großen zeitlichen Vorbereitungsaufwand einzusetzen. Sie berichtet, dass nahezu alle Klassenräume mit Audioanlagen ausgestattet seien, welche via Bluetooth mit einem iPad verbunden werden könnten. Zudem seien alle Kolleg*innen und

Schüler*innen sicher im Umgang mit digitalen Anwendungen (vgl. interviewte Lehrkraft)⁴.

Die befragte Person empfiehlt für den Einsatz im Unterricht die Verwendung von Audioschnipseln mit einer Länge von fünf bis zehn Minuten vor allem in der Einstiegsphase. Oft würden sich auch einzelne Kapitel oder Passagen eignen. Ein simultanes Lesen sei ihrer Meinung nach nicht erforderlich. Vielmehr könne man nach dem Hörbuch-Einsatz eigenständig weiterlesen. Bevorzugt werde die Weiterarbeit in Gruppen.

Die Deutschlehrkraft sieht grundsätzlich viele Vorteile im Nutzen von auditiven Mitteln. Sie würden aus ihrer Sicht vor allen Dingen zum Lesen anregen und das Erschließen von Literatur möglich machen. Die beiden Begriffe des Anregens und Erschließens werden nicht näher erläutert. Die Lehrperson hebt hervor, dass besonders Hörbücher eine niedrigschwellige Hilfe seien, um den Zugang zu Literatur zu ermöglichen und zu vereinfachen. Sie betont, dass es sich dabei allerdings um ihre eigene Wahrnehmung handle („das ist jetzt n gefühl das kann ich nicht messen“, interviewte Lehrkraft). In allen Klassenstufen führe der Einsatz von Hörbüchern erfahrungsgemäß zu Ruhe, erhöhter Konzentration und verbesserter Aufmerksamkeit. Die interviewte Person macht klar, dass Hörbücher das Lesen nicht substituieren dürfen.

Die Lehrkraft unterscheidet grundsätzlich zwischen Schüler*innen mit und ohne Leseschwierigkeiten. Zu Beginn unterstreicht sie, dass aus ihrer Sicht die Lesekompetenz vor allem in den jüngeren Jahrgangsstufen abgenommen habe. Infolgedessen sei ein niedrigschwelliges Angebot wie das Hörbuch wichtig. Eine Gefahr bestehe allerdings, wenn leseschwache Schüler*innen ausschließlich mit Hörbüchern arbeiten würden. Dadurch würden Leseschwierigkeiten lediglich umgangen und es fände ihrer Meinung nach keine Förderung der Lesekompetenz statt.

Die von der interviewten Person getroffene Unterscheidung von Hörbüchern und Hörspielen entspricht der eingangs genannten Definition. Kriterien für ein geeignetes Hörbuch sind für sie Verständlichkeit und eine schüler*innenfreundliche Betonung, wobei gerade Letzteres nicht weiter ausgeführt wurde. Zu klären sei möglicherweise beim Hörbuch-Einsatz, ob eine Lizenz zur schulischen Nutzung erworben werden muss.

Explizit im Sinne der Lesekompetenzförderung nach Rosebrock und Nix (2020) erwähnt die befragte Person, dass Hörbücher den Spaß und die Lust am Lesen erhöhen können und in diesem Sinne eine Erleichterung zur Auseinandersetzung mit Literatur seien. An vielen Stellen ist nicht rekonstruierbar, wie viel Potenzial die Lehrkraft im Hörbuch-Einsatz hinsichtlich literarischen Lernens sieht. Nur an einer Stelle wird das literaturdidaktische Potenzial von Hörbüchern verdeutlicht, wenn auch mit anschließender Relativierung: „eigentlich ist das [der Hörbuch-Einsatz] sogar etwas was die literaturkompetenz erhöht (.) zumindest erhöhen könnte“

⁴ Die Herkunftsvermerke bestehen aus der Bezeichnung der sich äussernden Person (Lehrkraft L oder Interviewer*in I) im Transkript.

(interviewte Lehrkraft). Bezüglich des literarischen Lernens, vor allem im Sinne Spinners (2006), sieht die Deutschlehrkraft Möglichkeiten, Literaturkompetenz zu fördern. Die Erfahrung von Mehrdeutigkeit könne aber erst dann thematisiert werden, wenn der Inhalt eines literarischen Werks erschlossen wurde. Zudem lasse sich in Kombination mit dem Hörbuch eine Atmosphäre gestalten, indem beispielsweise der Raum verdunkelt wird (vgl. interviewte Lehrkraft). Hierbei ist allerdings anzumerken, dass die Einrichtung einer entsprechenden Atmosphäre auch ohne Hörbuch erfolgen kann.

Die Lehrperson macht deutlich, dass Hörbücher für Schüler*innen mit Leseschwierigkeiten eine „Gefahr“ (interviewte Lehrkraft) darstellen könnten, da die Leseschwierigkeiten zumindest durch den alleinigen Hörbuch-Einsatz umgangen würden. Bemerkenswert ist, dass die interviewte Person außerhalb der Schule „kein Fan“ (interviewte Lehrkraft) von Hörbüchern sei, da ihr die Geduld zum Hörbuchhören fehle.

Resümierend lässt sich feststellen, dass die interviewte Deutschlehrperson über viel Erfahrung verfügt, im Unterricht auditive Medien einzusetzen. Sie sieht viele Vorteile im Einsatz von Hörbüchern und differenziert grundsätzlich zwischen Schüler*innen mit und ohne Leseschwierigkeiten. Es zeichnet sich allerdings ab, dass aus Sicht der Lehrkraft lesedidaktisches Potenzial einen höheren Stellenwert einnimmt als literaturdidaktisches. Der Tenor lautet in jedem Fall, dass das Hörbuch keineswegs das gedruckte Werk ersetzen dürfe. Bezogen auf die erste Teilforschungsfrage lässt sich feststellen, dass die Lehrkraft durch den Hörbuch-Einsatz eine Förderung der literarischen Kompetenz durchaus für möglich hält. Sie begrenzt diese Einschätzung allerdings auf Schüler*innen ohne Leseschwierigkeiten.

3.2 Quantitative Auswertung der Schüler*innen-Fragebögen

Mittels des Statistikprogramms SPSS unter der Lizenz der Universität zu Köln wurden die verbalen Daten der Ratingskalen in Zahlenform überführt (*Stimme überhaupt nicht zu* = 1, *Stimme ich voll zu* = 4). Durch die Wahl einer vierstufigen Skala sollte eine neutrale Antwortmöglichkeit vermieden werden. Anschließend erfolgte die Datentransformation aller 15 Fragebögen in eine Datenmatrix. Die Gewinnung der Stichprobe stellt eine Vollerhebung dar, da die Stichprobe mit der Population übereinstimmt; es werden somit keine inferenzstatistischen Verfahren benötigt.

Die Auswertung der Fragebögen soll sich im Rahmen dieses Studienprojekts auf die Analyse der Aussagen zu den drei literaturdidaktischen Konstrukten *Vorstellungsbildung*, *Wahrnehmung der sprachlichen Gestaltung* und *subjektive Involviertheit* beschränken. Zur Auswertung des quantitativen Teils werden daher folgende gerichtete Veränderungshypothesen aufgestellt: Der Hörbuch-Einsatz im Deutschunterricht

- (H₁) fördert die Vorstellungsbildung der Schüler*innen,
- (H₂) verbessert ihre Wahrnehmung der sprachlichen Gestaltung,
- (H₃) wirkt sich positiv auf ihre subjektive Involviertheit aus,
- (H₀) ist nicht förderlich für Prozesse literarischen Lernens.

Durch die Adaptation der Fragebogenitems ist eine Reliabilitätsanalyse durch Cronbachs Alpha (α) erforderlich, damit die interne Konsistenz der Konstrukte gewährleistet bleibt (vgl. Hussy/Schreier/Echterhoff 2013: 86).

Konstrukt	Items	Cronbachs Alpha (α)
Vorstellungsbildung	16, 25	.747 (hoch)
Wahrnehmung der sprachlichen Gestaltung	12, 18, 19, 22	.833 (sehr hoch)
Wahrnehmung der sprachlichen Gestaltung (nur spezifische <i>Trafikant</i> -Items)	18, 19, 22	.813 (sehr hoch)
Subjektive Involviertheit	13, 24	.453 (inakzeptabel)

Abb. 2: Konstrukte und zugehörige Items

Wie man der obigen Tabelle entnehmen kann, weisen die Konstrukte *Vorstellungsbildung* und *Wahrnehmung der sprachlichen Gestaltung* eine hohe beziehungsweise sehr hohe interne Konsistenz auf, während eine Aggregation der Items 13 und 24 nicht zulässig ist. Das kann dadurch begründet sein, dass sich Item 13 auf den generellen Umgang mit Hörbüchern bezieht, während sich Item 24 spezifisch auf das erste Kapitel des *Trafikant*-Hörbuchs bezieht.

In Rekurrenz auf die für den quantitativen Teil formulierten Hypothesen sind diese nicht eindeutig deckungsgleich mit den nachfolgend aufgeschlüsselten Ergebnissen. Inwiefern Schüler*innen den Einsatz von Hörbüchern als förderlich einschätzen für Vorstellungsbildung (H_1) und subjektive Involviertheit (H_3), bleibt weiterhin offen. Allerdings zeigt sich eine klare Tendenz zur Verbesserung der sprachlichen Wahrnehmung, wenn Hörbücher im Unterricht eingesetzt werden (H_2). Es gibt ferner keinen Beleg für die Richtigkeit der Nullhypothese (H_0).

Vorstellungsbildung

In der nachfolgenden Abbildung 3 zeigen die Ergebnisse der Items 16 und 25, welche sich dem *Trafikant*-Hörbuch widmen, in Bezug auf die Vorstellungsbildung kein signifikantes Potenzial. Während sich nur eine Hälfte der Schüler*innen vorstellen konnte, wie die Personen in der Geschichte aussehen, fühlte sich ebenfalls nur eine Hälfte der Klasse so, als wenn sie in der Geschichte selber dabei gewesen wäre. Fasst man beide Items zu einer Skala zusammen, so ergeben sich folgende Werte: Mittelwert $mw = 2.60$, Median $md = 3$, Standardabweichung $s = .910$. Diese Ergebnisse sind insofern auffällig, als zu Beginn des Hörbuchs nicht nur Ort und Zeit der Handlung, sondern auch die Witterungsbedingungen in Form eines heftigen Gewitters einer literarischen Milieustudie entsprechend konkret beschrieben werden. Man hätte durchaus annehmen können, dass solche Beschreibungen wesentlich förderlicher seien für die Vorstellungsbildung, als von den Schüler*innen angegeben wurde.

■ **Item 16:** Durch das Hörbuch konnte ich mir gut vorstellen, wie die Personen in der Geschichte wohl aussehen.

■ **Item 25:** Durch den Einsatz des Hörbuchs konnte ich die Geschichte wie in einem Film vor mir sehen.

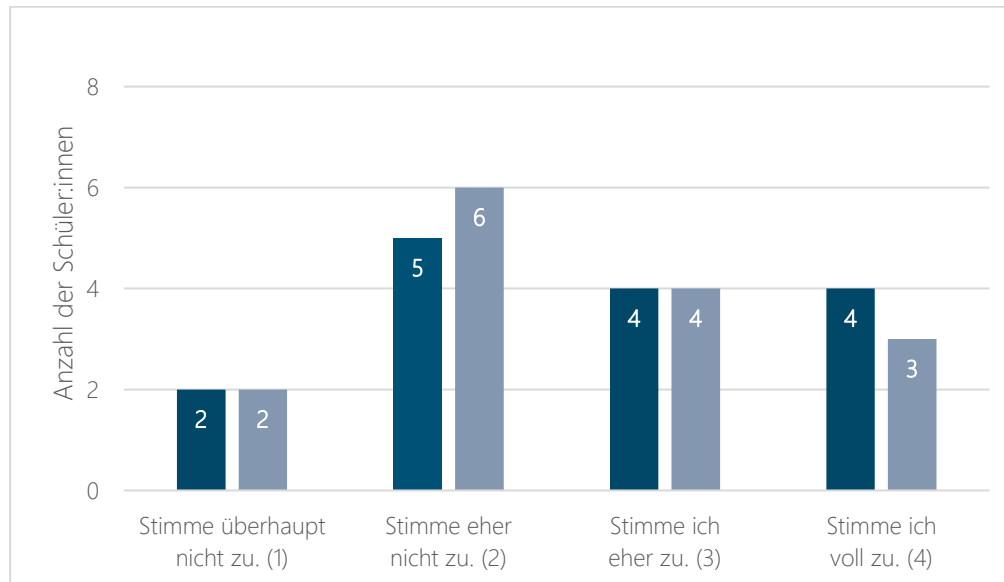


Abb. 3: Items zur Vorstellungsbildung

Wahrnehmung der sprachlichen Gestaltung

Die spezifischen Items 18, 19 und 22 zeigen, dass in Bezug auf die eingesetzte Autorenlesung die Stimme entscheidenden Einfluss auf das Wahrnehmen sprachlicher Gestaltungsmittel und das damit verbundene Verstehen des literarischen Textes hat. Abbildung 4 ist zu entnehmen, dass nahezu drei Viertel der Klasse bei Item 22 angaben, dass ihnen die Stimme des Sprechers bei dieser Wahrnehmung geholfen habe. Durch Hinzunahme des allgemeinen Items 12 wird noch deutlicher, dass die Schüler*innen einer Vorlesestimme im Allgemeinen großes Potenzial für die sprachliche Wahrnehmung beimessen. Errechnet man aus den Items 12, 18, 19 und 22 eine gemeinsame Skala, so ergeben sich: $mw = 2.88$, $md = 3$, $s = .881$

■ **Item 12:** Wenn wir im Deutschunterricht mit Hörbuch lesen, dann kann ich die Sprache der Erzählstimme und der handelnden Personen besser wahrnehmen als ohne Hörbuch.

■ **Item 18:** Durch die Stimme im Hörbuch ging das Verstehen der Geschichte für mich wie automatisch.

■ **Item 19:** Durch die Betonung des Sprechers im Hörbuch konnte ich den Handlungsverlauf besser verstehen, als wenn ich den Text allein gelesen hätte.

■ **Item 22:** Die Stimme des Sprechers hat mir dabei geholfen, die sprachliche Gestaltung des Textes aufmerksam wahrzunehmen.

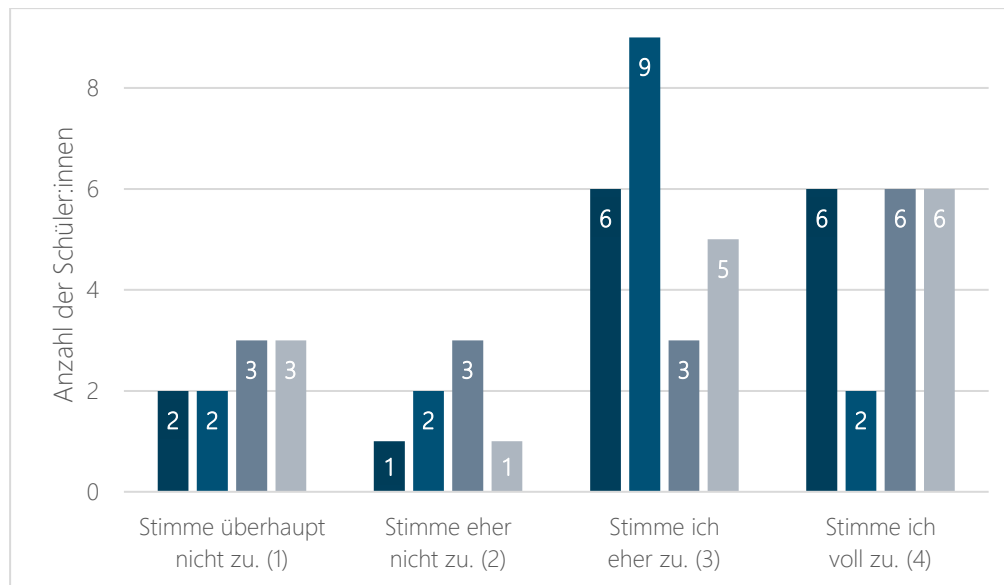


Abb. 4: Items zur Wahrnehmung der sprachlichen Gestaltung

Subjektive Involviertheit

Die Items 13 und 24 müssen aufgrund geringer interner Konsistenz separat betrachtet werden. Abbildung 5 zeigt, dass zwei Drittel des Kurses Item 24 ($mw = 2.53$, $md = 2$, $s = .915$) verneinte. Auch das Eintauchen in die Erzählung war nach den Ergebnissen von Item 13 ($mw = 2.53$, $md = 2$, $s = .990$) weniger als der Hälfte der Klasse möglich. Die Erzählform der behandelten Romanstelle entspricht einer Er-Erzählung mit heterodiegetischer Erzählhaltung und ist zudem gekennzeichnet durch nullfokalisierte Einschübe (zum Beispiel in Form von Vorausdeutungen wie „folgeschwere Wendung“, Seethaler 2021: 7). Hier hätte man annehmen dürfen, dass durch das Erfahren der Innensicht des 17-jährigen Protagonisten mehr Schüler*innen ein Eintauchen in die Geschichte erfahren würden.

■ **Item 13:** Wenn wir im Deutschunterricht gemeinsam mit Hörbuch lesen, dann kann es schon mal vorkommen, dass ich alles um mich herum vergesse.

■ **Item 24:** Durch das Hörbuch fühlte ich mich manchmal so, als wenn ich in der Geschichte selber dabei gewesen wäre.

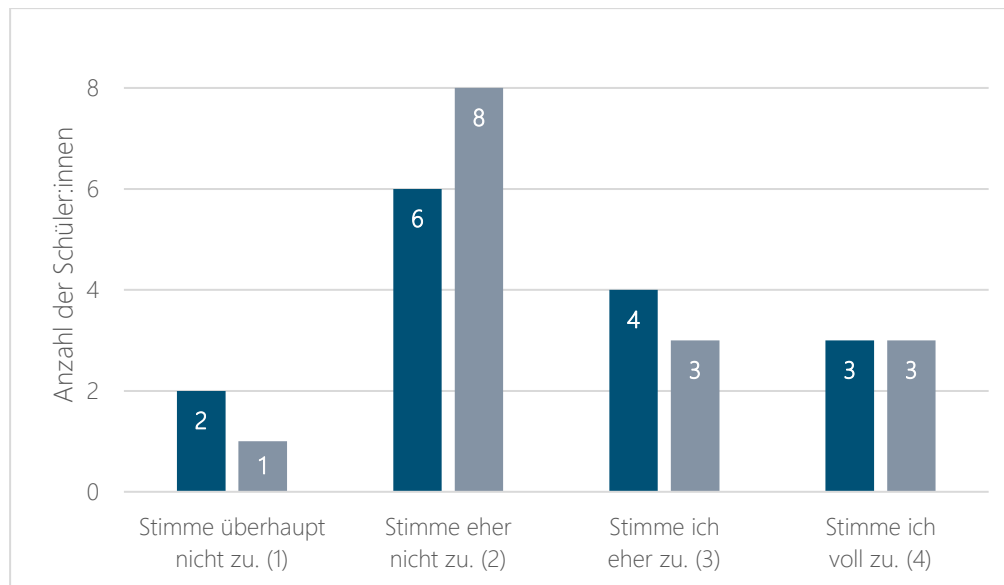


Abb. 5: Items zur subjektiven Involviertheit

3.3 Verschränkung der beiden methodischen Zugänge

Zur Beantwortung der Forschungsfrage dieses Studienprojekts ist es notwendig, die Erkenntnisse der beiden empirischen Zugänge auf einer abstrakten Ebene zu verschränken. Dabei muss berücksichtigt werden, dass sich aus der qualitativen Inhaltsanalyse des Lehrkraft-Interviews verschiedene Kategorien entwickeln lassen, welche nicht mit latenten Konstrukten der Fragebogenauswertung übereinstimmen. Diese Tatsache steht der Beantwortung der Forschungsfrage allerdings nicht im Wege, sondern ermöglicht das Finden einer differenzierten Antwort.

Sowohl die Lehrkraft als auch die Schüler*innen stehen dem Einsatz von Hörbüchern im Unterricht grundlegend positiv gegenüber. Die Lehrkraft ist imstande, zwischen Lernenden mit und ohne Leseschwierigkeiten zu unterscheiden, wobei sie für Erstere Risiken des Hörbuch-Einsatzes als mögliche Gefahrenquelle hervorhebt, sofern mit diesem nur Leseschwierigkeiten umgangen würden. Literaturdidaktisches Potenzial, wie es im Schüler*innen-Fragebogen erhoben wurde, hält die Lehrkraft zwar für möglich, allerdings begrenzt, wenn Schüler*innen Leseschwierigkeiten haben. Ein genuin literaturdidaktisches Potenzial lässt sich auch aus der quantitativen Befragung nicht klar entnehmen, wenngleich die Stimme im eingesetzten *Trafikant*-Hörbuch aus der Sicht der Schüler*innen großen Einfluss auf die Wahrnehmung der sprachlichen Gestaltung zu haben scheint.

4. Fazit

Obgleich im Einsatz von Hörbüchern im Deutschunterricht den Ergebnissen dieses Studienprojekts zufolge keine signifikanten Vorteile im Sinne des literarischen Lernens gesehen werden, lässt sich dennoch unter Berücksichtigung der zuvor genannten Limitationen konstatieren, dass aus Sicht von Lehrkraft und Schüler*innen ein grundlegendes Potenzial zur

Förderung literarischer Kompetenzen vorliegt. Dennoch ist in dieser Studie von einer eher geringen statistischen Power auszugehen.

Medien wie Hörbücher zeigen eine hohe Relevanz für ein modernes und zeitgemäßes Verständnis von Unterricht. Das Potenzial, welches dadurch entsteht – sei es lesedidaktisch oder literaturdidaktisch –, ist empirisch noch weitgehend unterforscht. Mithilfe der aus dem Expert*innen-Interview entwickelten Kategorien und den latenten Konstruktionen des Fragebogens kann zukünftige Forschung versuchen, die beiden Blickwinkel von Lehrkräften und Schüler*innen angemessen zu verschränken. Diesbezüglich stellt die empirische Forschung mit Blick auf den Einsatz von Hörbüchern im (Deutsch-)Unterricht aktuell ein Forschungsdesiderat dar. Das vorliegende Studienprojekt soll hierzu einen anfänglichen Beitrag geleistet haben, auch wenn die Komplexität von Prozessen im Bereich des literarischen Lernens nur ansatzweise erfasst werden konnte. Der Einsatz von Fragebögen, welche im Gegensatz zu mündlichen Interviews weniger flexibel sind und zudem Verfälschungen durch Urteilstendenzen wie sozialer Erwünschtheit hervorrufen können, muss bei solchen Erhebungen immer kritisch hinterfragt werden (vgl. Betz 2018: 105).

Mit Blick auf die eingangs gestellte Forschungsfrage kann zumindest resümiert werden, dass der Hörbuch-Einsatz im Deutschunterricht literarisches Lernen begünstigen kann. Ein auf diese Weise angelegter Unterricht bezieht nicht nur verschiedene Lernzugänge ein im Sinne eines inklusiven Deutschunterrichts (vgl. Müller 2021: 7), sondern verfolgt außerdem die Maxime, dass literarisches Lernen „medial so vielfältig sein [sollte] wie die Welt, in der Kinder und Jugendliche heute leben.“ (Maiwald 2022: 8)

5. Reflexion

Das Praxissemester stellt mit der Durchführung eines Studienprojekts hohe Ansprüche an die Studierenden, welche in diesem Zeitraum zahlreiche Rollen einnehmen müssen: Student*in, Beobachter*in, Lehrperson und Forscher*in. Diese Rollen sind nicht statisch an die kooperierenden Institution Universität, Zentrum für Lehrer*innenbildung und Praxissemestererschule gebunden; vielmehr sind sie von einer unvermeidlichen Dynamik geprägt. Im gesamten Studienprojekt-Prozess sind die Studierenden nicht nur in forschender Weise tätig, sondern werden von den Schüler*innen mitunter als (angehende) Lehrkräfte wahrgenommen. Für die Praxissemesterstudierenden ist unabdingbar, dass sie sich dieser Rollenwahrnehmung bewusst sind. Damit weist die Durchführung des Studienprojekts im Praxissemester Merkmale einer noch recht jungen Forschungsmethodologie auf: der *Design-Based Research* (vgl. Konrad/Bakker 2019). Hierin wird ein Setting designt mit dem Ziel, schulische Lehr- und Lernprozesse zu optimieren. Erforderlich ist dafür eine enge Zusammenarbeit von Forscher*in und Lehrperson. Während die Lehrkraft anfangs mit der reinen Implementation (beispielsweise einer Intervention) innerhalb des Klassenraums beauftragt ist, wird sie im weiteren Verlauf an der Entwicklung des Unterrichtsdesigns maßgeblich beteiligt,

sodass sie einen Teil der forschenden Rolle einnimmt. Im Vordergrund steht die Entwicklung von Wissen und Theorien in Verbindung mit Lernen und Entwicklung. Diese Lernprozessorientierung ist ein wichtiges Merkmal, um Unterricht weiterzuentwickeln.⁵

⁵ Der ‚Design‘-Begriff wird in der Forschungsliteratur häufig als Kette von Entscheidungen verstanden, welche im zyklischen Verlauf getroffen werden. Allerdings ist er nicht eindeutig zu definieren, wodurch sich die vorgestellte Methodologie mit Vorwürfen mangelnder wissenschaftlicher Anerkennung befassen muss. Es sei an dieser Stelle auf die angeführte Literatur verwiesen.

Literaturverzeichnis

Primärquellen

Seethaler, Robert (2021). *Der Trafikant*. 43. Aufl. Zürich, Berlin: Kein & Aber.

Seethaler, Robert (2014): *Der Trafikant* [Hörbuch]. Ungekürzte Autorenlesung. Tacheles! Verfügbar unter: <https://books.apple.com/de/audiobook/der-trafikant-ungekürzt/id1459988729> [06.05.2024].

Sekundärquellen

Anders, Petra (2019). *Spinner's Aspects of Literary Learning* (2006) as a reference point for international film education [Einleitung]. In: Kaspar H. Spinner: *Literary Learning*. In: *Film Educational Journal*, 2 (2), S. 159–174. Verfügbar unter: <https://journals.uclpress.co.uk/fej/article/pubid/s6.phd/>

Betz, Anica (2018): Fragebögen. Am Beispiel einer Studie zu linguistischer Wissenschaftsvermittlung im Schülerlabor. In: Jan Boelmann (Hrsg.), *Empirische Erhebungs- und Auswertungsverfahren in der deutschdidaktischen Forschung* (S. 99–114). Baltmannsweiler: Schneider.

Brand, Tilman von (2023): Aus einem Drama erwächst ein Roman. In: *Praxis Deutsch*, 50 (297), S. 42–49.

Breuer, Wiebke/Pöggeler, Annika (2019): Zum Einfluss von digitalen Medien auf das literarische Lernen von Schüler*innen der Qualifikationsphase 1 am Beispiel der Novelle *Die Marquise von O...* In: Wiebke Dannecker/Anke Schmitz (Hrsg.), *Deutschunterricht auf dem Prüfstand* (S. 239–268). Wiesbaden: Springer.

Büker, Petra (2002): Literarisches Lernen in der Primar- und Orientierungsstufe. In: Klaus-Michael Bogdal (Hrsg.), *Grundzüge der Literaturdidaktik* (S. 120–133). München: dtv.

Fox, Jan-Hendrik [Jaguar6392] (2019): „Ich hatte immer große Probleme mit Goethe.“ [Tweet]. Verfügbar unter: <https://twitter.com/Jaguar6392/status/1163454827743076352> [20.12.2023].

Gailberger, Steffen (2013): *Systematische Leseförderung für schwach lesende Schüler. Zur Wirkung von lektürebegleitenden Hörbüchern und Lesebewusstmachungsstrategien*. (= Edition Erziehungswissenschaft). Weinheim: Beltz Juventa.

Gailberger, Steffen (o. J.): Lesen mit Hörbüchern [Fragebogen].

Helfferich, Cornelia (2011): *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. 4. Aufl. VS Verl. f. Sozialwissenschaften.

Hussy, Walter/Schreier, Margrit/Echterhoff, Gerald (2013): *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor*. 2. überarb. Aufl. Berlin, Heidelberg: Springer.

Konrad, Ute/Bakker, Arthur (2019): From implementer to co-designer. A teacher's changing role in a design research project. In: Arthur Bakker (Hrsg.), *Design Research*

- in Education. A Practical Guide for Early Career Researchers* (S. 246–254). London: Routledge.
- Krüger, Thomas (1999): Des Dichters oberster Mund. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, (300), 24. Dezember, S. II.
- Kuckartz, Udo/Rädiker, Stefan (2022): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 5. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Maiwald, Klaus (2022): *Literarisches Lernen*. Verfügbar unter: <https://www.kinderundjugendmedien.de/images/fachlexikon/fachdidaktik/pdf/literarischeslernen.pdf> [20.12.2023].
- Müller, Karla (2019): Schreiben für Stimme und Ohr: *Lena und das Geheimnis der blauen Hirsche*. Buch und Hörbuch und deren didaktisches Potential. In: Klaus Schenk/Ingold Zeisberger (Hrsg.), *Literarisches Hören. Geschichte, Vermittlung, Praxis* (S. 185–202). Kiel: Ludwig.
- Müller, Karla (2021): Zum Potenzial digitaler Hörmedien im inklusiven Literaturunterricht. *Medien im Deutschunterricht*, 3 (1), S. 1–12. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.18716/OJS/MIDU/2021.1.6>
- Neumann, Anne (2023): *Asphalthelden* – ein Jugendbuch für alle. *Praxis Deutsch*, 50 (297), S. 14–15.
- Rosebrock, Cornelia/Nix, Daniel (2020): *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. 9. aktual. Neuaufl. Baltmannsweiler: Schneider.
- Rühr, Sandra M. (2004): *Hörbuchboom? Zur aktuellen Situation des Hörbuchs auf dem deutschen Buchmarkt*. Univ. Erlangen–Nürnberg. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.25593/3-9808858-8-7>
- Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. *Praxis Deutsch*, 33 (200), S. 6–16.
- Sprondel, Walter M. (1979): „Experte“ und „Laie“: Zur Entwicklung von Typenbegriffen in der Wissenssoziologie. In: Walter M. Sprondel/Richard Grathoff (Hrsg.), *Alfred Schütz und die Idee des Alltags in den Sozialwissenschaften* (S. 140–154). Stuttgart: Enke.
- Tkotzyk, Raphaela (2019): Lesekompetenz stärken: Das Hörbuch als Chance für leseschwache Schülerinnen und Schüler. In: Klaus Schenk/Ingold Zeisberger (Hrsg.), *Literarisches Hören. Geschichte, Vermittlung, Praxis* (S. 219–231). Kiel: Ludwig.

Anhang: Kategorienhandbuch

Kategorie	V – Voraussetzungen
Inhaltliche Beschreibung	Sämtliche Voraussetzungen, Faktoren, Kriterien und Anforderungen, damit ein Hörbuch gelingend eingesetzt werden kann,
Beispiel	<i>technische voraussetzungen haben wir hier alle gegeben. also das ist ähm wirklich (.) bei uns an der schule sehr gut.</i> (Interviewte Lehrkraft)

Kategorie	C – Chancen
Inhaltliche Beschreibung	Chancen, Vorteile und Potenzial, welches die Lehrkraft beim Einsatz von Hörbüchern oder generell auditiven Medien sieht. Die Codierung erfolgt mit drei Subkategorien.
Subkategorie	C1 – Allgemein
Inhaltliche Beschreibung	Allgemeine positive Effekte
Beispiel	<i>es führt zu ruhe. (2) äh und konzentration. (Z. 334 f.)</i>
Subkategorie	C2 – Lesekompetenz
Inhaltliche Beschreibung	Lesedidaktisches Potenzial
Beispiel	<i>da haben die spaß dran (Z. 218)</i>
Subkategorie	C3 – Literaturkompetenz
Inhaltliche Beschreibung	Literaturredidaktische Potenzial
Beispiel	<i>finde ich eigentlich ist das sogar etwas was die literaturkompetenz erhöht (.) zumindest erhöhen könnte (Z. 172–174)</i>

Kategorie	G – Gefahren
Inhaltliche Beschreibung	Gefahren, Nachteile und Schwierigkeiten, welche die Lehrkraft beim Hörbuch-Einsatz befürchtet
Beispiel	<i>die gefahr groß, dass dann (.) die die schwierigkeiten beim lesen haben das einfach umgehen und drauf verzichten es zu lesen, (Z. 141–143)</i>

Kategorie	EU – Einsatz im Unterricht
Inhaltliche Beschreibung	Konkrete Empfehlungen, Methoden der Lehrkraft für den Einsatz von Hörbüchern im Unterricht
Beispiel	<i>einzelne kapitel aus dem hörbuch nehmen oder äh einzelne spannende passagen und ähm die dann eben vorlesen lassen; (Z. 188–190)</i>

Kategorie	DM – Umgang mit digitalen Medien
Inhaltliche Beschreibung	Grundsätzliche Umgang und Anwendung digitaler Medien, Aspekte der Medienbildung
Beispiel	<i>mittlerweile sind alle äh fit in teams. (Z. 83)</i>

Kategorie	EE – Eigene Erfahrungen
Inhaltliche Beschreibung	Eigene Erfahrungen sowie persönliche Einstellung der Lehrkraft zu Hörbüchern
Beispiel	<i>ich kenne hörbücher schon eher so dass die äh vorgelesen werden. (Z. 213–215)</i>

Kategorie	Orte
Inhaltliche Beschreibung	Orte und soziale Begebenheiten, an denen Literatur behandelt wird
Beispiel	<i>wir haben bei uns in der klasse ne bibliothek äh wo man sich auch bücher ausleihen kann (Z. 31–33)</i>

DAS VERSTÄNDNIS SOWIE DIE BEDEUTUNG DES FREUNDSCHAFTSBEGRIFFES BEI KINDERN MIT EINER SPRACHENTWICKLUNGSSTÖRUNG

Welches Bild haben Schüler*innen mit einer Sprachentwicklungsstörung einer dritten Klasse an einer Förderschule Sprache von Freundschaft und was bedeutet Freundschaft für die jeweiligen Schüler*innen?

Betreut durch: Prof.' Dr.' Kristina Jonas (Förderschwerpunkt Sprache)

Abstract

Das vorliegende Forschungsprojekt hat das Ziel, das Verständnis sowie die Bedeutung des Freundschaftsbegriffes bei Schüler*innen mit einer Sprachentwicklungsstörung an einer Förderschule Sprache zu erfassen. Dazu soll eine Antwort auf die Frage, *welches Bild Schüler*innen mit einer Sprachentwicklungsstörung einer dritten Klasse an einer Förderschule Sprache von Freundschaft haben und was Freundschaft für die jeweiligen Schüler*innen bedeutet*, gefunden werden. Kinder mit einer Sprachentwicklungsstörung sind häufig in einer Negativspirale gefangen. Zum einen sind Freundschaften als wichtiger Resilienzfaktor für die Entwicklung von Kindern anzusehen (vgl. Siegler et al. 2021: 487–489). Zugleich sind entscheidende Voraussetzungen für Freundschaften die Sprache und die Kommunikation (vgl. Weinert 2020: 154). Somit kann die Sprachentwicklungsstörung als Hürde für das Knüpfen und Aufrechterhalten von Freundschaften angesehen werden (vgl. Buschmann/Dittmann 2020: 11). Daraus können schwerwiegende Folgen für die betroffenen Schüler*innen resultieren. Um das Risiko für schwerwiegende Folgen in der Entwicklung möglichst zu minimieren, ist es wichtig, passende Interventionsmaßnahmen einleiten zu können. Nur so haben Schüler*innen die Möglichkeit, aktiv am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben und Freundschaftsbeziehungen zu Mitmenschen aufzubauen.

Um die Forschungsfrage zu beantworten und die aktuelle Situation der Schüler*innen mit Sprachentwicklungsstörung zu erfassen, wurden im Vorfeld drei Hypothesen aufgestellt, die es zu überprüfen gilt. Dazu wurde auf Grundlage eines Bilderbuches eine Unterrichtsreihe entwickelt, die Aufschluss über die Vorstellungen der Schüler*innen zum Thema *Freundschaft* geben soll. Die Sammlung von Arbeitsblättern, die während der Unterrichtsreihe erarbeitet wurden, dient dabei methodisch als Fragebogen. Außerdem wurde vor und nach der Unterrichtsreihe eine Erhebung im Mixed-Methods-Design durchgeführt, um die Assoziationen und Ideen der Schüler*innen vor und nach der Unterrichtsreihe miteinander vergleichen zu können und eine mögliche Veränderung des Freundschaftsverständnisses infolge der Unterrichtsreihe untersuchen zu können. Die Ergebnisse zeigen, dass die sprachlichen Schwierigkeiten in der untersuchten Stichprobe kein Risiko für Freundschaften darstellen. So wurden die sprachlichen Schwierigkeiten

beispielweise nicht als Grund für Ausgrenzungserfahrungen genannt oder es gab einen Hinweis darauf, dass den Schüler*innen das Knüpfen oder Aufrechterhalten von Freundschaften schwerfällt. Somit kommt das Forschungsprojekt zu gegenläufigen Ergebnissen als der aktuelle Forschungsstand.

1. Einleitung und Problemstellung

In einem Gedicht von Georg Bydlinksi wird die Frage gestellt, wann Freunde wichtig sind (vgl. Bydlinksi o.D.: o.S.). Bereits im nächsten Satz gibt er die Antwort: „Eigentlich immer!“ (Bydlinksi o.D.: o.S.) Für die meisten Menschen sind Freund*innen ein wichtiger Bestandteil des Lebens. So spielen auch in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen Freundschaften eine wichtige Rolle (vgl. Siegler et al. 2021: 487–489). Besonders in der Grundschulzeit beschäftigt das Thema Freundschaft die Kinder intensiv, da sich die Freundschaften stetig verändern (vgl. Lohaus/Vierhaus 2019: 253). In der ersten Klasse steht beispielsweise das Knüpfen von Freundschaften im Vordergrund, während zum Ende der Grundschulzeit die Schüler*innen sich darüber Gedanken machen, ob die Freundschaften beim nahenden Schulwechsel bestehen bleiben werden.

„Kinder jedes Alters haben oftmals keine Probleme andere Kinder anzusprechen, sie suchen regelrecht nach Kindern, mit denen sie spielen können.“ (Waldheim 2014: 22) Doch Kinder mit Sprachentwicklungsschwierigkeiten sind häufig unsicher darin, Freundschaften zu knüpfen und aufrechtzuerhalten (vgl. Buschmann/Dittmann 2020: 11). Im Zuge des Inklusionsgedankens werden alle Menschen als gleichwertiger Teil der Gesellschaft angesehen und Einschränkungen dürfen nicht zu Exklusionstendenzen führen. Es wird besonderer Wert darauf gelegt, dass alle Menschen Partizipation erfahren. Um dieses Ziel langfristig erreichen zu können, müssen gleiche Chancen für alle Menschen geschaffen werden. Menschen mit Schwierigkeiten müssen dafür im alltäglichen Leben Unterstützungsmaßnahmen zur Seite gestellt bekommen. Um Interventionsmaßnahmen etablieren und umsetzen zu können, ist es von Bedeutung, den Ist-Zustand zu kennen (vgl. UN-BRK 2008: 9). Das Forschungsprojekt soll dazu dienen, die Grundlage für Unterstützungsmaßnahmen zu schaffen, indem der Blick auf die aktuelle Situation, den Ist-Zustand, von Schüler*innen mit einer Sprachentwicklungsstörung geworfen wird.

Im Folgenden wird in einem ersten Schritt der theoretische Hintergrund beleuchtet. Dazu wird zunächst der Freundschaftsbegriff definiert, der aktuelle Forschungsstand dargestellt sowie die pädagogische und wissenschaftliche Relevanz erläutert, um Forschungslücken aufzuzeigen. Darauf aufbauend wird das Ziel mit der dazugehörigen Untersuchungsfrage des Forschungsprojektes aufgezeigt. Hierzu werden die aufgestellten Hypothesen mithilfe der erhobenen Daten verifiziert bzw. falsifiziert und im Anschluss daran die Forschungsfrage beantwortet. In einem weiteren Schritt wird im methodischen Teil die Stichprobe, das Untersuchungsdesign und das Erhebungsinstrument beschrieben. Um einen vertiefenden Einblick in das Vorgehen zu erhalten, werden weitergehend der Prä- und Posttest sowie die Unterrichtsreihe dargestellt. Hierzu werden sowohl die Durchführung als auch die Auswertung mit den Ergebnissen detailliert aufgezeigt. Daran anschließend werden die Ergebnisse interpretiert und diskutiert, um die Ergebnisse einordnen zu können. In einem weiteren Schritt wird eine methodenkritische Reflexion vorgenommen, um das Forschungsprojekt bei einer wiederholten Durchführung anpassen

zu können. Zum Schluss wird das Fazit gezogen und ein Ausblick für weiterführende Forschungsmöglichkeiten gegeben.

2. Theoretischer Hintergrund

Eine Sprachentwicklungsstörung (im Folgenden ‚SES‘) bezeichnet Abweichungen zeitlicher und inhaltlicher Art von der regelhaften sprachlichen Entwicklung (vgl. Kauschke/Spreer/Vogt 2019: 4). Diese Abweichungen können sich auf die verschiedenen sprachlichen Ebenen auswirken, wie beispielsweise den Bereich der Phonologie, der Semantik oder der Grammatik (vgl. Buschmann/Dittmann 2020: 7).

Um zu verstehen, wieso dem Thema Freundschaft bei Kindern mit einer SES eine besondere Bedeutung zukommt, muss in einem ersten Schritt der theoretische Hintergrund geklärt werden. Dazu wird in einem ersten Schritt der Freundschaftsbegriff definiert und in einem zweiten Schritt der aktuelle Forschungsstand zum Thema Freundschaft bei Kindern mit SES beleuchtet. Daran anschließend wird sowohl aus pädagogischer als auch aus wissenschaftlicher Perspektive aufgezeigt, dass es notwendig ist, dem Thema in den kommenden Jahren weiter Beachtung zu schenken.

2.1 Definition des Freundschaftsbegriffes

Wie würden Sie den Begriff Freundschaft definieren? Bei einer Befragung von mehreren Personen kämen vermutlich eine ganze Reihe verschiedener Antworten zusammen. Der Grund dafür ist, dass es sich bei dem Begriff Freundschaft um einen abstrakten Begriff handelt, der nicht so leicht zu erklären ist. Siegler et al. verstehen unter Freund*innen, Menschen, mit denen ein Individuum „eine enge, auf Gegenseitigkeit angelegte positive Beziehung“ (2021: 486) hat. Folglich kann Freundschaft als eine Form von Liebe definiert werden, was sich mit Blick ins Lateinische bestätigt, da dort Hinweise auf die Verwandtschaft von Freundschaft und Liebe zu finden sind (vgl. Waldheim 2014: 8; vgl. Bachmann 1996: 7). Jedoch wird die freundschaftliche Beziehung von Liebe abgegrenzt, indem auf die sexuelle Komponente verzichtet wird (vgl. Waldheim 2014: 7). Des Weiteren ist Vertrauen ein wichtiges Merkmal von Freundschaft, was häufig genannt wird (vgl. Berk 2020: 511). Weitergehend lassen sich Freund*innen als beständige Personen beschreiben, mit denen ein Lebensabschnitt und in einigen Fällen auch der gesamte Lebensweg bestritten wird (vgl. Bachmann 1996: 7). Im Gegensatz zu verwandtschaftlichen Beziehungen können Freundschaften bei Bedarf auch wieder aufgelöst werden, was insbesondere beim Wechsel in neue Lebensabschnitte häufig unbewusst passiert (vgl. Salisch 2020: 199).

Wichtig ist, dass beim Freundschaftsbegriff zwischen dem Verständnis von Erwachsenen und Kindern unterschieden wird (vgl. Waldheim 2014: 14). Da das Forschungsprojekt den Fokus auf Kinder legt, wird an dieser Stelle nur weiter auf den Freundschaftsbegriff aus Kinderperspektive eingegangen. In den meisten Fällen bezeichnen Kinder ab dem Grundschulalter mindestens eine gleichaltrige Person als Freund*in (vgl. Siegler et al. 2021: 487). Im Vorschulalter hingegen benennen Kinder meist eine ganze Reihe von Gleichaltrigen als Freund*innen (vgl. Berk 2020: 511). Aus Sicht der Kinder stellen Freund*innen untereinander besondere Erwartungen aneinander und die Freundschaft ist für die Kinder von besonderer Bedeutung (vgl. Salisch 1991: 3). Die häufigsten Orte, an

denen Kinder Freundschaften knüpfen, sind der Kindergarten, die Schule und die Nachbarschaft (vgl. Wagner 1994: 64). Aus diesem Grund kommt der Schule, als Ort des Freundschaftsaufbaus, eine hohe Bedeutung zu. Die räumliche Nähe in der Schule fördert die Kontaktaufnahme und den Beziehungsaufbau von Freund*innen (vgl. Wagner 1994: 65). Mit dem Eintritt in die Schule finden Selektion und Reduktion auf wenige Freund*innen statt (vgl. Berk 2020: 511). Hingegen sind die Freundschaften im Schulalter stabiler und weniger wechselhaft, da die Freundschaften in den überwiegenden Fällen auch über ein Schuljahr hinaus halten (vgl. ebd.: 512). Zu beobachten ist, dass einerseits Freund*innen ausgewählt werden, die ähnliche Persönlichkeitsmerkmale und Charaktereigenschaften haben (vgl. ebd.: 511). Andererseits werden bewusst Menschen zu Freund*innen, welche andere Wesenszüge besitzen und Freund*innen sich somit gegenseitig bereichern können (vgl. Bachmann 1996: 103). Fest steht, dass bei Kindern mit Freundschaften positive Effekte empirisch nachgewiesen werden können (vgl. Lohaus/Vierhaus 2019: 253). Beispielsweise werden Freundschaften als Resilienzfaktor gesehen, da Freund*innen sich bei externen Belastungen gegenseitig unterstützen und füreinander einstecken (vgl. Salisch 2020: 194).

Ein Modell, was von verschiedenen Stufen zum Freundschaftskonzept ausgeht, ist das von Selman (vgl. 1984). Dieser beschreibt fünf verschiedene Stufen, die aufeinander aufbauen.

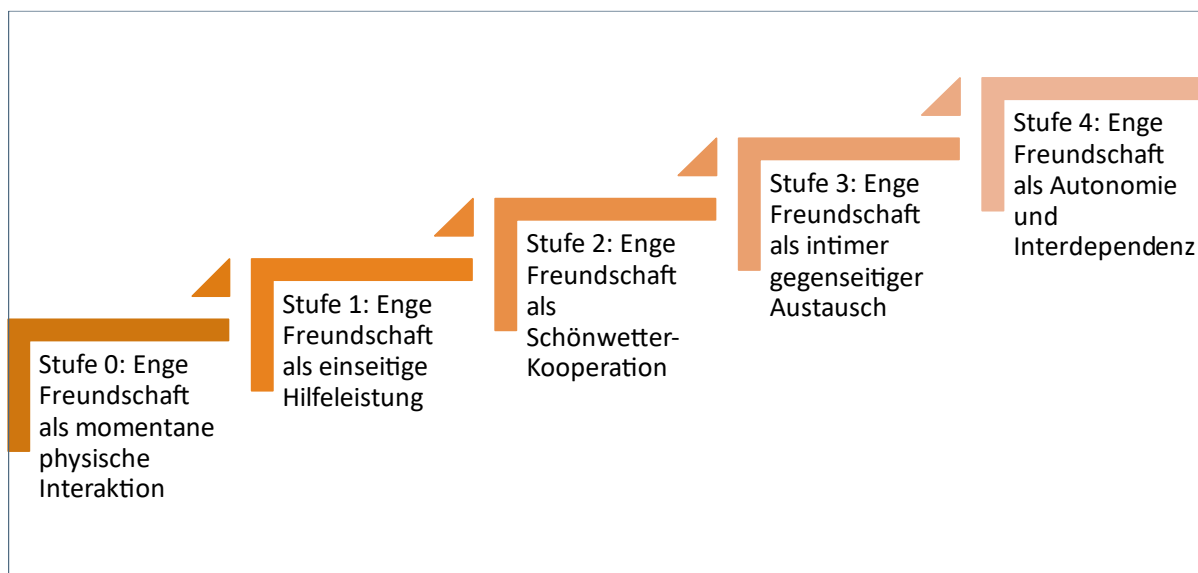


Abb. 1: Stufenmodell zur Entwicklung des Freundschaftsbegriffes, nach: Selman 1984: 153-161 (eigene Darstellung).

Im Primarstufenbereich haben die Schüler*innen Stufe null bereits überwunden, welche den Namen *Enge Freundschaft als momentane physische Interaktion* trägt. Auf dieser Stufe bezeichnen Kinder jene Menschen als Freund*innen, die aktuell gegenwärtig sind (vgl. Selman 1984: 153; vgl. Waldheim 2014: 15). In den ersten Klassen kann es vorkommen, dass sich Schüler*innen noch auf Stufe eins befinden. Hier wird *enge Freundschaft als einseitige Hilfestellung* angesehen (vgl. ebd.; vgl. Selman 1984: 155-156). „Freunde werden deshalb für wichtig gehalten, weil sie bestimmte äußere Handlungen ausführen, die von einem selbst gewünscht werden [...]“ (Selman 1984: 155) In Stufe zwei hingegen wird die *enge Freundschaft als Schönwetter-Kooperation* beschrieben. Das bedeutet, dass die Bedürfnisse des Gegenübers zwar berücksichtigt werden, aber dieses

Verhalten nur auf bestimmte Bereiche bezogen wird (vgl. ebd.: 156–157). Allerdings hält diese Beziehung Konfliktsituationen nicht immer stand (vgl. Waldheim 2015: 15–16). Im Alter von etwa neun Jahren erreicht man die dritte Stufe *Enge Freundschaft als intimer gegenseitiger Austausch* (vgl. ebd.: 16). Auf dieser entwickelt sich die Freundschaft zu einer gegenseitigen Beziehung, die die Interessen beider Parteien in den Blick nimmt (vgl. ebd.; vgl. Selman 1984: 158–160). „Daher steht nun die Beziehung selbst im Zentrum [...]“ (ebd.: 158). Auf der letzten Stufe, auf der die *enge Freundschaft als Autonomie und Interdependenz* verstanden wird, unterstützen sich Freund*innen gegenseitig und entwickeln häufig ihre eigene Identität durch den*die andere*n weiter (vgl. Waldheim 2015: 16).

2.2 Aktueller Forschungsstand

Das Thema Freundschaft bei Kindern im Allgemeinen ist schon mehrfach empirisch erforscht worden. Hartup (vgl. 1996: 10) stellte fest, dass Freundschaften für die Entwicklung von Kindern eine hohe Bedeutung haben und sie in kognitiver sowie sozialer Hinsicht unterstützen. Auch die Längsschnittstudie von Engle, McElwain und Lasky (vgl. 2011: 365) bestätigt diese Annahme. Ihre Studie hat zudem gezeigt, dass die Qualität der Freundschaft von besonderer Bedeutung ist, da sich insbesondere die qualitativ hochwertigen Freundschaften auf die Entwicklung sozialer Kompetenzen auswirken (vgl. ebd.: 379). Aus diesem Grund ist es besonders wichtig, dass Kinder die Chance haben, qualitativ hochwertige Freundschaften zu knüpfen und bei Schwierigkeiten ausreichend Unterstützung zu erfahren. Auch Durkin und Conti-Ramsden (vgl. 2007: 1453) kommen in ihrer Studie zu dem Ergebnis, dass Sprachschwierigkeiten die Qualität von Freundschaft deutlich mindern. Allerdings zeigt die Studie auch, dass bei etwa 60 % der Teilnehmer*innen die Qualität der Freundschaft im positiven Bereich liegt (vgl. ebd.).

Die Studie von Savage (vgl. 2005: 32) weist darauf hin, dass Schüler*innen mit Sprachschwierigkeiten das Risiko, Mobbing zu erfahren, dreimal so hoch einschätzten wie Schüler*innen ohne entsprechende sprachliche Schwierigkeiten. Die befragten Schüler*innen besuchten allesamt eine Förderschule Sprache, sodass die Beschulung an der Förderschule ebenfalls ein Risikofaktor für Mobbing sein könnte (vgl. ebd.). In einer aktuellen Studie von Chow et al. (vgl. 2022: 493) wurden Daten über Freundschaften in Kindergartenklassen gesammelt und eine Netzwerkanalyse vorgenommen. Hierbei stellt sich heraus, dass signifikante Unterschiede zwischen Kindern mit und ohne Sprachschwierigkeiten bestehen. Im Durchschnitt werden Kinder mit Schwierigkeiten im Bereich Sprache weniger häufig als Freund*innen bezeichnet als Kinder ohne diese Schwierigkeiten. Dies kann auch wechselseitig festgestellt werden (vgl. ebd.: 491).

2.3 Pädagogische Relevanz

Im Folgenden soll beleuchtet werden, wieso die Erforschung des Themas Freundschaft bei Kindern mit einer SES auch aus pädagogischer Perspektive bedeutsam ist. In der Entwicklung von Kindern spielen Freundschaften, wie bereits erwähnt, eine wichtige Rolle (vgl. Siegler et al. 2021: 487–489). Jedoch ist eine entscheidende Voraussetzung für Freundschaften die Sprache und die verbale Kommunikation (vgl. Weinert 2020: 154). Anhand dieser beiden Punkte wird schnell deutlich, dass die SES als Hürde in Bezug auf Freundschaft angesehen werden kann und die entsprechenden Kinder in einem Teufelskreis gefangen sind. Auf der einen Seite gilt die SES als Risikofaktor für

Freundschaften, sodass es insbesondere beim Knüpfen und Aufrechterhalten von Freundschaften bei Kindern mit einer SES zu erheblichen Herausforderungen kommen kann (vgl. Buschmann/Dittmann 2020: 11). Auf der anderen Seite sind Freundschaften aber als wichtiger Resilienzfaktor anzusehen, sodass es wichtig ist, das Risiko, von anderen Kindern als Freund*in abgelehnt zu werden und somit ausgeschlossen zu werden, möglichst zu minimieren. Dafür ist es notwendig, dass Kinder mit einer SES beim Aufbau von Freundschaften unterstützt werden und in der Schule Interventionsmaßnahmen geschaffen werden, die darauf zielen, den Freundschaftsaufbau zu stärken. Da sprachlich beeinträchtigten Kindern beispielsweise der Kontakt zu gleichaltrigen Kindern meist deutlich schwerer fällt (vgl. Lautenschläger et al. 2020: 267), erleben sie im Alltag häufiger Ausgrenzung (vgl. Buschmann/Dittmann 2020: 11).

2.4 Wissenschaftliche Relevanz

Auch aus wissenschaftlicher Perspektive wird deutlich, dass dem Thema Freundschaft bei Kindern mit einer SES in den kommenden Jahren weiterhin Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte. Ein Grund dafür ist, dass die aktuellen Studienergebnisse sich größtenteils auf den englischsprachigen Raum beschränken (vgl. Hartup 1996; vgl. Savage 2005; vgl. Durkin/Conti-Ramsden 2007; vgl. Engle/McElwain/Lasky 2011; vgl. Chow et al. 2022). Demzufolge wäre es wichtig, dass auch im deutschsprachigen Raum in den nächsten Jahren weiter zu dem genannten Thema geforscht wird, um Kinder mit sprachlichen Herausforderungen zu unterstützen. Auch Chow et al. (vgl. 2022: 494) weisen am Ende ihrer Studie darauf hin, dass weiterer Forschungsbedarf in Bezug auf Freundschaft bei Kindern mit SES besteht und die Forschungslücken in den nächsten Jahren möglichst geschlossen werden sollten. Nur so ist es möglich, die Kinder aus der Negativspirale zu befreien.

3. Zielsetzung, Untersuchungsfrage und Hypothesen

Das Ziel des gesamten Forschungsprojektes ist es, den Zusammenhang zwischen Freundschaft und einer SES zu klären, um darauf aufbauend Interventionsmaßnahmen zu entwickeln, die Kinder und Jugendliche beim Aufbau und Aufrechterhalten von Freundschaften unterstützen. Allerdings erschien dieses Ziel für ein Forschungsprojekt als zu umfangreich, sodass es als sinnvoller erachtet wurde, zunächst ein Teilziel zu formulieren. Das Teilziel beschäftigt sich damit, den Ist-Zustand in Bezug auf Freundschaft bei Kindern mit einer SES an einer Förderschule Sprache zu erfassen. Ausgehend davon wurde folgende Untersuchungsfrage entwickelt: *Welches Bild haben Schüler*innen mit einer SES einer dritten Klasse an einer Förderschule mit dem Schwerpunkt Sprache von Freundschaft und was bedeutet Freundschaft für diese?*

Es ergeben sich ausgehend von der Literatur (vgl. Hartup 1996; vgl. Engle/McElwain/Lasky 2011; vgl. Durkin/Conti-Ramsden 2007; vgl. Savage 2005; vgl. Chow et al. 2022; vgl. Buschmann/Dittmann 2020; vgl. Weinert 2020; vgl. Lautenschläger et al. 2020) folgenden drei Hypothesen:

1. Hypothese: *Schüler*innen mit einer SES haben nur wenige Assoziationen zum Freundschaftsbegriff und können diesen nur schwer definieren.*
2. Hypothese: *Schüler*innen mit einer SES haben häufig negative Erfahrungen mit Freundschaften gemacht und kennen das Gefühl des Ausgeschlossen-Seins.*
3. Hypothese: *Schüler*innen mit einer SES fällt das Knüpfen und Aufrechterhalten von Freundschaften insgesamt schwerer als Schüler*innen ohne SES. Daher suchen sie sich häufig Freund*innen, die auch sprachliche Schwierigkeiten haben. Bei Schüler*innen einer Förderschule begrenzen sich die Freundschaften so meist auf die Schule.*

4. Methodik

Um eine Antwort auf die Untersuchungsfrage finden zu können und somit die Hypothesen zu bestätigen oder abzulehnen, war es wichtig, ein passendes Untersuchungsdesign zu wählen. Bei der Auswahl der Methodik musste berücksichtigt werden, dass es sich bei dem Thema Freundschaft um ein sensibles und sehr persönliches Thema handelt. Im Folgenden soll ein Überblick über die Stichprobe und das Untersuchungsdesign gegeben werden, bevor in den nächsten Kapiteln der Prä- und Posttest sowie die Unterrichtsreihe detailliert dargestellt werden.

4.1 Stichprobe

Die Stichprobe umfasst 12 Schüler*innen einer dritten Klasse im vierten Schulbesuchsjahr an einer Förderschule Sprache, die ländlich gelegen ist. Sechs dieser Schüler*innen sind männlich und sechs Schüler*innen sind weiblich. Die Schüler*innen haben alle den diagnostizierten Förderschwerpunkt Sprache und eine Schülerin hat zusätzlich den diagnostizierten Förderschwerpunkt Lernen. Bei einzelnen Schüler*innen besteht der Verdacht, dass die Entwicklungsbereiche Sozial-Emotional oder Lernen nicht altersgerecht entwickelt sind. Dies wurde in allen Fällen jedoch noch nicht endgültig festgestellt. Bei der Stichprobe handelt es sich um eine Vollerhebung, da keine Auswahl einzelner Schüler*innen erfolgt ist. Stattdessen haben alle Schüler*innen der Klasse an dem Forschungsprojekt teilgenommen. Um die Anonymität zu gewährleisten, wurde jeder*m Schüler*in ein Code zugeordnet.

4.2 Untersuchungsdesign und Erhebungsinstrument

Beim Untersuchungsdesign des Forschungsprojektes handelt es sich um einen Prä- und Posttest im Mixed-Methods-Design. Für die Erhebung der Daten wurde eine schriftliche Befragung der Schüler*innen vor und nach der Unterrichtsreihe genutzt, die als Prä- und Posttest zu bezeichnen ist. Mit dem Prätest, der zu Beginn durchgeführt wurde, sollte herausgefunden werden, was die Schüler*innen bereits über das Thema Freundschaft wissen. Daran angeschlossen hat sich eine Unterrichtsreihe, die aus fünf einzelnen Unterrichtseinheiten besteht. Diese wurde auf Grundlage des Bilderbuches *Irgendwie anders* von Kathryn Cave und Chris Riddell selbst entwickelt (vgl. Cave/Riddell 1994). Die Ergebnisse der Schüler*innen werden dazu in einem Freundschaftsbuch festgehalten, was im Anschluss an die Unterrichtsreihe ausgewertet wurde. Als diese beendet war, wurde eine Woche später ein Posttest durchgeführt. Allen Unterrichtseinheiten des Forschungsprojektes wurde eine Leitfrage zugrunde gelegt, um den Fokus nicht zu

verlieren. Mithilfe der gesammelten Daten und Materialien soll zum einen der Ist-Zustand zum Thema Freundschaft bei Kindern mit einer SES erfasst werden. Zum anderen soll mithilfe der Unterrichtsreihe untersucht werden, ob sich das Freundschaftsverständnis der Schüler*innen mit SES im Laufe der Unterrichtsreihe verändert.



Abb. 2: Ablauf des Forschungsprojektes (eigene Darstellung).

5. Die Unterrichtsreihe

Die Grundlage für die Unterrichtsreihe stellte das Bilderbuch *Irgendwie anders* von Kathryn Cave und Chris Riddell dar (vgl. Cave/Riddell 1994). Die Unterrichtsreihe wurde in fünf verschiedene Unterrichtseinheiten eingeteilt, von denen drei Einheiten Einzelstunden und zwei Doppelstunden waren. Jeder Unterrichtsreihe wurde auch hier wieder eine Untersuchungsfrage zugeordnet, die anhand der Unterrichtsergebnisse beantwortet werden sollte. Das Material zu den einzelnen Unterrichtsstunden wurde selbstständig entwickelt und wird in 5.1 näher erläutert. Im Folgenden wird detailliert auf die Durchführung und die Auswertung der Unterrichtsreihe eingegangen. In einem letzten Schritt werden dann die Ergebnisse der Unterrichtsreihe vorgestellt.

5.1 Durchführung der Unterrichtsreihe

In der ersten Unterrichtseinheit bekam jede*r Schüler*in ein Freundschaftsbuch, in welchem die verschiedenen Arbeitsblätter der einzelnen Unterrichtsstunden gesammelt wurden und welches im Anschluss an die Unterrichtsreihe ausgewertet wurde. Jede Unterrichtseinheit folgte einem bestimmten Muster. Zu Beginn der Unterrichtsstunde wurde mithilfe des Kamishibai-Theaters die Geschichte des Bilderbuches weitererzählt. Daran anschließend wurde sich in eine Figur des Bilderbuches hineinversetzt und gleichzeitig eine Emotion passend zum Handlungsverlauf thematisiert. Danach wurden die Schüler*innen dazu aufgefordert, Rückschlüsse auf eigene Erfahrungen zu ziehen und somit den Ist-Zustand abzubilden.

Die erste Unterrichtseinheit stand unter dem Motto *Ausgrenzung erleben* und bezog sich auf die folgende Leitfrage: *Haben die Schüler*innen mit einer SES schon häufig negative Erfahrungen mit Freundschaften gemacht und wurden schon einmal ausgeschlossen?* Um die Untersuchungsfrage zu beantworten, haben die Schüler*innen zuerst eine Szene aus dem Bilderbuch nachgespielt, um eigene Erfahrungen zu reflektieren. Anschließend bekamen sie den Arbeitsauftrag, ein Arbeitsblatt auszufüllen und die folgenden Fragen zu

beantworten: 1. Wurdest du schon einmal ausgeschlossen? 2. Wo wurdest du schon einmal ausgeschlossen? 3. Warum wurdest du schon einmal ausgeschlossen?

In der zweiten Unterrichtseinheit stand das Thema *Freundschaftsaufbau* im Vordergrund und die Leitfrage *Haben Schüler*innen mit SES eine Idee, wie sie Freundschaften knüpfen können?* galt es zu beantworten. Dazu sollten die Schüler*innen einen Dialog zwischen den beiden Hauptfiguren des Bilderbuches schreiben. Hierzu wurde im Vorfeld eine Szene ausgewählt, bei der sich die beiden Hauptfiguren des Bilderbuches im Freundschaftsaufbau befinden. Im Anschluss daran wurde der Dialog mithilfe von Stabfiguren in Form einer Partnerarbeit nachgespielt und – wenn gewünscht – im Plenum vorgetragen.

Einzigartigkeit und Andersartigkeit war das Thema der dritten Unterrichtseinheit. Diese beschäftigte sich damit, *ob sich die Freundschaften der Schüler*innen nur auf die Schule beschränken, da dort auch Kinder mit Schwierigkeiten im Bereich Sprache sind.* Um diese Leitfrage innerhalb des Forschungsprojektes beantworten zu können, haben die Schüler*innen den Auftrag erhalten, einen Steckbrief zu einem*einer Freund*in nach Wahl auszufüllen. Unter anderem sollte hierfür die Frage beantwortet werden, woher der*die Freund*in bekannt ist.

In der vierten Unterrichtseinheit lag der Fokus auf dem Thema *Streit in einer Freundschaft – Vergeben und Verzeihen*. Die Leitfrage hierzu lautete: *Haben die Schüler*innen eine Idee, wie sie sich nach einem Streit entschuldigen können?* Zur Beantwortung dieser haben die Schüler*innen nach der Beschäftigung mit dem Bilderbuch ein Arbeitsblatt bekommen. Bei diesem sollten sie eine eigene Situation reflektieren, in der es zu einem Streit mit einem*einer Freund*in gekommen ist. Außerdem sollten sie eine Entschuldigungsmöglichkeit aufschreiben.

Die fünfte und letzte Einheit stand unter dem Motto *Gute und schlechte Freund*innen: Was ist wichtig?* In dieser Einheit sollte herausgefunden werden, *was den Schüler*innen in einer Freundschaft wichtig ist und was sie bereits über gute Freund*innen wissen.* Dazu haben sie nach Abschluss des Bilderbuches verschiedene Arbeitsblätter bekommen. Hier sollten sie unter anderem jene Aussagen auswählen, die zu einer guten Freundschaft dazugehören. Des Weiteren sollten sie drei Eigenschaften auswählen, die ihnen bei einem*einer Freund*in besonders wichtig sind.

5.2 Auswertung der Unterrichtsreihe

Zur Auswertung der Unterrichtsreihe wurde in einem ersten Schritt das schriftliche Material, sprich die Freundschaftsbücher der Schüler*innen, gesichtet und alle für das Forschungsprojekt relevanten Informationen wurden herausgefiltert. Für die erste Unterrichtseinheit wurden die Antworten der Schüler*innen zu bisherigen Ausgrenzungserfahrungen in den Blick genommen. Daran anschließend wurden die prozentualen Häufigkeiten betroffener und nicht-betroffener Schüler*innen berechnet. Weiterhin wurden die genannten Gründe betrachtet und zu Kategorien geclustert. Die prozentualen Anteile wurden daraufhin in einem Kreisdiagramm aufbereitet. Bei der zweiten Unterrichtseinheit wurden zunächst die selbstgeschriebenen Dialoge der Schüler*innen gesichtet. Anschließend wurden die Kategorien (Begrüßung, Vorstellung der Figuren, Hinweis zum Knüpfen von Freundschaften) aufgestellt. Die Dialoge der Schüler*innen wurden daraufhin mit Blick auf die drei Kategorien angeschaut und

überlegt, ob alle Kriterien in den Dialogen enthalten sind. Darauf basierend wurden die Dialoge anschließend wieder in drei Kategorien (Die Kriterien wurden...voll erfüllt/ teils erfüllt/ gar nicht erfüllt.) eingeteilt, von denen dann wiederum die prozentualen Häufigkeiten berechnet wurden. Die Darstellung erfolgte in einem Kreisdiagramm. Für die dritte Unterrichtseinheit wurden die Steckbriefe gesichtet, die für eine*n Freund*in von den Schüler*innen ausgefüllt wurden. Bei den Steckbriefen wurde sich auf die Antworten zu der Frage konzentriert, woher der*die Freund*in bekannt ist. Hinsichtlich dieser Antworten wurden die Steckbriefe in zwei Kategorien eingeteilt, in jene mit schulischem und außerschulischem Hintergrund. Anschließend wurde die Berechnung der prozentualen Häufigkeiten sowie die Darstellung in einem Kreisdiagramm vorgenommen. Bei der vierten Unterrichtseinheit wurden die Entschuldigungsmöglichkeiten der Schüler*innen gesichtet und die Kriterien der verbalen und nonverbalen Entschuldigungsmöglichkeiten festgelegt. Anschließend wurden die Ideen der Schüler*innen zu den jeweiligen Kriterien zugeordnet. Dann folgte wiederum die Berechnung der prozentualen Häufigkeiten und die Darstellung in einem Kreisdiagramm. In der letzten Unterrichtseinheit wurden die Ergebnisse zu zwei verschiedenen Themen (*Gute und schlechte Freund*innen; Was ist dir am wichtigsten bei deinen Freund*innen?*) gesichtet. Die prozentualen Häufigkeiten wurden daran anschließend wieder berechnet und die Ergebnisse aufbereitet und in einem Balken- bzw. Kreisdiagramm dargestellt.

5.3 Ergebnisse der Unterrichtsreihe

Die Ergebnisse der Unterrichtsreihe werden nun nach Unterrichtseinheiten gegliedert dargestellt. Beim Thema *Ausgrenzung erleben* gaben rund 80 % der Schüler*innen an, Ausgrenzung mindestens einmal schon erlebt zu haben. Die restlichen 20 % der Schüler*innen konnten sich nicht daran erinnern, von einer anderen Person schon einmal ausgeschlossen worden zu sein. Als Ort der erlebten Ausgrenzungserfahrung schilderten 70 % der von Ausgrenzung betroffenen Schüler*innen, die Ausgrenzung unter anderem schon einmal in der Schule erlebt zu haben. Die Gründe, die von den Schüler*innen genannt wurden, waren äußerst heterogen, was in Abbildung 3 deutlich wird. Jedoch

Gründe für das Erleben von Ausgrenzung

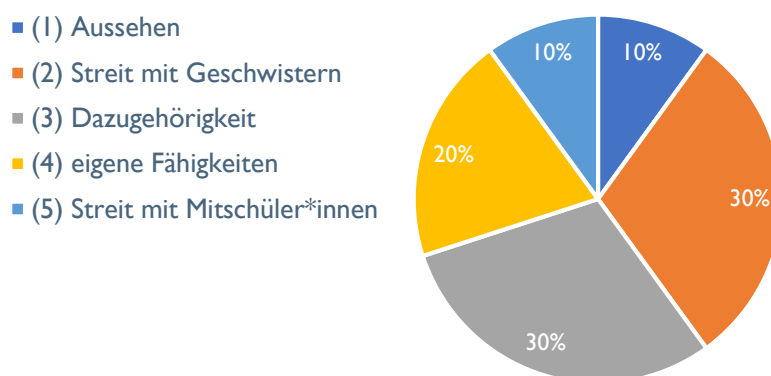


Abb. 3: Cluster genannter Gründe für das Erleben eigener Ausgrenzung von Schüler*innen mit SES (Nennungen insgesamt = 10 (100 %); Anteil der Nennungen in %) (eigene Darstellung).

nehmen die beiden Kategorien *Streit mit Geschwistern* und *Dazugehörigkeit* mit je 30 % den größten Teil ein.

Als zweites werden die Ergebnisse der Dialoge der Schüler*innen zum Thema *Freundschaftsaufbau* betrachtet. Dabei fällt in Abbildung 4 auf, dass alle Schüler*innen einen kurzen Dialog zwischen zwei fiktiven Figuren zum Thema Freundschaftsaufbau verfassen können. Über die Hälfte der Schüler*innen (60 %) haben alle drei Kriterien in ihrem selbst verfassten Dialog umsetzen können. Die restlichen Schüler*innen (40 %) haben zumindest einen Teil der Kriterien umsetzen können.

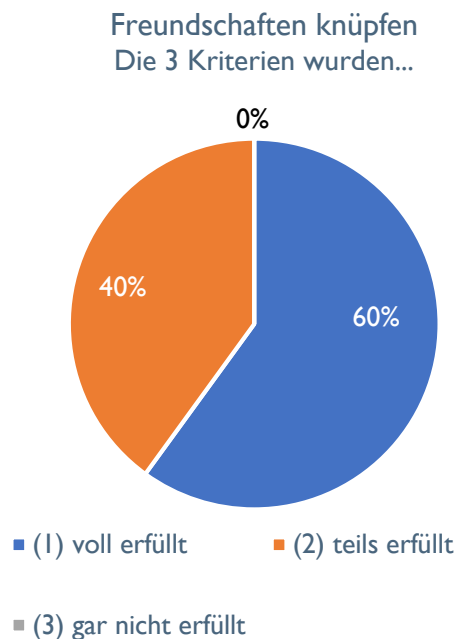


Abb. 4: Kriterien (Begrüßung, Vorstellung, Hinweis zum Freundschaftsaufbau) sind in den Dialogen der Schüler*innen mit SES erkennbar (Dialoge insgesamt = 10 (100 %); Anteil der Erfüllungsquote in %) (eigene Darstellung).

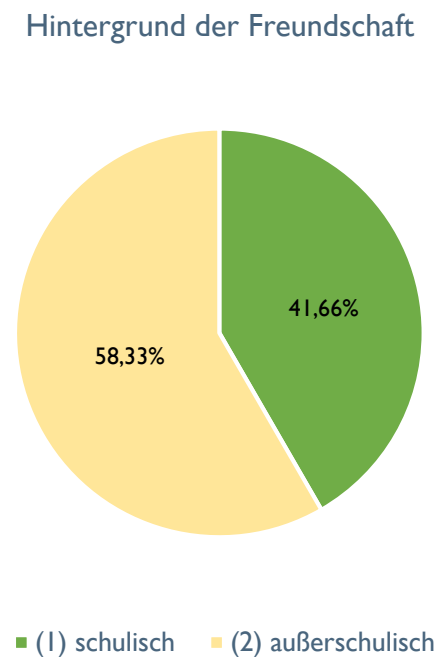


Abb. 5: Cluster von Aussagen zum Hintergrund der Freundschaft von Schüler*innen mit einer SES (Nennungen insgesamt = 12 (100 %); Anteil der Nennungen in %) (eigene Darstellung).

Abbildung 5 zeigt die Ergebnisse der Freundschaftssteckbriefe der Schüler*innen, bei welchen die ausgewählten Freund*innen nach schulischen oder außerschulischen Hintergrund in Kategorien zusammengefasst wurden. Es fällt auf, dass jedes Kind den Steckbrief für eine*n Freund*in ausfüllen konnte. Des Weiteren wird deutlich, dass über die Hälfte der Schüler*innen (58,33 %) einen Steckbrief für eine*n Freund*in ausgefüllt haben, die sie aus einem anderen Kontext als der Schule kennen. Die anderen Schüler*innen (41,67 %) wählten eine*n Freund*in aus dem schulischen Kontext.

Beim Thema *Aufrechterhalten von Freundschaften*, was mit dem Thema der *Entschuldigungsmöglichkeiten* einhergeht, ist in der Auswertung deutlich geworden, dass alle Schüler*innen eine Entschuldigungs-idee hatten. Mit Blick auf Abbildung 6 fällt auf, dass fast dreiviertel der Schüler*innen eine verbale Entschuldigungsmöglichkeit aufgeschrieben haben. Die restlichen Schüler*innen (27,27 %) hingegen wählten eine nonverbale Art der Entschuldigung.

Art der Entschuldigungen

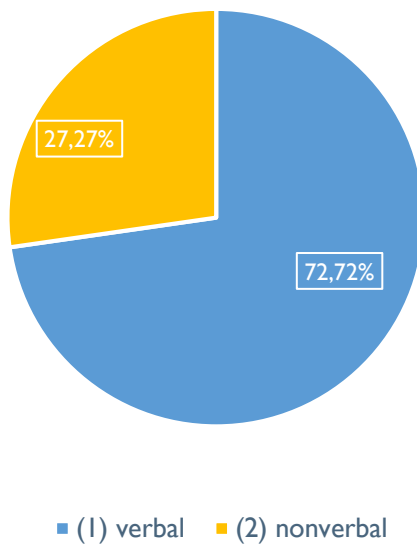


Abb. 6: Cluster der genannten Entschuldigungsformen von Schüler*innen mit einer SES (Entschuldigungs-ideen insgesamt = 11 (100 %); Anteil der Ideen in %) (eigene Darstellung).

Bei der letzten Unterrichtseinheit standen zwei verschiedene Bereiche im Fokus. Zum einen wurden die wichtigsten Eigenschaften bei einem*einer Freund*in betrachtet. Wenn man Abbildung 7 betrachtet, fällt auf, dass zwei Eigenschaften besonders häufig von den Schüler*innen ausgewählt wurden. Am meisten kreuzten die Schüler*innen die Eigenschaft *einander helfen* (27,27 %) an. Mit etwas mehr als 24 % folgt die Eigenschaft *Zeit zusammen verbringen*. Zwei Eigenschaften wurden zudem gar nicht von den Schüler*innen ausgewählt. Das sind die Eigenschaften *respektvoll sein* und *voneinander lernen*.

Die wichtigsten Eigenschaften von Freund*innen

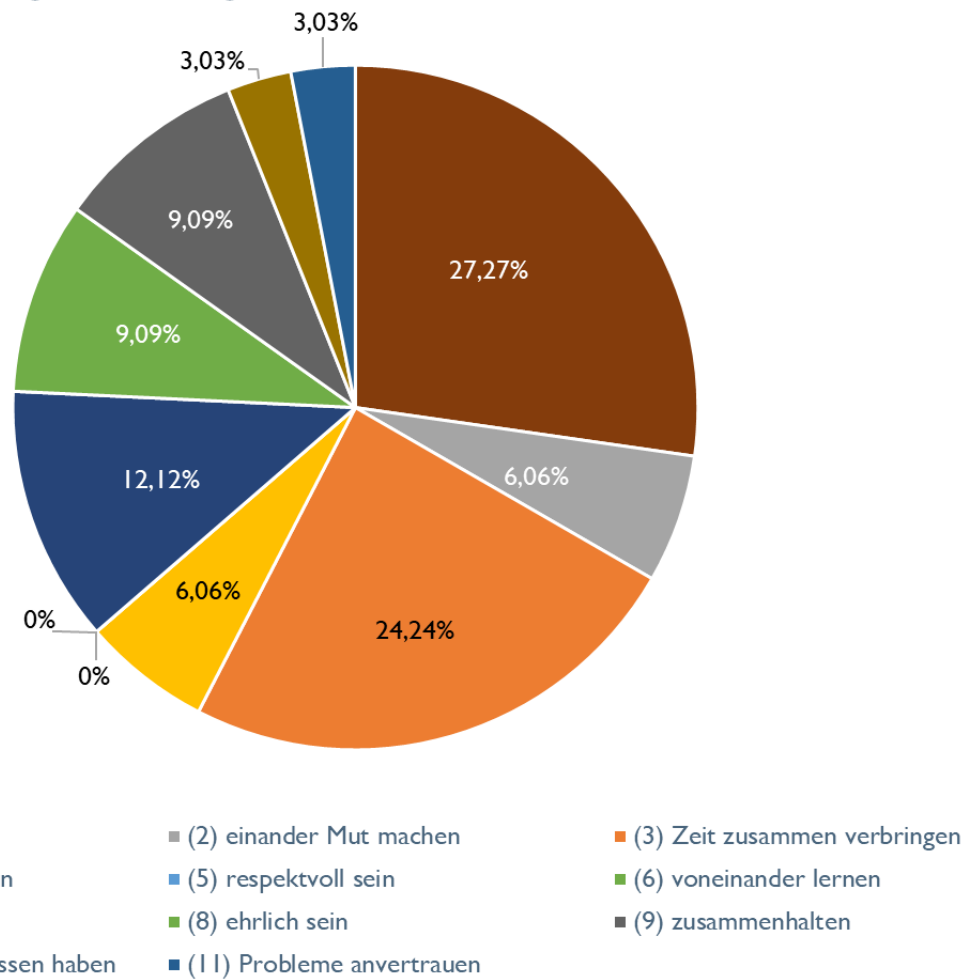


Abb. 7: Nennung der wichtigsten Eigenschaften von Freund*innen (Nennung insgesamt = 33 (100 %); Nennungen pro Kind = 3; Anteil der Nennungen in %) (eigene Darstellung).

Zum anderen stand die letzte Unterrichtseinheit unter dem Motto *Was macht eine*n gute*n und schlechte*n Freund*in aus?* Mit Blick auf Abbildung 8 wird deutlich, dass fünf Aussagen von der gesamten Lerngruppe ausgewählt wurden und fünf Aussagen wiederum von keinem*keiner Schüler*in angekreuzt wurden. Bei vier Aussagen hingegen waren sich die Schüler*innen uneinig, ob diese Aussagen auf gute Freund*innen zutreffen oder nicht. Hier variiert die absolute Häufigkeit zwischen vier und acht.

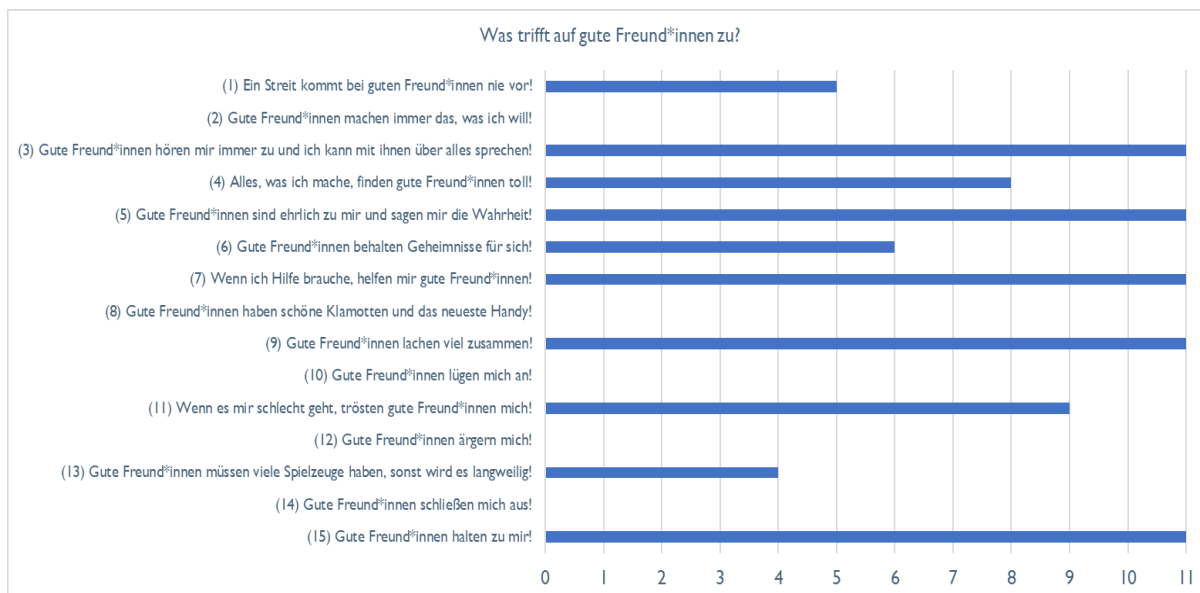


Abb. 8: Zustimmungen zu den Aussagen über gute Freund*innen (Zustimmung pro Item maximal = 11; Absolute Häufigkeiten) (eigene Darstellung).

6. Der Prä- und Posttest

Mithilfe des Prä- und Posttests sollte ein Vergleich vor und nach der Unterrichtsreihe ermöglicht werden. Der Prätest dient dabei dazu, das Vorwissen der Schüler*innen zum Freundschaftsbegriff abzufragen. Mit dem Posttest hingegen sollten die Assoziationen im Anschluss an die Unterrichtsreihe betrachtet werden. Sowohl dem Prätest als auch dem Posttest lag die Leitfrage zugrunde: *Was assoziieren die Schüler*innen mit dem Thema Freundschaft?* Mithilfe dieser sollte die erste der zuvor aufgestellten Hypothesen beantwortet werden.

6.1 Durchführung des Prä- und Posttests

Um herauszufinden, was die Schüler*innen mit dem Thema Freundschaft assoziieren, hat jedes Kind drei Notizzettel und einen bunten Filzstift erhalten. Jede*r Schüler*in hat eine andere Farbe bekommen, die notiert wurde, um die einzelnen Zettel dem entsprechenden Kind im Nachhinein zuordnen zu können. Auf jeden Notizzettel sollten die Schüler*innen je eine Assoziation zum Freundschaftsbegriff aufschreiben. Als Hilfestellung wurden in einer kurzen Stille durch die Lehrerin verschiedene Impulsfragen gestellt, um die Schüler*innen zu inspirieren und eigene Vorstellungen zu beschreiben. Eine der Impulsfragen war beispielsweise: *Was ist dir bei deinem*deiner Freund*in besonders wichtig?* Bei Bedarf haben die Schüler*innen noch weitere Notizzettel erhalten, um ihre Gedanken zu verschriftlichen. Die Ergebnisse wurden im Anschluss von den Schüler*innen vorgestellt und an der Tafel in Form einer Gedankenwolke gesammelt.

6.2 Auswertung des Prä- und Posttests

Die Auswertung der Ergebnisse erfolgte deskriptiv beschreibend mit qualitativen Anteilen. Um den Prä- und Posttest auszuwerten, wurde zunächst einmal das Material gesichtet. Eine Audioaufnahme, die während der Durchführung aufgenommen wurde, wurde nicht berücksichtigt, da sie sich mit dem Material deckte und somit überflüssig war. Anschließend wurden die verschiedenen Assoziationen der Schüler*innen geclustert und in Kategorien zusammengefasst. In einem nächsten Schritt wurden die statistischen Kennwerte, wie der Mittelwert, die Extremwerte und die Standardabweichung berechnet. Des Weiteren wurden die prozentualen Anteile der verschiedenen Kategorien rechnerisch bestimmt und in einem gestapelten Balkendiagramm zusammengefasst.

6.3 Ergebnisse des Prä- und Posttests

Wenn man in einem ersten Schritt die statistischen Kennwerte der beiden Testungen gegenüberstellt, wird deutlich, dass sich die Anzahl der Aussagen insgesamt in den beiden Tests kaum voneinander unterscheidet (siehe Abbildung 9). Dies spiegelt sich auch in den beiden Mittelwerten wider. Lediglich die Standardabweichung ist beim Posttest deutlich geringer als beim Prätest, was mit der Anzahl der Aussagen pro Kind zusammenhängt. Beim Prätest ist die Spannweite von Minimum und Maximum deutlich größer als beim Posttest.

	Prätest	Posttest
Anzahl der Aussagen gesamt	38	37
Maximum pro Kind	5	5
Minimum pro Kind	0	2
Mittelwert (M)	3,17	3,08
0,95	0,95	0,95

Abb. 9: Tabelle zu den statistischen Kennwerten im Vergleich von Prä- und Posttest (Schüler*innen insgesamt = 12) (eigene Darstellung).

In einem zweiten Schritt werden die verschiedenen Kategorien betrachtet, die sich sowohl beim Prä- als auch beim Posttest ergeben haben. Es wird deutlich, dass beim Prätest sieben verschiedene Kategorien gebildet werden konnten (siehe Abbildung 10). Dabei fällt auf, dass drei Kategorien mit einem Anteil von über 20 % besonders häufig von den Schüler*innen assoziiert wurden.

Auch im Posttest konnten die Assoziationen der Schüler*innen zu sieben verschiedenen Kategorien geclustert werden (siehe Abbildung 11). Hierbei wird deutlich, dass zwei Kategorien aus dem Prätest nun wegfallen. Dies sind die beiden Kategorien *Aussehen der Freund*innen* und *Dauer der Freundschaft*. Gleichzeitig sind jedoch die beiden neuen Kategorien *Werte, die eine Freundschaft NICHT ausmachen* und *beschützen einander* hinzugekommen, die in Abbildung 4 in hellgelb und dunkelblau dargestellt werden. Des Weiteren hat sich im Posttest gezeigt, dass keine Kategorie mehr, anders als im Prätest, einen Anteil von über 20 % erreicht. Stattdessen gibt es nun vier Kategorien, die auf einen Anteil von über 15 % kommen und von den Schüler*innen entsprechend häufig mit dem Freundschaftsbegriff während des Posttests assoziiert wurden.

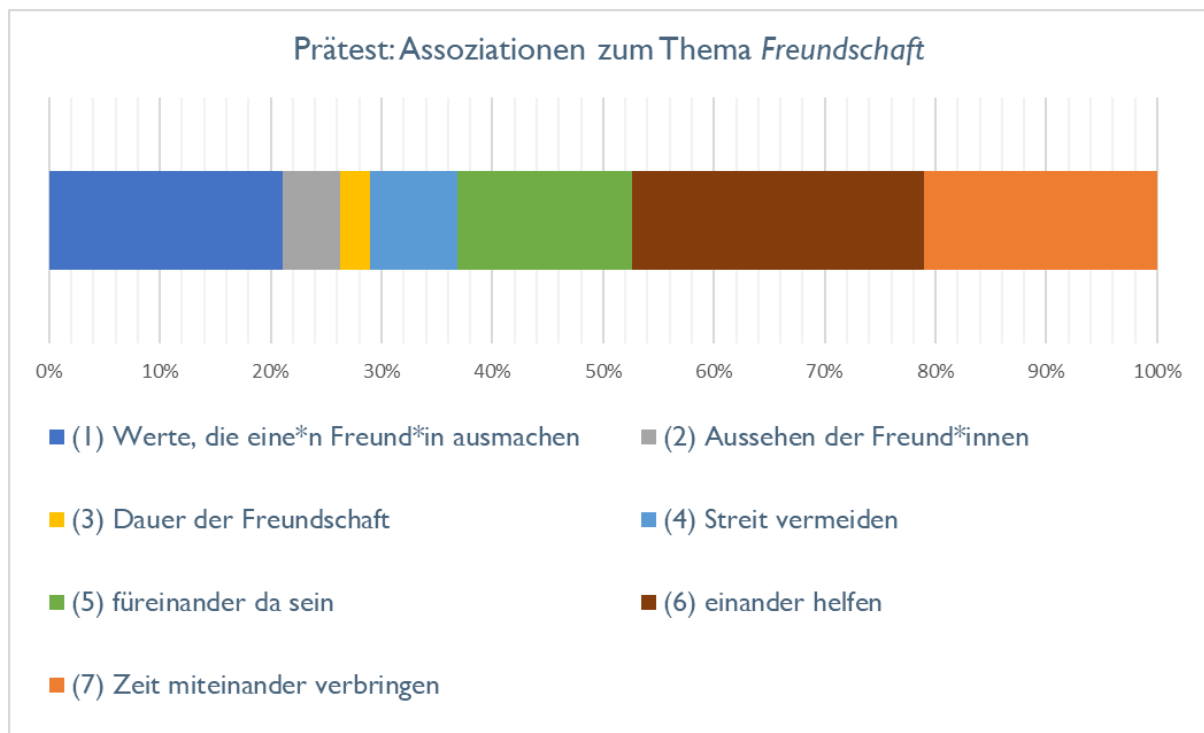


Abb. 10: Cluster genannter Assoziationen zum Thema Freundschaft von Schüler*innen mit SES (Nennungen insgesamt = 38 (100 %); Anteil der Nennungen in %): (1) Werte, die eine*n Freund*in ausmachen 21,05%; (2) Aussehen der Freund*innen 5,26%; (3) Dauer der Freundschaft 2,63 %; (4) Streit vermeiden 7,89 %; (5) füreinander da sein 15,79 %; (6) einander helfen 26,32 %; (7) Zeit zusammen verbringen 21,05 % (eigene Darstellung).

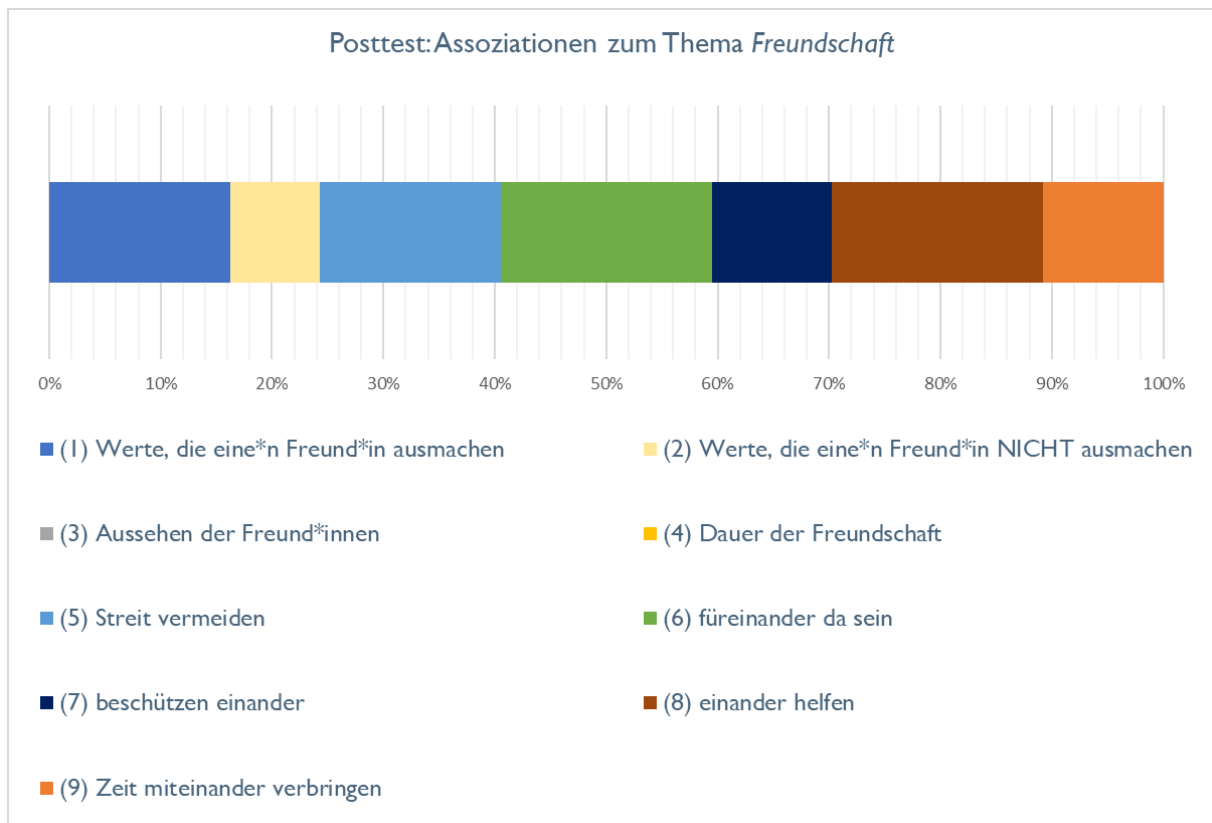


Abb. 11: Cluster genannter Assoziationen zum Thema *Freundschaft* von Schüler*innen mit SES (Nennungen insgesamt = 37 (100 %); Anteil der Nennungen in %): (1) Werte, die eine*n Freund*in ausmachen 16,22 %; (2) Werte, die eine*n Freund*in NICHT ausmachen 8,11 %; (3) Aussehen der Freund*innen 0,00 %; (4) Dauer der Freundschaft 0,00 %; (5) Streit vermeiden 16,22 %; (6) füreinander da sein 18,92 %; (7) beschützen einander 10,81 %; (8) einander helfen 18,92 %; (9) Zeit miteinander verbringen 10,81 % (eigene Darstellung).

7. Diskussion

Nachdem die Ergebnisse zunächst nur dargestellt wurden, sollen diese nun interpretiert und diskutiert werden. Die erste Hypothese wurde ausgehend von Buschmann und Dittmann (vgl. 2020: 7) aufgestellt. Sie gehen davon aus, dass Schüler*innen mit einer SES nur wenige Assoziationen zum Freundschaftsbegriff haben und diesen nur schwer definieren können, da sie Schwierigkeiten auf den verschiedenen Sprachebenen haben (vgl. Buschmann/Dittmann 2020: 7). In der untersuchten Stichprobe konnte diese Vermutung nicht bestätigt werden. Sowohl im Prätest als auch im Posttest haben die Schüler*innen im Durchschnitt viele Ideen und Assoziationen zum Thema *Freundschaft* gezeigt. Dies ist insbesondere anhand der Mittelwerte deutlich geworden (siehe Abbildung 9). Des Weiteren lässt sich erkennen, dass der Freundschaftsbegriff bei den Schüler*innen bereits im Prätest sehr weit ausdifferenziert war, was anhand der sieben verschiedenen Kategorien deutlich geworden ist (siehe Abbildung 10). Das lässt darauf schließen, dass in der dritten Klasse der Freundschaftsbegriff möglicherweise schon gefestigt ist, da das Thema *Freundschaft* bereits in vergangenen Schuljahren oder im Kindergarten thematisiert wurde. Dennoch hat sich im Posttest eine Veränderung hinsichtlich des Freundschaftsbegriffes gezeigt, da sowohl Kategorien aus dem Prätest weggefallen sind als auch neue Kategorien hinzugekommen sind (siehe Abbildung 11).

Zwei Kategorien, wie beispielsweise das *Aussehen der Freund*innen*, sind im Posttest nicht wieder aufgetaucht. Ein möglicher Grund hierfür ist, dass während der Unterrichtsreihe über das Thema *Einzigartigkeit und Andersartigkeit* gesprochen wurde. Außerdem sind neue Kategorien im Posttest dazugekommen, die während der Unterrichtsreihe mit den Schüler*innen thematisiert wurden. Dies ist beispielsweise die Kategorie *Werte, die eine*einen gute*n Freund*in NICHT ausmachen*. Weiterhin ist bemerkenswert, dass der Freundschaftsbegriff im Verlauf der Unterrichtsreihe noch weiter ausdifferenziert und reflektiert worden ist. Demzufolge hat die Unterrichtsreihe nicht nur den Ist-Zustand der Schüler*innen erfasst, sondern auch die Ausdifferenzierung des Freundschaftsbegriffes gefördert, ein Bewusstsein für das Thema Freundschaft geschaffen und die Qualitätsmerkmale guter Freundschaft wurden herausgearbeitet. Des Weiteren haben die Ergebnisse zum Thema *Gute und schlechte Freund*innen* gezeigt, dass der Freundschaftsbegriff bei der untersuchten Stichprobe wenig materiell ist. Somit stehen die sozialen Komponenten im Vordergrund (siehe Abbildung 8). Allerdings lässt sich erkennen, dass es Unterschiede zwischen den einzelnen Schüler*innen gibt. Während einige Schüler*innen im Modell nach Selman (vgl. 1984) schon auf einer höheren Stufe sind, befinden sich andere Schüler*innen noch auf einer niedrigeren Stufe. Besonders bemerkenswert ist es, dass zwei Schüler*innen das Thema der Unterrichtseinheit auch im Posttest aufgegriffen haben. Hier differenzierten beide zwischen guten und schlechten Freund*innen. Beispielsweise schrieb ein Schüler: *Schlechte Freund*innen lachen, wenn ich hin falle*. Mit Blick auf die wichtigsten Eigenschaften in einer Freundschaft fällt auf, dass die beiden Kategorien *Zusammen Zeit verbringen* und *Einander helfen* von den Schüler*innen häufig ausgewählt wurden (siehe Abbildung 7). Dies deckt sich mit den Ergebnissen des Prä- und Posttests, in denen die beiden Kategorien auch besonders häufig von den Schüler*innen mit dem Thema Freundschaft assoziiert worden sind. Anhand dieser Erkenntnisse muss die erste Hypothese verworfen werden, da die Schüler*innen trotz ihrer sprachlichen Schwierigkeiten ein umfassendes Freundschaftsverständnis hatten.

In der Studie von Savage (vgl. 2005) wurde für Kinder mit sprachlichen Schwierigkeiten ein erhöhtes Mobbingrisiko vorhergesagt. Aus diesem Grund stellte die zweite Hypothese das Thema *Ausgrenzung* in den Vordergrund. Mithilfe dieser sollte ermittelt werden, ob auch die Schüler*innen der untersuchten Stichprobe Ausgrenzungserfahrungen gemacht haben. Tatsächlich haben bereits 80% der Schüler*innen Ausgrenzung in ihrem Alltag erlebt und unter anderem die Schule als Ort der Ausgrenzung angegeben. Als Grund hat jedoch kein*e Schüler*in sprachliche Schwierigkeiten genannt, sodass diese beim Thema Ausgrenzung augenscheinlich eine untergeordnete Rolle spielen (siehe Abbildung 3). Dafür gibt es zwei unterschiedliche Erklärungsmöglichkeiten, die als Grund infrage kämen. Zum einen wäre es möglich, dass den Schüler*innen die sprachlichen Schwierigkeiten als Grund nicht präsent waren. Zum anderen könnte es sein, dass die sprachlichen Schwierigkeiten in Bezug auf Ausgrenzung bislang tatsächlich keine Rolle gespielt haben. Fest steht, dass bei der untersuchten Schüler*innengruppe die sprachlichen Schwierigkeiten eine untergeordnete Rolle beim Thema Ausgrenzung spielen. Eine Vermutung dazu wäre, dass alle Schüler*innen an der Förderschule sprachliche Schwierigkeiten haben, sodass diese für Ausgrenzung im schulischen Kontext keine Rolle spielen. Somit muss auch die zweite Hypothese falsifiziert werden. Außerdem widerspricht dies auch den Erkenntnissen von Buschmann und Dittmann (vgl. 2020: 11), die eine höhere Wahrscheinlichkeit für Ausgrenzung bei Kindern mit SES nannten.

In der Literatur wird immer wieder betont, dass sprachlich beeinträchtigten Kindern der Kontakt zu Gleichaltrigen häufig schwerer fällt (vgl. Lautenschläger et al. 2020: 267) und aus diesem Grund Schwierigkeiten beim Knüpfen und Aufrechterhalten von Freundschaften für Kinder mit einer SES entstehen (vgl. Buschmann/Dittmann 2020: 11). Daher wurden in der dritten Hypothese diese Schwierigkeiten angenommen. In der untersuchten Stichprobe konnten jedoch andere Ergebnisse gezeigt werden. Hinsichtlich des Freundschaftsaufbaus haben alle Schüler*innen eine Vorstellung davon gehabt, wie eine Freundschaft geknüpft werden kann und alle Schüler*innen konnten ihr Anliegen in Form eines kurzen Dialogs gut verbalisieren (siehe Abbildung 4). Auffällig ist jedoch, dass das Knüpfen von Freundschaften in den Dialogen der Schüler*innen unterschiedlich umgesetzt worden ist. Die Schüler*innen formulierten sowohl Forderungen (z.B. *Ich will, dass wir Freunde sind!*) als auch die Frage nach einer Freundschaft (z.B. *Sollen wir Freunde sein?*). Dies könnte einerseits auf unterschiedliche Vorerfahrungen der Schüler*innen zurückzuführen sein. Andererseits könnte es mit den sprachlichen Schwierigkeiten der Schüler*innen in Verbindung stehen, die sich auf die Form der Kommunikation auswirken. Auch bei den Entschuldigungsmöglichkeiten werden Unterschiede in der Kommunikationsweise deutlich. Einige Schüler*innen nutzen lieber eine nonverbale Entschuldigungsform (siehe Abbildung 6). Möglicherweise fällt den entsprechenden Schüler*innen die verbale Kommunikation noch schwer, sodass sie in einer Streitsituation auf ihre nonverbalen Fähigkeiten zurückgreifen. Doch auch bei den verbalen Entschuldigungsmöglichkeiten lassen sich Unterschiede erkennen. Einige Aussagen sind deutlich elaborierter (z.B. *Tut mir leid, was ich gemacht habe*) als andere (z.B. *Entschuldigung sagen*). In Bezug auf das Thema der Begrenzung der Freundschaften auf den schulischen Bereich hat sich gezeigt, dass ein Großteil der Schüler*innen auch Freundschaften außerhalb der Schule hat (siehe Abbildung 5). Ein möglicher Grund dafür könnte sein, dass außerschulische Freundschaften oft schon länger bestehen. Zum Zeitpunkt des Beginns der Freundschaft spielen die sprachlichen Schwierigkeiten meist noch eine untergeordnete Rolle, weshalb eine fehlerfreie Kommunikation noch nicht so wichtig war. Aus diesem Grund muss auch die dritte Hypothese falsifiziert werden. Abschließend ist festzuhalten, dass alle Hypothesen, die im Vorfeld des Projektes aufgestellt wurden, aufgrund der Ergebnisse der untersuchten Stichprobe verworfen werden müssen. Da die aufgestellten Hypothesen ausgehend von der aktuellen Literatur aufgestellt wurden, kommt das Forschungsprojekt zu gegenläufigen Ergebnissen des aktuellen Forschungsstandes.

8. Methodenkritische Reflexion

Trotz der spannenden Ergebnisse stößt das Forschungsprojekt in einigen Aspekten an seine Grenzen. Ein wichtiger Aspekt ist, dass die Stichprobe deutlich größer gewählt werden müsste, um aussagekräftige Ergebnisse erzielen zu können. Außerdem muss die Aussagekraft von Prä-Post-Testungen kritisch reflektiert werden. Es wäre von Vorteil gewesen, wenn es einen größeren Abstand zwischen der Unterrichtsreihe und dem Posttest gegeben hätte, um die Ergebnisse nicht möglicherweise zu verfälschen. Außerdem hätten, um die Aussagekraft zu erhöhen, weitere Testungen durchgeführt werden müssen. Ebenso könnten einzelne Aufgaben auf den Arbeitsblättern im Nachhinein verändert und angepasst werden, da diese für das Forschungsprojekt nicht von Bedeutung sind. Des Weiteren wäre es von Vorteil gewesen, über einzelne

Ergebnisse mit den Schüler*innen noch einmal ins Gespräch zu kommen, was jedoch aus zeittechnischen Gründen nicht möglich gewesen ist. Eine weitere zusätzliche Möglichkeit wäre das Erstellen eines Soziogrammes mithilfe der Lehrkraft, um ihre Perspektive auf die Lerngruppe miteinfließen zu lassen.

9. Fazit und Ausblick

Mithilfe des Forschungsprojektes konnte der Ist-Zustand in Bezug auf das Thema *Freundschaft* bei Schüler*innen mit einer SES, die allesamt die dritte Klasse einer Förderschule Sprache besuchen, erfasst werden. Es ist deutlich geworden, dass der Freundschaftsbegriff bei den Schüler*innen der dritten Klasse bereits reflektiert und gefestigt ist. Anders als in der Literatur (vgl. Buschmann/Dittmann 2020; vgl. Lautenschläger et al. 2020) hat sich jedoch gezeigt, dass in der untersuchten Stichprobe die sprachlichen Schwierigkeiten kein Risiko für Freundschaften darstellen. Beispielsweise hat keines der Kinder angegeben, dass die sprachlichen Schwierigkeiten der Grund für Ausgrenzungserfahrungen gewesen sind. Des Weiteren haben sich die Freundschaften der Schüler*innen nicht nur auf den schulischen Bereich beschränkt. Vielmehr haben die Schüler*innen auch Freundschaften außerhalb der Schule, was darauf schließen lässt, dass sie auch Freund*innen ohne sprachliche Schwierigkeiten haben. Weiterhin gab es keinen Hinweis darauf, dass den Schüler*innen das Knüpfen und Aufrechterhalten von Freundschaften schwerfällt. Aufgrund dessen ist es nicht zwingend notwendig, in der untersuchten Stichprobe Unterstützungsmaßnahmen für die Schüler*innen einzuleiten. Nichtsdestotrotz war das Forschungsprojekt ein Erfolg. Der Grund dafür ist, dass sich die Unterrichtsreihe selbst zu einer Interventionsmaßnahme entwickelt hat. Die Unterrichtsreihe hat dazu beigetragen, dass sich die Schüler*innen intensiv mit dem Thema Freundschaft und den dazugehörigen Qualitätsmerkmalen auseinandergesetzt haben, was wiederum die Resilienz der gesamten Lerngruppe gestärkt hat.

Da mit dem Forschungsprojekt Ergebnisse erzielt wurden, die dem aktuellen Forschungsstand widersprechen, wäre es wichtig, den Ist-Zustand weiter zu erfassen. Dazu wäre es spannend, die Studie an derselben Schule im nächsten Schuljahr in der gleichen Klassenstufe noch einmal durchzuführen. Wenn es zu ähnlichen Ergebnissen kommt, könnte dies auf die entsprechende Schule zurückzuführen sein. Möglicherweise sensibilisieren die Lehrer*innen die Schüler*innen bereits für das Thema Freundschaft. Wenn es jedoch zu gegenläufigen Ergebnissen kommt, könnten die aktuellen Ergebnisse auf die spezifische Klasse zurückzuführen sein, in der beispielsweise eine positive Klassengemeinschaft unter den Schüler*innen herrscht. Des Weiteren müsste die Forschung auf eine andere Klassenstufe ausgeweitet werden. Ergeben sich Unterschiede? Entwickelt sich der Freundschaftsbegriff im Laufe der Schulzeit? Eine weitere Möglichkeit wäre es, das Projekt an einer inklusiven Schule in einer dritten Klasse durchzuführen und Schüler*innen mit einer SES zu ihren Vorstellungen und Erfahrungen zu befragen. So könnte herausgefunden werden, ob die Ergebnisse auf die Schulform zurückzuführen sind. Erst wenn weitere Erkenntnisse über den Ist-Zustand vorliegen, können gegebenenfalls in ferner Zukunft Unterstützungsmaßnahmen umgesetzt werden, um den Inklusionsgedanken aktiv zu leben.

Literaturverzeichnis

- Bachmann, Helen I., (1996). *Kinderfreundschaften – Start ins Leben*. Freiburg i. B.: Herder.
- Berk, Laura E. (2020). *Entwicklungspsychologie*. 7. aktual. Aufl., Hallbergmoos: Pearson.
- Buschmann, Anke/Dittmann, Falko (2020). *Sprachentwicklungsstörungen. Wenn das Sprechen lernen schwer fällt*. Heidelberg: Zentrum für Entwicklung und Lernen.
- Bydlinski, Georg (o.D.). *Freunde sind wichtig für jeden*. Verfügbar unter:
<https://www.georg-bydlinski.at/buecher/freunde-sind-wichtig.html> [21.02.2023].
- Cave, Kathryn/ Riddell, Chris (1994). *Irgendwie anders*. Hamburg: Oetinger.
- Chow, Jason C./Broda, Michael D./Granger, Kristen L./Deering, Bryce T./Dunn, Kelsey T. (2022). Language Skills and Friendships in Kindergarten Classrooms: A Social Network Analysis. In: *School Psychology*, 37 (6), S. 488–500.
- Durkin, Kevin/Conti-Ramsdau, Gina (2007). Language, Social Behavior, and the Quality of Friendships in Adolescents With and Without a History of Specific Language Impairment. In: *Child Development*, 78 (5), S. 1441–1457.
- Engle, Jennifer M./McElwain, Nancy/Lasky, Nicole (2011). Presence and Quality of Kindergarten Children's Friendships: Concurrent and Longitudinal Associations with Child Adjustment in the Early School Years. In: *Infant and Child Development*, 20 (4), S. 365–386.
- Hartup, Willard W. (1996). The Company They Keep: Friendships and Their Developmental Significance. In: *Child Development*, 67 (1), S. 1–13.
- Kauschke Christina/Spreer, Markus/Vogt, Susanne (2019). Terminologie und Definition von Sprachentwicklungsstörungen – Berichte aus (inter-)nationalen Arbeitsgruppen. In: *Forschung Sprache*, 7 (2), S. 3–8.
- Lautenschläger, Tamara/Sachse, Steffi/Buschmann, Anke/Bockmann, Katrin (2020). Folgeprobleme und begleitende Auffälligkeiten bei Sprachentwicklungsstörungen. In: Steffi Sachse/Ann-Katrin Bockmann/Anke Buschmann (Hrsg.): *Sprachentwicklung. Entwicklung – Diagnostik- Förderung im Kleinkind- und Vorschulalter* (S. 253–280). Berlin: Springer.
- Lohaus, Arnold/Vierhaus, Marc (2019). *Entwicklungspsychologie des Kindes und Jugendalters für Bachelor*. 4. Aufl., Berlin: Springer.
- Salisch, Maria von (1991). *Kinderfreundschaften*. Göttingen: Hogrefe.
- Salisch, Maria von (2020). Freundschaft als Resilienzfaktor. In: Günther Opp/Michael Fingerle/Gerhard Suess (Hrsg.): *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (S. 194–201). 4. neu bearb. Aufl., München: Ernst Reinhardt.
- Savage, Robert (2005). Friendship and Bullying Patterns in Children Attending a Language Base in a Mainstream School. In: *Educational Psychology in Practice*, 21 (1), S. 23–36.

- Selman, Robert L. (1984). *Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen*. Übersetzt von Cornelia von Essen und Tilmann Habermas. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Siegler, Robert/Saffran, Jenny R./Gershoff, Elizabeth T./Eisenberg, Nancy (2021). *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter*. Deutsche Auflage unter Mitarbeit von Sabina Pauen. 5. Auflage. Berlin: Springer.
- UN-BRK = Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen (Hrsg.) (2008). *Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Die amtliche, gemeinsame Übersetzung von Deutschland, Schweiz und Liechtenstein*. Beschluss vom 3. Mai 2008.
- Wagner, Jürgen (1994). *Kinderfreundschaften. Wie sie entstehen – was sie bedeuten*. Berlin: Springer.
- Waldheim, Nicole (2014). *Freundschaft und ihre Bedeutung für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen*. Hamburg: Diplomica.
- Weinert, Sabine (2020). Sprachentwicklung im Kontext anderer Entwicklungsbereiche. In: Steffi Sachse/Ann-Katrin Bockmann/ Anke Buschmann (Hrsg.): *Sprachentwicklung. Entwicklung – Diagnostik– Förderung im Kleinkind- und Vorschulalter* (S. 133–162). Berlin: Springer.

AUTOR*INNENVERZEICHNIS

Ellen Alda, *2000, studiert an der Universität zu Köln im Master of Education Lehramt an Grundschulen mit den Fächern Mathematische Grundbildung, Sprachliche Grundbildung und Katholische Religionslehre.

Eva Bales, *1994, schloss im Sommer 2017 ihre Ausbildung zur Heilerziehungspflegerin ab. Seit Oktober 2018 studiert sie an der Universität zu Köln Lehramt für sonderpädagogische Förderung mit den Förderschwerpunkten Emotionale und soziale Entwicklung und Geistige Entwicklung sowie den Fächern sprachliche Grundbildung und Wirtschaft-Politik.

Kontakt: evasarah.bales@gmail.com

Daniel Dick, *2000, studiert an der Universität zu Köln im Master of Education die Fächer Deutsch und Erdkunde auf Lehramt für Haupt-, Real- Sekundar- und Gesamtschulen.

Nina Fandel, *1997, studiert neben ihrem Bachelor of Music in Elementarer Musikpädagogik im Master of Education die Fächer Musik und Französisch für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen an der Hochschule für Musik und Tanz Köln und an der Universität zu Köln.

Elif Meryem Güney, *1997, B.A. in Deutsche Sprache und Literatur/Romanistik-Italienisch, studiert seit April 2021 Lehramt für Gymnasien und Gesamtschulen mit den Fächern Deutsch und Italienisch und befindet sich derzeit im Master.

Johanna Limbach, *1998, studiert Französisch und Geographie im Master (Lehramt an Gesamtschulen und Gymnasien) an der Universität zu Köln. Sie hat eineinhalb Jahre am Lehrstuhl für Klimatologie und Hydrogeographie am Geographischen Institut als wissenschaftliche Hilfskraft gearbeitet und die Veröffentlichung von Bildungsressourcen zum Thema Klimawandel und klimawandelresiliente Städte und Communitys im WaldKLIMA und im PULCHRA-Projekt unterstützt. Aktuell ist sie wissenschaftliche Hilfskraft am Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.

Nora Kersting, *1999, studiert im Master Lehramt für Gymnasien und Gesamtschulen Wirtschaft-Politik/Sozialwissenschaften an der Universität zu Köln und Sport an der Deutschen Sporthochschule Köln (DSHS). Sie arbeitet seit Oktober 2023 am Lehrstuhl für Sozialwissenschaften mit dem Schwerpunkt ökonomische Bildung II. Zudem wurde sie 2023 im Rahmen des Absolvententages der DSHS als beste Absolventin des Bachelor-Lehramtsstudiums im Unterrichtsfach Sport ausgezeichnet.

Magdalena Mista, *1995, studiert an der Universität zu Köln im Master of Education die Fächer Philosophie, Kunst und Physik auf Lehramt für Gymnasien und Gesamtschulen, sowie Physik B.Sc.

Sven Naujokat, *1993, absolvierte zunächst ein Studium der Germanistik und Anglistik in Bonn, das er 2020 mit einem Master of Arts in Germanistik abschloss. Seitdem studiert er Lehramt für Gymnasien und Gesamtschulen an der Universität zu Köln in den Fächern Deutsch und Kunst. Neben dem Studium arbeitete er als studentische Hilfskraft und an verschiedenen Nachhilfe- und Weiterbildungsinstituten.

Lena Sophia Pustet wurde 1998 geboren und studiert Sonderpädagogik mit den Förderschwerpunkten Geistige Entwicklung und Emotional-soziale Entwicklung

Muriel Raskopp, *1999, studiert an der Universität zu Köln im Master of Education die Fächer Deutsch und Französisch auf Lehramt für Gymnasien und Gesamtschulen. Im Sommersemester 2023 absolvierte sie ihr Praxissemester mit dem Profulfach Deutsch an einem Kölner Gymnasium. 2021 war sie im Rahmen eines Auslandsaufenthalts als Fremdsprachenassistentin an Schulen in Valenciennes, Saint-Saulve und Wallers tätig. Seit Beginn ihres Studiums wird sie durch das Deutschlandstipendium gefördert.

Carolin Schleede, *2000, schloss im Jahr 2018 ihr Abitur in Düsseldorf ab. Seit Oktober desselben Jahres studiert sie an der Universität zu Köln, nun im Masterstudiengang Lehramt in den Fächern Deutsch und Pädagogik für die Schulformen Gymnasium und Gesamtschulen (BA: Abschluss 2022).

Kontakt: carolin.schleede117@gmail.com

Linda Schneider, *1998, studiert die Fächer Spanisch und Wirtschaft-Politik/Sozialwissenschaften auf Lehramt für Gymnasien und Gesamtschulen im Master an der Uni Köln.

Kontakt: linda-schneider@medionmail.com

Julia Scholtholt, *1998, studiert im Master Lehramt für sonderpädagogische Förderung an der Universität zu Köln die Fächer Katholische Religion und Sprachliche Grundbildung.

Lukas Schumacher, geb. 1997, beginnt im August 2024 seinen Vorbereitungsdienst in Hamburg. Er erlangte den Masterabschluss für das gymnasiale Lehramt mit den Fächern Deutsch und Musik an der Hochschule für Musik und Tanz Köln sowie an der Universität

zu Köln. Sein Praxissemester absolvierte er im Wintersemester 2022/2023 an einem Gymnasium im Rhein-Sieg-Kreis.

Kontakt: lukas.schumacher@alumni.uni-koeln.de

Christina Susanne Stuthe, *1999, studiert aktuell an der Universität zu Köln im Master of Education für das Lehramt Gymnasium/ Gesamtschule mit den Fächern Deutsch und Biologie. Nach ihrem Engagement im integrativen LehrkräftePLUS-Programm der Universität zu Köln als Biologiedidaktik-Tutorin arbeitet sie aktuell im Institut für Biologiedidaktik in einem Forschungsprojekt zur Evaluation von Escape Games im naturwissenschaftlichen Unterricht.

Kontakt: cstuthe1@uni-koeln.de

Carolin Thöne, *1999, schloss im Sommer 2022 den Bachelor in Anglistik und Ökonomik an der Universität Münster ab. Seit Oktober desselben Jahres studiert sie im Master of Education an der Universität zu Köln die Fächer Anglistik und Sozialwissenschaften. Neben dem Studium arbeitet sie an einem Gymnasium in Köln.

Christopher Ulferts, *1998, studiert Lehramt für sonderpädagogische Förderung im Master. Neben den Unterrichtsfächern mathematische Grundbildung und Musik studiert er die Förderschwerpunkte emotionale und soziale Entwicklung und körperliche und motorische Entwicklung. Das Praxissemester absolvierte er an einer inklusiven Grundschule in Köln.

Luisa Vogt, *1998 in Mannheim, studiert Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen mit den Fächern Englisch und Kunst an der Universität zu Köln. Neben dem Studium ist sie als Wissenschaftliche Hilfskraft am Department Kunst und Musik tätig.

Charlotte Weiser, *1996, begann 2019 das Studium Lehramt an Grundschulen mit den Fächern sprachliche und mathematische Grundbildung und Sachunterricht. Derzeit studiert sie an der Universität zu Köln im Master.

Kontakt: charlotteweiser@web.de

Christina Wischalka, *2001, nahm zum Wintersemester 2019/20 das Lehramtsstudium für sonderpädagogische Förderung mit den Fächern Sprachliche Grundbildung und Katholische Religionslehre sowie den Förderschwerpunkten Lernen und Sprache auf; derzeit studiert sie im Master.

Kontakt: christina.wischalka@web.de