

Praxisphasen

innovativ

FORSCHENDES LERNEN IM PRAXISSEMESTER

Ausgewählte Studienprojekte des ersten fakultätsübergreifenden Präsentationstags 2018



Praxisphasen innovativ (Band 8)

Impressum

Zentrum für LehrerInnenbildung (ZfL)
Universität zu Köln
Albertus-Magnus-Platz | 50923 Köln
Tel: +49 221 470-8610
Fax: +49 221 470-8600
<http://zfl.uni-koeln.de/zfl.html>

HerausgeberInnen der Ausgabe: Gesine Boesken, Claus Dahlmanns,
Christian Friebe, Alexandra Habicher
Praxisphasen innovativ | Band 8 | April 2019
Titelbild: pixabay.com

ISSN: 2364-0782

Inhaltsverzeichnis

<i>Gesine Boesken, Claus Dahlmanns, Christian Friebe, Alexandra Habicher</i> Einleitung	3
<i>Adler, Helge</i> Die Auswirkungen der Vermittlung politphilosophischer Inhalte im (Praktischen) Philosophieunterricht auf die politische Identitätsbildung von SchülerInnen	5
<i>Anton, Tom Konrad</i> Förderung naturwissenschaftlicher Arbeits- und Denkweisen im Chemie- unterricht am Beispiel von Lernhilfen zum Verfassen von Protokollen	20
<i>Drescher, Katharina</i> Erforschung von Präkonzepten von Schüler*innen zum Thema Flucht und Migration.....	22
<i>Fischer, Klara</i> Rekonstruktion der subjektiven Theorie einer Lehrkraft zur Klassenführung auf der Grundlage quantitativ erhobener Beurteilungen durch Schülerinnen und Schüler.....	42
<i>Hagemeister, Lena</i> Warum eigentlich „Bili“? Eine quantitative Erhebung von Motivation im Bilingualen Unterricht am Hölderlin Gymnasium Köln Mülheim	56
<i>Heidemann, Franziska</i> Selbstdeutungen stiller Schülerinnen: eine Analyse zur Unterrichtsteilhabe	58
<i>Hoffmeister, Sonja</i> Die Effekte von freien und geleiteten Sprechansätzen auf die mündliche Sprachperformanz von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Englischunterricht	73
<i>Janßen, Nico</i> Unterstützte Kommunikation und Mehrsprachigkeit	89
<i>Offermann, Katharina</i> Der Einfluss von Reading Racetracks auf den Aufbau eines Sichtwortschatzes sowie die Lesegeschwindigkeit und -genauigkeit.....	97
<i>Plum, Anja</i> Partizipation eines unterstütz kommunizierenden Schülers an einem Unterrichtsgespräch an einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung	107

<i>Rabe, Mareike</i> Entwicklung von Handlungsalternativen im Umgang mit ‚herausforderndem‘ Verhalten aus systemisch-konstruktivistischer Perspektive	117
<i>Rocktäschel, Catherine Charlotte</i> Die Urteilskompetenz im Geographieunterricht: Wertebewusstsein, Werte- hierarchie und Wertehandeln – Eine Diagnose am Beispiel des Konsum- verhaltens von Schülerinnen und Schülern	128
<i>Steinwartz, Sophie</i> Erfragung des Zusammenhangs zwischen Aufhebung des sonder- pädagogischen Förderbedarfes Sprache und protektiven Faktoren mittels Leitfadeninterviews	153
AutorInnenverzeichnis	162

Einleitung

Mit der Umstellung auf das Bachelor-Master-System durch die Neuordnung des Lehrerausbildungsgesetzes (LABG 2009/2016) wurde u.a. Forderungen entsprochen, eine professionsorientiertere Verzahnung von Praxis und Theorie umzusetzen. Ein wesentliches Element dieses neuen Konzepts ist das fünfmonatige Praxissemester, das einen zentralen Platz im Rahmen des Master of Education einnimmt und Studierenden die Möglichkeit bietet, ihr im Studium erworbenes fach- und bildungswissenschaftliches sowie fachdidaktisches Theoriewissen vertiefend und umfassend in der Berufspraxis anzuwenden. An dieser Stelle nimmt das hochschuldidaktische Konzept des Forschenden Lernens eine Schlüsselrolle ein. Umgesetzt im Format des Studienprojekts, soll die forschende Auseinandersetzung mit dem Handlungsfeld Schule einen Lern- und Professionalisierungsprozess unterstützen, der an dem Leitbild des „reflektierenden Praktikers“ orientiert ist.

Seit dem ersten Praxissemesterdurchgang (Februar 2015) sind in der Ausbildungsregion Köln viele hervorragende Studienprojekte entstanden, die die Bandbreite und auch das Potential dieses Formats widerspiegeln. Im Austausch und in der Kooperation mit den lehrerbildenden Fakultäten der Universität zu Köln und dem Zentrum für LehrerInnenbildung (ZfL) entstand daher die Idee, einen fach- und fakultätsübergreifenden Präsentationstag für Studienprojekte durchzuführen. Dabei wurden verschiedene Zielsetzungen in den Blick genommen: Zunächst einmal sollte ein solcher Tag die Sichtbarkeit für Forschendes Lernen in der LehrerInnenbildung erhöhen und Möglichkeiten zur Information und zum Austausch bieten. Ehemaligen Praxissemesterstudierenden bietet das Format ein Forum, um ihre Studienprojekte einer größeren und interessierten Öffentlichkeit vorzustellen, für angehende Praxissemesterstudierende (und andere Interessierte) bietet es gleichzeitig eine Möglichkeit, sich über das Studienprojekt im Allgemeinen zu informieren und Anregungen zu erhalten. Vor allem für die Lehrenden im Studienbereich Praxissemester sollte die fach- und fakultätsübergreifende Konzeption dieses Tages auch als ‚Blick über den eigenen Tellerrand‘ dienen, um sich jenseits der eigenen Fachperspektive oder -tradition auszutauschen und Anregungen zu erhalten. Nicht zuletzt sollte der Tag dazu dienen, allen am Praxissemester Beteiligten aus den verschiedenen Institutionen Raum für Austausch zu geben.

Der erste hochschulweite Präsentationstag für Studienprojekte im Praxissemester wurde am 4. Oktober 2018 vom Prorektor für wissenschaftliches Personal und Nachwuchs, Prof. Dr. Ansgar Büschges, eröffnet. In der sich anschließenden fakultätsübergreifend besetzten Diskussionsrunde erörterten die Professorinnen Petra Herzmann (Humanwissenschaftliche Fakultät), Nicole Naeve-Stoß (Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät), Daniela Schmeinck (Mathematisch-Naturwissenschaftliche Fakultät) und Alexandra Zepter (Philosophische Fakultät) die Möglichkeiten und Grenzen von Forschendem Lernen im Praxissemester aus ihrer jeweiligen Fachperspektive.

In insgesamt 19 Präsentationen stellten 20 Studierende ihre Studienprojekte vor und berichteten von ihren Erfahrungen. Die Projekte verorteten sich in den verschiedensten Bereichen: Von fachbezogenen Forschungsbereichen wie Urteilskompetenz im Geographieunterricht, Beziehungslernen im Physikunterricht und Einstiege im Russischunterricht über bildungswissenschaftliche Fragestellungen

zu Selbstdeutungen stiller SchülerInnen und ihrer Unterrichtsteilhabe, bis hin zu sonderpädagogischen Forschungsfragen wie dem Zusammenhang von protektiven Faktoren mit der Aufhebung des Förderschwerpunkts, deckten die Projekte der Studierenden ein breites Feld wissenschaftlicher und pädagogischer Interessen ab. Während einige Projekte spezifisch im Fach verankert waren, beschäftigten sich andere Projekte mit allgemeinen und aktuellen schulischen Themenkomplexen wie der Erforschung von Präkonzepten zu Flucht und Migration. Die Präsentationen boten für die anwesenden Studierenden, LehrerInnen, Dozierenden und andere Interessierte einen tiefen Einblick in die inhaltliche Ausrichtung der Projekte, ließen aber auch Raum, die Erfahrungen der Studierenden und ihre professionelle Entwicklung im Forschenden Lernen zu thematisieren.

Zudem sollten die vortragenden Studierenden die Möglichkeit bekommen, ihre Studienprojekte in der vom ZfL herausgegebenen Online-Reihe „Praxisphasen innovativ“ zu veröffentlichen. Der vorliegende Band umfasst 13 Beiträge, die sowohl das Spektrum der Themen als auch der Art der Ergebnisdokumentation von Studienprojekten in der Ausbildungsregion Köln widerspiegeln. So finden sich in diesem Band Dokumentationen in Form von Aufsätzen sowie als Poster. Um der Vielfalt der Disziplinen und Fachtraditionen gerecht zu werden, haben wir uns zudem entschieden, nur wenige Vorgaben für Bibliographier- und Zitierkonventionen sowie eine geschlechtergerechte Sprache zu machen.

Köln, April 2019

Helge Adler

Die Auswirkungen der Vermittlung politphilosophischer Inhalte im (Praktischen) Philosophieunterricht auf die politische Identitätsbildung von SchülerInnen

Betreut durch: Jun.-Prof.' Dr. Anne Burkard (Philosophie)

Abstract

Das Ziel des vorliegenden Studienprojektes war es, die im Curriculum verankerte gesonderte Verpflichtung des Faches Praktische Philosophie, unter den SchülerInnen die Ausprägung einer politikinteressierten Haltung zu fördern, auf ihre Wirkung hin zu erforschen. Hierzu wurden an einem Kölner Gymnasium 41 SchülerInnen aus einem Philosophie-, sowie einem evangelischen und einem katholischen Religionskurs mittels standardisierter Fragebögen bezüglich des Vorhandenseins politischen Interesses befragt. Dies geschah vor dem Hintergrund, dass die simultane Belegung eines Philosophie- und eines Religionskurses an der Schule nicht möglich war. Konkret wurden zwei Hypothesen überprüft: (1) die Existenz von größerem politischen Interesse bei den SchülerInnen des Philosophiekurses, (2) die Zurückführbarkeit dieses Interesses auf die Teilnahme an diesem. Die Zustimmung zu den auf dem Fragebogen formulierten Items wurde als Indikator für politisches Interesse gewertet. Im Zuge der Auswertung wurden die gewonnenen Daten aus den drei Kursen in einer vergleichenden Analyse gegenübergestellt und ergaben im Median Zustimmungswerte zu den Items von 44 % im evangelischen Religionskurs, 35 % im Philosophiekurs und 25 % im katholischen Religionskurs. Die erste Hypothese erwies sich aufgrund der größeren Zustimmung zu den Items im evangelischen Religionskurs als nicht haltbar. Basierend auf dem in Relation zu den Religionskursen auffallend deutlichen Bekenntnis der SchülerInnen des Philosophiekurses zu einer zukünftigen Wahlbereitschaft, ließ sich die zweite Hypothese in Teilen verifizieren: Die hohe Zustimmung zu diesem Item war als durch den Philosophieunterricht angestoßene Sensibilisierung der SchülerInnen für die Funktionsweise und Maßnahmen zur Aufrechterhaltung einer Demokratie interpretierbar, wodurch der proklamierte Zusammenhang in abgeschwächter Form erkennbar wurde. Relevant sind diese Ergebnisse vor allem für Studierende der Philosophiedidaktik und angehende Philosophielehrer.

1. Einführung

Bei der genaueren Betrachtung und Analyse der Themenkomplexe des Praktischen Philosophieunterrichts an Gymnasien und Gesamtschulen wird man unweigerlich auf einen übergeordneten Zusammenhang zwischen den zu vermittelnden Inhalten und Argumentationsansätzen stoßen: ihre herausstechende Anzahl an Anwendungsoptionen im Alltag. Explizit wird hierbei auch in den Lehrplänen des Landes Nordrhein-Westfalen auf den leitmotivischen Umstand hingewiesen, dass jenes hohe Gebrauchspotential keineswegs auf den Kontext innerhalb des Unterrichtsgeschehens beschränkt ist, sondern auch als Leitfaden der Ausbildung einer eigenen außerschulischen Gesellschaftsfähigkeit dient.

Insbesondere im Hinblick auf die angestrebte Ausreifung einer politischen Identität seitens der SchülerInnen scheint für den Praktischen Philosophieunterricht hierbei eine zentrale Herausforderung erkennbar zu werden. Trotz in den letzten Jahren leicht revisionistischer Tendenzen grassiert nach wie vor unter Jugendlichen

zwischen 14 und 17 Jahren das Phänomen der Politikverdrossenheit, welches als ein allgemeines Unzufriedenheitsgefühl gegenüber dem politischen Betrieb definiert werden kann.¹ Betrachtet man diese Problematik vor dem Hintergrund der curricularen Zielsetzung des Faches Praktische Philosophie, gegenüber den SchülerInnen einen persönlichen, sozialen und politischen Bildungsauftrag wahrzunehmen², ergibt sich hieraus die Forschungsfrage, ob der Fachunterricht in seiner derzeitigen Form das Themenfeld der politischen Philosophie ausreichend durchleuchtet, um seinen eigenen Ansprüchen innerhalb dieses Sektors Genüge zu tragen. Aus dem Forschungsinteresse wurden zwei konkrete Hypothesen abgeleitet:

Hypothese I:

Das politische Interesse ist bei SchülerInnen, welche in der Mittelstufe den Praktischen Philosophieunterricht besucht haben, größer als bei jenen, welche in diesem Fach nicht unterrichtet wurden.

Hypothese II:

Aus Hypothese I ließe sich ableiten, dass der Praktische Philosophieunterricht bei der Entwicklung der politischen Identitätsbildung Jugendlicher eine zentrale Rolle spielt und demnach eine Priorisierung des Faches diese Entwicklung weiter verstärken würde.

2. Theoretische Einordnung

Die Einordnung der Fragestellung in einen theoretischen Kontext soll in zwei Schritten erfolgen: Zum einen sind die Vorgaben des aktuellen Lehrplans des Landes Nordrhein-Westfalen für den Praktischen Philosophieunterricht in der Mittelstufe zu beachten. Bei der Betrachtung der Fragenkreise, welche das dieser Skizze zugrundeliegende Kerncurriculum als inhaltlichen Referenzrahmen vorgibt, lässt sich insbesondere im Fragenkreis 4 eine thematische Rückkopplung zum anvisierten Fokus herstellen: Die Beantwortung der „Frage nach Recht und Staat“ soll sich demnach der Aufgabe widmen, den SchülerInnen einen Einblick in staatsrechtliche Ausführungen zu bieten, welche in einem direkten Bezug zu einem gesellschaftlichen Gerechtigkeitsbegriff stehen sollen.³

Zum anderen lohnt sich ein Blick in historische und gegenwärtige Debatten bezüglich des fächerrelativen Stellenwerts sowie der inhaltlichen Ausrichtung des Praktischen Philosophieunterrichts: Im Hinblick auf Erstgenanntes wäre der in den 1970er Jahren erstmals aufkeimende Ursprungsgedanke, den Philosophieunterricht als reine Möglichkeit, SchülerInnen vom Religionsunterricht zu befreien, sowie dessen weitere Entwicklung von großer Relevanz.⁴ In Bezug auf heutige Debatten sei zudem auf die allgemeine Diskussion hingewiesen, ob, in welchem Ausmaß und mit welchen Mitteln der Schulunterricht politische Bildung antreiben und verstärken soll.⁵ Spezifischer auf den Praktischen Philosophieunterricht und dessen politischen Bildungsanspruch fokussiert sich Anne Burkard in ihren Ausführungen „Anthropologie und Politische Philosophie“.⁶

1 Vgl. Gaiser, 2016.

2 Vgl. MSW-NRW, 2014, S. 9.

3 Vgl. MSW-NRW 2014 S. 21. In: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SI/5017_Praktische_Philosophie_Sek.I.pdf, Stand: 16. Juli 2018.

4 Vgl. Tremel 1994, S. 18 f.

5 Vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 2016.

6 Vgl. Burkard 2016, S. 102 ff.

3. Untersuchungsdesign

Die Auswahl einer quantitativen Forschungsmethode lässt sich auf zweierlei Weise begründen: Zum einen sollten die Möglichkeiten der Beeinflussung durch Inhalte untersucht werden, welche den SchülerInnen im Zuge des Praktischen Philosophieunterrichts vermittelt wurden, um diese anschließend in Relation zu setzen zu SchülerInnen, welche diesen Unterricht nicht hatten. Für diese vergleichende Analysemethodik bedarf es dementsprechend eine verhältnismäßig große Probandengruppe, zusammengesetzt aus Unterrichtsklassen mit und ohne Philosophieunterricht. Zum anderen ließe sich auch auf inhaltliche Zusammenhänge verweisen: Es ging weniger um die Frage, ob der Philosophieunterricht generell in der Lage ist, bei Einzelnen einen politischen Identitätsbildungsprozess anzuregen – hierfür hätten sich eher qualitative Forschungsmethoden geeignet –, sondern vielmehr in welchem Ausmaß sich eine Gesamteinflussnahme der curricularen Inhalte auf diesen Prozess erforschen und nachweisen lässt.

Hierbei entscheidend ist es zudem, auf die inhaltlichen und logistischen Grenzen des Projektes zu verweisen: Wie in der einleitenden Hypothesenbildung verdeutlicht wurde, erforscht die Untersuchung ausschließlich den potentiellen Zusammenhang zwischen politischen Inhalten im Philosophieunterricht und der Ausprägung einer politischen Identität bei den teilnehmenden SchülerInnen, um daraus Rückschlüsse über den aktuellen und zukünftigen Status des Faches (Praktische) Philosophie selbst zu schließen. Bei jedweder Ausweitung des Forschungszieles wäre aufgrund der begrenzten Reichweite des Projektes und auf Basis des im Folgenden näher beschriebenen Untersuchungsdesigns eine Gefährdung für die Einhaltung der Gütekriterien quantitativer Forschung nicht auszuschließen.

3.1 Wahl der Erhebungsmethode

Da es sich bei eben jenen Gütekriterien quantitativer Forschung um Reliabilität, Objektivität und Validität handelt, bot sich zur Durchführung des Studienprojektes die Gewinnung von auszuwertenden Daten mittels eines standardisierten Fragebogens an. Auf Basis dieser Erhebungsmethode ist eine vergleichende Analyse durchgeführt worden, in deren Verlauf SchülerInnen mit und ohne Praktischem Philosophieunterricht nach dem Ausmaß ihrer Anteilnahme am alltäglichen Politgeschehen befragt wurden. Es handelt sich bei der angewandten Form der Datengewinnung um eine Forschungsarbeit auf Basis deskriptiver Statistik, deren Zielsetzung als Beschreibung der Ausprägung eines bestimmten Merkmals innerhalb der Probandengruppe formuliert werden kann.⁷ Im weiteren Verlauf der Projektdurchführung sind auf Basis der Daten die einleitend formulierten Hypothesen auf ihren Wahrheitsgehalt hin überprüft worden, womit in den Bereich der inferenten Statistik vorgedrungen wurde.⁸

3.2 Wahl der Probandengruppe

Die Auswahl der Probandengruppe erfolgte unter Kriterien, welche einerseits auf einer wissenschaftlichen Grundlage basierten, andererseits durch die realen Begebenheiten an der Forschungsschule bzw. des Kerncurriculums gesteckt wurden. Im Hinblick auf den erstgenannten Faktor handelt es sich bei einer Stichprobe um eine „Auswahl von Personen aus einer bestimmten Gruppe (Grundgesamtheit

⁷ Vgl. Raab-Steiner 2015, S. 15.

⁸ Vgl. Bortz 2013, S. 1

oder Population), die befragt oder untersucht wird, um Informationen über diese Grundgesamtheit zu erhalten“.⁹ Jene Gruppe war im Falle der Projektdurchführung ein Teil der SchülerInnen eines Gymnasiums in der Kölner Innenstadt, während die Grundgesamtheit durch die Schülerschaft im Allgemeinen dargestellt wurde. Bei der Betrachtung des zweitgenannten Faktors sind zudem die Vorgaben des Lehrplans zu beachten: Der relevante Fragenkreis 4 mit besonderem Fokus auf der Struktur eines Staates basierend auf einem gesellschaftlichen Gerechtigkeits- und Friedensbegriffs ist dort für die Mittelstufe und Einführungsphase, genauer für die Jahrgänge 7 bis 10, vorgesehen. Vor diesem Hintergrund erschien es sinnvoll, als Probandengruppe SchülerInnen auszuwählen, welche sich mindestens am Ende der 10. Jahrgangsstufe befinden, da so davon ausgegangen werden konnte, dass die Inhalte des für diese Forschungsarbeit relevanten Fragenkreises zu diesem Zeitpunkt der schulischen Ausbildung bereits gelehrt worden waren.

Als Stichprobe wurden die SchülerInnen dreier Kurse in der Einführungsphase (EF) ausgewählt, wobei hierfür ein Philosophiekurs dieser Altersstufe sowie zwei Religionskurse als Probandengruppe dienten. Die Auswahl der beiden Letztgenannten erfolgte im Hinblick auf dem Umstand, dass die Schule, an welcher geforscht wurde, die SchülerInnen vor die Wahl stellt, ob sie einen Philosophie- oder einen Religionskurs besuchen möchten. Eine simultane Teilnahme an beiden Fachbereichen ist nicht vorgesehen, eine Widerrufung der Entscheidung ist möglich und primär nach Vollendung der 6. Jahrgangsstufe eine Option. Dieses Kriterium war maßgebend für die Auswahl der Probanden, da nur durch eine strikte Trennung der unterrichteten Inhalte das Kriterium der Validität erhalten werden konnte.

3.3 Aufbau des Fragebogens

Die angewandte Methode fußt auf der Zusammenstellung von zehn Items, also vorgefertigte Aussagen oder Fragen, mit welchen jeder Proband konfrontiert wird, um im Falle der Items 1 bis 9 über deren Korrektheit oder Falsifizierbarkeit mithilfe von fünf verschiedenen Zustimmung- bzw. Ablehnungsoptionen ein individuelles Urteil zu fällen.¹⁰ Die Items folgen dem grundsätzlichen Aufbau einer Klimax: Je höher die Nummerierung, desto stärker wäre bei zustimmendem Urteil ein Indikator für die Existenz von politischem Interesse vorhanden. Der Fragebogen schließt mit einem zehnten Item, welches in Form einer offenen Frage eine abschließende Transferleistung erfordert. Im Folgenden soll die genaue Auswahl und Zusammensetzung der Items weiter präzisiert werden.

3.3.1 Teil A: Item 1 bis 3

Die ersten drei Items dienen der Überprüfung von potentiell politischem Interesse im individuellen Sektor. Potentiell deswegen, da die als Klimax angelegte Gesamtstruktur bereits hier deutlich werden sollte: Eine Zustimmung zu den in den Items getroffenen Aussagen wäre kein zwingender Beleg für eine dem Politbetrieb zugewandte Haltung gewesen, hätte jedoch die Basis gebildet, um ggf. vorhandenes Partizipationsbestreben weiter zu intensivieren.

1. Ich sehe mir regelmäßig Nachrichtensendungen (Tagesschau, heute-journal o.Ä.), politische Talkshows oder Sendungen mit Politik als inhaltlichem Schwerpunkt an.

Das erste Item diente dazu herauszufinden, ob die SchülerInnen regelmäßig über

⁹ Behrens 2000, S. 43.

¹⁰ Vgl. Mummendey 2014, S. 13.

das Medium Fernsehen politische Inhalte konsumieren. Die Aussage stand aus zwei Gründen bewusst an erster Stelle: Zum einen ist denkbar, dass die Informationsvermittlung keinesfalls selbst initiiert, sondern vielmehr passiver Natur wäre.

Als mögliche Beispiele könnten das Anschauen einer Nachrichtensendung gelten, weil dies die Eltern tun und man diesem Vorgang aus familiären Gründen beiwohnt, wodurch zwar möglicherweise die politische Bildung der SchülerInnen vergrößert werden würde, jedoch ohne, dass dies aus eigenem Antrieb geschehen wäre. Zum anderen wären abseits von politischem Interesse auch alternative Erklärungen denkbar, wieso die SchülerInnen die genannten Sendungsformate konsumieren könnten, wie beispielsweise themenfremdes Interesse (Nachrichtensendungen widmen sich zumeist einem breitem Themenspektrum) und der unpolitische Wunsch nach Unterhaltung.

2. Ich habe auf meinem Handy eine Nachrichten-App installiert und nutze diese regelmäßig.

Das zweite Item behandelte inhaltlich den Themenschwerpunkt einer Beschaffung politischer Informationen mittels einer Nachrichten-App auf dem eigenen Handy. Die Stellung im Fragebogen rechtfertigte sich dadurch, dass zwar wie bei Item 1 eine möglicherweise unpolitische Interessenlage vorliegen kann, in Relation zum Ansehen einer Fernsehsendung für die Installation einer mobilen Applikation jedoch Eigenengagement unabdingbar ist. Der grundsätzliche Akt der Aktivwerdung positionierte den Besitz und die Nutzung einer Nachrichten-App im Sinne des Aufbaus als Klimax hinter Item 1.

3. Ich lese regelmäßig politische Beiträge (Berichte, Kommentare o.Ä.) in Zeitungen oder den sozialen Medien.

Als drittes Item wurde die Anwendung von Zeitungs- und sozialen Medien zur politischen Weiterbildung ausgewählt. Das bei Item 2 bereits vorhandene Eigenengagement wurde beibehalten, zusätzlich erfolgte aber hier die Themenbündelung in Richtung der Politik, welche eine themenfremde Interpretation des Items ausschließt und somit zum Abschluss von Teil A die Grundlage für den Nachweis explizit politischen Interesses legte.

3.3.2 Teil B: Item 4 und 5

Teil B des Fragebogens setzte sich zusammen aus den Items 4 und 5, in welchen die Dimension einer ggf. vorhandenen politischen Haltung ausgeweitet werden sollte. Beide Items zielten darauf ab, die Interaktion des Individuums mit seinem direkten sozialen Umfeld zu erforschen.

4. Ich unterhalte mich mit meinem Freundeskreis regelmäßig über politische Themen.

In Item 4 wurde konkret auf das Ausmaß an Bedeutung von politischen Themen in den alltäglichen Gesprächen innerhalb des Freundeskreises eingegangen. Entscheidend war hierbei, dass das Item einen expliziten Verweis auf die politische Kommunikation unter Gleichaltrigen enthielt, also Diskussionen mit Erwachsenen ausschloss. Dies erklärt sich durch den Umstand, dass bei einer Diskussion im Freundeskreis der ursprüngliche Impuls zum Debatteneinstieg nicht von außen, wie beispielsweise von den Eltern, initiiert wird. Grundsätzlich befand sich dieses Item auch hinter den Items 1 bis 3, da hier erstmals darauf eingegangen wurde, ob die SchülerInnen in ihren ggf. vorhandenen politischen Ansichten ausreichend gefestigt waren, um diese an Nahestehende heranzutragen.

5. Ich engagiere mich regelmäßig in der Schule bei einer politischen Schul-AG/einem politischen Projekt im Zuge der Projektwoche.

Das nachfolgende fünfte Item setzte den zuvor angestoßenen dimensional Ausweitungprozess weiter fort und stellte das in Item 4 begonnene Teilen der persönlichen politischen Haltung mit anderen Personen in einen gesamtschulischen Kontext. Einerseits wurde hier die Bedeutung des politischen inspirierten Schulangebots für die SchülerInnen erforscht, andererseits deren Bereitschaft, gegenüber unterschiedlichen Altersklassen für ihre politischen Ideale einzustehen und diese zu verantworten. Besonders deutlich wurde dies durch die Einbindung der Schulprojekte, deren Durchführung in der Projektwoche stattfand: Die jeweiligen Teilnehmerlisten wurden am schwarzen Brett offen einsehbar ausgehängt. Wer demnach an einem politischen Projekt teilnahm (beispielhaft seien hier die Projekte „Schule ohne Rassismus“, „Politisches Bonn“ und „Fußball-WM und Politik“ genannt) tat dies im Wissen, sein politisches Partizipationsbestreben damit öffentlich kundzutun. Diese Offenheit im Umgang mit der eigenen politischen Interessenhaltung rechtfertigte basierend auf der Klimax als Grundstruktur die fortgeschrittene Stellung des Items im Fragebogen.

3.3.3 Schnittstelle: Item 6

6. Ich hätte bei der letzten Bundestagswahl gerne gewählt, sofern ich bereits volljährig gewesen wäre.

Das sechste Item erfüllte innerhalb des Fragebogens die Funktion eines Bindegliedes: Die Anknüpfungspunkte waren sowohl persönlicher als auch gesellschaftlicher Natur und schlugen so eine Brücke zwischen den ersten beiden Abschnitten und Teil C. Das Item schuf die Basis für die folgenden Items, da es die Bedeutsamkeit und damit einhergehende Verantwortung, welche ein zunehmendes Partizipationsbestreben impliziert, erstmalig thematisierte. Um den Übergang in diese neu hinzugefügte gesellschaftliche Komponente und den Sprung aus dem bekannten Umfeld in eine deutlich abstraktere Dimension möglichst fließend zu gestalten, wurde das Item als eine Art Gedankenspiel formuliert. Den SchülerInnen wurde durch die Schaffung eines fiktiven Raumes zwar die Tragweite politischer Beteiligung vermittelt, simultan jedoch suggeriert, dass mit diesem und den nachfolgenden Items die Grenze dessen, was als durchschnittliches politisches Interesse bezeichnet werden kann, zunehmend erreicht war bzw. eine Zustimmung zu nachfolgenden Items als überdurchschnittlich anzusehen gewesen wäre.¹¹

3.3.4 Teil C: Item 7 bis 9

In Teil C des Fragebogens sollte durch die Items erforscht werden, in welchem Ausmaß bei den SchülerInnen ein Bestreben erkennbar war, ihre politischen Ansichten innerhalb der Gesellschaft zu etablieren und durchzusetzen. Die Klimax erreichte mit diesem Abschnitt ihren Abschluss, da eine Beurteilung der Items als zutreffend oder eher zutreffend nur den Schluss zuließen, dass politisches Interesse nicht nur vorhanden und gefestigt war, sondern für die SchülerInnen auch in formulierbaren Zielvorstellungen mündete. Die Items überprüften dies, indem sie Bezug nahmen zu den zentralen Instrumenten der politischen Mitgestaltung des Einzelnen in einer Demokratie.

¹¹ Die Begriffe „durchschnittlich“ und „überdurchschnittlich“ beziehen sich auf die Ergebnisse des politischen Datenreports 2016 des Bundesamtes für Statistik. Siehe hierzu: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Datenreport/Downloads/Datenreport2016Kap13.pdf?__blob=publicationFile, S. 400, Stand: 16. Juli 2018

7. Ich engagiere mich regelmäßig bei einem politischen Aktionskreis/einer politischen Bürgerinitiative.

Item 7 ergründete das Vorhandensein eines Engagements in einer politischen Bürgerinitiative bzw. einem politischen Aktionskreis, wobei die Position des Items im Fragebogen sich erkennbar in die übergeordnete Struktur einreichte. Zwar war ein Zusammenhang zur Politisierung mit gesellschaftlichem Bezug herstellbar, dieser ist jedoch weniger ausgeweitet, als dies bei den Forschungsfeldern der Items 8 und 9 der Fall ist, da Bürgerinitiativen in ihrem Aktions- und Wirkungsradius zumeist als lokal und zeitlich begrenzt definiert werden.¹²

8. Ich habe schon ein- oder mehrmals an einer politischen (Gegen-)Demonstration teilgenommen oder habe dies zukünftig vor.

9. Ich bin Mitglied einer politischen Partei und engagiere mich dort regelmäßig.

In Relation hierzu standen die Items 8 und 9, welche sich inhaltlich auf zwei zentrale Anker einer demokratisch-freiheitlichen Gesellschaftsordnung beriefen: Das Demonstrations- bzw. Versammlungsrecht und die Teilnahme an der parteipolitischen Willensbildung.¹³ Auf Basis dieser gesetzlichen Verankerung wurden diese Items ausgewählt, um innerhalb des Fragebogens als stärkste Indikatoren für politisches Engagement zu fungieren. Auch wenn lokale Begrenzungen, wie sie auch bei einer Bürgerinitiative vorhanden sind, nicht gänzlich ausgeschlossen werden konnten, so ist jedoch sowohl bei Demonstrationen als auch bei der Parteienarbeit das große Ausmaß der Möglichkeit einer gesellschaftlichen Einflussnahme nicht von der Hand zu weisen. Die Hierarchisierung der beiden Items geschah primär unter dem Aspekt, dass durch Demonstrationen zwar eine Sensibilisierung für eine bestimmte Problematik erreicht werden kann, die Umsetzung konkreter Maßnahmen im politischen Sektor jedoch – wie im Grundgesetz vermerkt – in den Aufgabenbereich der Parteien fällt.

3.3.5 Transfer: Item 10

10. Was würdest du als Hauptgründe für das Ausmaß deines politischen Interesses bezeichnen? Führe deine Antwort kurz aus.

Sowohl in inhaltlicher als auch forschungsmethodischer Hinsicht nahm das zehnte und letzte Item eine Sonderstellung innerhalb des Fragebogens und innerhalb des Projektes insgesamt ein: Als einziges war es als eine offene Frage formuliert, deren Beantwortung die SchülerInnen individuell schriftlich ausformulieren sollten, womit das zehnte Item in seiner Methodik der qualitativen Forschung zuzuordnen ist. Obwohl sowohl der Arbeitsauftrag als auch der zur Verfügung stehende Platz den Umfang der Antwortmöglichkeit eingegrenzten, lag es gänzlich in der Hand der SchülerInnen, mit welcher Ausführlichkeit sie sich mit Beantwortung der Frage auseinandergesetzt haben. Inhaltlich stellte das zehnte Item eine abschließende Selbstreflexion dar: Die SchülerInnen sollten ihre jeweilige individuelle Ursächlichkeit ihres politischen (Des-)Interesses ergründen, nachdem die vorangegangenen neun Items primär auf die Bewusstwerdung einer Existenz oder Abwesenheit von politischem Interesse abgezielt hatten. Das Item wurde aufgrund seiner den Fragebogen beschließenden Funktion mit den beschriebenen Komponenten versehen, da es nicht nur die Thematik des Projektes bündeln, sondern gleichzeitig auch

¹² Vgl. von Westphalen 2001, S. 529.

¹³ Maßgebend sind hierbei die Artikel 8 und 21 des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland.

Anknüpfungspunkte schaffen sollte, anhand derer weitere Forschungen bezüglich der Beschaffenheit einer politischen Identitätsbildung bei Jugendlichen möglich wären.

4. Auswertung und Darstellung der Daten

Im Folgenden sollen auf Basis von Methoden der deskriptiven Statistik die Ergebnisse aus der Datenerhebung vorgestellt werden. Die Gesamtzahl der Probanden setzte sich aus den SchülerInnen der drei Kurse zusammen und betrug 41 Jugendliche im Alter 15 bis 18 Jahren, wobei 20 auf den Philosophiekurs, 9 auf den evangelischen und 12 auf den katholischen Religionskurs entfielen. Mit 20 männlichen und 21 weiblichen Teilnehmenden ist die Geschlechterverteilung als ausgeglichen zu bewerten. Da eine Erläuterung aller aus der Erhebung resultierenden Daten aufgrund der Fülle an Informationen nicht zielführend erschien, wurden die Ergebnisse im Hinblick auf ihre Relevanz zur Überprüfung der aufgestellten Hypothesen ausgewählt. Zudem erfolgte unter Berücksichtigung der abweichenden Forschungsmethodik eine Separierung des zehnten Items von den übrigen neun.

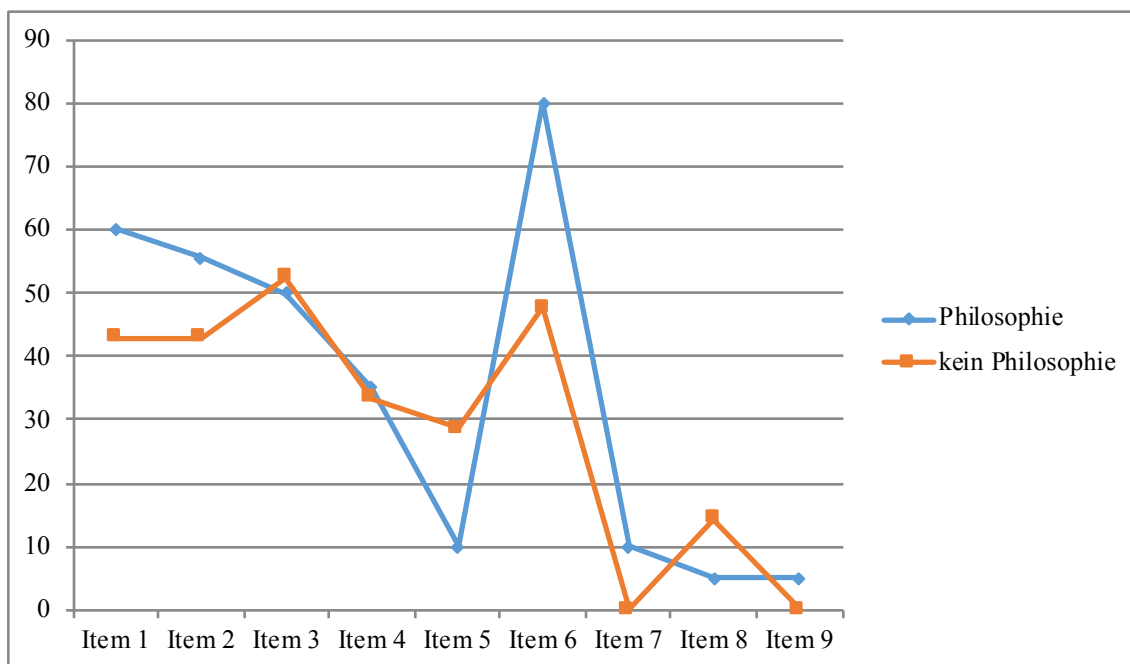


Diagramm 1: Menge der Trifft zu/Trifft eher zu-Antworten der Items 1 bis 9 in Prozent, sortiert nach Teilnahme und keiner Teilnahme am Philosophieunterricht

4.1 Teilnahme/Nicht-Teilnahme am Philosophieunterricht im Vergleich

Da sich das Forschungsinteresse darauf konzentriert, ob und inwiefern ein positiver Zusammenhang zwischen politischer Identitätsbildung und der Teilnahme am Philosophieunterricht besteht, wurden im Liniendiagramm jene Daten berücksichtigt, in denen die Indikatoren für politisches Interesse angeschlagen haben (siehe Diagramm 1). Wie zu antizipieren war, nimmt das Ausmaß an Zustimmung ab, je mehr eine Bejahung des Items ein Indikator für politisches Interesse darstellen würde: Während die durchschnittliche Zustimmung bei allen befragten Probanden zu den Items von Teil A 50,6% betrug, verringerte sie sich in Teil C auf lediglich 5,7%. Deutlich erkennbar ist die größere Zustimmung der SchülerInnen mit Philosophie-

unterricht zu den Items 1, 2 und insbesondere 6, wo die Diskrepanz zu den Religionskursen mit einem Prozentwert von 32,4% einen Höchstwert erreichte. Diese sahen sich hingegen in größerem Ausmaß als der Philosophiekurs in Item 5 vertreten. Die Ermittlung eines Durchschnittswerts bezüglich der jeweiligen Zustimmung zur Gesamtanzahl der Items erscheint nicht zielführend, da es sich hier um die Auswertung einer Ordinalskala handelt: Die Items wurden als unterschiedlich starke Indikatoren für das Ausmaß an politischem Interesse konzipiert, eine allgemeine Berechnung der durchschnittlichen Zustimmung würde diese Gewichtungsdifferenz jedoch nicht berücksichtigen. Möglich ist jedoch eine Errechnung des Median, da dieser zur Herstellung einer robusten Schätzung auf ordinalem Skalenniveau herangezogen werden kann.¹⁴ Der Philosophiekurs kommt hierbei auf einen Median von 35%, die Religionskurse auf 33,3%. Aufgrund der genauen Mengenverteilung erscheint es jedoch sinnvoll, die gesammelten Daten weiter zu differenzieren.

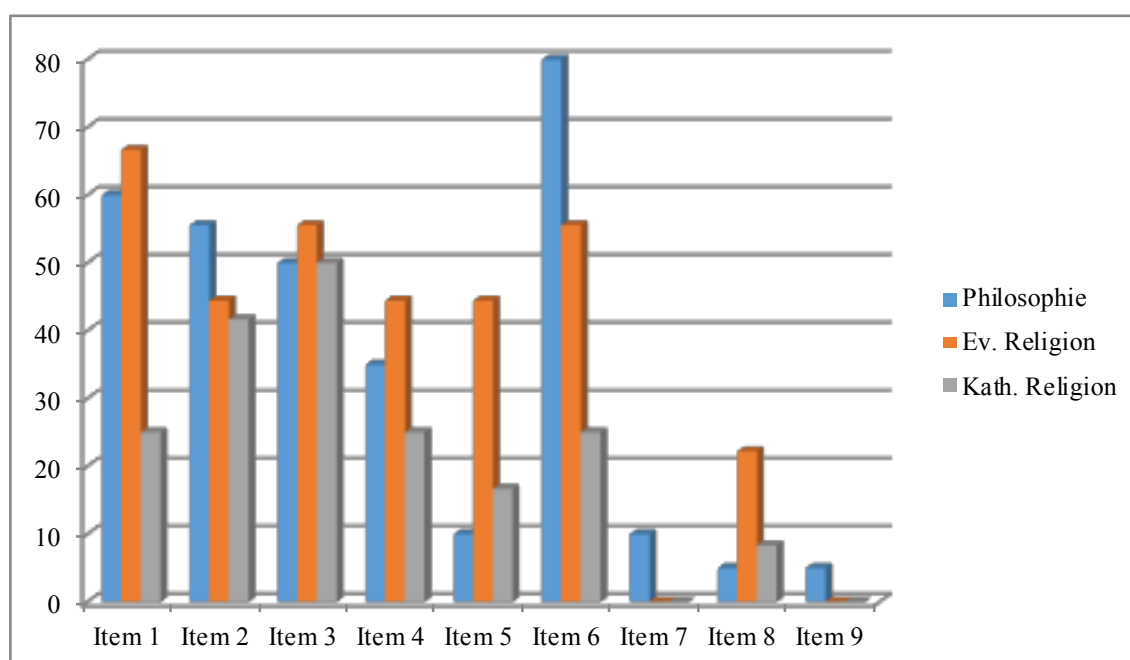


Diagramm 2: Menge der Trifft zu/Trifft eher zu-Antworten der Items 1 bis 9 in Prozent, sortiert nach Fach

4.2 Vergleich der drei Fächer

Die Differenzierung separiert die gewonnenen Informationen nach ihren jeweiligen Ursprungsfächern, wodurch sich im Hinblick auf den Vergleich zwischen den Fachrichtungen ein präziseres Bild ergibt.

Die Differenzierung separiert die gewonnenen Informationen nach ihren jeweiligen Ursprungsfächern, wodurch sich im Hinblick auf den Vergleich zwischen den Fachrichtungen ein verändertes Bild ergibt: Das in Diagramm 1 erkennbare größere politische Interesse der SchülerInnen mit Philosophieunterricht wird in Diagramm 2 mit der großen Differenz zwischen den Kursen der evangelischen und katholischen Religion konfrontiert. Stellt man ausschließlich die beiden letztgenannten gegenüber, so weichen diese durchschnittlich um 15,7% voneinander ab, lässt man die Items 7 und 9 weg, welche in beiden Kursen keine Zustimmung fanden, sogar um 20,2%. Diese Diskrepanz spielt insbesondere beim ersten und vierten Item eine

¹⁴ Vgl. Schäfer 2016, S. 57.

Rolle, da hier die evangelische Religion einen leicht größeren Zustimmungswert erreichte als die Philosophie, die Gesamtzustimmung der Religionskurse für beide Items jedoch durch den auffällig geringen Wert der katholischen Religion beeinträchtigt wird.

Umgekehrt wird zudem deutlich, dass die in Diagramm 1 erkennbare auffallend große Zustimmung der Religionskurse für Item 5 primär auf die Daten aus dem evangelischen Religionskurs zurückzuführen sind, da auch hier eine überdurchschnittlich hohe Abweichung besteht. Eine ähnliche Beobachtung lässt sich auch bei Item 8 machen, sowie bei Berechnung des Median: Dieser liegt beim katholischen Religionskurs bei 25%, der evangelische Religionskurs kommt hingegen auf 44,4% und übertrifft damit auch den zuvor errechneten Median des Philosophiekurses deutlich. Weitere Auffälligkeiten lassen sich auch im Hinblick auf die Daten des Letztgenannten erkennen: Diese ergaben bei den Items 5 und 8 die geringste Zustimmung aller Kurse. Unverändert klar auszumachen bleibt in Diagramm 2 jedoch der in Relation zu den Religionskursen hohe Zustimmungswert der Schülerinnen des Philosophiekurses zu Item 6, welcher mit einem prozentualen Anteil an Trifft zu/Trifft eher zu-Angaben von 80% das am häufigsten von einem einzelnen Kurs bejahte Item des gesamten Projektes darstellt.

4.3 Auswertung der Freitextantworten in Item 10

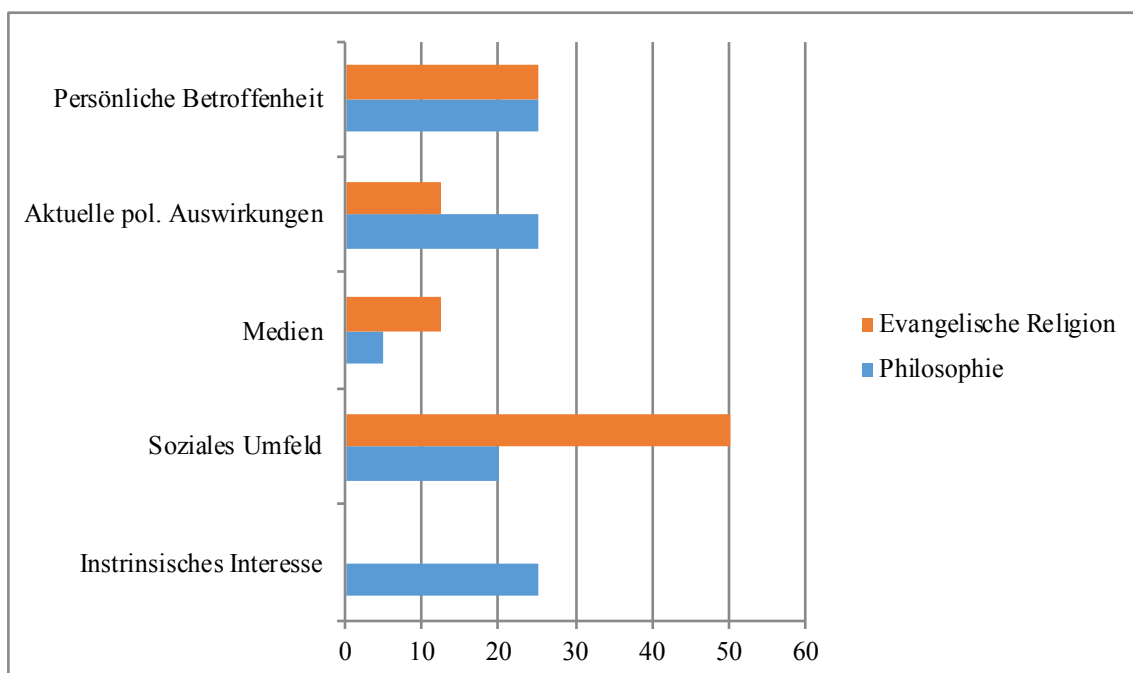


Diagramm 3: Verteilung innerhalb der genannten Gründe der SchülerInnen für politisches Interesse, sortiert nach Teilnahme am Philosophie- und evangelischen Religionsunterricht

Auf Basis der verschiedenen Rückmeldungen wurden fünf Kategorien entworfen, in welcher sich jede der gegebenen Antworten wiederfinden lässt: Unter persönliche Betroffenheit fielen alle Antworten, die einen individuellen Bezug zwischen dem Themenbereich Politik und dem Probanden herstellten. „Aktuelle politische Auswirkungen“ wurde als Oberbegriff für alle Antworten gewertet, in welchen derzeit kursierende politisch relevante Inhalte als ursächlich bezeichnet wurden. In der Kategorie „Medien“ wurden alle Rückmeldungen gesammelt, welche die Bedeutung der Medien im politischen Diskurs thematisierten.

Die Bezeichnung „Soziales Umfeld“ umfasst die nahestehenden Mitmenschen

des jeweiligen Probanden, wobei hierzu sowohl der Freundeskreis als auch die engere Verwandtschaft wie Eltern und Geschwister zählen. Die abschließende Kategorie wurde „Intrinsisches Interesse“ benannt. Hierunter fielen alle Antworten, welche als Ursächlichkeit ausschließlich ein persönliches Interesse an politischen Themen angaben.

Da sich anhand der bereits vorgenommenen Datenauswertung der Philosophiekurs sowie der Kurs der evangelischen Religion als die beiden Teilgruppen unter den Probanden erwiesen, in denen das politische Interesse am höchsten war, bot es sich an, dessen Ursächlichkeit anhand dieser beiden Kurse zu erforschen.

Die beiden größten Auffälligkeiten, welche dem Diagramm zu entnehmen sind, sind zum einen der herausstechend große prozentuale Anzahl an Nennungen des sozialen Umfelds als Hauptursache für politisches Interesse seitens der Schülerinnen, welche am evangelischen Religionsunterricht teilgenommen haben. Jeder zweite von diesem Teil der Probandengruppe genannte Grund hatte einen direkten Bezug zu ihren jeweiligen nahestehenden Mitmenschen. Gleichzeitig ist zum anderen erkennbar, dass die intrinsische Motivation einer Auseinandersetzung mit politischen Themen, welche im Philosophiekurs ein Viertel der gegebenen Antworten ausmachte, bei den SchülerInnen des evangelischen Religionskurses keinerlei Erwähnung fand. Auch ergab die Auswertung bei den SchülerInnen mit Philosophie in Relation zu jenen mit evangelischem Religionsunterricht eine doppelt so hohe Nennung von aktuellen politischen Geschehnissen als ursächliche Begründung für ihre politische Interessenhaltung.

5. Interpretation der Daten

Nachdem die Daten im Zuge der Auswertung dargestellt und beschrieben wurden, sollen nun im abschließenden Teil der Projektdokumentation die gewonnenen Daten dazu dienen, die anfänglich aufgestellten Hypothesen auf ihre Korrektheit hin zu überprüfen. Die hierfür relevant erscheinenden Daten wurden bereits im Zuge der Auswertung ausgewählt und dargestellt.

5.1 Überprüfung von Hypothese I

Das erste Diagramm scheint die in der Hypothese formulierten Aussagen primär zu bestätigen, da die insgesamt größere Zustimmung zu der Gesamtzahl der Items deutlich erkennbar ist: Die größere Ausreifung einer politischen Haltung ist erkennbar in der größeren Zustimmung zu der Gesamtzahl der Items, ein Umstand, der sich auch in der Berechnung des Median widerspiegelte. Die Nachweisbarkeit einer größeren Bejahung für ein Item wurde im Vorfeld als zentraler Indikator für das Vorhandensein von politischem Interesse definiert, womit sich die Korrektheit der Hypothese zu bestätigen scheint, da die erste Hypothese sich lediglich auf den Nachweis einer Unterschiedlichkeit des politischen Interesse zugunsten der Teilnehmer des Philosophieunterrichts beschränkt.

Im Zuge der weiteren Differenzierung der Daten lässt sich jedoch aus den in Diagramm 2 dargestellten Ergebnissen ein anderer Rückschluss ziehen: Die Ergebnisse aus Diagramm rührten von der mittels der Medianerrechnung bestimmten geringen Zustimmung zu den Items seitens des katholischen Religionskurses her, wohingegen der evangelische Religionskurs ein gegenteiliges Bild abgab. Der für diesen Kurs errechnete Median von 44,4% betrug deutlich mehr als der des Philosophiekurses mit 35%, wodurch mittels dieser robusten Schätzung dem erstgenannten Kurs ein größeres Ausmaß an politischem Interesse zuzuschrei-

ben wäre. Dieser Umstand soll im Folgenden unter der Interpretationstechnik des Falsifikationismus, also der Annahme, dass eine Hypothese unabhängig von dem Ausmaß an bestätigenden Beispielen falsch ist, sobald ein der Hypothese widersprechendes Gegenbeispiel nachweisbar ist¹⁵, betrachtet werden. Legt man diese Methodik zugrunde, so ist die Korrektheit der ersten Hypothese zu verneinen: Zwar trifft sie gemäß der Daten auf einen Vergleich mit dem katholischen Religionskurs sowie der Gesamtzahl der SchülerInnen, die keinen Philosophieunterricht besucht haben, zu. Die erste Hypothese war jedoch so formuliert worden, dass es zu ihrer Bestätigung einer deutlich größeren Zustimmung zu den Items und damit zu den Indikatoren für politisches Interesse seitens des Philosophiekurses in Relation zu jedem der beiden Religionskurse bedurft hätte. Der direkte Vergleich zwischen den Kursen der Philosophie und der evangelischen Religion kommt allerdings nicht zu dem Ergebnis, dass eine Mehrheit der Teilnehmer des Philosophieunterrichts ein höheres politisches Interesse aufweist als jene, die in diesem Fach nicht unterrichtet wurden. Die Daten des evangelischen Religionskurses, deren SchülerInnen nicht am Philosophieunterricht teilgenommen haben, stellen hierbei das Gegenbeispiel da, welches zur Falsifikation der ersten Hypothese notwendig ist.

5.2 Überprüfung von Hypothese II

Auf Grundlage der ersten Hypothese verfolgte die zweite das Ziel, einen Nachweis zu erbringen, dass sich ein überdurchschnittliches Interesse an politischen Themen bei Teilnehmern des Philosophieunterrichts explizit auf diesen zurückführen lässt. Das Erreichen des im Kerncurriculum formulierten Zieles, dass es für den Philosophieunterricht ein „zentrales Anliegen des Faches ist, zur Entwicklung von Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern beizutragen, die sie befähigen, [...] in einer demokratischen Gesellschaft selbstbestimmt, verantwortungsbewusst und tolerant zu leben“¹⁶, lässt sich insbesondere auf Basis des Medianwerts von lediglich 35% Zustimmung zu den Items nicht bestätigen. Da Hypothese II im Vorfeld zudem so formuliert wurde, dass eine enge Kopplung an die vorausgesetzte Korrektheit der ersten Hypothese bestand, erscheint ihre vollständige Verifizierung zudem als ausgeschlossen.

Bei näherer Betrachtung der Ergebnisdarstellungen in den Diagrammen 2 und 3 fällt jedoch Folgendes auf: Die SchülerInnen des Philosophiekurses gaben bei Item 6 zu 80% an, dass sie im Falle einer Wahlberechtigung bei der letzten Bundestagswahl wählen gegangen wären. Es erscheint gerechtfertigt, sich eingehender mit diesem Aspekt zu beschäftigen, da dies der höchste im Zuge des Projekts gemessene Zustimmungswert für ein einzelnes Item war und zudem die Differenz zum evangelischen Religionskurs bei knapp 25% lag. Basierend auf dieser Auswertung von Item 6 lässt dies einen bemerkenswerten Rückschluss zu: Die Überprüfung von Hypothese I hat zwar gezeigt, dass bei den SchülerInnen ein überdurchschnittliches Interesse am alltäglichen Politikbetrieb speziell durch den Philosophieunterricht nicht bestand, dafür aber offenkundig ein auffallend hohes Bestreben existiert, das bestehende demokratische System mittels der Teilnahme an Wahlen aufrecht zu erhalten.

Bei der Erforschung der Ursächlichkeit für dieses Phänomen soll an dieser Stelle das dritte Diagramm herangezogen werden: In diesem wird aufgezeigt, dass die Hälfte aller von den Probanden, welche am Philosophieunterricht teilgenommen

¹⁵ Vgl. Schurz 2015, S. 112.

¹⁶ MSW-NRW 2014, S. 9.

hatten, genannten Gründe für ihr politisches Interesse einen Bezug zu ihrer Person oder der gegenwärtigen politischen Situation herstellten. In Relation zu den zur Hälfte am sozialen Umfeld orientierten Begründungen der SchülerInnen mit evangelischer Religion können die Gründe der Philosophiekurssteilnehmer also in einen weitaus aktuelleren Zusammenhang gestellt werden.

Aus diesen Erkenntnissen lässt sich eine finale Folgerung erschließen: SchülerInnen, welche am Philosophieunterricht teilnehmen, werden von diesem nicht in einem besonderen Ausmaß politisiert, aber für die Wertigkeit einer Demokratie und die Verantwortung, welche eine Teilnahme an dieser nach sich zieht, sensibilisiert. Als Beleg dafür dient zum einen die hohe Wahlbereitschaft jener Schüler, zum anderen die bei der Auswertung des zehnten Items festgestellte Verknüpfung dieser Wahlbereitschaft mit der derzeitigen politischen Situation sowie der Erkenntnis, in welchem Ausmaß das System Demokratie den Einzelnen beeinflusst und zur Einflussnahme anregt. Diese Sensibilisierung ist als Beleg für die anteilige Korrektheit der zweiten Hypothese interpretierbar: Die Bewusstwerdung der grundlegendsten Rechte und Pflichten, welcher der demokratische Diskurs mit sich bringt, erfüllt zwar nicht in vollem Umfang den im Kerncurriculum formulierten Anspruch, bildet jedoch die Basis für dessen Erfüllung. Insofern haben die erhobenen Daten abschließend einen Zusammenhang zwischen dem Philosophieunterricht und einer politischen Sensibilisierung, wenn auch nicht einer Politisierung, nachgewiesen, woraus sich zwar eine keine zentrale, aber doch eine anteilige positive Beeinflussung auf die politische Identitätsbildung von Jugendlichen erschließen ließe.

6. Fazit und Ausblick

Zusammengefasst wurde im Zuge des Studienprojekts der zentralen Forschungsfrage nachgegangen, inwiefern und mit welchen Konsequenzen ein Zusammenhang zwischen der Teilnahme am Praktischen Philosophieunterricht und der politischen Identitätsbildung von Jugendlichen nachzuweisen ist. Die Basis erfolgte durch das Aufstellen zweier Hypothesen. Zudem erfolgte eine Einordnung in den theoretischen Kontext sowie eine Verortung des zentralen Forschungsinteresses im Kerncurriculum für Praktische Philosophie in der Sek. I des Landes Nordrhein-Westfalen.

Im Anschluss daran wurde die Methodik des Fragebogens eingeführt, dessen Wahl als Erhebungsinstrument näher erläutert und seine Strukturierung begründet. Kern der Untersuchung war eine dem Kriterium des politischen Interesses folgende vergleichende Analyse zwischen einem Philosophiekurs und einer weiteren Gruppe von SchülerInnen, bei denen eine Vermittlung der curricularen Inhalte dieses Faches ausgeschlossen werden konnten. Im Falle der dokumentierten Untersuchung waren dies zwei Religionskurse.

Die Auswertung und Interpretation der erhobenen Daten hat schlussendlich ergeben, dass die in der ersten Hypothese formulierte Vorrangstellung des Praktischen Philosophieunterrichts im Bereich der Einflussnahme auf die politische Identitätsbildung in seiner Kausalität argumentativ nicht haltbar erscheint: Die Analyse ergab, dass in Relation zu den Teilnehmern des Philosophiekurses ein ähnlich hohes, und teilweise sogar höheres politisches Interesse innerhalb des Kurses für evangelische Religion vorherrschte, wodurch die erste Hypothese falsifiziert wurde. Als besondere Auffälligkeit wurde jedoch das hohe Bestreben der SchülerInnen mit Praktischer Philosophie bemerkt, sich mittels Wahlen an der Gestaltung des demokratischen Prozesses zu beteiligen. Eben jene Besonderheit spielte dann für die Überprüfung der zweiten Hypothese eine große Rolle: Deren ursprünglicher Inhalt, dass zwischen der überdurchschnittlichen Ausbildung einer politischen Identität und dem Besuch des Praktischen Philosophieunterrichts ein Zusammenhang

bestünde, ließ sich auf Basis der Ergebnisse zwar nicht bestätigen – entgegen der curricularen Vorgaben. Dennoch haben die gewonnenen Daten gezeigt, in welchem hohen Ausmaß sich das Fach dazu eignet, bei SchülerInnen einen Prozess der Sensibilisierung gegenüber dem System einer Demokratie anzuregen, welcher als Notwendigkeit zur weitergehenden Ausreifung einer politisch differenzierten Haltung betrachtet werden kann. Dies wurde zusätzlich durch die von den SchülerInnen angegebenen Gründe für ihr politisches Interesse gestützt. Die zweite Hypothese hat sich somit zum Teil bewahrheitet, da die Daten den für das Forschungsinteresse relevanten Zusammenhang zwar in einem deutlich geringeren Ausmaß als propagiert nachwiesen, seine grundsätzliche Existenz jedoch schlussendlich bestätigten.

Als abschließende Anmerkung sei darauf verwiesen, in welchem Ausmaß das hier dokumentierte Studienprojekt Anknüpfungspunkte für weitere Forschungsfragen und Hypothesen bietet. Gerade die angeschnittene Erforschung der Ursächlichkeit von politischem Interesse bei Jugendlichen, aber auch die weitere Ausdifferenzierung der Frage, welche politphilosophischen Inhalte es genau sind, die die beschriebenen Prozesse vorantreiben, seien hier beispielhaft genannt.

Literatur

- Behrens, Ulrike: Die Stichprobe. In: Wosnitza, Marold (Hg.): Daten erfassen, auswerten und präsentieren – aber wie? 3. Aufl. Landau: Verlag Empirische Pädagogik 2000 (= Forschung, Statistiken und Methoden, 1), 43-72.
- Bortz, Jürgen: Lehrbuch der Statistik. Für Sozialwissenschaftler. Band 1. 2. Aufl. Berlin/Heidelberg: Springer-Verlag 2013.
- Bundesamt für Statistik: Ergebnisse des politischen Datenreports 2016. Online unter: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Datenreport/Downloads/Datenreport2016Kap13.pdf?__blob=publicationFile (16. Juli 2018)
- Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Grundfragen und Kontroversen 2016. Online unter: <http://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/politische-bildung/193181/grundfragen-und-kontroversen> (16. Juli 2018)
- Burkard, Anne: Anthropologie und Politische Philosophie. In: Pfister, Jonas/Zimmermann, Peter (Hg.): Neues Handbuch des Philosophie-Unterrichts. Bern: Haupt Verlag 2016, S. 101-116.
- Gaiser, Wolfgang/Gille, Martina/de Rijke, Johann: Einstellungen junger Menschen zur Demokratie. Politikverdrossenheit oder politische Kritik? 2016. Online unter: <http://www.bpb.de/apuz/234705/einstellungen-junger-menschen-zur-demokratie?p=all> (16. Juli 2018)
- Kallus, K. Wolfgang: Erstellung von Fragebogen. 2. Auflage. Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG 2016.
- Kirchhoff, Sabine/Kuhnt, Sonja/Lipp, Peter et al.: Der Fragebogen. Datenbasis, Konstruktion, Auswertung. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien GmbH 2001.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW-NRW): Kernlehrplan Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen: Praktische Philosophie. 2014. Online unter: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SI/5017_Praktische_Philosophie_Sek.I.pdf (16. Juli 2018)
- Mummendey, Hans Dieter/Grau, Ina: Die Fragebogen-Methode. Grundlagen und Anwendung in Persönlichkeits-, Einstellungs- und Selbstkonzeptforschung. 6. Auflage. Göttingen: Hogrefe Verlag 2014.
- Porst, Rolf: Fragebogen. Ein Arbeitsbuch. 4. Auflage. Berlin: Springer VS 2014.
- Raab-Steiner, Elisabeth/Benesch, Michael: Der Fragebogen. Von der Forschungsidee

- zur SPSS-Auswertung. 4. Auflage. Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG 2015.
- Schäfer, Thomas: Methodenlehre und Statistik. Einführung in die Datenerhebung, deskriptive Statistik und Inferenzstatistik. Wiesbaden: Springer Fachmedien Verlag 2016.
- Schurz, Gerhard: Wahrscheinlichkeit. Berlin: De Gruyter Verlag 2015.
- Tremel, Alfred K. (Hg.): Ethik macht Schule! Moralische Kommunikation in Schule und Unterricht. Frankfurt am Main: Diesterweg Verlag 1994.
- Von Westphalen, Raban/Bellers, Jürgen: Deutsches Regierungssystem. Lehr- und Handbücher der Politikwissenschaft. München: Oldenbourg Verlag 2001.

Tom Konrad Anton

Poster zum Thema:

Förderung naturwissenschaftlicher Arbeits- und Denkweisen im Chemieunterricht am Beispiel von Lernhilfen zum Verfassen von Protokollen

Betreut durch: Dr.' Andrea Schumacher (Chemie)

Abstract

Wer kennt sie nicht aus der eigenen Schulzeit, die Protokolle? Aus dem Chemieunterricht sind sie nicht wegzudenken. Dies hängt mit der naturwissenschaftlichen Methode zusammen, welche sich im charakteristischen Wechselspiel von Theorie und Empirie manifestiert, und daher in den Protokollen, durch das Verfassen von Beobachtung und der entsprechenden Deutung, eine sprachliche Fixierung erfährt. Wie manch anderem damals, fällt auch vielen der heutigen Lernenden das Verfassen formal und fachlich adäquater Protokolle schwer, das bestätigt auch die fachdidaktische Forschung (vgl. bspw.: Groß, 2013; Parchmann & Bernholt, 2013; Kraus & Stehlik, 2008). Untersuchungen zeigten bereits, auf welche Herausforderungen die Lernenden beim Verfassen von Protokollen als Dokumentation von durchgeführten Experimenten stoßen können. Interessant ist daher, wie das Verfassen von Protokollen verbessert werden kann. Dass Lernhilfen einen positiven Einfluss auf den Lernzuwachs haben können, ist mittlerweile bekannt (vgl. bspw.: Prechtel, 2008; Hoppe, Krämer und Reh 2013; Witteck und Eiks, 2004), jedoch noch nicht untersucht ist der Einfluss selbsterstellter Lernhilfen. Mit einer Prä- und Postuntersuchung, flankiert von einer Intervention, in der die Lernenden ihre eigenen Lernhilfen zu Protokollen durch die Reflexion von Protokollen, die Lernende einer anderen Lerngruppe in der Vergangenheit geschrieben haben, erstellen, wurde genau dies untersucht. Die Untersuchungsergebnisse sind überzeugend, denn bei allen betrachteten Lernenden stellten sich in mindestens drei von neun Kategorien Verbesserungen ein.



Förderung naturwissenschaftlicher Arbeits- und Denkweisen im Chemieunterricht am Beispiel von Lernhilfen zum Verfassen von Protokollen

Tom Konrad Anton

Universität zu
Köln
Institut für
Chemiedidaktik

Theoriebezug und Forschungsstand

- Protokolle als Dokumentation durchgeführter Experimente stellen eine sprachliche Fixierung der naturwissenschaftlichen Methode dar [1], die im Chemieunterricht gefördert werden soll [2].
 - Herausforderungen sind u. a.:
 - Motivationsprobleme, Experimente werden lieber nur durchgeführt [3-6],
 - Allgemeine Schwierigkeiten beim Verfassen von Texten verstärkt durch charakteristische Formulierungen und sprachliche Elemente [7],
 - Unterschiedliche Auffassungen innerhalb der Fachdidaktik [8, 9].
 - Unterstützungsmaßnahmen:
 - durch Vorgaben oder schrittweises Ergänzen [10, 11],
 - alternative Dokumentationsformen [7].
- Bisher keine Studien zur Wirksamkeit selbst erstellter Lernhilfen durch Analyse und Bewertung von Protokollen.

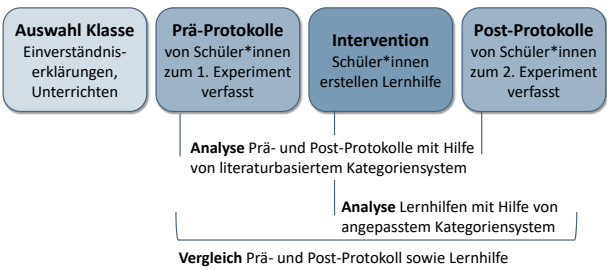
Forschungsfrage

Inwiefern wirken sich von den Lernenden selbst erstellte Lernhilfen zur klassischen Dokumentation von durchgeführten Experimenten auf die Qualität der Protokolle aus?

Aus der Forschungsfrage resultieren folgende Arbeitshypothesen:

- a. Lernende haben Schwierigkeiten beim Erstellen von formal adäquaten Protokollen.
- b. Von den Lernenden selbsterstellte Lernhilfen zu Protokollen verbessern die Qualität der Protokolle.
- c. Von den Lernenden selbsterstellte Lernhilfen zu Protokollen sind ein Indikator für gute Protokolle.
- d. Protokolle, die vor der Intervention mit den formalen und inhaltlichen Kriterien an Protokolle als hochwertig angesehen worden sind, sind ein Indikator für hochwertige Lernhilfen.

Untersuchungsdesign



Auszug aus dem Kategoriensystem zur Analyse der Protokolle (verändert nach 7):

Kategorie K: Protokolle	Definition	Kodierung		Positives Ankerbeispiel	Negatives Ankerbeispiel
		erfüllt	Nicht erfüllt		
K1P: Zuordnung von Beobachtung (+en) zu entsprechender(-en) Deutung (-en)	Alle verschlüsselten Beobachtungen können einer verschlüsselten Deutung zugeordnet werden.	1	0	Beobachtung: Es war ein Leuchler zu sehen Deutung: Bei dieser Reaktion handelt es sich um eine exotherme Reaktion, bei der Energie in Form von Licht freigesetzt wird. (vgl. P2M)	Beobachtung: Es war ein Zinkeln zu sehen Deutung: $2 \text{Na} + 2 \text{H}_2\text{O} \rightarrow 2\text{NaOH} + \text{H}_2$
K2P: Keine sprachliche Vermischung von Beobachtung (+en) und Deutung (-en)	Es sind keine sich sprachlich ausdrückenden Vermischungsformen von Beobachtung (+en) und Deutung (-en) zu finden.	1	0	Beobachtung: „Wen man es runter aus nicht man einen Teil in Kupferfarben. Es ruf etwas. Es hat geblüht (kurzzeitig)“ (vgl. P1R)	Beobachtung: Das Kupfer reduziert (vgl. P1E)

Ergebnisse

Analysiert wurden jeweils die beiden Protokolle und die Lernhilfe von sechs Schüler*innen.

Prä-Protokolle:

- Schwierigkeiten beim Erstellen von formal adäquaten Protokollen, besonders in den Bereichen Beobachtung und Deutung (K1, K4, K5, K6) sowie Fachsprache (K8).
- Beispiel P1J: Mit Ausnahme des logischen Aufbaus, unterstützt durch eine entsprechende Gestaltung, wurden keine formalen und inhaltlichen Kriterien erfüllt.

Lernhilfen:

- In den meisten Fällen finden sich Kriterien, die in Prä-Protokollen erfüllt wurden, auch in den Lernhilfen wieder (Ausnahme K3).
- Darüber hinaus erfüllten die Lernhilfen bei allen Schüler*innen mehr Kriterien als die Prä-Protokolle, besonders in Bezug auf Beobachtung und Deutung (K1, K4), sowie Fachsprache (K8).

Post-protokolle:

- Mindestens 7 von 9 Kriterien werden erfüllt,
- Verbesserung in mindestens 3 Kriterien (häufig finden sich diese Kriterien in den Lernhilfen wieder), nur eine Verschlechterung.

	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9
P1E	0	1	1	0	0	0	0	0	0
LE	1	1	1	1	0	1	1	1	1
P2E	1	1	1	0	1	1	1	0	1
P1J	0	1	1	0	0	0	0	0	0
EJ	0	1	1	1	1	1	1	1	1
P2J	1	1	1	1	1	1	1	1	1
FL	0	1	1	1	0	0	1	0	1
LL	1	1	0	1	1	0	1	1	0
PZL	1	1	1	0	1	1	1	1	1
P1M	0	1	1	0	1	0	1	1	0
LM	1	1	0	0	0	1	0	1	1
P2M	1	1	1	1	1	1	1	1	1
FN	0	1	1	0	0	0	0	1	1
LN	1	1	0	1	1	0	0	1	1
P2N	0	1	1	0	1	1	1	1	1
FK	0	1	1	0	0	0	1	0	1
LR	1	1	1	0	0	0	1	1	1
P2R	0	1	1	1	1	1	1	1	1

- Legende:**
■ Verbesserung
■ Keine Veränderung
■ Verschlechterung
- K1: Zuordnung Beobachtung – Deutung
 K2: Logischer Aufbau
 K3: Trennschärfe durch Layout
 K4: Tempus
 K5: Reaktionsgleichung gekennzeichnet
 K6: Reaktionsgleichung passend
 K7: Trennung Beobachtung – Deutung
 K8: Adäquate Fachsprache
 K9: Anwendung Inhalte des Unterrichts

Diskussion

Ergebnisse aus der Forschung, dass Lernende Schwierigkeiten mit der Erstellung von formal und inhaltlich angemessenen Protokollen haben [7], konnten bestätigt werden. Selbst erstellte Lernhilfen besitzen einen **positiven Einfluss** auf die Qualität der Protokolle, da sich alle Schüler*innen in den Post-Protokollen verbessert haben. Ursachen hierfür könnten in der aktiven und selbstständigen Auseinandersetzung mit der Methode des Protokollierens durch die Schüler*innen sowie in der Schaffung von Ziel- und Anforderungstransparenz durch die Lernhilfen liegen. Die selbst erstellten Lernhilfen **unterstützen alle Schüler*innen**, d.h. sowohl leistungsschwächere (z.B. J) als auch leistungsschärfere Schüler*innen (z.B. M).

Reflexion und Ausblick

In Bezug auf den **Einsatz im Unterricht** könnte die Interventionsstunde den Auftakt zu einer Auseinandersetzung mit und einer Reflexion von naturwissenschaftlichen Denk- und Arbeitsweisen, ihren Grenzen, Funktionen und Herausforderungen darstellen.

In Bezug auf das **Forschungsprojekt** könnte beispielsweise durch eine Triangulation von Erhebungsverfahren (bspw. durch den Einsatz von Videographien, teiln. Beobachtung etc.) der Prozess des Protokollierens verstärkt in den Blick genommen werden. Mit Hilfe von Fragebögen könnte beispielsweise die Bewertung der Lernhilfe (ihren Einfluss auf das Protokollieren) durch die Lernenden erhoben werden. Darüber hinaus könnte das Projekt auf alternative Dokumentationsformen [7] ausgeweitet werden.

Literatur

- [1] Ströker, E. (1987). *Einführung in die Wissenschaftstheorie* (3., gegenüber d. 2. unveränd. Ausg.). Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft. [2] Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.). (2005). *Bildungsstandards im Fach Chemie für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10)*. München: Luchterhand. [3] Nashan, M., & Parchmann, I. (2008). Fachtext versus Geschichte - Kommunikation in den Naturwissenschaften als Zugang zu einem Verständnis für die Natur der Naturwissenschaften. *Naturwissenschaften im Unterricht - Chemie*, 19(3), S. 57-61. [4] Witteck, T., & Eilks, J. (2004). Versuchsprotokolle kooperativ erstellen. *Naturwissenschaften im Unterricht - Chemie*, 15(82/83), S. 54-56. [5] Parchmann, I., & Bernholt, S. (2013). In, mit und über Chemie kommunizieren - Chancen und Herausforderungen von Kommunikationsprozessen im Chemieunterricht. In M. Becker-Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann, & H. Vollmer (Hrsg.), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (S. 241-253). Münster: Waxmann. [6] Leisen, J. (2003). Vorgänge und Experimente beschreiben. *Naturwissenschaften im Unterricht - Physik*, 14(75/76), S. 18-19. [7] Groß, K. (2013). *Experimente alternativ dokumentieren. Eine qualitative Studie zur Förderung der Diagnose- und Differenzierungskompetenz in der Chemielehrerbildung*. Berlin: Logos. [8] Brünig, H.-G. (1990). Das Versuchsprotokoll. *Physica didactica*, 17(3/4), S. 101-109. [9] Kraus, M., & Stehlik, S. (2008). Protokolle schreiben - Anregungen zur Auseinandersetzung mit einer problematischen Textsorte. *Naturwissenschaften im Unterricht - Physik*, 19(104), S. 17-21. [10] Busch, H., & Ralle, B. (2013). Diagnostik und Förderung fachsprachlicher Kompetenzen im Chemieunterricht. In M. Becker-Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann, & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (S. 277-294). Münster: Waxmann. [11] Hoppe, P., Krämer, S., & Reh, J. (2013). Wie keimt Kresse am besten? Durch schrittweises Vorgehen das Schreiben von Protokollen einführen. *Biologie 5 bis 10*, 1(4), S. 12-15.

Katharina Drescher

Erforschung von Präkonzepten von Schüler*innen zum Thema Flucht und Migration

Betreut durch: Paul G. van de Kolk (Sozialwissenschaften)

Abstract:

*Das vorliegende Studienprojekt befasst sich mit Präkonzepten von Schüler*innen. Welche Vorstellungen sind zum kontrovers diskutierten Thema Flucht und Migration vorhanden? Diese Präkonzepte wurden mit Hilfe eines schriftlichen Fragebogens an einem Gymnasium in Nordrhein-Westfalen erhoben und auf Zusammenhänge mit dem eigenen Migrationshintergrund erster und zweiter Generation von über der Hälfte der untersuchten Lerngruppe beleuchtet. Bei der Auswertung werden quantitative Anteile des Fragebogens mit dem qualitativen Teil kombiniert und letzterer mit der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet. Neben der Bedeutung des eigenen Migrationshintergrundes, kann ein Einfluss des bestehenden Freizeitkontaktes zu Geflüchteten festgestellt werden. Die zahlreichen Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Vorstellungen der untersuchten Lerngruppe werfen die Frage nach einer diese Präkonzepte nutzenden Unterrichtskonzeption auf und bieten diesbezüglich viele sinnvolle Anknüpfungspunkte. Diese können einen Beitrag zur Beschäftigung mit dem Themenfeld Migration im sozialwissenschaftlichen Unterricht leisten und Anstöße für die Thematisierung in anderen heterogenen Lerngruppen geben.*

0. Einführung

„Migration ist die Regel, nicht die Ausnahme.“ (Özoğuz 2016, 2). Die Betonung von Migration als konstantem Einflussfaktor innerhalb unserer Gesellschaftsstrukturen durch die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration Aydan Özoğuz kann als Appell verstanden werden, Migration als selbstverständlichen Teil unserer Weltordnung zu begreifen.

Migration wird in der Öffentlichkeit kontrovers diskutiert. Die Medienberichte zu diesem Thema sind schwer zu überblicken (vgl. Geuenich 2015, IX). Im Rahmen der sogenannten Flüchtlingskrise erreichte die mediale Aufmerksamkeit 2015 einen Höhepunkt (vgl. Oltmer 2016, 7). Schulische Bildung darf sich dabei den Gesetzen der Berichterstattung nicht unterordnen und muss einen eigenen verantwortungsvollen Weg finden, mit der Problematik umzugehen (vgl. Quentmeier/Stupperich/Wernstedt 2016, 7-9). Im Rahmen der Debatte um die Bundestagswahl 2017 wurde die hohe Bedeutung der Flüchtlingspolitik für die deutsche Bevölkerung deutlich (vgl. Lorenzo 2017, unpag.). Im Kontext solcher politischen Ereignisse und aktueller Flucht- und Migrationsbewegungen, sollten im schulischen Unterricht die damit verbundenen Phänomene behandelt werden.

Welche Vorstellungen von Flucht und Migration haben Schüler*innen? Diese Präkonzepte wurden in einer 9. Klasse erhoben. Da das betreffende Gymnasium einen relativ hohen Anteil an Schüler*innen mit Migrationshintergrund aufweist, schien es interessant, die Präkonzepte von Lernenden mit und ohne Migrationshintergrund vergleichend zu analysieren.

Laut Lutter (vgl. 2011, 92) können Präkonzepte im Rahmen des Unterrichts für den Lerneffekt unterstützend oder hemmend sein. Diese mentalen Strukturen ent-

wickeln sich bei den Lernenden aufgrund von lebensweltlichen Erfahrungen. Ihr Nutzen ist maßgeblich davon abhängig, ob die Lehrkraft die vorhandenen Präkonzepte erkennt und an ihnen anknüpft. Die Auseinandersetzung mit Präkonzepten ist im Sinne des forschenden Lernens im Rahmen der Lehramtsausbildung (vgl. Herzmann/König 2016, 160) m.E. fruchtbar für ein erweitertes Verständnis der Vorstellungen von Schüler*innen. Das ist in diesem Maße im schulischen Arbeitsalltag zeitlich kaum möglich, kann aber einen hilfreichen Anstoß für die Erfassung von Präkonzepten mit zeitökonomischeren Methoden geben.

1. Sachanalyse fachwissenschaftlicher Konzepte

1.1 Migration

Obwohl Migration als dauerhafter Wechsel des Lebensmittelpunktes zur Normalität in der Menschheitsgeschichte gehört, ist der aktuelle gesellschaftliche Umgang mit Migrant*innen nicht von allgemeiner Akzeptanz geprägt (vgl. Dähler et al. 2015, 5). Insbesondere betrifft dies den Umgang mit Migrationsbewegungen vom Globalen Süden in den Globalen Norden: „Während sich heute Waren und Geld weltweit ohne größere Hürden bewegen können, dürfen die meisten Menschen dies nicht.“ (ebd., 5). Die häufig verallgemeinernde Betrachtung von Migrant*innen als eine soziale Gruppe wird ihnen nicht gerecht, da es sehr unterschiedliche Arten von Migrationsbewegungen gibt. Oltmer definiert Migration als „räumliche Bewegung von Menschen, die weitreichende Konsequenzen für die Lebensverläufe der Wandernden haben und aus denen sozialer Wandel resultiert“ (20163, 9) und erklärt ebenfalls die Verschiebung des Lebensmittelpunktes zu einem klaren Indikator einer Migrationsbewegung. Migration fungiert dabei als Oberbegriff sowohl für Bewegungen innerhalb eines Landes als auch über Staatsgrenzen hinweg.

Individuelle oder Gruppenwanderungsbewegungen gibt es seit Beginn der menschlichen Existenz (vgl. Geuenich 2015, 11-12). Bezogen auf das heutige Gebiet Deutschlands lassen sich bereits in der jüngeren Geschichte Berührungspunkte mit anderen Kulturen feststellen. Im Jahr 2015 erregte die sogenannte Flüchtlingskrise nichtsdestoweniger viel Aufmerksamkeit in Deutschland (vgl. Lehmann 2016, 123). Zum einen befanden und befinden sich viele Menschen aus Kriegs- und Krisengebieten auf der Flucht. Zum anderen hat laut Lehmann die schlechte Zusammenarbeit der EU und ihrer diesbezüglich unterentwickelten Institutionen zu diesen krisenartigen Zuständen in Teilen Europas geführt (vgl. ebd.).

Die Motive, die Menschen zur Migration veranlassen, können in verschiedenen Kategorien zusammengefasst werden. Oltmer (vgl. 20163, 18-19) unterscheidet dreizehn Migrationsformen. Dazu zählen neben elf freiwilligen Migrationsbewegungen, zwei Formen der Migration, bei denen Menschen zum Verlassen ihrer Heimat genötigt werden. Viele Erscheinungsformen von Migration zielen auf die Besserstellung im Arbeitssektor oder innerhalb des Lebensstils und betreffen Personen, die ohne Probleme Staatsgrenzen überschreiten können und über ausreichend wirtschaftliche Mittel verfügen (vgl. ebd., 20). Zu dieser Art gehören die Arbeitswanderung, Dienstmädchen-/Hausarbeiterwanderung, Entsendung, Gesellenwanderung, Siedlungswanderung, Wanderarbeit und Wanderhandel als Migrationsformen, die primär als rein wirtschaftlich motivierte Migration zusammengefasst werden können (vgl. ebd. 18-19).

Bildungs- und Ausbildungswanderung fasst Phänomene des Verlassens des Heimatortes zu Ausbildungszwecken zusammen. Heirats- und Liebeswanderung umfasst das Motiv der Migration aufgrund der Entscheidung für das Leben mit

einem*r Partner*in anderer Herkunft in seinem*ihrem Herkunftsland. Nomadismus/Migration als Struktur fasst fortwährende oder sich wiederholende Ortswechsel von Menschen zusammen, die aufgrund der „Nutzung natürlicher, ökonomischer und sozialer Ressourcen durch Viehzüchter, brandrodende Bauern, Gewerbetreibende oder Dienstleister“ (ebd., 19) vorgenommen werden. Lebensstil-Migration beschreibt wirtschaftlich unabhängige Migrant*innen, die aus kulturellen, klimatischen oder gesundheitlichen Motiven ihren Aufenthaltsort dauerhaft wechseln. Insgesamt kann es sich innerhalb der individuellen Motive der Migrant*innen auch um ein Zusammenspiel der beschriebenen Beweggründe handeln (vgl. ebd., 11).

Zu den Migrationsarten, die im Gegensatz zu den zuvor beschriebenen als unfreiwillige Formen klassifiziert werden, gehören Sklaven- und Menschenhandel und Gewaltmigration (vgl. ebd., 19). Erstere umfasst Bewegungen, die auf der Nötigung zur Zwangsarbeit beruhen, auf letztere wird im folgenden Unterkapitel genauer eingegangen. Dabei kann laut Geuenich (vgl. 2015, 3) eine eindeutige Klassifizierung von individuellen Motiven und die Einschätzung der Freiwilligkeit von Migrationsbewegungen schwer vollzogen werden. Multikausale Migrationsmotive werden in vielen Erklärungsansätzen in Push- und Pullfaktoren eingeteilt. Dabei gehören zu ersteren Faktoren im Ursprungsland und zu letzteren Bedingungen im Zielland, die die Entscheidung zur Migration unterstützen.

Migration beeinflusst Gesellschaftsprozesse langfristig (vgl. Hanewinkel 2016, 135-140). Aufgrund dessen müssen „Identitäten, Zugehörigkeiten, Partizipationsmöglichkeiten und Chancengleichheit immer wieder neu verhandelt und ausgehandelt werden“ (ebd., 136). 20% der deutschen Bevölkerung hatten 2013 einen Migrationshintergrund (vgl. ebd., 139). Dabei ist ihr Anteil in Großstädten und unter den jüngeren Generationen deutlich höher. So haben in Köln 38% der Einwohner*innen einen Migrationshintergrund (vgl. Stadt Köln 2017, unpag.).

1.2 Flucht

Oltmer (vgl. 2016, 19-25) ordnet Flucht neben Umsiedlung, Deportation, Evakuierung und Vertreibung dem Phänomen der Gewaltmigration zu. Diese entsteht durch einen Zwang zur Abwanderung, häufig ausgelöst durch Kriegs- und Krisensituationen vor Ort und/oder autoritäre politische Systeme. Das Recht auf Asyl für politisch Verfolgte wird durch die Genfer Flüchtlingskonvention von 1951 und im deutschen Grundgesetz im Artikel 16a verfassungsrechtlich für Deutschland festgeschrieben (vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2016, unpag.). Von 600.000 Asylanträgen 2014 innerhalb Europas betrafen etwa 30% Deutschland. Obwohl Deutschland absolut gesehen die meisten Geflüchteten aufgenommen hat, stand es 2014 im europäischen Vergleich gemessen an der Bevölkerungszahl bezüglich der gestellten Anträge erst an siebter Stelle.

2015 wurde die Zahl der aufgenommenen Geflüchteten in Deutschland um 125% gesteigert (ebd., 35). Auf die steigende Zahl von Menschen, die Zuflucht in der EU suchen, reagierte diese 2014 mit der Gründung der Grenzagentur Frontex zur Sicherung der EU-Außengrenzen (ebd., 27-29). Im Gegensatz zur gezielten Abschottungspolitik der EU wurden aber auch Seenotrettungsaktionen gestartet. Dazu zählt auch die humanitäre Operation Mare Nostrum durch die italienische Regierung 2013, die von der EU nicht unterstützt wurde.

Auch NGOs wie Jugend Rettet, die seit Mitte 2016 aktiv ist, versuchen, aktiv ein Zeichen gegen die Kriminalisierung von Seenotrettung zu setzen (vgl. Jugend Rettet o.J., unpag.). Das Schiff dieser Organisation wurde 2017 von der italienischen Regierung unter dem Vorwurf der Beihilfe zur illegalen Migration beschlagnahmt (vgl.

Klingst/Lobenstein 2017, unpag.). Die Organisation dementierte die Vorwürfe und berief sich auf internationales Seerecht (vgl. Regeniter 2017, unpag.). An den Vorwürfen gegenüber Jugend rettet soll auch die rechtsradikale Organisation Identitäre Bewegung beteiligt gewesen sein (vgl. Klingst/Lobenstein 2017, unpag.).

Exemplarisch werden am Beispiel von Jugend Rettet Fragen der Legitimation von Seenotrettung aus rechtlicher und humanitärer Perspektive deutlich. Insgesamt bemisst sich am Umgang der EU mit der sogenannten Flüchtlingskrise ihr Einsehen für elementare Rechte und deren Verteidigung, die zum Grundverständnis der Mitgliedsstaaten gehören (vgl. Balcerowiak 2015, 28-29). Entsprechendes gilt für den deutschen Staat.

2. Bedeutung von Flucht und Migration im schulischen Kontext

Die Themen Flucht und Migration haben durch ihren hohen Lebensweltbezug für Schüler*innen eine besondere Bedeutung (vgl. Witt 2016, 4). Diese lässt sich zum einen anhand der Medienpräsenz in den letzten Jahren, aber auch an der eigenen Migrationsgeschichte vieler Schüler*innen in Deutschland feststellen. Außerdem haben viele Schüler*innen in ihrem direkten Umfeld Kontakt zu Geflüchteten.

Das Thema Flucht und Migration weist „mit seinen vielfältigen Fächerperspektiven im Bereich Politik, Geschichte, Erdkunde und Recht ein hohes Potential für die Werteerziehung und die Handlungskompetenz der Schüler“ (Witt 2016, 4) auf. Dabei ist eine wichtige Aufgabe der Schule in Zeiten der Digitalisierung Schüler*innen die Gelegenheit zu bieten, (Fehl-)Informationen aus dem Internet einzuordnen (vgl. Lanig 2016, 7). Außerdem scheint dies im Rahmen des seit einiger Zeit im Raum stehenden Vorwurfes der Lügenpresse an konventionelle Medien besonders wichtig. Laut einer repräsentativen Studie „signalisiert gut jeder dritte Bundesbürger (37%) ein gesunkenes Medienvertrauen.“ (Infratest dimap 2015, unpag.). In den Kernlehrplänen für das Land Nordrhein-Westfalen ist das Thema Migration für die Sekundarstufen I und II fest verankert (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung 2007 und 2014).

Insgesamt benötigen Schüler*innen bei der Behandlung dieser komplexen Thematik eine mehrperspektivische und interdisziplinäre Arbeitsweise, die die Kontroversität der gesellschaftlichen Debatte um migrationspolitische Fragen adäquat abbildet (vgl. Quentmeier 2016, 208). Damit das dafür nötige Wissen den Schüler*innen bestmöglich zugänglich ist und um an ihrem Wissensstand anzusetzen, sollte die Lehrkraft möglichst vom Vorwissen der Lerngruppe ausgehen, das über die Erhebung von Präkonzepten erfolgen kann (vgl. Lutter 2011, 92).

3. Forschungsmethode

3.1 Erhebungsmethode

Die Präkonzepte der Schüler*innen zu Flucht und Migration wurden mit einem Fragebogen¹ erfasst (siehe Anhang I). Außerdem werden das Alter und der Migrationshintergrund erfasst. Letzterer wird allen außerhalb Deutschlands geborenen und allen Personen, von denen mindestens ein Elternteil nicht in Deutschland geboren ist, zugeordnet. Bei dieser Unterscheidung wurde sich an den Maßstäben der TIES-Studie zur türkischen und jugoslawischen Einwanderung (vgl. Sürig/Wilmes

¹ Die Fragen 11, 12 und 13 wurden aus einer Studie von Vogelsang (vgl. 2016, VII-XIII) übernommen. Frage 12 wurde um die Spezifizierung *innerhalb der Freizeit* ergänzt.

2011, 17) orientiert, eine der ersten, die statt der Staatsangehörigkeit den Migrationshintergrund der Studienteilnehmenden als Kriterium wählt. Mit der Erfragung des Geburtsortes der Eltern und des eigenen Geburtsortes kann klar zwischen Migrant*innen sowohl erster als auch zweiter Generation und Lernenden ohne einen so definierten Migrationshintergrund unterschieden werden. Außerdem wird die Bücherzahl zu Hause als Indikator für den Bildungsgrad des Elternhauses erhoben.

Die Fragen des quantitativen Teils dienen der standardisierten Erfassung von Merkmalen und Einstellungen. Der qualitative Fragebogenteil bietet mehr Spielraum für Antwortmöglichkeiten. Die Erhebung wurde mit 26 Schüler*innen einer 9. Klasse im Januar 2018 durchgeführt. Aufgrund der großen Heterogenität der befragten Gruppe bietet sich ein Vergleich von Lernenden mit und ohne Migrationshintergrund an. Besteht bei Schüler*innen mit Migrationshintergrund ein höheres Interesse am Thema? Bestehen Vorurteile oder Fehlkonzepte bei den Lernenden? All diesen Teilaspekten soll sich dieses Projekt mit der zentralen Forschungsfrage: *Können Unterschiede in den Präkonzepten von Schüler*innen hinsichtlich Flucht und Migration zwischen Schüler*innen mit und ohne Migrationshintergrund festgestellt werden?* widmen.

3.2 Auswertungsmethode

Die Ergebnisse des quantitativen Fragebogenteils sollen einen Überblick über Häufigkeiten der Auffassungen der Schüler*innen und Zusammenhänge mit dem jeweiligen Migrationshintergrund geben. Der qualitativ aufgebaute Teil des Fragebogens wurde mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. 2015, 68-72) nach dem Prinzip der *Zusammenfassung* ausgewertet. Um die Antworten zu den offenen Fragen auf einer abstrakteren Ebene wiederzugeben, wurde die Analyse dabei an Hand der Schritte *Paraphrasierung*, *Generalisierung* und *Reduktion* strukturiert und induktiv Kategorien aus dem Datenmaterial gebildet. Diese werden in gekürzter tabellarischer Form aufgelistet und im fünften Kapitel analysiert. Innerhalb der gesamten Auswertung werden Prozentangaben gerundet ohne Nachkommastellen angegeben. Abweichungen der Gesamtwerte von 100% können sich teilweise durch Rundungen oder fehlende Angaben einzelner Personen ergeben.

4. Auswertungsergebnisse

4.1 Darstellung demographischer Daten

Zur befragten Lerngruppe gehören elf Jugendliche ohne und 15 Schüler*innen mit Migrationshintergrund (vgl. Abb. 1). Letztere teilen sich in drei Personen mit Migrationshintergrund erster Generation und zwölf Jugendliche mit Migrationshintergrund zweiter Generation auf.

Die Herkunftsländer der Gruppe bzw. ihrer Elternteile sind divers und umfassen vierzehn verschiedene Staaten. Die geringe Altersspanne von 14 bis 15 Jahren wird in der weiteren Auswertung nicht näher betrachtet. Die Bücherzahl hat einen höheren Einfluss auf den Erfolg des Bildungsweges von Kindern als der Ausbildungsgrad der Eltern (vgl. Schütz/Wößmann 2005, 4).

Wenn über 200 Bücher im elterlichen Haushalt vorhanden sind, ist dies ein Indikator für einen höheren Bildungsgrad. Da hinsichtlich Sharingkonzepten etc. eine geringe Bücherzahl nicht bedeutet, dass weniger gelesen wird, sollte dies generell mit Vorsicht betrachtet werden. Insgesamt haben demnach fast 70% der Klasse im Vergleich zu ihren Mitschüler*innen relativ ungünstigere Bildungsvoraussetzungen im Elternhaus (vgl. Abb. 2).

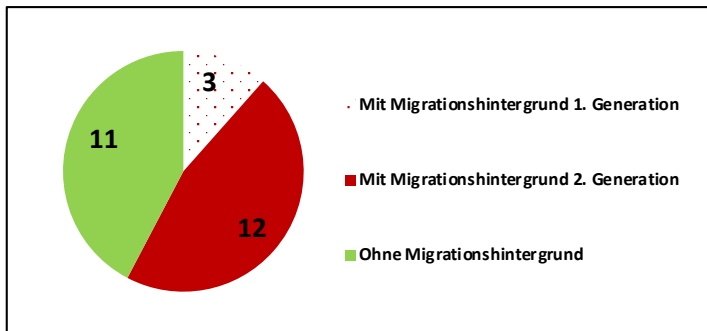


Abb. 1: Migrationshintergrund der 26 Schüler*innen

4.2 Auswertung des quantitativen Teils

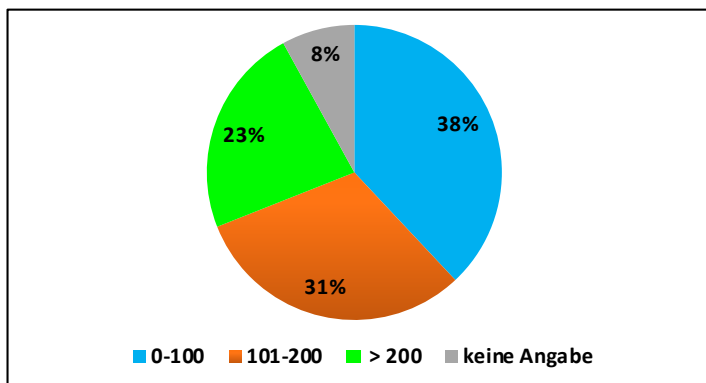


Abb. 2: Verteilung der Bücheranzahl im Elternhaus auf die Gesamtgruppe der 26 Schüler*innen

Frage 4: Informationsquelle(n) der Lerngruppe

Frage 4 befasst sich mit den von den Lernenden genutzten Informationsquelle(n) zu aktuellen Entwicklungen in Deutschland. Mehrfachnennungen waren möglich. Bezüglich kursierender Falschmeldungen und dem oft im Raum stehenden Vorwurf der Lügenpresse an konventionelle Medien (vgl. Infratest dimap 2015, unpag.), ist die Informationsgewinnung der Klasse interessant. Insgesamt beziehen die Schüler*innen ihre Informationen mit 81% vor allem aus den Nachrichten im Fernsehen, gefolgt von der Informationsgewinnung innerhalb der Familie mit 77% (vgl. Abb. 3). Nur 8% informieren sich auf Facebook oder Twitter, aber 61% über andere soziale Medien. 54% der Gesamtgruppe beziehen ihre Informationen darüber hinaus innerhalb ihres Freundeskreises und 16% über eine Tageszeitung.

Obwohl die Angaben zur Nutzung von bestimmten Informationsquellen keine direkten Schlüsse über den Vertrauensgrad zu diesen Medien zulassen, ist es wahrscheinlich, dass die Jugendlichen hauptsächlich die Quellen nutzen, die ihnen ihrer Auffassung nach relevante Informationen liefern. Die Nennung von Fernsehnachrichten als wichtigste Quelle spricht dafür, dass im Gegensatz zu Anhängern des Vorwurfs der Lügenpresse (vgl. Infratest dimap 2015, unpag.) Vertrauen zu dieser konventionellen Quelle besteht oder sie zumindest als relevant für die Informationsgewinnung eingestuft wird.

Die geringe Bedeutung der Tageszeitung als weiteres konventionelles Medium ist m.E. nicht prinzipiell als Vertrauensverlust oder mangelndes Interesse der Schüler*innen an Nachrichten zu werten, sondern geht mit dem Trend der zurückgehenden Nutzung klassischer Printmedien einher (vgl. Statista 2018, unpag.)

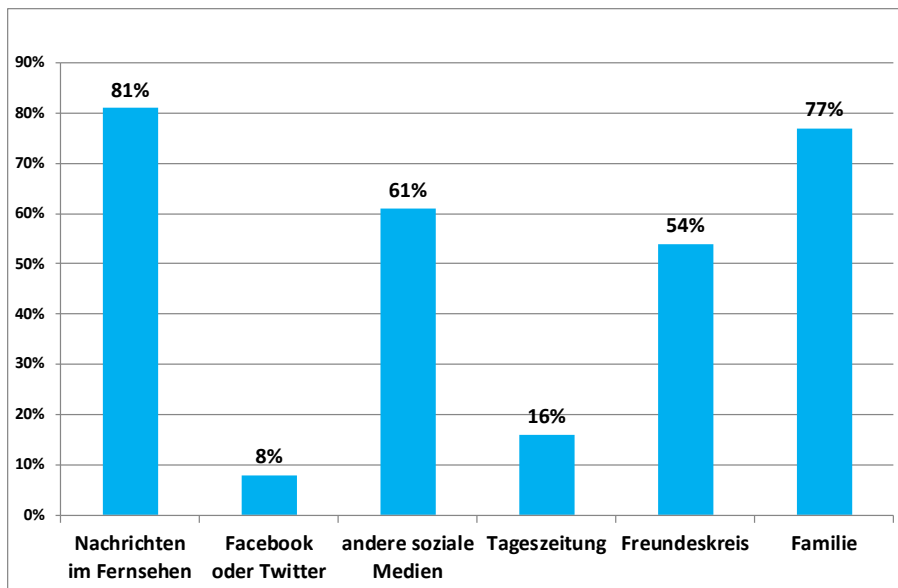


Abb. 3: Antworten der Gesamtgruppe auf Frage 4: Wo informierst du dich über aktuelle Entwicklungen in Deutschland? (Mehrfachnennungen sind möglich)

Frage 6: Interesse am Thema Flucht und Migration

Mit 58% liegt die Gruppe, die sich für diese Themen sehr oder eher interessiert, deutlich über den 23%, die (eher) kein Interesse äußern (vgl. Abb. 4). Weitere 16% geben an, nicht zu wissen, ob sie die Thematik interessiert. Betrachtet man die Antworten der Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund lässt sich im Vergleich ein deutlicheres Interesse bei den Schüler*innen mit Migrationshintergrund erkennen. Folglich scheint Desinteresse am Thema Flucht und Migration häufig mit einer geringen eigenen Betroffenheit einherzugehen und umgekehrt.

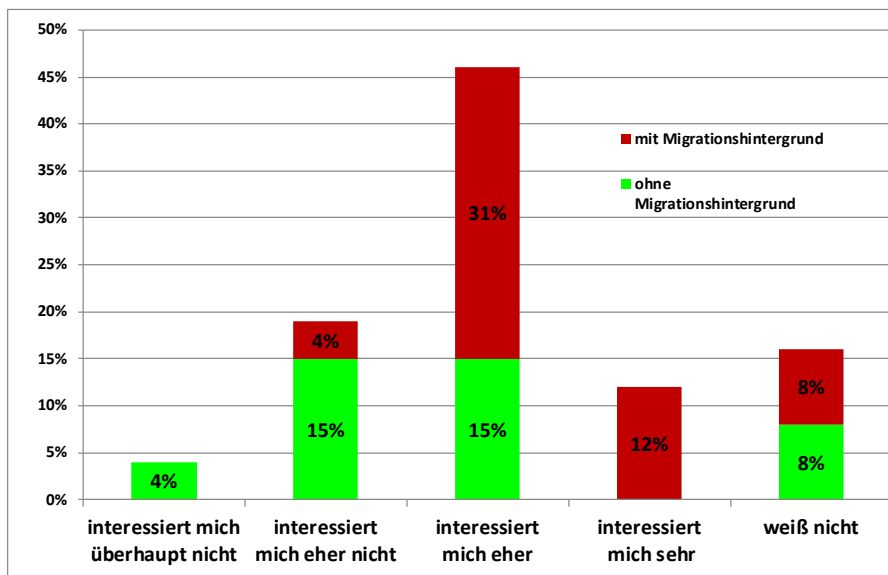


Abb. 4: Antworten der Gesamtgruppe zu Frage 6: Wie sehr interessieren dich die Themen Flucht und Migration?

Frage 8: Bereitschaft zum Verlassen des Heimatlandes für längere Zeit

66% der Schüler*innen können sich vorstellen, ihr Heimatland für einen längeren Zeitraum zu verlassen. Die Verteilung der Werte der Schüler*innen mit und ohne

Migrationshintergrund unterscheidet sich auf den ersten Blick kaum voneinander. Klammert man die drei Schüler*innen mit Migrationshintergrund aus, die ihr Heimatland bereits verlassen haben, stellt man hier bei nun gleichgroßen Gruppen von Schüler*innen mit und ohne Migrationshintergrund einen deutlicheren Unterschied fest (vgl. Abb. 5). Hier kann eine höhere Bereitschaft zum Verlassen des eigenen Heimatlandes bei den Schüler*innen ohne Migrationshintergrund festgestellt werden.

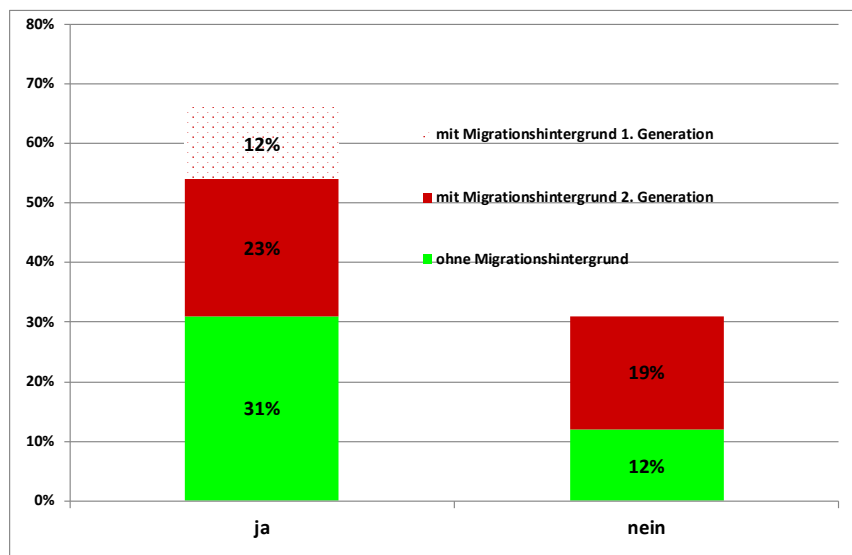


Abb. 5: Antworten der Gesamtgruppe auf Frage 8: Es gibt Menschen, die verlassen ihr Heimatland für längere Zeit. Könntest du dir vorstellen, das auch zu tun?

Frage 10: Schätzung der Anzahl der 2015 aufgenommenen Geflüchteten

Frage 10 umfasst eine Schätzung der Anzahl an Geflüchteten², die 2015 in Deutschland aufgenommen wurden. Diese Frage bezieht sich auf die tatsächlich aufgezeichnete Zahl, die im Gegensatz zu 2015 ausgesprochenen Prognosen, die die Medien dominierten, nun genauer eingegrenzt werden kann. Wie realistisch sind die Vorstellungen der Schüler*innen diesbezüglich? Besteht die Möglichkeit einer Beeinflussung durch die Medienberichterstattung? Die Berichterstattung mit Begriffen wie *Flüchtlingswelle* und *Flüchtlingskrise* könnte für den Eindruck sorgen, Deutschland hätte Millionen an Geflüchteten aufgenommen. Die Zahl der 2015 in Deutschland registrierten Geflüchteten liegt nach Angaben der Tageszeitung *Die Welt* zwischen 800.000 und 1,1 Millionen (vgl. Welt Digital 2016, unpag.). Von diesen Angaben weicht das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge mit 476.649 erfassten Asylanträgen für das Jahr 2015 deutlich ab (vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2016, unpag.). Obwohl dies verglichen mit 2014 eine Steigerung um 135% ist, liegen diese Werte deutlich unter den Angaben anderer Quellen. Dies liegt zum einen daran, dass nicht alle Geflüchteten im Ankunfts Jahr direkt einen Asylantrag stellen konnten (vgl. Welt 2016, unpag.). Zum anderen könnte 1,1 Millionen zu hoch angesetzt sein, da sie unterlaufene Doppelregistrierungen im Zusammenhang mit der Überforderung der Behörden enthalten könnte. Da die genaue Anzahl aufgenommener Geflüchteter nicht bestimmbar ist, werden Werte zwischen 476.649 und 1.100.000 als korrekt eingestuft. Das Erkenntnisinteresse liegt in der Feststel-

² Während in dieser Arbeit der Begriff *Geflüchtete* bevorzugt wird, wird aus Gründen des Bekanntheitsgrades im allgemeinen Sprachgebrauch innerhalb des Fragebogens von *Flüchtlingen* gesprochen.

lung großer Abweichungen von diesem Zahlenbereich. Es lassen sich deutliche Unterschiede und Ausschläge sowohl nach oben, als auch nach unten feststellen (vgl. Abb. 6). Folglich schätzt ein Großteil der Klasse die Anzahl der 2015 in der Bundesrepublik aufgenommenen Geflüchteten nicht realistisch ein.

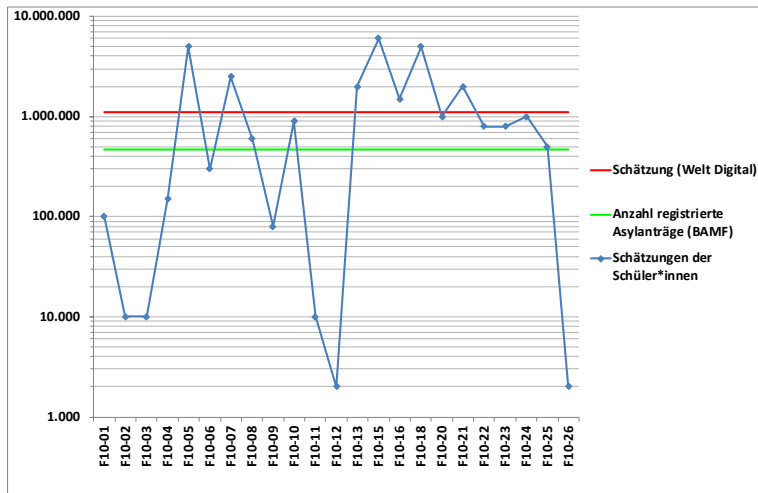


Abb. 6: Verteilung der Antworten zu Frage 10: Was glaubst du, wie viele Flüchtlinge Deutschland im Jahr 2015 aufgenommen hat?

Frage 11: Kulturelle Vielfalt durch Zuwanderung

Der Aussage „Die kulturelle Vielfalt wird durch Zuwanderung vergrößert“ stimmt die Mehrheit der Gesamtgruppe mit 69% eher oder voll und ganz zu (vgl. Abb. 7). Vergleicht man die Ergebnisse, fällt auf, dass unter den Schüler*innen, die eher oder gar nicht zustimmen, nur eine Person mit Migrationshintergrund vertreten ist. Unter denen, die finden, dass die kulturelle Vielfalt durch Zuwanderung (eher) vergrößert wird, befinden sich dementsprechend deutlich mehr Schüler*innen mit als ohne Migrationshintergrund

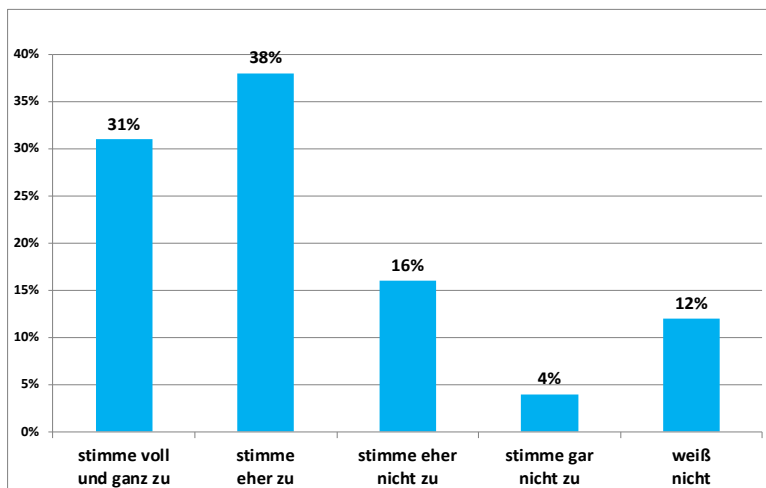


Abb. 7: Grad der Zustimmung der Gesamtgruppe zur Aussage: Die kulturelle Vielfalt wird durch Zuwanderung vergrößert.

Frage 12: Kontakt zu Geflüchteten

Die Mehrheit von 62% hat keinen Kontakt mit Geflüchteten in ihrer Freizeit (vgl. Abb. 8). Insgesamt kann bei 39% der Klasse ein persönlicherer Bezug zu Geflüchteten festgestellt werden. Während sich die Anzahl der Schüler*innen mit Migrationshintergrund, die keinen Kontakt haben, nicht von der ohne Migrationshintergrund unterscheidet, fällt auf, dass die Schüler*innen mit Migrationshintergrund häufiger Kontakt zu Geflüchteten haben.

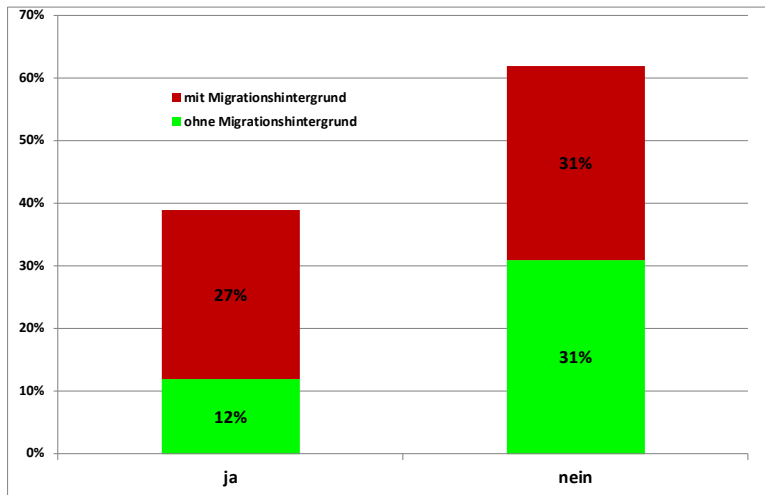


Abb. 8: Antworten der Gesamtgruppe auf Frage 12: Hast du in deiner Freizeit Kontakt zu Flüchtlingen?

Außerdem hängt der Austausch im persönlichen Kontakt mit Geflüchteten in der Freizeit mit einer positiveren Haltung gegenüber der Bereicherung der kulturellen Vielfalt durch Zuwanderung zusammen (vgl. Abb. 9). Diejenigen, die angeben, in ihrer Freizeit keinen Kontakt zu Geflüchteten zu haben, finden deutlich häufiger, dass die kulturelle Vielfalt durch Zuwanderung nicht vergrößert wird. Dies bedeutet allerdings nicht, dass Jugendliche, die einen solchen Kontakt nicht pflegen, prinzipiell negativ dazu eingestellt sind. Die Mehrheit beider Gruppen ist diesbezüglich (eher) positiv gestimmt.

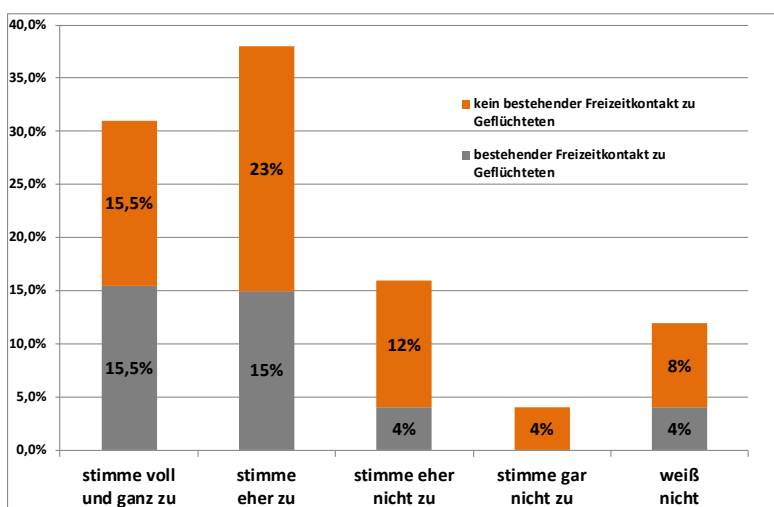


Abb. 9: Grad der Zustimmung der Gesamtgruppe zur Aussage in Frage 11: Die kulturelle Vielfalt wird durch Zuwanderung vergrößert. Im Zusammenhang mit den Antworten auf Frage 12.

Frage 14: Kosten durch Geflüchtete

Mit 66% stimmen die meisten Schüler*innen (eher) zu, dass Geflüchtete in Deutschland hohe Kosten für den Steuerzahler verursachen (vgl. Abb. 10).

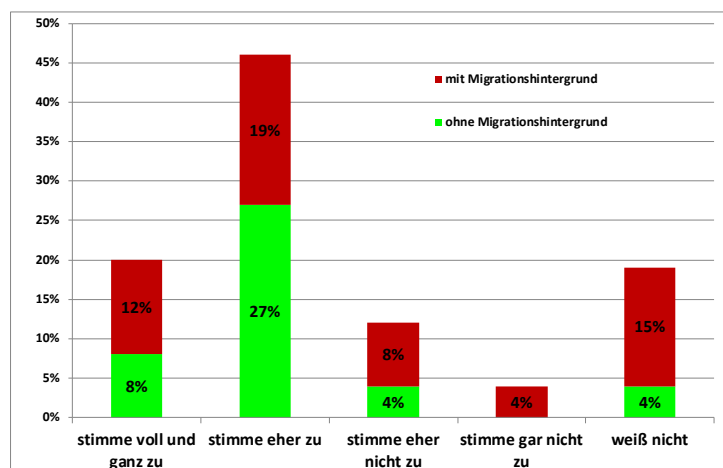


Abb. 10: Grad der Zustimmung der Gesamtgruppe zur Aussage in Frage 14: Die Flüchtlinge kosten den deutschen Steuerzahler viel Geld.

Auffällig ist, dass unter den 16%, die (eher) nicht zustimmen, den größten Anteil Lernende mit Migrationshintergrund ausmachen. Auch unter denen, die angeben, es nicht zu wissen, ist der Anteil derer mit Migrationshintergrund deutlich größer. Auch wenn die Gruppe ohne Migrationshintergrund insgesamt zahlenmäßig geringer ist, lässt sich bei ihnen doch eine stärker ausgeprägte Tendenz zur Zustimmung in dieser Frage erkennen. Vergleicht man diese Ergebnisse mit den Angaben zur Schätzung der 2015 aufgenommenen Geflüchteten, steht dies in keinerlei Zusammenhang. Bestehende Fehlkonzepte hinsichtlich der Anzahl in Deutschland ankommender Geflüchteter und die Einschätzung der durch sie entstehenden hohen Kosten stehen also nicht zwangsläufig in einem Zusammenhang mit der Überschätzung der Zahl zu versorgender Menschen.

4.3 Auswertung des qualitativen Teils

Frage 3: Assoziationen zu Migration

Im Rahmen von Frage 3 wurden die Antworten der Schüler*innen in sieben verschiedenen Kategorien zusammengefasst (siehe Anhang II). Drei Schüler*innen machen hier keine Angaben. Die erste mit 35% am häufigsten vorkommende Kategorie *Flucht* umfasst alle Äußerungen, die sich explizit auf Geflüchtete oder Flucht sowie in direktem Zusammenhang damit stehende Aspekte wie *Schleuser* beziehen. Fast ein Drittel der Klasse assoziiert beim allgemeinem Begriff *Migration* also *Gewaltmigration* in Form von Flucht. Angesichts der hohen Medienpräsenz ist dies nicht überraschend. Diesem problemfokussierten Blick auf Migration stehen aber zahlreiche neutralere oder positivere Aspekte gegenüber. Dazu gehören mit 19% die unter der Kategorie *Lebensumstellung* zusammengefassten Antworten, die die Veränderung bzw. die Anpassung des Lebensmittelpunktes, der Lebensart und der Sprache umfassen. Die Kategorie *Integration* fasst im Gegensatz dazu die Nennung dieser Aspekte aus der Sicht der gesellschaftlichen Gruppe, die eine kleinere Gruppe oder Individuen in ihre aufnimmt. Zu dieser zählen ebenfalls 19% der Antworten. Während die einen aus der Sicht der Aufnahmegesellschaft formulieren, sprechen andere eher allgemeiner über die Umstände im Falle einer Migration in ein anderes Land und zeigen Empathie den Betroffenen gegenüber. Interessant ist dabei,

dass dies vermehrt von Schüler*innen mit Migrationshintergrund genannt wird. Die Kategorie *Politik* erfasst mit 8% Antworten die Migration als Teil der aktuellen politischen Geschehnisse beschreiben. Innerhalb der Kategorie *Migrationshintergrund* wird innerhalb von 8% der Antworten ein persönlicher Bezug zum allgemeinen Begriff Migration hergestellt. Weitere 8% der Antworten umfasst die Kategorie *Auswanderung*, die im Gegensatz zur Kategorie *Integration* nicht die Einwanderung nach Deutschland fokussiert, sondern das Verlassen des eigenen Heimatlandes. Unter der Kategorie *Sonstiges* wurden mit 46% u.a. positive Assoziationen wie „Multikulturalität“ und „Freunde“ erfasst. Insgesamt lassen die Ergebnisse auf die Auseinandersetzung mit dem Thema im privaten und schulischen Bereich schließen.

Frage 5: Migrationsarten

Frage 5 erfasst die der Gruppe bekannten Migrationsarten und -motive. Es wurden mehrere Migrationsmotive genannt und in fünf verschiedenen Kategorien zusammengefasst (siehe Anhang II). 85% der Antworten zählen zur mit Abstand am meisten genannten Kategorie *Mangelnde Sicherheit*. Krieg, Terror, politische Verfolgung und eine schwierige politische Lage in den Herkunftsländern werden als Gründe für das Verlassen des Heimatlandes aufgezählt. Weitere 58% der Antworten fallen unter die Kategorie *Mangelnde Grundversorgung*, die als Motiv explizit Hunger und Armut, aber auch generell schlechte Versorgungssysteme und Unterentwicklung erfasst. Dazu zählen außerdem Arbeits- und Perspektivlosigkeit im Herkunftsland sowie die wirtschaftliche Lage im Herkunfts- bzw. Zielland als Motivationsgrund, seinen Lebensmittelpunkt zu verändern. Mit insgesamt 23% werden in der Kategorie *Bessere Lebensbedingungen* die Teilantworten erfasst, die sich ausschließlich auf positive Eigenschaften des Ziellandes beziehen, wie Sicherheit oder Bildungschancen. Insgesamt gesehen liegt der Fokus der Schüler*innen vermehrt auf den negativen Bedingungen im Herkunftsland, die in den beiden meistgenannten Kategorien sowie in weiten Teilen der Kategorie *Wirtschaftliche Motive* zusammengefasst sind. Klassifiziert man diese (vgl. Geuenich 2015, 3), fällt auf, dass *Pushfaktoren* eine zentrale Rolle in den Vorstellungen der Schüler*innen zu Migrationsmotiven einnehmen und *Pullfaktoren*, die hauptsächlich in der Kategorie *Bessere Lebensbedingungen* und in Teilen der Kategorie *Wirtschaftliche Motive* erfasst werden, diesen eher untergeordnet sind. Im Zusammenhang mit der Studie von Hoogen kann insofern eine Parallele festgestellt werden (vgl. 2016, 199-206), dass die Schüler*innen sich besonders auf die prekären Verhältnisse in den Herkunftsländern konzentrieren und das Zielland in Abgrenzung davon mit positiven Attributen konstruieren. Unter der Kategorie *Sonstiges* werden mit 31% u.a. mangelnde Bildungsteilhabe und Naturkatastrophen genannt.

Einige Migrationsarten nach Oltmer (vgl. 2016, 18-25) wie das Phänomen der *Gewaltmigration* in Form von Flucht spiegeln sich in den Antworten wider. Außerdem werden ‚freiwillige‘ Migrationsformen im Rahmen von *Arbeitswanderung*, *Bildungs- und Ausbildungswechsel* und *Lebensstil-Migration* genannt. Es kann also ein weitgefächertes Bild von Migrationsarten festgestellt werden. Nichtsdestoweniger werden die übrigen Migrationsformen nach Oltmer wie *Sklaven- und Menschenhandel* oder *Heirats- und Liebeswanderung* nicht angesprochen. Besonders letzteres ist interessant, da dies wahrscheinlich auf einige der Elternteile der Lernenden zutrifft, aber nicht besonders präsent zu sein scheint.

Frage 7: Gründe für die Existenz von Staatsgrenzen

Die Antworten zu Frage 7 wurden innerhalb von fünf Kategorien erfasst (siehe Anhang II). Die mit 58% meistgenannte Kategorie Organisation umfasst die Annahme, dass Grenzen zur Kontrolle des Staatsgebietes notwendig sind, um die Registrierung der Bevölkerung und die Verwaltung dieses Gebietes einschließlich der Gesetzgebung und des Steuersystems gewährleisten zu können. Außerdem fallen auch negativer besetzte Vorstellungen wie die befürchtete ‚Überlastung‘ durch ‚illegale Zuwanderung‘ unter diese Kategorie. Diese stammen hauptsächlich von Lernenden mit Migrationshintergrund. Bei ihnen scheint die Vorstellung des Schutzes durch Staatsgrenzen vor ‚illegaler Einwanderung‘ besonders präsent zu sein, obgleich besonders die erste Generation von ihnen die Vorteile der Durchlässigkeit solcher Grenzen selbst erfahren haben dürfte. Diesbezüglich spielt auch die Vorstellung der Herstellung von Schutz durch Staatsgrenzen eine Rolle, die in der mit 23% am zweithäufigsten auftretenden Kategorie *Sicherheit* erfasst wurde. Diese Kategorie wird sowohl von Schüler*innen mit als auch ohne Migrationshintergrund angesprochen. Im Gegensatz dazu spielt die Kategorie *Handelskontrolle* besonders bei ersteren eine wichtige Rolle und umfasst mit 19% die Notwendigkeit von Grenzen zur Verhinderung von illegalem Warentransport zusammen.

Zur vierten Kategorie *Abgrenzung* gehören mit 15% Antworten, die die Vorstellung von Grenzen als Markierung von kulturellen Unterschieden und zur Eingrenzung des dazugehörigen geographischen Territoriums umfasst. Abzugrenzen davon sind zwei Antworten, die unter die Kategorie Sonstiges fallen, die Grenzen nicht als erforderliche Eingrenzung von vorhandenen Gemeinsamkeiten zur Abgrenzung von Unterschiedlichem betrachten, sondern als diese Unterschiede erst konstruierende und somit für das Territorium sinnstiftende Notwendigkeit. Außerdem fallen darunter unreflektiert wirkende Aussagen, in denen Grenzen u.a. als naturgegeben betrachtet werden.

Frage 9: Dauerhaftes Bleiberecht für Geflüchtete

Zur Frage 9 wurden diverse Begründungen für oder gegen ein dauerhaftes Bleiberecht für Geflüchtete in sechs Kategorien zusammengefasst (siehe Anhang II). Vorab kann festgehalten werden, dass sich 9 Schüler*innen klar für, 12 unter bestimmten Bedingungen für und 5 klar gegen ein dauerhaftes Bleiberecht für Geflüchtete aussprechen. Es ist keinesfalls so, dass sich nur Schüler*innen ohne Migrationshintergrund gegen ein dauerhaftes Bleiberecht positionieren. Andererseits kann insofern ein Zusammenhang zwischen der Ablehnung des Bleiberechtes und bestehendem Freizeitkontakt zu Geflüchteten festgestellt werden, da 80% derjenigen, die sich gegen ein solches aussprechen, in Frage 12 angeben, keinen Kontakt zu Geflüchteten in ihrer Freizeit zu haben. Folglich ist anzunehmen, dass Jugendliche, die nicht im direkten außerschulischen Kontakt zu Geflüchteten stehen, eher zur Ablehnung eines dauerhaften Bleiberechtes tendieren als umgekehrt. 91% der Schüler*innen, die einen solchen Kontakt pflegen, unterstützen dies hingegen.

Zur häufigsten Kategorie *Gesetzestreue / Integrationsbereitschaft* zählen mit 31% Aussagen, die ein Bleiberecht für Geflüchtete befürworten, aber an bestimmte Bedingungen knüpfen. Diese äußern sich sowohl in Aspekten des Integrationswillens als auch in der Forderung nach Gesetzestreue. Besonders letztere wird von vielen als entscheidendes Kriterium für ein dauerhaftes Bleiberecht eingestuft. Dies ist besonders unter Berücksichtigung der unzureichend aufgeklärten Straftaten in der Kölner Silvesternacht 2015 (vgl. Lauter 2017, unpag.) interessant, wodurch Köln im Fokus der Berichterstattung über schwere Straftaten durch Migrant*innen stand.

Dies könnte neben weiteren Fällen von schweren Straftaten durch Menschen, die des Landes hätten verwiesen werden können, zu der Betonung dieser Kondition geführt haben. Außerdem könnten dazu die zahlreichen Falschmeldungen über angebliche Straftaten durch Geflüchtete insbesondere in den sozialen Netzwerken (vgl. Lanig 2016, 5), die insgesamt 69% der Klasse zur Informationsgewinnung nutzen, geführt haben. Die Verbindung von Menschen ohne Papiere mit Kriminalität wurde auch von Hoogen (vgl. 2016, 198) als wichtiger Aspekt in den Vorstellungen von Schüler*innen festgestellt.

Die Kategorie *Menschenrechte* umfasst mit 27% die Legitimation aufgrund der Menschenrechte. Geflüchtete werden hier als gleichwertige Menschen angesehen. Innerhalb der mit 12% vertretenen Kategorie *freie Aufenthaltswahl* machen die Lernenden das Bleiberecht an Hand des Rechtes auf freie Wohnortwahl fest. Sie sind also hinsichtlich der Öffnung der Grenzen für Zuwanderung insbesondere von Geflüchteten offen eingestellt, scheinen aber die Konsequenzen eines freien Wahlrechtes des Aufenthaltsortes nicht zu überblicken. Die Kategorie *Alternativlosigkeit* umfasst mit 12% Aussagen über die Notwendigkeit eines dauerhaften Bleiberechtes mangels Alternativen. Aufgrund der problematischen Lage innerhalb der Herkunftsländer wird eine Verweigerung des Aufenthaltes als inakzeptabel eingestuft. Dieses Verständnis hinsichtlich der Lage Geflüchteter mündet aber nicht in der Wahrnehmung der Universalität der Menschenrechte. Die Geflüchteten werden hier als „die Anderen“ betrachtet.

Unter die Kategorie *Vorübergehender Schutzstatus* werden mit 12% Aussagen erfasst, die zwar für ein Bleiberecht für Geflüchtete plädieren, dies aber als Übergangsphase einstufen, die nur solange gilt, wie lebensbedrohliche Bedingungen im Herkunftsland herrschen. Im Rahmen der Kategorie Sonstiges werden mit 42% anderweitige Begründungen zur Legitimation eines dauerhaften Bleiberechtes erfasst und u.a. die Unmöglichkeit der Bestimmung der wahren Identität von Menschen ohne gültige Papiere und die durch sie ausgehende Terrorgefahr betont. Ein Kommentar mit der Aussage: „Nein, weil es unser Land ist“ weist fremdenfeindliche Züge auf. Hier kommen Vorurteile und Ängste gegenüber Zuwanderung zum Vorschein.

Frage 13: Legitimation von Seenotrettungsaktionen

Die sechs Kategorien zu dieser Frage beschreiben die Legitimationsgründe bezüglich der Seenotrettung Geflüchteter. Zur Kategorie *Zustimmung* gehören mit 85% am stärksten vertretene Aussagen, die die prinzipielle Unterstützung von Seenotrettungsaktionen ausdrücklich betonen (vgl. Anhang II). Zur Kategorie *Pflichtgefühl* gehört mit 23% die Legitimierung von Seenotrettungsaktionen aufgrund der Verpflichtung zur Hilfe gegenüber Menschen in Lebensgefahr als Notwendigkeit. In der Kategorie *Hilfsbereitschaft* wird diese Verpflichtung in 12% der Antworten in einem anderen Licht betrachtet und resultiert aus Mitgefühl. Diese wird ausschließlich von Lernenden mit Migrationshintergrund genannt. In der Kategorie *Menschenrechte* werden im Gegensatz zu den beiden vorherigen Kategorien 15% der Antworten zusammengefasst, die alle Menschen als gleichwertig charakterisieren. Hier wird die Legitimation von Rettungsaktionen als Akt der gebotenen Einhaltung der Menschenrechte, die nicht explizit genannt werden, begründet. Bemerkenswert ist ein Kommentar, der die Würde aller Menschen, einschließlich Geflüchteter oder auch Straftätern und somit die Universalität von Menschenrechten betont.

In die Kategorie *Verteilungsproblematik* fallen mit 12% Kommentare zur Schwierigkeit, die geretteten Menschen angemessen auf die EU-Länder zu verteilen. Unter

der Kategorie *Sonstiges* gehören mit 31% u.a. die Feststellung einer indirekten europäischen Kollektivschuld im Falle der Unterlassung von Seenotrettung.

6. Fazit und Ausblick

Insgesamt können Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Präkonzepten von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund festgestellt werden. Das mehrheitlich vorhandene Interesse am Thema ist unter den Lernenden mit Migrationshintergrund besonders ausgeprägt. Die meisten der Schüler*innen können sich nicht vorstellen, selbst ihr Heimatland zu verlassen. Die Anzahl angekommener Geflüchteter im Jahr 2015 wird von vielen Schüler*innen unter- oder überschätzt.

Die Mehrheit der Gruppe findet, dass die kulturelle Vielfalt durch Zuwanderung erhöht wird. Hier sind die Zustimmungswerte unter den Schüler*innen mit Migrationshintergrund besonders hoch. Außerdem konnte festgestellt werden, dass die Mehrheit der Gruppe keinen Kontakt zu Geflüchteten innerhalb ihrer Freizeit hat, aber unter denen, die diesen pflegen, der Anteil derer mit Migrationshintergrund höher ist. Unter denen, die keinen Freizeitkontakt zu Geflüchteten pflegen, ist der Anteil, der keine Bereicherung durch Zuwanderung erkennt, erhöht. Außerdem stimmt ein Großteil der Klasse der These zu, dass durch Geflüchtete dem deutschen Steuerzahler hohe Kosten entstehen.

Innerhalb der Auswertung des qualitativen Teils der Befragung wurden weitgefächerte Vorstellungen zu Migration erfasst. Obwohl die prekären Bedingungen in den Herkunftsländern sehr präsent zu sein scheinen, wird die Multikausalität von Migrationsmotiven erkannt. Im Hinblick auf die Organisation der globalen Weltordnung mit Hilfe von Grenzen äußern die Schüler*innen verschiedene Vorstellungen, die sinnvolle Ansatzpunkte bieten. Allerdings mangelt es hier häufig noch an der nötigen Differenziertheit.

Während einige differenzierte Vorstellungen von der Problematik des Bleiberechtes für Geflüchtete haben und sich in Ansätzen auf Menschenrechtsvereinbarungen beziehen, liegen andere argumentativ auf einer anderen moralischen Ebene. Insgesamt kann kein Zusammenhang der Zu- oder Ablehnung eines Bleiberechtes mit dem eigenen Migrationshintergrund festgestellt werden, allerdings zeichnet sich ein Zusammenhang zwischen dem persönlichen Freizeitkontakt mit Geflüchteten und einer offeneren Einstellung gegenüber einem dauerhaften Bleiberecht ab. Darüber hinaus werden fremdenfeindlichere und von Ängsten dominierte Perspektiven einzelner Schüler*innen deutlich. Hinsichtlich der Seenotrettung Geflüchteter werden bezüglich der Wahrnehmung der Universalität der Menschenrechte sehr unterschiedlich einzustufende Argumente genannt. Hier kann m.E. teilweise ein Empfinden von Ungerechtigkeit darin festgestellt werden, dass Deutschland angeblich die größte Last in der sogenannten Flüchtlingsfrage trägt.

Die erhobenen Präkonzepte können in der Unterrichtskonzeption zum Thema Migration als sinnvolle Anknüpfungspunkte genutzt werden. Dabei sollte der Migrationshintergrund von über der Hälfte der Schüler*innen einbezogen werden. Für eine differenziertere Herangehensweise ist eine Klärung wichtiger Begriffe vonnöten. Es sollten neben *Push-* gezielt *Pullfaktoren* berücksichtigt werden sowie versucht werden, der oft dominierenden eurozentrischen Perspektive andere Sichtweisen entgegen zu setzen und einen Perspektivwechsel zu ermöglichen.

Im Rahmen der Meinungsbildung sollen Lernende befähigt werden, ihre Urteilskompetenz auszubauen. Hierbei könnte die Lehrkraft u.a. die *Stufen der Moralentwicklung* nach Kohlberg (vgl. 1987, 37-38) als Orientierungshilfe nutzen. Hier könnte

sich eine Dilemma-Diskussion nach Reinhardt (vgl. 2014, 151-160) anbieten, die Kohlbergs Modell im sozialwissenschaftlichen Unterricht einbringt. Dies müsste in einem hier nicht möglichen Rahmen weiter ausgearbeitet werden. Auch andere Methoden sind denkbar.

Insgesamt können die Ergebnisse zumindest insoweit auf ähnliche Lerngruppen übertragen werden, dass dort ähnliche Vorstellungen antizipiert und an Hand zeitökonomischerer Methoden überprüft bzw. erweitert werden können. Eine Alternative stellt die Streitlinien-Methode dar (vgl. Witt 2016, 5). Bezogen auf das Thema Flucht und Migration bietet es sich im Hinblick auf die heterogene Schülerschaft an vielen Schulen an, die persönlichen Bezüge der Schüler*innen aktiv in den Unterricht miteinzubeziehen und davon im Sinne einer lebensweltbezogenen Unterrichtsgestaltung zu profitieren sowie den Schüler*innen die Komplexität des Themas Flucht und Migration näher zu bringen.

7 Literatur

- Balcerowiak, Rainer (2016): Faktencheck Flüchtlingskrise. Was kommt auf Deutschland noch zu? Berlin: BEBUG mbH / edition berolina.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Hrsg. (2016): Das Bundesamt in Zahlen. Online unter: <http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Broschueren/bundesamt-in-zahlen-2015.html?nn=9121126>, veröffentlicht am 10.10.2016, zuletzt abgerufen am 02.03.2018.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Hrsg. (2016): Asylberechtigung. Online unter: <http://www.bamf.de/DE/Fluechtlingsschutz/AblaufAsylv/Schutzformen/Asylberechtigung/asylberechtigung-node.html>, zuletzt abgerufen am 23.09.2017.
- Dähler, Andreas / Mäusezahl, Martin / Reuter, Barbara / Starosta, Anita (2015): Didaktische Konzepte und Texte. In: Informationsbüro Nicaragua e.V. (2015): Fokuscafé Lateinamerika. Migration. (Bildungsmaterialien) Düsseldorf: TIAMATdruck.
- Geuenich, Helmut (2015): Migration und Migrant(inn)en im Schulbuch. Diskursanalysen nordrhein-westfälischer Politik- und Sozialkundebücher für die Sekundarstufe I. Wiesbaden: Springer VS.
- Hanewinkel, Vera (2016): Gekommen, um zu bleiben? Veränderungsprozesse durch Migration im gesellschaftlichen Mikrokosmos. In: Quentmeier, Manfred / Strupperich, Martin / Wernstedt, Rolf, Hrsg. (2016): Vertrieben, geflohen – angekommen? Das Thema Flucht und Vertreibung im Geschichts- und Politikunterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 135-150.
- Herzmann, Petra / König, Johannes (2016): Lehrerberuf und Lehrerbildung (Studientexte Bildungswissenschaften). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hoogen, Andreas (2016): Didaktische Rekonstruktion des Themas Illegale Migration. Argumentationsanalytische Untersuchung von Schüler*innenvorstellungen im Fach Geographie. Münster: MV-Verlag.
- Infratest dimap, Hrsg. (2015): Glaubwürdigkeit der Medien. Auftraggeber: WDR. Online unter: <https://www.infratest-dimap.de/umfragen-analysen/bundesweit/umfragen/aktuell/glaubwuerdigkeit-der-medien/>, zuletzt abgerufen am 25.02.2018.
- Jugend Rettet, Hrsg. (o.J.): Free luventa – Seenotrettung ist kein Verbrechen. Online unter: <https://jugendrettet.org/de/>, zuletzt abgerufen am 20.02.2018.
- Klingst, Martin / Lobenstein, Caterina (2017): Retter oder Schlepper? Die Organisation Jugend Rettet wird beschuldigt, Migranten zu schmuggeln. Die Beweise sind umstritten, der Fall ist brisant. In: Die Zeit 33/2017, unpag. Online unter: <http://www.zeit.de/2017/33/jugend-rettet-migranten-schmuggel-anschuldigung/kom>

- plettansicht, zuletzt abgerufen am 23.09.2017.
- Kohlberg, Lawrence (1987): Moralische Entwicklung und demokratische Erziehung. In: Lind, Georg / Raschert, Jürgen, Hrsg. (1987): Moralische Urteilsfähigkeit. Eine Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 25-43.
- Lanig, Jonas (2016): 50 Vorurteile in der Flüchtlingskrise auf dem Prüfstand. Ein Faktencheck. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Lauter, Rita (2017): Kölner Silvesternacht. Zwei Jahre und 36 Verurteilungen später. Online unter: <http://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2017-12/koelner-silvesternacht-2015-sexuelle-uebergrieffe-ermittlungen>, veröffentlicht am 31.12.2017, zuletzt abgerufen am 16.03.2018.
- Lehmann, Julian (2016): Flucht in die Krise – Ein Rückblick auf die „EU-Flüchtlingskrise“ 2015. In: Quentmeier, Manfred / Strupperich, Martin / Wernstedt, Rolf, Hrsg. (2016): Vertrieben, geflohen – angekommen? Das Thema Flucht und Vertreibung im Geschichts- und Politikunterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 123-131.
- Lorenzo, Giovanni di (2017): Wahlentscheidung. Pass auf Deutschland! Rechtsradikale im Bundestag, die SPD vor einem historischen Tiefpunkt? Diese Wahl könnte dramatische Folgen haben – oder endlich einen Neuanfang einleiten. Online unter: <http://www.zeit.de/2017/39/bundestagswahl-folgen-spd-afd-neuanfang-deutschland/komplettansicht>, zuletzt abgerufen am 24.09.2017.
- Lutter, Andreas (2011): Concept Map, Mindmap und Kartenabfrage: Methoden zur Diagnose und Evaluation von Schülervorstellungen im sozialwissenschaftlichen Unterricht. In: Zurstrassen, Bettina (2011): Was passiert im Klassenzimmer? Methoden zur Evaluation, Diagnostik und Erforschung des sozialwissenschaftlichen Unterrichts. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 92-107.
- Mayring, Philipp (2015/12): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Hrsg. (2007): Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I (G8) in Nordrhein-Westfalen. Politik/Wirtschaft. Online unter: <https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-i/gymnasium-g8/index.html>, zuletzt abgerufen am 24.09.2017.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Hrsg. (2014): Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Sozialwissenschaften und Sozialwissenschaften/Wirtschaft. Online unter: <https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-i/gymnasium-g8/index.html>, zuletzt abgerufen am 24.09.2017.
- Oltmer, Jochen (2016/3): Globale Migration. Geschichte und Gegenwart. München: Verlag C.H. Beck oHG.
- Özoğuz, Aydan (2016): Wir sind in Bewegung (Vorwort). In: Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, Hrsg. (2016): Einwanderungsland Deutschland. Die Fakten im Überblick. Berlin: Zarbock GmbH. Online unter: <https://www.bundesregierung.de/Content/Infomaterial/BPA/IB/Einwanderungsland%20Deutschland.html>, zuletzt abgerufen am 23.09.2017.
- Quentmeier, Manfred / Strupperich, Martin / Wernstedt, Rolf (2016): Vertrieben, geflohen – angekommen? Das Thema Flucht und Vertreibung im Geschichts- und Politikunterricht. In: Quentmeier, Manfred / Strupperich, Martin / Wernstedt, Rolf, Hrsg. (2016): Vertrieben, geflohen – angekommen? Das Thema Flucht und Vertreibung im Geschichts- und Politikunterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 7-9.
- Regeniter, Hilde (2017): Jugend Rettet zum Streit um Seenotrettung im Mittelmeer.

- „Keine Waffe von keiner Seite“. Interview mit zwei Aktivistinnen im Domradio vom 06.08.2017. Online unter: <https://www.domradio.de/nachrichten/2017-08-06/jugend-rettet-zum-streit-um-seenotrettung-im-mittelmeer>, zuletzt abgerufen am 23.09.2017.
- Reinhardt, Sibylle (20145): Politik Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen.
- Schütz, Gabriela / Wößmann, Ludger (2005): Chancengleichheit im Schulsystem: Internationale deskriptive Evidenz und mögliche Bestimmungsfaktoren, Ifo Working Paper, No 17. Online unter: <https://www.econstor.eu/handle/10419/73718>, zuletzt abgerufen am 22.02.2018.
- Stadt Köln, Hrsg. (2017): Neue Kölner Statistik. Thema: Bevölkerung. In: Neue Kölner Statistik 1/2017, herausgegeben vom Amt für Stadtentwicklung und Statistik. Online unter: http://www.stadt-koeln.de/mediaasset/content/pdf15/statistik-einwohner-und-haushalte/1081701_k%C3%B6lnerinnen_und_k%C3%B6lner_in_2016_ew_nks_1_2017.pdf, zuletzt abgerufen am 20.09.2017.
- Statista, Hrsg. (2018): Entwicklung der verkauften Auflage der Tageszeitungen in Deutschland in ausgewählten Jahren von 1991 bis 2017 (in Millionen Exemplaren). Online unter: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/72084/umfrage/verkaufte-auflage-von-tageszeitungen-in-deutschland/>, zuletzt abgerufen am 06.03.2018.
- Sürig, Inken / Wilmes, Maren (2011): Die Integration der zweiten Generation in Deutschland. Ergebnisse der TIES-Studie zur türkischen und jugoslawischen Einwanderung. hg. vom Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS), Heft 39/2011. Osnabrück: Steinbacher Druck GmbH.
- Vogelsang, Nora (2016): Flucht, Migration, Integration: Eine Untersuchung zu Einstellungen von Schülerinnen und Schülern im Kontext der aktuellen Flüchtlingsdebatte. Universität Siegen: Unveröffentlichte Masterarbeit.
- Welt Digital, Hrsg. (2016): 1,1 Millionen Flüchtlinge kamen 2015 nach Deutschland, Mehr als eine Million Menschen sind 2015 nach Deutschland geflohen. Innenminister Thomas de Maizière spricht von einem Rekord. Der hohe Zuzug setzt altbewährte Statistiken außer Kraft. Online unter: <https://www.welt.de/politik/deutschland/article150678614/1-1-Millionen-Fluechtlinge-kamen-2015-nach-Deutschland.html>, veröffentlicht am 06.01.2016, zuletzt abgerufen am 02.03.2018.
- Witt, Dirk (2016): Flucht und Migration. Themenhefte Gesellschaftslehre. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Anhang

Anhang I: Fragebogen

Fragebogen zum Thema Migration

Diese Befragung im Rahmen meines Studienprojektes ist anonym und befasst sich mit euren Vorstellungen zu Migration. Bitte beantwortet die Fragen und schreibt eure Gedanken zu den offenen Fragen auf. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Der Fragebogen wird nicht bewertet.

Vielen Dank für's Mitmachen!

1. Wie alt bist du?

2. Wo wurdest du geboren?

3. Schreibe alles auf, was dir zu Migration einfällt.

4. Wo informierst du dich über aktuelle Entwicklungen in Deutschland? (Mehrfachnennungen sind möglich)
A in den Nachrichten im Fernsehen D in einer Tageszeitung
B auf Facebook oder Twitter E innerhalb meines Freundeskreises
C über andere soziale Medien F innerhalb meiner Familie
5. Welche Gründe fallen dir ein, wieso eine Person ihr Heimatland auf Dauer verlässt?

6. Auf einer Skala von 1-4, wie sehr interessieren dich die Themen Flucht und Migration?
1 interessiert mich überhaupt nicht 4 interessiert mich sehr
2 interessiert mich eher nicht 5 weiß nicht
3 interessiert mich eher
7. Warum gibt es Grenzen zwischen Ländern?

8. Es gibt Menschen, die verlassen ihr Heimatland für längere Zeit. Könntest du dir vorstellen, das auch zu tun?
a ja b nein
9. Haben Flüchtlinge das Recht, dauerhaft in Deutschland zu leben?
Begründe.

10. Was glaubst du, wie viele Flüchtlinge Deutschland im Jahr 2015 aufgenommen hat?
_____ Flüchtlinge
11. Auf einer Skala von 1-4, wie sehr stimmst du folgender Aussage zu?
Die kulturelle Vielfalt wird durch Zuwanderung vergrößert.
1 stimme voll und ganz zu 3 stimme eher nicht zu 5 weiß nicht
2 stimme eher zu 4 stimme gar nicht zu
12. Hast du in deiner Freizeit Kontakt zu Flüchtlingen?
a ja b nein
13. Es gibt Organisationen, die Flüchtlinge in Seenot im Mittelmeer rettet. Wie findest du das?

Fragebogen zum Thema Flucht und Migration Seite 2

14. Auf einer Skala von 1-4, wie sehr stimmst du der folgenden Aussage zu?
Die Flüchtlinge kosten den deutschen Steuerzahler viel Geld.
1 stimme voll und ganz zu 3 stimme eher nicht zu 5 weiß nicht
2 stimme eher zu 4 stimme gar nicht zu
15. Wo ist dein Vater geboren?

16. Wo ist deine Mutter geboren?

17. Wie viele Bücher gibt es ungefähr bei dir und deiner Familie zu Hause? (Zähle nicht mit: Zeitschriften, Zeitungen und deine Schulbücher)
_____ Bücher

Anhang II: Kategorietabellen

Frage 3: Schreibe alles auf, was dir zu Migration einfällt.

	Flucht	Lebens- umstellung	Integration	Politik	Migrations- hintergrund	Auswanderung	Sonstiges
Summe	9	5	5	2	2	2	12
Anteil in Prozent	35%	19%	19%	8%	8%	8%	46%

Frage 5: Welche Gründe fallen dir ein, wieso eine Person ihr Heimatland auf Dauer verlässt?

	Mangelnde Sicherheit	Mangelnde Grundversorgung	Wirtschaftliche Motive	Bessere Lebensbedingungen	Sonstiges
Summe	22	15	13	6	8
Anteil in Prozent	85%	58%	50%	23%	31%

Frage 7: Warum gibt es Grenzen zwischen Ländern?

	Organisation	Sicherheit	Handelskontrolle	Abgrenzung	Sonstiges
Summe	15	6	5	4	8
Anteil in Prozent	58%	23%	19%	15%	31%

Frage 9: Haben Flüchtlinge das Recht, dauerhaft in Deutschland zu leben?

	Gesetzestreue/ Integrations- bereitschaft	Menschen- rechte	freie Aufenthalts- wahl	Alternativ- losigkeit	Vorübergehender Schutzstatus	Sonstiges
Summe	8	7	3	3	3	11
Anteil in Prozent	31%	27%	12%	12%	12%	42%

Frage 13: Es gibt Organisationen, die Flüchtlinge in Seenot im Mittelmeer retten. Wie findest du das?

	Zustimmung	Pflichtgefühl	Hilfs- bereitschaft	Menschen- rechte	Verteilungs- problematik	Sonstiges
Summe	22	6	3	4	3	8
Anteil in Prozent	85%	23%	12%	15%	12%	31%

Fischer, Klara

Rekonstruktion der subjektiven Theorie einer Lehrkraft zur Klassenführung auf der Grundlage quantitativ erhobener Beurteilungen durch Schülerinnen und Schüler

Betreut durch: Dr. Sandra Lammerding und Dr. Tim Kühl (Bildungswissenschaften)

Abstract

Klassenführung ist ein integratives Konzept und grundlegend für erfolgreiches Lernen im Unterricht. Dabei ist guter Unterricht immer nur aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern zu denken, planen und durchzuführen, was Schülerinnen und Schüler gleichzeitig zur wichtigsten Beurteilungsinstanz desselbigen macht. Während Lehrkräfte bisweilen Schwierigkeiten bei der Selbsteinschätzung haben, lohnt es sich, mit einem mixed-method-Ansatz, die subjektiven Theorien einer Lehrkraft hinsichtlich einer Bewertung ihrer Klassenführung durch Schülerinnen und Schüler zu rekonstruieren.

Der deduktiv-quantitative Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung ist in dieser Untersuchung zu diesem Zweck von einem induktiv-qualitativen Konstruktinterview im Sinne der Triangulation fruchtbar ergänzt worden. Die Untersuchung ermöglicht die Rekonstruktion der subjektiven Theorien zur Klassenführung einer Gymnasiallehrerin mit dreieinhalb Dienstjahren auf der Grundlage der Beurteilung durch ihre Schülerinnen und Schüler der fünften und zehnten Jahrgangsstufe mittels des Linzer Diagnosebogens zur Klassenführung, indem sie ein Konstruktinterview mit Freier-Assoziation und Thinking-Aloud über Klassifizierung und Kategorisierung analysiert.

In der Kontextualisierung der Ergebnisse zeigt sich, dass sich die subjektive Theorie der Lehrkraft rekonstruieren lässt und dabei auch implizite Gehalte offengelegt werden. Die Lehrkraft selbst bewegt sich mit ihrer Selbsteinschätzung entgegen geläufiger Vermutungen im Rahmen wissenschaftlicher Positionen zur Klassenführung und beweist über eine mit den Schülerinnen und Schülern übereinstimmende Selbsteinschätzung eine hoch ausgeprägte Fähigkeit zur Selbstreflexion. Das Untersuchungsdesign verweilt indes nicht im Forschungskontext, sondern kann schulpraktisch relevantes Instrument zur Reflexion und Weiterentwicklung von Klassenführung werden.

1. Einleitung

Was gelungenen Unterricht ausmacht, und welche Rädchen sich dafür im System des Modells zwischen Angebot und Nutzen¹ in welche Richtung drehen müssen, sind komplexe Fragen, auf die es keine richtige Antwort gibt. Indes herrscht auf diesem so komplexen Gebiet ein überraschend breiter Konsens über die Bedeutung eines Rädchens: Effiziente Klassenführung² wird weithin als ein grundlegend mit Leistungsfortschritt verknüpftes Element schulischen Unterrichts betrachtet³. KOUNIN formuliert die Bedeutung von KF allegorisch:

„Man würde niemals sein Reiseziel erreichen, wenn man das Auto gar nicht erst in Gang bringen und damit fahren oder, falls notwendig, anhalten könnte. Und Erziehungsziele werden nicht erreicht, wenn der Lehrer es nicht fertigbringt, die Schüler

¹ Vgl. HELMKE 2017.

² Im Folgenden: KF.

³ Vgl. HELMKE 2017, 174.

für ihre Arbeit zu begeistern oder sie von der Störung anderer abzuhalten.“⁴

Untersuchungen zu gelungener KF legen weitgehend ähnliche Kriterien zugrunde, erheben die Einhaltung dieser Kriterien aber unterschiedlich. Dabei kommt es nicht selten zu Diskrepanzen⁵ zwischen den Selbsteinschätzungen von Lehrkräften und den Bewertungen durch ihre Schülerinnen und Schüler⁶. Wie konstruiert also eine Lehrkraft ihre subjektive Theorie zur KF angesichts einer Bewertung ihrer Klassenführung durch SuS?

In dieser Dokumentationsarbeit wird eine empirische Untersuchung beschrieben, die dieser Frage nachgeht. Dazu werden zunächst Hintergrund sowie Forschungsstand zur KF dargelegt und anschließend die Problematik der Selbst- und Fremdeinschätzung von Lehrkräften umrissen (Kap. 2). Anschließend wird die empirische Untersuchung beleuchtet, indem die Stichproben (Kap. 3.1), das Untersuchungsdesign und seine Durchführung (Kap. 3.2) sowie die Vorgehensweise bei der Datenauswertung (Kap. 3) beschrieben werden. Schließlich werden die Ergebnisse in wissenschaftlicher, schulpraktischer und berufsbiografischer Perspektive kontextualisiert (Kap. 4.1) und die Untersuchung hinsichtlich ihrer Methoden reflektiert (Kap. 4.2). Die Dokumentation schließt mit einem Fazit (Kap. 5), in dem die Ergebnisse prägnant zusammengefasst werden.

2. Klassenführung

2.1. Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand

Auch wenn der Begriff der Klassenführung im Diskurs wegen seiner vermeintlich altmodischen Konnotation behavioristischer Disziplinierung bisweilen kritisch beurteilt wird,⁷ besteht doch weitestgehend Einigkeit, dass KF, sowie das anglo-amerikanische Classroom Management, integrativ und ergo als „präventive, proaktive und reaktive Elemente“⁸ umfassend verstanden werden. Diesem Verständnis folgt auch der weitgehende Forschungskonsens, KF sei „Grundlage für Lernprozesse in allen Unterrichtsfächern“⁹, „um dem Lehrer jene Handlungsspielräume zu verschaffen, die Voraussetzung für [...] erfolgreichen Unterricht“¹⁰ sind. Bildungspolitisch formuliert z. B. das Schulministerium NRW in seinem Kriterientableau für die Qualitätsanalyse ebenso: „Effiziente (z. B. störungspräventive) Unterrichtsführung ist Grundlage für erfolgversprechendes Lernen.“¹¹

Auch MAYR stimmt diesem zweistufigen (prophylaktisch und reaktiv) und grundlegenden Verständnis der KF zu¹² und beschreibt verschiedene „Handlungsweisen von Lehrkräften, die sich günstig auf das Lernengagement der Schüler/innen auswirken“¹³ als Möglichkeiten exekutiver KF. Verschiedenen Untersuchungen zur KF folgend verortet er diese Handlungsstrategien in drei wesentlichen Kategorien: Erstens Verhaltenskontrolle anhand von Regeln und zweitens wertschätzende Gestaltung der persönlichen Lehrer-Schüler-Beziehung als direkte KF sowie drittens effektiv auf Struktur, Reibungslosigkeit und Selbstregulierung ausgelegte Unter-

4 KOUNIN 2006 [1976], 10f.

5 So z. B. bei MAYR 2006, 239.

6 Im Folgenden: SuS.

7 Vgl. HELMKE 2017, 173.

8 Ebd.

9 KUNTER et al. 2005, 504.

10 SÜLLWOLD / WEINERT 2006, 8.

11 MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN 2017, 13

12 Vgl. MAYR 2006, 227.

13 LENSKE / MAYR 2015, 72 (Hervorhebung im Original).

richtsgestaltung als indirekte KF.¹⁴

2.2. Selbst- und Fremdeinschätzung von Lehrkräften

HATTIE stellt fest: „Expert teachers are vigilant when it comes to monitoring student learning and attention“¹⁵ und beschreibt SuS damit in Rückgriff auf seine Prämisse, guter Unterricht sei nur aus SuS-Perspektive gedacht möglich, konsequenterweise als wichtigste Beurteilungsinstanz desselben. Mögliche Argumente, die gegen die Validität von Einschätzungen durch SuS sprechen,¹⁶ werden vor dieser Prämisse hinfällig, weil etwa vermeintlich fehlende Reife oder Fähigkeit zur Unterscheidung von Unterricht und Lehrperson offenlegen, dass der Unterricht von vornherein nicht aus SuS-Perspektive gedacht bzw. nicht auf einer positiven Lehrer-Schüler-Beziehung grundgelegt wurde. So folgen auch zahlreiche Untersuchungen zur KF MAYRS Auffassung, Evaluationen von SuS

„dürften – speziell wenn man sie [...] auf Klassenebene aggregiert – besonders aussagekräftig sein, u.a. weil sie auf Langzeitbeobachtungen basieren, Erfahrungen aus unterschiedlichen Situationen integrieren und durch Vergleiche zwischen verschiedenenartigen Lehrpersonen abgesichert sind.“¹⁷

Lehrkräften falle es indes oft schwer, das eigene Handeln reflektiert zu prüfen, weil sie häufig zu Überschätzung neigten und dabei ausgerechnet problematische Verhaltensweisen unbeachtet ließen.¹⁸ Dadurch entstünden häufig große Diskrepanzen zwischen den Sichtweisen von SuS und ihren Lehrkräften: So stellt etwa MAYR in einer Studie fest, dass die Lehrkräfte im Mittelwert „ihr Verhalten [...] um mehr als eine Standardabweichung günstiger“¹⁹ einschätzten.

3. Empirische Untersuchung

Wegen der Komplexität ihres Gegenstands plädiert u. a. HELMKE in der Unterrichtsforschung für *mixed-method-Ansätze*.²⁰ Das Untersuchungsdesign besteht daher aus einerseits der deduktiv-quantitativen Erhebung der KF einer Lehrkraft durch den Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung²¹, der sowohl von zwei Klassen ausgefüllt und aggregiert ausgewertet als auch von der Lehrkraft selbst bearbeitet wird; sowie andererseits einer induktiv-qualitativen Erhebung in Form eines Konstruktinterviews mit *Thinking-Aloud*-Anteilen zur Rekonstruktion der subjektiven Theorie der Lehrkraft zu (ihrer) KF auf der Grundlage dieser Ergebnisse.²² Dieses Untersuchungsdesign ist damit auch triangulativ²³ angelegt, indem es mit dem Interview auf methodischer Ebene die Vorgehensweise des Fragebogens überprüft bzw. ergänzt. In diesem Kapitel werden die Stichproben der Erhebungen, Anpassungen des Untersuchungsdesigns und seine konkrete Durchführung sowie die Vorgehens-

14 Vgl. MAYR 2006, 227f. sowie LENSKE / MAYR 2015, 74. Dabei handelt es sich um die drei Hauptskalen des Linzer Diagnosebogens für Klassenführung (vgl. Kap. 3.2).

15 HATTIE 2014, 105

16 So etwa HELMKE 2017, 280 und a.a.O. 285 oder KEMNA 2012, 250.

17 MAYR 2006, 229f.; Der Auffassung folgen z. B. KEMNA 2012, 63 und HELMKE 2017, 284.

18 Vgl. LENSKE / MAYR 2015, 77 und KUNTER et al. 2005, 505.

19 MAYR 2006, 231.

20 Vgl. HELMKE 2017, 278f. und 53.

21 Im Folgenden LDK.

22 Vgl. für ein innovatives und weniger bipolares Verständnis induktiver und deduktiver Forschung (beides seien „means of connecting and generating ideas“, REICHERTZ 2013, 123), das mixed-method-Designs nicht als konkurrierend, sondern produktiv verknüpfend betrachtet, REICHERTZ 2013.

23 Vgl. zum Konzept der Triangulation SCHIRMER 2009, 102.

weise der Datenauswertung genauer beschrieben.

3.1. Untersuchungsdesign

Phase I: LDK

Für die erste Phase der Untersuchung wird die zum Untersuchungszeitpunkt aktuellste Version des LDK²⁴ in der Papierversion verwendet. Die Items des LDK sind auf der ersten Seite des Fragebogens in fünfstufigen Hauptskalen (1 = stimmt gar nicht / 5 = stimmt genau) je mit einer von 24 Handlungsstrategien aus drei Kategorien (Verhaltenskontrolle, Beziehungsförderung, Unterrichtsgestaltung) verknüpft (vgl. Abb. 1).²⁵ Dieser Single-Items-Ansatz²⁶ erlaubt die Abbildung eines breiten Verständnisses von KF²⁷ und die Diskussion einzelner Items bzw. Strategien nach der Auswertung, kann aber dadurch nicht jede der Strategien umfassend abfragen.²⁸

Phase II: Konstruktinterview

Die Gestaltung des Konstruktinterviews ist abhängig von den Untersuchungsergebnissen aus Phase I. Das Konstruktinterview als eine „besondere Form des Leitfaden-Interviews“²⁹ will „die subjektive Bedeutung, also die Sichtweisen, Einstellungen, Meinungen und Bewertungen des Interviewpartners hinsichtlich eines bestimmten Themenbereichs [...] erfassen.“³⁰ Um diesem Ziel noch näher zu kommen, ist das Konstruktinterview dieses Untersuchungsdesigns zweiteilig aufgebaut und lagert den flexiblen Leitfragen im zweiten Teil einen frei-assoziativen Teil vor, der mithilfe der *Thinking-Aloud*-Methode erhoben werden soll. Die *Thinking-Aloud*-Methode³¹ soll „Einblicke in die Gedanken, Gefühle und Absichten einer [...] denkenden Person“³² gewähren und so nach „information about perspectives“³³ suchen. Das Konstruktinterview folgt deshalb einem Leitfaden, in dem, wie bei der *Thinking-Aloud*-Methode üblich,³⁴ der untersuchten Person verschiedene Aufgaben zum Datenmaterial gestellt werden. Dabei sind die Aufgabenstellungen mit aus dem schulischen Kontext vertrauten³⁵ Verben operationalisiert („vergleichen“, „begründen“, „Stellung nehmen“, „einordnen“, „nennen“, „erläutern“), sodass sie möglichst „zusätzliche Gesprächsimpulse [...] geben, ohne dabei *vermeintlich erwünschte* Antworten zu suggerieren.“³⁶

Die erste Aufgabe (Vergleich der SuS-Ergebnisse mit der Selbsteinschätzung)

24 Alle Versionen des LDK können bei MAYR 2018c eingesehen werden.

25 Die zweite Seite des Fragebogens besetzt mit zwölf Items Nebenskalen in vier Kategorien (Lehrermotivation bzw. Einstellung der SuS zum Fach, Einstellung von Lehrkräften und SuS zueinander, Lernstrategien der SuS, Problemverhalten der SuS). MAYR beschreibt schließlich erfolgreiche Lehrkräfte anhand von Korrelationen: Je geringer der Wert auf der Nebenskala Problemverhalten der SuS (Unaufmerksamkeit, verbales Störverhalten, Aggression) im aggregierten Mittelwert ist, desto erfolgreicher sei die Lehrkraft. Auch wenn MAYR bemerkt, Korrelationsstudien ließen nicht auf Wirkungsrichtungen schließen (Vgl. MAYR 2006, 229), interpretiert er geringes Problemverhalten der SuS als von Lehrkräften beeinflusst und begründet diese Interpretation mit aus der hierarchischen Struktur des Lehrer-Schüler-Verhältnisses erwachsener Plausibilität (vgl. MAYR 2008, 327). Diese Annahme ist m. E. nicht unbedingt plausibel, weil es z. B. auch Klassen gibt, die in ihrer Soziodynamik lehrkraftübergreifend geringes Problemverhalten aufweisen. Deshalb und wegen der Fragestellung nach der subjektiven Theorie der Lehrkraft werden die Nebenskalen zwar von den Teilnehmenden ausgefüllt und von mir ausgewertet, aber nicht wie bei MAYR fokussiert und interpretiert werden.

26 Die Frage der Items nach „zahlreichen, konkreten und begreifbaren Indikatoren“ (KEMNA 2012, 250) legt dabei valide SuS-Aussagen nahe.

27 Vgl. Kap. 2.1.

28 Vgl. LENSKE / MAYR 2015, 73.

29 KÖSTER / KRUSE 2012, 167.

30 Ebd.

31 *Thinking-Aloud* ist ein Englischer Begriff für die Methode, die viele Namen mit teils unklaren Bedeutungsunterschieden hat. In dieser Arbeit wird der englische Begriff verwendet, v. a. um bei der Transkription des Interviews Verwirrungen mit deutschsprachigen, inhaltlichen Bemerkungen zu vermeiden.

32 KONRAD 2010, 476.

33 LEIGHTON 2017, 5.

34 Vgl. a. a. O., 10f.

35 Vgl. z. B. QUALITÄTS- UND UNTERSTÜTZUNGSAGENTUR - LANDESINSTITUT FÜR SCHULE 2018.

36 RAUSCH 2011, 222, Hervorhebung im Original.

verfolgt dabei die Möglichkeit, „handlungssteuernde Kognitionen zu beleuchten“³⁷, indem in der Auswertung durch die während der Erhebung intuitiv gestaltete Struktur und Auswahl des Vergleichs aller Daten Rückschlüsse auf die subjektive Theorie gezogen werden.

KATEGORIE STRATEGIE	ITEM	
BEZIEHUNG	Authentizität	Sie ist zu uns offen und ehrlich.
	Wertschätzung	Ich glaube, sie mag uns.
	Verstehen	Sie versucht uns auch dann zu verstehen, wenn wir ihr einmal Schwierigkeiten machen.
	Kommunikation	Sie redet mit uns auch über den Unterricht.
	Mitbestimmung	Sie lässt uns viel selber entscheiden.
	Gemeinschaftsförderung	Sie tut vieles, damit wir eine gute Klassengemeinschaft werden.
KONTROLLE	Positive Emotionalität	Sie kommt gut gelaunt in die Klasse.
	Humor	Sie hat Humor.
	Klarheit der Verhaltensregeln	Bei ihr wissen wir genau, welches Verhalten sie von uns erwartet.
	Allgegenwärtigkeit	Sie bemerkt alles, was in der Klasse vor sich geht.
	Beschäftigung der SuS	Sie achtet darauf, dass wir im Unterricht immer etwas zu tun haben.
	Leistungsforderung	Sie will, dass wir uns im Unterricht anstrengen.
	Kontrolle des Arbeitsverhaltens	Sie kontrolliert aufmerksam, wie wir arbeiten.
	Eingreifen bei Störungen	Sie greift gleich ein, wenn eine Schülerin/ein Schüler zu stören anfängt.
	Bestrafung	Wenn sich Schüler/Schülerinnen bei ihr falsch verhalten, hat das unangenehme Folgen.
	Positive Verstärkung	Sie lobt die Schüler/Schülerinnen, die sich so verhalten, wie sie es möchte.
UNTERRICHT	Fachkompetenz	Sie kann sehr viel in ihrem Fach.
	Bedeutsamkeit der Lernziele	Was wir bei ihr lernen, können wir später sicher gut brauchen.
	Strukturiertheit des Unterrichts	Sie gliedert die Unterrichtsstunde in Abschnitte, die gut zueinander passen.
	Erklärungsqualität	Sie kann gut erklären.
	Interessantheit des Unterrichts	Sie unterrichtet interessant.
	Klarheit der Arbeitsanweisungen	Bei ihr wissen wir genau, was wir zu arbeiten haben.
	Positive Erwartungshaltung	Sie traut uns gute Leistungen zu.
	Lernstandsrückmeldung	Sie sagt jedem Schüler/jeder Schülerin genau, was er/sie schon gut kann und was er/sie noch üben muss.

Tabelle 1: Items der Hauptskalen des LDK sortiert nach Kategorien und zugeordnet zu Handlungsstrategien der Klassenführung nach LENSKE / MAYR 2015, 73f.

Die Ergebnisoffenheit wird mit der zweiten Aufgabe etwas eingeschränkt, weil sie eine explizite Zielvorstellung formuliert (Markierung, Begründung und Stellungnahme der für die befragte Person persönlich für KF am wichtigsten erscheinenden Items) und so eine Problemlösung „involving the manipulation and transformation of information“³⁸ verlangt. Die dritte Aufgabe findet nicht mehr mit der *Thinking-Aloud*-Methode statt, sondern zielt darauf ab, anhand ausgewählter Besonderheiten der SuS-Ergebnisse (große Diskrepanzen und Streuungen) Einzelaspekte der KF zu reflektieren. Die vierte Aufgabe formuliert im Sinne eines durch Reflexion ausgelösten Gewinns an Handlungsmöglichkeiten³⁹ und der Nutzung von Forschungsergebnissen für Unterrichtsentwicklung⁴⁰ die Frage nach Maßnahmen⁴¹, welche die Lehrkraft als „Neues in ihre Person [...] integrieren“⁴² möchte. Durch die Formulierung solcher Maßnahmen wird die Reflexion von Entwicklungspotenzialen angeregt und aufgezeigt.

37 KONRAD 2010, 481.

38 LEIGHTON 2017, 21.

39 Vgl. TEML / TEML 2011, 21

40 Vgl. HELMKE 2017, 287.

41 Im Sinne von HATTIE: „purposely setting up conditions to impact on learning“ (HATTIE 2014, xi).

42 TEML / TEML 2011, 7.

3.2. Stichproben

Mehrere Lehrkräfte interessierten sich für die Teilnahme an der Untersuchung. Um zwischen Interviewerin und interviewter Person ein Verhältnis der „professionellen Fremden“¹, das dennoch von Vertrauen geprägt ist, zu ermöglichen, wurde letztlich die Ausbildungsbeauftragte der Praxissemesterstudierenden für das Studienprojekt angefragt. Die Kollegin hat ihr Referendariat an dem vier- bis fünfzügigen Gymnasium einer mittleren, kreisangehörigen Stadt in Nordrhein-Westfalen (Praxissemester Schule) absolviert und wurde anschließend dort übernommen. In einem Alter von 30 Jahren hat sie zum Zeitpunkt der Erhebung exklusive Vorbereitungsdienst dreieinhalb Dienstjahre an der Schule verbracht.²

In Hinblick auf die Stichprobe von Phase II der Erhebung fiel die Entscheidung auf zwei Lerngruppen der Kollegin im Fach Englisch (eine Klasse 5 und ein Englisch-Grundkurs aus Jgst. EF³). Die Lehrerin ist seit Beginn des Schuljahres (August 2017) bis zum Zeitpunkt der Erhebung (Juni 2018) die Klassenlehrerin der befragten fünften Klasse und unterrichtet sie in Kunst und Englisch. Der Englisch-Kurs der Jgst. EF besteht seit der gleichen Zeit. Die Lehrerin unterrichtet beide Lerngruppen folglich über den gleichen Zeitraum, aber in unterschiedlicher Intensität. Um etwaigen *Halo*-Effekten vorzubeugen, die durch das Alter der SuS oder die unterschiedliche absolute Kontaktzeit entstehen könnten,⁴ ist die vergleichende Erhebung dieser beiden unterschiedlichen Lerngruppen sinnvoll. Die Erziehungsberechtigten aller teilnehmenden SuS⁵ erteilten im Vorhinein ihre informierte Einwilligung für die Teilnahme ihres Kindes an der Erhebung. So entstanden Gruppengrößen von 18 SuS im EF-Kurs und 26 SuS in der fünften Klasse.

3.3. Durchführung

Beide Erhebungen von Phase I wurden innerhalb einer Woche, am Dienstag, 12.06.2018, von 11:39 Uhr bis 12:02 Uhr und am Freitag, 14.06.2018, von 07:48 Uhr bis 08:15 Uhr, jeweils zu Beginn des Englischunterrichts, vorgenommen.⁶ Die Durchführung der Erhebung am Beginn der Stunde sollte den SuS erleichtern, den Bewertungszeitraum der gesamten Kontaktzeit mit der Lehrkraft im Fach Englisch zu beurteilen,⁷ und Verzerrungen vermeiden, die durch die akute Wahrnehmung einer spezifischen Unterrichtsstunde entstehen könnten.

Beide Erhebungen wurden mit einer standardisierten Vorstellung des Projekts und einer Erklärung des Ablaufs eingeleitet. Um eine Rücknahme der Einwilligung zu ermöglichen, wurden die SuS gebeten, ihren Bogen mit einem personalisierten Code zu beschriften. Außerdem sammelte ein am Projekt unbeteiligter Kollege die ausgefüllten Bögen ein, um die Anonymität der SuS-Antworten (auch demonstrativ) zu gewähren.

Die Durchführung des Konstruktinterviews fand anderthalb bis zwei Wochen nach Phase I, am 25.06.2018 von 10:48 Uhr bis 11:30 Uhr statt. Die Zeit zwischen beiden Untersuchungsphasen wurde für die Auswertung der Daten von Phase I und ihre Aufbereitung sowie für die Vorbereitung des Konstruktinterviews für Phase II genutzt.

1 MEHRING 2009, 56.

2 HELMKE würde sie damit wahrscheinlich als Novizin bezeichnen (vgl. HELMKE 2017, 177). HATTIE wiederum weist darauf hin, dass expert teachers sich nicht durch Erfahrung auszeichnen, sondern durch qualitative Kompetenzen (vgl. z. B. HATTIE 2014, 105).

3 Einführungsphase, entspricht der zehnten Klasse.

4 So suggeriert es HELMKE 2017, 286.

5 Die Gastfamilie einer Austauschschülerin im EF-Kurs erteilte zwar die informierte Einwilligung, die Schülerin war aber zum Zeitpunkt der Erhebung nicht mehr in Deutschland. In der fünften Klasse fehlten am Erhebungstag zwei SuS krankheitsbedingt.

6 Um die Anonymität der SuS zu schützen und weil der Unterschied in der Bearbeitungszeit keine gravierende Interpretationsnotwendigkeit bedeutet, wird offen gelassen, welche SuS zu welchem Zeitpunkt befragt wurden.

7 Vgl. für die Wichtigkeit des Bewertungszeitraums Projektskizze, 10 bzw. HELMKE 2017, 286.

3.4 Vorgehensweise bei der Datenauswertung

Die Datenauswertung in Phase I des Untersuchungsdesigns erfolgt durch das Auswertungstool⁸ des LDK. Die Daten werden dadurch für jedes Item auf ein Klassenaggregat gemittelt (Mittelwert aller SuS-Angaben) und in Form einer Zahl zwischen 1 und 5 (entsprechend der fünfstufigen Skala) angegeben. Das Auswertungstool erstellt für jedes Item eine Grafik der Skala, auf der die Selbsteinschätzung der Lehrkraft (grüner Punkt), der Mittelwert der SuS (violette Linie und Zahl) und die Bandbreite erfolgreichen Lehrerhandelns⁹ (grauer Bereich) eingezeichnet sind.¹⁰ Für jedes Item kann im Auswertungstool die Verteilung der SuS-Antworten angezeigt werden. Da dieses Studienprojekt in erster Linie nach der Rekonstruktion subjektiver Theorien von KF und nicht nach ihrer Qualität fragt, werden die quantitativen Daten weitergehend nur bedarfsorientiert in Zusammenhang mit der Analyse des Interviews ausgewertet.

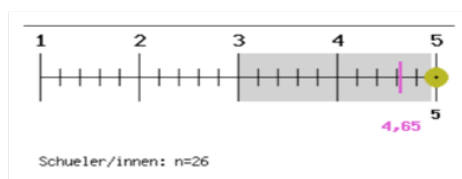


Abbildung 1: Grafische Darstellung für die Auswertung von Item 2, Klasse 5.

Für die Auswertung des aufgezeichneten Konstruktinterviews ist es zunächst notwendig, ein Transkript zu erstellen.¹¹ Für die Analyse des Transkripts gilt der Grundsatz, dass qualitative Forschung, die versucht, repräsentative Korrelationen herzustellen, „zu einer Schrumpfform quantitativer Forschung“¹² pervertiert. Um die Potenziale rekonstruktiver Forschung auszuschöpfen, also „hochverdichtete ‚subjektive Theorien‘ aufzubrechen und die neuen Strukturen sodann wieder rückzuerdichten“¹³ bedarf es eigener, spezieller Verfahren. Die Analyse des in diesem Untersuchungszusammenhang erstellten Transkripts fragt nach Konstruktionen ersten Grades, das ist der Nachvollzug von Interpretationen der Handelnden selbst.¹⁴ Wissenschaftlichen Ansprüchen genügt eine solche Analyse nur dann, „wenn nachprüfbar Kriterien angegeben werden, die den Wahrnehmungsvorgang (im Prinzip) reproduzierbar machen.“¹⁵ Deshalb sollen für die Analyse der Konstruktion ersten Grades zur KF Klassifizierungen erstellt und diese anhand verschiedener Kategorien gemessen werden.¹⁶ Die Klassifizierungen orientieren sich dabei an den drei Hauptskalen des LDK, weil diese über die Items als Gesprächsgrundlage dienen und somit strukturgebende feste Größen und klar messbar sind. Die Kategorien wiederum entspringen der Fragestellung des Studienprojekts: 1. Die systemanalytische Suche nach Interaktionseffekten¹⁷ und Häufigkeiten der Nennung verschiedener

8 Vgl. MAYR 2018b.

9 Auf diese Bandbreite soll, weil sie theoretisch auf der Korrelation zwischen Haupt- und Nebenskalen beruht und m. E. methodisch nicht stabil genug erhoben wurde, in der Datenauswertung nicht eingegangen werden.

10 Vgl. die Erläuterungen bei MAYR 2018b.

11 Das Transkript wurde in Rückgriff auf die Gestaltungsmodulare von FUß / KAHRBACH gestaltet (vgl. FUß / KAHRBACH 2014).

12 PRZYBORSKI / WOHLRAB-SAHR 2014, 5.

13 NEUWEG 2005, 221.

14 Vgl. PRZYBORSKI / WOHLRAB-SAHR 2014, 13. Mit Konstruktionen ersten Grades ist die Forschungsfrage nach der Konstruktion der subjektiven Theorie einer Lehrkraft hinreichend beantwortet. Um Konstruktionen zweiten Grades, die Herausbildung von Typen und Theorien, zu erlangen, bräuchte es, wie bei der qualitativen Inhaltsanalyse üblich, einen größeren Datensatz verschiedener Fallbeispiele, also mehrere Interviews (vgl. z. B. FRÜH 2015, 31).

15 FRÜH 2015, 30.

16 Vgl. a. a. O., 37f.

17 Vgl. FROSCHAUER / LUEGER 2003, 151 und PRZYBORSKI / WOHLRAB-SAHR 2014, 25 (sie nennen Interaktionseffekte „Reproduktionsgesetzlichkeit der Fallstruktur“).

Aspekte kann ein Bild davon vermitteln, welche Aspekte von KF für die Lehrkraft bedeutend und welche eher hintergründig sind. 2. Die Häufigkeit der Nennungen allein kann aufgrund der verhältnismäßigen Verteilung im LDK und expliziter Nachfragen noch kein hinreichendes Kriterium sein, weshalb untersucht werden muss, von welchen indirekten Sprechakten, Implikaturen, nonverbalen Ausdrücken (implizite Bewertung),¹⁸ Attributen oder wertenden Aussagesätzen¹⁹ (explizite Bewertung) die Nennungen begleitet werden, um die Bedeutung der einzelnen Aspekte in der subjektiven Theorie der Lehrkraft genauer zu erfassen.

4. Analyse und Reflexion der Untersuchungsergebnisse

4.1. Analyse der Ergebnisse

Um ein exemplarisches Bild der Untersuchungsergebnisse und damit auch der subjektiven Theorie der Lehrkraft zu KF darstellen zu können, werden in diesem Kapitel die ersten drei Items des Fragebogens, die je einer Hauptskala zugeordnet sind, analysiert.

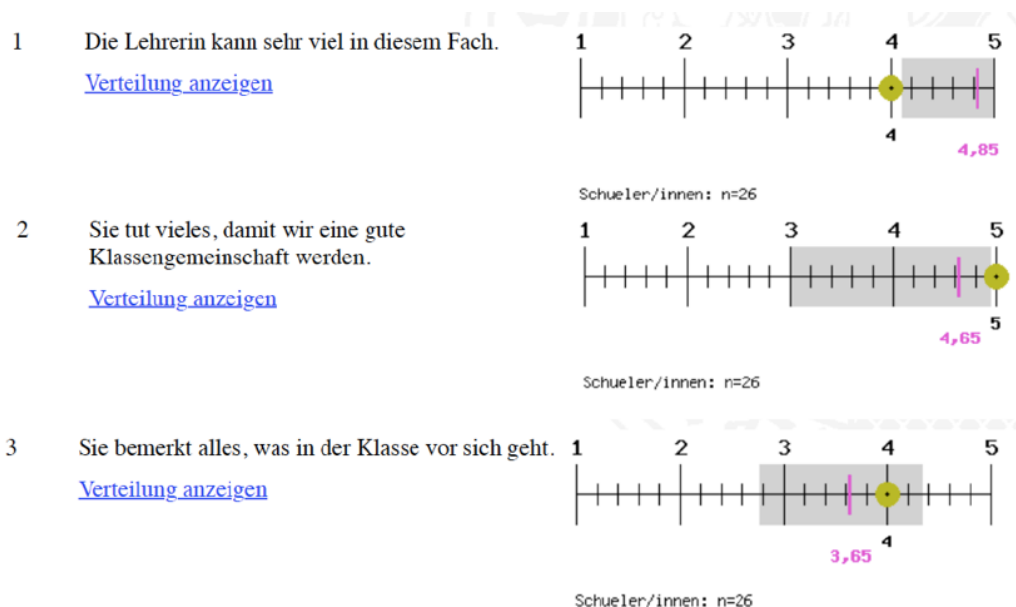


Abbildung 2: Auswertung der ersten drei Items des Fragebogens der Klasse 5 in der Darstellung des Auswertungstools.

Die Ergebnisse der ersten drei Items (vgl. Abb. 2)²⁰ zeigen bereits, dass die SuS die KF der Lehrerin bzgl. der Handlungsstrategien Fachkompetenz (Hauptskala Unterrichtsgestaltung) und Gemeinschaftsförderung (Hauptskala Beziehungsförderung) wesentlich besser einschätzen als die Handlungsstrategie Allgegenwärtigkeit (Hauptskala Verhaltenskontrolle). Die Lehrkraft selbst schätzt sich in der Gemeinschaftsförderung besser ein, als in Fachkompetenz und Allgegenwärtigkeit.

Wie die Lehrkraft diese Beurteilungen aus ihrer subjektiven Theorie heraus einordnet, zeigt sich in der Auswertung von Phase II.²¹ Die Lehrkraft identifiziert Fachkompetenz als unabdingbar („weil man als Lehrer natürlich kompetent sein muss in

¹⁸ Vgl. z. B. MEIBAUER et al. 2015, 216f.,

¹⁹ Vgl. z. B. ZILLIG 1982, 135.

²⁰ Der Lehrkraft lagen für das Konstruktinterview die Auswertungen von Phase I beider Jahrgangsstufen als Datenmaterial vor. Weil sie sich dazu entschied, ihre Reflexion anhand der Ergebnisse von der fünften Klasse zu gestalten und nur vergleichend auf die Ergebnisse der Jahrgangsstufe EF zurückzugreifen, werden hier auch beispielhaft die Ergebnisse der fünften Klasse gezeigt.

²¹ Die Aussagekraft der quantitativen Auswertung der Item-Bezüge im Interview wurde schon in der Beschreibung der Datenauswertung

seinem Fach²²) und konnotiert diese Handlungsstrategie emotional-positiv („freue mich, dass beide [...] mich sogar noch etwas besser eingeschätzt haben.“²³). Bei der Gemeinschaftsförderung bestätigt sie zunächst die Wahrnehmungsdiskrepanz zwischen der Selbsteinschätzung und der Einschätzung der SuS („ich kann die Schüler schon verstehen“²⁴) und äußert daraufhin einen persönlichen Entwicklungsbedarf in diesem Bereich („könnte noch sogar n bisschen mehr sein“²⁵). Auch diese Handlungsstrategie konnotiert sie schließlich emotional-positiv („freue ich mich da über den guten Wert“²⁶). Im Gegensatz dazu kommentiert sie die Handlungsstrategie Allgegenwärtigkeit lediglich mit einer Bestätigung der Wahrnehmungsdiskrepanz, äußert aber weder Entwicklungsbedarf noch eine besondere Emotionalität dieser Handlungsstrategie gegenüber. Diese Gewichtung zwischen den drei Hauptskalen zeigt sich auch bei der Diskussion der weiteren Items in ähnlicher Form.

4.2. Kontextualisierung der Ergebnisse²⁷

Wissenschaftlicher Kontext

Wie sich der qualitativen Analyse entnehmen lässt, schätzt die Lehrkraft KF integrativ (präventiv, proaktiv und reaktiv) ein, wobei sie einen Schwerpunkt auf präventive und proaktive Handlungsstrategien legt und gerade die wenigen eindeutig reaktiven Handlungsstrategien, die im LDK aufgeführt sind (Item 20: Bestrafung; Item 14: Eingreifen bei Störungen), als (eher) „negativ“²⁸ bewertet. Dass sie dabei wenig Wissen über Klassenführung habe,²⁹ lässt sich nicht erkennen, da die Lehrkraft die von ihr positiv bewerteten Hauptskalen Beziehungsförderung³⁰ und Unterrichtsgestaltung³¹ selbst benennt und in mehreren Fällen auf externe Instanzen aus dem Langzeitgedächtnis zurückgreift, um ihr Verständnis von KF zu untermauern.³² Sowohl explizit als auch implizit zeigt sich deutlich, dass die Lehrkraft die Hauptskala Beziehungsförderung in ihrer subjektiven Theorie zur KF priorisiert³³ und damit namhaften Unterrichtsforschern folgt.³⁴

Dabei ergeben sich insgesamt nur bei 8,3 % der Items auf den Hauptskalen Diskrepanzen zwischen der Selbsteinschätzung und den SuS-Ergebnissen, die größer als eine Skalenstufe sind, was für einen hohen Grad der Fähigkeit zur Selbstreflexion bei der Lehrkraft spricht.³⁵ Die niedrige Anzahl an relevanten Diskrepanzen spricht außerdem für die Urteilsfähigkeit der SuS im Klassenaggregat, wobei auch

tion als nicht ausreichende Messung identifiziert, die durch die Vorgehensweise der Lehrkraft, den Fragebogen bei der ersten Aufgabe des Konstruktinterviews Item für Item zu diskutieren, noch zusätzlich geschmälert wird. Deshalb wird hier nur die qualitative Auswertung besprochen.

22 Transkript, Z. 93f.

23 Transkript, Z. 103f.

24 Transkript, Z. 105.

25 Transkript, Z. 106f.

26 Transkript, Z. 107.

27 Die Struktur der Kontextualisierung folgt den Empfehlungen des ZfL Köln (vgl. ZENTRUM FÜR LEHRERBILDUNG UNIVERSITÄT ZU KÖLN 2014, 15).

28 Vgl. v. a. Transkript, Z. 83f., aber auch Z. 161-163 und Z. 177.

29 Wie es KEMNA über viele Lehrkräfte behauptet (vgl. KEMNA 2012, 174).

30 Vgl. Transkript, Z. 222f. und Z. 251.

31 Vgl. Z. 234-236 und Z. 251.

32 Vgl. z. B. 1. Item 1: Fachkompetenz, Rückgriff auf Gespräch mit der Schulleitung (Transkript, Z. 90-93), 2. Vergleich der Hauptskalen Beziehungsförderung und Unterrichtsgestaltung mit Rückgriff auf Merksatz aus dem Ausbildungsseminar (Transkript, Z. 251).

33 Vgl. v. a. die Lösung von Aufgabe 2: Vier der sechs von der Lehrkraft als wichtig markierten Items gehören zur Hauptskala Beziehungsförderung; jeweils eines zu den anderen beiden Hauptskalen. Dabei ist zu beachten, dass die Items bzgl. der Skalen im Fragebogen unregelmäßig gestreut und nicht sichtbar den Hauptskalen zugeordnet sind.

34 Vgl. v. a. HATTIE 2014, aber z. B. auch KEMNA 2012, 62: „Schließlich kann auch das am höchsten bewertete Qualitätskriterium, das Wohlfühlen der Schüler in der Schule und die damit verbundenen positiven emotionalen Erfahrungen in eben diesem sozialen Raum zweifelsohne maßgeblich durch die persönliche Schüler-Lehrer-Beziehung mitbestimmt werden.“

35 Im Gegensatz zu LENSKE / MAYR oder KUNTER, die eher Gegenteiliges über die Selbsteinschätzung von Lehrkräften suggerieren (vgl. LENSKE / MAYR 2015, 77 bzw. KUNTER et al. 2005, 505).

bei den jüngeren SuS entgegen der Vermutung³⁶ kein nennenswerter *Halo-Effekt* zu entdecken ist.³⁷

Insgesamt konstruiert die Lehrkraft ihre subjektive Theorie zur KF explizit mit einem Fokus auf der Beziehungsförderung, zeigt aber implizit auch eine große Wichtigkeit der Unterrichtsgestaltung auf. Den Bereich der Verhaltenskontrolle bewertet sie als eher negativ und distanziert sich von einigen Items explizit, während sie andere als selbstverständlich, „wichtig und gut“³⁸ bewertet.³⁹ Diese Ergebnisse der qualitativen Analyse unterstreichen die Ergebnisse des LDK, sowohl die Selbsteinschätzung der Lehrkraft als auch die Einschätzungen durch die SuS.

Schulpraktischer Kontext

Eine Weiterentwicklung des Untersuchungsdesigns als Evaluationsmaßnahme im Kontext einer „neuen Lernkultur“⁴⁰, nach der Lehrkräfte fähig sein sollten, „eine fragende Einstellung ihrer eigenen Praxis gegenüber einzunehmen und ihre berufliche Entwicklung selbst zu steuern“⁴¹, könnte besonders fruchtbar sein. So formuliert z. B. HELMKE:

„für die alltägliche Rechenschaftslegung und damit für die persönliche Unterrichtsentwicklung sehr wohl bedeutsam [ist] die Selbstbeurteilung des Unterrichts – vor allem dann, wenn die Selbstbeurteilung durch einen ‚fremden Blick‘ (kollegiales Feedback, Schülerwahrnehmung) ergänzt wird.“⁴²

Ausführliche Rekonstruktion eigener subjektiver Theorien führt nicht nur zu einer Schärfung des Bewusstseins über die eigene KF, so bezeichnet etwa NEUWEG „die auf Dauer gestellte reflexive Verarbeitung von Erfahrung“⁴³ als wesentlichen Bestandteil pädagogischer Professionalität; sondern sie führt auch zur Entdeckung von Entwicklungspotenzialen im Unterricht,⁴⁴ die ohne „eine solide Bestandsaufnahme, ohne eine gültige Beschreibung des Ist-Standes [...] ein aussichtsloses Unterfangen“⁴⁵ bleibt. So schafft das Untersuchungsdesign zugleich „Raum für die Kommunikation über Unterricht“⁴⁶, die zu pädagogischer kollegialer Beratung werden kann. Denn im „pädagogischen Kontext bedeutet ‚Beratung‘ [...] keinen Rat zu geben. BeraterInnen regen vielmehr an, [...] zu *reflektieren* und *eigenständige Lösungen* zu entwickeln.“⁴⁷ Dieses Potenzial hat die vorliegende Untersuchung ausgeschöpft, indem beide Phasen für die befragte Lehrkraft weitgehend Selbstvergewisserung sind, aber auch zwei konkrete Entwicklungspotenziale aufdecken.

Die Schulleitung äußerte bei der Genehmigung des Studienprojekts so großes Interesse an seinem Erkenntnisgewinn, dass die Ergebnisse und Potenziale des Projekts beim Pädagogischen Fortbildungstag der Schule dem Kollegium präsentiert werden sollen und die Kolleginnen und Kolleginnen die Möglichkeit erhalten sol-

36 Vgl. HELMKE 2014, 286.

37 Die Gesamtmittelwerte der Hauptskalen sind zwar bei der fünften Klasse in zwei Fällen höher, allerdings lediglich um 0,17 (Verhaltenskontrolle), 0,04 (Beziehungsförderung).

38 Transkript, Z. 181f.

39 Vgl. z. B. Item 7: Kontrolle des Arbeitsverhaltens, Item 11: Positive Verstärkung, Item 22: Klarheit der Verhaltensregeln als positiv bewertete Klassifizierungen.

40 TEML / TEML 2011, 16.

41 Ebd.

42 HELMKE 2014, 280.

43 NEUWEG 2005, 219.

44 Die befragte Lehrkraft entdeckt diese Potenziale unabhängig von und bereits vor der vierten Aufgabe des Konstruktinterviews, die sie dazu auffordert, sondern auch nur durch den Vergleich der Ergebnisse (vgl. z. B. Transkript, Z. 106f., 122-124, 137f., 154-146, 197, 237-245).

45 HELMKE 2014, 278.

46 HELMKE 2014, 286.

47 TEML / TEML 2011, 13, Hervorhebungen im Original.

len, in einem Workshop ihre subjektiven Theorien zur Klassenführung zu rekonstruieren und reflektieren. Die schulpraktische Relevanz des Untersuchungsdesigns scheint, wie auch HELMKE für ähnliche Untersuchungen feststellt,⁴⁸ somit breiter zu sein, als die wissenschaftliche. Das liegt auch daran, dass sie zwei in der Schule häufig hintergründigen und unterschätzten Instanzen großen Raum gewährt: Rückmeldungen durch SuS und kollegialer Beratung.

Berufsbiografischer Kontext

Während HELMKE Novizen von Veteranen und damit Lehrkräfte anhand ihrer Dienstjahre unterscheidet, zeigen die Ergebnisse dieser Untersuchung, dass die Kollegin, trotz weniger Dienstjahre, nicht etwa Klassenführung mit Disziplin gleichsetzt,⁴⁹ sondern wie die Veteranen als „Prävention, Vorbeugung und Prophylaxe“⁵⁰ versteht.⁵¹ Wer eine hohe Fähigkeit zur Selbstreflexion hat, entdeckt durch Rekonstruktion nicht nur, dass die eigenen Theorien subjektiv sind und Einordnung verlangen, sondern auch Möglichkeiten zielgerichteter Veränderungen des eigenen Unterrichts.

4.2. Reflexion der Untersuchung und ihrer Methoden

Schon in der Planung des Untersuchungsdesigns wurde deutlich, dass der LDK an einigen Stellen Schwierigkeiten bereiten könnte, so z. B. mit den Nebenskalen oder wegen der Mehrdeutigkeit einiger Items. Für die Auswertung blieben die Nebenskalen von vornherein unberücksichtigt, während uneindeutig formulierte Items beibehalten wurden, auch, um durch sie etwaige Gesprächsanlässe für die Rekonstruktion der subjektiven Theorie zu ermöglichen. Es zeigt sich in der Untersuchung, dass ohne die Klassifizierung der Items durchaus einige Missverständnisse entstehen.⁵² Wegen der schulpraktischen Relevanz des Untersuchungsdesigns lohnt es sich m. E. trotz der genannten Schwierigkeiten und erst nach deren Reflexion (!), den LDK zu verwenden. Da seit Mai 2018 eine Benutzung des LDK auch online möglich ist⁵³ und der Aufwand der Ergebniserstellung daher wesentlich geringer ist als ohnehin schon, bietet er eine schnell erhobene Grundlage für ein Reflexions- oder Rekonstruktionsgespräch innerhalb der kollegialen Beratung.⁵⁴

Auch die Methoden von Phase II des Untersuchungsdesigns sind kritisch zu beleuchten. Die Methode der Freien Assoziation erbrachte nicht den gewünschten Effekt, weil die Lehrkraft sich dazu entschied, den Vergleich in der ersten Aufgabe anhand der Struktur des LDK vorzunehmen. Hier hätte die Struktur-lege-Technik⁵⁵ eine sinnvollere Methode sein können, die aber wiederum einen nicht verhältnismäßigen Aufwand in der Aufzeichnung bedeutet hätte. Außerdem wurde die Flexibilität des Fragenkatalogs⁵⁶ wegen mangelnder Routine im Interview nicht ausgeschöpft.

Letztlich zeigte sich aber, dass die quantifizierte Zuordnung zu Klassifizierungen und die Untersuchung der zugehörigen qualitativen Bewertungen im Konstruktin-

48 Vgl. HELMKE 2014, 280.

49 Wie HELMKE in Rückgriff auf GOOD & BROPHY 1994 äußert (vgl. HELMKE 2014, 177).

50 HELMKE 2014, 177.

51 Das bestätigt zwar nicht HATTIEs qualitative Unterscheidung, nicht jeder erfahrene („experienced“) Lehrer sei auch ein Experte („expert“), stellt aber zumindest eine Gegenprobe dar.

52 Z. B. die Vermutung, Item 11: Positive Verstärkung sei Teil der Beziehungsförderung und nicht der Verhaltenskontrolle. Gerade bei diesem Item ist unklar, dass es in dieser Form im LDK aufgeführt ist, weil LENSKE / MAYR es selbst als Beispiel für Mehrdeutigkeit anführen (vgl. LENSKE / MAYR 2015, 75).

53 Vgl. MAYR 2018a.

54 Ohne ein solches Beratungsgespräch halte ich die Nachhaltigkeit seines Nutzens allerdings für geringer.

55 Vgl. FRIEBERTSHÄUSER 1997, 371-395.

56 Vgl. DRINCK 2013, 232.

terview doch „Rückschlüsse auf [...] unbewusste Gehalte“⁵⁷ erlauben.⁵⁸ Trotz dass Entwurf, Durchführung und Auswertung der Untersuchung von einer Person als Forschende, Interviewerin, Transkribientin und Codiererin erstellt wurden,⁵⁹ ist es hoffentlich gelungen, die Methode vom analysierenden Subjekt abzulösen und die Ergebnisse folglich „intersubjektiv nachvollziehbar und damit auch reproduzierbar, kommunizierbar und kritisierbar“⁶⁰ herauszuarbeiten und darzustellen.

5. Fazit

5.1. Zusammenfassung

Klassenführung ist ein integratives Konzept und grundlegend für erfolgreiches Lernen im Unterricht. Dabei ist guter Unterricht immer nur aus der Perspektive von SuS zu denken, planen und durchzuführen, was SuS gleichzeitig zur wichtigsten Beurteilungsinstanz desselbigen macht. Während Lehrkräfte bisweilen Schwierigkeiten bei der Selbsteinschätzung haben, lohnt es sich, mit einem *mixed-method*-Ansatz, die subjektiven Theorien einer Lehrkraft hinsichtlich einer Bewertung ihrer Klassenführung durch Schülerinnen und Schüler, zu rekonstruieren.

Der deduktiv-quantitative LDK ist in dieser Untersuchung zu diesem Zweck von einem induktiv-qualitativen Konstruktinterview im Sinne der Triangulation fruchtbar ergänzt worden. Die Untersuchung ermöglichte die Rekonstruktion der subjektiven Theorien zur Klassenführung einer Gymnasiallehrerin mit dreieinhalb Dienstjahren auf der Grundlage der Beurteilung durch ihre Schülerinnen und Schüler der fünften und zehnten Jahrgangsstufe mittels des LDKs, indem sie methodisch dicht ein Konstruktinterview mit Freier-Assoziation und *Thinking-Aloud* über Klassifizierung und Kategorisierung analysiert.

In der Kontextualisierung der Ergebnisse zeigt sich, dass sich die subjektive Theorie der Lehrkraft rekonstruieren lässt und dabei auch implizite Gehalte offengelegt werden. Die Lehrkraft selbst bewegt sich mit ihrer Selbsteinschätzung entgegen geläufiger Vermutungen im Rahmen wissenschaftlicher Positionen zur Klassenführung und beweist über eine mit den SuS übereinstimmende Selbsteinschätzung eine hoch ausgeprägte Fähigkeit zur Selbstreflexion. Das Untersuchungsdesign verweilt indes nicht im Forschungskontext, sondern kann schulpraktisch relevantes Instrument zur Reflexion und Weiterentwicklung von Klassenführung werden.

5.2. Selbstreflexion im Kontext des Forschenden Lernens

Im Zuge des Forschenden Lernens im Praxissemester sollen Studierende zu reflektierenden Praktikern und Praktikerinnen werden.⁶¹ Mit der Entwicklung eines Untersuchungsdesigns, das mit empirischen Methoden ein vor allem schulpraktisch in der Selbstreflexion und Unterrichtsentwicklung relevantes Instrument ist, bin ich dieser Zielvorstellung im Zuge des Studienprojekts wesentlich näher gekommen. Vor allem die Überprüfung subjektiver Eindrücke anhand messbarer und reproduzierbarer Kategorien zeigt mir die Vorteile eines forschenden Habitus auf, während die Erkenntnis konkreter Entwicklungspotenziale aus der empirischen Betrachtung heraus fundiert-reflektierte praktische Maßnahmen ermöglicht. Vor allem die forschende Haltung selbst – die Haltung, „dass man durch Erfahrung nur etwas lernen

57 MAROTZKI 2003.

58 V. a. auf die von der Lehrkraft explizit nicht im selben Maße positiv bewertete Unterrichtsgestaltung.

59 Vgl. zur Problematik, die diese Tatsache in sich birgt KUCKARTZ 2016, 141f..

60 FRÜH 2015, 42.

61 Vgl. BOESKEN 2015, 9.

kann, wenn man durch Erfahrung etwas erfährt⁶² – scheint mir wesentliche Schlüsselqualität pädagogischer Professionalität zu sein, die ich während des Praxissemesters und durch das Studienprojekt lernen durfte.

5. Literaturverzeichnis

- BOESKEN, GESINE et al. (Hrsg.), Forschendes Lernen im Praxissemester. Leitfaden für die Ausbildungsregion Köln, Köln 2015.
- DRINCK, BARBARA (Hrsg.), Forschen in der Schule. Ein Lehrbuch für (angehende) Lehrerinnen und Lehrer. Opladen / Toronto 2013.
- FRIEBERTSHÄUSER, BARBARA, Interviewtechniken. Ein Überblick, in: Dieselbe /PRENGEL, ANNE-DORE (Hrsg.), Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim / München 1997, S. 371-395.
- FROSCHAUER, ULRIKE / LUEGER, MANFRED, Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme, Wien 2003.
- FRÜH, WERNER, Inhaltsanalyse, Konstanz / München 2015.
- FUß, SUSANNE / KARBACH, UTE, Grundlagen der Transkription. Eine praktische Einführung, Opladen / Toronto 2014.
- HATTIE, JOHN / YATES, GREGORY C. R., Visible Learning and the Science of How We Learn, Oxon / New York 2014.
- HELMKE, ANDREAS, Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts, Seelze-Velber 2017.
- KEMNA, PIERRE W., Messung pädagogischer Basiskompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern. Entwicklung von Testinstrumenten, Münster u.a. 2012.
- KONRAD, KLAUS, Lautes Denken, in: MEY, GÜNTER / MRUCK, KATJA (Hrsg.), Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie, Wiesbaden 2010, S. 476-490.
- KÖSTER, HEINZ / KRUSE, CLAUDIA, Systemkompetentes Handeln in Unternehmen. Entwicklung eines Konzeptes zur Förderung der Systemkompetenz von Führungskräften, Bochum 2012.
- KOUNIN, JACOB S., Techniken der Klassenführung. Hrsg. von ROST, DETLEF (Standardwerke aus Psychologie und Pädagogik. Reprints. Bd. 3), Münster 2006 [1976].
- KUCKARTZ, UDO, Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung, Weinheim / Basel 2016.
- KUNTER, MAREIKE et al., Der Mathematikunterricht der PISA-Schülerinnen und -Schüler. Schulformunterschiede in der Unterrichtsqualität, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 4/2005, S. 502-520.
- LEIGHTON, JACQUELINE, Using Think-Aloud Interviews and Cognitive Labs in Educational Research, Oxford 2017.
- LENSKE, GERLINDE / MAYR, JOHANNES, Das Linzer Konzept der Klassenführung (LKK), in: Klassenmanagement/Klassenführung – Perspektiven, Befunde, Kontroversen (JfAD 2015), Baltmannsweiler 2015, S. 71-84.
- MAROTZKI, WINFRIED, Tiefeninterview, in: BOHNSACK, RALF / MAROTZKI, WINFRIED / MEUSER, MICHAEL, Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung, Berlin / Magdeburg / Siegen 2003.
- MAYR, JOHANNES, Anleitungen für den Einsatz des LDK, in: <https://ldk.aau.at/pages/anleitungen> (abgerufen am 01.07.2018).
- MAYR, JOHANNES, Datenmanagement, in: <https://ldk.aau.at/teilnehmerinnen/start>

- (abgerufen am 01.07.2018).
- MAYR, JOHANNES, Versionen, in: <https://ldk.aau.at/pages/versionen> (abgerufen am 01.07.2018).
- MAYR, JOHANNES, Forschungen zum Führungshandeln von Lehrkräften. Wie qualitative und quantitative Zugänge einander ergänzen können, in: HOFMANN, FRANZ / SCHREINER, CLAUDIA / THONHAUSER, JOSEF (Hrsg.), Qualitative und quantitative Aspekte. Zu ihrer Komplementarität in der erziehungswissenschaftlichen Forschung, Münster 2008, S. 321-341.
- MAYR, JOHANNES, Klassenführung auf der Sekundarstufe II. Strategien und Muster erfolgreichen Lehrerhandelns, in: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 28 (2) 2006, S. 227-242.
- MEHRING, LUDGER, Subjektive Theorien von Lehrenden zu erlebten Konflikten im Unterricht und der Umgang damit, Bochum 2009.
- MEIBAUER, JÖRG et al. (Hrsg.), Einführung in die germanistische Linguistik. 3., überarbeitete und aktualisierte Auflage, Stuttgart / Weimar 2015.
- MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN, Qualitätstableau NRW. Stand 30.06.2017, in: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulentwicklung/Qualitaetsanalyse/index.html> (abgerufen am 13.03.2018).
- NEUWEG, GEORG HANS, Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft, in: HEID, HELMUT / HARTEIS, CHRISTIAN (Hrsg.), Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens?, Wiesbaden 2005, S. 205-228.
- PRZYBORSKI, AGLAJA, / WOHLRAB-SAHR, MONIKA, Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch, München 2014.
- QUALITÄTS- UND UNTERSTÜTZUNGSAGENTUR - LANDESINSTITUT FÜR SCHULE, Deutsch. Übersicht über die Operatoren, in: <https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/zentralabitur-gost/faecher/getfile.php?file=3832> (abgerufen am 01.07.2018).
- RAUSCH, ANDREAS, Erleben und Lernen am Arbeitsplatz in der betrieblichen Ausbildung, Wiesbaden 2011.
- REICHERTZ, JO, Induction, Abduction, Deduction, in: FLICK, UWE (Hrsg.), The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis, Thousand Oaks 2013, 123-135.
- SCHIRMER, DOMINIQUE (Hrsg.), Empirische Methoden der Sozialforschung. Grundlagen und Techniken, Paderborn 2009.
- SÜLLWOLD, FRITZ / WEINERT, FRANZ EMANUEL, Vorwort der Herausgeber, in: KOUNIN, JACOB S., Techniken der Klassenführung. Hrsg. von ROST, DETLEF (Standardwerke aus Psychologie und Pädagogik. Reprints. Bd. 3), Münster 2006 [1976], S. 7f.
- TEML, HUBERT / TEML, HELGA, Praxisberatung. Coaching und Mentoring in pädagogischen Ausbildungsfeldern (Erfolgreich im Lehrerberuf Bd. 7), Innsbruck / Wien / Bozen 2011.
- ZENTRUM FÜR LEHRERBILDUNG UNIVERSITÄT ZU KÖLN, Das Studienprojekt im Praxissemester. Prozessorientierte Handreichung für Studierende (Materialien zum Praxissemester in der Ausbildungsregion Köln Bd. 6), Köln 2014.
- ZILLIG, WERNER, Bewerten. Sprechakttypen der bewertenden Rede, Tübingen 1982.

Lena Hagemeister

Poster zum Thema:

Warum eigentlich „Bili“? Eine quantitative Erhebung von Motivation im Bilingualen Unterricht am Hölderlin Gymnasium Köln Mülheim

Betreut durch: Dr. Dorothea Wiktorin (Geographie)

Abstract

Den Bilingualen Unterricht, das Unterrichten von Sachfächern in einer Fremdsprache, gibt es in Deutschland schon seit den 1970er-Jahren; er wird aktuell in allen Bundesländern in verschiedenen Fremdsprachen angeboten. Neben den am weitesten verbreiteten Sprachen Englisch und Französisch, wird Bilingualer Unterricht u.a. auch in Spanisch oder Russisch angeboten.

Obwohl es diese Unterrichtsform schon seit fast 50 Jahren gibt, besteht ein großes Forschungsdesiderat in diesem Bereich, denn die verschiedenen (Sachfach-)Didaktiken setzten sich erst seit Mitte der 1990er-Jahre vermehrt mit dem Thema auseinander. Wenngleich die Anzahl der Beiträge und Dissertationen im letzten Jahrzehnt anstiegen, liegt bisher noch wenig empirische Forschung vor.

Vor diesem Hintergrund war es das Ziel dieses Studienprojektes herauszufinden, warum SchülerInnen den Bilingualen Unterricht (Englisch) wählen und ob durch ihn ein Motivationsschub für das Fach Erdkunde bzw. Geographie entsteht. Des Weiteren sollte eruiert werden, ob diese erhöhte Motivation der Fremdsprache zugeordnet werden kann. Um diese Fragestellungen zu beantworten, wurde ein Fragebogen entwickelt, in welchem im ersten Teil die intrinsische und extrinsische Motivation (differenziert in identifizierte, introjizierte und externale Motivation) zur Wahl des Profils abgefragt wurde. Im zweiten Teil wurden allgemeine Einstellungen zum Erdkundeunterricht sowie die Einschätzung der SchülerInnen, welche Auswirkung die englische Sprache auf den Erdkundeunterricht hat, erhoben.

Insgesamt wurden drei Klassen mit 56 SchülerInnen aus den Stufen sieben und neun befragt, in denen zum Zeitpunkt der Erhebung Erdkunde bilingual unterrichtet wurde. Die Ergebnisse zeigen, dass die SchülerInnen das Bilinguale Profil freiwillig gewählt haben und eine hohe Selbstbestimmung (intrinsische und identifizierte Motivation) vorliegt. Hauptgründe für die Wahl des Bilingualen Profils waren eine erhoffte Verbesserung im Gebrauch der englischen Sprache, die Vorliebe für eine Beschäftigung mit der englischen Sprache und die Hoffnung auf verbesserte Möglichkeiten bei der späteren Berufswahl. Des Weiteren konnte herausgestellt werden, dass der Erdkundeunterricht im Allgemeinen als eher interessant von den SchülerInnen wahrgenommen wird. Der Bilinguale Unterricht wird vor allem in der Klasse 7 als besonders abwechslungsreich empfunden und bereitet den SchülerInnen mehr Spaß als der deutschsprachige Unterricht. Dabei ist jedoch festzuhalten, dass der Bilinguale Unterricht in der vorliegenden Untersuchung das allgemeine Interesse am Fach Erdkunde nicht verändert. Kritisch anzumerken ist hierbei, dass auf Grundlage der untersuchten Teilnehmerzahl nicht zwischen verschiedenen Einflussfaktoren unterschieden werden kann. So können beispielsweise einzelne Lehrkräfte großen Einfluss auf die Motivation und die Einstellung der SchülerInnen zum Erdkundeunterricht nehmen. Spannend wäre es, im Anschluss an dieses Studienprojekt, in einer langfristig angelegten Studie das Interesse am Erdkundeunterricht im Verlauf der Schulbahn zu untersuchen (z.B. im fünften, siebten, neunten Schuljahr und in der Q2).



Warum eigentlich „Bili“? Eine quantitative Erhebung von Motivation im Bilingualen Unterricht am Hölderlin Gymnasium Köln Mülheim

Von Lena Hagemeister

Bilingualer Unterricht wurde in den letzten zwei Jahrzehnten immer populärer in Deutschland. Allerdings gibt es in der aktuellen fachdidaktischen Forschung noch immer ein großes Desiderat. Bislang gibt es noch wenige Studien die sich mit der Motivation innerhalb des Bilingualen Unterrichts beschäftigen oder erforschen, warum Schüler*innen Bilingualen Unterricht wählen. Dieses Studienprojekt hat sich deswegen das Ziel gesetzt, die Motivation innerhalb des Bilingualen Unterrichts exemplarisch in drei Klassen zu untersuchen.

Die Schüler*innen wählen am Ende der sechsten Klasse, welches Profil (MINT, Kunst & Kultur, Bilingual) sie in der Mittelstufe belegen wollen. Am Hölderlin Gymnasium wird derzeit neben Geographie auch Geschichte Bilingual auf Englisch unterrichtet. Das Studienprojekt wurde in einer 7. Klasse sowie zwei 9. Klassen durchgeführt, da dort aktuell Erdkunde Bilingual unterrichtet wird. Die Leitfragen dieses Forschungsvorhabens lauten:

- Warum wählen Schüler*innen den Bilingualen Unterricht?
Entsteht durch den Bilingualen Unterricht ein Motivationsschub für das Fach Erdkunde?
Wenn es eine erhöhte Motivation im Bilingualen Unterricht gibt, kann diese dann der Fremdsprache zugeordnet werden?

Leitfragen

Theorie & Methodik

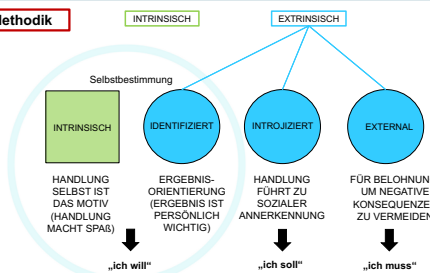


Abb. 1: Differenzierung zwischen verschiedenen Arten von Motivation. Grad der Selbstbestimmung nimmt von links nach rechts ab (eigene Darstellung nach THOMAS & MÜLLER: 2011).



Abb. 2: Auszug aus dem Fragebogen (gegliedert nach Arten der Motivation, die jeweils durch 4-5 Items erhoben wurden (eigene Darstellung; Items angelehnt an THOMAS & MÜLLER: 2011).

Ergebnisse

Wahlverhalten

Insgesamt wurden drei Klassen befragt (n=56), in denen Erdkunde Bilingual unterrichtet wird. Bei 54 Schüler*innen war das Bilinguale Profil die erste Wahl.

Der Großteil der Schüler*innen hat diese Wahl zusammen mit ihren Eltern getroffen (51,8%) bzw. dieses alleine entschieden (44,6%). Bei 3,6% der Schüler*innen haben die Eltern diese Wahl getroffen, 7,3% der Schüler*innen geben an, dass sie das Bilinguale Profil u.a. gewählt haben, weil ihre Eltern es von ihnen verlangt haben.

Den folgenden Gründen wurde im Durchschnitt am häufigsten zugestimmt:

- Ich habe das Bilinguale Profil gewählt, ...
1. um mein Englisch zu verbessern (M=3,44)
2. weil ich mich gerne mit der englischen Sprache beschäftigen möchte (M=3,38)
3. um mehr Möglichkeiten bei der Berufswahl zu haben (M=3,20)

Auswertung der Skalen – Gründe zur Wahl

Die verschiedenen Items, welche beispielhaft in Abb. 2 abgebildet sind, wurden vier verschiedenen Skalen (jeweils einer Art von Motivation) zugeordnet. Bei einer Analyse der Mittelwerte kann festgestellt werden, dass vor allem die identifizierte Motivation den Schülern als Entscheidungsgrund diente (M=3,066). Auch die intrinsische Motivation war mit einem Mittelwert von 2,891 relativ hoch. So kann man festhalten, dass die Motivation der Schüler*innen durch einen hohen Grad von Selbstbestimmung gekennzeichnet ist und die Motivation aus ihnen selber heraus kommt („ich will“ vgl. Abb. 1).

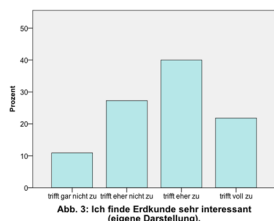


Abb. 3: Ich finde Erdkunde sehr interessant (eigene Darstellung).

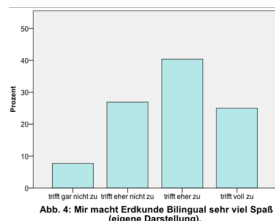


Abb. 4: Mir macht Erdkunde Bilingual sehr viel Spaß (eigene Darstellung).

Allgemeine Einstellung zum Geographieunterricht

Im zweiten Teil der Befragung haben die Schüler*innen allgemeine Aussagen über den Bilingualen Unterricht bewertet. Bei der Erhebung konnte herausgestellt werden, dass Schüler im Allgemeinen Erdkunde interessant finden. Sowohl in der Klasse 5 (in der Erdkunde auf Deutsch unterrichtet wurde) als auch im Bilingualen Unterricht macht der Erdkundeunterricht den Schüler*innen Spaß. Des Weiteren wurde herausgestellt, dass vor allem in der Klasse 7 der Bilinguale Unterricht als besonders abwechslungsreich (M=3,04) empfunden wurde und deshalb den Schüler*innen viel Spaß macht. In der Klasse 9 hingegen wird der Unterricht nicht als besonders abwechslungsreich wahrgenommen (M=2,45). Schüler*innen der 9. Jahrgangsstufe präferieren eher den Bilingualen Geschichtsunterricht (M=2,81). Auf Grund der geringen Stichprobengröße ist der Einfluss der Lehrkraft ein nicht zu unterschätzender Faktor auf die Wahrnehmung der Schüler*innen (sowohl positiv als auch negativ).

Auswirkungen der englischen Sprache auf den Geographieunterricht

Des Weiteren wurde die Auswirkungen der englischen Sprache auf den Erdkundeunterricht erhoben. Dafür sollten die Schüler*innen einschätzen, inwieweit die englische Sprache einen Einfluss auf die Motivation im Erdkundeunterricht hat.

Zentrale Ergebnisse waren hierbei, dass das Englische für einen Großteil der Schüler*innen keine Herausforderung darstellt, aber sie sich durch die Fremdsprache dennoch mehr im Unterricht anstrengen (höhere Motivation). Zudem haben die Schüler*innen angegeben, dass sie das Fach Erdkunde durch den Gebrauch der englischen Sprache nicht interessanter finden als den deutschen Erdkundeunterricht, aber ihnen der Bilinguale Erdkundeunterricht mehr Spaß macht als der deutsche Erdkundeunterricht.

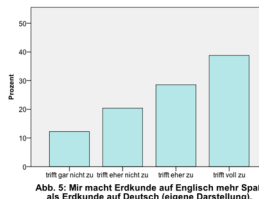


Abb. 5: Mir macht Erdkunde auf Englisch mehr Spaß als Erdkunde auf Deutsch (eigene Darstellung).

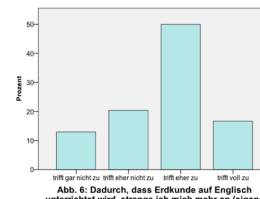


Abb. 6: Dadurch, dass Erdkunde auf Englisch unterrichtet wird, strenge ich mich mehr an (eigene Darstellung).

Fazit

- Insgesamt wurde bei der Erhebung deutlich:
Schüler*innen haben das Bilinguale Profil freiwillig gewählt (96,4% erste Wahl, nur 7,3% auf Wunsch der Eltern)
es liegt eine hohe Selbstbestimmung vor -> intrinsische und identifizierte Motivation „ich will“
Schüler*innen beschäftigen sich gerne mit der englischen Sprache und möchten trotz guter Noten ihr Englisch weiterhin verbessern

- Durch den Gebrauch der Fremdsprache strengen sich die Schüler*innen mehr an und haben mehr Spaß als im deutschsprachigen Erdkundeunterricht.
Der Bilinguale Unterricht ändert das allgemeine Interesse an Erdkunde aber nicht (Einschätzung der Schüler*innen) -> um ein valides Ergebnis zu erzielen, wäre eine langfristige Studie empfehlenswert (Interesse im 5. Schuljahr und im 7./9. Schuljahr messen)

Literatur & weitere Informationen

Hallet, W., König, F., 2013. Handbuch Bilingualer Unterricht Content and Language Integrated Learning. Kallmeyer, Seelze.
Meyer, C., 2003. Bedeutung Wahrnehmung und Bewertung des Bilingualen Geographieunterrichts. Studien zum zweisprachigen Erdkundeunterricht (Englisch) in Rheinland-Pfalz. Dissertation, Universität Trier.
Thomas, A. E., Müller, F. H., 2011. Skalen zur motivationalen Regulation beim Lernen von Schülertinnen und Schülern. Skalen zur akademischen Selbstregulation von Schüler*innen SRQA (G) (überarbeitete Fassung). Wissenschaftliche Beiträge aus dem Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung (IUS) Nr. 5. Universität Klagenfurt.



Abb. 7: Für weitere Ergebnisse der Befragung bitte hier scannen.

Franziska Heidemann

Selbstdeutungen stiller Schülerinnen: eine Analyse zur Unterrichtsteilhabe

Betreut durch: Prof. Dr. Matthias Proske (Bildungswissenschaften)

Abstract

Im Zentrum dieses Studienprojekts steht die subjektive Sichtweise zweier „stiller“ Schülerinnen auf ihre Unterrichtsteilhabe. Diese wurde in leitfadengestützten Interviews erfasst, die in Anlehnung an die Grounded Theory (Glaser & Strauss) ausgewertet wurden. Ausgangspunkt war die Annahme, dass stilles Verhalten in der Schule oftmals als Defizit wahrgenommen wird und mit negativen Zuschreibungen verknüpft ist. Den theoretischen Rahmen bilden Überlegungen zum Aktivitätsbegriff in der konstruktivistischen Lerntheorie (Renkl 2011; Óskarsdóttir & Jónasson 2015) und zu Lehrererwartungen bezüglich stiller SchülerInnen (Richmond, Wrench & McCroskey 2013; Coplan et al. 2011) sowie die sozial-kognitiven Konzepte des Fähigkeitsselbstkonzepts, der Selbstwirksamkeit und des Mindsets (Breker 2015). Mündliche Beteiligung, zumeist in Plenumssituationen, hat in der Schule einen hohen Stellenwert, sodass stilles Verhalten zu einer schlechteren Benotung führt und mit Inferenzen wie fehlender Intelligenz, Kompetenz oder auch Leistungsbereitschaft verknüpft ist. Das wiederum, so die These, hat Auswirkungen auf das Fähigkeitsselbstkonzept, die Selbstwirksamkeit und letztendlich die Potenzialentfaltung der betroffenen SchülerInnen. Aus den Interviews konnten drei zentrale Faktoren herausgearbeitet werden, die die Redebereitschaft beeinflussen: die eigene Positionierung innerhalb des sozialen Gefüges Klasse, das Verhältnis zur Lehrperson und die subjektive Gewissheit, dass ein Gesprächsbeitrag gut oder richtig ist. Unterrichtsformen, in denen sich die beiden Schülerinnen als besonders selbstwirksam erleben, sind kooperative Lernformen und das selbstständige Erarbeiten von Lerninhalten. Die Interviewergebnisse bestätigen die theoretischen Vorüberlegungen einer möglichen Überbetonung der mündlichen Mitarbeit in der Schule, die lerntheoretisch kaum zu legitimieren ist, und werfen Fragen nach einer differenzierteren Methodenwahl und gerechteren Bewertungsformaten auf, die verschiedenartige Lernbedürfnisse berücksichtigen und auch stillen SchülerInnen ermöglichen, ihr Potenzial zu entfalten.

1. Einleitung

In meinem Studienprojekt im Praxissemester habe ich mich mit den Selbstdeutungen „stiller“ Schülerinnen in Bezug auf ihre Unterrichtsteilhabe beschäftigt.

Ausgehend von der Annahme, dass stilles Verhalten in der Schule oftmals negativ wahrgenommen wird und mit Inferenzen wie geringerer Intelligenz oder Kompetenz verknüpft ist, interessiert mich die subjektive Sichtweise betroffener SchülerInnen auf ihre Unterrichtsteilhabe. Ich habe mich also gefragt, welche alternativen Formen der Aktivität sich bei SchülerInnen beobachten lassen, die sich wenig mündlich beteiligen, wie sie selbst ihre Rolle im Unterricht und ihren Lernprozess sehen und welche Lernformen sie bevorzugen. Dafür habe ich zwei Schülerinnen in verschiedenen Unterrichtssituationen beobachtet und sie anschließend in leitfadengestützten Interviews befragt. Die Auswertung der Interviews in Anlehnung an die Grounded Theory von Glaser und Strauss bildet den Kern dieser Arbeit. Der theoretische Rahmen umfasst Überlegungen zu LehrerInnenerwartungen bezüglich stiller SchülerInnen und zum Aktivitätsbegriff in der konstruktivistischen Lernthe-

orie sowie die sozial-kognitiven Konzepte des Fähigkeitsselbstkonzepts, der Selbstwirksamkeit und des Mindsets im Hinblick auf die Potenzialentfaltung. Nach einer kurzen Einführung in die Grounded Theory erfolgt die Auswertung der Interviews, gegliedert in drei Themenbereiche. Diese werden anschließend zusammengeführt und mit dem theoretischen Hintergrund abgeglichen.

2. Darstellung der theoretischen Grundlage und des Untersuchungsdesigns

2.1 Die theoretische Grundlage

Ausgangspunkt ist die Annahme eines „Extrovert Ideal“ (Cain 2012) der westlichen Gesellschaft, also einer generellen Präferenz selbstbewussten, sozial aufgeschlossenen, eloquenten Verhaltens, die auch in den Lernort Schule hineinwirkt. Diesem Ideal sind die in Richmond, Wrench & McCroskey 2013 erläuterten Termini „communication apprehension“ (CA), ein *kognitives Gefühl* der Angst in Kommunikationssituationen, und „shyness“, stilles oder zurückhaltendes Verhalten in Kommunikationssituationen, entgegenzusetzen. Als dritter Aspekt ist die Variable „Willingness to communicate“ (WTC) zu nennen, also das Bedürfnis oder die Vorliebe, mit anderen zu sprechen. Dem Begriff „still“ in dieser Untersuchung liegt das von Richmond, Wrench & McCroskey zitierte Konzept von „shyness“ zugrunde, d.h. beobachtbares Verhalten bezogen auf unterrichtliche Kommunikationssituationen. In Anbetracht des hohen Stellenwerts von Kommunikation in der Schule, besonders durch die Bewertung mündlicher Beteiligung, sprechen sie von Diskriminierung stiller SchülerInnen: „In a very real sense, quiet people are discriminated against in the school environment“ (ebd., S. 73). Auch andere AutorInnen belegen in verschiedenen Untersuchungen¹, dass stilles Verhalten speziell in der Schule zumeist negativ wahrgenommen wird und mit verschiedenartigen Inferenzen verknüpft ist: „shy children were perceived as being the least intelligent and as being the most likely to experience negative social and academic consequences as a function of their behavioral characteristics“ (Coplan et al. 2011, S. 945). In diesem Zusammenhang sei auch auf die Gefahr der „self-fulfilling prophecy“ (Hörstermann, Krolak-Schwerdt & Fischbach 2010, S. 145) hingewiesen.

Im Vorfeld der Untersuchung bedarf auch der Aktivitätsbegriff in der konstruktivistischen Lerntheorie einer näheren Beleuchtung. Hierbei stütze ich mich vor allem auf Renkls Unterscheidung zwischen einer „*Perspektive des aktiven Tuns*“ (Renkl 2011, S. 198, Hervorh. im Original), die vorrangig offen sichtbare Aktivität wie soziale Interaktion und individuelles Agieren in den Blick nimmt, und einer „*Perspektive der aktiven Informationsverarbeitung*“ (ebd., S. 200), die der nicht unbedingt sichtbaren mentalen Auseinandersetzung mit dem Lernstoff größere Bedeutung beimisst. Er hält die Perspektive des aktiven Tuns für unzulänglich: Es sei „problematisch, Kriterien darüber, ob effektives Lernen stattfindet, primär an offenen Aktivitäten festzumachen“ (ebd., S. 199), denn das entspräche „– zumindest implizit – der naiven Annahme einer 1:1-Korrespondenz zwischen äußerlich sichtbaren Lernaktivitäten und dem, was internal, also im Kopf der Lernenden passiert“ (ebd.).

Auch Óskarsdóttir und Jónasson (2015) unterscheiden zwischen offen sichtbarer und kognitiver Aktivität und belegen in ihrer Studie, dass sichtbar aktive Beteiligung am Unterrichtsgespräch nicht als notwendige Voraussetzung für den Lernerfolg angenommen werden kann. Vor dem Hintergrund ihrer Ergebnisse weisen sie

¹ Coplan et al. 2011, Óskarsdóttir & Jónasson 2015, Thijs et al. 2006

auf eine mögliche Überbetonung der Bedeutung des Unterrichtsgesprächs in der Literatur hin und schlagen neben einer stärkeren Wertschätzung weniger sichtbarer Aktivitäten wie „active listening or attentiveness in the classroom“ (ebd., S. 245) eine Erweiterung der Unterrichtspraxis um alternative Methoden („use of drawings, discussion in small groups, concept maps, concept cartoons and peer or individual interviews“, ebd., S. 246) vor, die der Ebene der mentalen Auseinandersetzung stärker Rechnung tragen.

In der Schule offenbart sich also ein Spannungsfeld zwischen einer gesellschaftlich verankerten Präferenz und Prämierung sichtbar aktiven Verhaltens (vor allem in Form des Sich-Einbringens in Kommunikationssituationen), die sich besonders in dem hohen Stellenwert der mündlichen Beteiligung bei der Notengebung niederschlägt, und den tatsächlichen lerntheoretischen Erfordernissen in Bezug auf den Lernerfolg. Obwohl die mentale Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand für den Lernerfolg erwiesenermaßen bedeutsamer ist als äußerlich sichtbare Aktivitäten wie Wortmeldungen, geraten stille SchülerInnen durch die Bewertung sichtbarer Aktivität in eine Bringschuld, die aus rein didaktischer Perspektive kaum zu rechtfertigen ist und insbesondere in Verbindung mit den beschriebenen Inferenzen Fragen bezüglich des Selbstbildes und der Leistungsidentität stiller SchülerInnen aufwirft.

An dieser Stelle möchte ich daher auf der Grundlage von Brekers Dissertation (2015) zum Thema Selbstbild und Potenzialentfaltung kurz die sozial-kognitiven Begriffe *Fähigkeitsselbstkonzept*, *Selbstwirksamkeit* und *Mindset* erläutern: Das *Fähigkeitsselbstkonzept* nach Shavelson, Hubner und Stanton (1976) bezeichnet die „Gesamtheit aller Kognitionen über die eigenen Fähigkeiten in schulischen Leistungsdimensionen“ (Breker 2015, S. 13) und beruht vor allem auf verschiedenartigen Vergleichs- und Informationsverarbeitungsprozessen. *Selbstwirksamkeit* (nach Bandura 1977) entspricht der Überzeugung, ein konkretes Ziel unter gegebenen Umständen mittels der eigenen Fähigkeiten erreichen zu können (vgl. Breker 2015, S. 27 ff.); im Unterschied zum Fähigkeitsselbstkonzept ist dieses Konstrukt also kontextspezifischer und nimmt nicht den Ist-Zustand in den Blick, sondern eine zukünftige Anforderungssituation. Dennoch stehen beide Konstrukte in einem engen Wechselverhältnis. Mit *Mindset*² wiederum wird die „Grundneigung einer Person beschrieben, bestimmte Eigenschaften entweder als variabel und durch Training verbesserbar oder als stabil und weitestgehend vorbestimmt anzusehen“ (ebd., S. 62), es kann also dynamisch oder statisch sein. Alle drei Konzepte hängen eng mit Motivation und Attributionsverhalten zusammen und können je nach Ausprägung die Potenzialentfaltung begünstigen oder hemmen. Ideal ist laut Breker eine Kombination aus dynamischem Mindset und hoher Selbstwirksamkeit, wohingegen sich ein statisches Mindset in Verbindung mit niedriger Selbstwirksamkeit sehr ungünstig auswirkt (ebd., S. 137 ff.).

Die folgenden Abbildungen (angelehnt an Breker 2015, S. 132 ff.) sollen die Auswirkungen der genannten Kombinationen auf das Attributions- und Lernverhalten überblicksweise veranschaulichen (und erheben daher keinen Anspruch auf Vollständigkeit):

2 Der Begriff „Mindset“ wurde erst 2006 durch die Veröffentlichung des Buches „Mindset. The New Psychology of Success“ von Carol Dweck etabliert, das zugrundeliegende Konstrukt wurde jedoch schon seit 1988 erforscht (vgl. Breker 2005, S. 50).

SuS mit statischem Mindset...	SuS mit niedriger Selbstwirksamkeit...
...wollen sich und ihren Selbstwert beweisen bzw. schützen und setzen sich eher Leistungs- als Lernziele	...setzen sich entweder sehr leicht oder unmöglich zu erreichende Ziele
...meiden Risiken, Herausforderungen und Anstrengungen	...stellen sich eher Misserfolgsszenarien vor und steigern sich in Angst hinein
...nehmen mit wenig Anstrengungen erreichten Erfolg als besonders wertvoll wahr	...reagieren mit Aufgabe oder Resignation auf Schwierigkeiten
...sehen Intelligenz als ein ihnen angeborenes Potenzial	...neigen dazu, Erfolge externen und variablen Ursachen (z.B. Glück) zuzuschreiben
...reagieren in besonderem Maße mit negativen Emotionen auf schlechte Noten und sind besonders anfällig für Leistungsdruck und Prüfungsangst	...neigen dazu, Misserfolge internen und stabilen Ursachen (z.B. eigener Unfähigkeit) zuzuschreiben
...vergleichen sich gerne mit anderen	

Abbildung 1: Merkmale von SuS mit statischem Mindset und niedriger Selbstwirksamkeit nach Breker (2015, S. 132 ff.)

SuS mit dynamischem Mindset	SuS mit hoher Selbstwirksamkeit
...wollen etwas dazulernen und setzen sich lieber Lern- statt Leistungsziele	...setzen sich herausfordernde Ziele
...fühlen sich durch Aussagen wie „Du kannst das nicht“ herausgefordert	...stellen sich eher Erfolgsszenarien vor und gehen in Risikosituationen mutig vor
...nehmen mit viel Anstrengung erreichten Erfolg als besonders wertvoll war	...reagieren mit erhöhtem Einsatz auf Schwierigkeiten
...sehen Intelligenz als Zusammenspiel aus Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen	...neigen dazu, Erfolge internen und stabilen Ursachen (z.B. eigener Begabung) zuzuschreiben
...reagieren mit erhöhtem Einsatz auf schlechte Noten	...neigen dazu, Misserfolge externen und variablen Ursachen (z.B. Pech) zuzuschreiben
...vergleichen sich vor allem mit sich selbst und können ihre Fähigkeiten akkurat einschätzen	

Abbildung 2: Merkmale von SuS mit dynamischem Mindset und hoher Selbstwirksamkeit nach Breker (2015, S. 132 ff.)

Die Relevanz der obigen Ausführungen für diese Forschungsarbeit liegt in dem zuvor beschriebenen Spannungsfeld begründet, in dem stille SchülerInnen sich und ihre Leistungsidentität in irgendeiner Form positionieren müssen. Wenn stilles Verhalten zu einer schlechteren Benotung führt und mit negativen Einschätzungen wie fehlender Intelligenz, Kompetenz oder auch Leistungsbereitschaft verknüpft ist, hat das Auswirkungen auf das Fähigkeitsselbstkonzept und die Selbstwirksamkeit der betroffenen SchülerInnen. Denn es stellt sich die Frage, wie sie mit derartigen Zuschreibungen umgehen, ob sie sie beispielsweise übernehmen und die angenommenen Defizite als gegeben hinnehmen (statisches Mindset), oder ob sie trotzdem auf ihre Fähigkeiten vertrauen und ihren Lernprozess losgelöst von äußeren Leistungszielen (in dem Fall mündliche Noten) reflektieren können.

2.2 Das Untersuchungsdesign

Um einen Einblick in das Verhalten im Unterricht und die subjektiven Sichtweisen stiller SchülerInnen zu erhalten, die sonst selten im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen, habe ich mich für die qualitativen Forschungsmethoden der ethnographischen Beobachtung und des leitfadengestützten Interviews entschieden.

Die Stichprobenauswahl beschränkte ich in Anbetracht der Gegebenheiten vor Ort auf zwei, denn es erwies sich als besonders gut umsetzbar, mich auf zwei Schülerinnen eines Musikkurses der Einführungsphase zu fokussieren, die nebeneinan-

dersaßen und bei Partner- und Gruppenarbeiten zusammenarbeiteten. Sie fielen mir in den ersten Wochen des Praxissemesters aufgrund ihrer geringen mündlichen Beteiligung auf und mit ihrem Einverständnis beobachtete ich sie in drei Doppelstunden. Dabei erlebte ich sie in einer Projektarbeit zu zweit, in Erarbeitungsphasen alleine und im Unterrichtsgespräch im Plenum. Meine Beobachtungen hielt ich in Protokollen fest.

Im Anschluss an die Beobachtungsphase führte ich mit beiden ca. 30-minütige Interviews, in denen ich sie unter anderem zu ihrem Erleben von Unterrichtsgesprächen, ihrer Rolle in Gruppenarbeiten und bevorzugten Lernformen befragte. Auch meine eigenen Beobachtungen flossen mit in das Gespräch ein. Die Interviews wurden mit einem Audiogerät aufgezeichnet und vollständig transkribiert; darüber hinaus hielt ich ein Pausengespräch mit der Musiklehrerin über die Vergabe der mündlichen Noten als Feldnotiz fest. Die Interviewtranskripte dienen in dieser Untersuchung als Leitdaten und wurden in Anlehnung an die Grounded Theory ausgewertet.

3. Die Analyse der qualitativen Interviews in Anlehnung an die Grounded Theory

Bei der Grounded Theory handelt es sich um einen Forschungsstil, der 1967 von A. Strauss und B. Glaser begründet wurde und in dessen Zentrum die „lebendige Beziehung von Theorie und Praxis“ (Alheit 1999, S. 2) steht. Ziel ist die abduktive Generierung neuen theoretischen Wissens durch Analyse und Vergleich empirischer Daten. Dieses Wissen soll wiederum für die Praxis nutzbar gemacht werden, beispielsweise in Form von pädagogischen Leitkonzepten. Als Forschungsstil zeichnet sich die GT durch eine besondere Praxisnähe und „zielstrebige Offenheit“ (ebd., S. 7) aus; die Theoriegewinnung verläuft nicht linear, sondern in „Erkenntnisspiralen“ (ebd., S.8), also „in der kontinuierlichen Konfrontation theoretischer Vorannahmen mit den Daten, die gewonnen werden“ (ebd.).

Die Daten werden in einem Kodierprozess detailliert analysiert, interpretiert und ständig miteinander verglichen. Dabei werden einzelne Phänomene, die in den Daten zu finden sind, in Form von Kodes benannt und anschließend kategorisiert. Der Kodierprozess gliedert sich in drei Phasen, in deren Verlauf die anfängliche Offenheit in der Datenerhebung immer weiter eingeschränkt wird. Ziel der ersten Phase, des offenen Kodierens, ist ein „Aufbrechen“ (ebd., S. 15) der Daten, also eine gründliche Untersuchung der Daten auf Ähnlichkeiten und Unterschiede, die über eine bloße Reproduktion hinausgeht. Hier werden bereits Kodes zu vorläufigen Kategorien zusammengefasst. Es folgt das axiale Kodieren, bei dem die Kategorien um eine theoretische Achse herum geordnet werden. In der abschließenden Phase des selektiven Kodierens wird eine Kernkategorie herausgearbeitet, die zu allen bisher entdeckten Kategorien in Bezug steht und die Grundlage für die Ausformulierung einer Theorie bildet (vgl. ebd., S. 16).

Ich möchte kurz erläutern, wie ich zu den nachfolgend aufgeführten drei Teilbereichen gelangt bin. Bereits in der Beobachtungsphase konnte ich feststellen, dass die Redebereitschaft beider Probanden in Kleingruppensituationen deutlich höher war als im Plenum. Diese Beobachtung bietet großes Anknüpfungspotenzial für die Interviews, wenn es um die Selbstdeutungen der Schülerinnen bezüglich ihrer Unterrichtsteilhabe geht: Wie unterscheiden sich die beiden Situationen in ihren Augen? Was veranlasst sie dazu, sich in der einen Situation mehr einzubringen als in der anderen? Vor dem Hintergrund dieser Fragestellung habe ich aus den Interviews drei Faktoren herausgearbeitet, anhand derer zentrale Einflüsse auf die Redebereitschaft (entsprechend zu Kategorien zusammengefassten Kodes) konzip-

tuell sortiert werden können: (1.) die eigene Positionierung innerhalb des sozialen Gefüges ‚Klasse‘ bzw. ‚Kurs‘, (2.) das Verhältnis zur Lehrperson und (3.) die subjektive Gewissheit, dass ein Gesprächsbeitrag gut oder richtig ist. In Anlehnung an das axiale Kodieren fungieren diese drei Faktoren also gewissermaßen als theoretische Achsen, benannt als (1.) Bezugsebene MitschülerInnen, (2.) Beziehungsebene Lehrperson und (3.) subjektive Gewissheit der Qualität des Beitrages.

Aus Datenschutzgründen werden in dieser Arbeit alle beteiligten Personen anonymisiert; für die beiden Schülerinnen habe ich daher die Kürzel S1 und S2 vergeben.

3.1 Bezugsebene MitschülerInnen

Die erste Achse, um die einige immer wieder thematisierte Kategorien gruppiert werden können, ist die eigene Positionierung gegenüber der MitschülerInnen. S2 nennt gleich zu Beginn des Interviews die Kurszusammensetzung als Faktor für ihre Bereitschaft, sich im Plenum zu melden: „manchmal sind total viele gute Leute in meinem Kurs und dann denke ich: ‚die können das alle viel besser‘ und dann melde ich mich nicht so viel.“ (S2)³ In diesem Zitat wird bereits deutlich, dass für S2 in Bezug auf ihre MitschülerInnen vor allem der Leistungsvergleich relevant scheint. Diesen Aspekt greift sie von sich aus immer wieder auf, so auch im folgenden Interviewausschnitt:

I: Und ist es dir wichtig, wie deine Mitschüler dich im Unterricht wahrnehmen?

S2: Das eigentlich nicht. Ich mein', es gibt auch noch viele, die noch schlechter sind als ich so, aber das ist mir eigentlich relativ egal.

I: Also würdest du sagen, du bist gar nicht so gut im Unterricht? Das klingt, als würdest du dich als schlecht einschätzen...

S2: Nee, das nicht, aber mir ist das eigentlich egal, ob die jetzt finden, dass ich gut oder schlecht bin.

Ihre Rolle innerhalb der Lerngruppe definiert S2 also in erster Linie über den Leistungsvergleich, wobei sie einerseits ihre eigene Leistung tendenziell als geringer einschätzt und sich deswegen weniger beteiligt (ohne Bezug auf einen konkreten Kurs), andererseits aber auch angibt, dass sie das Urteil der anderen über sie nicht interessiere. Besonders interessant ist ihre Antwort auf die Frage, wie sie selbst MitschülerInnen wahrnimmt, die sich viel am Unterrichtsgespräch beteiligen:

S2: Ja, also [...] von denen werde ich dann eher eingeschüchtert, weil die sich so viel melden und dann denk' ich mir „Ja, woher wissen die das alles?“ und... also das find' ich heißt jetzt nicht, dass die direkt doof sind oder Streber oder so, die sind auch alle nett, die sind halt einfach ein bisschen besser und dann... ja, (4 sek) gibt's so paar Leute, die sich wirklich in fast jedem Fach so viel melden, und dann... ja (7 sek) ich denk' jetzt nicht irgendwie schlecht über die. Also das ist so, ja, die melden sich halt viel, aber (--) irgendwoher – meistens [...] also hab' ich mal mit einem geredet, dass der sich auch nicht immer ganz sicher ist, aber sich dann einfach meldet und irgendwas sagt, und dann ist es auch manchmal richtig und manchmal ist es dann halt auch falsch, aber ich find' trotzdem alle nett und so.

Die Pausen und Neuansätze zeigen sichtliche Schwierigkeiten, ihre Haltung diesbe-

³ Nicht bedeutungstragende Besonderheiten der gesprochenen Sprache werden in den Interviewzitateen ausgelassen.

zügig in Worte zu fassen – sie betont immer wieder, dass sie redeaktive SchülerInnen „alle nett“ (S2) finde, obwohl dieses Verhalten für sie schwer nachvollziehbar ist und sie sogar einschüchtert. Diese ‚Sprachlosigkeit‘ bezieht sich erstens wieder auf die Kategorie Leistung (viel melden scheint für S2 gleichbedeutend mit viel wissen), zweitens aber auch auf eine gewisse Risikobereitschaft, die ihr offensichtlich fremd ist: sich zu melden, ohne ganz sicher zu sein, dass der Beitrag auch richtig ist. Auf diesen Aspekt werde ich im Kapitel ‚Subjektive Gewissheit der Qualität des Beitrages‘ noch näher eingehen; der obige Interviewausschnitt verrät überdies viel über das Fähigkeitsselbstkonzept, die Selbstwirksamkeit und das Mindset von S2. Ganz anders beantwortet S1 dieselbe Frage:

S1: Also ich finde immer, jeder persönlich sollte selbst wissen, wie viel er sich meldet, aber wenn sich jemand sehr viel meldet, ist es ja gut für ihn und wenn er dann gute Beiträge gibt, dann ist es ja auch für andere gut, deswegen... Also ich find's eigentlich positiv, wenn jemand sich oft meldet.

Sie setzt Beiträge redeaktiver MitschülerInnen gar nicht in Bezug zu ihrer eigenen Leistung und thematisiert daher auch keine mögliche Leistungsdifferenz; stattdessen erkennt sie einen Mehrwert guter Beiträge für die ganze Lerngruppe. An anderer Stelle bekundet sie zudem ihr persönliches Interesse an den Gedanken ihrer MitschülerInnen: „weil ich einfach gerne mitbekomme, was [...] andere Ideen sind“ (S1). Bei hoher mündlicher Beteiligung ihrer MitschülerInnen bevorzugt sie daher das Unterrichtsgespräch gegenüber schriftlicher Arbeit: „wenn [...] eine einzige Person immer nur redet [...], dann finde ich das echt langweilig. Aber wenn dann so ganz viele sind, würde ich mündlich bevorzugen“ (S1). Hier deutet sich bereits an, dass ihre Perspektive auf Unterricht eher von einem intrinsischen Interesse und einem gemeinsamen Lernprozess mit konstruktivem Austausch geprägt ist als von einem wertenden Vergleich individueller Leistungen. Dementsprechend begründet sie die situationsbezogenen Unterschiede ihrer Redeaktivität mit der Relevanz ihrer Beteiligung für die jeweilige Lerngruppe:

S1: Also meistens denk' ich mir dann immer so: „Ja, die anderen sagen schon was“ und in der Gruppenarbeit ist das so, dass dann ja auf jede Person gebaut ist, vor allem weil man ja nur so wenige Leute sind und in der ganzen Klasse sind ja vielleicht dreißig oder zwanzig Leute, [...] also ich denke dann immer: „Nee, die anderen sagen dann schon was“, und wenn ich was mitzuteilen hab, dann sag ich das auch, aber sonst würd' ich eher so denken, die anderen schaffen das schon ohne mich.

Im Plenum fühlt sich S1 also weniger verantwortlich für das gemeinsame Erreichen eines Unterrichtsergebnisses als in Kleingruppen und überlässt daher anderen das Wort, hört aber die meiste Zeit über dennoch interessiert zu. In Gruppenarbeiten hingegen ergreift sie gerne selbst die Initiative, behält jedoch auch da die Gesamtgruppe im Fokus und ist bemüht, niemanden zu übergehen:

S1: In Gruppenarbeiten, da bin ich irgendwie so, dass ich dann sehr viel sage und – aber doch, also ich versuch' ja immer, Rücksicht auf die anderen zu nehmen, und immer zu fragen: „Ja, was haltet ihr denn davon?“, und eigentlich würd' ich sagen, dass ich so mit die Redeaktivste bin [...].

Der ganzheitliche Blick auf die Gruppe und das gemeinsame Ergebnis geht so weit, dass sie auch kein Problem damit hat, wenn letztendlich andere das Ergebnis prä-

sentieren und sie als Urheberin nicht mehr zu erkennen ist: „das ist mir eigentlich egal, wenn ich bisher das meiste gesagt hab’ und das jetzt weiterverwendet wird, ohne dass man wirklich merkt, dass ich das war“ (S1). Im Gegenteil, sie überlässt die Präsentation gerne anderen:

S1: [I]ch bin da meistens so, dass ich nie vortragen möchte, also ich arbeite lieber so in der Gruppe und dann, wenn’s vor den anderen geht, sag’ ich immer: „Macht lieber ihr“, also aber jetzt nicht, weil ich irgendwie schüchtern bin oder weil ich das nicht möchte, sondern keine Ahnung, ich hab’ irgendwie das Gefühl, dass andere das besser können als ich und sich vielleicht so besser zeigen können. [...] [Z]um Beispiel einer, der gar nichts oder total wenig gesagt hat in der Gruppe, dann würd’ ich immer erstmal sagen, dass er vortragen soll, einfach [...] von der Arbeitsteilung her. Und andererseits auch vielleicht, weil er das auch besser vortragen kann, die gesammelten Ergebnisse, als irgendwie selbst was dazu beizutragen.

Neben einem bemerkenswerten Grad an Selbstreflexion zeigen sich hier noch einmal ihr differenzierter Blick auf die Gruppenkonstellation und ihr Bestreben nach einer ausgewogenen Rollenverteilung. Ihr Gefühl, „dass andere das besser können“ (S1) steht dadurch bei S1 in einem ganz anderen Kontext als bei S2, da S1 sich nur auf den Aspekt des Präsentierens bezieht, ihre hohe Aktivität während der Gruppenarbeit als Ausgleich betrachtet und sich dadurch insgesamt auf Augenhöhe mit den betreffenden MitschülerInnen sieht. S2 hingegen spricht von einem grundsätzlichen Leistungsgefälle, das ihr auch subjektiv relevant erscheint. Einig sind sich beide jedoch über die Bedeutung der Gruppenzusammensetzung – die Vertrautheit mit den Gruppenmitgliedern erhöht die Redebereitschaft:

S2: [A]lso es kommt eigentlich so ganz auf die Leute an, die mit mir in ’ner Gruppe sind. Wenn’s Freunde sind von mir [...], dann denk’ ich, dass wir da alle gleich sind und alle viel sagen und dann bin ich auch außen ausgelassener als wenn ich mit Leuten in ’ner Gruppe bin, mit denen ich nicht so viel zu tun habe und dann bin ich auch eher gehemmter, etwas zu sagen [...].

3.2 Beziehungsebene Lehrperson

Bei dieser Beziehungsebene spielt die Kategorie der Zuschreibungen durch die Lehrperson eine zentrale Rolle. S1 glaubt beispielsweise, dass lautes Schülerverhalten in der Wahrnehmung der Lehrperson mit Selbstvertrauen verknüpft ist und leises Verhalten mit Schüchternheit, was für S1 das Gegenteil von Selbstvertrauen ist. Da sie sich selbst für selbstbewusst hält, kommt es zu einer Diskrepanz zwischen Eigen- und Fremdwahrnehmung. S1: „[I]ch wurde dann als sehr schüchtern bezeichnet, obwohl ich das so selbst gar nicht sehe“. Meine Frage, ob sie das störe, verneint sie: „Also keine Ahnung, das ist manchmal schon blöd, aber dann wiederum, dann wird man nicht so oft drangenommen. Also so von dem Lehrer aus. Das ist dann schon viel besser“ (S1). Es klingt zwar einerseits an, dass sie mit dieser Unterschätzung ihres Selbstvertrauens nicht einverstanden ist, andererseits erlebt sie sie aber auch als Schutz vor spontanen Redeaufforderungen und sieht darin einen Vorteil. Möglicherweise ist auch ihre Wahrnehmung eines Kompetenzgefälles, mit der sie an anderer Stelle ihre Zurückhaltung im Plenum begründet, ein Grund für diese vermeidende Haltung: „den Lehrer, den kennt man halt so gar nicht und dann ist das auch so ein Spezialist auf dem Gebiet, und dann ist das eher so, dass man nicht so wirklich mit dem reden möchte“ (S1).

Ihr Verhältnis zur Lehrperson ist aus ihrer Sicht also vor allem von einem geringen Grad an Vertrautheit und einem deutlichen Kompetenzgefälle gekennzeichnet;

zwei Faktoren, die ihre Redebereitschaft reduzieren. In der Konsequenz entzieht sie sich dieser Beziehungsebene weitestgehend durch ihre geringe Redeaktivität und nimmt dafür auch negative Zuschreibungen in Kauf. In Ruhe gelassen zu werden scheint ihr somit ein größeres Anliegen als Anerkennung zu bekommen. Genau hier offenbart sich jedoch eine Ambivalenz, denn letztendlich wird sie von der Lehrperson benotet und muss dafür in irgendeiner Form Leistung zeigen. Dafür differenziert sie zwischen Formaten wie Referaten, bei denen ihre persönliche Leistung für die Lehrperson ersichtlich sein muss, und spontanen Gruppenarbeiten, für die es eine gemeinsame Note gibt:

S1: Aber wenn das jetzt so bei (--) Referaten ist, die man schon länger vorbereitet hat, dann fänd' ich das schon gut zu wissen, dass der Lehrer weiß, dass ich sehr viel Arbeit da 'reingesteckt hab und dass mir das auch wichtig ist, dass ich da 'ne gute Note für bekomme. Weil sonst so in Gruppenarbeiten, so spontane Arbeiten, da find' ich das jetzt nicht so schlimm.

Ihre Unterscheidung begründet sie mit der Annahme, dass die Lehrperson bei Gruppenarbeiten „sieht, wer was gemacht hat“ (S1) – sie geht also davon aus, dass ihre Aktivität während der Gruppenarbeit gesehen wird und sie ihren eigenen Beitrag zum Gruppenergebnis nicht gesondert hervorheben muss, beispielsweise durch die Präsentation. Bei Referaten hingegen sei jeder selbst für seinen Teil verantwortlich, sodass die jeweilige Eigenleistung für die Lehrperson ersichtlich sei:

S1: Weil in einem Referat, da arbeite ich ja meistens entweder alleine oder zu zweit, und dann spricht man sich ja ab [...] und dann ist ja jeder für seinen Anteil selbst verantwortlich, also für seine Note. Und in 'ner Gruppenarbeit ist das ja eher so, dass man vielleicht so 'ne Gruppennote bekommt und dann jeder noch so wie der so mitgearbeitet hat, während der Lehrer rumgegangen ist, aber das find ich jetzt nicht so schlimm, wenn ich da nicht so hervorgucke, weil [...] andere Leute sind da ja auch und deswegen ist mir das eigentlich relativ egal.

Auch S2 ist davon überzeugt, dass die Lehrperson ihre erhöhte Redeaktivität in Kleingruppen sieht. Allerdings denkt sie nicht, dass geringe Beteiligung im Plenum mit geringem Selbstbewusstsein in Verbindung gebracht wird, sondern vermutet eine andere Form der negativen Zuschreibung durch die Lehrperson: die des Nichtverstehens bzw. Nichtkönnens.

S2: [A]lso ich glaub' jetzt nicht, dass die da so drüber nachdenken, „Ja, der meldet sich nicht, weil er zu schüchtern ist oder nicht so viel Selbstbewusstsein hat“, sondern einfach, weil er das Thema nicht versteht [...].

Somit stellt sie auch hier wieder den Aspekt der Leistung ins Zentrum. Dabei differenziert sie zwischen Lehrpersonen, die sie neu kennenlernen, und solchen, die sie schon länger unterrichten:

S2: Aber ich denk' auch, dass wenn man so grad' bei neuen Lehrern, die man kriegt, die dann einen noch gar nicht kennen, und wenn man sich dann so von Anfang an nicht so viel meldet, dann denk' ich schon, dass die denken, dass man keine Ahnung hat. Aber wenn man jetzt schon einen Lehrer vorher hatte [...], dann weiß der ja eigentlich, wenn man in der Neun gut war, in der Zehn dann 'n bisschen schlechter, dass man's eigentlich besser kann.

Die Zuschreibung mangelnden Könnens vermutet sie also eher bei neuen Lehrpersonen und betrachtet das Verhältnis zu bekannten Lehrpersonen zumindest in dem Maße als vertraut und wohlwollend, dass sie trotz stillen Verhaltens im Plenum oder einer schlechten Klausur Potenzial in ihr sehen. Damit schätzt sie diese Beziehungsebene deutlich positiver ein als S1.

3.3 Subjektive Gewissheit der Qualität des Beitrages

Die dritte Achse bildet die subjektive Gewissheit, dass ein Beitrag gut und richtig ist, dabei sind die beiden Kategorien Sicherheit und Vorbereitung von zentraler Bedeutung. Beide befragten Schülerinnen nennen diese Gewissheit als eine wichtige Voraussetzung für die Redebereitschaft, die vor allem dann erfüllt ist, wenn ein mündlicher Beitrag vorbereitet ist:

S1: Also, wenn ich ein Thema vorbereitet hab', dann fühl' ich mich nicht unwohl, aber wenn das ein Thema ist, wo ich mich gar nicht vorbereitet hab', ist dann so ein bisschen so ein Kribbeln [...], ob ich das jetzt richtig sage oder nicht [...].

S2: [W]eil ich mich dann irgendwie sicherer fühle und dann weiß ich zum Beispiel beim Referat, ich hab's gut geübt, und das, was ich aufgeschrieben habe, finde ich auch selber gut und dann fühl' ich mich sicherer und dann denk' ich auch, dass es besser wird.

Das Referat als vorbereiteter mündlicher Vortrag scheint für beide mit weniger Hemmungen und Unwohlsein verknüpft zu sein als ein spontaner Beitrag zum Unterrichtsgespräch. Außerdem beteiligt sich S1 im Plenum gerne bei der Besprechung von zuvor individuell bearbeiteten Aufgaben, „wenn [...] man dann auch seine eigenen Ergebnisse hat“ (S1), und mag insgesamt „das Selbstständiglernen eigentlich sehr gerne“ (S1). Auch S2 erarbeitet sich Lerninhalte gerne selbst, zum Beispiel in Kleingruppen: „dass man aus Texten Sachen herausarbeitet oder in Gruppen zusammen einzelne Sachen herausarbeitet und die dann zusammen bespricht und vergleicht“ (S2).

Den Aspekt des zu einem spezifischen Zeitpunkt spontan eine Äußerung (für sie wieder gleichbedeutend mit Leistung) produzieren Müssens und dabei vielleicht nicht dem eigenen Können gerecht Werdens beschränkt S2 nicht auf mündliche Aktivitäten: „schriftlich kann ja auch einfach sein, dass man in der Klausur irgendwie 'ne Aufgabe verhaut und dann ist die Arbeit direkt schlecht“ (S2). Sie bevorzugt daher insgesamt Referate und die Abgabe von Hausaufgaben gegenüber der Beteiligung an Unterrichtsgesprächen und Klausuren. Der Druck, in einer konkreten Situation Leistung bringen zu müssen, scheint für sie also unabhängig von der Unterscheidung mündlich/schriftlich von großer Bedeutung zu sein.

Die vorangegangenen Ausführungen zum Thema subjektive Gewissheit und Vorbereitung verdichten sich in der Aussage beider Schülerinnen, dass sie es am unangenehmsten finden, spontan von der Lehrperson aufgerufen zu werden oder einen Beitrag unerwartet weiter ausführen zu müssen. Im Umkehrschluss bedeutet das aber auch, dass ein „guter“ Beitrag, von dem die Schülerin selbst überzeugt ist, als sehr motivierend erlebt werden kann:

S2: [W]enn ich auch meine Antwort weiß, und manchmal [...] sag' ich was und denk' auch: „das war jetzt echt gut“, und dann macht es mir auch Spaß. Und dann meld' ich mich auch mehr.

Die Überzeugung, dass ein Beitrag gut oder richtig ist, erhöht also die Bereitschaft, sich am Unterrichtsgespräch zu beteiligen, während Unsicherheit bezüglich der

Richtigkeit zu Zurückhaltung führt; dadurch bleibt für die Lehrperson manchmal das Wissen oder Können beider Schülerinnen unsichtbar. Interessant ist nun, inwieweit die beiden einen Zusammenhang zwischen dieser situativen Unsicherheit und allgemeinem Selbstbewusstsein annehmen:

S2: Sicherlich schon, weil wenn man sich zum Beispiel nicht ganz sicher ist und man mehr Selbstbewusstsein hat, dann denkt man sich „Ja, ist ja egal, ich meld' mich jetzt trotzdem, ob's jetzt falsch ist oder nicht“, und wenn ich nicht so viel Selbstbewusstsein habe, glaube ich, denkt man „Ja, lieber nicht, weil wenn's falsch ist“ [...].

S1: Also ich würde definitiv ja sagen, weil [...] – also ich würde von mir selbst behaupten, ich bin relativ selbstbewusst, und ich hab' auch ein relativ großes Selbstvertrauen [...] und ich weiß auch, was ich kann und was nicht, und wenn ich total kein Selbstbewusstsein hätte, dann würde ich ja auch die ganze Zeit denken: „Oh nein, was denken die anderen von mir, wenn ich 'n Fehler mache“, und dann wär' ja klar, dass man sich dann seltener meldet als wenn einem das egal ist.

Beide glauben, dass großes Selbstbewusstsein die subjektive Bedeutsamkeit der situativen Unsicherheit (also in Bezug auf einen konkreten Beitrag) reduziert und thematisieren in diesem Zusammenhang eine größere Risikobereitschaft sowie eine geringere Relevanz einer möglichen Bewertung durch die MitschülerInnen. Diese eindeutige Einschätzung ist nicht so einfach mit ihren Selbstdeutungen in Einklang zu bringen – S1 und S2 geben an anderer Stelle beide an, dass ihnen das Urteil ihrer MitschülerInnen gleichgültig sei, dennoch ist situative Unsicherheit wie oben beschrieben ein Grund für sie, sich nicht zu melden. S1, die sich zudem als durchaus selbstbewusst bezeichnet, erklärt, dass ihr Fehler in erster Linie vor ihr selbst unangenehm seien: „von mir aus geht das dann, dass ich selbst denke: ‚Nee, hättest du dann lieber doch nichts gesagt‘“ (S1). Sie bringt also den Aspekt des Selbstkonzepts ins Gespräch. S2 hingegen schätzt ihr eigenes Selbstbewusstsein als eher gering ein, wobei sie einen Zusammenhang zwischen Offenheit und Selbstbewusstsein vermutet und ergänzt ihre Ausführungen zu diesem Thema um den Aspekt der Routine:

S2: [A]ber auch, dass das so 'ne Übungssache ist, dass man sich einfach mal überwinden muss, und dann sich melden, egal ob's falsch ist oder nicht und irgendwann ist das glaub' ich dann einfach so ein Reflex, dass man sich einfach meldet. Und dann ist es halt falsch, wenn's falsch ist.

Melden trotz Unsicherheit kostet ihrer Meinung nach also zunächst Überwindung, kann aber geübt werden. Die Verwendung des Wortes „muss“ (S2) macht zudem deutlich, dass sie diese Überwindung nicht nur für möglich, sondern auch für notwendig hält. Hier klingt wieder die Leistungsorientierung an, die ihre Antworten wie ein roter Faden durchzieht. Vor allem als Ausgleich für schlechte schriftliche Noten erscheint ihr mündliche Beteiligung lohnenswert, darüber hinaus sieht sie außerdem eine Relevanz der Beteiligung am Unterrichtsgespräch „so fürs weitere Leben, weil's ja manche Berufe gibt, wo man so was vielleicht braucht“ (S2).

Auch S1 grenzt den vermuteten Zusammenhang zwischen Selbstbewusstsein und Meldehäufigkeit ein:

S1: [A]ber wenn der so total interessiert im Thema ist und total viel weiß, dann finde ich, muss man nicht unbedingt selbstbewusst sein, um sich zu melden. Weil wenn ich ja weiß, dass ich etwas weiß, etwas besonders gut, dann muss ich mir ja keine Gedanken drüber machen, was andere wissen, wenn ich zu Hundertprozent sicher bin, dass ich das richtig hab' [...].

Bei themenspezifischem Wissen und Interesse erfordert die subjektive Gewissheit der Qualität des Beitrages ihrer Einschätzung nach also nicht unbedingt großes allgemeines Selbstbewusstsein. Implizit spricht sie damit wieder die Thematik des Fähigkeitsselbstkonzepts und der Selbstwirksamkeit an.

4. Zusammenführung der Ergebnisse und Abgleich mit den theoretischen Grundlagen

Die Analyse der Interviews hat einige Gemeinsamkeiten, aber auch auffällige Unterschiede in den Selbstdeutungen beider Probanden hinsichtlich ihrer Unterrichtsteilnahme offenbart. Diese möchte ich im Folgenden noch einmal gebündelt darstellen und in Bezug zu Brekers Ausführungen zur Potenzialentfaltung setzen.

Im Zentrum der Selbstdeutungen von S2 steht die Kategorie Leistung: Sie definiert ihre Rolle innerhalb eines Kurses über den Leistungsvergleich mit den MitschülerInnen, denkt bei mündlicher Mitarbeit primär an die Relevanz für eine Note und vermutet, dass vor allem neue Lehrkräfte geringe mündliche Beteiligung auf fehlendes Können zurückführen. Diese Erkenntnisse könnten als Anzeichen eines statischen Mindsets gewertet werden; dazu passen auch Äußerungen wie „die sind halt einfach ein bisschen besser“ (S2), die ein Verständnis von Können als gegebene, gleichbleibende Größe implizieren. Die Relevanz der subjektiven Gewissheit der Qualität des Beitrages für die Redebereitschaft deutet auf eine geringe Risikobereitschaft hin, die sich auch in der Bevorzugung von Leistungsformaten wie Referaten und der Abgabe von Hausaufgaben gegenüber spontanen Wortmeldungen und Klausuren niederschlägt (Stichwort Leistungsdruck). Andererseits glaubt sie, dass eine gewisse Risikobereitschaft gelernt werden kann und sollte und dass ein falscher Beitrag zum Unterrichtsgespräch kein gravierender Misserfolg ist („dann ist es halt falsch, wenn's falsch ist“ (S2)); diese Einstellung entspricht eher einem dynamischen Mindset. Alles in allem glaubt sie, dass ihr mündliche Mitarbeit im Plenum aufgrund ihrer Schüchternheit⁴ weniger liegt, bemüht sich aber dennoch um eine regelmäßige Beteiligung, schätzt ihre Fähigkeiten insgesamt als durchschnittlich ein und vertraut darauf, dass sie Defizite durch Gruppenarbeiten, Referate und Hausaufgaben sowie die wohlwollende ganzheitliche Einschätzung der Lehrperson ausgleichen kann.

Im Vergleich dazu offenbaren die Selbstdeutungen von S1 eine Perspektive auf Unterricht, die vor allem Lernprozesse und Gruppenstrukturen in den Blick nimmt. Sie geht nicht von einer grundsätzlichen Leistungsdifferenz zu redeaktiveren MitschülerInnen aus, sondern nimmt eine eher gleichmäßige Verteilung spezifischer Stärken und Schwächen an. Ihre Stärke sieht sie beispielsweise in der Entwicklung gemeinsamer Ergebnisse in Kleingruppen, wohingegen sie das mündliche Präsentieren lieber anderen überlässt, die „sich vielleicht so besser zeigen können“ (S1). Auf die Anerkennung ihrer Eigenleistung im Plenum verzichtet sie dafür. Diese

⁴ Schüchternheit verwenden beide Probanden als Gegenbegriff zu Selbstbewusstsein, in dieser Bedeutung fällt der Begriff eher unter das bei Richmond, Wrench & McCroskey 2013 beschriebene Konzept „communication apprehension“ (CA) als unter „shyness“.

Erkenntnisse lassen tendenziell ein dynamisches Mindset vermuten. Sie ist interessiert an den Gedanken ihrer MitschülerInnen und findet Unterrichtsgespräche „sehr lehrreich“ (S1), auch wenn sie sich selbst wenig einbringt. Insgesamt scheint sie ein positives und differenziertes Fähigkeitsselbstkonzept zu haben, ihre Selbstwirksamkeit bezüglich mündlicher Aktivität unterscheidet sich jedoch offensichtlich in Gruppen- und Plenumsituationen. Grund dafür könnte das Verhältnis zur Lehrperson sein, das in ihren Augen einerseits von wenig Vertrautheit und einem Kompetenzgefälle geprägt ist, andererseits aber auch von einer angenommenen Diskrepanz zwischen Eigen- und Fremdwahrnehmung durch die Zuschreibung geringen Selbstvertrauens. S1 versucht nicht, die Lehrperson vom Gegenteil zu überzeugen, sondern nimmt diese Zuschreibung hin, weil sie darin offenbar einen Schutz vor ihr unangenehmen Situationen wie spontaner Redeaufforderung sieht. Sie entzieht sich bewusst der Aufmerksamkeit der Lehrperson und damit im Endeffekt auch der gesamten Beziehungsebene – möglicherweise schützt sie genau mit diesem vermeidenden Verhalten ihr Selbstkonzept. Nicht entziehen kann sie sich jedoch der Ambivalenz, dass sie letztendlich von der Lehrperson benotet wird und dafür sich und eine Leistung in irgendeiner Form zeigen muss, obwohl das Sichtbarmachen ihres Könnens ihr im Grunde kein großes Anliegen ist. Sie hofft daher, dass ihre Aktivität während der Gruppenarbeit wahrgenommen wird und sie ihre Eigenleistung nicht gesondert hervorheben muss. Davon abgesehen bereiten ihr vorbereitete Präsentationen und Referate vor dem Kurs keine Schwierigkeiten. Ihre geringe Redeaktivität könnte somit auf eine niedrige „willingness to communicate“ (WTC, Richmond, Wrench & McCroskey 2013, S. 68) zurückgeführt werden.

Hinsichtlich ihres Lernprozesses ist die Einstellung von S1 nahezu ideal: Im Sinne eines dynamischen Mindsets orientiert sie sich an Lern- statt an Leistungszielen, verliert nicht den Fokus durch Vergleiche mit MitschülerInnen, übernimmt Verantwortung in Gruppenarbeiten, arbeitet konzentriert und nimmt Wortbeiträge der anderen als Denkanstöße an (Stichwort „active listening“, Jónasson & Óskarsdóttir 2015, S. 245). Auch ihr empathischer und reflektierter Blick auf die MitschülerInnen und Rollenverteilungen in verschiedenen Gruppenkonstellationen ist positiv hervorzuheben. Dennoch wird sie am Ende des von mir beobachteten Halbjahres schlecht bewertet – das Sichtbarmachen von Leistung und Aktivität scheint für den schulischen Erfolg letzten Endes bedeutsamer als eine lerntheoretisch vorteilhafte Einstellung. Damit können die theoretischen Vorannahmen, die auf dem eingangs beschriebenen „Extrovert Ideal“ (Cain 2012) beruhen, als bestätigt betrachtet werden: die problematische Dominanz der Perspektive des aktiven Tuns sowie die Schwierigkeit stiller SchülerInnen, sich und ihre Leistungsidentität in dem daraus resultierenden Spannungsfeld zu positionieren, die durchaus als Diskriminierung gewertet werden kann.

Besonders in dem Gespräch mit der Musiklehrerin wurde mir die reale Existenz dieses Spannungsfeldes in all seiner Tragweite bewusst, denn sie ist insgesamt der Auffassung, dass mündliche Mitarbeit in der Oberstufe unabdingbar sei und man lernen müsse, sich dem anzupassen, egal mit welchem Temperament. Ansonsten müsse man die schlechte Note akzeptieren. Im Klassengespräch seien Beiträge wichtig, um die ganze Klasse weiterzubringen. Wenn jemand die richtige Antwort wisse, sich aber nicht melde, verweigere er sich, denn so bringe sein Wissen dem Kurs nichts. Während S1 sich gewissermaßen damit abfindet, dass ihr Verhalten dem Extrovert Ideal nicht entspricht, und die negative Bewertung ihres zurückhaltenden Verhaltens akzeptiert, bemüht sich S2 um eine Überwindung ihrer Hemmungen, um eine bessere Note zu bekommen. Diese Anstrengungen werden von der Lehrerin auch gesehen und belohnt: da sie in den letzten Wochen „richtig Gas gegeben“ (L) habe, könne sie noch auf eine Drei Minus kommen. Der Begriff „Ver-

weigerung“ (L) scheint mir in diesem Kontext ebenso bezeichnend für die Perspektive des aktiven Tuns wie unangebracht im Hinblick auf die tatsächliche Lernbereitschaft beider Schülerinnen, wie ich sie im Praxissemester erlebt habe.

Wie könnte also Unterricht aussehen, in dem auch stille SuS ihr Potenzial voll entfalten können? Die in 2.1 zusammengefassten Vorschläge von Óskarsdóttir und Jónasson (2015) beziehen sich sowohl auf die Ebene der Methodik als auch auf die Einstellung der Lehrperson und können durch meine Ergebnisse bestätigt werden. Auf der ersten Ebene fordern sie eine stärkere Methodenvielfalt, die der selbstständigen Erarbeitung von Lerninhalten und damit der aktiven Informationsverarbeitung größere Bedeutung beimisst.

Da sich beide Probanden in kooperativen Lernformen als besonders selbstwirksam erleben und sich und ihre Ideen einbringen, sei in diesem Zusammenhang beispielhaft die Methode Think-Pair-Share genannt, mit der dem Kriterium der subjektiven Gewissheit der Qualität des Beitrages Rechnung getragen werden kann. Hinsichtlich der Einstellung der Lehrperson nennen Óskarsdóttir und Jónasson vor allem eine stärkere Wertschätzung weniger sichtbarer Aktivitäten wie Aufmerksamkeit und aktives Zuhören. Dafür scheint es von großer Wichtigkeit, dass die Lehrperson stillen SchülerInnen besonders abseits von Plenumssituationen Aufmerksamkeit schenkt, um sich ein Bild von den Fähigkeiten machen zu können, die sie in der großen Gruppe (aus verschiedenen Gründen) nicht zeigen. Beide Probanden sind davon überzeugt, dass die Lehrperson ihre Aktivität in Gruppenarbeitsphasen sieht – das Gespräch mit der Musiklehrerin hat jedoch das Gegenteil gezeigt. Dadurch entgeht ihr beispielsweise die bemerkenswerte Sozialkompetenz von S1 sowie ihre Arbeitsbereitschaft und Konzentrationsfähigkeit. Außerdem sollte die Lehrperson stille SchülerInnen nicht unreflektiert in Schubladen einordnen, sondern ihnen unvoreingenommen, wertschätzend und wohlwollend begegnen. Dann kann es ihr vielleicht auch gelingen, das Vertrauen von SchülerInnen wie S1 zu gewinnen und Redehemmungen abzubauen. Insgesamt sollte Lehrenden ihre Mitverantwortung für die Potenzialentfaltung der SchülerInnen stets bewusst sein, denn ihre (impliziten und expliziten) Zuschreibungen und Rückmeldungen wirken sich auf das Fähigkeitsselbstkonzept, die Selbstwirksamkeit und auch das Mindset der SchülerInnen aus.

5. Fazit

Dieses Studienprojekt hat mir interessante Einblicke in die subjektiven Sichtweisen zweier Schülerinnen gewährt, die aufgrund ihres stillen Verhaltens von vielen Lehrpersonen kaum wahrgenommen werden. Auch wenn die Ergebnisse natürlich nicht repräsentativ sind, halte ich die Stichprobenwahl für ergiebig, da die Interviews sich vor allem im Hinblick auf Leistungsidentität und Potenzialentfaltung gut vergleichen ließen und interessante Gemeinsamkeiten und Unterschiede aufwiesen. Pauschale Aussagen über Verhalten und Wahrnehmung stiller SchülerInnen im Unterricht können nicht das Ziel eines solchen Projekts sein. Wohl aber eine Sensibilisierung für das Thema und eine kritische Auseinandersetzung mit gängigen Unterrichts- und Bewertungsmodellen: Tatsächlich scheint das System Schule stark der Perspektive des aktiven Tuns verhaftet zu sein und macht es SchülerInnen, die sich in Plenumssituationen aus verschiedenen Gründen zurückhalten, schwer, ihr Potenzial voll zu entfalten. Zuschreibungen vonseiten der Lehrperson wie fehlendes Selbstvertrauen oder mangelnde Kompetenz können sich negativ auf das Fähigkeitsselbstkonzept und die Selbstwirksamkeit der SchülerInnen auswirken und dadurch die Redebereitschaft noch stärker reduzieren. Andererseits kann die Bedeutung der Lehrperson für die Potenzialentfaltung (nicht nur) stiller SchülerInnen

nen auch als Chance betrachtet werden.

Denn ein Bewusstsein für diese Problematik und die Akzeptanz geringerer Beteiligung in Plenumsituationen können einen konstruktiven Umgang mit dem beschriebenen Spannungsfeld ermöglichen. Dann kann stillen SchülerInnen verstärkt in anderen Unterrichtssituationen die Gelegenheit gegeben werden, sich einzubringen; aufrichtiges Interesse und ressourcenorientiertes, wertschätzendes Feedback anstelle (auch impliziter) negativer Zuschreibungen können zu einer Erhöhung der Selbstwirksamkeit beitragen. Voraussetzung dafür sind Empathie und Selbstreflexion, aber auch eine differenzierte Methodenwahl, die verschiedenartige Lernbedürfnisse berücksichtigt und deutlicher zwischen Lernen und Leistung Zeigen unterscheidet: Das Klassengespräch hat unter didaktischen Gesichtspunkten zweifelsohne seine Berechtigung. Kritisch zu hinterfragen ist meiner Meinung nach jedoch das Ausmaß, in dem die Beteiligung daran der Leistungsmessung dient, gerade in den Nebenfächern der Sekundarstufe II.

Literaturverzeichnis

- Alheit, P. (1999). „Grounded Theory“: Ein alternativer methodologischer Rahmen für qualitative Forschungsprozesse. http://www.global-systems-science.org/wp-content/uploads/2013/11/On_grounded_theory.pdf [29.3.2012].
- Breker, T. A. (2015). Fähigkeitsselbstkonzept, Selbstwirksamkeit & Mindset – Wie können Lehrkräfte Erkenntnisse aus der Sozial-Kognitiven-Psychologie nutzen, um die Potenzialentfaltung von Schülerinnen und Schülern zu fördern?, Diss. https://opus4.kobv.de/opus4-euv/files/209/Breker_Haupttext.pdf [7.3.2018]
- Cain, S. (2012). *Quiet. The Power of Introverts in a World That Can't Stop Talking*. Crown Publishers
- Coplan, R. J., Hughes, K., Bosacki, S., & Rose-Krasnor, L. (2011). Is Silence Golden? Elementary School Teachers' Strategies and Beliefs Regarding Hypothetical Shy/ Quiet and Exuberant/Talkative Children. In: *Journal of Educational Psychology*. Vol. 103, Nr. 4. S. 939-951
- Hörstermann, T., Krolak-Schwerdt, S., & Fischbach, A. (2010). Die kognitiven Repräsentationen von Schülertypen bei angehenden Lehrkräften – Eine typologische Analyse. In *Revue suisse des sciences de l'éducation*. 32 Nr. 1. S. 143-158
- Jónasson, J. T., & Óskarsdóttir, G. (2015). Quiet pupils can be effective learners. In *NorDiNa*. Vol. 11 Nr. 3. S. 238-248
- Renkl, A. (2011). Aktives Lernen: Von sinnvollen und weniger sinnvollen theoretischen Perspektiven zu einem schillernden Konstrukt. In: *Unterrichtswissenschaft*. 39. Jg. 2011, Nr.3. S. 197-212
- Richmond, V. P., Wrench, J. S., & McCroskey, J. C. (2013). *Communication Apprehension, Avoidance, and Effectiveness*. Pearson
- Thijs, J. T., Koomen, H. M.Y., & Van der Leij, A. (2006). Teachers' self-reported pedagogical practices toward socially inhibited, hyperactive, and average children. In: *Psychology in the Schools*, Vol. 43 Nr. 5, S. 635-651

Sonja Hoffmeister

Die Effekte von freien und geleiteten Sprechanlässen auf die mündliche Sprachperformanz von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Englischunterricht

Ein qualitatives Prä-/Post-Design mit einer Intervention zur Sprechförderung als Forschungsprojekt im Praxissemester

Betreut durch: Clara Juchelka (Englisch)

Abstract

Englische Sprechkompetenzen sind im Zeitalter der Globalisierung und digitalen Vernetzung eine wichtige Grundlage für die berufliche Verwirklichung und gesellschaftliche Teilhabe der SchülerInnen im deutschen Bildungssystem. Lehrkräfte im Fach Englisch brauchen ein Methodenrepertoire an mündlichen Übungsformaten, um der systematischen Entwicklung der Befähigung zum Sprechen als Kernaufgabe des Fremdsprachenunterrichts gerecht zu werden. Dafür bieten sich freie und geleitete Sprechanlässe als erfolgsversprechendes Instrument an, um kontinuierlich und gemeinsam mit den SchülerInnen authentische Kommunikationssituationen im englischsprachigen Klassenraum aktiv zu gestalten. Der vorliegende Beitrag evaluiert am Beispiel von freien und geleiteten Sprechanlässen als Interventionsmaßnahmen, wie mündliche Kommunikation im Fremdsprachenunterricht Englisch gelingen kann. Dafür wurden in einem Prä-/Post-Design zunächst zwei Sprechanlässe mit Wimmelbildern videographiert, die Lerner Sprache transkribiert und infolgedessen mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) anhand verschiedener Kriterien, wie z. B. Anzahl und Komplexität der Äußerungen, analysiert und ausgewertet. Somit wird im Rahmen des Forschungsprojekts im Praxissemester ersichtlich, wie Fachlehrkräfte von den Erkenntnissen und Impulsen didaktischer Unterrichtsforschung im Hinblick auf ihre praktische Unterrichtsgestaltung profitieren können. Die Ergebnisse des Forschungsprojekts zeigen, wie markant die Leistungsprogression von SchülerInnen in einem kompetenzorientierten Förderschulsetting sein kann, wenn Lehrkräfte attraktive und schüleraktivierende Gelegenheiten zum Sprechen auf Englisch schaffen.

Schlagwörter

Sprechen, mündliche Kommunikation, Sprechkompetenz, Fremdsprachenunterricht, Englischunterricht, schüleraktivierende Methoden, Kompetenzorientierung, freie und geleitete Sprechanlässe, (Teaching) English as a Foreign Language, Förderschule, qualitative Forschung, Intervention, Transkription, Videographie, Lerner Sprache

1. Einleitung: Sprechen als Priorität in der Unterrichtspraxis

Was wäre naheliegender als eine Sprache zu sprechen, um sie zu erlernen? Denn Sprache kommt von Sprechen, sie wird zu 95% gesprochen und nur zu 5% geschrieben (vgl. Taubenböck 2007: 3). Deshalb ist es in Zukunft nicht tragbar, weiterhin im umgekehrten Verhältnis den Fremdsprachenunterricht zu gestalten (vgl. ebd.) Im schulischen Kontext werden SchülerInnen noch immer zu häufig mit einseitiger Grammatikschulung und Dominanz des Schriftlichen konfrontiert, anstatt ihnen Englisch durch mündliche Kommunikation zu vermitteln, und damit dem Akt des Sprechens im Fremdsprachenunterricht den Raum zu geben, den er in der direkten

Interaktion des Mutterspracherwerbs auf natürliche Weise einnimmt: „What we are saying is not ‘English for communication’ but ‘English through communication’. Not ‘learn English so that you will be able to do and say things later’, but ‘say and do things now so that as a result you will learn English’.“ (Prabhu 1980: 23).

Die mündliche Kommunikation liegt nicht nur in der Natur der Sprache, sondern kann auch den gesteuerten Fremdsprachenerwerb maßgeblich begünstigen, wofür bereits Terrell und Krashen (1983) mit ihrem „natural approach“ (Richards/Schmidt 2010: 387f.)¹ plädierten. Längst bekannt ist das Credo „Language learning is language use“ (Henseler 2016: 29).

Gerade vor dem Hintergrund fortschreitender Globalisierung und digitaler Vernetzung ist die mündliche Sprachkompetenz beim Fremdsprachenerwerb entscheidender denn je. Besonders der englischen Sprache als „lingua franca“ wird somit auch in Zukunft ein hoher Stellenwert beigemessen werden (Schmidt 2016: 105). Daraus kann als Zielsetzung eines kompetenzorientierten Englischunterrichts nur folgerichtig resultieren, dass die kommunikative Realität der Sprachverwendung im Mittelpunkt steht, anstatt Sprachhandlungsprozesse durch mangelnde Authentizität lahmzulegen (vgl. ebd.). Der Kompetenzbereich „Sprechen und Interagieren“ fungiert im GER (Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen)² und auch in den nationalen Bildungsstandards der KMK (Kultusministerkonferenz) als zentrales Element der Fremdsprachenkompetenz (vgl. KMK 1994: 104). Dementsprechend gilt die „systematische Entwicklung der Befähigung zum Sprechen“ als fester Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts (Schmidt 2016: 102).

In diesem Kontext wird Sprechen definiert als „hochkomplexer, eng mit anderen Fähigkeiten, Kompetenz- und Wissensbereichen (z. B. lexikalisch-idiomatisches [...], grammatisches [...], phonetisches [...], inhaltliches Wissen, Hörverstehens- [...], pragmatische Kompetenz) verbundener Vorgang“ (ebd.). Damit einher geht der Kernbegriff der Sprechkompetenz, die sich aus vier Zieldimensionen konstituiert: „Flüssigkeit (fluency), Korrektheit des Gebrauchs sprachlicher Regeln (accuracy), der lexikalischen und grammatischen Breite (complexity) und der pragmatischen Angemessenheit (appropriacy)“ (ebd.). In mündlicher Interaktion werden diese Ziele zu einer besonderen Herausforderung, da sie in einem vielschichtigen, sprachlichen Austausch in Echtzeit von den SchülerInnen abgerufen werden müssen (vgl. ebd.: 103). Daraus resultiert die Bedeutsamkeit einsprachigen Englischunterrichts, die eng verknüpft ist mit dem fachdidaktischen Bedarf von LehrerInnen an effektiven Methoden zur Sprechförderung.

2. Wie können Fachlehrkräfte erfolgreiches Sprachhandeln ihrer SchülerInnen im Englischunterricht fördern?

In der Praxis stellt sich daher die Frage, wie Fachlehrkräfte gemäß einem schüleraktivierenden Fremdsprachenunterricht im Sinne von Piepho (1974) und Legutke (1988) Lerneinheiten gestalten können, damit die SchülerInnen ihre kommunikativen Fähigkeiten für freies, flexibles, kreatives und pragmatisch angemessenes Sprachhandeln entwickeln (vgl. Schmidt 2016: 106).

Wie SchülerInnen dabei durch die Lehrkraft unterstützt werden können, erscheint daher von großer Bedeutung und bezieht sich auch im Praxissemester schon unmittelbar auf den zukünftigen Unterrichtsalltag angehender LehrerInnen

¹ Siehe vertiefende Literatur: Gxilishe 2013.

² Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen: <http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/>.

in der Schule. Besonders im Bereich der Förderschule profitieren SchülerInnen von schüleraktivierenden Methoden, um ihre Sprechkompetenz im Englischunterricht zu entwickeln.

Basierend auf diesen Vorüberlegungen werden im Folgenden Sprechanlässe definiert und der aktuelle Forschungsstand erläutert, aus dem die Forschungsfrage generiert wird. Daraufhin erfolgt die kurze Darstellung der Forschungsmethodik, mittels derer die Ergebnisse analysiert und in ihrer Relevanz diskutiert werden. Abschließend mündet der Forschungsprozess des Studienprojekts im Ausblick, wobei der Fokus auf der Reflexion des forschenden Lernens im Praxissemester liegt.

3. Intervention zur Sprechförderung: Freie und geleitete Sprechanlässe

Ausgehend vom vorgestellten Verständnis von Sprechen und Sprechkompetenz werden hiermit freie und geleitete Sprechanlässe in Anlehnung an Kronisch (2015) eng definiert als Übungsformat, bei dem die Lehrkraft einen Aspekt der alltäglichen Lebenswelt auswählt, um sich mit den SchülerInnen darüber auszutauschen. Über einen konkreten Gegenstand oder ein bestimmtes Ereignis zu sprechen ist nahe liegend und ruft automatisch freie Assoziationen bei den SchülerInnen hervor. So könnten schon „Gespräche mit den Kindern über Alltägliches und Notwendiges [...] natürliche Sprechanlässe sein, sofern Meinungen und Vorlieben der Kinder mit einbezogen werden“ (Kronisch 2015: 5). Beispielsweise nimmt die Lehrkraft einen Schneefall zum Anlass, um zum spontanen Sprechen über das Wetter anzuregen, oder einen Konflikt in der Klasse, um über Freundschaft und Fairness zu diskutieren. Der Ausgangspunkt ist verankert im Schulgeschehen und lädt SchülerInnen dazu ein, sich zu etwas Echtem und unmittelbar Relevantem zu äußern. Dabei bestimmt das Ausmaß der inhaltlichen und methodischen Vorgaben, wie frei oder geleitet ein Sprechanlass ist. Je mehr Vorgaben die SchülerInnen von der Lehrkraft erhalten, desto geleiteter ist der Sprechanlass auf dem Kontinuum von frei zu geleitet. Alle verbalen Reaktionen der SchülerInnen auf diesen Sprechanlass werden innerhalb dieses Beitrags als Äußerungen bezeichnet.

Das Aufgabenformat der Sprechanlässe zeichnet sich durch zahlreiche Vorteile aus. Zunächst ist die ausgewählte Begebenheit auf anschauliche Weise greif- und erfahrbar. Oft bieten sich die Erlebnisse selbst von SchülerInnen als Impulse an, die von der Lehrkraft bloß aufgegriffen werden müssen, um sinnerfüllte Kommunikation auf Englisch zu initiieren. Sprechanlässe stellen somit eine vielversprechende Methode dar, um Lernende zum Sprechen zu motivieren, da sie zum einen Gelegenheit für einen hohen Redeanteil der SchülerInnen bieten, und zum anderen durch lebensweltbezogene Themen das Interesse der Lernenden auch auf inhaltlicher Ebene wecken. Gerade zu Beginn einer Englischseinheit können Sprechanlässe als kreative Stundeneinstiege³ fungieren und ein breites Maß an Schüleraktivierung gewährleisten. Solche Rituale und „Warm-ups“⁴ sind besonders effektiv, weil sie die SchülerInnen in Sprechbereitschaft versetzen, die häufig über den Verlauf der Stunde anhält (vgl. Henseler 2016: 30). Konkrete Sprechimpulse sollen zum mündlichen Experimentieren in der Fremdsprache einladen, um die Einsatzbereitschaft der Lernenden in ihrer Sprachlernbiographie dauerhaft zu erhöhen. Allerdings

³ Für Material siehe: Anders: 2018.

⁴ Für Material siehe: Fink: 2011.

darf nicht der Eindruck entstehen, dass es sich um eine „vordergründig als Kommunikation getarnte Drillübung“ (Taubenböck 2007: 2) handelt. Ausgehend von der didaktischen Grundhaltung, dass ein(e) SchülerIn als InteraktionspartnerIn ernst genommen und Unterricht als echte Kommunikationssituation verstanden wird, kann somit das Sprechverhalten von SchülerInnen durch Sprechansätze initiiert und verstärkt werden. Erst wenn in den SchülerInnen das Bedürfnis geweckt wird, auf Englisch zu kommunizieren und sich auszudrücken, können authentische Interaktionen entstehen (vgl. ebd.). Diese stellen zwar erste, aber fundamentale Versuche auf englischsprachigem Parkett dar, denn das Bedürfnis und die Notwendigkeit der Verständigung auf Englisch wird auch in der Zukunft der SchülerInnen relevant bleiben.

4. Aktueller Forschungsstand und Forschungsfrage

Während sich in der modernen Fremdsprachendidaktik das Sprechen der Zielsprache mittlerweile nach vielfacher Diskussion als Schwerpunktthema etabliert hat (vgl. Schmidt 2016: 102), findet sich die Sprechkompetenz im Praxisfeld Schule in einer untergeordneten Ausgangsrolle wieder. Obwohl die Fertigkeit Sprechen in den Kernlehrplänen NRWs, Empfehlungen der KMK und des GER mittlerweile fest verankert ist, sind diese Konzepte noch nicht in der Unterrichtspraxis des Förderschulsettings angekommen, wo das Fach Englisch vor zehn Jahren kaum vorgesehen war (vgl. Deneke 2010: 44). Es steht zwar im Lehrplan Englisch für Grundschulen, dass „[d]ie englische Sprache [...] von Anbeginn Verständigungsmittel“ sein soll (Modul 5: Kommunikation – sprachliches Handeln – Sprechen⁵) und der Englischunterricht so angelegt werden müsse, „dass die Kinder so oft wie möglich Gelegenheit zum aktiven sprachlichen Handeln erhalten“ (ebd.). Zudem sind als Leitziele „Erwerb, Erprobung und Festigung elementarer sprachlicher Mittel des Englischen [sowie] Bewältigung von einfachen Sprachhandlungssituationen“ (ebd.) auf Englisch definiert.

Allerdings belegt die Schulleistungsstudie DESI (Deutsch Englisch Schülerleistungen International, 2006), dass ... Doch der verzögerte Transfer und die frappierende Diskrepanz von bildungspolitischer Idee und praktiziertem Englischunterricht ist durch die Schulleistungsstudie DESI (Deutsch Englisch Schülerleistungen International, 2006) belegt.

Wider die eindeutigen gesetzlichen Vorgaben zur Sprechförderung hat die DESI-Studie als prominenter Vertreter im Auftrag der KMK als Ergänzung zu PISA (Programme for International Student Assessment) unter der Führung des DIPF (Deutsches Institut für pädagogische Forschung) durch die Auswertung videografierteter Unterrichtsstunden alarmierende Ergebnisse⁶ wie die „Sprachlosigkeit“ der SchülerInnen im Englischunterricht aufgezeigt. So spricht die Lehrkraft im Durchschnitt mehr als doppelt so viel wie alle Lerner zusammen (vgl. Taubenböck 2007: 3). Diese und weitere Ergebnisse verweisen auf ein „Defizit des Fremdsprachenunterrichts“; den Mangel an Raum für hohe und komplexere Redeanteile der SchülerInnen und attraktive Aufgabenformate (vgl. ebd.). Hochinteressant wäre eine Replikationsstudie von DESI in der aktuellen Schullandschaft, da es „kaum empirische Untersuchungen zur Fähigkeit des spontanen freien Sprechens von Fremdsprachenlernern“ (Grum 2012: 3) gebe. Deshalb entwickelte Grum (2012) ein erstes empirisch validiertes, kriteriales Bewertungsschema für die spontan-mündliche

⁵ Vgl. Schulentwicklung NRW; Englisch in der Grundschule Modul 5: Sprachliches Handeln – Sprechen: https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/upload/egs/Modul_5_Sprechen.pdf.

⁶ Siehe vertiefende Literatur: DESI <https://www.dipf.de/de/forschung/projekte/pdf/biqua/desi-zentrale-befunde>.

englische Sprachfähigkeit in der Unterrichtspraxis.

Der wissenschaftliche Diskurs fungiert somit als Projektionsfläche für die Verortung von Unterrichtserfahrungen und bietet Erklärungsansätze und Handlungskonzepte. Aktuell wird deren Transfer in die Unterrichtspraxis allerdings zusätzlich erschwert durch die Problematik, dass es in NRW – im Gegensatz zu anderen Bundesländern – keinen eigenen Lehrplan für Englisch im Förderschwerpunkt Lernen gibt, sodass in der Regel die Vorgaben der allgemeinen Schule, häufig der Kernlehrplan der Hauptschule, zur Orientierung dienen (vgl. Deneke 2010: 45). Dies stellt als solches schon eine Herausforderung dar, auf deren Bewältigung insbesondere fachfremde Lehrkräfte nicht in gleichem Maße vorbereitet sein können wie Fachlehrkräfte.

Neben der modernisierten LehrerInnenausbildung scheinen darüber hinaus weitere curriculare Differenzierungen des Kernlehrplans für FörderschülerInnen gerade in einem inklusiven Schulsystem unverzichtbar. Laut Piepho (2002) ist es möglich, für SchülerInnen mit dem Förderschwerpunkt Lernen ein „eigenes, durchaus mit anderen Lehrplänen kompatibles Curriculum für Englisch“ zu entwickeln, um „solide, ausbaufähige Kenntnisse und Fertigkeiten zu erzielen“ (Piepho 2002: 203). Substantiell sei der Vorrang des Mündlichen, visuelle und begriffliche Hilfen zum Sprachhandeln, eine hohe Fehlertoleranz und Wiederholungen (vgl. ebd.). Für diese Zielgruppe sei laut Piepho die Einstellung der Lehrkraft wichtig: „Sprache nicht zu unterrichten, sondern individuell wachsen zu lassen, und eine Lernumwelt zu schaffen, in der sich unterschiedliche Kompetenzen addieren und mangelhafte Lernbedingungen subjektiv behandeln lassen“ (Piepho 2002: 199). Dieses Sprachwachstum kann durch ein breites Spektrum an Impulsen, Szenarien und Anlässen aus für die SchülerInnen inhaltlich relevanten und fordernden Themen hervorgehen. Piepho betont, dass ein solcher Lehrplan „eher organisierte, anschauliche und lernerperspektivisch gestaltete Spracherwerbchancen als Pflichtpensen oder gar Einheiten einer linguistischen Progression“ (ebd.) darstellt, und bringt somit das Spannungsfeld von sonderpädagogischem Förderbedarf und Lehrplanvorgaben für die Weltverkehrssprache Englisch in Einklang.

Auch in der BIG-Studie (2015) des Beratungs-, Informations- und Gesprächskreis in der Stiftung LERNEN, der EvEning-Studie (2005-2007), Evaluation Englisch in der Grundschule im Auftrag des Schulministeriums, und den Ausführungen von Sambanis (2009, 2013) wird die enorme Relevanz von kommunikativen Kompetenzen im Englischunterricht herausgestellt.

Insgesamt verdeutlicht wird damit die bedeutsame Rolle von Englischkenntnissen als „Bildungsgut“ und „Schlüsselqualifikation“ (Hebel 2010: 4) – auch für Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Dieser Anspruch erfordert im Rahmen des Studienprojekts die wissenschaftliche Erarbeitung von Lehr- und Lernmethoden, die den besonderen Herausforderungen im Englischunterricht an der Förderschule Rechnung tragen konnten. Hierbei konnte die Konkretisierung des Forschungsprozesses überhaupt erst durch intensive fachdidaktische Vorbereitung und Einbettung in eine Unterrichtsreihe ermöglicht werden.

Aus dem Forschungsstand ergibt sich der Forschungsbedarf zur Effektivität von Interventionen zur Sprechförderung. Um die daraus resultierende Untersuchung umzusetzen, werden zunächst die Voraussetzungen der Praxissemesterschule betrachtet. Die männliche Untersuchungsgruppe besteht aus neun Schülern im Alter von acht bis zwölf Jahren an einer Förderschule mit den Förderschwerpunkten emotionale und soziale Entwicklung, Lernen und Sprache. Unter der Maßgabe datenschutzrechtlicher Anforderungen sind alle weiteren personenbezogenen Daten anonymisiert. Begünstigt wurde die Durchführung des Studienprojekts durch Lernvoraussetzungen der Schüler wie ihre hohe Motivation zum Englischlernen, ihr

außerordentliches Interesse an neuen Unterrichtsinhalten, und den wertschätzen den Umgang mit heterogenen Lerntempi und mit Fehlern als Lernhilfe in einem kompetenzorientierten Klassenklima mit optimalem Betreuungsschlüssel. Auf der Grundlage systematischer Beobachtungen und in Interdependenz mit dem Forschungsstand ergab sich folgende Forschungsfrage:

Welche Auswirkungen üben tägliche mündliche Sprechanlässe auf die Schüler im Englischunterricht der Förderschule x aus?

Zur Untersuchung wurde in zwei Erhebungen dasselbe Wimmelbild zu Weihnachten als Sprech Anlass eingesetzt und danach die bildstimulierte Satzproduktion der Schüler nach bestimmten Kriterien analysiert. In der Interventionsphase zwischen den zwei Erhebungen wurde eine Auswahl von Sprechanlässen eingesetzt. Dabei war es wichtig, die Förderschüler beim Sprechen durch Scaffolding⁷ zu unterstützen, was durch die Berücksichtigung der zehn Merkmale guten Unterrichts und der elf Kriterien effektiven Classroom-Managements (vgl. Meyer 2016, Emmertson & Evertson 2013, Hennemann 2014, Leidig 2014), die verständliche Formulierung von Arbeitsaufträgen, das Aktivieren von Vorwissen sowie die Bereitstellung von "language support" durch Redemittel und "Chunks" gezielt fachdidaktisch eingebettet wurde (vgl. Henseler 2016: 31).

5. Methodik

Folgend wird die Forschungsmethodik kurz erläutert, um die Ergebnisse daran anschließend nachvollziehbar und transparent darzustellen. Dabei stehen die Ergebnisse der Post-Erhebung nach der Interventionsphase im Mittelpunkt und werden durch die Reflexion des Forschungsprozesses erläutert. Der Fokus der Analysen liegt auf der Veränderung im Sprechverhalten der Schüler in Bezug auf den inhaltlichen und sprachlichen Schwierigkeitsgrad.

Besonders viel Raum für qualitative Datenanalyse bietet das Forschungsdesign der qualitativen Evaluation (vgl. Mayring 2016: 62). Die qualitative Evaluationsforschung dient der Zielsetzung des Studienprojekts, da sie darauf ausgerichtet ist, „Praxisveränderungen wissenschaftlich [zu] begleiten und auf ihre Wirkungen hin ein[zuschätzen], indem die ablaufenden Praxisprozesse offen, einzelfall- [...] und subjektorientiert beschrieben werden“ (ebd.: 63). Das Grundsche ma der qualitati-

Allgemeines Ablaufschema der qualitativen Evaluation	
a)	Aufstellen des Evaluationsdesigns, des Untersuchungsplanes
b)	Zielexplication
c)	Operationalisierung der Ziele der Praxisveränderung
d)	Aufstellen und Operationalisieren von Bewertungskriterien
e)	Schlussbewertung der Praxisveränderung und Bericht (ebd.).

Tab. 1: Allgemeines Ablaufschema der qualitativen Evaluation (Mayring 2016: 62)

ven Evaluation erfolgt in fünf Schritten (Tab. 1):

Wird das Studienprojekt in dieses Grundsche ma überführt, dann entsteht ein komplexes Prä-/Post-Design. Nach einer ersten Bestandsaufnahme der Lernvoraussetzungen der Schüler (Ist-Zustand) erfolgt eine Interventionsphase zur Anregung

⁷ Siehe vertiefende Literatur: Henseler 2016: 29-33.

von Lernfortschritten. Diese Interventionsmaßnahmen münden am Ende in einer Prozessbeschreibung sowie einer Bewertung des Sprachprodukts (vgl. ebd.: 61). Als besonders geeignet hat sich die qualitative Evaluationsforschung erwiesen, wenn sich die Veränderungen in einem vielschichtigen, sich dynamisch verändernden Praxisfeld wie hier dem Praxissemester vollziehen (vgl. ebd.: 63). Aufgrund dieser Dynamik musste der anvisierte Zeitplan modifiziert werden. Dadurch ging den Interventionsmaßnahmen eine aktive Beziehungsgestaltung mit den Schülern voraus, was ein Lernklima gegenseitigen Vertrauens schuf, das Henseler als Grundvoraussetzung für eine hohe Sprechbereitschaft bezeichnet (vgl. Henseler 2016: 29)

Zeitlicher Ablaufplan des Studienprojekts im Praxissemester	
1.	Deskription der Ausgangsbedingungen/des Status quo durch Videographie: (Analyse der Transkripte der ersten Wimmelbild-Unterrichtseinheit in den ersten 11 (statt ursprünglich 6) Schulwochen)
2.	Interventionsphase mit regelmäßigen, freien Sprechanlässen (11.-16. statt 7.-12. Schulwoche)
3.	Deskription der Folgebedingungen/des Status quo post (Analyse der Transkripte der Wimmelbild-Unterrichtseinheit in der 16. statt 14. Schulwoche)
4.	Vergleichende Analyse zur Abschlussequation der Auswirkungen von Sprechanlässen auf das Sprechverhalten als Praxisveränderungen (im Anschluss an die Präsenzzeit in der Schule im Februar)

Tab. 2: Zeitlicher Ablaufplan des Studienprojekts im Praxissemester

Erfahrungsfelder					
zu Hause hier und dort	jeden Tag und jedes Jahr	lernen, arbeiten, freie Zeit	eine Welt für alle	auf den Flügeln der Fantasie	
<ul style="list-style-type: none"> • me and my family • my friends • at home and abroad 	<ul style="list-style-type: none"> • through the year • my body and my clothes • food and drinks • special days 	<ul style="list-style-type: none"> • at school • at work • leisure time 	<ul style="list-style-type: none"> • our nature • our environment • children of the world 	<ul style="list-style-type: none"> • fantasy worlds • fairy tales 	
↓ ↓ ↓ ↓ ↓					
		Kommunikation – sprachliches Handeln <ul style="list-style-type: none"> • Hörverstehen/Hör-Sehverstehen • Sprechen <ul style="list-style-type: none"> - an Gesprächen teilnehmen - zusammenhängendes Sprechen • Leseverstehen • Schreiben • Sprachmittlung 			
Interkulturelles Lernen <ul style="list-style-type: none"> • Lebenswelten erschließen und vergleichen • Handeln in Begegnungssituationen 	Komplexe Lernsituationen		Verfügbarkeit von sprachlichen Mitteln <ul style="list-style-type: none"> • Aussprache/Intonation • Wortschatz/Redemittel • Grammatik • Orthografie 		
		Methoden <ul style="list-style-type: none"> • Lernstrategien und Arbeitstechniken – Umgang mit Medien • Experimentieren mit und Reflektieren über Sprache (<i>language awareness</i>) 			

Abb. 1: Kompetenzbereiche und Schwerpunkte (Lehrplan Englisch für die Grundschulen des Landes NRW: 2008)

Dies wirkte sich zudem vorteilhaft auf die Beteiligung der Schüler im erstmalig einsprachigen Englischunterricht aus, sodass der Lerneffekt potenziert wurde. Nachdem die Einverständniserklärungen der Erziehungsberechtigten vorlagen, war die Erhebung, Aufbereitung und Auswertung der Daten rechtlich abgesichert und folgender Ablaufplan der 16 Schulwochen ergab sich als konkreter Forschungsprozess (Tab. 2).

In der sechswöchigen Interventionsphase wurde fast täglich eine Förderereinheit durchgeführt, deren Themen, Inhalte und Methoden am „Kernlehrplan für die Grundschule in NRW“ (Lehrplan Englisch für die Grundschulen des Landes NRW: 2008) ausgerichtet wurden.

Wie in Abb. 1 ersichtlich, werden im Lehrplan der Grundschule bedeutsame Kompetenzen in verbindlichen Erfahrungsfeldern, Bereichen und Schwerpunkten erworben (vgl. ebd.: 8).

Alle Fördermaßnahmen in der Interventionsphase zwischen der Prä- und Posterhebung bedienten diese Erfahrungsfelder wie „jeden Tag und jedes Jahr [und] lernen, arbeiten, freie Zeit“ (ebd., s.o. in grün markiert) der nationalen Bildungsstandards und zielten darauf ab, die Kompetenzen in den vier Bereichen schwerpunktmäßig zu stärken (vgl. ebd.). Dafür eignete sich das Aufgabenformat der freien Sprechansätze besonders, da die regelmäßige, handlungs- und lernerorientierte Durchführung ausgezeichnete Voraussetzungen für die optimale Wirkung der Methode schaffte. Darüber hinaus sollten gemäß Kerncurriculum durch die Verknüpfung der Erfahrungsfelder mit Themen und Inhalten anderer Fächer auch Möglichkeiten für kurze englischsprachige Unterrichtssequenzen und fächerübergreifende Projekte entstehen. (vgl. ebd.: 12). Solche interdisziplinären Lernphasen wurden während der Interventionsphase mehrfach integriert. In Anlehnung an Schmidts (2016) Definition von Sprechkompetenz als „fluency, accuracy, complexity, appropriacy“ (Schmidt 2016: 102) ist es naheliegend, in der Interventionsphase mehr Wert auf Flüssigkeit (fluency) als auf sprachliche Richtigkeit (accuracy) zu legen, um Sprechhemmungen vorzubeugen. In mündlicher Interaktion werden diese vier Ziele ohnehin zu einer besonderen Herausforderung, da sie in einem vielschichtigen, sprachlichen Austausch in Echtzeit von den SchülerInnen abgerufen

Kompetenzbereich + Schwerpunkt	Durchführung	Intervention + Thema
Kommunikation/sprachl. Handeln: Hör-/Sehverstehen, Sprechen, Sprachmittlung Verfügbarkeit von sprachl. Mitteln: Aussprache/Intonation, Wortschatz/Redemittel, Grammatik	tägliches Stundenritual (Einstieg, Pausenfüller oder Abschluss)	Stimmungsbarometer/ Dialog Befinden: „How do you feel today?“ „What’s the date of today?“ Wetterbericht: „How’s the weather today?“
		„My word of the day“
		„Goodbye phrase “
		„What did I learn/ practise ?“
		„What’s missing?“
		Kommunikation/sprachl. Handeln: Hör-/Sehverstehen, Sprechen, Leseverstehen, Schreiben Verfügbarkeit von sprachl. Mitteln: Aussprache/Intonation, Wortschatz/Redemittel, Grammatik, Orthografie
Kommunikation/sprachl. Handeln: Hör-/Sehverstehen, Sprechen Methoden: Experimentieren mit Sprache	ca. 3-5 Durchgänge	„Let’s talk about my favourite ...ice cream/animal/ colour “ Word Snakes: „I pack my suitcase and I take...“ + „I go to the market and I buy...“ Alphabet Game/ Hangman „Pass the Bomb“/Tick Tack Bumm Junior Kartenspiel
Kommunikation/sprachl. Handeln: Hör-/Sehverstehen, Sprechen Methoden: Experimentieren mit Sprache	2 Durchgänge	Hauswirtschaft: Ein reales Sandwich belegen und diesen Vorgang auf Englisch beschreiben. Eislauf-Exkursionen: Wintersportarten pantomimisch darstellen/benennen, Wortfeld Eislaufen Brainstorming Star Wars Trailer „The Last Jedi“ Hörverstehensaufgaben

Tab. 3: Übersicht Interventionsmaßnahmen und Zuordnung zu Kompetenzbereichen

werden müssen (vgl. ebd.: 103). Für die untersuchte Schülergruppe mit den Förderschwerpunkten Lernen und emotional-soziale Entwicklung war es zudem eine Aufgabe, die Diskrepanz zwischen dem, was sie sagen wollen und dem, was sie tatsächlich sagen mit Frustrationstoleranz zu begegnen (vgl. Henseler 2016:29). In der folgenden Übersicht (Tab. 3) sind alle Interventionsmaßnahmen aufgelistet.

6. Untersuchungsverfahren: Qualitative Inhaltsanalyse (Mayring 2010)

Nach der Durchführung der Fördermaßnahmen war die Interventionsphase der qualitativen Evaluation abgeschlossen. Nach der zweiten Datenerhebung erfolgte die vergleichende Analyse als Vorbereitung für die Abschlussevaluation. Dazu bot sich hinsichtlich der Fragestellung und abgestimmt auf das Forschungsdesign die qualitative Inhaltsanalyse mit der formalen Strukturierung als Auswertungstechnik an.

6.1 Datenerhebung

In Anlehnung an die DESI-Videostudie (2006) wurden für die Erhebung, Aufbereitung und Auswertung der Daten zunächst die relevanten Unterrichtssequenzen gefilmt. Die videographierten Unterrichtseinheiten⁸ stellen eine audiovisuelle Repräsentation dar, die eine hohe Validität für die Beschreibung didaktischer und methodischer Aspekte des Unterrichts hat, und zudem zur Reflexion der eigenen Unterrichtspraxis anregt (vgl. Helmke et al. 2007: 43). Als audiovisuelle Erhebungsmethode erwies sich die Videographie im schulischen Kontext als besonders geeignet, da die größtmögliche Nähe zum Untersuchungsgegenstand der Fragestellung, nämlich dem Sprechverhalten der Schüler, erreicht wurde. Damit konnte ich in meiner Rolle als Forscherin eine Innenperspektive der Alltagssituation im Englischunterricht erschließen, deren Gegenstandsbereich ohne die Videographie in der Regel von außen schwer einsehbar bleibt (vgl. Mayring 2016: 83).

6.2 Datenaufbereitung

Im nächsten Schritt wurde das Filmmaterial zum textuellen Darstellungsmittel aufbereitet. Dafür bot sich eine vollständige Textfassung des verbal erhobenen Materials an, um eine Basis für die ausführliche interpretative Auswertung der Lerner Sprache zu schaffen (vgl. ebd.: 89). Als geeignetes Darstellungsmittel erwies sich demnach die Kommentierte Transkription der videographierten Unterrichtssequenzen. Ein Wortprotokoll wird hergestellt, das es ermöglicht „einzelne Aussagen in ihrem Kontext zu sehen“ (Mayring 2016: 89), was für die ausführliche Auswertung mit der verwendeten Technik vorausgesetzt wird. In der kommentierten literarischen Umschrift ins gebräuchliche Alphabet werden zusätzliche Informationen, wie Pausen, Betonungen und für die Untersuchung relevante Sprachbesonderheiten gekennzeichnet. Sie werden leserfreundlich durch Sonderzeichen schriftlich fixiert (vgl. Mayring 2016: 92). Das verwendete Transkriptionssystem orientiert sich an den dreizehn Modulen nach Fuß/Karbach (2014) (vgl. ebd.: 38-53).

6.3 Datenauswertung

Durch die Überführung der audiovisuellen in schriftliche Daten konnte als nächstes der dritte Schritt der Datenverarbeitung mit der qualitativen Inhaltsanalyse

⁸ Siehe vertiefende Literatur: Schramm 2016: 587-591.

nach Mayring (2010) erfolgen. Anknüpfend an die Deskription der Ausgangs- und Folgebedingungen (erster und vierter Schritt der qualitativen Evaluation) mussten Bewertungskriterien aufgestellt und operationalisiert werden. Das daraus resultierende Bewertungssystem dient der Zuordnung aller sprachlichen Äußerungen sowie deren Häufigkeit, Form und Funktion in der Verbalsprache und entsteht wie im folgenden Ablaufschema (Abb. 2) dargestellt.

Der Kern der strukturierenden Auswertungstechnik ist die deduktive Kategorienbildung. Dabei ist entscheidend, dass die Kategorien als Kodierleitfaden so trennscharf definiert sind, dass die Zuordnung des Textmaterials anhand eindeutiger Kriterien sichergestellt ist (vgl. Mayring, 2016: 118). Die Kriterien wurden theoriefundiert von den Kompetenzerwartungen im Kerncurriculum für die Grundschule in NRW (vgl. Lehrplan Englisch für die Grundschulen des Landes NRW: 2008) abgeleitet. Ausgehend von diesen nationalen Bildungsstandards liegen den Kompetenzerwartungen die zwei Bewertungsebenen inhaltlicher Schwierigkeitsgrad und sprachliche Qualität zugrunde, nach denen die Schüleräußerungen der Prä- und Posterhebung mit dem Kodierleitfaden analysiert wurden. Die angestrebten Entwicklungsbereiche liegen in den vier im Lehrplan rot markierten Kompetenzbereichen und Schwerpunkten (siehe Abb. 1).

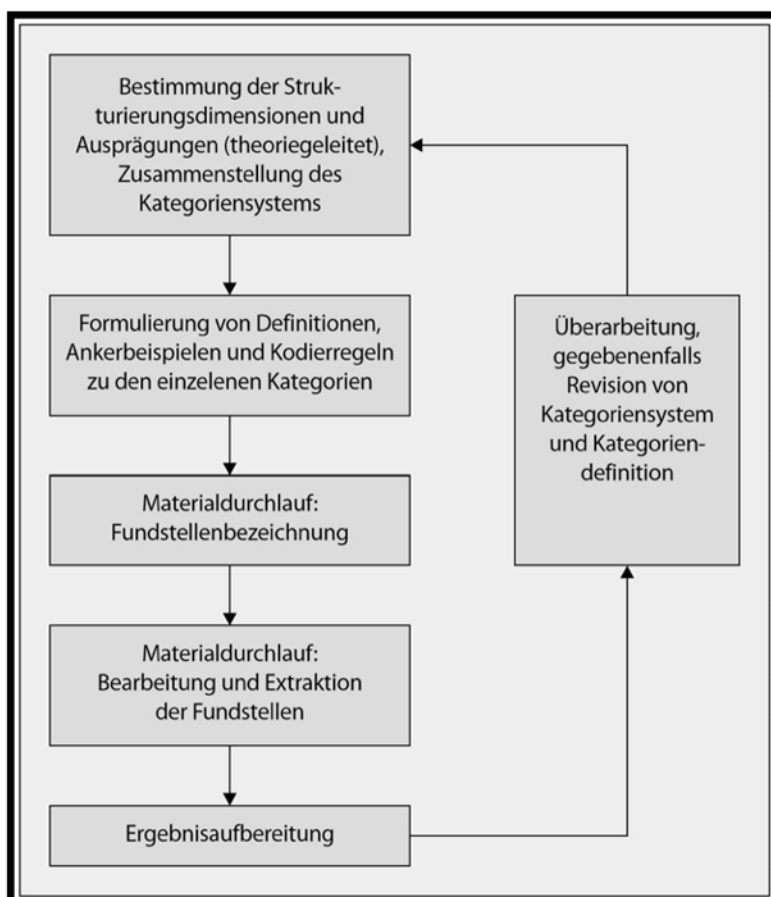


Abb. 2: Ablaufplan strukturierender Inhaltsanalyse (Mayring 2010: 93)

HK 1: Sprachliche Merkmale				
Kategorie	A: Sprachlevel Basic I Grundlegende sprachl. Strukturen	B: Sprachlevel Basic II Grundlegende sprachl. Zshänge	C: Sprachlevel Intermediate I Fortgeschrittene sprachl. Strukturen	D: Sprachlevel Intermediate II Fortgeschrittene sprachl. Zshänge
HK 2: Inhaltliche Merkmale				
UK1: Inhaltsniveau I	A1	B1	C1	D1
Definition	Relevante Äußerungen komplett auf Deutsch, Ein-Wort-Sätze auf Deutsch/Englisch als Reaktionen, die rezeptives Hörverstehen von ganz einfachen Sätzen markieren <i>Was soll ich hier machen?, Yes!, Yah, Cool, here, Ich bin dran!, Das wollte ich eigentlich auch sagen, Wann darf ich?</i>	Allgemeine Inhaltswörter als Ein-Wort-Sätze auf Englisch, Satzfragmente auf Deutsch/Denglisch, produktives Hörverstehen durch unmittelbares ch. Nachsprechen <i>So, wer's next?, in the face, LK: Reading glass Schüler: Reading glass, headshot, LK: yeti Schüler: yeti, epic fail</i>	Satzfragmente und Chunks auf Englisch, spätere eigenständige WDH mit richtiger Aussprache und Intonation, KEIN chorrisches Nachsprechen	Korrekte/fast vollständige Sätze auf Englisch, neue Kombinationen von englischen Satzfragmenten, Sprachmittlung <i>big foot (Neukombination big mit allgemeinem Inhaltswort), OMG OMG OMG, Wir sollen irgendwas suchen, Wir dürfen wieder an unsere Tische</i>
Ankerbeispiele				
Kodierregeln	Arbeitsanweisung ausführen, Äußerungen auf Deutsch sind relevant, wenn <u>sozial</u> , <u>organisatorisch</u> <u>funktional</u>	Allgemeine Inhaltswörter <u>auf Nachfrage hin/nach Vorsprechen kurzfristig</u> abrufbar	Allgemein in Interventionsphase gelernte (Nominal-/Verbphrasen) <u>auf Nachfrage hin</u> abrufbar	Allgemeine Inhaltswörter/-fragmente <u>auf Nachfrage hin</u> abrufbar
UK: Inhaltsniveau II	A2	B2	C2	D2
Definition	<u>Lerninhaltsbezogene</u> Äußerungen <i>ansonsten wie A1</i>	<u>Lerninhaltsbezogene</u> Ein-Wort-Sätze auf Englisch, Satzfragmente auf Deutsch/Denglisch, KEIN ch. Nachsprechen <i>snowman, snowball in the face, ein dog, Christmas ist doch Weihnachten, ne? die fängt den fish!</i>	<u>Lehrinhaltsbezogene</u> Satzfragmente/ Chunks auf Englisch <i>ansonsten wie C1</i>	<u>Lehrinhaltsbezogene</u> , korrekte/fast vollständige Sätze auf Englisch, neue Kombinationen von englischen Inhaltswörtern, Sprachmittlung <i>I can see [a] present, I can see a reindeer, I can see Santa Claus, Ice-skating with elephants, Christmas tree star, Candy shop!, Here is Santa Claus!, The big nutcracker...ein fetter, großer</i>
Ankerbeispiele	<i>Da steht Schloss drauf, Was heißt denn nochmal Zuckerstange auf Englisch?, Eine Lupe, Eule, Elefant</i>		<i>there is present., here is angel</i>	<i>I can see [a] present, I can see a reindeer, I can see Santa Claus, Ice-skating with elephants, Christmas tree star, Candy shop!, Here is Santa Claus!, The big nutcracker...ein fetter, großer</i>
Kodierregeln	Komplexe <u>eigenständige</u> Fragen/Aussagen auf Deutsch zu <u>Lerninhalten auf dem WB</u>	In Interventionsphase <u>gelernte/eigene</u> sinntragende Inhaltswörter zum WB (z. B. Nomen) <u>eigenständig</u> abrufbar	In Interventionsphase <u>gelernte</u> Nominal-/Verbphrasen in Kombination mit Inhaltswörtern <u>eigenständig</u> abrufbar	In Interventionsphase <u>gelernte</u> korrekte Sätze oder <u>eigene</u> lerninhaltsbezogene Neukombinationen/Experimente <u>eigenständig</u> abrufbar

Tab. 4: Kodierleitfaden Sprechverhalten (HK=Hauptkategorie, UK=Unterkategorie)

7. Ergebnisse

Gemäß den letzten Schritten von qualitativer Evaluation und formaler Strukturierung findet nun eine vergleichende Ergebnisanalyse von Prä- und Posterhebung zur Abschlussbewertung der Praxisveränderung statt. Inwiefern haben sich die Schüleräußerungen in Bezug auf sprachliche Qualität und inhaltlichen Schwierigkeitsgrad über die Interventionsphase verändert?

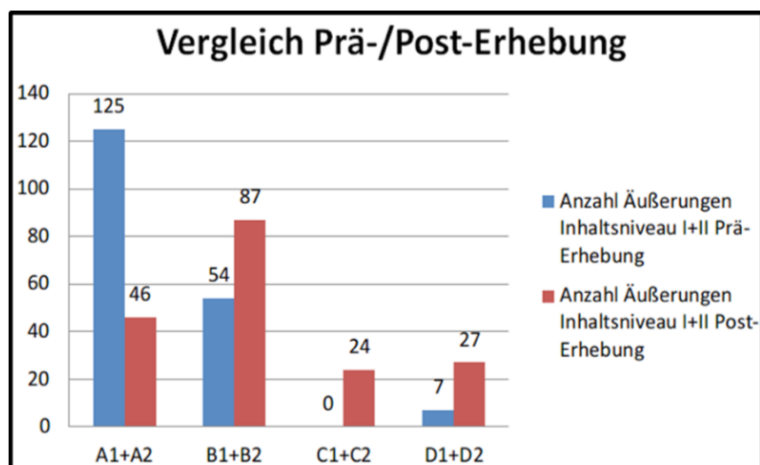


Diagramm 1: Vergleich Prä-Post-Erhebung in absoluten Zahlen

Diagramm 1 zeigt in absoluten Zahlen, wie viele Äußerungen in welchem Kompetenzbereich liegen. Dabei werden die Ergebnisse von Prä- und Posterhebung miteinander verglichen. Die Verteilung der Äußerungen auf den Inhaltsniveaus I und II ist immer in Relation zu den Sprachleveln A1-D2 aus dem Kodierleitfaden abgebildet. Beim Blick auf die Daten sieht man deutlich eine Verbesserung der Schüler. Während sie vor der Interventionsphase noch hauptsächlich in den vier niedrigeren Kompetenzbereichen A1 bis B2 gesprochen haben, die zusammen das Basic Level bilden, haben sie kaum bis gar nicht in den vier höheren Kompetenzbereichen C1 bis D2, dem Intermediate Level, kommuniziert. Die meisten Äußerungen wurden auf dem Basic Level produziert. Der Schwerpunkt liegt dabei offensichtlich auf A1/A2-Niveau. Im Kontrast dazu fällt das Ergebnis bei der Posterhebung anders aus, denn hier zeigt sich eine gleichmäßigere Verteilung mit Schwerpunkt im B1-/B2-Niveau. Dies wird besonders deutlich in Diagramm 2.

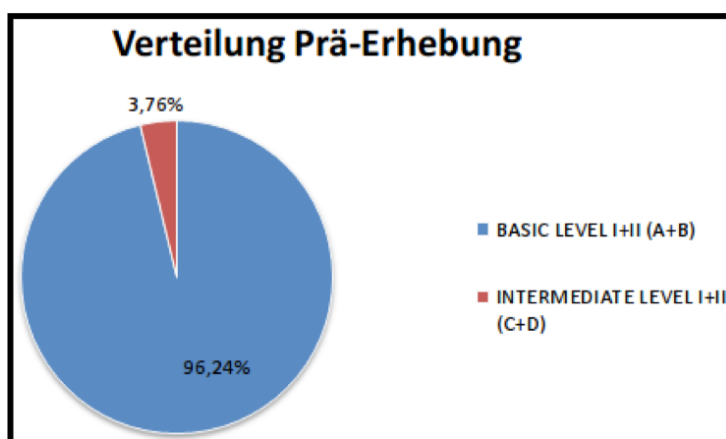


Diagramm 2: Verteilung in den 4 Kompetenzbereichen (Basic I + II + Intermediate I + II) bei der Prä-Erhebung in Prozent

In Diagramm 2 wird erfasst, wie hoch der Anteil der Äußerungen auf dem Basic Level im Vergleich zum Anteil auf dem Intermediate Level ist. Es ist ersichtlich, dass die SchülerInnen in der Prä-Erhebung zu markanten 96,24% auf dem Basic Level gesprochen haben. Im Kontrast dazu sprachen sie nur zu 3,76% auf dem Intermediate Level. Dazu bildet das Gesamtergebnis in Diagramm 3 einen gravierenden Unterschied, denn die Verteilung liefert bei der Post-Erhebung ein gänzlich anderes Ergebnis. Im Vergleich zur Prä-Erhebung sind das sprachliche Niveau und der inhaltliche Schwierigkeitsgrad signifikant gestiegen, denn die Verteilung der Äußerungen beträgt jetzt nur noch 72,28% auf dem Basic Level und dafür 27,72% auf dem Intermediate Level. Das heißt, auf dem Basic Level ist der Anteil der sprachlichen Äußerungen gesunken, während er auf dem Intermediate Level gestiegen ist. Wurde vorher kaum auf dem Intermediate Level gesprochen (3,76%, ungefähr jedes 27. Wort), so liegt bei der Post-Erhebung mehr als jedes vierte gesprochene Wort (27,72%) auf diesem Niveau.

Dementsprechend haben sich die SchülerInnenäußerungen auf dem Basic Level der Prä-Erhebung von 96,24% auf 72,28% reduziert. Die Mehrheit der Äußerungen befindet sich folglich zwar weiterhin auf dem Basic Level, jedoch gab es eine Verlagerung von 23,96% vom Basic zum Intermediate Level. Diese Verschiebung markiert einen außerordentlichen Leistungszuwachs auf Inhalts- und Sprachebene. Das heißt, die SchülerInnen haben erst bei der Post-Erhebung so viele Äußerungen in höheren Kompetenzbereichen formuliert; und zwar jede vierte Äußerung statt jede 27. Diese Leistungssteigerung in Bezug auf Inhalt und Sprache stellt in der qualitativen Evaluation eine Praxisveränderung dar (vgl. Mayring 2016: 62). Das Sprechverhalten der SchülerInnen hat sich während der Interventionsphase nicht nur messbar verändert, sondern mündete sogar in einem markanten Fortschritt in der mündlichen Sprachperformanz.

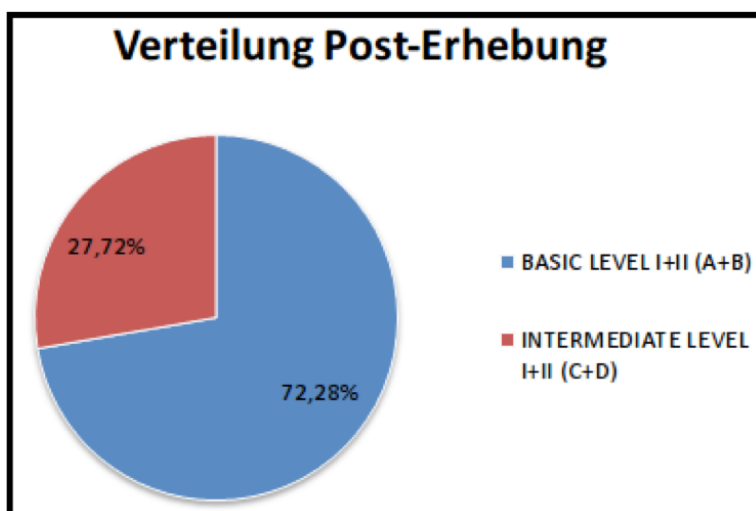


Diagramm 3: Verteilung in den 4 Kompetenzbereichen (Basic I + II + Intermediate I + II) bei der Post-Erhebung in Prozent

8. Diskussion und Ausblick

Im dokumentierten Forschungsprozess zeichnen sich die Auswirkungen freier und geleiteter Sprechanelässe auf die SchülerInnengruppe anhand der Ergebnisse des Prä-/Post-Designs deutlich ab. Die Leistungsprogression vom Basic Level zum Fortgeschrittenenniveau entspricht einem natürlichen Sprachzuwachs, wie ihn Piepho als idealen Lernprozess im Setting der Förderschule darstellt (vgl. Piepho 2002: 199). Sein Plädoyer für den Vorrang des Mündlichen und visuelle Hilfen zum Sprachhandeln wird durch die Erkenntnisse des Studienprojekts legitimiert. Das Wimmelbild in erster Instanz sowie zahlreiche weitere Visualisierungen der Interventionsphase kamen wiederholt zum Einsatz und konnten den Lernzuwachs der Schüler entscheidend begünstigen.

Laut Schnitter (2016) hat „kaum ein Thema [...] die fachdidaktische Diskussion in letzter Zeit so geprägt wie die Forderung nach einer stärkeren Verankerung von Mündlichkeit im Fremdsprachenunterricht“ (Schnitter 2016: 2). Auslöser dafür waren neben den DESI-Ergebnissen auch Kritik von Seiten der ArbeitgeberInnen an den mangelnden Fremdsprachenkenntnissen von SchulabgängerInnen als Vorbereitung für internationale Kommunikation in der Berufswelt (vgl. ebd.). Bei der mündlichen Korrespondenz wird nicht nur berufsbezogene Fachsprache, sondern auch ein souveräner Umgang mit der Alltagssprache vorausgesetzt (vgl. ebd.). Der hohe Stellenwert der Fertigkeit „Sprechen“ im GER und den nationalen Bildungsstandards sollte „in einem modernen, kommunikativ orientierten Fremdsprachenunterricht eigentlich der Normalfall sein“ (ebd.). Mit dem wachsenden Bewusstsein der Lehrkräfte für die Bedeutung von mündlicher Sprachperformanz steigt der Bedarf an Methoden zur Leistungserhebung. Valide mündliche Prüfungen und deren positiver „washback Effekt auf den Stellenwert und die Qualität der Mündlichkeit im Unterricht“ (ebd.: 8) kann dafür sorgen, dass SchulabgängerInnen den Anforderungen des Arbeitsmarktes besser gerecht werden und für ihre Zukunft in einer globalen Gesellschaft gerüstet sind (vgl. ebd.).

Das Studienprojekt erwies sich als wertvolle Chance zur Professionalisierung, indem Praxiserfahrungen aus einer wissenschaftlichen Frage- und Beobachtungshaltung heraus wahrgenommen wurden. In dem vielschichtigen Prozess, das Studienprojekt mit den schulischen Voraussetzungen und Einflussfaktoren zu vereinbaren, spielten wissenschaftliche Erkenntnisse des aktuellen Forschungsstands eine zentrale Rolle. Sie bestätigten oder hinterfragten als Impulse die eigene subjektive Wahrnehmung und bisherige Handlungsstrukturen, und boten Orientierung, um in herausfordernden Lehr-Lernsituationen aus einer kritisch-reflexiven Grundhaltung heraus selbstständig, flexibel und fair zu agieren.

Auf Basis der Auseinandersetzung mit fachdidaktischer und forschungsmethodischer Literatur eine Forschungsfrage zu entwickeln, bereitet in besonderer Weise darauf vor, Unterricht gemäß der aktuellen Spracherwerbsforschung und Fremdsprachendidaktik zu gestalten. Nur durch regelmäßiges Beleuchten aus verschiedenen Perspektiven sowie differenziertes Beurteilen von Lerner Sprache kann ein ganzheitlicher Blick auf das Leistungsspektrum von SchülerInnen überhaupt erst entstehen. Forschendes Lernen bedeutet für mich, das eigene pädagogische Handeln immer wieder neu zu reflektieren und bewusst zu optimieren, um den bisherigen didaktischen Horizont im Wechselspiel von Theorie und Praxis mit der empirischen Unterrichtsforschung kontinuierlich zu erweitern. Eine wissenschaftliche Fragestellung entfaltet nicht nur Relevanz für das eigene pädagogische Handeln als Fachlehrkraft im englischsprachigen Klassenraum, sondern bietet sich auch zum kollegialen Austausch und zur kritischen Analyse mit anderen Lehrkräften an, um intersubjektive Nachvollziehbarkeit zu ermöglichen, und pädagogische

Konsequenzen und Handlungsalternativen daraus abzuleiten. Die individuelle Selbst- und Fremdwahrnehmung mit empirischen Untersuchungen in Relation zu setzen, schafft ein Bewusstsein für Wirkungspotential und Nachhaltigkeit bestimmter Übungsformate und eröffnet Perspektiven für zukünftige Bildungsprozesse im Fremdspracherwerb. In Anbetracht der aktuellen Forschungslage zur mündlichen Sprachperformanz sind weitere Untersuchungen in Hinsicht auf Interventionen zur Sprechförderung von höchstem Interesse.

Insgesamt fungiert das Studienprojekt als Übung im Spielraum der Praxisphase, um das eigene pädagogische Handeln in Wechselwirkung mit der empirischen Unterrichtsforschung zu professionalisieren und die individuelle Lehrerpersönlichkeit wissenschaftlich fundiert weiterzuentwickeln. Beim Einsatz von Sprechansätzen sollten sich SchülerInnen wie LehrerInnen Schritt für Schritt an offene Aufgabenformate herantasten, sodass sie im Sprachbad experimentieren und durch Kommunikation fließend Englisch sprechen können.

9. Literatur

- Anders, H. 55 Stundeneinstiege Englisch: einfach, kreativ, motivierend. Auer Sekundarstufe I. Auer macht Schule. 7. Aufl. Donauwörth: Auer, 2018.
- Bezirksregierung Detmold (Hrsg.): Schulentwicklung NRW. Englisch in der Grundschule. Modul 5: Sprachliches Handeln – Sprechen. (2008) Online: https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/upload/egs/Modul_5_Sprechen.pdf (06.09.17)
- Deneke, S. „An einem Strang ziehen – für ein lebensbedeutsames Fach“. Praxis fördern. 1 (2010). 44-45.
- Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (Hrsg.) DESI Zentrale Befunde. (2006) Online: <https://www.dipf.de/de/forschung/projekte/pdf/biqua/desi-zentrale-befunde>. (07.09.17)
- Evertson, C. M.; Emmer, E. T. Classroom management for elementary teachers. 9. Aufl. Boston: Pearson Education, 2013.
- Fink, C. 55 Five-Minute-Games: Sprachspiele für den Englischunterricht. 2. Aufl. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr, 2011.
- Fuß, S.; Karbach, U. Grundlagen der Transkription. Eine praktische Einführung. Opladen & Toronto: Barbara Budrich, 2014.
- Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen. Online: <http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/> (05.09.17)
- Grum, U. Mündliche Sprachkompetenzen deutschsprachiger Lerner des Englischen. Entwicklung eines Kompetenzmodells zur Leistungsheterogenität. Kolloquium Fremdsprachenunterricht. Frankfurt am Main: Lang, 2012.
- Gxilishe, D. S.: Krashen & T.D. Terrell. „The natural approach: language acquisition in the classroom“. Per Linguam: A Journal of Language Learning, 1.2 (2013).
- Hebel, A. von. „Yes, we can talk! Englisch für Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf.“ Praxis fördern 1 (2010), 4-6.
- Helmke, A.; Helmke, T.; Kleinbub, I.; Nordheider, I.; Schrader, F.-W.; Wagner, W. „Die DESI-Videostudie. Unterrichtstranskripte für die Lehrerbildung nutzen“. Der fremdsprachliche Unterricht. Englisch, 41.90 (2007). 37-44.
- Hennemann, T. „Classroom Management – Basis guten Unterrichts (nicht nur) im FS ES.“ IN Leidig, T.; Hennemann, T. (Hrsg.). Didaktik und Methodik in herausfordernden Lehr-Lernsituationen. Konzepte und Methoden zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung im Unterricht. Köln, 2014. Online: www.ilias.uni-koeln.de. (26.11.18)
- Henseler, R. „I Wanna Talk! Sprechkompetenz entwickeln und unterstützen.“ Der fremdsprachliche Unterricht. Englisch. 143 (2016), 29-35.

- KMK Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland (1994): <http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2000/sopae94.pdf> (05.09.17)
- Kronisch, I. Spontanes Sprechen im Englischunterricht der Grundschule. Methoden, Aufgaben und Ideen für mehr Interaktion. Grundschule. Materialien auch online. Berlin: Cornelsen, 2015.
- Legutke, M. Lebendiger Englischunterricht. Kommunikative Aufgaben und Projekte im schüleraktiven Englischunterricht. Bochum: Kamp, 1988.
- Leidig, T. (2014). "Merkmale guten Unterrichts Grundlagen und notwendige Prinzipien im FS ES." IN Leidig, T.; Hennemann, T. (Hrsg.). Didaktik und Methodik in herausfordernden Lehr-Lernsituationen. Konzepte und Methoden zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung im Unterricht. Köln. Online abrufbar unter www.ilias.uni-koeln.de. (26.11.18)
- Mayring, P. Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim: Beltz, 2016.
- Mayring, P. Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. Weinheim u.a.: Beltz. 11. Auflage, 2010.
- Meyer, H.; Feindt A. Was ist guter Unterricht? 12. Aufl. Berlin: Cornelsen, 2017.
- Piepho, H.-E. "Englischlernen an Schulen mit besonderen pädagogischen Schwerpunkten." Zeitschrift für Heilpädagogik 6 (2002), 199-203.
- Schmidt, T. „22. Sprechen und Interagieren“. Handbuch Fremdsprachenunterricht. Hrsg. Eva Burwitz-Melzer, Grit Mehlhorn, Claudia Riemer, Karl-Richard Bausch, Hans-Jürgen Krumm. utb: Fremdsprachendidaktik, Sprachwissenschaft, Pädagogik; 8043, 6. Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag, 2016. 102-106.
- Schnitter, T. „Mündliche Prüfungen gestalten, Sprechkompetenz bewerten“. Der fremdsprachliche Unterricht. Englisch. 108 (2010), 2-8.
- Schramm, K. „129. Unterrichtsforschung und Videographie“. Handbuch Fremdsprachenunterricht. Hrsg. Eva Burwitz-Melzer, Grit Mehlhorn, Claudia Riemer, Karl-Richard Bausch, Hans-Jürgen Krumm. utb: Fremdsprachendidaktik, Sprachwissenschaft, Pädagogik; 8043, 6. Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag, 2016. 587-591.
- Taubenböck, A. „Sprache kommt von sprechen. Ein Plädoyer für mehr Mündlichkeit im Englischunterricht.“ Der fremdsprachliche Unterricht. Englisch. 90 (2007), 2-8.

Nico Janßen

Poster zum Thema:

Unterstützte Kommunikation und Mehrsprachigkeit

Fragebogen zur Erfassung herkunftsbezogener Implikationen für Familien nicht-deutscher Herkunft

Betreut durch: Angelika Prass (Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation)

Abstract

Kulturelle und sprachliche Vielfalt rücken nicht nur gesellschaftlich, sondern auch didaktisch weiter in den Fokus. Die Vorteile einer mehrsprachigen Entwicklung werden zunehmend erkannt. Für Menschen mit Behinderung ergeben sich in diesem Kontext jedoch diverse Schwierigkeiten. Aufbauend auf eine hermeneutische Bachelorarbeit wurde im Rahmen des Praxissemesterprojekts ein Fragebogen entwickelt, der sich an die Familie eines nicht lautsprachlich kommunizierenden Kindes aus dem arabischen Sprachraum richtet. Dieser soll die kulturellen Gegebenheiten des familiären Lebens erfassen und als Grundlage für eine gelingende Intervention im Bereich der Unterstützten Kommunikation dienen.

Einleitung

Durch demografischen Wandel sowie Flucht- und Migrationsbewegungen ist das gesellschaftliche Zusammenleben von sprachlicher und kultureller Vielfalt geprägt (vgl. Massumi 2014; vgl. IALP 2006). Dies hat zur Folge, dass Sprache und Herkunft zunehmend in den Fokus rücken, da mehrsprachig aufwachsende Kinder nicht länger die Ausnahme, sondern vermehrt den Regelfall darstellen (vgl. Tracy 2008, 49; vgl. Haberzettl 2014). Es wird gefordert, dass mehrsprachige Kinder in allen Sprachen ihres Umfelds gefördert werden, um Teilhabe in jeglichen Kontexten des Alltags zu gewährleisten. Die Förderung sollte die Herkunftssprache aufgreifen und sprachliche Kompetenzen übergreifend nutzen (vgl. IALP 2006, 525; vgl. Thordardottir 2010, 529). Aufgrund aktueller Fluchtbewegungen rückt in Deutschland der arabische Sprachraum in den Fokus.

Im Kontext von Menschen, die nicht oder eingeschränkt lautsprachlich kommunizieren (Unterstützte Kommunikation/ UK), ergeben sich besondere Herausforderungen (vgl. Soto & Yu 2014, 83). Deutsche Studien legen nahe, dass der Großteil der mehrsprachigen UK-Schüler*innen lediglich in der Zielsprache Deutsch versorgt ist und somit das familiäre (herkunftssprachliche) Umfeld häufig unbeachtet bleibt (vgl. Vock & Lüke 2013, 01.026.060). Für die UK in Deutschland ergibt sich so eine neue, wenig beachtete Zielgruppe: Menschen, die aufgrund von Flucht oder Migration aus dem arabischen Sprachraum fortan mehrsprachig leben und nicht bzw. eingeschränkt lautsprachlich kommunizieren.

Wie kann diese Zielgruppe adäquat mehrsprachig versorgt und gefördert werden?

„Language is always embedded in culture“ (Thordardottir 2010, 531). Bei mehrsprachiger Förderung muss demnach stets auch der Blick auf die soziokulturellen Umstände ausgeweitet werden (vgl. Soto & Yu 2014, 85). Die Fähigkeit zur Kommunikation entwickelt sich durch bedeutsame Interaktion, die täglich in der Familie stattfindet, sodass sich dort Förder- und Einsatzmöglichkeiten auf tun (vgl. Soto 2012, 144). Die in Deutschland gängige Einbindung des familiären Umfelds in eine

UK-Intervention kann für Menschen aus anderen Kulturen jedoch überfordernd wirken. Je nach Grad der sozialen Integration, dem sprachlichem Niveau sowie der Auslegung kultureller Werte ist es möglich, dass zugewanderte Familien die Förderung und den Gebrauch der Kommunikationshilfe zu Hause nicht fortführen wollen oder können (vgl. Soto 2012, 144; vgl. McCord & Soto 2004, 210).

So stellt sich die Frage, welche konkreten Hürden die Zusammenarbeit erschweren können. Diverse Erhebungen zeigen, dass die Sprache der Kommunikationshilfe die größte Hürde darstellt. In nahezu allen Fällen sei die Hilfe auf die Zielsprache (L2) ausgelegt und biete keine Möglichkeit für Kommunikation in der Herkunftssprache. Hieran anschließend wird kritisiert, dass die Grenzen in der alltäglichen Kommunikation durch fehlendes Vokabular schnell erreicht seien. Einhergehend mit dem Fokus auf die L2 fehle es somit an kultursensiblen Materialien. Auch die Symbol- und Vokabularauswahl wird oftmals als kulturell unpassend empfunden (vgl. Soto 2012, 147; vgl. McCord & Soto 2004, 219; vgl. Soto & Yu 2014, 87f.).

Um eine mehrsprachige Förderung im gesamten Alltag der Person zu ermöglichen, darf eine Kommunikationshilfe nicht ausschließlich die L2 verwenden. Die Möglichkeit der Nutzung einer Hilfe in der zuhause verwendeten L1 eröffnet Möglichkeiten die Alltagsrelevanz zu erkennen. Hierzu ist es nicht dienlich etablierte Maßnahmen ohne Anpassung zu verwenden. Vielmehr muss mit dem Umfeld in Kontakt getreten werden, um zu erfahren, wie die bestehende kommunikative Situation aus Sicht der Familie verbessert werden kann (vgl. Soto & Yu 2014, 87ff.). Darüber hinaus müssen die Hilfen kulturrelevantes Vokabular sowie geeignete Symbole verwenden. Hierzu ist es notwendig die Eltern einzubeziehen, ohne sie zu überfordern. So können Tradition und Werte der Kultur in die Förderung integriert werden (vgl. McCord & Soto 2004, 224).

Um diese Forderungen in ersten Schritten auch in die Praxis zu übertragen, wird in vorliegender Projektarbeit ein Fragebogen entwickelt, der sich an die Familie des nicht-sprechenden Kindes richtet. Er soll den kulturellen Hintergrund der Familie erfassen, sodass die alltäglichen Bedingungen des familiären Lebens aufgegriffen und Teil der Intervention werden können.

Der Fragebogen wurde von einer aus Syrien geflüchteten Familie mit einer 5-jährigen Tochter ausgefüllt. Im Anhang des Posters findet sich die konkrete Handreichung, die die Einrichtung erhalten hat. Diese besteht aus einer Aufführung der Angaben der Familie sowie ersten praktischen Anhaltspunkten für eine gelingende kultursensible UK-Versorgung.



UK & Mehrsprachigkeit Fragebogen zur Erfassung herkunftsbezogener Implikationen

für Familien nicht-deutscher Herkunft mit unterstützter
kommunizierenden Kindern

- Nico Janßen -

Universität zu Köln
Humanwissenschaftliche
Fakultät
Pädagogik für Menschen mit
Beeinträchtigungen der körperlichen
und motorischen Entwicklung

- Unterstützte Kommunikation -

Unterstützte Kommunikation (UK) richtet sich an Menschen, die aufgrund von fehlender oder schwer verständlicher Lautsprache auf ergänzende oder alternative Kommunikationsmöglichkeiten angewiesen sind. Die bestehenden lautsprachlichen Fähigkeiten werden aufgegriffen und nach Bedarf durch Symbole, Kommunikationsordner, elektronische Hilfsmittel o.ä. ersetzt bzw. unterstützt. Im Fokus steht die kommunikative Gesamtsituation des Menschen. Hierzu versteht sich die UK als multiprofessionelle Intervention. Besonderes Augenmerk liegt auf dem Umfeld der unterstützter kommunizierenden Person, um Partizipation und Aktivität in allen Lebenskontexten zu ermöglichen (vgl. Bergeest et. al. 2015, 111 ff.).

- Mehrsprachigkeit -

Mehrsprachige Menschen sind in ihrem Alltag mindestens zwei Sprachen in unterschiedlichen Kontexten ausgesetzt. Die jeweilige Sprachkompetenz ist hierbei nicht von Bedeutung. Da alle Sprachen wichtige Rollen einnehmen, wird empfohlen, dass sowohl die Zielsprache (L2) als auch die Herkunftssprache (L1) gefördert werden müssen (vgl. IALP 2006).

Soto und Yu (2014) zeigen, dass auch mehrsprachig aufwachsende Kinder mit Behinderung und Einschränkung der Lautsprache von mehrsprachiger Förderung nicht ausgenommen sein dürfen. Vock und Lüke (2013) stellen jedoch heraus, dass eine mehrsprachige UK-Versorgung in DE nicht konsequent umgesetzt wird. Soto und Yu (2014) führen darüber hinaus an, dass bestehende mehrsprachige UK-Versorgungen zuhause oftmals ungenutzt bleiben und nicht Teil des Alltags werden. Gründe hierfür seien u.a. der Fokus auf die L2 sowie fehlende Kultursensibilität bzgl. der Symbol- und Wortschatzauswahl (89).

- Forschungsanliegen -

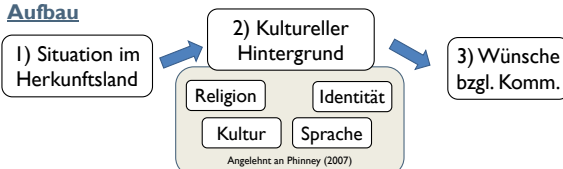
Herkunftssprachliche UK-Förderung ist ohne entsprechende fremdsprachliche Kompetenz seitens der Lehrkräfte nur bedingt umsetzbar. Daher soll der Fokus auf die Zusammenarbeit mit der Familie gelegt werden. Die Kommunikationshilfe (KH) muss demnach so gestaltet sein, dass sie im familiären Alltag akzeptiert und somit nutzbar wird. Hieraus ergibt sich die Fragestellung des Projekts:

**Welche Aspekte der Herkunftskultur sind bedeutsam für das familiäre Leben
und welche Adaptionen der Kommunikationshilfe resultieren daraus?**

- Methodik -

- Erstellung eines überwiegend **quantitativ** gestalteten **Fragebogens** Itemformulierung und Auswertung basierend auf umfangreicher Literatur-Bachelorarbeit
- Herausgabe an aus Syrien geflüchtete Familie mit 5-jähriger, nicht-sprechender Tochter mit bevorstehender UK-Intervention

Aufbau



Beispielitems

	Aussage	Nein	Eher nein	Eher ja	Ja	Keine Angabe
Religion	Religion ist wichtiger Teil des Alltags.					
	Wir erziehen unser Kind religiös.					
	Wir sind offen für andere Religionen.					
	Religiöse Gebote sind wichtig.					

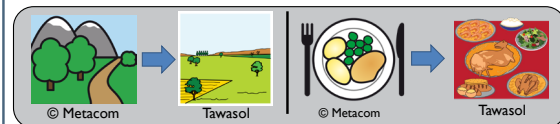
- Ergebnisse -

Die Antworten der Familie konstruieren das Bild eines **religiösen** (muslimisch), **herkunftsbezogenen** (syrisch) und **muttersprachlichen** (arabisch) **Alltags** zuhause mit wenig Kontakt zu Deutschen oder der deutschen Kultur.

- Handreichung -

Implikationen für die Gestaltung der KH

1) **Kultursensible Symbolauswahl** → **TAWASOL Symboldictionary** (Ahmad & Kadous 2016)



2) **Inhalte**

Von der Familie als bedeutsam angegebene Themen:

Religion – Flucht – Gefühle/Alltag

Entwürfe für Themenseiten mit kultursensiblen Symbolen im Anhang der Handreichung

3) **Sprachauswahl**

Langfristiges Ziel: Mehrsprachige (arabische) Versorgung, da zuhause nur L1

Erste Umsetzung: Besprechen kleinerer KH in Deutsch & Arabisch durch Familie

- Diskussion -

Ziel der Erhebung & Handreichung:

- Erste **Sensibilisierung** für die Relevanz von **Mehrsprachigkeit im Kontext von UK**, sowohl für Lehrkräfte, als auch die Familie
 - Informationen über den **Alltag der Familie**, um Inhalte zu generieren und Interesse an Herkunft zu bekunden

Die Ergebnisse des Fragebogens und ihre Interpretation zeigen, dass die Familie eine kultursensible und mehrsprachige Intervention benötigt, um die in DE gängige enge Einbindung der Familie in die UK-Intervention sowie die Nutzung der KH im Alltag zu ermöglichen.

Hierzu werden kultursensible Symbole, bewusst gewählte Inhalte sowie bilinguale Ausdrucksmöglichkeiten benötigt.

- Literatur -

Ahmad, Amal/Kadous, Amatullah (2016): Making a Culturally Sensitive Symbol Dictionary for Non-Verbal Communicators in the Arab Region. In: Qatar Foundation Annual Research Conference Proceedings 2016, o.S.
Bergeest, Harry/Boenisch, Jens/Daut, Volker (2015): Körperbehindertpädagogik. Grundlagen - Förderung - Inklusion. 5. vollst. überarb. und erw. Auflage. Bad Heilbrunn: Julius Klunkhardt.
IALP - Multilingual Affairs Committee (2006): Recommendations for working with bilingual children. In: Folia Phoniatrica et Logopaedica, 58:6, 458-464.
Phinney, Jean S./Ong, Anthony D. (2007): Conceptualization and Measurement of Ethnic Identity: Current Status and Future Directions. In: Journal of Counseling Psychology, 54:3, 271-281.
Soto, Gloria/Yu, Betty (2014): Considerations for the Provision of Services to Bilingual Children Who Use Augmentative and Alternative Communication. In: Augmentative and Alternative Communication, 30:1, 83-92.
Vock, Sarah/Lüke, Carina (2013): Unterstützte Kommunikation bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen. In: ISAAC (Hrsg.): Handbuch der Unterstützten Kommunikation. 10. Nachlieferung, 1. Auflage. Karlsruhe: von Loeper, 01.026.060-01.026.069.

Handreichung

Ergebnisse

Die folgende Handreichung ist keine empirische Auswertung des Fragebogens, sondern eine literaturbasierte Interpretation. Die Ergebnisse werden zusammenfassend dargestellt und Möglichkeiten für die Intervention aufgezeigt. Somit bietet diese Handreichung Anhaltspunkte für eine kultursensible UK-Versorgung und soll eine langfristige, wertschätzende Zusammenarbeit mit der Familie unterstützen.

Situation im Herkunftsland

Dieser Teil des Fragebogens besteht aus Aussagesätzen. Die Familie kann ihre Zustimmung jeweils mit Nein, eher Nein, eher Ja und Ja deutlich machen. Hieraus ergeben sich folgend Formulierungen, wie: „Der Familie ist ... eher wichtig“.

S.¹ ist das Kind einer aus Syrien geflüchteten Familie (Vater, Mutter, 2 Geschwister und Onkel). Sie sind seit Januar 2017 in Deutschland, der Onkel² jedoch beruflich bedingt bereits seit 2010. Die Muttersprache der Familie ist Arabisch (syrisch). Der Onkel ist das einzige Familienmitglied, das muttersprachlich lesen und schreiben kann. S. hat im Herkunftsland keine Betreuungseinrichtung besucht und hatte bislang keine Kommunikationshilfen. Die Familie kommuniziert über Körpersprache mit ihr. S. kann muttersprachlich nicht lesen und schreiben.

Kultureller Hintergrund

Religion

Die Familie ist muslimisch und für andere Religionen eher nicht offen. Sie geben an, dass der Glaube ein wichtiger Teil ihres Alltags ist. Sie achten auf religiöse Gebote und erziehen S. religiös.

Kultur

Der Familie ist wichtig, dass S. ihre Herkunft kennt. Für die Familie selbst sind Traditionen der Herkunft eher wichtig, sie sprechen zuhause über ihr Herkunftsland. S. soll eher traditionell erzogen werden. Sie machen hierzu deutlich, dass traditionelle Kleidung bedeutsam ist und Freizügigkeit somit ein Problem darstellen kann. Auch S. soll sich traditionell kleiden. Sie geben an, dass Bilder und Symbole herkunftssensibel gestaltet sein müssen. Die Familie kocht auch in Deutschland herkunftsspezifisches Essen und macht keine Angabe, ob S. ihre Herkunft vermisst.

Identität

Die Familie möchte die deutsche Kultur eher nicht erleben. Gegenteilig ist der Familie wichtig, dass S. die deutsche Kultur erlebt. Es zeigt sich, dass eher kein Kontakt zu Deutschen besteht und auch S. außerhalb der Kita nicht mit deutschen Kindern spielt. Dennoch gibt die Familie an, dass sie sich in Deutschland eher wohl fühlt. Ob sie in Deutschland bleiben wollen, wird nicht beantwortet.

Sprache

Sowohl die Familie, als auch S. sprechen zuhause kein Deutsch. Auch deutsche Printmedien werden nicht genutzt. Einzig die Nutzung deutscher Fernsehse-

¹ Da diese Handreichung im Rahmen der Prüfung präsentiert wird, ist der Name des Kindes mit S. abgekürzt.

² Da der Onkel seit geraumer Zeit in Deutschland lebt, war er die Bezugsperson für die Erhebung und hat den Fragebogen für die restlichen Familienmitglieder übersetzt.

der wird nicht gänzlich verneint. Die Familie macht deutlich, dass ihnen Wortwahl eher wichtig ist und sie keine Schimpfwörter benutzen. Die Familie möchte, dass S. Deutsch lernt. Ebenso soll S. ihre Muttersprache sprechen können.

Verbesserung der Kommunikationssituation

Die Familie gibt an, dass S. in folgenden Situationen Hilfe für die Kommunikation benötigt: in der Kita, beim Erzählen, bei Besuch, beim Arzt, unterwegs, beim Spielen sowie bei Verwandten. Es wurden somit alle Antwortmöglichkeiten ausgewählt und zusätzlich „andere Kinder“ eigenhändig hinzugefügt.

Die Familie spricht mit S. vor allem über die Herkunft, ihre Erlebnisse, die Flucht und TV-Sendungen. Die angegebenen Hobbys von S. sind der Spielplatz, Fernsehen und Spielzeug. Für die Kommunikation von S. wünscht sich die Familie, dass sie in der Kita ausdrücken kann, was sie möchte sowie von ihrem Zuhause und der Flucht erzählen kann.

Handlungsmöglichkeiten für eine kultursensible Intervention

Die Antworten der Familie konstruieren das Bild eines religiösen, herkunftsbezogenen und muttersprachlichen Alltags zuhause. Der geringe Bezug zur deutschen Sprache und Kultur lässt für die Förderung von S. ein Spannungsfeld entstehen: Auf der einen Seite ist die Förderung mit deutschen Materialien (bezogen auf westliche Werte und Kultur) unerlässlich, um S. die Möglichkeit zu geben, Deutschland kennenzulernen und Integration gelingen zu lassen. Im Kontext von UK ergibt sich jedoch die Schwierigkeit, dass S. ihre Hilfe als alltäglich und stets nutzbar erleben soll. Internationale Studien zeigen, dass mehrsprachig lebende Familien die Hilfsmittel, die Herkunftskultur und Sprache unbeachtet lassen, häufig nicht nutzen. Die Einbindung des Umfelds in die UK-Förderung kann so nicht gelingen. Dies bedeutet auf der anderen Seite, dass die Kommunikationshilfe so gestaltet sein sollte, dass diese auch im Kontext der Familie genutzt wird.

Hierzu sind folgende Adaptionen denkbar:

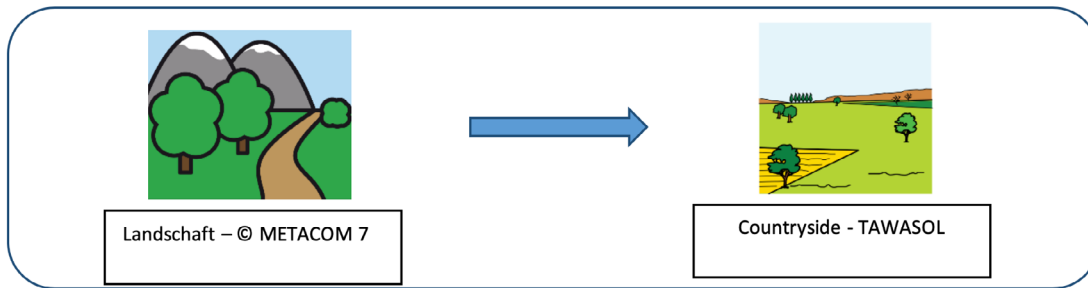
1) Symbole und Bilder

Die Familie gibt aktiv an, dass Symbole und Bilder kultursensibel gestaltet und ausgewählt sein sollten. Auch die Angaben zu Religion sowie zur Herkunftsbezogenheit im Kontext von Kleidung, Essen und Traditionen legen nahe, dass die Symbolauswahl bewusst gestaltet werden muss. Je nach verwendeter Symbolsammlung sind die Grenzen jedoch schnell erreicht. METACOM 7³ bietet bspw. bereits die Möglichkeit verschiedener Symbole von Frauen mit Kopftuch sowie den arabischen Schriftzug für *Allah*. Dies ist ein erster Schritt, reicht jedoch ggf. nicht aus. Zur Darstellung herkunftsspezifischer Inhalte bietet sich das *Arabic-English Symboldictionary* von TAWASOL⁴ an. Nach kostenloser Registrierung gibt es die Möglichkeit über die englische Suchfunktion „übersetzte“ Symbole zu finden. Diese wurden in Zusammenarbeit mit arabischen Lehrer*innen, Pädagog*innen und Wissenschaftler*innen kultursensibel gestaltet oder verändert.

So können zum einen Symbole und Inhalte verwendet werden, die in westlichen Symbolsammlungen nicht zu finden sind (bspw. Gebetsstrukturen), zum anderen Symbole, die auch zuhause relevant sind, kultursensibel ersetzt werden (bspw. Familie, Schwester, Heimat).

3 © Annette Kitzinger, <https://www.metacom-symbole.de/>

4 <http://tawasolsymbols.org/en/home/>



Kultursensible Grafiken in TAWASOL

2) Inhalte

Um die Nutzung der Hilfe im Alltag zu unterstützen, können gewisse Inhalte vermieden, respektive reflektiert verwendet werden. Mit Blick auf die muslimische Lebenspraxis der Familie sollte auf die Darstellung der Kleidung geachtet werden. Dies bedeutet bspw. beim Thema Schwimmen/Schwimmbad auf ein Kind im Badeanzug (oder ein TAWASOL-Symbol) zurückzugreifen. Je nach Umfang der Kommunikationshilfe sollten Themen wie Sexualität (für diese Versorgung vorerst irrelevant) sowie Essen (Schwein, u.U. Alkohol) etc. bedacht eingesetzt werden. Auch im westlichen Sinne verträgliche Schimpfwörter können anstößig wirken und die Nutzung der Hilfe beeinträchtigen.

Die Antworten und Wünsche der Eltern zeigen mögliche Inhalte auf, die auch zuhause von Bedeutung sind. Hier bestünde bei der angedachten Versorgung mit *GoTalk9+* die Möglichkeit Seitensets inhaltlich so zu gestalten, dass diese von der Familie als relevant empfunden werden. Aus den Antworten der Familie bilden sich die Themenfelder *Religion, Flucht, Gefühle/Alltag* sowie *Spielplatz/Spielen* heraus. Im Anhang dieser Handreichung befinden sich beispielhafte Wortlisten (überwiegend Randvokabular) inklusive denkbarer kultursensibler Symbole für die ersten drei Themen.

3) Sprache

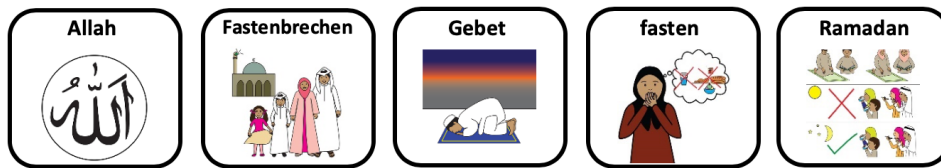
Übereinstimmend mit aktueller Forschung wünscht sich auch die Familie von S., dass ihr Kind sowohl die Zweitsprache, als auch ihre Muttersprache verwenden kann. Studien legen nahe, dass eine Versorgung in beiden Sprachen auch Kinder mit Behinderung nicht überfordert, sondern gegenteilig ihre Kommunikationsmöglichkeiten maßgeblich erweitert.

Ein Langzeitziel kann daher eine Versorgung in beiden Sprachen sein. Da muttersprachlicher Unterricht, besonders im Arabischen, jedoch nicht in Sicht zu sein scheint, können Angebote in der Erstsprache lediglich in enger Zusammenarbeit mit der Familie entstehen.

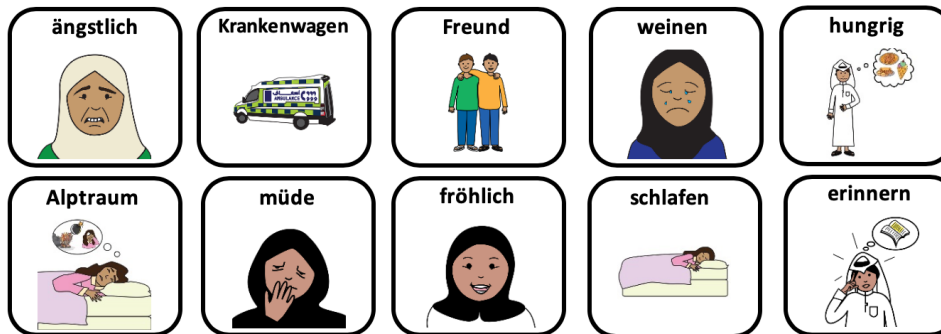
Als umsetzbare Lösung erscheint in diesem Fall das mehrsprachige Besprechen kleiner Hilfen sinnvoll, sofern der Onkel zu diesem Aufwand bereit wäre. Hier gäbe es die Möglichkeit, die deutschen Inhalte vorzubereiten und diese, in geringer Zahl, vom Onkel übersetzen zu lassen. So bekäme S. die Chance in beschränktem Umfang auch an muttersprachlichen Gesprächen teilzunehmen und gleichzeitig das Deutsche nicht aus den Augen zu verlieren, da sie in der Kita die gleichen Inhalte auch auf Deutsch zur Verfügung hätte.

Anhang

Religion:



Flucht:



Kita/Alltag:



Denkbare Wortlisten inkl. Symbolen von TAWASOL

Literatur

- IALP - Multilingual Affairs Committee (2006): Recommendations for working with bilingual children. In: *Folia Phoniatrica et Logopaedica*, 58:6, 458–464.
- Haberzettl, Stefanie (2014): Zweitspracherwerb und Mehrsprachigkeit bei Kindern und Jugendlichen in der Migrationsgesellschaft. In: Chilla, S./Haberzettl, S. (Hrsg.): *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen. Mehrsprachigkeit*. München: Elsevier, Urban & Fischer, 4-18.
- Massumi, Mona/von Dewitz, Nora/Grießbach, Johanna/Terhart, Henrike/Wagner, Katarina/Hippmann, Kathrin/Altinay, Lale (2014): *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen*. Köln: Mercator Institut.
- McCord, Shannon/Soto, Gloria (2004): Perceptions of AAC: An Ethnographic Investigation of Mexican-American Families. In: *Augmentative and Alternative Communication*, 20:4, 209-227.
- Soto, Gloria (2012): Training Partners in AAC in Culturally Diverse Families. In: *Perspectives on Augmentative and Alternative Communication*, 21:4, 144-150.
- Soto, Gloria/ Yu, Betty (2014): Considerations for the Provision of Services to Bilingual Children Who Use Augmentative and Alternative Communication. In: *Augmentative and Alternative Communication*, 30:1, 83-92.
- Thordardottir, Elin (2010): Towards evidence-based practice in language intervention for bilingual children. In: *Journal of Communication Disorders*, 43, 523-537.
- Tracy, Rosemarie (2008): *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können*. 2. überarb. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Vock, Sarah/Lüke, Carina (2013): *Unterstützte Kommunikation bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen*. In: ISAAC (Hrsg.): *Handbuch der Unterstützten Kommunikation*. 10. Nachlieferung, 1. Auflage. Karlsruhe: von Loeper, 01.026.060-01.026.069.

Katharina Offermann

Der Einfluss von Reading Racetracks auf den Aufbau eines Sichtwortschatzes sowie die Lesegeschwindigkeit und -genauigkeit

Betreut durch: Dr.' Karolina Urton (Förderschwerpunkt Lernen)

Abstract

Das Ziel dieses Studienprojektes lag darin, den Einfluss des Trainingsprogramms Reading Racetracks (Rinaldi, Sells & McLaughlin, 1997; Hyde, McLaughlin & Everson, 2009; McG-rath, McLaughlin, Derby & Bucknell, 2012) auf den Aufbau eines Sichtwortschatzes sowie die Lesegeschwindigkeit und -genauigkeit bei sechs auffällig leseschwachen Schülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen zu determinieren. Im Rahmen einer kontrollierten Einzelfallstudie im AB-Design ergänzt durch einen multiplen Grundratenversuchsplan konnte die Effektivität von Reading Racetracks nachgewiesen werden. Die Auswertung der Daten erfolgte mittels visueller Inspektion. Ergänzend wurden sowohl die Mean-Baseline-Difference als auch die Effekte der Intervention anhand von gängigen Überlappungsmaßen sowie regressionsanalytisch ermittelt.

1 Einleitung und Problemdarstellung

Lesen gehört zu den wichtigsten Kulturtechniken und stellt eine Basisqualifikation für den schulischen, beruflichen und gesellschaftlichen Erfolg dar. Eine unzureichende Lesekompetenz führt nicht nur zu Leistungs- und Lernproblemen im schulischen Bereich (Hallahan, Llyod, Kauffmann, Weiss & Martinez, 2005; zitiert nach Grünke & Strathmann, 2007), sondern verwehrt den Zugang zu höherer Bildung, einem angemessenen Einkommen im Berufsleben und zahlreichen Freizeitaktivitäten (Grünke & Strathmann, 2007). Auch die adäquate Nutzung der neuen Medien zeigt sich ohne die nötige Lesekompetenz als schwierig (Bertschi-Kaufmann & Härvelid, 2008). Nicht zuletzt schränkt fehlende Lesekompetenz die individuelle Persönlichkeitsbildung erheblich ein. Der Vermittlung der Lesefähigkeit sollte somit im Unterricht eine möglichst hohe Priorität eingeräumt werden (Tacke, 2007). Rund 70% aller Schüler, die in der ersten Klasse als schwache Leser eingestuft werden, sind auch in der achten Klasse disfluente Leser_innen (Landerl & Wimmer, 2008). Bereits in der Primarstufe, deren Ziel die Vermittlung der Lesetechnik ist, sollte daher bei auftretenden Schwierigkeiten im Bereich des Lesens interveniert werden (Günther, 2007) und eine möglichst effektive Leseförderung einsetzen.

Mit einer Leseförderung sollen zwei Aspekte erreicht werden. Die Schüler_innen sollen sowohl die Graphem-Phonem-Korrespondenz beherrschen und damit Worte erlesen als auch aus einem geschriebenen Text den Sinngehalt entnehmen können (Grünke & Strathmann, 2007). Ist die Graphem-Phonem-Korrespondenz weitestgehend automatisiert, sind die Schüler_innen in der Lage, viele Wörter als Ganzes zu lesen. Dabei greifen sie auf einen „Sichtwortschatz“ (Marx, 2007) zurück. Unbekannte Wörter müssen über die Graphem-Phonem-Korrespondenz erlesen werden.

Diese beiden Möglichkeiten des Worterkennens entsprechen dem direkten (Sichtwortschatz) und indirekten (schrittweises Erlesen) Weg des Lesens im Dual-Route Model von Coltheart (1978; zitiert nach Marx, 2007). Der indirekte Weg der Worterkennung ist sehr mühsam und zeitintensiv (Günther, 2007). Verfolgen Schüler_innen diesen Weg, bleiben nur wenige kognitive Ressourcen für hierarchiehöhere Prozesse wie das Textverständnis (Grünke & Strathmann, 2007). Das

Arbeitsgedächtnis wird stark beansprucht. Besonders Schüler_innen mit Leseschwierigkeiten benötigen mehr Zeit und Aufwand, um die Graphem-Phonem-Korrespondenz zu erlernen und Wörter zu erlesen. Das Lesen wird erschwert, da ihre Leseleistung häufig das phonologische Rekodieren nicht übersteigt (Bar-Kochva, Gilor & Breznitz, 2016) und sie nicht gleichzeitig Buchstabenfolgen erfassen können (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1995). Das Erkennen und Speichern größerer Einheiten muss systematisch trainiert werden, um die Leseflüssigkeit zu erhöhen und damit indirekt das Leseverständnis zu verbessern (Schenk, 2016).

Wie bereits angeführt, stellt das flüssige Lesen eine relevante Voraussetzung für das Leseverständnis dar. Eine noch höhere Bedeutung kommt allerdings der Lesegenauigkeit zu (Grünke & Strathmann, 2007). Werden Worte durch ein besonders schnelles Lesen fehlerhaft erfasst, kann nicht von einer hohen Leseflüssigkeit gesprochen werden. Zudem droht die Gefahr, Lesefehler zu verfestigen.

Eine möglichst effektive Intervention sollte demnach unter Berücksichtigung der Leseflüssigkeit und der Lesegenauigkeit dabei unterstützen, einen Sichtwortschatz aufzubauen, der dann wiederum Auswirkungen auf das Leseverständnis hat. Da im deutschen Sprachraum nur wenige Untersuchungen zur Wirksamkeit von eben diesen Trainingsmaßnahmen existieren (Müller, Krizan, Hecht, Richter & Ennemoser, 2013), wurde im Studienprojekt der Versuch unternommen, ein Programm aus dem englischsprachigen Raum zu adaptieren.

Hier erscheint das Programm Reading Racetracks recht erfolgreich, das im US-amerikanischen Raum zur Verbesserung der Lesegenauigkeit und -flüssigkeit eingesetzt wird. Auf spielerische Weise bauen die Schüler_innen einen Sichtwortschatz auf und verfestigen diesen (Rinaldi, Sells & McLaughlin, 1997; Hyde, McLaughlin & Everson, 2009; McGrath, McLaughlin, Derby & Bucknell, 2012).

Aufgrund des geringen Zeit- und Materialaufwandes und der in den zitierten US-amerikanischen Untersuchungen in kurzer Zeit verbuchten hohen Erfolge im Aufbau des Sichtwortschatzes, der Lesegenauigkeit und der Leseflüssigkeit, bietet sich Reading Racetracks als Intervention im Unterricht an (Rinaldi, Sells & McLaughlin, 1997; Hyde, McLaughlin & Everson, 2009; McGrath, McLaughlin, Derby & Bucknell, 2012). Alle teilnehmenden Schüler_innen wiesen vor Beginn mangelnde Kenntnisse mindestens in den Bereichen des Lesens auf. In anderen US-amerikanischen Studien wurde die Methode der Reading Racetracks durch das Lernen mit „Flashcards“ oder den Einsatz von Token-Systemen zur Motivationssteigerung ergänzt (Green, McLaughlin, Derby & Lee, 2010; Hopewell, McLaughlin & Derby, 2011), was in diesem Projekt allerdings nicht angewandt worden ist.

Aufgrund der hohen Effekte, die das Training mit Reading Racetracks erzielte, stellte sich die Frage, ob die Intervention auf den deutschsprachigen Raum übertragen werden kann und ähnlich hohe Effekte im Training mit deutschen Kindern und Jugendlichen erreicht werden können. Daraus resultiert die Forschungsfrage: Kann Reading Racetracks Schüler_innen an einer deutschen Förderschule den Aufbau eines Sichtwortschatzes trainieren und die Leseflüssigkeit sowie -genauigkeit erhöhen?

2 Methodik

2.1 Beschreibung der Stichprobe

Die Studie wurde im Rahmen des Studienprojektes im Praxissemester im Masterstudium Lehramt für sonderpädagogische Förderung von einer Studentin an einer Förderschule mit den Förderschwerpunkten Lernen, emotionale und soziale Entwicklung und Sprache durchgeführt. Die Stichprobe bestand aus sechs Jungen im Alter von 12 Jahren, die nach Einschätzung der Lehrkraft durch ihre schwache Leseleistung auffielen. Die Schüler beherrschten die Graphem-Phonem-Korrespondenz, hatten aber große Schwierigkeiten, Wörter in größeren Einheiten zu lesen oder einen automatisierten Sichtwortschatz aufzubauen. Bei allen Schülern lag der Förderschwerpunkt Lernen vor.

2.2 Forschungsdesign und Durchführung

Um den Einfluss des Interventionsprogrammes Reading Racetracks auf den Aufbau des Sichtwortschatzes und die Verbesserung der Leseflüssigkeit und -genauigkeit zu überprüfen, wurde eine experimentelle Einzelfalluntersuchung durchgeführt. Die ausgewählte Versuchsanordnung lässt die Beurteilung der Effektivität einer durchgeführten Intervention zu (Jain & Spieß, 2012). Als Forschungsdesign wurde ein AB-Plan verwendet und durch eine multiple Grundrate erweitert. Dabei konnte die Wirksamkeit der Intervention anhand verschiedener Personen überprüft werden (Brunstein & Julius, 2014). Der Vorteil dieses Vorgehens im Vergleich zu einer Gruppenstudie besteht darin, dass die Ergebnisse Informationen darüber liefern können, wie lange eine Förderung bis zum tatsächlichen Anschlagen benötigt, in welcher Phase der Förderung spezielle Fortschritte erzielt werden und ob es während der Förderung zu Rückschritten kommt (Wilbert & Grünke, 2015).

In der A-Phase wurde die Baseline erhoben, wobei die Ausprägung der abhängigen Variablen vor dem Einsetzen der Intervention festgestellt werden sollte (Jain & Spieß, 2012). In dieser Phase wurde weder eine Förderung erteilt noch ein Feedback gegeben (Wilbert & Grünke, 2015). In der B-Phase, der Interventionsphase, wurde mit Reading Racetracks gearbeitet und die Anzahl der korrekt gelesenen Wörter pro Minute erfasst.

Um die interne Validität möglichst hoch zu halten, wurde der AB-Plan um einen multiplen Grundratenversuchsplan erweitert (Jain & Spieß, 2012). Der multiple Grundratenversuchsplan wurde mit mehreren Personen durchgeführt, da diese unabhängiger voneinander sind als andere Aspekte, auf die sich eine Intervention bei nur einer Person beziehen kann (ebd.).

Die Einzelfallstudie begann nach den Herbstferien. Insgesamt 20 aufeinanderfolgende Schultage standen für alle Messungen zur Verfügung. Sowohl die Erhebung der Baseline als auch die Durchführung der Reading Racetracks fanden in einem freien Raum der Schule in den ersten beiden Schulstunden statt. Den Schülern wurde während der Baselinemessungen eine vorgegebene Wortliste präsentiert, die sie innerhalb einer Minute laut vorlesen sollten. Die Anzahl der gelesenen Wörter pro Minute sowie die dabei fehlerhaft gelesenen Wörter wurden dokumentiert. Nach drei, vier und fünf Erhebungszeitpunkten setzte die Interventionsphase mit vierzehn, dreizehn und zwölf Erhebungszeitpunkten mit Reading Racetracks ein. Da Reading Racetracks eine Lernfortschrittsmessung der gelesenen Wörter pro Minute und die Dokumentation der fehlerhaft gelesenen Worte einbezieht, wurde keine zusätzliche Testung der Leseflüssigkeit und -genauigkeit durchgeführt.

2.3 Interventionsphase mit Reading Racetracks

Die Förderung des Sichtwortschatzes und somit der Leseflüssigkeit und -genauigkeit mithilfe von Reading Racetracks setzte unmittelbar nach der Erhebung der Baseline an. Eine Übungseinheit umfasste ungefähr 5 Minuten pro Schüler.

Zur Durchführung von Reading Racetracks wurde das folgende Material benötigt: die Liste der zu lesenden Wörter, zwei Arbeitsblätter, Stifte, eine Stoppuhr, Notizpapier, Sticker und ein Datenblatt, in dem die gelesenen Wörter sowie die Fehlerwörter markiert werden konnte.

Die in den US-amerikanischen Untersuchungen genutzten „lists of Dolch Sight Words“ (Rinaldi, Sells & McLaughlin, 1997; Hyde, McLaughlin & Everson, 2009; McG-rath, McLaughlin, Derby & Bucknell, 2012) konnten aufgrund der sprachlichen Unterschiede nicht für die Intervention übernommen werden. Die Arbeit mit Wortlisten bietet sich auch im deutschsprachigen Raum an, allerdings unterscheiden sich diese nach ihrem Verwendungszweck (Tschirner, 2005). So wurde in dieser Studie auf die Wörterliste Grundwortschatz 500 des Trainingsprogrammes GUT zurückgegriffen, die aus den 500 häufigsten Wörtern der deutschen Sprache besteht (Grund, o.J.). Als Vorlage der Liste dienen die Gesamthäufigkeit nach Naumann, die Häufigkeit nach Bamberger, der Wortschatz für den Lehrplan des Bundeslandes Bayern, die Häufigkeitslisten der Universität Leipzig, die Häufigkeit nach Augst und Hesse sowie Wagners Summierungen über das Vorkommen eines Wortes in Listen anderer Autoren bezüglich eines Grundwortschatzes (Grund, o.J.).

Bei „Reading Racetracks“ (Lese-Rennstrecke) handelt es sich um ein Arbeitsblatt, auf dem eine Rennstrecke, bestehend aus 28 Zellen, abgebildet ist. Eine Fahne markiert den Start und das Ziel der Rennstrecke. Außerdem sind Rennautos auf dem Arbeitsblatt abgebildet. Innerhalb der Zellen der Rennstrecke können ausgewählte Wörter präsentiert werden. Aus einer Liste von 28 Wörtern werden in der Regel sieben Wörter ausgewählt, die dann jeweils vier Mal in unterschiedlicher Reihenfolge auf der Rennstrecke erscheinen (Hyde, McLaughlin & Everson, 2009). Eine Variation der Wörter oder eine Ausweitung auf eine höhere Anzahl an Wörtern ist hier denkbar. Es ist allerdings zu beachten, dass die Reihenfolge der Wörter zufällig gewählt werden sollte und keine phonologisch ähnlichen Wörter in unmittelbarer Nähe zueinander platziert werden, um ein auswendiges Aufsagen der Wörter zu vermeiden. Die Schüler_innen haben nach einer Phase des eigenständigen Übens der Wörter eine Minute lang Zeit, möglichst viele Wörter der Rennstrecke zu lesen. Nach dem Ende der Zeit wird das zuletzt gelesene Wort mit einem Aufkleber markiert. Während der_die Schüler_in vorliest, notiert der_die Versuchsleiter_in sowohl die fehlerhaft gelesenen Wörter als auch die Anzahl der absolvierten Runden auf der Rennstrecke. Als fehlerhaft gelesenes Wort gelten ein falsch gelesenes Wort, eine Wortauslassung oder -hinzufügung sowie ein Wort außerhalb der Reihenfolge. Sofern sich der Schüler selbst verbessert, bevor er das Wort auf dem nächsten Racetrack-Feld erliest, wird das verbesserte Wort nicht als Fehlerwort gewertet.

Gemeinsam tragen daraufhin der_die Schüler_in und der_die Versuchsleiter_in sowohl alle gelesenen Wörter als auch die Fehlerwörter auf einem Datenblatt ein. Fehlerhaft gelesene Wörter werden daraufhin mittels direkter Instruktion (Hyde, McLaughlin & Everson, 2009) korrekt eingeübt. Diese wird in Form von „model, lead, test, retest“ durchgeführt. Zuerst verdeutlicht der_die Instruktor_in die richtige Aussprache des falsch gelesenen Wortes (model).

Dann liest er_sie das Wort gemeinsam mit dem_der Schüler_in (lead), um ihn_sie im Anschluss das Wort selbstständig erlesen zu lassen (test). Im Anschluss wird der_die Schüler_in gebeten, das Wort noch mehrmals laut und korrekt vorzulesen (retest). Sobald ein_e Schüler_in 90 % der Wörter auf seinem/ihrem Arbeitsblatt korrekt liest, erhält er_sie einen neuen Racetrack mit anderen Wörtern. Hat ein_e

Schüler_in fünf Mal mit der gleichen Wortliste gearbeitet, bekommt er_sie ebenfalls eine neue Wortliste.

3. Ergebnisse

Die Auswertung der Daten wurde zunächst mittels der Standardauswertungsmethode der visuellen Inspektion durchgeführt (Jain & Spieß, 2012). Ergänzend wurden sowohl die Mean-Baseline-Difference als auch die Effekte der Intervention anhand von Überlappungsmaßen sowie regressionsanalytisch ermittelt (Wilbert, 2018).

3.1 Visuelle Inspektion

Die visuelle Inspektion bezieht sich auf die Betrachtung der Graphen und dem Vergleich der Baseline- und Interventionsphasenerhebungen.

Die Baselineerhebungen zeigen sich nahezu stabil. Da die Erhebungszeiträume mit drei, vier beziehungsweise fünf Erhebungszeitpunkten recht kurz sind, können mögliche Trends nicht klar identifiziert werden.

In der Interventionsphase sind teilweise starke Schwankungen zwischen den einzelnen Werten erkennbar. Diese sind allerdings durch die Einführung einer neuen Wörterliste im Rahmen des Reading Racetracks-Trainings zu erklären. Es zeigt sich jedoch innerhalb der Erhebungen tendenziell ein steigender Trend.

Zwischen der Baseline und der Interventionsphase sind keine überlappenden Werte zu erkennen.

Zusammenfassend deuten die Schlussfolgerungen durch die visuelle Inspektion auf eine mögliche Effektivität von Reading Racetracks hin.

Da die visuelle Inspektion als ausschließliches Mittel der Interpretation der Erhebungsergebnisse als sehr fehleranfällig gilt (Wilbert & Grünke, 2015), werden im Folgenden Effektstärkemaße dargestellt.

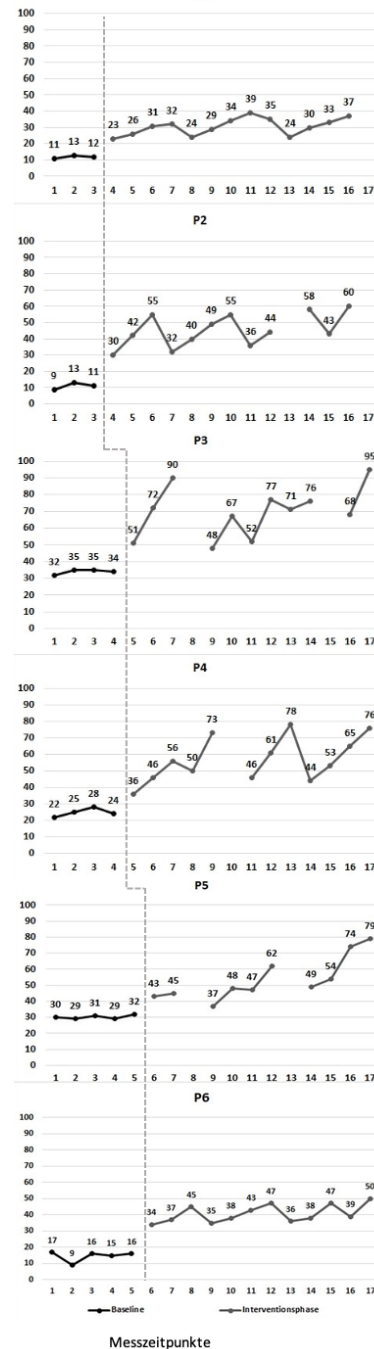


Abb. 1: Messwerte des Erhebungszeitraums

3.2 Quantitative Analyse

Die Mean Baseline Difference (MBD) ermittelt im vorliegenden Studienprojekt die Verbesserung der Leseflüssigkeit (korrekt gelesenen Wörter pro Minute) zwischen der Baseline und der Interventionsphase (O'Brien & Repp, 1990) und gibt somit das prozentuale Wachstum für jeden einzelnen Schüler an (Alresheed, Hott & Barno, 2013) (siehe Tabelle 1). Die im Rahmen der visuellen Inspektionen dargestellten Ausreißerwerte führen zur Verzerrung von Mittelwerten. Eine Argumentation über die Effektivität von Reading Racetracks ausschließlich mithilfe der MBD ist daher nicht möglich. Dennoch lassen sich die individuellen Verbesserungen der Schüler hiermit besser einschätzen.

	MBD
P1	154.49%
P2	312.12%
P3	130.30%
P4	105.01%
P5	179.10%
P6	78.14%

Tabelle 1: Mean Baseline Difference

Weiterhin wurden im Folgenden einige der gängigsten Überlappungsmaße berechnet (siehe Tabelle 2): percentage of non-overlapping data (PND), percentage of data points exceeding the median (PEM) sowie Non-overlap of all pairs (NAP). Mit Blick auf die Effektstärken zeigen sich nach Parker und Vannest (2009), Vannest und Ninci (2015) sowie Wendt (2007) insgesamt moderate bis hohe Effekte. Für den gesamt TAU-U_(A vs. B + Trend B - Trend A) aller untersuchten Fälle ließ sich ein moderater Effekt (Tau-U = 0.56) ermitteln (Vannest & Ninci, 2015).

	PND	PEM	NAP	Tau-U*
P1	100.00	100.00	100.00	0.59
P2	92.13	100.00	100.00	0.53
P3	84.62	100.00	100.00	0.44
P4	92.31	100.00	100.00	0.54
P5	83.33	100.00	100.00	0.60
P6	100.00	100.00	100.00	0.68

*Tau-U_(A vs. B + Trend B - Trend A) (Wilbert, 2018)

Tabelle 2: Überlappungsmaße für die Anzahl gelesener Wörter pro Minute

Im Rahmen der Datenanalyse wurde weiterhin eine schrittweise Regressionsanalyse für jeden Schüler berechnet (Level 1 Analyse) (Huitema & McKean, 2000) (siehe Tabelle 3). Diese Analysen wurden durch eine schrittweise hierarchische Regressionsanalyse, in der die Daten der sechs Schüler aggregiert wurden (Level 2 Analyse), entsprechend der Prozedur von Wilbert (2018) ergänzt (siehe Tabelle 4). Alle quantitativen Analysen wurden mittels des SCAN-Pakets für R von Wilbert (2018) ermittelt.

Die Analysen zeigen, mit Ausnahme von Schüler 4 und 5, einen bedeutsamen Level-Effekt. Bei Schüler 4 lässt sich lediglich eine Tendenz eines Level-Effektes erkennen, während sich bei Schüler 5 eine Tendenz im Slope-Effekt zeigt.

	B	SE	t	p	R ²
P1					
Intercept	11.00	6.80	1.62	.13	
Trend	0.50	3.15	0.16	.88	.001
Level	13.31	4.83	2.75	<.05	.13
Slope	0.18	3.16	0.06	.96	.001
P2					
Intercept	6.00	11.13	0.54	.60	
Trend	2.51	4.98	0.53	.63	.005
Level	23.33	7.91	2.95	<.05	.16
Slope	-1.30	5.50	-0.24	.82	.001
P3					
Intercept	42.00	14.68	2.86	<.05	
Trend	-3.20	5.28	-0.61	.56	.01
Level	27.88	12.43	2.24	<.05	.14
Slope	5.80	6.41	0.91	.39	.02
P4					
Intercept	28.04	12.72	2.21	<.05	
Trend	-1.32	4.58	-0.29	.78	.002
Level	20.54	10.53	1.95	.08	.089
Slope	3.54	5.23	.68	.51	.012
P5					
Intercept	33.54	6.73	4.98	<.001	
Trend	-1.11	2.02	-0.55	.60	.004
Level	4.68	6.58	0.71	.49	.006
Slope	5.20	2.61	2.00	.07	.050
P6					
Intercept	13.40	4.82	2.78	<.05	
Trend	0.40	1.43	0.28	.79	.001
Level	20.33	4.55	4.47	.001	.15
Slope	0.37	1.50	0.25	.81	.001

Tabelle 3: Schrittweise Regression für die Anzahl gelesener Wörter pro Minute (Level 1 Analyse)

Die auf Einzelfallebene ermittelten Ergebnisse bestätigten sich auch in der hierarchischen Regressionsanalyse für den Level-Effekt ($p < .001$) (siehe Tabelle 4 Schrittweise Regression für die Anzahl gelesener Wörter pro Minute (Level 2 Analyse)).

	β	SE	df	t	p
Intercept	19.67	6.05	85	3.25	<.01
Trend	0.61	1.41	85	0.43	.67
Level	17.45	3.59	85	4.86	<.001
Slope	0.85	1.44	85	0.59	.56

Tabelle 4 Schrittweise Regression für die Anzahl gelesener Wörter pro Minute (Level 2 Analyse)

4. Diskussion der Ergebnisse

Der Einsatz von Reading Racetracks zum Aufbau eines Sichtwortschatzes und der Erhöhung der Lesegeschwindigkeit und -genauigkeit zeigt sich bei der Betrachtung der Ergebnisse als effektiv. Die Schüler weisen durchgehend, wenn auch in unterschiedlichem Maße, Verbesserung in den oben genannten Bereichen auf. Die Ergebnisse der Regressionsanalyse geben weitestgehend einen Hinweis auf einen durch die Intervention verursachten Level-Effekt. Der Befund in der Regressionsanalyse muss allerdings vor dem Hintergrund der verwendeten Methode diskutiert werden, da die Schwankungen in den Ergebnissen in der Interventionsphase auch auf den Wechsel der verwendeten Wortlisten zurückzuführen sind. Dadurch lässt sich möglicherweise ein vorhandener Slope-Effekt nicht abbilden.

Weiterhin muss kritisch angemerkt werden, dass aufgrund der geringen Stichprobengröße ($n=6$) eine Generalisierbarkeit der Ergebnisse nicht möglich ist. Hinzu kommt, dass die Erhebungen in der Baseline nicht aus sechs unterschiedlichen Erhebungszeitpunkten bestehen und die Zuteilung der Erhebungszeitpunkte nicht randomisiert erfolgte, was zu fehlerhaften Schlüssen hinsichtlich der Effektivität führen kann. Des Weiteren ist die Eignung der Stichprobe in Frage zu stellen. Zwar wiesen alle Schüler mangelnde Kompetenzen in der Leseflüssigkeit auf, jedoch erfolgte keine Erhebung der Leseflüssigkeit zu Beginn der Förderung mithilfe eines randomisierten Testverfahrens (bspw. SLRT-II). Auch die mangelnde Erfahrung der Versuchsleiterin kann die Durchführung der Intervention beeinflusst haben. Krankheitsfälle und Schulausflüge haben teilweise die lückenlose Erfassung der Interventionsphase unterbunden. Ebenfalls wurden keine Transfereffekte erhoben, und aufgrund des kurzen Förderzeitraums sind keine Aussagen über Langzeiteffekte möglich.

Das Interventionsprogramm Reading Racetracks nutzt Methoden wie die direkte Instruktion, die in der Förderung von Schüler_innen mit dem Förderschwerpunkt Lernen effektiv sind (Grünke & Strathmann, 2007). Das Programm erfordert ein „one-to-one“ Setting (Rinaldi, Sells & McLaughlin, 1997) und lässt sich so nicht mit mehreren Schüler_innen gleichzeitig durchführen. Da jedoch der Zeit- und Materialaufwand pro Schüler_in mit maximal fünf Minuten sehr gering ist, lässt sich ein regelmäßiges Training mit Reading Racetracks gut in den Unterrichtsalltag implementieren. Besonders in der Primarstufe, in der der Aufbau eines Sichtwortschatzes einen wichtigen Bestandteil des Schriftspracherwerbs ausmacht, ist das Programm gezielt einsetzbar. Die Darstellung von Reading Racetracks spricht auch ältere Schüler_innen an, die Schwierigkeiten in den basalen Lesefähigkeiten zeigen, was eine optische Umgestaltung des Materials überflüssig macht. Ein weiterer Vorteil von Reading Racetracks ist die Möglichkeit der Individualisierung. Je nach Förderbedarf (bestimmte Konsonantencluster, mehrsilbige Wörter usw.) können die zu lesenden Wörter ausgewählt und auf dem Racetrack angeordnet werden.

Im Rahmen weiterer Untersuchungen sollten die Langzeiteffekte der Methode Reading Racetracks überprüft werden. Darüber hinaus kann anhand der vorliegenden Untersuchung nur eine Aussage zur Effektivität hinsichtlich des Erlesens bekannter Wortlisten getroffen werden. Um allerdings Aussagen über die Generalisierbarkeit der Effekte der Methode treffen zu können, sollten auch Transfereffekte erhoben werden, die eine Aussage dahingehend zulassen, ob das Training mit Reading Racetracks auch die Leseflüssigkeit im Lesen von Texten verbessert. Weiterhin sollte die Effektivität der Methode anhand eines Experimental-Kontrollgruppen-Designs überprüft werden.

5 Literaturverzeichnis

- Alresheed, F., Hott B.L., Bano, C. (2013). Single Subject Research: A Synthesis of Analytic Methods. *Journal of Special Education Apprenticeship*, 1/2, 1-18.
- Bar-Kochva, I., Gilor, O. & Breznitz, Z. (2016). An examination of the process of acquiring visual word representations in dyslexic children. *Journal for educational research online*, 1, 7-25. Online verfügbar: <http://www.j-e-r-o.com/index.php/jero/article/download/619/256> (17.10.2018)
- Bertschi-Kaufmann, A. & Härvelid, F. (2008). Lesen im Wandel – Lesetraditionen und die Veränderungen in neuen Medienumgebungen. In A. Bertschi-Kaufmann, Lesekompetenz – Leseleistung - Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. (S. 29-50). Seelze-Velber, Zug: Klett und Balmer Verlag.
- Brunstein, J.C. & Julius, H. (2014). Evaluation von Interventionen durch Einzelfallstudien. In G.W. Lauth, M. Grünke & J.C. Brunstein (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen: Förderung, Training und Therapie in der Praxis* (S. 119-138). Göttingen: Hogrefe.
- Green, C.L., McLaughlin, T.F., Derby, K.M. & Lee, K. (2010). Using Reading Racetracks and Flashcards to Teach Sight Words to Students with Disabilities: Effects for Acquisition and Response Maintenance. *The Journal of Educational Research*, 2, 84-98. Online verfügab: <http://admission.iub.edu.pk/er/publications/14.pdf> (17.11.2018)
- Grund, M. GUT 1. LRS-Training für Klasse 2-8. Wortliste. Online verfügbar: https://gut1.de/grundwortschatz/grundwortschatz_500.html (17.11.2018)
- Grünke, M. & Strathmann, A. (2007). Förderung des Lesens. In F. Linderkamp & M. Grünke, *Lern- und Verhaltensstörungen. Genese, Diagnostik, Intervention* (S.198-209). Weinheim: Beltz.
- Günther, H. (2007). *Schriftspracherwerb und LRS. Methoden, Förderdiagnostik und praktische Hilfen*. Weinheim: Beltz.
- Hopewell, K., McLaughlin, T.F. & Derby, K.M. (2011). The Effects of Reading Race-tracks with Direct Instruction Flashcards and a Token System on Sight Word Acquisition For Two Primary Students with Severe Conduct Disorders. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2, 693-710. Online verfügbar: https://www.researchgate.net/profile/T_F_McLaughlin/publication/289336295_The_effects_of_reading_racetrack_with_direct_instruction_flashcards_and_a_token_system_on_sight_word_acquisition_for_two_primary_students_with_severe_conduct_disorders/links/5695097708ae425c689813fc/The-effects-of-reading-racetrack-with-direct-instruction-flashcards-and-a-token-system-on-sight-word-acquisition-for-two-primary-students-with-severe-conduct-disorders.pdf (17.11.2018)
- Huitema, B. E., & McKean, J. W. (2000). Design specification issues in time-series intervention models. *Educational and Psychological Measurement*, 60, 38-58.
- Hyde C.A., McLaughlin T.F. & Everson, M. (2009). The Effects of Reading Racetracks on the Sight Word Fluency and Acquisition for Two Elementary Students with Disabilities: A Further Replication and Analysis. *The Open Social Science Journal*, 2, 50-53. Online verfügbar: <https://pdfs.semanticscholar.org/d068/40e917a9f4f5aaa316eaf1e17e3bd4fac425.pdf> (17.11.2018)
- Jain, A. & Spieß, R. (2012). Versuchspläne der experimentellen Einzelfallforschung. *Empirische Sonderpädagogik*, 3/4, 211-245.
- Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (1995). *Psychologie der Lese- und Rechtschreib-schwierigkeiten: Entwicklung, Ursachen, Förderung*. Weinheim: Beltz.

- Landerl, K. & Wimmer, H. (2008). Development of word reading fluency and spelling in a consistent orthography: An 8-year follow-up. *Journal of Education Psychology*, 100, 150-161.
- Marx, P. (2007). *Lese- und Rechtschreiberwerb*. Paderborn: Schöningh.
- McGrath, G.L., McLaughlin, T.F., Derby, K.M. & Bucknell, W. (2012). The Effects of Using Reading Racetracks for Teaching of Sight Words to Three Third-Grade Students with Learning Disorders. *Educational Research Quarterly*, 3, 50-66.
- Müller, B., Krizan, A., Hecht, T., Richter, T. & Ennemoser, M. (2013). Leseflüssigkeit im Grundschulalter: Entwicklungsverlauf und Effekte systematischer Leseförderung. *Lernen und Lernstörungen*, 2, 131-146.
- O'Brien, S., & Repp, A. C. (1990). Reinforcement-based reductive procedures: A review of 20 years of their use with persons with severe or profound retardation. *Journal of the Association for Persons With Severe Handicaps*, 15, 148–159.
- Parker, R. I., & Vannest, K. J. (2009). An improved effect size for single case research: Non-overlap of all pairs (NAP). *Behavior Therapy*, 40, 357– 367.
- Rinaldi, L., Sells, D. & McLaughlin, T. F. (1997). The effect of Reading Racetracks on the sight word acquisition and fluency of elementary students. *Journal of Behavioral Education*, 7, 219-233.
- Schenk, C. (2016). *Lesen und Schreiben lernen und lehren. Eine Didaktik des Schriftspracherwerbs*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Tacke, G. (2007). Lesenlernen und Leseförderung. In J. Walter & F.B. Wember, *Sonderpädagogik des Lernens* (S. 504-518). Göttingen: Hogrefe.
- Tschirner, E. (2005). Korpora, Häufigkeitslisten, Wortschatzerwerb. In A. Heine, M. Hennig, & E. Tschirner (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache – Konturen und Perspektiven eines Fachs* (S. 133-149). München: Iudicium.
- Vannest, K. J., & Ninci, J. (2015). Evaluating intervention effects in single case research designs. *Journal of Counseling & Development*, 93, 403-411.
- Vannest, K.J., Parker, R.I., Gonen, O., & Adiguzel, T. (2016). Single Case Research: web based calculators for SCR analysis. (Version 2.0) [Web-based application]. College Station, TX: Texas A&M University. Retrieved Saturday 17th November 2018. Online verfügbar: <http://www.singlecaseresearch.org/calculators/tau-u> (17.11.2018)
- Wendt, O. (2007, November). Metaanalysis of single-subject experimental designs. Paper presented at the Panel "Roles of Single-Subject Experimental Designs in EBP Times" at the Annual Convention of the American SpeechLanguage-Hearing Association (ASHA), Boston, MA.
- Wilbert, J. (2018). Package "Scan." Online verfügbar: <https://www.uni-potsdam.de/fileadmin01/projects/inklusion/scan/scan.pdf> (27.11.2018)
- Wilbert, J. & Grünke, M. (2015). Kontrollierte Einzelfallforschung. In K. Koch & S. Ellinger (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden in der Heil- und Sonderpädagogik. Eine Einführung* (S.100-105). Göttingen: Hogrefe.

Anja Plum

Partizipation eines unterstütztes kommunizierenden Schülers an einem Unterrichtsgespräch an einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

Betreut durch: PD Dr. Alexandra Zepter (Deutsch) und Dr.' Caren Keeley (Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung)

Abstract:

Eines der häufigsten Handlungsmuster in der Schule ist das Unterrichtsgespräch (vgl. Meyer 2011, 282). Es handelt sich dabei um eine spezifische Form institutionalisierter Kommunikation, welche sich überwiegend im Medium der Sprache ereignet (vgl. Hausendorf 2008, 934). An einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung sind jedoch viele Schüler_innen in ihrer Verbalsprache eingeschränkt, wodurch die Partizipation an einem Unterrichtsgespräch erschwert wird. Die Unterstützte Kommunikation hat sich zum Ziel gesetzt, multimodale Kommunikationssysteme für Menschen mit fehlender oder eingeschränkter Verbalsprache zu entwickeln, um ihre Teilhabe in vielfältigen Lebensbereichen zu verbessern (vgl. Wilken 2014, 9). Studien kommen zu der Einschätzung, dass an einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung 40-60% der Schüler_innen unterstützt kommunizieren (vgl. Boenisch 2009, 495). Aus diesem Spannungsfeld ergibt sich die Fragestellung, wie ein unterstütztes kommunizierender Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung dazu befähigt werden kann, am Unterrichtsgespräch seiner Klasse zu partizipieren. Dieser Fragestellung wurde im Rahmen eines Studienprojekts in der Unterstufe einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung nachgegangen. Als Untersuchungsdesign wurde eine qualitative Einzelfallstudie gewählt. Die verbalsprachlichen Fähigkeiten des Probanden waren durch das Down-Syndrom und einen Selektiven Mutismus eingeschränkt.

1. Darstellung der Forschungsfrage

„Kommunikation ist ein menschliches Grundbedürfnis und eine wichtige Bedingung für das subjektive Erleben von Lebensqualität“ (Bayerisches Staatsministerium 2003, 89). Viele Schüler_innen an einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung haben jedoch erhebliche Probleme sowohl im Sprachverständnis als auch in der Sprachperformanz (vgl. Häußler 2015, 132). Dies führt häufig zu einer Unterschätzung ihrer kognitiven Fähigkeiten (vgl. Wilken 2014, 143). Damit einher gehen Gefahren für die Identitätsentwicklung und Emanzipation der Schüler_innen, welche durch den Einsatz Unterstützter Kommunikation abgewendet werden sollen (vgl. Sachse 2010, 18). Indem den Nutzer_innen ein individuell abgestimmtes Kommunikationssystem zur Verfügung gestellt wird, soll ihre Teilhabe am schulischen und gesellschaftlichen Leben verbessert werden (vgl. Boenisch 2009, 503). Im Kontext schulischer Unterrichtsgespräche, welche sich primär im Medium der Sprache vollziehen, ergibt sich daraus die Fragestellung:

„Wie kann der unterstütztes kommunizierende Schüler X. mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung dazu befähigt werden, am Unterrichtsgespräch der Klasse zu partizipieren?“ Um die Forschungsfrage, im Rahmen des Studienprojekts im Praxissemester, beantworten zu können, muss sie zweigeteilt bearbeitet werden.

Die sich ergebenden Teilfragen lauten:

1. Wie kommuniziert Schüler X?
2. Wie vollziehen sich Unterrichtsgespräche in der Klasse?

Aus der Beantwortung beider Teilfragen werden in einem dritten Schritt Konsequenzen für die Durchführung eines Unterrichtsgesprächs abgeleitet, welche sowohl angemessene Hilfsmittel als auch Gestaltungselemente des Unterrichts berücksichtigen.

2. Darstellung des theoretischen Hintergrunds

2.1. Kommunikation und Sprache bei Kindern mit Down-Syndrom

Die Sprache bei Menschen mit Down-Syndrom weist syndromspezifische Besonderheiten auf. Betroffen sind „motorisch-funktionale Fähigkeiten, aber auch die Kognition und soziale Voraussetzungen sowie die Motivation und das Bedürfnis sich mitzuteilen“ (Wilken 2008, 54). Verallgemeinert ausgedrückt haben Menschen mit Down-Syndrom häufig Stärken in der Pragmatik, während Schwächen in der expressiven Sprache, dem Wortschatz und der Syntax zu erkennen sind (vgl. Miller, Leddy & Leavitt 2003, 29). Die Schwierigkeiten bei der Sprachproduktion sind besonders durch die „syndromtypische Hypotonie“ (Wilken 2017, 72) zu erklären. Hinzu kommen häufig Wahrnehmungsbeeinträchtigungen und ein vermindertes Kurzzeitgedächtnis, wodurch beispielsweise die Erinnerung und Nachahmung der Lautbildung beeinträchtigt wird. Durch die Schwierigkeiten im expressiven Sprachgebrauch ist die Verständigung mit Kommunikationspartner_innen häufig von Missverständnissen geprägt. Als Bewältigungsstrategie werden häufig sehr kurze Sätze gebildet. Immer wiederkehrende Kommunikationsprobleme können zu Frustrationen und Gesprächsabbrüchen führen (vgl. Buckley 1993, 7). Durch anhaltende Interaktionsprobleme mit der Umwelt besteht die Gefahr, dass sich Verhaltensauffälligkeiten herausbilden oder manifestieren (vgl. Sarimski 2018, 202).

2.2. Kommunikation und Sprache bei Kindern mit selektivem Mutismus

Selektiver Mutismus bezeichnet eine „emotional bedingte Störung der sprachlichen Kommunikation“ (vgl. Deutsche Gesellschaft für Kinder- und Jugendpsychiatrie 2007, 303). Dabei kann die Lautsprache „nicht mehr uneingeschränkt ziel-, situations- oder partneregerecht verwendet werden“ (Dobslaff 2005, 17). Es handelt sich dabei ausdrücklich nicht um ein willentliches Schweigen (vgl. Katz-Bernstein 2007, 21). Von der Blockierung sind neben der Lautsprache meist mehrere andere Kommunikationswege in Form von „Parallel- und/oder Folgesymptomen“ (Dobslaff 2005, 18) betroffen, wozu Mimik, Blickverhalten oder die Körperhaltung zählen. Eine besondere Form des selektiven Mutismus ist der „partielle Schulmutismus“ (ebd., 20), bei dem bestimmte Anforderungen im schulischen Umfeld nicht bewältigt werden können. Dabei unterliegt die Störung jedoch einer gewissen Dynamik, sodass die Umsetzung der Anforderungen zeitweise gelingt (vgl. ebd.). Als Co-Morbiditäten treten besonders häufig soziale Ängstlichkeit, eine Störungen des Sozialverhaltens, sprachliche Störungen oder sprachliche Unsicherheiten in Folge von Migration auf (vgl. ebd., 32).

2.3. Unterstützte Kommunikation

Unterstützte Kommunikation stellt ein alternatives, multimodales Kommunikationssystem für Menschen mit fehlender oder eingeschränkter Verbalsprache dar und schließt alle Hilfsmittel ein, die zur Verständigung genutzt werden (vgl. Wilken 2014, 9). Ziel Unterstützter Kommunikation ist es, den Menschen Teilhabe und Mitbestimmung in ihrem Alltag zu ermöglichen (vgl. ebd., 15f.). Neben materiellen Ressourcen

cen stellt das Mitwirken des sozialen Umfeldes eine wichtige Gelingensbedingung dar (vgl. Boenisch 2010, 211).

Ein in den letzten Jahren viel beachtetes Konzept zur Kommunikationsförderung ist das des Kern- und Randvokabulars. Dabei bezeichnet der Begriff Kernvokabular „die am häufigsten verwendeten Wörter einer Sprache. Das Kernvokabular macht 80% des Gesprochenen aus“ (Boenisch 2017, 19). Durch den Einsatz von themen- und situationsunabhängigem Vokabular sollen die sprachlichen Äußerungen unterstützt kommunizierender Menschen flexibler werden. Das Kernvokabular umfasst daher besonders Funktionswörter wie Pronomen, Hilfsverben oder Adverbien (vgl. ebd.). Das Kernvokabular ist auf Kommunikationshilfen jederzeit verfügbar (vgl. Sachse, Wagter & Schmidt 2017, 35). Um differenzierte Äußerungen zu einem Thema zu ermöglichen, wird es durch einzelne Inhaltswörter, zu denen besonders Nomen, Verben und Adjektive zählen, ergänzt (vgl. Boenisch 2017, 19). Diese werden auf den Kommunikationshilfen in der Mitte angeordnet und sind austauschbar (vgl. Sachse, Wagter & Schmidt 2017, 35). Die Kommunikationshilfen sind als Tafel, Ordner oder elektronische Kommunikationshilfen verfügbar, wobei der Aufbau aller Hilfsmittel gleich ist. Dadurch wird eine multimodale Nutzung der Systeme erleichtert (vgl. ebd., 51).

Für die Förderung des Spracherwerbs bei Kindern mit Down-Syndrom hat sich die Gebärden- unterstützte Kommunikation (GuK) als besonders förderlich erwiesen, da „sie zur flüchtigen sequenziellen Struktur von Lautsprache eine räumlich visuelle und simultan erfassbare Sprache bietet“ (Wilken 2008, 76). Dadurch erhöht sich die wechselseitige Aufmerksamkeit zwischen den Interaktionspartnern und die Sprache verlangsamt sich (vgl. ebd., 77). GuK wird lautsprachbegleitend angewendet. Studien haben gezeigt, dass GuK auch die verbale Sprachentwicklung positiv beeinflusst, da „vielfältige differenzierte sprachgebundene Leistungen“ (Wilken 2017, 75) dadurch erweitert werden.

Drobslaff (2005) verweist auf die positive Wirkung Unterstützter Kommunikation bei Kindern mit selektivem Mutismus im Unterricht. Da die komplexen kommunikativen Anforderungen des Unterrichts häufig eine Sprechblockierung hervorrufen, kann die Person durch den Einsatz von Hilfsmitteln partizipieren. Dies ist von Bedeutung, da sich das Schweigen langfristig negativ auf den Lernerfolg der Person auswirkt und zum anderen „die noch vorhandene Dialogfähigkeit und Dialogbereitschaft des Mutisten [...] nicht weiter durch eine falsche Schonhaltung verkümmern [darf]“ (ebd., 171). Das gewählte Hilfsmittel sollte es dem/der Schüler_in ermöglichen, im Unterricht und Alltag sowohl zu reagieren als auch zu agieren (vgl. ebd., 171f.). Die an das Kind gestellten kommunikativen Anforderungen müssen dabei mit dem gewählten Hilfsmittel zu bewältigen sein, um weitere Frustrationen zu verhindern. Häufig verwendete Hilfsmittel sind, neben Ja-Nein-Codes, elektronische Kommunikationshilfen oder Lautgebärden (vgl. ebd., 173). Der Einsatz Unterstützter Kommunikation erweist sich als sinnvoll, da die Aufmerksamkeit vom Sprechvorgang weggelenkt wird, wodurch Blockierungen teilweise gelöst werden können (vgl. ebd., 174).

2.4. Unterrichtsgespräche

Eines der am häufigsten verwendeten Handlungsmuster im Unterricht ist das Gespräch (vgl. Meyer 2011, 282). Unruh und Petersen verstehen darunter „alle Situationen im Unterricht, in denen ein gemeinsamer Austausch aller Schülerinnen und Schüler stattfindet“ (2006, 75). Es handelt sich um eine Form der institutionalisierten Kommunikation, bei der alle Beteiligten eine vorbestimmte Rolle einnehmen (vgl. Hausendorf 2008, 934). Dabei folgt das Unterrichtsgespräch meist einem „hochstrukturalisierte[n] Interaktionsmuster“ (Neumann 2003, 82), welches sich deutlich von

der Alltagskommunikation unterscheidet (vgl. Fienemann & Kügelgen 2003, 133). Besonders kennzeichnend ist die „Asymmetrie der Beteiligungsrollen“ (ebd., 942). Um sicherzustellen, dass möglichst alle Beteiligten am selben und einzigen Interaktionsprozess teilnehmen, verteilt die Lehrperson das Rederecht nacheinander an verschiedene Schüler_innen (vgl. Vogt 2011, 90). Durch die „konventionalisierte Geste“ (ebd.) des Aufzeigens, signalisieren die Schüler_innen ihre Bereitschaft zur „turnübernahme“ (Lengyel 2012, 146). Diesen autorisierten Schüleräußerungen stehen unautorisierte Äußerungen gegenüber, wobei „Schüler_innen] eigenständig in den vom Lehrer organisierten Unterricht [eingreifen]“ (ebd.). Diese Eingriffe können sich am Unterrichtsthema orientieren oder private Handlungen darstellen (vgl. Vogt 2011, 94). Eine weitere Tätigkeit von Schüler_innen ist das Schweigen, wobei der/die Lernende „aktiv rezipierend“ (ebd.) am Unterrichtsgeschehen teilnehmen kann oder sich gedanklich vom Unterrichtsdiskurs entfernt (vgl. ebd.).

3. Methodisches Vorgehen

Die Forschungsfrage wurde im Rahmen des Studienprojekts im Sinne Forschenden Lernens im Praxissemester beantwortet. Als Untersuchungsdesign wurde eine qualitative Einzelfallstudie gewählt. Das Ziel qualitativer Verfahren ist es, ein Subjekt in seiner Lebenswelt zu verstehen, seine Wirklichkeit zu rekonstruieren und daraus Ansatzpunkte für eine Veränderung im Interesse des Subjekts zu generieren (vgl. Mayring 2016, 42). Somit eignet sich dieses Vorgehen besonders gut, um die Ziele Forschenden Lernens im Praxissemester zu verwirklichen (vgl. Falkenstörfer & Keeley 2016, 175f.).

Zur Beantwortung der ersten Teilfrage „Wie kommuniziert Schüler X?“ wurde auf die Methode der teilnehmenden Beobachtung zurückgegriffen, welche unstrukturiert, passiv und offen, in Form einer dichten Beschreibung, erfolgte (vgl. Edelmann, Schmidt, Trippelt 2009, 77f.).

Die Beantwortung der zweiten Teilfrage „Wie vollziehen sich Unterrichtsgespräche in der Klasse Y?“ stand vor der besonderen Herausforderung, die Komplexität des Lehr-Lern-Geschehens rekonstruieren zu müssen. Dies wurde durch die Methode der Videografie (vgl. Dinkelaker & Herrle 2009, 14f.) und einer anschließenden Transkription mithilfe der Halbinterpretativen Arbeitstranskription (HIAT) nach Ehlich & Rehbein (1976) verwirklicht. Die darin verwendete Partiturschreibweise ermöglicht es, sowohl die Chronologie als auch Simultanität der Ereignisse in einem Unterrichtsgespräch rekonstruieren und verschriftlichen zu können (vgl. ebd., 26).

Die Auswertung der erhobenen Daten erfolgte mithilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Schmidt (2013), wodurch das theoretische Vorverständnis mit dem erhobenen Material in Bezug gesetzt werden konnte. Auf Grundlage der so erhaltenen Ergebnisse erfolgte abschließend eine Interventionsplanung, welche die Beantwortung der übergeordneten Forschungsfrage beinhaltete.

Es muss kritisch erwähnt werden, dass beide gewählten Methoden das Interaktionsgeschehen nicht vollständig abbilden konnten. Dabei wurden gegenläufige Vor- und Nachteile deutlich. Auf Seiten der Beobachtung ist anzumerken, dass ihre Vorteile besonders in der hohen Flexibilität des Beobachters und einer relativ natürlichen Beobachtungssituation lagen. Schwierigkeiten entstanden dadurch, dass die Simultanität und Multimodalität der Kommunikation für den Beobachter nur schwer zu erfassen waren und die Dauer einzelner Ereignisse im Nachhinein nicht rekonstruiert werden konnte. Im Gegensatz dazu sind die zuletzt genannten Punkte als Vorteile einer Videografie zu nennen. Durch das wiederholte Anschauen einzelner Sequenzen war sowohl die Multimodalität als auch die Simultanität der

Kommunikation gut zu erfassen. Auch die Dauer der Ereignisse konnte im Nachhinein genau rekonstruiert werden. Als Kritikpunkte dieser Methode sind das begrenzte Sichtfeld der Kamera, sowie eine zum Teil schwer verständliche Tonqualität zu nennen.

Resümierend kann jedoch die Aussage getroffen werden, dass die gewählten Methoden für das Ziel gut geeignet waren, da sie es ermöglicht haben, die Logik der Zusammenhänge nachzuzeichnen und so auswertbare Daten zu generieren.

4. Darstellung der Ergebnisse

4.1. Ergebnisse der ersten Teilfrage: Wie kommuniziert Schüler X?

Es ist deutlich geworden, dass der Schüler über ein gutes rezeptives Sprachverständnis verfügt, da er Anweisungen und Aufforderungen in jedem untersuchten Sprachmedium verstehen und umsetzen konnte. Für eigene Äußerungen verwendet der Schüler Lautsprache, GuK, die Kölner Tafel sowie nonverbale Kommunikation. Er zeigt zeitweise große Freude an kommunikativen Handlungen, besonders in Essens- und Spielsituationen und beschäftigt sich gerne mit Hilfsmitteln der Unterstützten Kommunikation. Dabei verfügt er über ein gutes Symbolverständnis, er kennt Piktogramme, ihre Bedeutung und ihre kommunikative Funktion. Besonders in ritualisierten Situationen nutzt der Schüler seine lautsprachlichen kommunikativen Kompetenzen, häufig in Verknüpfung mit Gebärden. Die ritualisierten Redewendungen überträgt er auch auf außerunterrichtliche Situationen. Seine Verständigung erfolgt häufig mithilfe verbaler und nonverbaler deiktischer Ausdrücke. Um auf sich aufmerksam zu machen, sucht er häufig den Blickkontakt zur gewünschten Person. Das Gelingen seiner kommunikativen Absicht ist somit stark von der Reaktion, den kommunikativen Kompetenzen und dem Willen seiner Interaktionspartner_innen abhängig. Der Schüler verfügt über gute motorische Fähigkeiten, wodurch er einen großen Aktionsradius besitzt.

Im Unterrichtsgespräch zeigt der Schüler besonders dann nonverbale Aufmerksamkeit, wenn neben der Lautsprache visuelle Reize gesetzt werden. Regelmäßig schaut er im Stuhlkreis die sprechende Person an. Wenn er explizit angesprochen wird, kann er situationsabhängig auf vielfältige Frageformen und Handlungsaufforderungen antworten bzw. eingehen. Es hat sich als förderlich herausgestellt, wenn der Schüler bei der Beantwortung einer Frage wählen kann, ob er verbal oder nonverbal antwortet.

Bei der Fokussierung der Entwicklungsbedarfe des Schülers ist es sinnvoll, zwischen sprachlichen und sozialen Kompetenzen zu unterscheiden. Auf der Ebene der sprachlichen Kompetenzen fällt besonders seine verwaschene und undeutliche Aussprache ins Gewicht, wodurch Kommunikationssituationen immer wieder scheitern. Er verfügt über einen geringen verständlichen Wortschatz. Besonders auffällig ist die hohe Zahl an Nomen, insbesondere Namen, in seinem Sprachgebrauch. Außerdem spricht er überwiegend in sehr kurzen Sätzen. Ritualisierte Sätze weisen meist eine längere Satzstruktur auf. Sein Gebärdenwortschatz ist noch deutlich begrenzter und unflexibler. Auf der Seite der sozialen Kompetenzen hat sich ein ausgesprochen ambivalentes Verhalten während Interaktionssituationen auf mehreren Ebenen als problematisch erwiesen. Beispielsweise stehen Körper- und Verbalsprache häufig in einem Widerspruch zueinander, wobei die Mimik zudem schwer interpretierbar ist. Eine weitere große Ambivalenz zeigt sich zwischen der Kompetenz und Performanz seiner sprachlichen Äußerungen. Es wurde deutlich, dass der Schüler situationsabhängig dazu in der Lage ist, Mehrwortsätze zu bilden, Protest oder Wünsche zu äußern und Fragen zu stellen. In anderen ähnlichen oder sogar gleichen Situationen gelingt ihm dies jedoch nicht. Muster oder Auslöser der

Verhaltensweisen sind aus den Beobachtungen nicht ersichtlich. Es scheint so, dass der Schüler, besonders wenn er sich unwohl beziehungsweise unsicher fühlt, stereotype Verhaltensweisen zeigt. Diese treten während des Unterrichtsgesprächs gehäuft auf. Ebenso zeigt er außerhalb der Unterrichtsgespräche ein wesentlich breiteres Spektrum an kommunikativen Fähigkeiten. Eine weitere Schwierigkeit für Interaktionspartner_innen ist es zu erkennen, ob der Schüler gerade ein Selbstgespräch führt, oder eine Interaktion beginnen möchte. Außerdem besteht eine Ambivalenz zwischen gut beherrschten Höflichkeitsformen und herausforderndem Verhalten.

Bei der Fokussierung der genutzten Sprachfunktionen fällt auf, dass der Schüler die expressive Funktion kaum für Kommunikationspartner verständlich verwendet. Außerhalb der Fragen des Morgenkreises oder dem Erzählen vom Wochenende mit der Kölner Tafel spricht er nicht über Erlebnisse oder Themen, die ihn interessieren. Dies ist u.a. mit der stark kontextgebundenen und schwer verständlichen Sprache zu erklären. Es zeichnet sich insgesamt ein sehr passives Bild des Sprachgebrauchs ab. Besonders auffällig ist, dass es ihm schwerfällt, eine Interaktion zu beginnen und auf sich aufmerksam zu machen. So stellt er beispielsweise Fragen, ohne dass der/die Interaktionspartner_in ihn hören kann. Im Unterrichtsgespräch meldet er sich nicht sondern wird ausschließlich aktiv, wenn er explizit von der Lehrkraft oder seinen Mitschüler_innen dazu aufgefordert wird. Dies zeugt von einer zu geringen Kenntnis über Kommunikationsstrategien und einem geringen Selbstbewusstsein.

4.2. Ergebnisse der zweite Teilfrage: Wie vollziehen sich Unterrichtsgespräche in der untersuchten Klasse?

Das Unterrichtsgeschehen in der untersuchten Klasse wird stark durch die Lehrperson gelenkt. Die Eigenaktivität der Schüler_innen ist begrenzt, da sie die meiste Zeit auf Fragen der Lehrperson reagieren. Meist verfolgt die Lehrkraft ein vordefiniertes Ziel, welches sie durch eine unterschiedlich offensichtliche Lenkung der Schüler_innen, zu erreichen versucht. Dabei folgt das Unterrichtsgespräch häufig ähnlichen Ablaufmustern. Zunächst findet eine Aktivierungsphase statt, in der alle Beteiligten in einem Frage-Antwort-Schema einmal angesprochen werden. Danach erarbeitet die Lehrperson gemeinsam mit den Schüler_innen das Thema, indem sie viele kleine, aufeinander aufbauende Fragen stellt und die Antworten immer wieder zusammenfasst. Dabei verwendet sie eine Vielzahl verschiedener Frageformen deren Beantwortung sehr unterschiedliche kognitive Voraussetzungen erfordert. Sind die Schüler_innen mit der Beantwortung überfordert, grenzt die Lehrperson die Fragen im Folgenden weiter ein. Bei der Verteilung des Rederechts lassen sich zwei Hauptformen unterscheiden. Durch offene Fragen in das Plenum werden die Schüler_innen aufgefordert sich zu melden, während im anderen Fall das Rederecht schon während der Formulierung der Frage, durch eine Namensnennung, weitergegeben wird. Besonders an verbal schwächere Schüler_innen werden häufig auch Handlungsaufforderungen gestellt. Durch die Verteilung des Rederechts organisiert die Lehrperson das Unterrichtsgeschehen und kann gezielt auf die heterogenen Lernvoraussetzungen der Schüler_innen eingehen. Die Redeanteile im Unterrichtsgespräch sind sehr ungleich verteilt und der Großteil wird von Schüler_innen mit guten verbalsprachlichen Fähigkeiten übernommen. Diese Schüler_innen beantworten fast ausschließlich die offen ins Plenum gestellten Fragen. Die Lehrperson tendiert häufig dazu, direkt nach der Fragestellung sich meldenden Schüler_innen das Rederecht zu erteilen, sodass die anderen kaum Zeit zum Nachdenken haben. Häufig werden nach einer Phase mit Plenumsfragen die Schüler_innen gezielt angesprochen, die sich bis dahin noch nicht freiwillig geäußert haben. Insgesamt übersteigt der Redeanteil der Lehrperson den der Schüler_innen mit 65% deutlich.

Um den Lernstoff zu vermitteln wird eine Vielzahl an nicht schriftsprachlichen Materialien eingesetzt, die einen hohen Aufforderungscharakter haben. Gebärdenunterstützte Kommunikation wird besonders im ritualisierten Morgenkreis eingesetzt und ist in den anderen Unterrichtsgesprächen von der Kompetenz der Lehrperson abhängig. Auf Seiten der Schüler_innen ist anzumerken, dass sie über sehr heterogene sprachliche Voraussetzungen verfügen. Ihre Redebeiträge weisen eine tendenziell kurze Äußerungslänge auf und sind unterschiedlich gut verständlich. Zudem beinhalten sie häufig syntaktische Fehler oder semantische Ungenauigkeiten, wodurch eine Reformulierung durch die Lehrperson oder Nachfragen in Form einer Ko-Konstruktion notwendig werden. Besonders die Schüler_innen mit guter Verbalsprache haben häufig Schwierigkeiten, sich an die Gesprächsregeln zu halten und nur nach Erteilung des Rederechts zum Unterricht beizutragen. Wenn die reingerufene Antwort korrekt ist, geht die Lehrperson dennoch häufig auf die unautorisierten Äußerungen ein. Zudem haben einige Schüler_innen ein großes Mitteilungsbedürfnis und fühlen sich schnell ungerecht behandelt. Auf langsame Handlungen ihrer Mitschüler_innen reagieren sie mit Ungeduld und setzen die handelnde Person unter Druck. Zudem gibt es mehrere Schüler_innen, die sich nicht verbalsprachlich am Unterrichtsgeschehen beteiligen (können), aber durch Lautieren, Ausrufe oder Selbstgespräche auf sich aufmerksam machen.

4.3. Konsequenzen: Wie kann der Schüler dazu befähigt werden am Unterrichtsgespräch zu partizipieren?

Im Folgenden sollen aus den Ergebnissen der beiden Teilfragen Konsequenzen für die Gestaltung eines Unterrichtsgesprächs abgeleitet werden. Auf Seiten des Schülers stellt sich zunächst die Frage, welche Anforderungen eine Kommunikationshilfe erfüllen muss. Aus der Analyse der Kommunikation des Schülers geht hervor, dass diese besonders Missverständnissen vorbeugen und gelingende Kommunikationserfahrungen ermöglichen sollte. Darüber hinaus sollte sie kontinuierlich, das heißt in verschiedenen Situationen und mit wechselnden Gesprächspartner_innen, einsetzbar sein und so die Aufnahme und Aufrechterhaltung von Interaktionen fördern. Schließlich sollte sie die Ausdrucksmöglichkeiten des Schülers erhöhen, indem sie ihm einen flexibel nutzbaren Wortschatz zur Verfügung stellt. Diesen Anforderungen entspricht die elektronische Kommunikationshilfe MyCore, da sie nach dem Prinzip des Kern- und Randvokabulars aufgebaut ist und die elektronische Sprachausgabe für alle Kommunikationspartner_innen, unabhängig von ihren UK-Kenntnissen, gut verständlich ist (vgl. Sachse, Wagter, & Schmidt 2017, 49). Zudem arbeitet der Schüler bereits im schulischen Kontext mit der Kommunikationstafel, wodurch er mit dem Aufbau vertraut ist und eine multimodale Nutzung der verschiedenen Systeme erleichtert wird.

Auf der Ebene der Unterrichtsgespräche lassen sich Erkenntnisse in Bezug auf die Gestaltungselemente, die Lehrer_innen und die Mitschüler_innen generieren. Es ist deutlich geworden, dass Visualisierungen sowie Gebärden die Aufmerksamkeit des Schülers während des Unterrichtsgesprächs erhöhen. Daher ist eine multimodale Kommunikation anzustreben, die simultan mehrere Sinneskanäle anspricht. Damit einher geht eine Verlangsamung des Gesprächs, wodurch die kognitive Verarbeitung erleichtert wird (vgl. Wilken 2017, 75). Der Einsatz Unterstützter Kommunikation ist bei der Planung des Unterrichts immer mit zu bedenken. Es hat sich gezeigt, dass die Unterrichtsgespräche häufig einem ähnlichen Muster, der Morgenkreis sogar vollkommen ritualisierten Abläufen, folgen. Der Schüler scheint aus ritualisierten Abläufen Sicherheit zu ziehen. Dies lässt sie zu wichtigen Anknüpfungspunkten der unterrichtsimmanenten Kommunikationsförderung werden (vgl. Köhnen & Roos 2003, 184). In diesen Situationen setzt der Schüler besonders häufig seine vor-

handenen Kompetenzen ein, was ihm Erfolgserlebnisse verschafft und wodurch er das Zutrauen gewinnen kann, auch schwierigeren kommunikativen Anforderungen gewachsen zu sein (vgl. Dobsclaff 2005, 182). Um ihn dazu zu befähigen, differenziert zum Unterrichtsgeschehen beizutragen, erweist sich die Bereitstellung des nötigen Randvokabulars auf der Kommunikationstafel als erstrebenswert. Da der Schüler besonders in fordernden Situationen verstummt und stereotype Verhaltensweisen zeigt, ist von der Lehrperson eine entspannte und positive Lernatmosphäre anzustreben, die Sicherheit vermittelt (vgl. ebd., 178). Aufgrund der Tatsache, dass der Schüler auf ähnliche Anforderungen unterschiedlich reagiert, muss die Lehrkraft die Situation sensibel beurteilen und situationsabhängig einschätzen, welche Anforderungen er in der momentanen Situation vermutlich bewältigen kann. Langfristig ist anzustreben, dass der Schüler sich freiwillig zur turnübernahme bereit erklärt und dies durch Aufzeigen signalisiert. Es hat sich als förderlich herausgestellt, wenn er zwischen mehreren Kommunikationssystemen wählen kann oder die Anforderung mit einer Handlung verbunden ist (vgl. Dobsclaff 2005, 179). Nachdem eine Anforderung an ihn gestellt wurde, hat es sich als ausgesprochen wichtig erwiesen, eine Antwort geduldig abzuwarten. Dabei darf sich die Lehrperson nicht durch eine ablehnende Mimik irritieren lassen und muss langes Schweigens aushalten. Damit nicht nur die verbal starken Schüler_innen das Unterrichtsgespräch führen, ist von der Lehrkraft auf die Einhaltung der Gesprächsregeln zu achten. Darüber hinaus sollte sie nach der Formulierung einer Anforderung allen Schüler_innen Zeit zum Nachdenken geben und daher das Rederecht erst nach einer kurzen Pause weitergeben. Zudem ist es die Aufgabe der Lehrkraft, die Mitschüler_innen zu Geduld und Toleranz aufzufordern, wenn Interaktionsprozesse mit verbal schwächeren Schüler_innen verlangsamt ablaufen (vgl. Thiele 2017, 476).

5. Fazit

Die Ergebnisse des Studienprojekts zeigen, dass Unterrichtsgespräche an einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung hohe Anforderungen an alle Beteiligten stellen. Die Schüler_innen stehen vor der Herausforderung, sich an die Gesprächsregeln zu halten und auf die Fragen der Lehrperson einzugehen. Die Lehrperson trägt die Verantwortung dafür, dass allen Schüler_innen die Partizipation am Unterrichtsgeschehen ermöglicht wird. Dazu ist eine genaue Diagnostik der kommunikativen Fähigkeiten aller Schüler_innen sowohl in Unterrichts- als auch in Alltagssituationen unverzichtbar. Gleichzeitig ist die Lehrperson für den Einsatz von Visualisierungen und Hilfsmitteln der Unterstützung Kommunikation zuständig, um das Thema des Unterrichts für alle Schüler_innen zugänglich zu machen und eine multimodale Kommunikation darüber zu ermöglichen. Eine wichtige Gelingensbedingung stellt dabei eine wertschätzende und angenehme Lernatmosphäre dar.

Abschließend ist darauf hinzuweisen, dass die empirische Erforschung von Unterrichtsgesprächen an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ein Forschungsdesiderat darstellt. Durch das vorliegende Studienprojekt konnte die Komplexität des Lehr- und Lerngeschehens lediglich angedeutet werden. Daher ist weitere Forschung notwendig, die aufzeigt, wie Unterrichtsgespräche in heterogenen Gruppen und mit unterstützenden kommunizierenden Schüler_innen gelingen können.

6. Literaturverzeichnis

- Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2003): Lehrplan für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. München. Online verfügbar unter: <https://www.isb.bayern.de/foerderschulen/foerderschwerpunkte/geistige-entwicklung/lehrplan/> [zuletzt abgerufen am 10.08.2018].
- Blackstone, Sarah W./Hunt Berg, Mary (2006): Manual Soziale Netzwerke. Ein Instrument zur Erfassung der Kommunikation unterstützt kommunizierender Menschen und ihrer Kommunikationspartnerinnen und -partner. Karlsruhe: von Loeper Literaturverlag.
- Boenisch, Jens (2009): Unterstützte Kommunikation. In: Opp, Günther/Theunissen, Georg (Hg.): Handbuch schulische Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 495-504.
- Boenisch, Jens (2010): Frühe Sprachförderung für Kinder ohne Lautsprache. Möglichkeiten des Einsatzes von Kern- und Randvokabular in Therapie und Alltag. In: Leyendecker, Christof (Hg.): Gefährdete Kindheit. Risiken früh erkennen, Ressourcen früh fördern. Stuttgart: Kohlhammer. S. 211-220.
- Boenisch, Jens (2017): Neue Erkenntnisse aus der Kernvokabularforschung. In: Hallbauer, Angela/Hallbauer, Thomas/Hüning-Meier, Monika (Hg.): UK kreativ! Wege in der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe: von Loeper Literaturverlag. S. 17-33.
- Boenisch, Jens/Sachse, Stefanie (2007): Diagnostik und Beratung in der Unterstützten Kommunikation. Theorie, Forschung und Praxis. Karlsruhe: Von Loeper Literaturverlag.
- Bünk, Christoph/Baunach, Martin (2002): Unterstützte Kommunikation mit körperbehinderten Schülern. In: Boenisch, Jens (Hg.): Didaktik des Unterrichts mit körperbehinderten Kindern. Stuttgart: Kohlhammer. S. 92-105.
- Buckley, Sue (1993): Language development in children with Down's syndrome. Reasons for optimism. In: Down Syndrom Research and Practice, 1. S. 3-9.
- Deutsche Gesellschaft für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie u.a. (2007): Leitlinien zur Diagnostik und Therapie von psychischen Störungen im Säuglings-, Kindes- und Jugendalter. 3. Überarbeitete Auflage. Köln: Deutscher Ärzte Verlag.
- Dinkelaker, Jörg/Herrle, Matthias (2009): Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dobslaff, Otto (2005): Mutismus in der Schule: Erscheinung und Therapie. Berlin: Ed. Marhold.
- Edelmann, Doris/Schmidt, Joel/Tippelt, Rudolf (2012): Einführung in die Bildungsforschung. Stuttgart: Kohlhammer
- Ehlich, Konrad (2012): Unterrichtskommunikation. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Band 3. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 327-348.
- Falkenstörfer, Sophia/Keeley, Caren (2016): Chance Praxissemester. Ein neuer Zugang zu schulischen Lebenswelten durch Forschendes Lernen. In: Teilhabe 55 (4). S. 173-178.
- Fienemann, Jutta/Kügelgen, Rainer von (2003): Formen mündlicher Kommunikation in Lehr- und Lernprozessen. In: Bredel, Ursula et. al. (Hg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. 1. Teilband. Paderborn: Ferdinand Schöningh. S. 133-147.
- Hausendorf, Heiko (2008): Interaktion im Klassenzimmer. Zur Soziolinguistik einer riskanten Kommunikationspraxis. In: Willems, Herbert (Hg.): Lehr(er)buch Sozio-

- logie. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 931-957.
- Häußler, Michael (2015): Unterrichtsgestaltung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kaiser-Mantel, Hildegard (2012): Unterstützte Kommunikation in der Sprachtherapie. München: Ernst Reinhardt.
- Katz-Bernstein, Nitza (2007): Selektiver Mutismus bei Kindern. Erscheinungsbilder, Diagnostik, Therapie. München: Ernst Reinhardt.
- Köhnen, Monika/Roos, Erika (2003): Nichtsprechende Kinder reden mit - Unterstützte Kommunikation in täglich wiederkehrenden Unterrichtssituationen. In: Boenisch, Jens/Bümk, Christof (Hg.): Methoden der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe: Von Loeper Literaturverlag. S. 180-193.
- Lengyel, Dorit (2012): Unterrichtsinteraktion in sprachlich heterogenen Klassen. In: Fürstenau, Sara (Hg.): Interkulturelle Pädagogik und Sprachliche Bildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 143-161.
- Mayring, Philipp (2016): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim: Beltz.
- Meyer, Hilbert (2011): Unterrichtsmethoden II: Praxisband. Berlin: Cornelsen.
- Miller, Jon F./Leddy, Mark Gene/Leavitt, Lewis A. (2003): Improving The Communication of People with Down-Syndrome. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Neumann, Karl (2003): Sprachliche Interaktion im Unterricht. Lehrersprache, Schülersprache und die unterrichtliche Kommunikationsrealität. In: Lange, Günter/Ziesens, Karl/ Neumann, Werner (Hg.): Grundfragen und Praxis der Sprach- und Literaturdidaktik. Grundlagen - Sprachdidaktik - Mediendidaktik. Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 1. 8. unveränderte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 80-93.
- Sachse, Stefanie K./Wagter, Jacqueline/ Schmidt, Lena (2017): Das Kölner Vokabular und die Übertragung auf eine elektronische Kommunikationshilfe. In: Hallbauer, Angela/ Hallbauer Thomas/Hüning-Meier, Monika (Hg.): UK kreativ! Wege in der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe: von Loeper Literaturverlag. S. 35-53.
- Sarimski, Klaus (2018): Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern mit Down-Syndrom im Vorschulalter. In: Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie, 46 (3), 194-205.
- Schmidt, Christiane (2013): Analyse von Leitfadeninterviews. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg: Rowohlt's Enzyklopädie. S. 447-456.
- Thiele, Annett (2017): Teilhabe von Kindern und Jugendlichen mit schwersten Lautsprachstörungen am Lernen im Unterricht durch UK-Immanenz. In: Hallbauer, Monika/Hallbauer, Thomas/Hüning-Meier, Monika (Hg.): UK kreativ! Wege in der Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe: Von Loeper Literaturverlag. S. 472-483.
- Unruh, Thomas/Petersen, Susanne (2006): Guter Unterricht – Handwerkszeug für Unterrichtsprofis. Lichtenau: AOL-Verlag.
- Vogt, Rüdiger (2011): Gesprächsfähigkeit im Unterricht. In: Knapp, Karlfried von et al. (Hg.): Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch. Tübingen: Narr Fracke Attempto. S. 78-103.
- Wilken, Etta (2008): Sprachförderung bei Kindern mit Down-Syndrom. Mit ausführlicher Darstellung des GuK-Systems. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wilken, Etta (2014): Kommunikation und Teilhabe. In: Wilken, Etta (Hg.): Unterstützte Kommunikation. Eine Einführung in Theorie und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer. S. 1-16.
- Wilken, Etta (2017): Kinder und Jugendliche mit Down-Syndrom. Förderung und Teilhabe. Stuttgart: Kohlhammer.

Mareike Rabe

Entwicklung von Handlungsalternativen im Umgang mit ‚herausforderndem‘ Verhalten aus systemisch-konstruktivistischer Perspektive

Betreut durch: Sophia Falkenstörfer und Dr.‘ Caren Keeley (Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung)

Abstract

*Anhand eines Fallbeispiels wird dargestellt, wie aus einer systemisch-konstruktivistischen Perspektive heraus Handlungsalternativen im Umgang mit Verhalten, welches als ‚herausfordernd‘ empfunden wird, entwickelt werden können. Der Auseinandersetzung mit rechtlichen und ethischen Fragestellungen zur Fixierung von Schüler*innen kommt dabei eine besondere Bedeutung zu. Entsprechend der - für den Bereich der qualitativen Sozialforschung üblichen - Zirkularität, werden Handlungsalternativen erarbeitet, welche die Bedürfnisse des Schülers einerseits sowie die Bedürfnisse des Systems andererseits berücksichtigen sollen.*

Schlagwörter:

Herausforderndes Verhalten, Verhaltensauffälligkeiten, Konstruktivismus, Systemtheorie, freiheitsentziehende Maßnahmen, Fixierung

1. Forschungsfrage und Anpassungen im Feld

Die Konzeption des Studiendesigns zielte ursprünglich darauf ab, Schüler*innen, deren Verhalten von den Personen des schulischen Umfeldes als herausfordernd, auffällig, situationsunangemessen empfunden wird¹ oder welches selbst- oder fremdgefährdend ist, aus einer systemisch-konstruktivistischen Perspektive heraus Handlungsalternativen zu ermöglichen. Durch systematische Beobachtung auf Grundlage des SABC-Schemas² sollten zunächst begründete Hypothesen über mögliche Funktionen des Schüler*innenverhaltens aufgestellt werden. Hieraus sollten Rückschlüsse auf bedürfnisgerechtere Anpassungen der Lern- und Lebensbedingungen im schulischen Umfeld gezogen werden. Darüber hinaus sollten Handlungsalternativen ermöglicht werden, welche die ‚auffälligen‘ oder ‚herausfordernden‘ Verhaltensäußerungen ersetzen könnten (vgl. ebd.).

Im schulischen Forschungsfeld, einer Klasse einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung, hat sich gezeigt, dass das als herausfordernd empfundene Verhalten des Schülers A (Kneifen) in engem Zusammenhang mit den äußeren Bedingungen (Fixierung des Schülers) steht. Unter Berücksichtigung dieses Zusammenhangs sowie rechtlicher und ethischer Bedenken hinsichtlich der Fixierung von Personen, erschien es nicht mehr angemessen nach möglichen Handlungsalternativen *für den Schüler* zu fragen. Vielmehr bestand die Notwendigkeit, die *äußeren Bedingungen* zu verändern - konkret, die Fixierung aufzuheben.

¹ In der Fachliteratur werden unterschiedliche Begrifflichkeiten zur Beschreibung von Verhaltensäußerungen, die als auffällig oder herausfordernd empfunden werden, verwendet. Zu den häufigsten Bezeichnungen zählen: „Verhaltensauffälligkeiten, Problemverhalten, herausforderndes Verhalten, Verhaltensstörung, kreatives Verhalten, originelles Verhalten“ (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2014, 15). In der vorliegenden Arbeit wird von ‚herausforderndem‘ oder ‚auffälligem‘ Verhalten, beziehungsweise von Verhaltensäußerungen, die als herausfordernd oder auffällig empfunden werden, gesprochen. Dies soll herausstellen, dass die gezeigte Verhaltensäußerung des Schülers „vom Beobachtenden nicht erwartet wird und dadurch <<auffällt>>“ (ebd., 16), beziehungsweise dass der Umgang mit den Verhaltensäußerungen als Herausforderung empfunden wird.

² vgl. Abschnitt 3.4 dieser Arbeit

Eine veränderte Handlungspraxis zu initiieren erwies sich insofern als herausfordernd, als die Fixierung des Schülers aus Sicht des Umfeldes eine angemessene Handlungskonsequenz auf eine weitere ‚herausfordernde‘ Verhaltensweise des Schülers A, nämlich seine erhöhte Aktivität, darstellte. Die Fixierung des Schülers ist aus Sicht der Autorin jedoch als in höchstem Maße kritisch zu beurteilen. Mit dem Ziel, aus einer systemisch-konstruktivistischen Perspektive heraus angemessene Handlungsalternativen zu erarbeiten, die einerseits den Bedürfnissen des Schülers A und andererseits den Anforderungen des Systems gerecht werden können, ergab sich folgende Forschungsfrage:

Wie können Unterrichtssituationen so gestaltet werden, dass die Bedürfnisse des Schülers A mit den Anforderungen des Systems vereinbar werden?

2. Theoretischer Hintergrund

Für die theoretische Auseinandersetzung ergeben sich aus dem Forschungsanliegen zwei Schwerpunkte. Zunächst wird der theoretische Hintergrund zu ‚herausforderndem‘ Verhalten und der systemisch-konstruktivistischen Perspektive dargestellt. Nachfolgend werden rechtliche und ethische Fragestellungen zur Fixierung von Personen aufgeworfen.

2.1 ‚Herausforderndes‘ Verhalten aus systemisch-konstruktivistischer Perspektive

In der Fachliteratur finden sich vielfältige Ansätze zur theoretischen Betrachtung von ‚herausforderndem‘ Verhalten (vgl. Vernooij/Wittrock 2004, 12). Diese können beispielsweise medizinisch, lerntheoretisch oder systemisch orientiert sein (vgl. Myschker/ Stein, 2014). Die jeweilige Perspektive und die daraus resultierende (pädagogische) Haltung beeinflussen maßgeblich, wie dem Verhalten, welches als herausfordernd oder auffällig empfunden wird, begegnet wird und welche Lösungsansätze und Interventionsmöglichkeiten in Betracht gezogen werden. Marita Bergsson (1998) äußert sich zu diesem Zusammenhang wie folgt: „Techniken [...] allein sind unwirksam! Eine bestimmte pädagogische Haltung gehört dazu [...]“ (50, zit. nach Palmowski 2007, 11). Der vorliegenden Arbeit liegt ein systemisch-konstruktivistisches Verständnis von Verhalten zugrunde, weshalb der Schwerpunkt der theoretischen Auseinandersetzung auf dieser Perspektive liegt.

Im Sinne einer konstruktivistischen Sichtweise wird davon ausgegangen, dass die wahrgenommene Wirklichkeit einer Person eine auf subjektive Konstruktion beruhende Wirklichkeit ist (vgl. Mutzeck 2004, 238). Im Rahmen dieser Wirklichkeit sind Handlungen der betreffenden Person für sie selbst sinnhaft (vgl. Gerstenmaier/Mandl 2004, 4; Mutzeck 2004, 227). Das Ziel einer Handlung kann „von Außenstehenden nur durch Interpretation erschlossen werden“ (Vernooji/Wittrock 2014, 22) und sich in hohem Maße „von der Selbstinterpretation des Handelnden unterscheid[e]n“ (ebd., 21). Vor dem Hintergrund eines konstruktivistischen Grundverständnisses ist die Bewertung einer Verhaltensäußerungen als ‚auffällig‘ oder ‚herausfordernd‘ als das Ergebnis eines Zuschreibungsprozesses zu verstehen. ‚Herausforderndes‘ Verhalten ist insofern herausfordernd, als dass es von dem*der Beobachter*in als Herausforderung empfunden wird.

Für den Umgang mit ‚herausforderndem‘ Verhalten in der schulischen Praxis ergibt sich aus der konstruktivistischen Perspektive die allgemeine Zielstellung, den Versuch zu unternehmen, die subjektive Konstruktion von Wirklichkeit aus der Perspektive der Schüler*innen nachzuvollziehen, um den Sinn ihrer Handlungen möglichst zu verstehen und das gezeigte Verhalten als „Ausdruck seiner [bzw. *ihrer; Anm. d. Verf.] Möglichkeiten zur Auseinandersetzung mit der Welt“ (Schuppener

2014, 51) zu begreifen. Über das Verständnis für die Sinnhaftigkeit des Schüler*innenverhaltens kann sich die Chance ergeben, zu einer veränderten Bewertung des als ‚herausfordernd‘ empfundenen Verhaltens zu gelangen.

Über die konstruktivistische Perspektive hinaus betont die systemische Perspektive, dass jedes Subjekt in mehrere (soziale) Systeme eingebunden ist, welche sein Denken und Handeln beeinflussen (vgl. Hubrig/Herrmann 2014, 11). Handlungen stehen in einer Wechselwirkung von individuellen Wahrnehmungen und Möglichkeiten, mit den Systemen in Beziehung zu treten, sowie den Gegebenheiten und Bedingungen des Systems (vgl. Mutzeck 2004, 232). Als Folge dessen beruht

„alles Verhalten (...) auf der Interaktion zwischen dem Individuum und seinen Anlagen und (...) Selbstorganisationstendenzen und den verschiedenen Agenturen bzw. Systemen seiner Umwelt“ (Myschker 2002, 117).

‚Herausforderndes‘ Verhalten wird auf dieser Grundlage nicht als „individuelle und pathologische Störung“ (Wüllenweber 2006, 445) verstanden. Vielmehr gilt es, das Verhalten im Kontext von verschiedenen Bedingungsgefügen zu betrachten und dementsprechend das Augenmerk auf das Zusammenspiel kontextueller Faktoren und spezifischer Verhaltensäußerungen zu legen (vgl. Palmowski 2007, 39). Pädagogische Interventionen sind folglich so zu gestalten, dass die „Passung zwischen der Umgebung und den Voraussetzungen und Möglichkeiten des Schülers“ (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2014, 107) optimiert wird. Das Herstellen einer adäquaten Passung zwischen Schülerbedürfnis und Anforderungen des Umfeldes ist Anliegen des vorliegenden Projektes. Dabei sollen die Bedürfnisse und Ressourcen des Schülers A ebenso berücksichtigt werden die Bedürfnisse und Ressourcen des Klassenteams.

2.2 Fixierung von Schüler*innen

Für das Studienprojekt hat die Auseinandersetzung mit rechtlichen und ethischen Aspekten bei der Fixierung von Personen hohe Relevanz. Die hierbei geltenden rechtlichen Regelungen sowie ethische Bedenken und gesundheitlichen Auswirkungen von Fixierungen von Personen werden im Folgenden beleuchtet.

Das Grundrecht einer Person auf Freiheit ist in Art.2 Abs. 2 des Grundgesetzes festgeschrieben: „Die Freiheit der Person ist unverletzlich.“ Wenn die Bewegungsfreiheit einer Person durch eine andere Person „auf einen eng umgrenzten Raum“ (Bundesverband ev. Behindertenhilfe 2015, 4) beschränkt wird und dies „mit einem Zwangselement verbunden ist“ (ebd.), kann ein Freiheitsentzug vorliegen. Da dieser Freiheitsentzug das oben genannte Grundrecht auf Freiheit berührt, sind jegliche freiheitsbeschränkenden und freiheitsentziehenden Maßnahmen „grundsätzlich [...] wenn irgendwie möglich, zu vermeiden“ (Fachstelle Pflege- und Behinderteneinrichtungen 2011, 1) und nur unter bestimmten Bedingungen als „ultima ratio“ (Bundesvereinigung Lebenshilfe 2014) einzusetzen. Folglich sind vorab jegliche Alternativen zu den freiheitsentziehenden Maßnahmen eingehend zu prüfen. Außerdem sind freiheitsentziehende Maßnahmen in ihrer Dauer und ihrem Umfang auf das absolut „notwendige Maß“ (Bundesverband ev. Behindertenhilfe 2015, 9) zu beschränken. Ein Freiheitsentzug kann durch unterschiedliche Maßnahmen erfolgen. Das betrifft zum Beispiel die Fixierung einer Person durch körperliches Festhalten oder das Einsetzen von mechanischen Maßnahmen (wie Bauchgurte am Stuhl, Fixierung der Arme oder Beine, Schutzdecken, verschlossene Türen). Auch die Verabreichung von Medikamenten mit dem Ziel der Einschränkung des Bewegungsdranges einer Person, das Entfernen von Fortbewegungshilfen oder ähnliche beschränkende Maßnahmen können unter freiheitsentziehenden Maßnahmen fal-

len (vgl. Fachstelle Pflege- und Behinderteneinrichtungen 2011, 3).

Rechtlich zulässig ist der Einsatz freiheitsentziehender Maßnahmen ohne explizite Zustimmung der betroffenen Person jedoch nur unter bestimmten Voraussetzungen. Dies betrifft erstens das Vorliegen eines richterlichen Beschlusses, welcher den Einsatz freiheitsentziehender Maßnahmen genehmigt (vgl. Bundesverfassungsgericht 2002, 26). Zweitens dürfen freiheitsentziehende Maßnahmen in Situationen akuter Selbst- oder Fremdgefährdung kurzzeitig zum Einsatz kommen (vgl. Bundestags-Drucksache 18/9804). Drittens würde ein ausgewiesener therapeutischer Nutzen (z.B. Fixieren einer Person im Rollstuhl aufgrund unzureichender Körperspannung) einen vorübergehenden Einsatz freiheitsentziehender Maßnahmen rechtfertigen (vgl. ebd.).

Bei minderjährigen Kindern lag die Entscheidung über die Notwendigkeit von freiheitsentziehenden Maßnahmen bis vor Kurzem bei den Eltern (vgl. Bundesvereinigung Lebenshilfe 2014). Obwohl auch in diesem Fall entsprechende Maßnahmen nur „ausnahmsweise und [...] dann zulässig [waren] wenn sie nicht gegen das Recht auf gewaltfreie Erziehung (§1631 Abs. 2 BGB) verstoßen“ (Bundesvereinigung Lebenshilfe 2014) oder sie das Kindeswohl gefährden, kritisierte die Bundesvereinigung Lebenshilfe e.V. (2016) an dieser Regelung, dass

„[d]ie Entscheidungen von Eltern über Zwangsbehandlungen ihrer Kinder [...] in die kindlichen Grundrechte ein[greifen]“ (3).

Nach aktueller Rechtslage ist seit dem 01. Oktober 2017 zusätzlich zur elterlichen Einwilligung eine richterliche Genehmigungspflicht für jede Art von freiheitsentziehenden Maßnahmen erforderlich (vgl. Bundestags-Drucksache 18/9804). Durch die Neuerung der rechtlichen Bestimmungen wird versucht, die missbräuchliche Verwendung freiheitsentziehender Maßnahmen möglichst zu verhindern und das Freiheitsrecht jeder Person als „besonders hohes Rechtsgut“ (Bundesverfassungsgericht 2002, 8) zu schützen.

Zusätzlich zu den rechtlichen Bestimmungen sind die gesundheitlichen Folgen eines (regelmäßigen) Freiheitsentzuges zu berücksichtigen, die selbigen aus ethischer Perspektive höchst bedenklich erscheinen lassen. So kann der Einsatz von freiheitsentziehenden Maßnahmen als „tiefer Eingriff in die persönliche Integrität“ (Aichele 2016, 35) erlebt werden, Gefühle der Angst, Wut, Trauer oder Hilflosigkeit auslösen, als Demütigung und Strafe erlebt werden und Traumata auslösen. Das gesamte Ausmaß möglicher negativer Folgen auf die Gesundheit der Betroffenen ist Aichele (2016) zufolge dabei noch nicht einmal hinreichend erforscht (vgl. ebd.).

Im schulischen Kontext ist der Einsatz von Fixierungen bei Schüler*innen unter rechtlichen Gesichtspunkten wie auch aus ethischer Perspektive demnach höchst bedenklich. Die ethischen Bedenken verstärken sich, wenn wie im Fall von Schüler A, Schüler*innen betroffen sind, die unter erschwerten Bedingungen kommunizieren (zum Beispiel aufgrund eingeschränkter Verbalsprache) und insofern eingeschränkte Möglichkeiten haben, ihre Bedürfnisse oder ihren Protest verständlich zu machen.

3. Empirie

Das Vorgehen des vorliegenden Studienprojektes ist vornehmlich qualitativ, weshalb zunächst ein kurzer Abriss zur qualitativen Sozialforschung gegeben wird. Es folgt eine Darstellung des Forschungsanliegens. Anschließend erfolgt eine Auseinandersetzung mit der wissenschaftlichen Beobachtung als Erhebungsmethode und dem SABC-Schema, auf dessen Grundlage die Beobachtungsdaten erhoben wur-

den. Abschließend wird ein Ausblick auf das Auswertungsverfahren gegeben.

3.1 Qualitative Sozialforschung

Das Vorgehen des vorliegenden Projektes ist dem Bereich der qualitativen Sozialforschung zuzuordnen, welcher sich als vornehmlich induktiv und hypothesengenerierend beschreiben lässt (vgl. Schirmer 2009, 77). Qualitative Sozialforschung verfolgt das Ziel, „Lebenswelten“ (Flick et al. 2013, 14) zu erkunden und „soziale Wirklichkeiten“ (ebd.) nachzuvollziehen. Dabei wird versucht, „die Prozesse zu rekonstruieren, durch die die Wirklichkeit in ihrer sinnhaften Strukturierung hergestellt wird“ (Lamnek/Kress 2016, 44). Dies erfolgt durch „genaue und ‚dichte‘ Beschreibungen“ (Flick et al. 2013, 14) und kann, wie in dem hier vorliegenden Forschungsprojekt, beispielsweise im Rahmen von wissenschaftlichen Beobachtungen erfolgen.

3.2 Forschungsanliegen

Entsprechend der für die qualitative Sozialforschung üblichen Zirkularität, ergab sich nach einem ersten Forschungsanliegen ein weiterführendes Forschungsanliegen. In einer ersten Phase wurde beobachtet, in welchen Situationen der nicht verbalsprachlich kommunizierende Schüler A das Verhalten ‚Kneifen‘ zeigt und auf welche alternativen Verhaltensweisen Schüler A in diesen Situationen zurückgreift. Aufbauend auf die Ergebnisse dieser Beobachtungsdaten wurden Hypothesen über mögliche (subjektiv sinnhafte) Funktionen des Verhaltens ‚Kneifen‘ aufgestellt und außerdem gezeigt, dass dieses Verhalten zunehmenden in den als kritisch zu beurteilenden Fixierungssituationen auftritt. Im Verlauf des Projektes hat sich herausgestellt, dass die Fixierung des Schülers aus Sicht des Klassenteams eine angemessene Reaktion auf eine andere, vorangehende ‚herausfordernde‘ Verhaltensweise, nämlich die gesteigerte Aktivität des Schüler A, darstellte.

Dementsprechend wurde in einer zweiten Phase erhoben, wie sich die hohe Bewegungsaktivität des Schülers im Unterricht äußert, wie der Schüler ohne Fixierung agiert und unter welchen Bedingungen es ihm gelingt, selbstständig und ohne Fixierung an Stuhlkreissituationen teilzunehmen. Da diese Daten nicht in fremdem Unterricht, sondern lediglich im Unterricht der Autorin erhoben werden konnten, erfolgte die Beobachtung an dieser Stelle durch zwei Lehrpersonen. Aufgrund der strukturellen Bedingungen im Forschungsfeld konnte die Datenerhebung der zweiten Phase lediglich in einem kleinen Rahmen erfolgen.

3.3 Die wissenschaftliche Beobachtung

Die wissenschaftliche Beobachtung unterscheidet sich von der alltäglichen Beobachtung durch die Kriterien „Absicht, Selektion und Auswertung“ (Schöne 2003, 171). Damit ist die wissenschaftliche Beobachtung zunächst eine absichtsvolle Beobachtung eines ausgewählten Aspektes, an welche sich eine Auswertung der Beobachtungsdaten anschließt. Die wissenschaftliche Beobachtung erfolgt unter Berücksichtigung der für den Bereich der qualitativen Sozialforschung geltenden (Güte-)Kriterien.³

Obwohl „fast jeder forschende Zugang zur Realität eine Verzerrung mit sich bringt“ (Mayring 2016, 23) ist die Erfassung und Dokumentation von Beobachtungsdaten in besonderem Maße von den Wahrnehmungen der jeweiligen Beobachter*innen geprägt. Für den Grad der Teilnahme der jeweiligen Beobachter*innen ist insofern besonders zu beachten, dass

³ Die Gütekriterien qualitativer Forschung sind methodenspezifisch und variieren je nach Autor(en) (vgl. hierzu z.B. Flick 2010, 395-

„der Grad der Teilnahme bzw. Nicht-Teilnahme [...] stets so gewählt sein [muss], dass die Gegenstände und Phänomene, die von Interesse sind, auch adäquat beobachtet werden können.“ (Diegmann 2013, 188)

Die Beobachtungsdaten des vorliegenden Projektes wurden in überwiegend teilnehmender Beobachtung von der Autorin erhoben. Aufgrund der Gegebenheiten des Forschungsfeldes wurden außerdem weitere Daten in einer Fremdbeobachtung von zwei Lehrpersonen erhoben.

3.4 SABC-Schema

Zunächst wurden offene Beobachtungsprotokolle angefertigt, auf Grundlage derer anschließend die konkreten Verhaltensäußerungen fokussiert wurden. Mit Hilfe des SABC-Schemas, einer Weiterentwicklung des ABC-Schemas, als „analytisches Werkzeug“ (Menze 2012, 41), sollten alle wahrnehmbaren Zusammenhänge rund um die bedeutsamen Verhaltensäußerungen detailliert erfasst werden, um sich auf diese Weise dem „Grund oder [der] Funktion“ (ebd.) des Verhaltens anzunähern. Das SABC-Schema wurde genutzt, um auslösende Faktoren, nachfolgende Konsequenzen und hintergründige Informationen in Beziehung zu den als herausfordernd empfundenen Verhaltensäußerungen zu setzen, um anschließend begründete Hypothesen über mögliche Funktionen des Verhaltens herstellen zu können. Die konkrete Verhaltensäußerung (Behavior (B)) bildet dabei den Ausgangspunkt der Beobachtung. „Alles, was die Umgebung einer Person beinhaltet, bevor ein Verhalten gezeigt wird“ (Menze 2002, 41) also die vorangehenden Bedingungen, werden als Antezedent (A) beschrieben. Alle Reaktionen und Veränderungen der Umweltbedingungen, die dem Verhalten folgen, werden als Konsequenz (Consequence (C)) verzeichnet. Theunissen (2016) erweitert das ursprüngliche ABC-Schema um den Aspekt der „setting events“ (S). Dieser umfasst alle hintergründigen Informationen zu den Schüler*innen, die für ihr Verhalten und derzeitiges Befinden relevant sein könnten, wie zum Beispiel eine veränderte Medikation oder Veränderungen der familiären Verhältnisse (vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2014, 112). Durch die Erweiterung des ABC-Schemas um die ‚setting events‘ bleibt der Blick nicht auf die vorherrschenden Reiz-Reaktion-Schemata reduziert, sondern berücksichtigt mögliche systemische Einflussfaktoren. Aus diesem Grund verbindet sich die Zielstellung des SABC-Schemas in besonderer Weise mit der hier vorliegenden systemisch-konstruktivistischen Perspektive.

Die gesammelten Beobachtungsdaten wurden anschließend mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Schmidt (2005) systematisch ausgewertet. Angelehnt an das Beobachtungsschema wurden die Kategorien *Setting events*, *Antecedent*, *Behavior* und *Consequence* deduktiv gebildet, während die Unterkategorien induktiv anhand des Materials gebildet wurden.

407; Lamnek/Krell 2016, 477, Mayring 2016, 142-146). Mayring (2016) zählt zu den Gütekriterien der qualitative Sozialforschung eine genaue und nachvollziehbare Verfahrensdokumentation, ein systematisches Vorgehen, die Nähe zum Untersuchungsgegenstand, eine Triangulation zur Stärkung der „Qualität der Forschung durch die Verbindung mehrerer Analysegrößen“ (147), einer Absicherung der Ergebnisse durch Rücksprache mit den Beforschten (kommunikative Validierung), sowie einer „argumentative[n] Interpretationsabsicherung“ (145).

4. Ergebnisse

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse des Studienprojektes dargestellt. Der theoretische Bezug wird an den relevanten Stellen hergestellt. Mit Rückgriff auf die Forschungsfrage werden schließlich mögliche Handlungsalternativen vorgeschlagen.

Insgesamt wurden von der Autorin 39 Situationen dokumentiert und ausgewertet. Davon trat in 27 Situationen das Schülerverhalten ‚Kneifen‘ auf. Im Rahmen der Auswertung wurde eine Einteilung der Situationen in fünf ‚Settings‘ vorgenommen: *erstens* Begrüßungssituationen (4 Mal), *zweitens* Stuhlkreissituationen (8 Mal), *drittens* Aktivitäten am Einzeltisch (11 Mal), *viertens* Spielsituationen (4 Mal) und *fünftens* weitere Situationen, die das Thema „Kommunikation“ berühren (3 Mal). Die Stuhlkreis- und Einzeltischsituationen haben allein aufgrund ihrer erhöhten Frequenz besondere Relevanz. Die Auswertung zeigt, dass in allen acht Fällen, in denen der Schüler A das Verhalten ‚Kneifen‘ im Stuhlkreis zeigt, eine gleichzeitige Fixierung des Schülers durch Festhalten stattfindet. Wurde Schüler A nicht fixiert, konnte auch das Verhalten ‚Kneifen‘ nicht beobachtet werden. Dieses Ergebnis deutet auf einen Zusammenhang zwischen der äußeren Bedingung ‚Festhalten‘ und der Schüleräußerung ‚Kneifen‘ hin. In fünf von acht Fällen, in denen der Schüler kneift, versucht er vorher, sich aus dem Festhalte-Griff herauszudrehen oder durch Vorbeugen des Oberkörpers aufzustehen. Hieraus wird abgeleitet, dass bei Schüler A der Wunsch besteht, sich aus der Fixierung zu lösen. Außerdem versucht der Schüler auf unterschiedliche Art und Weise, Kontakt zu der Person herzustellen, die ihn festhält (darunter Blickkontakt (3 Mal), Hinwenden zur Person (2 Mal), Lautieren (1 Mal)). Dies wird als Kommunikationsversuch des nicht verbalsprachlich kommunizierenden Schülers A verstanden.

Das Kneifen in den Arm der Person führt in vier von acht Fällen dazu, dass die Person den Arm während des Festhaltens kurz zurückzieht und den Griff verändert. In weiteren vier Fällen wird der Schüler aus dem Halte-Griff entlassen. Insgesamt ruft das Kneifen also in allen acht Fällen eine Reaktion des Umfeldes hervor, welche die Situation für den Schüler (zumindest kurzzeitig) verändert. In 50% der Situationen gelingt es dem Schüler durch das Kneifen sogar, sich aus dem Halte-Griff zu lösen. Mit Blick auf die subjektive Sinnhaftigkeit von Verhalten kann die Verhaltensäußerung ‚Kneifen‘ aus Schülerperspektive also durchaus sinnvoll sein, um eine Veränderung der äußeren Bedingungen herbeizuführen, konkret die Fixierungssituation zu verändern.

Die Beobachtungsdaten der zweiten Phase zeigen, dass in den Fällen, in denen Schüler A nicht (mehr) am Stuhl festgehalten wird, er aufsteht und zur Tafel oder zur Lehrkraft läuft oder einen Gegenstand greift. Dies zeigt, dass der Schüler die Möglichkeiten des Aufstehens nutzt, wenn sich ihm die Gelegenheit dazu bietet. Die vorherige Hypothese (Wunsch, sich aus der Fixierung zu lösen) wird dadurch bestärkt und außerdem um den Wunsch nach Bewegungsfreiheit erweitert. Zudem wird deutlich, dass sich der Schüler in der Regel auf den ‚Ort des Geschehens‘ hinbewegt, was auf hohes Interesse seitens des Schülers schließen lässt.

In dem Setting ‚Aktivitäten am Einzeltisch‘ wird der Zusammenhang zwischen der Fixierung des Schülers und seiner Verhaltensäußerung ‚Kneifen‘ noch mal besonders deutlich. Es wurden elf Fälle dokumentiert, in denen Schüler A während einer Aktivität am Einzeltisch (Arbeiten oder Mittagessen) eine andere Person kneift. Davon wird der Schüler in allen elf Fällen auf unterschiedliche Weise fixiert: durch Festhalten (4 Mal), durch einen Bauchgurt (3 Mal), durch Anschnallen im Pflegestuhl (4 Mal). In Anlehnung an den Leitsatz Palmowskis (2007) „Nichts ist ohne Kontext“ (37), weisen die Ergebnisse darauf hin, dass das Kneifen in engem Zusammenhang

mit Fixierungskontexten steht. Die Ergebnisse der Datenerhebung sind jedoch nicht der alleinige Grund, die Fixierungssituationen kritisch in den Blick zu nehmen.

Vielmehr ist an dieser Stelle anzumerken, dass Schüler A aufgrund der regelmäßigen Fixierung Lernbedingungen ausgesetzt ist, die aus ethischer Perspektive höchst bedenklich sind und zudem strengen rechtlichen Regelungen unterliegen. Unter den gegebenen Umständen erscheint es daher nicht angemessen, nach Handlungsalternativen (zum Verhalten ‚Kneifen‘) *für den Schüler* zu fragen. Die Ergebnisse zeigen im Gegenteil sogar, dass der Schüler bereits auf vielfältige, ihm zur Verfügung stehende Verhaltensäußerungen zurückgreift (unter anderem Blickkontakt, Versuch: Herausdrehen/Aufstehen, Lautieren, Beißen). Vielmehr müssen an dieser Stelle Alternativen *für das gesamte System* erarbeitet werden. Hierbei ist zu beachten, dass die Fixierung des Schülers für die Personen des Umfeldes ebenfalls eine ‚sinnhafte‘ Handlung darstellt. Im vorliegenden Fall wird davon ausgegangen, dass die Fixierung eine Reaktion des Umfeldes auf die gesteigerte Schüleraktivität ist. Damit die Alternative zur Fixierung sinnvoll werden kann, muss sie den Bedürfnissen des Systems entsprechen (vgl. Palmowski 2007, 68). Das Bedürfnis des Umfeldes (der Lehrpersonen, Integrationsbegleiter*innen etc.) wird an dieser Stelle definiert als der Wunsch nach einer Integration des Schülers in Stuhlkreis- und Einzelarbeitssituationen ohne ‚Unterrichtsstörungen‘, die durch die erhöhte Schüleraktivität ausgelöst werden. Gleichzeitig werden Hypothesen über das Bedürfnis hinter der gesteigerten Aktivität des Schülers aufgestellt. Grundlage für die Hypothesen sind *erstens* die bereits gewonnenen Daten, *zweitens* Daten aus einer weiterführenden Fremdbeobachtung im Unterricht der Autorin ohne Fixierung des Schülers, *drittens* Hypothesen der Lehrkräfte und *viertens* Überlegungen abgeleitet aus der Fachliteratur.⁴ Mit Blick auf die Anforderungen des Umfeldes und unter Berücksichtigung der (vermuteten) Bedürfnisse des Schülers erscheinen folgende Alternativen sinnvoll:

Um dem (möglichen) Bedürfnis nach regelmäßiger körperlicher Aktivität gerecht werden zu können, könnten *erstens* Bewegungspausen in den Unterricht eingebaut werden. *Zweitens* könnte die Sitz-Zeit für Schüler A reduziert werden und dann in anderer Form (stehend, hüpfend) weitergearbeitet werden. *Drittens* könnte ein wackeliger Untergrund (beispielsweise in Form eines Balance-Stuhls) dem Wunsch nach Aktivität bei gleichzeitigem Sitzen entgegenkommen. *Viertens* könnte in Anlehnung an das Konzept der Sensorischen Integration ein äußerer Reiz geschaffen werden, um die Körperwahrnehmung des Schülers A zu unterstützen und das Spüren von Körpergrenzen zu ermöglichen (vgl. Caldwell/Horwood 2014, 50-51). Dahinter steht die Hypothese, dass die Bewegung dieses Bedürfnis bisher erfüllt haben könnte (vgl. ebd.). In Form eines Wärmekisses könnte durch Wärmereize und Beschwerung diesem Bedürfnis begegnet werden. Fünftens könnte ein anderer Sitzplatz für den Schüler im Stuhl(halb-)kreis hilfreich sein, da die Fremdbeobachtung ohne Fixierung gezeigt hat, dass sich der Schüler vorzugsweise ‚an den Ort des Geschehens‘ begibt. Deshalb erscheint es sinnvoll, ihn neben der Lehrkraft zu positionieren.

Einige vorgeschlagenen Interventionen wurden von der Autorin im schulischen Umfeld erprobt und dokumentiert. Gemeinsam mit dem Klassenteam wurden die Ergebnisse anschließend diskutiert.

⁴ Aufgrund des begrenzten Rahmens kann das weitere Vorgehen an dieser Stelle nicht ausführlicher dargestellt werden.

5. Fazit

Die systemisch-konstruktivistische Perspektive berücksichtigt die subjektive Sinnhaftigkeit, die jeder Verhaltensäußerung zugrunde liegt – in Bezug auf das hier dargestellte Projekt gilt dies sowohl für die Verhaltensäußerungen des Schülers A wie auch für das Verhalten der Personen des Klassenteams. Im Rahmen des Forschungsprojektes wurde nach einer ersten Erhebungs- und Auswertungsphase das als ‚herausfordernd‘ empfundene Verhalten ‚Kneifen‘ des Schülers A als seine Möglichkeit gedeutet, die Fixierungssituationen, denen er im Schulalltag regelmäßig ausgesetzt war, zu beeinflussen. Die Fixierungen wurden von den Personen des Klassenteams wiederum eingesetzt, um auf eine andere vorausgehende ‚herausfordernde‘ Verhaltensweise des Schülers, nämlich seine gesteigerte Aktivität, zu reagieren. Unter rechtlichen wie auch ethischen Gesichtspunkten sind die angewendeten Maßnahmen, die als freiheitsentziehend klassifiziert werden müssen, jedoch als in höchstem Maße bedenklich einzuordnen. Daher waren sie *zwingend* aufzugeben.

Entsprechend war die Zielstellung des Projektes, alternative Handlungsangebote zu erarbeiten, um den Bedürfnissen des Schülers A einerseits und den Anforderungen des Systems andererseits zu entsprechen. Hierfür erfolgte eine zweite Phase der systematischen Verhaltensbeobachtung⁵ (ohne Fixierung). Die Auswertung ergab, dass der Schüler einerseits ein gesteigertes Bedürfnis nach Bewegung aufweist und andererseits ein sehr hohes Interesse am Unterrichtsgeschehen zeigt. Unter Einbezug aller Ergebnisse sowie weiterer Fachliteratur wurden verschiedene Möglichkeiten zur Veränderung der Lernumgebung vorgeschlagen, welche die Schülerbedürfnisse einerseits und die Systemvoraussetzungen andererseits berücksichtigen sollen. Einer systemisch-konstruktivistischen Haltung entsprechend wurde dabei eine Arbeit *an dem* und *mit dem* (gesamten) System angestrebt.

In diesem Projekt zeigte sich der besondere Nutzen der (systematischen) Verhaltensbeobachtung zur Identifikation (möglicher) Bedürfnisse des nicht verbalsprachlich kommunizierenden Schülers A. Wenngleich die Verhaltensbeobachtung lediglich bedingt Rückschlüsse auf die Sinnhaftigkeit von Verhalten zulässt, kann die Methode im pädagogischen Alltag und *insbesondere* in der Arbeit mit Schüler*innen, die nicht verbalsprachlich oder unter erschwerten Bedingungen kommunizieren (wie im Fall von Schüler A), angewendet werden, um sich dem Sinn bestimmter Verhaltensäußerungen in einem spezifischen Kontext anzunähern und (mögliche) Bedürfnisse der Schüler*innen zu identifizieren.

6. Literaturverzeichnis

- BERGSSON, MARITA/ LUCKFIEL, HEIDE (1998): Umgang mit „schwierigen“ Kindern. Auffälliges Verhalten, Förderpläne, Handlungskonzepte. Berlin: Cornelsen.
- BUNDESVEREINIGUNG LEBENSHILFE e.V. (2014): Freiheitsentziehende Maßnahmen bei Kindern. Verfügbar unter: <https://www.lebenshilfe.de/de/themen-recht/artikel/Freiheitsentziehende-Massnahmen-bei-Kindern.php?listLink=1>. Zugriff am 13.02.2017.
- BUNDESVERBAND EVANGELISCHE BEHINDERTENHILFE e.V. (2015): Freiheitentziehende Maßnahmen (im Rahmen des §1906 BGB). Handreichung des Bundesverbandes evangelische Behindertenhilfe e.V. Verfügbar unter: <http://www.beb-ev.de>

⁵ Die Verhaltensbeobachtung erfolgte auf Grundlage des SABC-Schemas; vgl. Abschnitt 3.4 zu dieser Arbeit.

- de/wp-content/uploads/2016/01/freiheitsentziehende-Massnahmen-Handreichung-2016.pdf. Zugriff am 30.01.2017.
- BUNDESVEREINIGUNG LEBENSHILFE e.V. (2016): Stellungnahme der Bundesvereinigung Lebenshilfe e.V. zum Referentenentwurf des Bundesministeriums der Justiz und für Verbraucherschutz: Entwurf eines Gesetzes zur Einführung eines familiengerichtlichen Genehmigungsvorbehaltes für freiheitsentziehende Maßnahmen bei Kindern. Verfügbar unter: <https://www.lebenshilfe.de/wData/downloads/stellungnahmen/BVLH/20160929-BV-LH-Stellungnahme-RefE-BMJV-Ges-z-Einfuehr-fg-Genehmvor-b-f-freiheitsentz--Massnahmen-b-Kindern.pdf?listLink=1>. Zugriff am 14.02.2017.
- BUNDESVERFASSUNGSGERICHT (2002): Beschluss des Zweiten Senats vom 15. Mai 2002. Verfügbar unter: https://www.bundesverfassungsgericht.de/SharedDocs/Downloads/DE/2002/05/rs20020515_2bvr229200.pdf?__blob=publicationFile&v=1. Zugriff am 11.01.2017.
- CALDWELL, PHOEBE/HORWOOD, JANE (2014): *Mimetische Interaktion und sensorische Integration: ein Praxisbuch für alle, die Menschen mit schweren Autismus-Spektrum-Störungen betreuen*. Aus dem Englischen übersetzt von Anja Graf. Tübingen: dgvt-Verlag.
- DIEGMANN, DANIEL (2013): Die Beobachtung. In: Drinck, Barbara (Hrsg.): *Forschen in der Schule*. Opladen/Toronto: Budrich, 182-226.
- FACHSTELLE PFLEGE- UND BEHINDERTENEINRICHTUNGEN –QUALITÄTSENTWICKLUNG UND AUFSICHT (FQA, ehemals Heimaufsicht) der Regierung von Oberbayern (2011): *Empfehlungen zum Umgang mit freiheitsentziehenden Maßnahmen*. Verfügbar unter: https://www.bundesanzeiger-verlag.de/fileadmin/BT-Prax/Fachbeitraege_PDF/Unterbringung/empfehlung_freiheitsentzug_2011.pdf. Zugriff am 22.12.2016.
- FLICK, UWE/VON KARDOFF, ERNST/STEINKE, IRIS (2013): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Klick, Uwe/Von Kardoff, Ernst/Steinke, Iris (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (10. Auflage). Hamburg: Rowohlt, 13-29.
- FLICK; UWE (2010): Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In: Mey, Günther/ Mruck, Katja (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Sozialforschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 395-407.
- GERSTENMAIER, JOCHEN/MANDL, HEINZ (2000): *Konstruktivistische Ansätze in der Psychologie*. Forschungsbericht Nr. 123. Ludwig-Maximilians-Universität: München.
- HUBRIG, CHRISTA/HERRMANN, PETER (2014): *Lösungen in der Schule. Systemisches Denken in Unterricht, Beratung und Schulentwicklung* (4. Auflage). Heidelberg: Carl-Auer-Verlag.
- LAMNEK, SIEGFRIED/KRELL, CLAUDIA (2016): *Qualitative Sozialforschung* (6. Auflage). Weinheim/Basel: Beltz.
- MAYRING, PHILIPP (2016): *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- MENZE, JANINA (2012): *Autismus und die Lernmethode ABA. Angewandte Verhaltensanalyse*. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.
- MEYER, HERMANN (2002): *Verhaltensorientierte Interventionen bei Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung. Konzeption und Planung* (2. Auflage). Heidelberg: Universitätsverlag.
- MUTZECK, WOLFGANG (2004): Handlungstheoretischer Ansatz zur Explikation, Erklärung, Diagnose und Intervention bei Verhaltensstörungen. In: Vernooij, Monika/Wittrock, Manfred (Hrsg.): *Verhaltensgestört. Perspektiven, Diagnosen, Lösungen im pädagogischen Alltag*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, 219- 248.

- MYSCHKER, NORBERT/ STEIN, ROLAND (2014): Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen- Ursachen- Hilfreiche Maßnahmen (7. Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.
- MYSCHKER, NORBERT (2002): Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen- Ursachen- Hilfreiche Maßnahmen (4. Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.
- PALMOWSKI, WINFIREN (2007): Nichts ist ohne Kontext. Systemische Pädagogik bei „Verhaltensauffälligkeiten“. Dortmund: Verlag modernes Lernen.
- SCHIRMER, DOMINIQUE (2003): Empirische Methoden in der Sozialforschung. Grundlagen und Techniken. Paderborn: UTB.
- SCHMIDT, CHRISTIANE (2005): Analyse von Leitfadeninterviews. In: Flick, Uwe/Kardoff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung: Ein Handbuch (4. Auflage). Reinbek: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag, 447-456.
- SCHÖNE, HELMAR (2003): Die teilnehmende Beobachtung als Datenerhebungsmethode in der Politikwissenschaft. Methodologische Reflexion und Werkstattbericht. In: Historical Social Research (30/1), 168-199. Verfügbar unter: https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/5016/ssoar-hsr-2005-no_1__no_111-schone-die_teilnehmende_beobachtung_als_datenerhebungsmethode.pdf?sequence=1. Zugriff am 12.02.2017.
- SCHUPPENER, SASKIA (2014): Herausfordernde Verhaltensweisen im Kontext „geistiger Entwicklung“. In: Popp, Kerstin/Methner, Andreas (Hrsg.): Schülerinnen und Schüler mit herausforderndem Verhalten. Hilfen für die schulische Praxis. Stuttgart: Kohlhammer, 47-61.
- STAATSWISSENSCHAFTLICHES INSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG (2014): Wenn Schüler mit geistiger Behinderung verhaltensauffällig sind. Konzepte und Praxisimpulse für Regel- und Förderschulen. München: Ernst Reinhardt.
- VERNOOIJ, MONIKA/WITTROCK, MANFRED (2014): Subjektorientierung und Koooperative Beratung. In: Popp, Kerstin/Methner, Andreas (Hg.): Schülerinnen und Schüler mit herausforderndem Verhalten. Hilfen für die schulische Praxis. Stuttgart: Kohlhammer, 15-26.
- VERNOOIJ, MONIKA/WITTROCK, MANFRED (2004): Verhaltensgestört?!- Zur Mehrperspektivität eines Phänomens. In: Vernooij, Monika/Wittrock, Manfred (Hrsg.): Verhaltensgestört. Perspektiven, Diagnosen, Lösungen im pädagogischen Alltag. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 11-14.
- WÜLLENWEBER, ERNST (2006): Behindertenpädagogische Krisenintervention- ein pragmatischer Ansatz zum pädagogischen Handeln in kritischen Lebenslagen. In: Wüllenweber, Ernst/ Theunissen, Georg/ Mühl, Heinz (Hrsg.): Pädagogik bei geistigen Behinderungen. Ein Handbuch für Studium und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer, 465-473.

Catherine Charlotte Rocktäschel

Die Urteilskompetenz im Geographieunterricht: Wertebewusstsein, Wertehierarchie und Wertehandeln – Eine Diagnose am Beispiel des Konsumverhaltens von Schülerinnen und Schülern

Betreut durch: Dr.' Veronika Selbach (Geographie)

Abstract

Im Rahmen der Urteilskompetenz im Fach Geographie (NRW) sollen SchülerInnen dazu befähigt werden, unter Bezugnahme auf explizite Wertmaßstäbe unterschiedliche Handlungsweisen sowie ihr eigenes Verhalten als KonsumentInnen selbstkritisch zu bewerten. Dies erfordert seitens der SchülerInnen ein Bewusstsein für vielfältige Normen und Werte sowie deren bewusste individuelle Hierarchisierung. An dieser Stelle setzt das vorliegende Studienprojekt an und untersucht im Hinblick auf das Konsumverhalten, inwiefern SchülerInnen Werte bewusst sind, wie SchülerInnen Werte hierarchisieren und auf welcher Wertgrundlage SchülerInnen handeln, d.h. Konsumententscheidungen treffen. Mittels einer qualitativen Erhebung, welche durch quantitative Elemente ergänzt wurde, konnte die Erkenntnis gewonnen werden, dass SchülerInnen Werte überwiegend lediglich implizit bewusst sind sowie, dass SchülerInnen Werte hierarchisieren – ihr Wertehandeln der Hierarchisierung allerdings oftmals widerspricht. Demzufolge sollte im Unterricht eine vielperspektivische Sensibilisierung für Werte und Normen stattfinden – auch im Hinblick auf eine Bildung für Nachhaltige Entwicklung und der in diesem Zuge zu erlangenden Gestaltungskompetenz.

Schlagwörter

Geografieunterricht, Urteilskompetenz, Wertebildung, Konsum

1. Einleitung

„Nicht die Erziehung zu Werten, sondern die Aufforderung zu werten – das muss Unterricht leisten! Die Frage ist nicht: ‚Wie entscheidest du?‘, sondern ‚Wonach entscheidest du?‘“ (Wilhelmi 2007: 30)

Das vorangegangene Zitat von Wilhelmi verdeutlicht die Relevanz der Förderung von Urteils- bzw. Bewertungskompetenz in der Schule. Die Kompetenz des kritisch reflektierten Urteilens und Bewertens bildet sich erst durch Übung. Realitätsnahe Unterrichtsinhalte können zum Erlernen bzw. Trainieren des Prozesses der Urteilsfindung und Wertung anleiten (vgl. Wilhelmi 2007: 30).

Allerdings wird die Einbindung der Urteilskompetenz in den Unterricht von vielen LehrerInnen als große Herausforderung angesehen. Die Bewertung (Benotung) der von SchülerInnen (SuS¹) verfassten Werturteile stellt dabei den Kern des Problems dar. Denn nicht die Ausprägung des Schüler-Urteils, sondern lediglich der Weg zur Urteilsfindung dürfen bewertet werden. Dabei werden Kriterien, wie das Nen-

¹ Im Folgenden wird für „Schülerinnen und Schüler“ die Kurzform „SuS“ verwendet.

nen von Werten, der Perspektivwechsel in andere Denk- und Wertungsmaßstäbe, die Erörterung von Argumenten sowie die Formulierung eines begründeten Urteils als Benotungskriterien herangezogen. Allerdings kann man Werte nur nennen und auf ihrer Grundlage begründete Urteile fällen, wenn sie einem bewusst sind. Dies macht die Bewertung bzw. Benotung der SuS zu einer nicht immer gerechten Angelegenheit. Der Lehrer bzw. die Lehrerin kann nicht wissen, welche Werte seinen bzw. ihren SuS bekannt sind und bewertet somit subjektiv nach den eigenen bewussten Werten. An dieser Stelle versucht das im Folgenden vorgestellte Studienprojekt anzuknüpfen. Es soll einen Einblick in das Wertebewusstsein, die Wertehierarchie sowie das Wertehandeln von SuS ermöglichen und so LehrerInnen eine Orientierung für den kompetenzorientierten Unterricht und die Bewertung von SuS-Urteilen geben. Ebenfalls soll erforscht werden, inwieweit eine grundlegende Werteerziehung im Geographieunterricht erfolgen sollte, bevor man die Urteilskompetenz fördert. Des Weiteren soll dieses Studienprojekt vor allem im Hinblick auf die Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) und die in diesem Zuge zu erlangende Gestaltungskompetenz Erkenntnisse gewinnen. Dazu gilt es herauszufinden, nach welchen Werten SuS handeln und inwiefern dies einem nachhaltigen Verhalten entspricht. Das Wertebewusstsein, die Wertehierarchie sowie das Wertehandeln werden in diesem Studienprojekt anhand des Beispiels des Konsumverhaltens der SuS untersucht.

2. Themenwahl und Relevanz des Studienprojekts

Am Ende der Qualifikationsphase (NRW) sollen die SuS die folgende Kompetenz erlangt haben: *„Die Schülerinnen und Schüler bewerten unter Bezugnahme auf explizit genannte Wertmaßstäbe bzw. Werte und Normen unterschiedliche Handlungsweisen sowie ihr eigenes Verhalten hinsichtlich der daraus resultierenden räumlichen Folgen“* (MSW NRW 2014: 26). Diese Kompetenz setzt voraus, dass den SuS bestimmte Werte, Normen und Wertmaßstäbe bewusst bzw. bekannt sind, sowie dass die SuS ihr eigenes Handeln anhand von bewussten Werten reflektieren können. Aufgrund der Tatsache, dass jeder Schüler und jede Schülerin aus einem anderen Elternhaus stammt und möglicherweise unterschiedlichen sozialen, kulturellen sowie religiösen Einflüssen ausgesetzt ist, variiert der Grad des Wertebewusstseins, der Sensibilität für unterschiedliche Wertmaßstäbe und des Bewusstseins für das eigene Wertehandeln stark. Eine Auseinandersetzung mit dem eigenen und fremden Wertebewusstsein, Wertehierarchien und schließlich dem Wertehandeln im Unterricht ist somit als notwendig zu erachten, um den SuS bisher nicht bekannte Werte und Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Des Weiteren ist die Werteerziehung im Kontext der Urteilskompetenz für das spätere Leben jeden Schülers sowie jeder Schülerin relevant: Jeder Mensch wird in seinem Leben vor eine Vielzahl nicht immer einfacher Entscheidungen gestellt. Um die individuell richtige Entscheidung treffen zu können, bedarf es der Fähigkeit, verschiedene Positionen bzw. Optionen zu betrachten und anhand von bewussten Werten gegeneinander abzuwägen, um abschließend zu einer fundierten und kritisch reflektierten Einschätzung zu gelangen. Demnach trägt die Auseinandersetzung mit Werten und die Förderung der Urteilskompetenz dazu bei, die SuS zu kritisch denkenden und reflektiert handelnden Menschen zu erziehen.

Eine Vielzahl alltäglicher Entscheidungen trifft jeder Mensch, indem er konsumiert. Jeden Tag werden Kaufentscheidungen getroffen – oftmals ohne dass eine bewusste Auseinandersetzung mit dahinter stehenden Werten erfolgt. Unterbewusst werden unsere Kaufentscheidungen durch Werbung und die Menschen, welche uns umgeben (z.B. Familie und Freunde), gelenkt. Für das Bewusstmachen

dieser Einflüsse fehlt oft die Zeit und die Routine des Konsums lässt das Vergleichen von Produkten sowie das Hinterfragen von Kaufentscheidungen oftmals irrelevant erscheinen. Somit ist die Auseinandersetzung mit dem eigenen alltäglichen Konsumverhalten und dahinter stehenden Werten entscheidend dafür, ob man zukünftig reflektierte Kaufentscheidungen treffen kann. Auch im Kernlehrplan des Landes Nordrhein-Westfalen für das Fach Geographie ist dies mit einer zu erlangenden Kompetenz (am Ende der Qualifikationsphase) wiederzufinden: „Die Schülerinnen und Schüler bewerten selbstkritisch ihre Rolle als Verbraucherinnen und Verbraucher hinsichtlich der ökologischen, ökonomischen und sozialen Folgen des eigenen Konsumverhaltens“² (Inhaltsfeld 3) (MSW NRW 2014: 29). Dementsprechend wird hier von den SuS gefordert, ihre Kaufentscheidungen im Kontext der Nachhaltigkeit zu bewerten. Somit kann die Förderung der Urteilskompetenz und explizit die Auseinandersetzung mit dem eigenen Konsumverhalten in der Schule auch einen Beitrag dazu leisten, dass die SuS nicht nur zu kritisch denkenden und reflektiert handelnden, sondern auch zu nachhaltig handelnden Menschen erzogen werden. Dies erfolgt im Geographieunterricht vornehmlich im Kontext der Bildung für Nachhaltige Entwicklung (vgl. Kapitel 4.3).

Auch „nachhaltiges Denken und Handeln muss gelernt und erprobt werden“ (Deutsche UNESCO-Kommission e.V. 2017). Dieses Zitat zeigt, wie wichtig die Implementierung einer Nachhaltigkeitserziehung in der Schule, dem Ort, an dem künftige Generationen lernen, ist. Im Kontext der Bildung für Nachhaltige Entwicklung wird Nachhaltigkeit im Unterricht thematisiert, jedoch ist an dieser Stelle die Frage zu stellen, inwiefern auch eine Erziehung zu nachhaltigem Handeln damit einhergeht bzw. stattfinden kann. Wie ihre SuS tatsächlich handeln, bleibt den LehrerInnen meist verborgen. Daher ist oft schwer feststellbar, inwiefern die Auseinandersetzung mit dem Thema Nachhaltigkeit im Unterricht tatsächlich zu einer Handlungs- bzw. Gestaltungskompetenz führt. An dieser Stelle kann das vorliegende Studienprojekt überprüfen, inwiefern den SuS nachhaltige Werte überhaupt bekannt sind, welche Hierarchien bzgl. nachhaltiger Werte bei ihnen vorliegen und nach welchen Werten sie handeln. Dies könnte Aufschluss darüber geben, inwiefern eine stärkere oder andere Form der Bildung für Nachhaltige Entwicklung in der Schule und explizit im Geographieunterricht stattfinden sollte. „Bildung für nachhaltige Entwicklung ist unverzichtbar, um weltweit ‚Armut und Hunger zu reduzieren, Gesundheit zu verbessern, Gleichberechtigung zu ermöglichen und den Planeten zu schützen‘ (Zielsetzung der ‚Sustainable Development Goals‘ der Agenda 2030)“ (Deutsche UNESCO-Kommission e.V. 2017).

Abschließend ist an dieser Stelle hervorzuheben, dass das Forschungsthema dieses Studienprojekts neben seiner zuvor dargelegten hohen Relevanz auch ein hohes Maß an Aktualität aufweist, da das Handeln nach Werten sowie der Konsum allgegenwärtige Prozesse sind.

3. Zielsetzung und Fragestellung

Ziel dieses Studienprojekts ist es, das Wertebewusstsein, die Wertehierarchie sowie das Werthandeln von SuS zu untersuchen. Dies wird am Beispiel des Konsumverhaltens der SuS geschehen. Die übergeordnete Forschungsfrage dieses Projekts lautet:

² Aufgrund der dreidimensionalen Betrachtung der Nachhaltigkeit im Kernlehrplan, wird auf eine vierdimensionale Betrachtung (zusätzlich hinsichtlich einer politischen Dimension) im weiteren Verlauf dieses Studienprojekts verzichtet.

Welche Rolle spielen Werte beim Konsumverhalten der SuS?

Dieser übergeordneten Leitfrage schließen sich folgende Fragen an:

- Wie bewusst sind SuS Werte, welche ihr persönliches Konsumverhalten beeinflussen? (Wertebewusstsein)
- Welche Werte sind ihnen bewusst, welche nicht? (Wertebewusstsein)
- In welcher Rangfolge hierarchisieren SuS Werte, welche ihr Konsumverhalten beeinflussen? (Wertehierarchie)
- Auf Grundlage welcher Werte handeln SuS, konsumieren SuS, treffen SuS ihre Kaufentscheidungen? (Wertehandeln)
- Inwieweit korrelieren Wertebewusstsein und Wertehandeln der SuS?

Denkbar ist, dass SuS ihre Kaufentscheidungen bzw. ihren Konsum bzgl. verschiedener Produktkategorien auf Grundlage unterschiedlicher Werte treffen. Daher werden in der Erhebung dieses Studienprojektes unterschiedliche Produktkategorien thematisiert werden. Die Kategorien „Lebensmittel“, „Kleidung“ sowie „Reisen“ werden als relevant erachtet und wurden in einer Vorerhebung als für die Lösung der Forschungsfragen geeignet verifiziert (vgl. Kapitel 5).

Werte, welche das Konsumverhalten beeinflussen, lassen sich in die drei Nachhaltigkeitsdimensionen „Ökologie“, „Ökonomie“ und „Soziales“ einordnen, bzw. kann man mit dem Nachhaltigkeitsgedanken verknüpfen. Daher werden in der Erhebung dieses Studienprojektes die Werte bzgl. des Konsumverhaltens in Anlehnung an die Nachhaltigkeitsdimensionen erhoben.

Demnach wird es auch möglich, die Ergebnisse dieses Studienprojektes hinsichtlich einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung zu analysieren. Ziel ist es, die Forschungsfragen in diesem Kontext zu beantworten und mögliche Konsequenzen für einen an Nachhaltigkeit orientierten Geographieunterricht darzustellen.

In der folgenden Abbildung ist das hier vorgestellte Studienprojekt skizzenhaft dargestellt (vgl. Abb. 1).

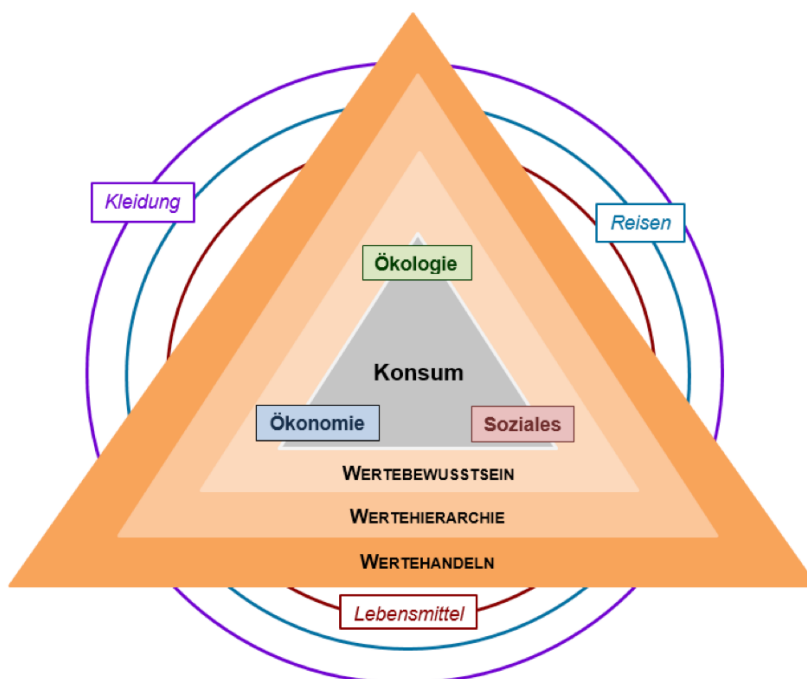


Abb. 1: Überblick über das Studienprojekt (eigener Entwurf).

4. Theoretischer Hintergrund: Werte im Unterricht

An dieser Stelle wird ein Überblick über die dem Forschungsthema dieses Studienprojekts zu Grunde liegenden theoretischen Hintergründe gegeben.

4.1 Werte- und Moralerziehung

Werte sind notwendig, um das Zusammenleben in einer Gesellschaft zu ermöglichen. Sie werden vom Gesellschaftssystem bestimmt und in Normen konkretisiert. Werte (wie z.B. Umweltschutz, die Einhaltung der Menschenrechte und Toleranz) stellen erstrebenswerte Zustände dar, welche ein angenehmes und friedliches Zusammenleben fördern. Zumeist werden Werte durch das familiäre Umfeld vermittelt, allerdings auch durch die allgemeine Gesellschaft in Form von Institutionen. Somit ist es auch Aufgabe der Institution Schule, moralisches Urteilsvermögen auszubilden (vgl. Lauströer 2005: 54). Werte- und Moralerziehung tragen zur Identitätsbildung von Kindern und Jugendlichen bei. Auch aus diesem Grund darf es bei der Werteerziehung nicht zur Wertemanipulation kommen (vgl. Reinhardt 1999). *„Werteerziehung ist [...] immer fachbezogen und zugleich fachübersteigend. Sie stellt Fragen aus dem Fach, die allein im Fach nicht beantwortet werden können“* (Ladenthin 2010: 6). Somit ist Werteerziehung immer sachgebunden und erfolgt zugleich als Teil der Allgemeinbildung (vgl. Reinhardt 1999).

4.2 Urteilskompetenz und Werte im Geographieunterricht

Die Urteils- bzw. Bewertungs- oder Beurteilungskompetenz im Fach Geographie beschreibt *„die Fähigkeit, raumbezogene Sachverhalte und Probleme, Informationen in Medien und geographische Erkenntnisse kriterienorientiert sowie vor dem Hintergrund bestehender Werte in Ansätzen beurteilen zu können“* (DGfG 2014: 9). Ebenso Teil der Urteilskompetenz ist die Fähigkeit, die eigene sowie fremde Positionen und die ihnen zu Grunde liegenden Werte und Interessen zu hinterfragen, Dilemmata zu erörtern sowie Lösungsansätze einzuschätzen. Standpunkte und Fakten werden reflektiert nach Werten hinterfragt, sodass begründete Urteile formuliert werden können (vgl. MSW NRW 2014: 16). Im Abitur in Nordrhein-Westfalen wird die Urteilskompetenz dem Anforderungsbereich III zugeordnet und mit den Operatoren „Beurteile“, „Bewerte“, „Erörtere“ sowie „(kritisch) Stellung nehmen“ abgefragt (vgl. MSW NRW 2015: 1). Die Kriterien der Bewertung im Fach Geographie lassen sich aus dem Leitbild der Nachhaltigkeit ableiten (vgl. DGfG 2014: 24), weshalb auch die Bildung für Nachhaltige Entwicklung (siehe Kapitel 4.3) einen großen Beitrag zur Urteilskompetenz im Fach Geographie leistet.

4.3 Bildung für Nachhaltige Entwicklung

Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) beschreibt Bildungsprozesse, welche eine Entwicklung ermöglichen, *„die den Bedürfnissen der heutigen Generationen entspricht, ohne die Möglichkeiten künftiger Generationen zu gefährden, ihre eigenen Bedürfnisse zu befriedigen und ihren Lebensstil zu wählen“* (WCED 1987: XV). Den Kerngedanken der BNE bildet die soziale Gerechtigkeit zwischen heute lebenden Menschen (intragenerationell) sowie zwischen den derzeitigen und zukünftigen Generationen (intergenerationell). Somit werden in diesem Kontext Werturteile anhand der Nachhaltigkeit, welche ökologische, ökonomische und soziale Aspekte berücksichtigt, getroffen. Zwischen den Dimensionen der Nachhaltigkeit können jedoch immer Konflikte (Zielkonflikte) auftreten, was nachhaltiges Handeln (z.B. bezogen auf den Konsum) oft zu einer Herausforderung macht. Aufgabe der BNE ist es, *„Kinder und Jugendliche auf einen gesellschaftlichen Gestaltungsprozess vorzubereiten“* (Bahr 2013: 19). Sie sollen Kompetenzen erwerben, welche sie eine

nachhaltige Entwicklung realisieren und gestalten lassen (Gestaltungskompetenz) und sie somit zu einem nachhaltig handelnden Menschen formen. Daher handelt es sich bei der Bildung für Nachhaltige Entwicklung um ein sehr zukunftsorientiertes Bildungsleitbild (vgl. Bahr 2013: 17ff.)³

4.4 Konsumverhalten

Das Konsumverhalten durchläuft mehrere Stufen: Zunächst wird ein Bedürfnis erkannt, welches eine Informationssuche auslöst. Anschließend werden in Frage kommende Einkaufsstätten und Produkte verglichen sowie bewertet. Es folgt die Kaufentscheidung. Darauf folgt eine Evaluierung der gewählten Einkaufsstätte sowie des Produktes. *„Mit dem Kaufentscheidungsprozess rückgekoppelt sind kognitive Prozesse der Informationsverarbeitung, die durch gesellschaftlich vermittelte Werte und erlernte Einstellungen gesteuert sind“* (Pütz & Schröder 2011: 1004). Schon Kinder sind Teil der Konsumgesellschaft und beobachten, wofür ihre Eltern Geld ausgeben. Mit zunehmendem Alter und steigendem Taschengeld können auch sie Kaufentscheidungen treffen, welche jedoch auch noch von den Eltern und Freunden beeinflusst werden (vgl. Gaiser et al. 2012: 11ff.).

5. Forschungsdesign

Durchgeführt wurde das Studienprojekt (im Jahr 2017) an einem Gymnasium in Nordrhein-Westfalen – in einem Leistungskurs sowie einem Grundkurs im Fach Geographie der Jahrgangsstufe 11 bzw. Q1 (Qualifikationsphase 1):

Der Leistungskurs bestand insgesamt aus 24 SuS (6 Mädchen & 18 Jungen). Vor der Durchführung des Studienprojekts wurde in diesem Kurs das Inhaltsfeld 3 – Landwirtschaftliche Strukturen in verschiedenen Klima- und Vegetationszonen (vgl. MSW NRW 2014: 18) – vollständig behandelt. Themen, wie *„die Landwirtschaft im Spannungsfeld zwischen Ressourcengefährdung und Nachhaltigkeit [sowie] die Sicherung der natürlichen Lebensgrundlagen durch nachhaltiges Wirtschaften“* (MSW NRW 2014: 18) wurden in diesem Kontext also bereits im Unterricht angesprochen. Anhand von Fallbeispielen, u.a. aus der Milchviehwirtschaft, sowie der Thematisierung von ökologischen Gütesiegeln wurde auf die Verbraucher-Rolle der SuS und auf mögliche Folgen des Konsumverhaltens (hauptsächlich in Bezug auf die ökologische sowie ökonomische Nachhaltigkeitsdimension) eingegangen.

Der Grundkurs bestand insgesamt aus 23 SuS (5 Mädchen & 18 Jungen). Im Vorfeld des Studienprojekts wurde in diesem Kurs das Inhaltsfeld 6 – Sozioökonomische Entwicklungsstände von Räumen (vgl. MSW NRW 2014: 18f.) – behandelt. In diesem Kontext wurden in eingeschränktem Maße bereits soziale Nachhaltigkeitsaspekte, wie z.B. Arbeitsbedingungen, thematisiert.

Die Stichprobe dieses Studienprojekts setzt sich also aus dem beschriebenen Leistungskurs sowie Grundkurs zusammen (insg. 46 SuS, (eine Nichtteilnahme)). Die Auswahl erfolgte aufgrund des Kontextes des Praxissemesters nicht zufällig, sondern bewusst: Die Datenerhebung sollte im Rahmen der Praxissemester-Schule stattfinden. Da sich der Forschungsgegenstand auf Kompetenzen bezieht, welche von SuS zum Ende der Qualifikationsphase für das Abitur in Nordrhein-Westfalen erlangt sein sollten, kamen für die Erhebung lediglich SuS der Qualifikationsphase (Q1 & Q2) in Frage. Aufgrund der Tatsache, dass die Q1 der Forscherin aus dem

³ Vgl. u.a. DE HAAN (2007); SCHRÜFER & SCHOCKEMÖHLE (2012) sowie SCHULER & KANWISCHER (2013) für weitere Ausführungen zum Diskurs über BNE.

Unterricht bekannt war, wurde diese Jahrgangsstufe für die Erhebung ausgewählt. Zur Beantwortung der zuvor aufgeführten Forschungsfragen (vgl. Kapitel 3) wurde als Erhebungsinstrument der Fragebogen ausgewählt. Um geeignete Fragebogenfragen, zu denen die SuS einen Lebensweltbezug haben sollten, entwickeln zu können, wurde eine kleine Vorerhebung durchgeführt. Es ist wichtig, dass den SuS nur Fragen gestellt werden, welche sie aus ihrer eigenen Lebenserfahrung beantworten können, da ansonsten ein nicht aussagekräftiges, hypothetisches Ergebnis entstehen würde (vgl. Otto2012: 37ff.).

Durch die Fragen der Vorerhebung sollten für den späteren Fragebogen geeignete Produktbeispiele identifiziert werden, welche die SuS der relevanten Altersgruppe (16-18 Jahre) von ihrem eigenen Geld konsumieren und nicht, z.B. durch die Eltern, bereitgestellt werden. In diesem Zuge konnten die Produktkategorien „Lebensmittel“, „Kleidung“ sowie „Reisen“ (im Sinne von Verkehrsmitteln) im Hinblick auf die Lösung der Forschungsfrage als relevant verifiziert sowie verschiedene geeignete Produktbeispiele (u.a. Süßigkeiten und T-Shirts) und mögliche Einkaufsstätten (z.B. Rewe und H&M) identifiziert werden.

Zur Beantwortung der zuvor aufgestellten Forschungsfragen dieses Studienprojekts (vgl. Kapitel 3) wurde der Fragebogen bzw. die schriftliche Befragung als Erhebungsinstrument gewählt. Der Grund hierfür liegt in den Forschungsfragen selbst. Will man etwas über Werte, insbesondere über ihre Hierarchie sowie das Handeln nach ihnen herausfinden, ist es von Vorteil, wenn der Befragte sich möglichst frei in seiner Antwort fühlt. Werte sind ein hoch sensibles und persönliches Thema. Nicht jeder möchte seine Wertehierarchie sowie die Beweggründe für sein Handeln offenlegen, da diese möglicherweise konträr zu einer gesellschaftlichen Erwartung sind, bzw. es immer jemanden geben wird, der eine andere Wertehierarchie besitzt und dementsprechend anders handeln würde. Findet eine Befragung in Interaktion mit einem Interviewer statt, könnte dieser von der/dem Befragten repräsentativ für die Gesellschaft mit all ihren Normen und Werten gesehen werden. Dies könnte dazu führen, dass verfälschte Antworten gegeben werden – um der gesellschaftlichen Norm zu entsprechen. Schnellet al. (vgl. 2005: 355) geben für die Abgabe sozial erwünschter Antworten („Social-Desirability-Response-Set“) zwei Erklärungen: Zum einen soziale Erwünschtheit als Persönlichkeitsmerkmal des/der Befragten und somit das Bedürfnis nach sozialer Anerkennung sowie zum anderen eine situationsbedingte Reaktion des/der Befragten während des Interviews aufgrund der Angst vor möglichen Konsequenzen. Findet die Befragung schriftlich, in Form eines Fragebogens statt, fühlt sich der/die Befragte bei der Beantwortung weniger von der Gesellschaft „beobachtet“. Durch eine sofortige Anonymisierung der Fragebögen ist die Identität der einzelnen Befragten selbst für den Forscher nicht mehr nachvollziehbar, weshalb so die größte Chance besteht, ehrliche bzw. unbeeinflusste Antworten von den Befragten zu erhalten.

Da Interviewer immer einen direkten Einfluss auf den Gesprächsverlauf und somit auch die Antworten nehmen können, stellen sie laut Atteslander (vgl. 1995: 163) einen „Verzerrungsfaktor“, also eine Fehlerquelle dar, welche in diesem Studienprojekt, vor allem aufgrund der hohen Sensibilität des Untersuchungsgegenstandes, ausgeschlossen werden sollte. Daher wurde die schriftliche Befragung bzw. der Fragebogen als geeigneteres Erhebungsinstrument gegenüber dem Interview befunden. Zudem ist es durch eine schriftliche Befragung möglich, die Stichprobe zu vergrößern und so möglicherweise ein differenzierteres Forschungsergebnis zu erzielen. Der Forschungskontext des Praxissemesters lässt es aufgrund dessen kurzer Dauer nicht zu, eine Vielzahl an Interviews zu führen – Fragebögen lassen sich dahingegen in einem relativ überschaubaren Zeitraum entwerfen und von einer größeren Stichprobe ausfüllen.

Nach Porst et al. ist der Fragebogen „*das Verbindungsstück zwischen Theorie und Analyse*“ – also ein Erhebungsinstrument, welches Antworten zur Überprüfung der den Forschungsfragen zu Grunde liegenden Theorien ermittelt (vgl. Porst et al. 1998: 2). Demnach werden die Erkenntnisse auf Grundlage der im Fragebogen zusammengestellten Fragen gewonnen. Die Fragen können offen oder geschlossen formuliert sein (unterschiedlich hoher Grad an Strukturiertheit) und erzeugen dementsprechend qualitative oder quantitative Antworten. Durch offene Fragen wird ermöglicht, dass der/die Befragte frei seine Überzeugungen, Einstellungen und Antworten formulieren kann (vgl. Gerl & Pehl 1983: 6). Jedoch ist somit die Qualität der Antworten auch abhängig davon, wie hoch die Bereitschaft des/der Befragten ist, sich zu äußern sowie davon, wie gut oder schlecht sich der/die Befragte ausdrücken kann. Dahingegen geben geschlossene Fragen Antwortmöglichkeiten vor, weshalb diese mess- und zählbare Ergebnisse erzeugen (vgl. Kirchoff et al. 2010: 20ff.). Demnach ist die Qualität der Antworten aus einem Fragebogen nicht nur von den Befragten, sondern auch von der Art und Formulierung der Fragen abhängig. Somit sollte bei der Erstellung von Fragebogenfragen in besonderem Maße auch auf die Verständlichkeit geachtet werden.

Aufgrund der geringen Anzahl an Befragten (46 SuS) in diesem Studienprojekt erscheint es zunächst sinnvoller, qualitative bzw. offene Fragen zu formulieren, da eine quantitative Erhebung (geschlossene Fragen) bei dieser Befragtenzahl nur eine geringe Aussagekraft (Repräsentativität) hätte. Des Weiteren sind für die Erfragung des Wertebewusstseins quantitative bzw. geschlossene Fragestellungen nicht geeignet, da man mit vorgegebenen Antwortmöglichkeiten den Befragten beeinflussen würde. Auch bzgl. des Wertehandelns würden geschlossene Fragen die/den Befragte/n beeinflussen. Möchte man allerdings die Wertehierarchie erheben, bieten sich geschlossene Fragen an. Mit Rangfolge-Fragen sowie skalierten Antwortmöglichkeiten kann man die Hierarchie von Werten, nach denen gehandelt wird, sehr gut erfassen.

Laut Atteslander (vgl. 1995: 184) eignet sich die indirekte Befragung dazu, „*Informationen über Zusammenhänge, die dem Befragten selbst nicht bewußt sind, manifest werden zu lassen.*“ Da Konsumententscheidungen häufig auch unterbewusst getroffen werden, eignen sich also gerade indirekte Fragestellungen dazu, die Gründe und somit auch Werte, welche zu Konsumententscheidungen führen, zu erheben. Dies bedeutete für dieses Studienprojekt, dass weder direkt nach Werten gefragt bzw. das Wort „Werte“ in den Fragen des Fragebogens auftauchen sollte, noch indirekt explizite Werte in den Fragen genannt werden sollten, sofern man das Wertehandeln sowie das Wertebewusstsein erheben wollte. Bei indirekten Fragen werden „*[d]em Befragten [...] einige wenige Stimuli dargeboten, in der Annahme, er versuche, diese selbst zu strukturieren, und offenbare dabei Wichtiges seiner Persönlichkeit und seines Verhaltens*“ (Atteslander 1995: 184).

Um das Bewusstsein von Werten sowie das Handeln nach ihnen zu erfragen, wurden in diesem Studienprojekt Fragen gestellt, welche ein Dilemma enthalten. Konfliktsituationen, wie Dilemmata, regen dazu an, sich mit den eigenen Wertesystemen auseinanderzusetzen (vgl. Schnotz 2011: 92). Zunächst sollten die SuS eine hypothetische Kaufentscheidung bzgl. unterschiedlicher Produkte fällen. Das Dilemma besteht in diesem Kontext also aus der Notwendigkeit einer Entscheidung zwischen zwei Möglichkeiten (nominalskalierte Antwortmöglichkeiten). Dieser erste Teil der Fragen stellt den geringen Stimulus dar, welcher im zweiten Teil der Fragen dazu führen soll, dass die SuS Werte, nach denen sie handeln bzw. den Bewusstseinsgrad von Werten preisgeben. Hierfür wurden die SuS dazu aufgefordert, ihre vorherige Entscheidung jeweils zu begründen (offene Fragen).

Der erste, quantitative Teil der Fragen wurde nicht für die Auswertung hinsicht-

lich der diesem Studienprojekt zu Grunde liegenden Fragestellungen herangezogen. Für welche Möglichkeit sich die SuS jeweils entscheiden, war in diesem Forschungskontext nicht relevant. Es sollte erhoben werden, wie wertebewusst und nach welchen Werten sie ihre Entscheidung fällen. Daher war jeweils nur der qualitative Teil dieser Fragen (Begründungen) Bestandteil der Auswertung. In Abbildung 2 wird eine der Dilemma-Fragen des Fragebogens dargestellt.



7a) Welche Limonade würdest du eher kaufen? Kreuze an!	
<input type="checkbox"/> Sprite Zitronenlimonade - Menge: 0,33 l - Preis: 0,59 € - zzgl. 0,25 € Einweg-Dosenpfand (Sprite ist eine Limonade mit Zitronen- und Limettengeschmack der Coca-Cola Company.)	<input type="checkbox"/> Lemonaid Limette - Menge: 0,33 l - Preis: 1,49 € - zzgl. 0,25 € Mehrweg-Glaspfand (Bio-Direktsaftlimonade mit Zutaten aus ökologischer Erzeugung und Fairem Handel. Zusätzlich zum Fairen Handel wird mit jeder verkauften Flasche der gemeinnützige Lemonaid & ChariTea e.V. unterstützt.)
	
7b) Begründe deine Auswahl!	

Abb. 2: Dilemma-Frage des Fragebogens (eigener Entwurf).

Erfragt man die Wertehierarchie, sind direkte Fragestellungen adäquat. Eine Hierarchie stellt eine Rangfolge dar. Daher sind zur Erhebung an dieser Stelle quantitative, geschlossene, ordinal-skalierte Fragen am geeignetsten. Bei einer Ordinal-Skala stehen die Antwortmöglichkeiten in Relation zueinander. Daher ist eine Rangfolge innerhalb der Antwortmöglichkeiten vorhanden (vgl. Porst2014: 73). Da für verschiedene Werte im Fragebogen dieses Studienprojektes immer die selbe Skala verwendet wird, ist ebenso ein Vergleich zwischen den unterschiedlichen Werten möglich und eine Hierarchie wird möglicherweise ersichtlich. Konkret reicht die hier verwendete Ordinal-Skala von der Antwortmöglichkeit „überhaupt nicht wichtig“ bis zur Möglichkeit „sehr wichtig“. Insgesamt gibt es 6 Antwortmöglichkeiten. Die Skala orientiert sich auch an Zahlen; den Antwortmöglichkeiten wird jeweils ein Zahlenwert (0 = „überhaupt nicht wichtig“ bis 5 = „sehr wichtig“) zugeordnet. Daher handelt es sich bei der hier verwendeten Skala auch um eine Intervall-Skala, bei der die Abstände zwischen den Antwortmöglichkeiten immer gleich groß sind (vgl. Porst 2014: 75). Da sich die Fragen jedoch mit der Wichtigkeit von Werten befassen, wurde von den Befragten vermutlich hauptsächlich die ordinale Skala mit den Adjektiven als Orientierung für ihre Antworten genutzt.

Daraus ergibt sich in diesem Studienprojekt ein Fragebogen, welcher in erster Linie aus qualitativen, aber auch aus wenigen quantitativen Fragen besteht. In einer ersten Erhebung wurde ein rein qualitativer Fragebogen A, welcher offene Fragen zu den Themenbereichen Wertebewusstsein und Wertehandeln enthält, an die SuS gegeben. Erst als alle Fragebögen A zur Projektleiterin zurückgekommen waren, wurde der hauptsächlich quantitative Fragebogen B, welcher geschlossene Fragen bzgl. der Wertehierarchie enthält, an die SuS verteilt. Die absolute Trennung der beiden Fragebögen ist notwendig, da die SuS durch die Antwortmöglichkeiten der quantitativen Fragen (Fragebogen B) in ihren Antworten auf die qualitativen Fragen (Fragebogen A) stark beeinflusst werden könnten, da in den Antwortmöglichkeiten der geschlossenen Fragen Werte genannt werden. Diesen Effekt, bei dem zuvor gestellte Fragen bzw. gegebene Antworten die folgenden Antworten beeinflussen, nennt man Halo-Effekt bzw. Ausstrahlungseffekt (vgl. Schnell et al. 2005: 342). Aus diesem Grunde wurden zunächst die indirekten Fragen (Fragebogen A) gestellt, in

denen das Forschungsinteresse (Werte) nicht genannt wird. Erst anschließend folgten jene Fragen, welche explizit nach Werten fragen (Fragebogen B). Die Trennung der Fragebögen stellte sicher, dass die jeweiligen Fragen wirklich getrennt voneinander beantwortet werden und nicht durch Vorblättern ein „Hinweis“ zur Beantwortung der ersten Fragen erlangt werden konnte.

Die Auswertung der Fragebögen erfolgte qualitativ, indem zunächst jede Frage für sich und anschließend im Kontext mit anderen Fragen analysiert wurde. Bei quantitativen Fragen (Fragebogen B) erfolgte zusätzlich eine quantitative Auswertung, jedoch steht die finale Analyse der Forschungsergebnisse in einem qualitativen Kontext.

Als Auswertungs-Methode wurde die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. Mayring 2003) gewählt. Die Inhaltsanalyse ist ein systematisches Verfahren, welches mit Hilfe eines Analyserasters den erhobenen Daten relevante Informationen entnimmt und diese fortführend gelöst von den gesamten erhobenen Daten analysiert (vgl. Gläser & Laudel 2004: 44). Demnach wird bei der Qualitativen Inhaltsanalyse das erhobene Datenmaterial (in diesem Fall die Antworten der SuS in den Fragebögen) kategorisiert bzw. strukturiert ausgewertet. Für die Auswertung dieses Studienprojekts wurde die Typisierende Strukturierung ausgewählt (vgl. Mayring 2003: 90). So ist es möglich, verschiedene Typen von SuS hinsichtlich des Grades des Wertebewusstseins, der Wertehierarchie sowie des Wertehandelns zu identifizieren. Nach einer ersten Durchsicht der Antworten in den Fragebögen wurde eine Kategorien-Systematik entwickelt. Bei einer zweiten Durchsicht wurde diese Systematik angewendet und präzisiert. Die Zuordnung zu einer bzw. mehreren bestimmten Kategorien ergab dann jeweils einen Typ.

Aufgrund der Masse an erhobenen Daten sowie den unterschiedlichen Dimensionen dieses Studienprojekts, wurden die Bereiche Wertebewusstsein, Wertehierarchie sowie Wertehandeln getrennt voneinander ausgewertet und ggf. erst anschließend zusammen betrachtet. Das bedeutet, dass ein/e Schüler/in zunächst einem Typ „Wertebewusstsein“, einem Typ „Wertehierarchie“ sowie einem Typ „Wertehandeln“ zugeordnet wurde. Erst anschließend konnten die drei jeweiligen Typen miteinander in Verbindung gebracht werden.

6. Präsentation und Auswertung der Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse dieses Studienprojekts zusammengefasst nach den Forschungsdimensionen „Wertebewusstsein“, „Wertehierarchie“ sowie „Wertehandeln“ dargestellt. Dabei wird das für die jeweilige Dimension erarbeitete Kategoriensystem dargestellt. Anschließend folgt die Definition von Typen. Für die quantitativen Fragen des Fragebogens B wird jeweils der Durchschnitt gebildet.

6.1 Wertebewusstsein

In diesem Studienprojekt konnten folgende zwei Wertebewusstseins-Typen verifiziert werden:

Explizites Wertebewusstsein

Diesem Schüler bzw. dieser Schülerin sind die Werte, nach denen er seine/sie ihre Konsumententscheidung trifft, bewusst. Er kann diese explizit benennen und wägt seine Entscheidungen oft genau nach den möglichen Auswirkungen eines Kaufs ab. Ihm ist bei der Wahl eines Produkts bewusst, was er damit erreichen möchte. Beispielhafte Schüler-Äußerung für explizites Wertebewusstsein bzgl. des Kaufs von Limonade: „Der Preis mag höher sein, aber das Bio-Label zeugt von ökologischer Herkunft und besserer ökologischer Verträglichkeit. Weiterhin ist es gesünder und es werden

keine zu großen Firmen unterstützt und man handelt gegen die Monopolbildung“. In diesem Studienprojekt konnten lediglich 21 von 414 Antworten (Begründungen) (5,1%) zum expliziten Wertebewusstseins-Typ gezählt werden.

Implizites Wertebewusstsein

Ein Großteil der Antworten wurde zum impliziten Wertebewusstseins-Typ gezählt. Diesem Schüler bzw. dieser Schülerin sind die Werte, nach denen er seine/sie ihre Konsumententscheidung trifft, nicht direkt bewusst. Er kann diese nicht explizit benennen und handelt unterbewusst, intuitiv. In diesem Studienprojekt gaben viele SuS Begründungs-Antworten, wie z.B. „Fair Trade“ oder „Bio“, ohne die dahinter stehenden Werte zu nennen. Ihnen ist bewusst, dass Gütesiegel etwas „Gutes“ kennzeichnen, bei der Kaufentscheidung ist ihnen jedoch nicht explizit bewusst, was sie mit ihrem Kauf bewirken. Dies gilt ebenso für Werte, wie Sparsamkeit, welche lediglich mit Äußerungen, wie z.B. „günstiger“ zum Ausdruck gebracht wurden.

Ein Wertebewusstseins-Typ, welchem Werte in keiner Weise bewusst sind, ist an dieser Stelle für die untersuchte Altersgruppe auszuschließen. Da Werte unbewusst von jedem Menschen während seiner Sozialisation verinnerlicht werden (vgl. Meyer 2014: 138), sind sie jedem bewusst, explizit oder implizit. Denkbar wäre solch ein „unbewusster“ Typ nur bei Menschen, welche (noch) nicht sozialisiert wurden (z.B. Kleinkinder, Wolfskinder).

6.2 Wertehierarchie

Im Folgenden werden die genannten bzw. möglichen Kategorien⁴ bzgl. der Hierarchie von ökologischen, sozialen sowie ökonomischen Werten dargestellt:

Kategorie 1: ökonomische Werte sind am wichtigsten, ökologische Werte sind am zweit-wichtigsten & soziale Werte sind am unwichtigsten

Kategorie 2: ökonomische Werte sind am wichtigsten, soziale Werte sind am zweit-wichtigsten & ökologische Werte sind am unwichtigsten

Kategorie 3: ökonomische Werte sind am wichtigsten, soziale und ökologische Werte sind gleich wichtig

Kategorie 4: ökologische Werte sind am wichtigsten, soziale Werte sind am zweit-wichtigsten & ökonomische Werte sind am unwichtigsten

Kategorie 5: ökologische Werte sind am wichtigsten, ökonomische Werte sind am zweit-wichtigsten & soziale Werte sind am unwichtigsten

Kategorie 6: ökologische Werte sind am wichtigsten, ökonomische und soziale Werte sind gleich wichtig

Kategorie 7: soziale Werte sind am wichtigsten, ökonomische Werte sind am zweit-wichtigsten & ökologische Werte sind am unwichtigsten

Kategorie 8: soziale Werte sind am wichtigsten, ökologische Werte sind am zweit-wichtigsten & ökonomische Werte sind am unwichtigsten

Kategorie 9: soziale Werte sind am wichtigsten, ökologische und ökonomische Werte sind gleich wichtig

Kategorie 10: alle Werte sind gleich wichtig

Kategorie 11: soziale und ökologische Werte sind gleich wichtig und wichtiger, als ökonomische Werte

Kategorie 12: soziale und ökonomische Werte sind gleich wichtig und wichtiger, als

⁴ An dieser Stelle ist anzumerken, dass nicht alle Kategorien in der Erhebung erfüllt wurden. Gibt es eine Kategorie, ist eine konträre Kategorie nicht auszuschließen.

ökologische Werte

Kategorie 13: ökologische und ökonomische Werte sind gleich wichtig und wichtiger, als soziale Werte

Aus diesen Kategorien leiteten sich folgende sieben Typen von SuS ab:

Dem **ökonomischen Typ** (Kategorie 1, 2 oder 3) sind wirtschaftliche Werte am wichtigsten. Gründe dafür sind z.B., dass die Ökonomie als „*Grundlage unseres Zusammenlebens*“ angesehen wird oder man der Auffassung ist, man könne sich mit ökonomischen Vorteilen mehr für soziale und ökologische Belange einsetzen. Dem **ökologischen Typ** (Kategorie 4, 5 oder 6) sind ökologische Werte am wichtigsten. Er sieht die Natur als Grundlage des Lebens an und will sie schützen, damit zukünftiges Leben möglich ist: „*Es gibt nichts wichtigeres, als die Erhaltung der Erde*“. Dem **sozialen Typ** (Kategorie 7, 8 oder 9) sind soziale Werte am wichtigsten. Ihm ist das Wohlergehen der Menschen wichtig und er sieht dies als Basis für ökonomisches und ökologisches Handeln. Gerechtigkeit ist für ihn ein zentraler Wert. Der **nachhaltige Typ** (Kategorie 10) sieht einen Zusammenhang zwischen ökologischen, sozialen sowie ökonomischen Werten. Für ihn sind alle Werte gleich wichtig, da sie sich gegenseitig bedingen: „*Man sollte versuchen, das perfekte Maß aus allen drei zu suchen*“.

Für den **sozial-ökologischen Typ** (Kategorie 11) sind ökonomische Werte nicht so wichtig, wie soziale oder ökologische Werte. Für ihn haben Soziales und die Umwelt die gleiche Wichtigkeit. Er sieht die Natur als schützenswertes Gut an, welches die Lebensgrundlage der Menschen ist. Das Wohlbefinden der Menschen, z.B. durch soziale Gerechtigkeit, ist ihm ebenso wichtig.

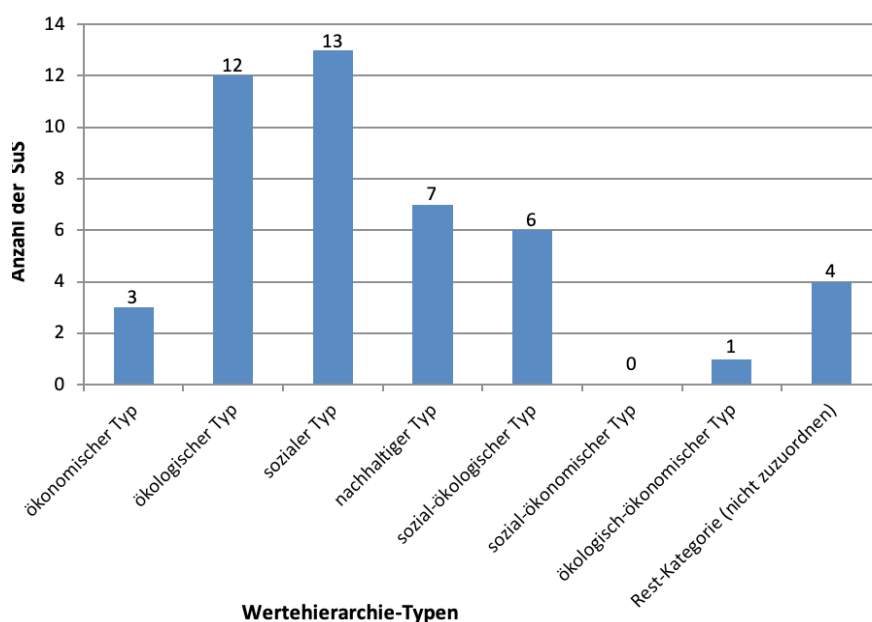


Abb. 3: Häufigkeiten von Wertehierarchie-Typen in diesem Studienprojekt 1 (eigener Entwurf).

Der **sozial-ökonomische Typ** (Kategorie 12) wurde in diesem Studienprojekt nicht verifiziert. Allerdings ist es denkbar, dass soziale und ökonomische Werte über ökologische Werte gestellt werden. Diesem Typ wären soziale Gerechtigkeit und das Wohlergehen der Menschen wichtig und gleichzeitig z.B. eine funktionierende Wirtschaft, welche Arbeitsplätze schafft und somit wiederum den Menschen zu Gute kommt. Dabei achtet er nicht so sehr auf die Umwelt, vermutlich weil er keinen direkten Zusammenhang zwischen dem menschlichen Wohlergehen und der Umwelt erkennt. Für den **ökologisch-ökonomischen Typ** (Kategorie 13) sind „*ökonomische und ökologische Sicherheit*“ die Grundvoraussetzungen menschlichen Wohls. Auf-

grund seiner Annahme, menschliches Wohl könne nur durch positive ökologische und ökonomische Bedingungen erreicht werden, stellt er soziale Werte den ökologischen und ökonomischen hinten an. Aus Abbildung 3 kann entnommen werden, wie häufig die unterschiedlichen Wertehierarchie-Typen in diesem Studienprojekt vertreten waren.

Die Antworten anderer Fragen wurden hinsichtlich der drei Nachhaltigkeitsdimensionen – Ökologie, Ökonomie sowie Soziales – verallgemeinert betrachtet. So konnten die SuS nach den zuvor aufgestellten Kategorien (1-13) ebenso den Wertehierarchie-Typen zugeordnet werden.

Vergleicht man diese Einteilung mit der zuvor dargestellten Einteilung, ergibt sich oft ein anderes Bild: Lediglich bei 15 SuS (von 46) stimmen die Typen-Zuordnungen überein. Allerdings zeigt sich bei dieser Einteilung eine ähnliche Häufigkeitsverteilung der Typen (vgl. Abb. 4).

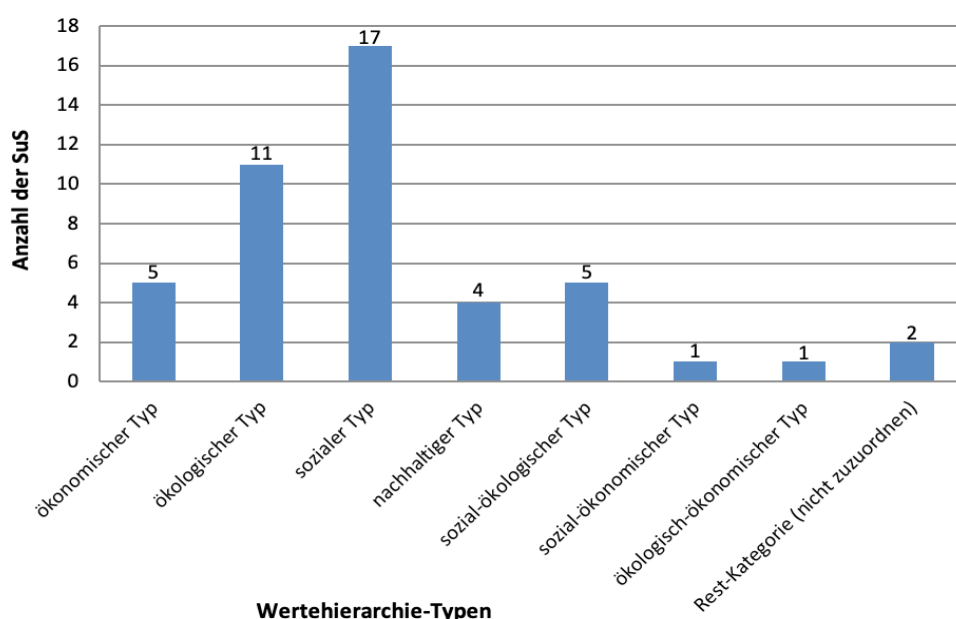


Abb. 4: Häufigkeiten von Wertehierarchie-Typen in diesem Studienprojekt 2 (eigener Entwurf).

Für die in ebenfalls anderen Fragen erfragte persönliche Wichtigkeit von verschiedenen Werten wurde jeweils der Durchschnitt des genannten Zahlenwertes (persönliche Wichtigkeit: 0 = „überhaupt nicht wichtig“ bis 5 = „sehr wichtig“) ermittelt. Die Frage nach der persönlichen Wichtigkeit von Nachhaltigkeit ist dabei gesondert zu betrachten, da Nachhaltigkeit keinen einzelnen Wert, sondern einen Zusammenschluss mehrerer Werte darstellt. Für die gesamte Stichprobe dieses Studienprojekts ergibt sich daraus folgende Wertehierarchie (vgl. Abb. 5).



Abb. 5: Verallgemeinerte Wertehierarchie ausgewählter Werte aller Befragten in diesem Studienprojekt (eigener Entwurf).

6.3 Wertehandeln

Lebensmittel

Im Folgenden werden die genannten Kategorien bzgl. des Handelns nach Werten hinsichtlich des Konsums von Lebensmitteln dargestellt:

Kategorie 1: Preis

Kategorie 2: Qualität

Kategorie 3: Geschmack

Kategorie 4: Gesundheit

Kategorie 5: Menge, Größe, Gewicht

Kategorie 6: Auswahl (Vielfalt innerhalb des Produkts)

Kategorie 7: Marke (allgemeine Bekanntheit, Image)

Kategorie 8: Gewohnheit

Kategorie 9: Neugierde/Interesse

Kategorie 10: Abneigung gegenüber einer Marke

Kategorie 11: Bestandteile, Inhaltsstoffe

Kategorie 12: Unterstützung (bestimmter Händler)

Kategorie 13: soziale Standards

Kategorie 14: Umweltstandards

Aus diesen Kategorien leiteten sich folgende zehn Typen ab:

Für den **Preis-Leistungs-Typ** (Kategorie 1 sowie 2, 3, 5, 7, 13 & 14) muss das Verhältnis zwischen dem Preis und dem gekauften Produkt stimmig sein. Er achtet dabei auf Qualität, Geschmack, Produktgröße, Marke, Inhaltsstoffe sowie Herstellungsbedingungen (sozial/umweltfreundlich). Er orientiert sich am Preis und dem, was er dafür bekommt. Der **sparsame Typ** (Kategorie 1) achtet beim Kauf von Lebensmitteln primär auf den Preis der Produkte. Er versucht so wenig Geld, wie möglich auszugeben.

Der **Gewohnheits-Typ** (Kategorie 8 sowie andere) konsumiert Produkte, welche ihm bekannt bzw. vertraut sind. Er hat in der Vergangenheit positive Erfahrungen gemacht und weiß, was er für sein Geld bekommt. Er ist skeptisch gegenüber ihm unbekanntem Marken bzw. Produkten und bleibt lieber beim alt Bewährten. Der **qualitätsbewusste Typ** (Kategorie 2 sowie 4, 7, 11) achtet beim Kauf von Lebensmitteln auf dessen Inhaltsstoffe, eine gute Aufmachung des Produkts, auf Marken und in erster Linie auf die Qualität. Ihm muss ein Produkt schmecken. Für den **Genießer-Typ** (Kategorie 3) steht der Geschmack im Zentrum seiner Entscheidung. Schmeckt ihm ein Lebensmittel, gibt er dafür auch gerne mehr Geld aus.

Der **nachhaltige Typ** (alle Kategorien möglich, insbesondere aber 12, 13 & 14) achtet beim Kauf von Lebensmitteln auf Gütesiegel, welche ihm suggerieren, mit dem Kauf des betreffenden Produkts etwas Gutes zu tun. Er achtet bei Verpackungen auf dessen Recyclebarkeit. Ökologischer Anbau, Tierschutz sowie Umweltschutz liegen ihm ebenso wie fairer Handel und Wohltätigkeit am Herzen. Zusätzlich bezieht er ökonomische Aspekte, wie z.B. die Unterstützung (lokaler) kleinerer Anbieter bzw. Marken, in seine Kaufentscheidung mit ein. Der **umweltfreundliche Typ** (Kategorie 14) trifft seine Kaufentscheidung hauptsächlich nach ökologischen Aspekten. Er achtet auf die Recyclebarkeit von Verpackungen, auf ökologischen Anbau, Tierschutz sowie Naturschutz. Der **neugierig-interessierte Typ** (Kategorie 9) kauft ein Produkt, weil er es noch nicht kennt und wissen möchte, wie es schmeckt. Er hat aufgrund der Aufmachung des Produkts positive Erwartungen daran und ist neugierig, ob diese erfüllt werden. Der **soziale Typ** (Kategorie 13) trifft seine Kaufentscheidung hauptsächlich nach sozialen Aspekten. Er achtet z.B. auf fairen Handel, welcher faire Arbeitsbedingungen und Löhne garantiert. Wohltätige Produkte bzw.

Marken, welche soziale Projekte unterstützen, kauft er gerne. Der **Individualitäts-Typ** (Kategorien 10 & 7) möchte aus der Masse herausstechen und konsumiert ungerne Produkte großer Marken – gegen diese hat er eine generelle Abneigung.

Aus der folgenden Tabelle 1 kann entnommen werden, wie häufig die unterschiedlichen Werthandel-Typen bzgl. des Konsums von Lebensmitteln in diesem Studienprojekt vertreten waren. Dabei wird jede Frage für sich betrachtet, sodass es insgesamt 276 Typen-Zuteilungen gab.

	Frage	Limo- nade	Schoko- lade	Chips	Eis	Hack- fleisch	Kaffee	
Typ								Häufigkeit insg.
Preis- Leistungs-Typ		7	14	21	8	10	15	75
sparsamer Typ		11	1	2	11	4	3	32
Gewohnheits- Typ		10	11	7	2	2	4	36
qualitätsbe- wusster Typ		3	5	1	5	8	5	27
Genießer-Typ		5	8	8	15	1	1	38
nachhaltiger Typ		3	1	1	0	0	0	5
umweltfreund- licher Typ		0	0	0	2	17	0	19
neugierig- interessierter Typ		4	1	1	0	0	1	7
sozialer Typ		2	0	0	1	0	0	3
Individualitäts- Typ		0	1	0	0	0	9	10
Restkategorie (nicht zuzuordnen)		1	4	5	2	4	8	24

Tab. 1: Verteilung der Häufigkeit von Werthandel-Typen bzgl. des Konsums von Lebensmitteln.

Aus der folgenden Abbildung 6 kann entnommen werden, wie häufig die unterschiedlichen Werthandel-Typen bzgl. des Konsums von Lebensmitteln in diesem Studienprojekt vertreten waren.

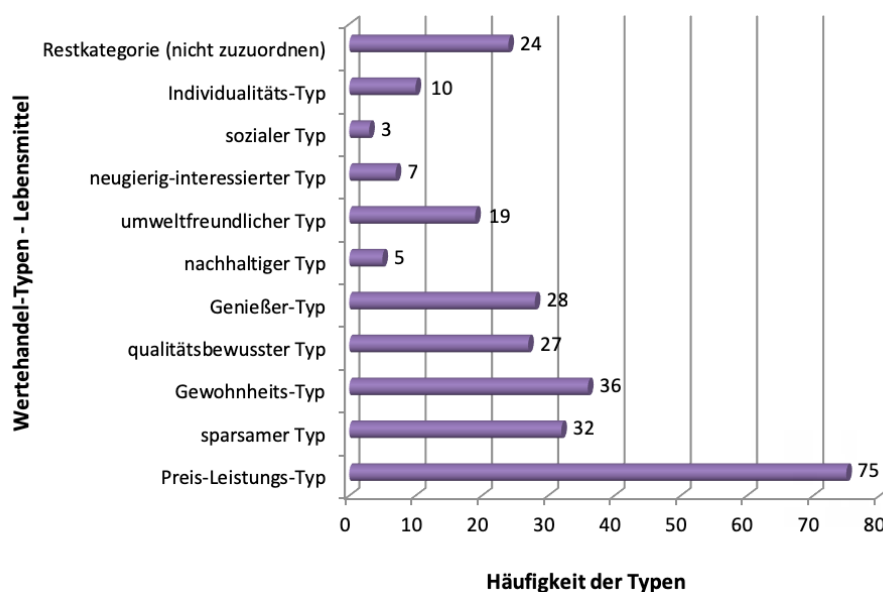


Abb. 6: Häufigkeiten von Werthandel-Typen im Bereich des Konsums von Lebensmitteln in diesem Studienprojekt (eigener Entwurf).

Eine zusammenfassende Zuteilung der SuS, welche sich aus allen sechs Fragen ergeben hätte, zu jeweils einem Typ war nicht möglich, da sich die SuS selten nach dem selben Muster entschieden. Daher ist schon an dieser Stelle anzumerken, dass jeder Schüler bzw. jede Schülerin mehreren Typen entspricht und die jeweilige Konsumentscheidung beim Kauf von Lebensmitteln stark vom Produkt abhängt.

Kleidung

Im Folgenden werden die genannten Kategorien bzgl. des Handelns nach Werten hinsichtlich des Konsums von Kleidung dargestellt:

Kategorie 1: Preis

Kategorie 2: Qualität

Kategorie 3: Modernität

Kategorie 4: Individualität (z.B. bei Einzelstücken)

Kategorie 5: Modestil

Kategorie 6: Angebot (Vielfalt)

Kategorie 7: Marke

Kategorie 8: Gewohnheit

Kategorie 9: Gefallen

Kategorie 10: Abneigung gegenüber einer Marke/einem Geschäft

Kategorie 11: Erreichbarkeit

Kategorie 12: Unterstützung (bestimmter Händler)

Kategorie 13: soziale Standards

Kategorie 14: Umweltstandards

Kategorie 15: Material (Bestandteile) der Kleidung

Kategorie 16: Gütesiegel

Aus diesen Kategorien leiteten sich folgende zehn Typen ab:

Für den **Preis-Leistungs-Typ** (Kategorien 1–7, 9, 15 & 16) muss das Verhältnis zwischen dem Preis und dem gekauften Kleidungsstück stimmig sein. Er achtet dabei auf Qualität, Modernität, Individualität, den Modestil oder die Auswahl (Vielfalt) in einem Geschäft. Er orientiert sich am Preis und dem, was er dafür bekommt.

Für den **sparsamen Typ** (Kategorie 1) steht beim Kleidungskauf der Preis im Vordergrund – dieser sollte möglichst niedrig sein.

Der **qualitätsbewusste Typ** (Kategorie 2 & 15) achtet beim Kauf von Kleidung primär auf die Qualität, dabei insbesondere auf das Material. Für eine gute Qualität gibt er auch gerne mehr Geld aus.

Für den **stilbewussten Typ** (Kategorie 5 sowie 3, 4, 7, 9 & 10) steht beim Kleidungskauf das Aussehen bzw. der Stil des Produktes im Zentrum seiner Entscheidung. Ihm muss ein Kleidungsstück gefallen. Dieses passt zu seinem Modestil, sitzt gut und unterstreicht seine Persönlichkeit.

Der **stil- und qualitätsbewusste Typ** (Kategorie 2 & 5 sowie 3, 4, 7, 9 & 15) achtet gleichermaßen auf die Qualität sowie den Modestil von Kleidungsstücken. Er ist ein Mischtyp des qualitätsbewussten und des stilbewussten Typs.

Der **Gewohnheits-Typ** (Kategorie 8 (&6)) vertraut beim Kleidungskauf auf ihm bekannte Geschäfte und Marken. Er hat in der Vergangenheit positive Erfahrungen gemacht und weiß, was er für sein Geld bekommt.

Der **vielfältige Typ** (alle Kategorien möglich) trifft seine Entscheidung nach vielen Kriterien. Er vereint mehrere der anderen Typen.

Denkbar wären auch der **soziale Typ**, der **umweltfreundliche Typ** sowie eine Kombination aus diesen beiden und ökonomisch handelnden Typen – der **nachhaltige Typ**. Diese Typen konnten in diesem Studienprojekt allerdings nicht verifiziert werden. Der soziale Typ würde primär nach den sozialen Herstellungsbedingungen, der Bezahlung von Arbeitern und Verkäufern, welche hinter einem Kleidungsstück stehen, entscheiden. Der umweltfreundliche Typ würde auf Materialien aus ökologischem Anbau sowie lokale Produktion achten. Der nachhaltige Typ würde neben Umwelt- und sozialen Standards auch ökonomische Aspekte, wie den Preis, in seine Entscheidung beim Kleidungskauf einbeziehen.

Aus der folgenden Abbildung 7 kann entnommen werden, wie häufig die unterschiedlichen Werthehandel-Typen bzgl. des Konsums von Kleidung in diesem Studienprojekt vertreten waren.

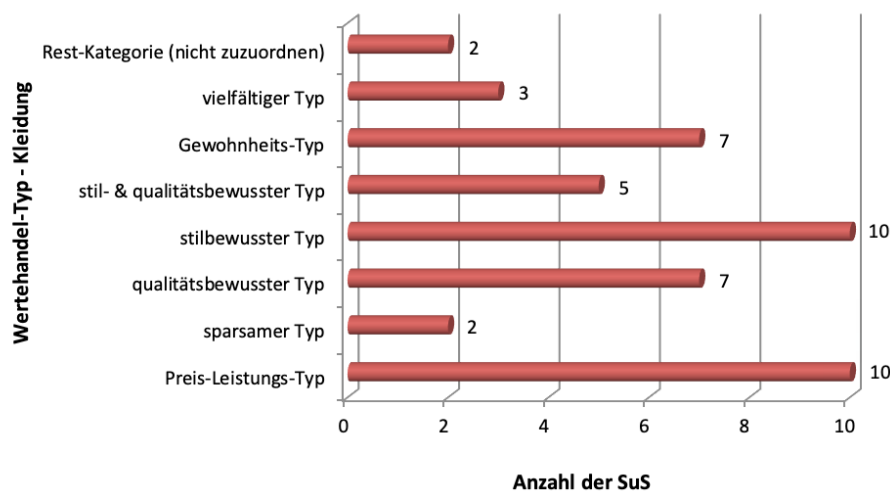


Abb. 7: Häufigkeiten von Werthehandel-Typen im Bereich des Konsums von Kleidung in diesem Studienprojekt (eigener Entwurf).

Reisen

Im Folgenden werden die genannten Kategorien bzgl. des Handelns nach Werten hinsichtlich des Konsums von Reisen (im Sinne von Verkehrsmitteln) dargestellt:

Kategorie 1: Schnelligkeit

Kategorie 2: Preis

Kategorie 3: Entspannung, Komfort

Kategorie 4: Stressfreiheit

Kategorie 5: Sicherheit

Kategorie 6: Vertrauen

Kategorie 7: Misstrauen

Kategorie 8: Interesse

Kategorie 9: Umweltschutz

Kategorie 10: Gewohnheit

Kategorie 11: soziale Standards

Aus diesen Kategorien leiteten sich folgende elf Typen ab:

Der **Preis-Leistungs-Typ** (Kategorie 1, 2, 3 & 4) achtet auf das für ihn persönlich beste Angebot. Er orientiert sich am Preis und dem, was er dafür bekommt. Die Reise soll für ihn also nicht nur möglichst preisgünstig sein, sondern so kurz wie möglich, entspannt, und stressfrei.

Dem **Komfort-Typ** (Kategorie 3 & 4) ist es am wichtigsten, entspannt, stressfrei und angenehm zu reisen. Dafür nimmt er auch höhere Preise oder eine längere

Reisedauer in Kauf.

Der **Sicherheits-Typ** (Kategorie 4 & 5) hat Angst vor Unfällen und entscheidet sich daher für das seiner Meinung nach sicherere Verkehrsmittel.

Der **Umweltschutz-Typ** (Kategorie 9 (& 3)) achtet darauf, dass er die Umwelt mit seiner Reise nicht zu sehr belastet. Zusätzlich ist ihm oft wichtig, dass er entspannt reist.

Der **zeiteffiziente Typ** (Kategorie 1) möchte so schnell wie möglich am Ziel seiner Reise sein.

Der **Gewohnheits-Typ** (Kategorie 6 & 10) hat in der Vergangenheit gute Erfahrungen mit dem Verkehrsmittel bzw. dem Anbieter seiner Wahl gemacht. Er wählt immer das gleiche Verkehrsmittel und hat Vertrauen in das dahinter stehende Unternehmen.

Der **Ablehnungs-Typ** (Kategorie 7 & 11) lehnt einen Reiseanbieter grundsätzlich ab, weil dieser z.B. einen schlechten Ruf (z.B. durch schlechte Arbeitsbedingungen für die Mitarbeiter) habe und entscheidet sich im Umkehrschluss für den anderen Anbieter.

Der **interessierte Präferenztyp** (Kategorie 8) hat eine persönliche Vorliebe für ein Verkehrsmittel.

Der **komplexe Typ** (alle Kategorien möglich) trifft seine Entscheidung nach vielen Gesichtspunkten. Er vereint mehrere der anderen Typen.

Der **sparsame Typ** (Kategorie 2) wurde in diesem Studienprojekt nicht verifiziert. Er achtet lediglich auf den Preis der Reise – dieser sollte möglichst niedrig sein.

Der **soziale Typ** (Kategorie 2) wurde in diesem Studienprojekt nicht verifiziert. Er achtet im Besonderen auf soziale Arbeitsbedingungen und gerechte Löhne für die Angestellten des Anbieters und entscheidet danach, bei wem diese Kriterien am besten erfüllt werden.

Aus der folgenden Abbildung 8 kann entnommen werden, wie häufig die unterschiedlichen Wertehandel-Typen bzgl. des Konsums von Reisen (im Sinne von Verkehrsmitteln) in diesem Studienprojekt vertreten waren.

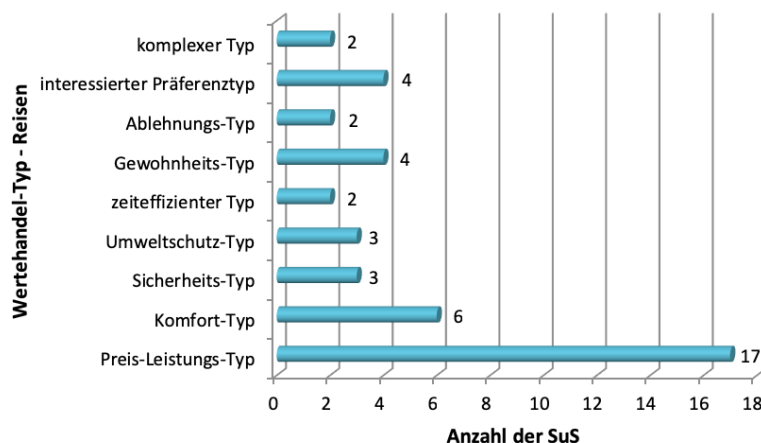


Abb. 8: Häufigkeiten von Wertehandel-Typen im Bereich des Konsums von Reisen in diesem Studienprojekt (eigener Entwurf).

6.4 Gesonderte Fragen

Die SuS wurden nach der Bedeutung des Fair Trade-Siegels sowie des Bio-Siegels der EU gefragt.

Zum Fair Trade-Siegel äußerten sich alle Befragten hinsichtlich eines „fairen Handels“. Viele beschrieben bessere Arbeitsbedingungen und eine bessere Entlohnung für Arbeiter. Wenige erwähnen erhöhte Umweltstandards. Es gibt allerdings viele Äußerungen, wie „faire Produktion“ oder „fair gehandelt“, ohne dass das Wort „fair“

näher erläutert wird.

Zum Bio-Siegel der EU machten 16 Befragte keine Angabe; 9 gaben an, das Siegel nicht zu kennen. 4 SuS äußerten sich sehr unsicher, indem sie Fragezeichen in ihren Antworten setzten (z.B. „laktosefreie Produkte?“, „gute Qualität?“ oder „biologisch produziert?“). 5 SuS gaben lediglich „Bio“ als Bedeutung an. Ein Schüler gab an, dass Träger dieses Siegels in Europa produziert wurden. Lediglich 11 Befragte gaben eine zu großen Teilen der Bedeutung des Siegels entsprechende Antwort: Ökologischer Anbau, z.B. ohne Pestizide, ein nachhaltig schonender Umgang mit der Natur; um Siegel-Träger zu werden, müssen festgelegte Standards eingehalten werden.

Es wurde gefragt, ob die SuS bewusst Siegel-Produkte kaufen. Die prozentualen Anteile der gegebenen Antworten können der folgenden Abb. 9 entnommen werden. Fair Trade-Produkte werden von rund 46% der in diesem Studienprojekt befragten SuS zumindest gelegentlich bewusst gekauft; Produkte, welche das Bio-Siegel der EU tragen, werden von rund 27% der SuS zumindest gelegentlich gekauft.

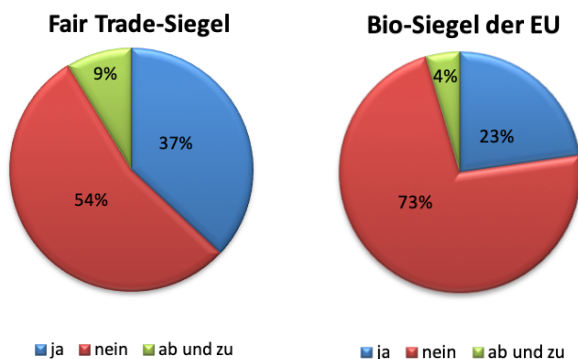


Abb. 9: Bewusster Kauf von Siegel-Produkten (eigener Entwurf).

Ebenso wurden die SuS gefragt, was ihrer Meinung nach die Gründe für die Einführung von Gütesiegeln, wie z.B. dem Fair Trade-Siegel oder dem Bio-Siegel der EU waren. Im Folgenden sind die genannten Gründe dargestellt (vgl. Abb. 10).

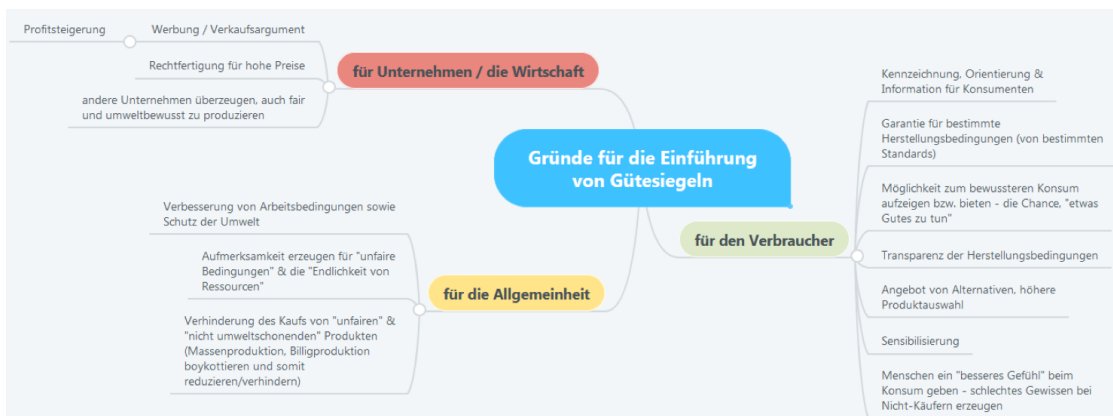


Abb. 10: Gründe für die Einführung von Gütesiegeln (eigener Entwurf).

Des Weiteren wurden die SuS bzgl. der CONSCIOUS-Linie von H&M befragt. Lediglich 4 von 46 SuS gaben an, diese zu kennen. Das Wissen darüber hinaus, was die CONSCIOUS-Linie eigentlich ist, ist nicht vorhanden. 35 SuS von den 46 Befragten gaben an, zumindest einmal im Jahr bei H&M einzukaufen, im Schnitt sogar 6,19 Mal pro Jahr. Trotz Unkenntnis der CONSCIOUS-Linie entschieden sich 26 SuS in der Dilemma-Frage bzgl. eines H&M-Shirts im Vergleich zu einem CONSCIOUS-Shirt für das CONSCIOUS-Shirt. Als Grund dafür wurden positive Erwartungen der Linie gegenüber genannt.

Abschließend wurden die SuS gebeten, ihren persönlichen Einfluss durch ihr Konsumverhalten auf eine nachhaltige Produktion einzuschätzen. Im Durchschnitt haben die SuS im Rahmen dieses Studienprojekts einen Wert von 2,45 angekreuzt. Demnach stufen die SuS aus dieser Stichprobe ihren persönlichen Einfluss durch das Konsumverhalten auf eine nachhaltige Produktion im mittleren Bereich ein. Dies wird auch durch die Häufigkeitsverteilung der gegebenen Antworten (vgl. Abb. 11) gezeigt

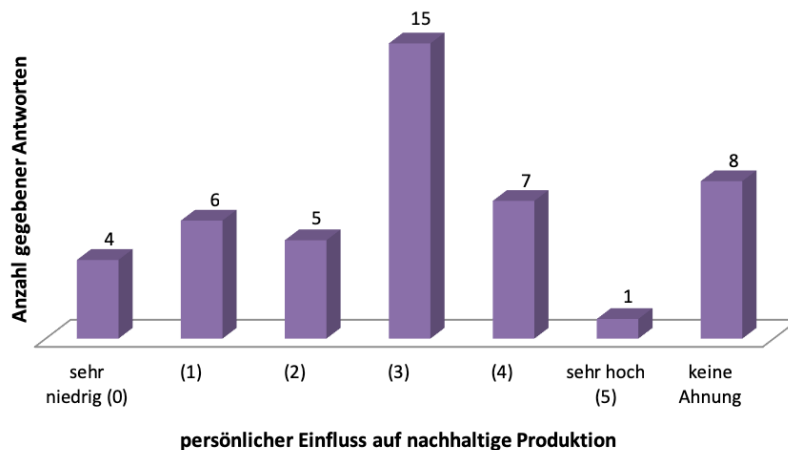


Abb. 11: Einschätzung des persönlichen Einflusses auf nachhaltige Produktion (eigener Entwurf).

Manche SuS (8) gaben an, dass sie in ihrem Alter den eigenen Einfluss durch ihr Konsumverhalten noch nicht einschätzen können. Eine Vielzahl der Befragten gab an, dass eine einzelne Person wenig bewirken kann, der Einfluss einer Masse allerdings hoch sein könne. Auch SuS, welche ihren persönlichen Einfluss sehr hoch einstuften (z.B. mit einer 5), begründeten dies mit dem selben Argument – „Wenn jeder Mensch denkt, dass er alleine einen großen Einfluss hat, würden die Menschen eventuell tatsächlich bewusster konsumieren“ – wie SuS, welche ihren persönlichen Einfluss eher niedrig (z.B. mit einer 1) einstuften – „Ein einzelner Mensch hat keinen Einfluss. 1.000 Menschen können andere auffordern. 1.000.000 können etwas bewegen“.

7 Analyse der Ergebnisse und ihre Interpretation im Hinblick auf den Geographieunterricht

Wertebewusstsein

Festzustellen war, dass alle SuS der betreffenden Altersgruppe (16-18 Jahre) ein Wertebewusstsein haben. Dies scheint allerdings hauptsächlich in impliziter Form vorhanden zu sein. Konsumententscheidungen werden daher häufig intuitiv getroffen, ohne konkrete Werte dabei abzuwägen. Die Entscheidung wird anhand von Produktmerkmalen (z.B. Preis) getroffen, die der persönlichen unterbewussten Wertehierarchie am ehesten entsprechen. Ein möglicher Grund dafür liegt in der seltenen direkten Auseinandersetzung mit Werten und Entscheidungsprozessen. Welche Werte den SuS eher implizit und welche eher explizit bewusst sind, konnte mit diesem Studienprojekt nicht herausgefunden werden, da ein zu geringer Teil der Äußerungen expliziter Natur war und somit keine eindeutigen Aussagen diesbezüglich zu treffen sind. Vermutlich hängt dies allerdings stark mit dem Sozialisationsumfeld der jeweiligen Person zusammen und ist daher individuell unterschiedlich.

Zur Urteilskompetenz im Geographieunterricht gehört das konkrete Benennen von Werten. Aufgrund der Tatsache, dass diese den SuS jedoch oft nicht explizit bewusst sind, ist es erforderlich, eine grundlegende Werteerziehung bzw. das kon-

krete Benennen von Werten in den Unterricht zu integrieren und zu fördern. Im Hinblick auf die im Zentralabitur (NRW) zu erfüllenden Anforderungen des Anforderungsbereichs III, welcher im Rahmen der Urteilskompetenz auch das Nennen von Werten beinhaltet, ist dies ebenso zur Vorbereitung auf das Abitur erforderlich. Im Kontext des Anforderungsbereichs III fällen SuS häufig Urteile, ohne diese hinreichend zu begründen. Durch das direkte Thematisieren von Werten und deren Einbezug in Entscheidungsprozesse im Unterricht, könnte explizites Wertebewusstsein gefördert werden und daher ein Kompetenzzuwachs im Bereich der Urteilskompetenz erzielt werden. Demnach wäre es von Vorteil, der Urteilskompetenz im Geographieunterricht mehr Raum einzuräumen, um die SuS hinreichend für Werte zu sensibilisieren.

Wertehierarchie

In diesem Studienprojekt konnten hinsichtlich der Hierarchisierung von Werten acht verschiedene Typen herausgearbeitet werden. Demnach gibt es viele unterschiedliche Wertmaßstäbe, nach denen ebenso unterschiedlich beurteilt werden kann. Daher sind Werturteile nie als richtig oder falsch anzusehen. Dies sollte LehrerInnen bei der Förderung, aber vor allem der Bewertung von Urteilskompetenz stets bewusst sein.

Die Häufigkeitsverteilung der Wertehierarchie-Typen ist hinsichtlich einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) relevant. In diesem Studienprojekt sind sowohl bei der Einstufung von konkreten Werten nach ihrer Wichtigkeit, als auch bei der Anordnung von allgemeinen Werten nach ihrer Wichtigkeit, häufig einseitig hierarchisierende Typen aufgetreten (sozialer, ökologischer sowie ökonomischer Typ) (vgl. Abb. 3 & 4) Dies spiegelt sich ebenso in der verallgemeinerten Wertehierarchie der Stichprobe in diesem Studienprojekt wider (vgl. Abb. 5). Nachhaltiges Handeln erfordert allerdings einen gleichwertigen Einbezug aller Nachhaltigkeitsdimensionen in den Entscheidungsprozess (nachhaltiger Typ). Demnach ist im Kontext der Urteilskompetenz auf Perspektivwechsel zu achten. Diese können z.B. durch Rollenspiele oder Podiumsdiskussionen erreicht werden.

Wertehandeln

In diesem Studienprojekt konnten hinsichtlich des Handelns nach Werten bzgl. des Konsums von Lebensmitteln, Kleidung sowie Reisen viele verschiedene Typen identifiziert werden. Dies zeigt, dass auch das Wertehandeln sehr heterogen ist.

Außerdem haben die Auswertungen der Fragen hinsichtlich des Wertehandelns bzgl. des Konsums von Lebensmitteln gezeigt, dass Kaufentscheidungen immer stark vom Produkt abhängig sind und die SuS somit oft unterschiedlich handeln und zu verschiedenen Typen gehören. Dies zeigt, dass Wertehierarchien, nach denen gehandelt wird, nicht konsistent sind.

Aus den Häufigkeitsverteilungen der jeweiligen Typen (vgl. Abb. 6, 7 & 8) wird ersichtlich, dass die SuS hauptsächlich nach ökonomischen Werten, wie z.B. Sparsamkeit (Preis), Image oder materieller Reichtum (Qualität, Preis-Leistung) handeln. In nur wenigen Fällen werden ökologische oder soziale Werte zur Entscheidungsfindung herangezogen. Vergleicht man dies mit der Häufigkeitsverteilung der Wertehierarchie-Typen (vgl. Abb. 3 & 4), welche überwiegend dem sozialen und dem ökologischen Typ entsprechen, ist festzustellen, dass das Wertehandeln nicht der allgemeinen, persönlichen Wertehierarchie entspricht. Möglicher Grund für diesen Kontrast könnte sein, dass die SuS der befragten Altersgruppe (16-18 Jahre) meist nicht viel Geld zu ihrer eigenen Verfügung besitzen und somit ökonomische Werte stärker gewichten, wenn es um konkrete Handlungen geht. Dies könnte ggf. mit der

Befragung älterer Altersgruppen verifiziert oder falsifiziert werden bzw. könnten generell die Gründe für diesen Kontrast in einer weiteren Erhebung eruiert werden.

Nachhaltige Kaufentscheidungen, im Sinne des Einbezugs aller Nachhaltigkeitsdimensionen, finden beim Konsum von Lebensmitteln, Kleidung sowie Reisen kaum statt (vgl. Abb. 6, 7 & 8). Dies könnte im Allgemeinen daran liegen, dass Konsumententscheidungen nicht ausreichend durchdacht bzw. reflektiert werden. Dies zeigt, dass im Unterricht eine Thematisierung von Werten allein nicht ausreicht – sie sollte mit konkreten Handlungsbeispielen aus der Lebenswelt der SuS einhergehen, sodass diese für ihr eigenes Verhalten im Alltag sensibilisiert werden und dies künftig stärker anhand von expliziten Werten hinterfragen.

Gesonderte Fragen

Die Verständnisfrage zu den Gütesiegeln zeigt, dass den SuS oftmals die expliziten Werte, welche dahinterstehen, nicht bekannt sind. Ihnen ist bewusst, dass Gütesiegel etwas Gutes kennzeichnen. Was z.B. „fair gehandelt“ genau bedeutet, scheint bei einigen SuS nicht bekannt zu sein. Es gibt allerdings auch Gütesiegel, wie in diesem Studienprojekt das Bio-Siegel der EU, dessen Bedeutung der Mehrheit der SuS noch nicht einmal implizit bewusst ist. Grund hierfür könnte eine mangelnde Aufklärung der SuS hinsichtlich von Gütesiegeln sein. Daher sollten diese im Unterricht explizit zum Inhalt gemacht werden. Auch Informationsseiten, wie z.B. die Seite „Siegelklarheit“ des BMZ (vgl. 2017) sollten den SuS als Orientierungshilfe an die Hand gegeben werden. Auch die Angaben der SuS, ob sie bewusst Produkte mit Gütesiegel kaufen, zeigen, dass diesen seitens der SuS bisher kaum Beachtung zukommt (vgl. Abb. 9). Manche SuS sind Gütesiegeln gegenüber sogar skeptisch und denken, diese seien „als Rechtfertigung für höhere Preise“ eingeführt worden (vgl. Abb. 10). Da Gütesiegel ein Instrument sind, welches den Verbrauchern helfen kann, ihre Kaufentscheidungen bewusster, gar nachhaltiger zu treffen, sollten sie Bestandteil einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung sein. Gütesiegel machen Werte sichtbar – dies sollte den SuS bewusst gemacht werden. Die Frage zur CONSCIOUS-Linie von H&M zeigt, dass selbst jenen SuS, welche bei H&M einkaufen, die nachhaltige Linie bzw. das Logo nicht bekannt ist. Dies zeigt, dass gerade im Hinblick auf den Konsum von Kleidung eine Wissenslücke bzgl. nachhaltigen Konsums vorhanden ist. Man sollte den SuS konkret vor Augen führen, dass es auch Gütesiegel für Kleidung gibt und es möglich ist, sich beim Kauf an sozialen und ökologischen Standards zu orientieren. Die Bereitschaft dafür scheint vorhanden zu sein, da die Mehrheit der SuS, trotz Unkenntnis der CONSCIOUS-Linie, ein Produkt (bei Preisgleichheit) dieser kaufen würden. Die SuS schreiben dem Logo eine positive Bedeutung zu.

Die überwiegende Ansicht der SuS, sie haben einen (mittleren) Einfluss auf die Produktion von Waren im Sinne der Nachhaltigkeit, zeigt, dass sich die SuS schon als Akteure der Konsumgesellschaft verstehen und sie wissen, dass ihr persönliches Verhalten Auswirkungen auf die Allgemeinheit hat, jedoch überwiegend mit dem Bewusstsein, dass diese allein betrachtet nicht folgenreich sind.

8 Diskussion des Studienprojekts

Zunächst ist an dieser Stelle anzumerken, dass auf Grund der kleinen Stichprobe in diesem Studienprojekt insbesondere die quantitativen Ergebnisse, wie die Häufigkeitsverteilungen nicht repräsentativ sind. Des Weiteren hätte bei einer anderen Stichprobe, möglicherweise von einer anderen Schule, das Ergebnis ganz anders ausfallen können. Dies gilt insbesondere auch, weil die Zuteilung der SuS zu Typen oft sehr schwer und uneindeutig war. Zusätzlich enthalten die erhobenen Daten bei einigen Fragen einen beträchtlichen Teil an nicht gegebenen sowie „weiß-nicht“-Ant-

worten, welche die Ergebnisse möglicherweise verzerren. Die qualitativen Ergebnisse (Typen) hingegen können als fundiert bezeichnet werden, da sie nicht den Anspruch an Repräsentativität haben.

Im Hinblick auf die Erhebungsmethode bzw. auf das Erhebungsinstrument ist anzumerken, dass die Erhebung in Form eines Interviews eine zusätzliche Kontrollinstanz in Form eines Interviewers geboten hätte. So hätte z.B. ggf. nachgefragt werden können, wie Äußerungen, wie z.B. „fair gehandelt“, genau zu verstehen sind. So hätte ggf. das Wertebewusstsein vielschichtiger und detaillierter erforscht werden können. Möglicherweise hätte so die Frage geklärt werden können, welche Werte den SuS explizit und welche eher implizit bewusst sind. Nichtsdestotrotz wird die Wahl des Fragebogens als zielführend betrachtet, da der Interviewer als Fehlerquelle (vgl. Kapitel 5) ausgeschlossen wurde und daher vermutlich ehrlichere Antworten generiert werden konnten, welche zur Aussagekraft der in diesem Studienprojekt gewonnenen Erkenntnisse beitragen.

Im Hinblick auf die Wahl der Auswertungsmethoden in qualitativer und quantitativer Weise (mixed methods) ist anzumerken, dass die Kombination aus beiden Verfahren für dieses Studienprojekt gewinnbringend war. Die quantitative Auswertung der Typen hat beispielsweise die Erkenntnis gebracht, dass das Wertehandeln oft nicht mit der persönlichen Wertehierarchie korreliert.

Laut SCHNEIDER und WILDT (vgl. 2004: 154) ermöglicht „forschendes Lernen im Kontext schulpraktischer Studien“ einen „wissenschaftsgeprägten Zugang zur pädagogischen Berufspraxis.“ Anhand dieses Studienprojekts konnten wichtige Erkenntnisse im Hinblick auf die Förderung von Urteilskompetenz im Geographieunterricht gewonnen werden, welche Auswirkungen auf meine Berufspraxis als Lehrerin haben werden. Somit wird deutlich, dass das Erforschen von Lerngruppen sowie des eigenen Unterrichts gewinnbringend für die individuelle (Lerngruppe), möglichst kompetenzsteigernde Gestaltung des selbigen sein kann.

9 Fazit und Ausblick

Urteilsbildung und das Handeln nach Werten sind komplexe Prozesse, welche, wie dieses Studienprojekt zeigt, oft unbewusst verlaufen. Am Beispiel des Konsums von SuS konnte herausgestellt werden, dass Werte oft nur implizit bewusst sind und es daher zu nicht reflektierten Handlungsentscheidungen, welche nicht der persönlichen Wertehierarchie entsprechen, kommen kann. Im Rahmen einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung, soll erreicht werden, dass „sich die SuS an Kriterien der Nachhaltigkeit im eigenen Leben [...] orientieren und nachhaltige Entwicklungsprozesse gemeinsam mit anderen lokal wie global in Gang [...] setzen“ (DE HAAN 2007: 4). Um bewusst nachhaltige Entscheidungen treffen zu können, müssen den SuS allerdings Werte aller Nachhaltigkeitsdimensionen (Ökologie, Soziales, Ökonomie) bewusst sein. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit einer expliziteren Förderung von Urteilskompetenz im Hinblick auf das Nennen von Werten sowie auf Perspektivwechsel. Des Weiteren zeigte dieses Forschungsprojekt, dass SuS Defizite im Bereich der Sachkompetenz hinsichtlich der Kennzeichnung von Produkten aufweisen. Daraus ergibt sich z.B., dass Gütesiegel, welche als Orientierungshilfe im Konsum fungieren, im Unterricht verstärkt thematisiert werden sollten. Obwohl SuS ein generelles Bewusstsein für die Auswirkungen ihres Handels aufweisen, verfügen sie nicht über das nötige Wertebewusstsein sowie Wissen, um ihre Handlungen nachhaltig abzuwägen. Dementsprechend sollten im Unterricht anhand konkreter Handlungssituationen aus der Lebenswelt der SuS (z.B. Konsum) Werte benannt und Handlungsoptionen aufgezeigt werden. So könnte erreicht werden, dass die SuS nachhaltiges Urteilen in ihren Alltag einbeziehen. Herauszustellen ist demnach, dass eine stärker-

re Sensibilisierung der SuS hinsichtlich von Werten erforderlich ist. Diese Sensibilisierung kann im Unterricht stattfinden, sofern LehrerInnen sich der Heterogenität von Wertehierarchie und Wertehandeln sowie der oft nur impliziten Bewusstheit von Werten bewusst sind. Demnach sollten insbesondere Lehrende über diese Thematik aufgeklärt sein, um eine angemessene Förderung und eine Begleitung der SuS beim Erwerb von Gestaltungskompetenz zu erzielen. Im Hinblick auf das eingangs gegebene Zitat – „Nicht die Erziehung zu Werten, sondern die Aufforderung zu werten – das muss Unterricht leisten! Die Frage ist nicht: ‚Wie entscheidest du?‘, sondern ‚Wonach entscheidest du?‘“ (WILHELMI 2007: 30) ist anzumerken, dass Unterricht nicht nur zum Werten auffordern sollte, sondern die komplexe Vielfalt an Werten, Wertehierarchien sowie sich daraus ergebenden Handlungsmustern aufzeigen muss. Den SuS sollte demnach auch die Frage gestellt werden: „Wonach könnten andere entscheiden?“

10 Literaturverzeichnis

- Atteslander, P., 1995. Methoden der empirischen Sozialforschung. Sammlung Götschen 2100, de Gruyter, Berlin/New York.
- Bahr, M., 2013. Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). In: Rolfes, M., Uhlenwinkel, A. (Hrsg.), Metzler Handbuch 2.0 Geographieunterricht. Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung. Westermann, Braunschweig.
- BMZ (Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung), 2017. Siegelklarheit. <https://www.siegelklarheit.de>, 2017-03-08.
- de Haan, G., 2007. Bildung für nachhaltige Entwicklung als Handlungsfeld. In: Praxis Geographie 39 (9), 4-9.
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V., 2017. Bildung für nachhaltige Entwicklung. <http://www.unesco.de/bildung/bne.html>, 2017-03-25.
- DGfG (Deutsche Gesellschaft für Geographie), 2014. Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss mit Aufgabenbeispielen. Selbstverlag der DGfG, Bonn.
- Gaiser, W., Krug, W., de Rijke, J., 2012. Jugend, Nachhaltigkeit und nachhaltiger Konsum. Forschungsstand, empirische Ergebnisse und Empfehlungen. Arbeitspapier 262 der Hans-Böckler-Stiftung (Hrsg.), Düsseldorf.
- Gerl, H., Pehl, K., 1983. Evaluation der Erwachsenenbildung. Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Gläser, J., Laudel, G., 2004. Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Kirchhoff, S., Kuhnt, S., Lipp, P., Schlawin, S., 2010. Der Fragebogen. Datenbasis, Konstruktion und Auswertung. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Ladenthin, V., 2010. Werteerziehung im Geographieunterricht. In: Praxis Geographie 40 (5), 4-6.
- Lauströer, A., 2005. Förderung von Bewertungskompetenz durch Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Dissertation (veröffentlicht), Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, Kiel.
- Mayring, P., 2003. Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Beltz, Weinheim/Basel.
- Meyer, C., 2014. Kultur, Werte, Bewusstsein und der Mensch. Werte-Bildung aus geographiedidaktischer Perspektive am Beispiel eines Gedenkhains. In: Schwarz, I., Schrüfer, G. (Hrsg.), Vielfältige Geographien. Entwicklungslinien für Globales Lernen, Interkulturelles Lernen und Wertediskurse. Erziehungswissenschaft und Weltgesellschaft 7, Waxmann, Münster, 135-153.
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-West-

- falen) (Hrsg.), 2014. Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen – Geographie. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf.
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen), 2015. Geographie. Übersicht über die Operatoren. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf. <https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/zentralabitur-gost/faecher/getfile.php?file=3943>, 2016-09-27.
- Otto, K.-H., 2012. Didaktische Modelle und Prinzipien. In: Haversath, J.-B., Duttmann, R., Glawion, R., Popp, H., Schneider-Sliwa, R., Siegmund, A. (Hrsg.), Geographiedidaktik. Theorie – Themen – Forschung. Westermann, Braunschweig, 37-55.
- Porst, R., 2014. Fragebogen. Ein Arbeitsbuch. Springer VS, Wiesbaden.
- Porst, R., Ranft, S., Ruoff, B., 1998. Strategien und Maßnahmen zur Erhöhung der Ausschöpfungsquoten bei sozialwissenschaftlichen Umfragen. Ein Literaturbericht. ZUMA-Arbeitsbericht 98 (07), ZUMA, Mannheim.
- Pütz, R., Schröder, F., 2011. Kapitel 23. Geographie des Handels und des Konsums. In: Gebhardt, H., Glaser, R., Radtke, U., Reuber, P. (Hrsg.), Geographie. Physische Geographie und Humangeographie. Spektrum Akademischer Verlag, Heidelberg, 986-1018.
- Reinhardt, S., 1999. Werte-Bildung und politische Bildung. Zur Reflexivität von Lernprozessen. Leske & Budrich, Opladen.
- Schneider, R., Wildt, J. 2004. Forschendes Lernen im Berufspraktischen Halbjahr. In: Koch-Priewe, B., Kolbe, F.-U., Wildt, J. (Hrsg.), Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 151-175.
- Schnell, R., Hill, P.B., Esser, E., 2005. Methoden der empirischen Sozialforschung. Oldenbourg Wissenschaftsverlag, München.
- Schnotz, W., 2011. Pädagogische Psychologie kompakt. Beltz, Weinheim.
- Schrüfer, G., Schockemöhle, J., 2012. Nachhaltige Entwicklung und Geographieunterricht. In: Haversath, J.-B., Duttmann, R., Glawion, R., Popp, H., Schneider-Sliwa, R., Siegmund, A. (Hrsg.), Geographiedidaktik. Theorie – Themen – Forschung. Westermann, Braunschweig, 107-132.
- Schuler, S., Kanwischer, D., 2013. Bildung für nachhaltige Entwicklung: Globales Lernen und Umweltbildung im Geographieunterricht. In: Kanwischer, D. (Hrsg.), Geographiedidaktik. Ein Arbeitsbuch zur Gestaltung des Geographieunterrichts. Borntraeger, Stuttgart, 164-175.
- WCED (World Commission on Environment and Development), 1987. Unsere gemeinsame Zukunft. Der Brundtland-Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung. Eggenkamp, Greven.
- Wilhelmi, V., 2007. Die Entwicklung wertorientierter Urteilskompetenz im Geographieunterricht. In: Praxis Geographie 37 (7-8), 30-33.

Sophie Steinwartz

Erfragung des Zusammenhangs zwischen Aufhebung des sonderpädagogischen Förderbedarfes Sprache und protektiven Faktoren mittels Leitfadeninterviews

Betreut durch: Dr.' Stephanie Riehemann (Förderschwerpunkt Sprache)

Abstract

In der schulischen Praxis der Sprachheilschulen gehört die Aufhebung des sonderpädagogischen Förderbedarfes Sprache zur alltäglichen Praxis. Bisher gibt es für die Lehrkräfte jedoch keine Möglichkeit, sich an Fachliteratur oder offiziellen Kriterien bei der Entscheidung für oder wider die Rückschulung eines Schülers bzw. einer Schülerin zu orientieren. Dieses Studienprojekt nahm daher Resilienz als innere Widerstandsfähigkeit gegen psychische Belastungen in den Blickwinkel. Die Rückführung an eine allgemeine Schule kann für ehemalige Förderschüler und -schülerinnen eine solche Belastungssituation darstellen und protektive Faktoren können einen positiven Einfluss auf die Bewältigung des Übergangs haben. Mithilfe von Leitfadeninterviews wurden 8 Lehrerinnen einer Sprachheilschule zu den Kriterien befragt, die sie bei ihren Lernenden für bedeutsam erachten, damit sie eine Rückführung an die allgemeine Schule in Betracht ziehen. Hierbei wurden die protektiven Faktoren auf personeller Ebene als Rückshulungskriterium in den Blickwinkel genommen. Bereits zu Beginn der meisten Befragungen wurde ein vermuteter Rückgang der Rückshulungshäufigkeit geäußert und das Fehlen offizieller Kriterien herausgestellt, was die Bedeutsamkeit der näheren Betrachtung der Rückshulungsthematik unterstützt. Im weiteren Interviewverlauf zeigte sich, dass neben den sprachlichen Kompetenzen auch die emotionalen, sozialen sowie kognitiven Kompetenzen Einfluss auf die Einschätzung der Lehrerinnen haben und als mögliche protektive Faktoren gewertet wurden. Des Weiteren wurde die Wichtigkeit diagnostisch gewonnener Erkenntnisse über die Lernenden auf die Rückshulungsentscheidung und die Bedeutung sozialer Ressourcen als weiterer Einflussfaktor herausgestellt. Somit ist es gelungen aus der Perspektive der Lehrerinnen protektive Faktoren in verschiedenen Bereichen als Kriterium für die Rückshulungsentscheidung nachzuweisen, die eine erste Orientierung für andere Lehrkräfte bieten können.

Schlüsselwörter

Rückshulung, Resilienz, Sprache, Sprachbehinderung, protektive Faktoren

1. Einleitung

Die Kultusministerkonferenz (KMK 1998) legte fest, dass die Sprachheilschule eine Durchgangsschule ist. Dies meint, dass der Unterricht nach den Richtlinien der Regelschulen konzipiert wird und das oberste Ziel die Rückführung der Lernenden in die allgemeine Schule sein soll. Jedoch gibt es keine offiziell festgelegten Kriterien für die Rückshulung, die über ausreichende sprachliche Kompetenzen hinausgehen. Auch in Bezug auf die sprachlichen Fähigkeiten bleibt die Empfehlung unkonkret. Darüber hinaus erscheint es fraglich, inwiefern die Entscheidung über die Aufhebung des Förderbedarfes allein anhand der sprachlichen Kompetenzen getroffen werden kann. Während des Rückshulungsprozesses wird das Kind hohen Belastungen und Risikofaktoren ausgesetzt und benötigt eine Widerstandsfähigkeit, um diese positiv zu bewältigen. Resilienz, als Widerstandsfähigkeit gegen psychische Belastungen in diesem Kontext in den Blick zu nehmen, bietet

sich an (Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse 2015, 9). Resiliente Menschen können auf ein überwiegendes Repertoire an protektiven Faktoren zurückgreifen, wohingegen Menschen mit einem geringen Repertoire eine ausgeprägte Vulnerabilität aufweisen. Diese protektiven Faktoren können zum einen in Form von personalen Ressourcen vorliegen, aber auch als soziale Ressourcen vorhanden sein.

Die Bedeutung der Resilienz für die Bewältigung sprachlich herausfordernder Situation ist bereits aus der logopädischen Arbeit bekannt und kann daher auch für den sprachheilpädagogischen Unterricht angenommen werden (Braun et al. 2010, 20f). Kinder und Jugendliche müssen sich zunächst in der logopädischen Arbeit als resilient erleben, um später in sprachlich herausfordernden Situationen bestehen zu können. Hierfür spricht auch die von Hillenbrand (2016) herausgearbeitete hohe Komorbidität zwischen Sprachauffälligkeiten und psychischen Störungen bzw. Verhaltensauffälligkeiten. Die Komorbiditätsrate liegt zwischen 33% in deutschsprachigen Studien und bis zu 88% in englischsprachigen Studien. Hillenbrand stellt in diesem Zusammenhang ebenfalls die Bedeutung der Resilienzförderung als präventive und interventive Maßnahme für diese Gruppe von Heranwachsenden heraus. Obwohl es keinen Forschungsstand in Bezug auf den Zusammenhang zwischen Rückschulungserfolg und protektiven Faktoren gibt und auch die Untersuchung zwischen Resilienz und sprachlichen Fähigkeiten noch ausbaufähig ist, wird die Bedeutung der Thematik anhand dieser beiden Autoren deutlich.

2. Methodik

Zielsetzung des Studienprojektes war es, mögliche Kriterien für die Aufhebung des sonderpädagogischen Förderbedarfes Sprache zu erheben. Im Verlauf des Studienprojektes sollte folgende Forschungsfrage beantwortet werden:

„Welche protektiven Faktoren bei Schülerinnen und Schülern (SuS) im Förderschwerpunkt Sprache führen dazu, dass Lehrkräfte, unter Beachtung der Förderschule Sprache als Durchgangsschule, eine Rückschulung für angemessen erachten?“

Da bisher kein Forschungsstand zu dieser Thematik gegeben ist, wie vorhergehend erläutert, würde ein offener Zugang im Sinne der rekonstruktiven Sozialforschung gewählt (Müller 2015, 235f). Es wurden im Vorhinein keine Hypothesen aufgestellt, sondern hypothesengenerierend gearbeitet, um maximale Offenheit gegenüber individueller Sinnzuschreibungen bezüglich der sozialen Realität zu ermöglichen. Als Erhebungsmethode wurde das Leitfadenterview gewählt, da einerseits ein thematischer Schwerpunkt den zentralen Gegenstand des Interviews bildet und andererseits dennoch ein breiter Erkenntnisgewinn ermöglicht wird. Die Interviewfragen wurden entlang von deduktiven Kategorien erstellt, um die für das Forschungsinteresse relevanten Themenbereiche abzudecken (Heinze 2013, 232ff). Zwei Kategorien beschäftigen sich mit den zentralen Themen des Interviews und sollen die Probanden und Probandinnen für die Schwerpunkte des Interviews öffnen. Vier weitere Kategorien beschäftigten sich mit den personalen Ressourcen der Schülerinnen und Schüler. Die sozialen Ressourcen wurden zunächst nicht weiter beachtet, da die Ressourcen der Kinder selbst in den Blickwinkel genommen werden sollten, da eine schulische Förderung leichter an diesen Punkt anknüpfen könnte als beispielsweise an die familiären Ressourcen.

Deduktive Kategorien	
Thematisch einführende Kategorien	Personale Ressourcen
Rückschulungserfahrungen	Soziale Kompetenzen
Resilienzverständnis	Emotionale Kompetenzen
	Sprachliche Kompetenzen
	Kognitive Kompetenzen

Tab. 1: Deduktive Kategorien für die Entwicklung des Interviewleitfadens

Der entlang dieser Kategorien gebildete Fragebogen diente mehr als Orientierung und half dabei, das Interviewgespräch zu strukturieren. Bei Bedarf sollten die Fragen flexibel angepasst werden, um eine angenehme Interviewatmosphäre und einen möglichst großen Erkenntnisgewinn zu gewähren (Walter-Klose 2015, 283f). Die Dokumentation der Interviews erfolgte mithilfe eines Aufnahmegerätes und das entstandene Tonmaterial wurde anschließend transkribiert.

Nach der Durchführung der Befragungen und der Aufbereitung des entstandenen Materials wurde dieses mit der Auswertungsstrategie nach Schmidt (2016) analysiert. Es handelt sich um eine gemischte Analysemethode, die sowohl qualitative als auch quantitative Elemente vereint, um die Bandbreite des Erkenntnisgewinns zu erweitern. Im Vordergrund steht die Korrelation zwischen den theoretischen Vorannahmen in Form der deduktiven Kategorien und die Offenheit gegenüber der sozialen Wirklichkeit, wie sie sich in den Aussagen der befragten Personen wieder spiegelt. Somit hatte die Auswertungsmethode bereits Einfluss auf die Entwicklung des Interviewleitfadens. Zusätzlich wurden materialorientiert neue, induktive Kategorien erstellt, um weitere Aussagen einzubinden, die sich nicht den deduktiven Kategorien zuordnen ließen und dennoch für das Forschungsinteresse bedeutsam sind. Es gilt theoretische Vorannahmen oder Intentionen der Fragen im Zweifelsfall zugunsten des Erkenntnisgewinns in den Hintergrund treten zu lassen und eine Öffnung für nicht geplante Ergebnisvielfalt zu ermöglichen. Des Weiteren muss eine Sensibilität für das übergeordnete Beziehungsgeflecht der Aussagen entwickelt werden, denn Aussagen zu einer Kategorie stehen nicht zwangsläufig in direkter Nachbarschaft zueinander im Gesprächsverlauf. Es wurde ein Codierleitfaden erstellt, der zum einen die deduktiven und induktiven Kategorien abbildete und zum anderen die ihnen untergeordneten Aussagen. Diese Aussagen wurden quantifiziert.

3. Ergebnisse

An den Leitfadeninterviews nahmen insgesamt 8 von 15 Lehrerinnen des ausschließlich weiblichen Kollegiums einer Sprachheilschule im Großraum Bonn teil. Es handelt sich um eine Förderschule, die den Primarbereich bedient. Die einzelnen Lehrkräfte führten im Laufe ihres Berufslebens 2 bis 15 Aufhebungen des Förderschwerpunktes Sprache durch. Die ursprüngliche Planung sah vor, dass lediglich Lehrkräfte befragt würden, die den Förderschwerpunkt Sprache studiert hätten. Es ergab sich jedoch die Gelegenheit eine Lehrerin in die Stichprobe aufzunehmen, die zwar nicht den Förderschwerpunkt Sprache studiert hatte, jedoch über mehr als 15 Jahre Berufserfahrung in der Sprachheilschule verfügte und zusätzlich den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung studiert hatte. Da die Befragung dieser Lehrkraft weitere interessante Erkenntnisse versprach, wurde sie für die Stichprobe zugelassen.

In der folgenden Tabelle werden die zentralen Ergebnisse dargestellt, auf die in der Diskussion eingegangen wird. Es soll jedoch an dieser Stelle deutlich betont werden, dass eine Vielfalt an weiteren Ergebnissen aus der Untersuchung hervorging. Aus ökonomischen Gründen ist es jedoch nicht möglich an dieser Stelle auf alle Aspekte einzugehen und es wird bei Interesse zur vertiefenden Lektüre die schriftliche Projektauswertung empfohlen (siehe hierzu Steinwartz 2018).

Kategorie	Ausprägung	Häufigkeit der Nennungen
Deduktive Kategorien		
Thematisch einführende Kategorien		
Rückschulungserfahrung		Σ 522
	Abnehmende Häufigkeit und Ursachen	88
	Keine offiziellen Kriterien	24

Resilienzverständnis		Σ 105
	Widerstandsfähigkeit	15
	Ressourcen	39

Personale Ressourcen		
Sprachliche Kompetenz		Σ 326
	pragmatisch-kommunikativ	41
	syntaktisch-grammatikalisch	39
	phonetisch-phonologisch	35
	semantisch-lexikalisch	23
	Schreiben	49
	Lesen	28
	Zuhören	3

Kognitive Kompetenz		Σ 391
	Zurechtfinden/ Orientierung	73
	Selbstständigkeit/ Eigenorganisation	33
	Schulische Leistung	35
	Kompetenzerwartung	31

Soziale Kompetenz		Σ 120
	Verhalten	28
	Kontaktverhalten	20
	Team-, Gruppen-, Partnerfähigkeit	17
	Kommunikationsverhalten	13
	Selbstbehauptung	12

Emotionale Kompetenz		Σ 290
	Störungsbewusstsein	68
	emotionale Stabilität	56
	Selbstwertgefühl	36
	Frustrationstoleranz	32
	Selbstvertrauen	17
	Selbstkonzept	10

Induktive Kategorien		
Diagnostik		Σ 129
	Nachweis/ Fundament/ Grundlage	49
	Nennung diagnostischer Verfahren	46

Soziale Ressourcen		Σ 292
	Schulische Ressourcen	138
	Familiäre Ressourcen	123
	Umweltressourcen	31

Tab. 2: Darstellung ausgewählter Aussagenhäufigkeiten anhand zentraler Ausprägungen

4. Diskussion

Die Berichte der Lehrerinnen über ihre Erfahrungen bei der Rückschulung von Schülerinnen und Schülern waren vielfältig und wurden von ihren individuellen Erlebnissen geprägt. Für diese Kategorie wurde die höchste Aussagenhäufigkeit mit Σ 522 erzielt. Die Lehrkräfte berichteten von ihrer Betreuung, den Abläufen, Schwierigkeiten und Erfolgen. Es wurde deutlich das Bewusstsein herausgestellt, dass das oberste Ziel einer Beschulung an einer Sprachheilschule eine Rückschulung in das Regelschulsystem sei. Doch ebenfalls wurde während der Befragungen beschrieben, dass eine abnehmende Anzahl der Rückschulungen von den Lehrerinnen wahrgenommen wird. Hierfür benannten die interviewten Lehrerinnen verschie-

dene Gründe von einer zunehmenden Störungskomplexität über den Verlauf der Inklusion bis hin zu den Anforderungen der Grundschulen. Darüber hinaus wurde festgestellt, dass es weder an der Schule noch von Seiten der Regierung offizielle Kriterien für die Aufhebung des sonderpädagogischen Förderbedarfes Sprache gäbe. Es wurde geäußert, dass eine solche Orientierungshilfe durchaus positiven Anklang fände. Diese Feststellung deckt sich mit der bereits beschriebenen Ausgangslage und verweist auf ein mögliches Defizit in der bisherigen Aufhebungspraxis (siehe hierzu KMK 1998).

Die befragten Lehrerinnen gaben an, dass sie den Begriff der Resilienz bereits gehört hätten, diesen jedoch nicht erklären könnten. Dies spiegelt sich in einer geringen Aussagenhäufigkeit von $\sum 105$ für diese Kategorie wieder, lediglich den Begriff Widerstandsfähigkeit verbanden sie mit Resilienz. Es zeigte sich jedoch, dass bei der Thematisierung von Ressourcen von den Probandinnen viele Aussagen getroffen wurden, die dem Konstrukt der Resilienz nahe sind. So wurde die Unterteilung in personale und soziale Ressourcen von den Lehrkräften vorgenommen und auch die Bedeutung einer Ressourcenorientierung im Zusammenhang mit belastender Situation thematisiert. Somit kann geschlossen werden, dass die befragten Lehrerinnen der Sprachheilschule zwar über ein eher geringes Fachwissen in Bezug auf Resilienz verfügen, jedoch ein alltägliches Verständnis besitzen, dass sich mit der Fachliteratur deckt (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2015, 9). Dies spricht wiederum dafür, dass die Thematik eine Relevanz für ihre Praxis besitzt.

Die Einschätzung bestätigte sich, dass diese thematisch einführenden Kategorien den Einstieg in das Interview erleichtern und zu verwertbaren Aussagen im Bereich der protektiven Faktoren führen. So fanden sich eine Vielzahl von Äußerungen, die für die Oberkategorie personale Ressourcen sowie die induktiven Kategorien gewertet werden konnten, bereits unter den Ausführungen zu den Fragen der einführenden Kategorien. Das zentrale Erkenntnisinteresse dieses Studienprojektes fokussierte jedoch nicht die Erfahrungen bei der Rückführung von Schülerinnen und Schülern in den Regelschulbetrieb oder die Kenntnis der Probandinnen in Bezug auf das Konzept der Resilienz, sondern eben jene Ressourcen auf personeller Ebene und deren Einfluss. An erster Stelle sollte herausgefunden werden, ob die theoretisch angenommene Bedeutung der Resilienz im Förderschwerpunkt Sprache, wie sie Hillenbrand (2016) und Braun et al. (2010) postulieren, im Bereich der personalen Ressourcen erwiesen werden kann. Darüber hinaus konnte auch die Annahmen bestätigt werden, dass diese personalen Ressourcen im Bereich der emotionalen, sozialen, kognitiven und sprachlichen Entwicklung sowohl ein Kriterium für die Aufhebung des Förderbedarfes darstellen als auch aus der Perspektive der Probandinnen ein protektives Potential besitzen. Hierfür sprechen $\sum 1126$ gewertete Aussagen über personale Ressourcen und eine hohe Aussagenhäufigkeit in den einzelnen Bereichen.

Dass die sprachliche Entwicklung der Schülerinnen und Schüler einen maßgeblichen Einfluss auf die Entscheidung über eine Rückführung von der Sprachheilschule an eine Regelschule hat, wie in der Empfehlung der KMK (1998) festgelegt, wurde durch die Lehrerinnen bestätigt. Doch die $\sum 326$ Äußerungen der Probandinnen gehen detaillierter auf die von ihnen als bedeutsam bewerteten Fertigkeiten ein als die Empfehlung. Besonders hervorgehoben wurden die vier Sprachebenen: die pragmatisch-kommunikative Ebene (z.B. Sprachverständnis, Textverständnis), die syntaktisch-grammatikalische Ebene (z.B. Grammatikfähigkeiten), die phonetisch-phonologische Ebene (z.B. Aussprache) und die semantisch-lexikalische Ebene (z.B. Wortschatz). Zusätzlich nannten die Lehrkräfte unbewusst drei Bereiche aus dem Lehrplan für das Fach Deutsch aus NRW (Ministerium 2008). Sie stellten heraus, dass die Kinder über ausreichende Fähigkeiten in Bezug auf das Schreiben,

Lesen und Zuhören benötigen, damit sie eine Rückschulung positiv bewältigen können. Daher kann festgehalten werden, dass die Entscheidung für oder wider die Aufhebung des sonderpädagogischen Förderbedarfes immer in Bezug zu den Richtlinien der Regelschule von den befragten Lehrerinnen getroffen wird.

Im engen Zusammenhang mit einer Erkenntnis aus dem Bereich der sprachlichen Kompetenz stehen die Äußerungen zu den Kompetenzerwartungen, die den kognitiven Kompetenzen zugeordnet wurden. Es kann geschlossen werden, dass die Richtlinien der Lehrpläne aus Sicht der interviewten Lehrerinnen eine große Bedeutung für die Entscheidung über die Rückschulung haben. Hierfür spricht auch, dass ausreichende schulische Leistungen bei den Kindern beobachtet werden müssen und dass die Schülerinnen und Schüler in der Lage sein müssen, die Ansprüche der Regelschule zu erfüllen. Hierzu zählen die befragten Lehrerinnen auch die Fähigkeiten sich im Regelschulsystem zu orientieren bzw. zurechtzufinden und ein hohes Maß an Selbstständigkeit. Die Schülerinnen und Schüler müssen sich in den zumeist größeren und komplexeren Regelschulen organisieren können, da eine spezielle Betreuung von Regelschulkollegen und -kolleginnen häufig nicht geleistet werden könne. Auch die kognitiven Fertigkeiten der Kinder weisen eine hohe Relevanz für die interviewten Lehrerinnen mit Σ 391 auf.

In Bezug auf die sozialen und emotionalen Kompetenzen ist anzumerken, dass den befragten Lehrerinnen schwerfiel, diese voneinander zu trennen. Daher sind die Σ 120 Aussagen zu der sozialen Entwicklung und die Σ 290 Aussagen im Bereich der emotionalen Entwicklung zu einer Aussagenhäufigkeit von Σ 410 für die emotional-soziale Kompetenz zusammenzufassen. Auch hier findet die sowohl von Hillebrand (2016) als auch von Braun et al. (2010) geforderte Förderung emotional-sozialer Kompetenzen im Kontext sprachlicher Beeinträchtigungen ihre Bestätigung in den Äußerungen der Probandinnen. Doch die Benennungshäufigkeit zeigt, dass die befragten Lehrkräfte den emotionalen Aspekt deutlicher hervorheben.

In den geführten Leitfadeninterviews wird von den Lehrerinnen bezogen auf die sozialen Kompetenzen ein Schwerpunkt auf das Interaktionsverhalten gesetzt. Hierunter fassen die Befragten das grundsätzliche Verhalten, das Kontaktverhalten, die Team-, Gruppen- und Partnerfähigkeit sowie das Kommunikationsverhalten. Besonders in der qualitativen Betrachtung der Interviews wurde diese Beziehung deutlich. Zusätzlich beschreiben die interviewten Lehrerinnen, die Bedeutung einer positiven Selbstbehauptung. Daraus folgt, dass die Kinder sich zu interaktionsfähigen Individuen entwickeln müssen, die jedoch auch für ihre eigene Person einstehen. Eine interviewte Lehrerin widerspricht der starken Bedeutung der sozialen Kompetenzen und berichtet in diesem Zusammenhang von der Rückschulung eines autistischen Schülers mit massiven Schwierigkeiten im sozialen Miteinander. Es sei in einem solchen Fall jedoch wichtig, einen geeigneten Rückschulungsort zu finden. Diese Äußerung macht deutlich, dass eine ganzheitliche Betrachtung des individuellen Kindes bedeutsam ist und gut entwickelte soziale Kompetenzen eine Rückführung dennoch erleichtern.

Im Kontext der emotionalen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler stellen die befragten Lehrerinnen heraus, dass eine innere Stärke der Kinder für den Erfolg der Aufhebung des sonderpädagogischen Förderbedarfes unerlässlich ist. Einerseits wird ein gutes Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen sowie eine emotionale Stabilität benötigt, damit die Kinder eine Rückschulung positiv bewältigen können. Andererseits ist ein positiver Umgang mit dem Störungsbewusstsein und eine ausreichende Frustrationstoleranz essenziell, wenn es einmal zu Schwierigkeiten kommt. Dieser Zusammenhang wird in dem folgenden Zitat aus einem der Interviews veranschaulicht:

„Natürlich. Wir wünschen den Kindern das sie emotional stabil sind# (bestimmt). Sind es natürlich nicht immer so. Ne? Die haben einfach natürlich Negativerlebnisse gesammelt in Bezug auf Sprache. (tiefes Luftholen). Aber was sie brauchen. Also. Natürlich. Wir wünschen ihnen. Oder es wäre wichtig das sie natürlich so selbstbewusst sind das sie dann auch. Ähm. Sich trauen eben zu sprechen. Ne? Sich mitzuteilen.“ (Interview II, Z. 316-321).

Alle acht Probandinnen tätigten ähnliche Äußerungen. Der emotionale Zustand der Kinder wird somit nicht allein anhand einer wertschätzenden und stabilen Haltung dem Selbst gegenüber beurteilt, sondern auch durch den konstruktiven Umgang mit Misserfolgen.

Bei der kritischen Auseinandersetzung mit dem entstandenen Material wurde jedoch deutlich, dass eine große Anzahl an Aussagen durch die deduktiven Kategorien nicht ausreichend erfasst werden. Mithilfe einer qualitativen Analyse konnte festgestellt werden, dass die vermeintlich nicht kategorisierbaren Äußerungen zwei thematische Einheiten bilden. So ließ sich mit einer Aussagenhäufigkeit von Σ 129 die induktive Kategorie Diagnostik bilden und mit Σ 292 die induktive Kategorie soziale Ressourcen.

Aus den Äußerungen der interviewten Lehrerinnen kann geschlossen werden, dass neben den personalen Ressourcen der Schülerinnen und Schüler auch diagnostisch erworbene Werte als Kriterium herangezogen werden. Diese diagnostischen Daten werden als Argumentationsgrundlage für oder wider die Rückschulung genutzt, aber auch um die eigene Einschätzung kritisch zu prüfen. Zu diesem Zweck verwendet das befragte Kollegium sowohl standardisierte Testverfahren wie den SET 5-10 und HSP 1-10¹ sowie informelle Verfahren wie Beobachtungen. Dies bedeutet, dass die Lehrerinnen einerseits normierte Testverfahren nutzen, um die Kinder einzuschätzen. Andererseits betrachten sie das Kind jedoch auch ganzheitlich und versuchen eine Offenheit für individuelle Besonderheiten zu wahren durch den Einsatz informeller Verfahren.

Die sozialen Ressourcen wurden während diesem Projekt außen vor gelassen, da der Schwerpunkt des Forschungsinteresses auf den personalen Ressourcen lag. Es zeigte sich jedoch im Verlauf der Interviews, dass sowohl soziale Ressourcen als auch personale Ressourcen gemeinsam von den Lehrkräften berücksichtigt werden, wenn sie die Entscheidung über die Aufhebung des sonderpädagogischen Förderbedarfes treffen. Dass beide Bereiche für die befragten Lehrerinnen von Bedeutung sind, findet sich in der Fachliteratur zum Thema Resilienz wieder (z.B. Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse 2015; Steinebach & Gharabaghi, 2013). Auch die Hervorhebung von familiären und schulischen Ressourcen in der Fachliteratur lässt sich anhand dieser Ergebnisse bestätigen.

5. Fazit und Ausblick

Schlussendlich kann festgehalten werden, dass personale Ressourcen in verschiedenen Kompetenzbereichen ein protektives Potential im Zusammenhang mit der Aufhebung des sonderpädagogischen Förderbedarfes aus Perspektive der befragten Lehrerinnen besitzen. Es zeigte sich jedoch, dass auch die sozialen Ressourcen eine bedeutende Rolle in diesem Kontext einnehmen. Die Entscheidung für oder

¹ SET 5-10 = Sprachentwicklungstest für Kinder im Alter zwischen 5 und 10 Jahren (Petermann 2018); HSP = Hamburger Schreib-Probe 1-10 (May 2012)

wider einer Rückschulung wird durch diese protektiven Faktoren beeinflusst. Daher ist eine ganzheitliche Betrachtung des Kindes sowie eine Förderung dieser protektiven Ressourcen eine wichtige Aufgabe der Lehrkräfte, wenn eine Rückführung in das Regelschulsystem angestrebt wird. Obwohl die interviewte Lehrerinnen über kein breites Fachwissen zur Resilienzthematik verfügten, zeigten sie ein alltägliches Verständnis und binden dieses in Bezug auf ihre Schülerinnen und Schüler aktiv bei der Rückschulungsentscheidung ein. Damit kann als erwiesen angesehen werden, dass zumindest für jene befragten Lehrerinnen die Resilienz der Kinder bei der Rückschulung an eine Regelschule von Bedeutung ist.

Dieses Studienprojekt bietet eine erste Auseinandersetzung mit einem bisher kaum erforschten Thema und kann daher als Grundlage für weitere Forschung genutzt werden. Die Befragung hatte einen geringen Umfang in Bezug auf die Grundgesamtheit aller Sprachheillehrkräfte und daher ist die Aussagekraft begrenzt. Für das befragte Kollegium besitzen die Ergebnisse eine hohe Aussagekraft und auf ihrer Basis wurde eine Begleitbroschüre für die Aufhebung des sonderpädagogischen Förderbedarfes erstellt. Dem Kollegium wurde das Thema erneut präsent gemacht und die Reflexion des eigenen Vorgehens angeregt. In Bezug auf die Grundgesamtheit aller Sprachheillehrkräfte stünde eine Überprüfung der Ergebnisse aus. Auch die in diesem Projekt vernachlässigten sozialen Ressourcen sollten noch detaillierter betrachtet werden oder ein Perspektivwechsel, indem beispielsweise zurückgeschulte Kinder befragt werden, könnte weitere interessante Erkenntnisse ermöglichen. Da im Vorhinein auf die Bildung von Hypothesen verzichtet wurde, soll an dieser Stelle auf die Möglichkeit verwiesen werden, aus diesem Studienprojekt künftig Hypothesen zu generieren.

6. Literatur

- Braun, W. G., Kuntz, S., Meier, K. & Zunftmeister, M. (2010): Resilienz im Fokus logopädischer Arbeit. In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 20 (7-8), 18-25.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Rönnau-Böse, M. (2015): Resilienz. 4. Aufl. München [u.a.]: Reinhardt.
- Hillenbrand, C. (2016): Verhalten und Sprache: Risiken -- Resilienz – Entwicklungsförderung. In: Praxis Sprache, 59 (4), 243-248.
- Heinze, F. (2013): Das Leitfadeninterview. In: Drinck, B. (Hrsg.): Forschen in der Schule. Ein Lehrbuch für (angehende) Lehrerinnen und Lehrer (227-249). Opladen: Budrich Verlag.
- Kultusministerkonferenz (1998): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Sprache. Online unter: <http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2000/sprache.pdf> (Zugriffsdatum: 28.11.2018).
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). (2008): Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf: Ritterbach Verlag. Online unter: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_gs/LP_GS_2008.pdf (Zugriffsdatum: 28.11.2018).
- Müller, T. (2015): Wie kann ich subjektives Erleben von Personen erforschen? Rekonstruktive Sozialforschung. In: Koch, K. & Ellinger, S. (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden in der Heil- und Sonderpädagogik. Eine Einführung (235-241). Götting: Hogrefe Verlag.
- Schmidt, C. (2016): Analyse von Leitfadeninterviews. In: Flick, U., Kardorff, E. & Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch (447-456). Reinbek: Rowohlt Verlag.
- Steinebach, C. & Gharabaghi, K. (Hrsg.) (2013): Resilienzförderung im Jugendalter. Praxis und Perspektiven. Berlin: Springer.

- Steinwartz, S. (2018). Auswertung zu dem Projekt „Erfragung des Zusammenhangs zwischen Aufhebung des sonderpädagogischen Förderbedarfes und protektiven Faktoren mittels Leidfadeninterviews“ (Nicht veröffentlichte Projektauswertung). Universität zu Köln, Deutschland.
- Walter-Klose, C. (2015): Wie führe ich ein Interview? Interview. In: Koch, K. & Ellinger, S. (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden in der Heil- und Sonderpädagogik. Eine Einführung (280-288). Götting: Hogrefe Verlag.
- Wissenschaftliche Arbeiten zum Studienprojekt
- Schultes, A. & Steinwartz, S. (2017): Projektskizze. Erfragung des Zusammenhangs zwischen Aufhebung des sonderpädagogischen Förderbedarfes und protektiven Faktoren mittels Leidfadeninterviews (Nicht veröffentlichte Projektskizze). Universität zu Köln, Deutschland.
- Steinwartz, S. (2018). Auswertung zu dem Projekt „Erfragung des Zusammenhangs zwischen Aufhebung des sonderpädagogischen Förderbedarfes und protektiven Faktoren mittels Leidfadeninterviews“ (Nicht veröffentlichte Projektauswertung). Universität zu Köln, Deutschland.

AutorInnenverzeichnis

Helge Adler aus Wolfenbüttel studiert Deutsch und Praktische Philosophie für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen. Er schloss 2017 sein Bachelorstudium ab und absolvierte im ersten Halbjahr 2018 sein Praxissemester an einem Gymnasium in Köln.

Kontakt: h.adler3112@gmail.com

Tom Konrad Anton ist Studierender im Master of Education für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen mit den Fächern Chemie und Sozialwissenschaften an der Universität zu Köln. Im Rahmen seiner Bachelorarbeit am Institut für Chemiedidaktik bei Frau Prof.' Reiners hat er sich mit der Bedeutung von Beobachtungsaufträgen zur Ausschärfung des Verständnisses der naturwissenschaftlichen Methode auseinandergesetzt.

Katharina Drescher (*1993) studiert die Fächer Spanisch und Sozialwissenschaften im Master of Education für Gymnasien und Gesamtschulen an der Universität zu Köln. Nach einem Austauschjahr in Costa Rica arbeitete sie ehrenamtlich bei AFS Interkulturelle Begegnungen e.V. und leitete dort unter anderem Seminare für Austauschschüler*innen.

Klara Fischer (*1994) studiert Germanistik und Evangelische Theologie auf Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen an der Universität zu Köln. Ihren Bachelor of Arts absolvierte sie an der Rheinischen-Friedrich-Wilhelms Universität in Bonn. Sie arbeitet im Arbeitsbereich für Erinnerungskultur und Gedenkstätten der Bundeszentrale für politische Bildung und ist Stipendiatin des Evangelischen Studienwerks.

Kontakt: klara.fischer@uni-bonn.de

Sonja Hoffmeister (*1991) studiert im Master of Education das Lehramt für sonderpädagogische Förderung am Englischen Seminar II an der Philosophischen Fakultät der Universität zu Köln.

Kontakt: hoffmeis@smail.uni-koeln.de

Lena Hagemeister (geb. am 17.01.1995) studiert an der Universität zu Köln Lehramt für Gymnasium und Gesamtschule mit den Fächern Englisch und Geographie. Seit 2016 ist sie als wissenschaftliche Hilfskraft in dem Projekt „Heterogenität und Inklusion gestalten - Zukunftsstrategie Lehrer*innenbildung (ZuS)“ in den Competence Labs, Handlungsfeld Social Lab, unter der Leitung von Frau Dr. Dorothea Wiktorin, tätig.

Franziska Heidemann (*1993) studiert an der Universität zu Köln im Master Gymnasiallehramt mit dem Fach Spanisch sowie an der Hochschule für Musik und Tanz Köln das Unterrichtsfach Musik und Elementare Musikpädagogik.

Kontakt: fheidema@smail.uni-koeln.de

Nico Janßen (*1992) studiert im Lehramt sonderpädagogische Förderung für körperliche und motorische Entwicklung und Lernen mit den Fächern sprachliche Grundbildung und evangelische Religion. Er ist tätig als wissenschaftliche Hilfskraft im Projekt „Kernvokabular trifft DaZ“ am Lehrstuhl von Prof. Dr. Jens Boenisch.

Kontakt: njansse1@smail.uni-koeln.de

Sophie Katharina Steinwartz (*1992) studiert im Master of Education das Lehramt für sonderpädagogische Förderung. Ihr Studienprojekt absolvierte sie im Wintersemester 2017/18 im Förderschwerpunkt Sprache. Sie ist wissenschaftliche Hilfskraft am Lehrstuhl für Sprachbehindertenpädagogik in schulischen und außerschulischen Bereichen.

Catherine Charlotte Rocktäschel (*1991) studierte von 2011 bis 2018 an der Universität zu Köln die Fächer Geographie und Biologie sowie Bildungswissenschaften für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen. Im April 2018 erlangte sie den Master of Education. Von 2013 bis 2018 war sie als studentische und wissenschaftliche Hilfskraft am Wirtschafts- und Sozialgeographischen Institut der Universität zu Köln (Prof. Dr. Martina Fuchs) tätig. Seit November 2018 ist sie Referendarin an einem Kölner Gymnasium.

Kontakt: catherine.rocktaeschel@gmx.de

Katharina Offermann, geboren 1994, studiert das Lehramt für sonderpädagogische Förderung mit den Förderschwerpunkten Lernen und geistige Entwicklung, dem Fach Deutsch und dem Lernbereich Ästhetische Erziehung. Sie absolvierte im Wintersemester 2017/18 ihr Praxissemester an einer Förderschule mit den Förderschwerpunkten Lernen, emotional/soziale Entwicklung und Sprache.

Kontakt: kofferma@smail.uni-koeln.de

Anja Plum (*1993) studiert Lehramt für sonderpädagogische Förderung mit den Fächern Deutsch und ästhetische Erziehung und den Förderschwerpunkten Lernen und geistige Entwicklung. Ihr Praxisprojekt absolvierte sie im Rahmen einer Zwei-Disziplinen Profilgruppe, einem Kooperationsprojekt zwischen dem Fach Deutsch und dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung.

Mareike Rabe absolvierte ihr Praxissemester im WS 2016/2017 an einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. Im September 2018 schloss sie ihr Studium für das Lehramt für sonderpädagogische Förderung mit den Förderschwerpunkten Lernen und Geistige Entwicklung an der Universität zu Köln mit dem Master of Education ab. Seit November 2018 arbeitet sie als Akademische Rätin a.Z. im Fachgebiet Sonder- und Sozialpädagogik im Arbeitsbereich ‚Inklusive Bildungsprozesse bei Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung‘ an der Universität Erfurt.

Kontakt: mareike.rabe00@gmail.com