

Praxisphasen

innovativ

FORSCHENDES LERNEN IM PRAXISSEMESTER

**Ausgewählte Studienprojekte des dritten
fakultätsübergreifenden Präsentationstags 2020**



Praxisphasen innovativ (Band 14)

Impressum

Herausgeber der Schriftenreihe:

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>

Herausgeber*innen der Ausgabe:

Gesine Boesken, Claus Dahlmanns, Christian Friebe, Alexandra Habicher,
Marcel Kebekus, Caren Keeley, Marga Kreiten-Bresges, Sandra Lammerding,
Lea Pelzer, Alexandra Zepter

Gestaltung und Satz: Zentrum für LehrerInnenbildung (ZfL) der Universität zu Köln

Praxisphasen innovativ | Band 14 | Juli 2021

Titelbild: pixabay.com

ISSN: 2364-0782

Inhaltsverzeichnis

Grußwort der Prorektorin für Lehre und Studium	2
Vorwort der Herausgeber*innen.....	3
Corinna Benecke Praxisorientierte und sonderpädagogische Bewertung eines digitalen Angebotes zum ‚Lernen auf Distanz‘ mit dem interdisziplinären Thema ‚Die Tiere in Afrika‘... 5	
Lisa Borowski Lernen in Zeiten von Corona – Interdisziplinäre Auseinandersetzung mit Fragen der Unterstützung individueller Aneignungsprozesse von Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung im distanzierten Literaturunterricht	22
Georg Gläser „Indem ich es mache.“ – Vorstellungen des Politischen im Alltagsverstand von Schüler*innen	37
Thea Henken Wodurch fühlen sich Schüler*innen zum Singen im Chor motiviert?.....	49
Paula Kleine Online-Angebote zu literarischen Texten für Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung	63
Viktoria Notzon Die Förderung von Lesekompetenz durch extensives Lesen von Bilderbüchern im Englischunterricht der Primarstufe.....	73
Mara Schulze Merkmale guten Unterrichts im Kontext von Online-Angeboten im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung anhand eines Beispiels aus dem Lernbereich Ästhetische Erziehung	91
Lea Stüber Sprechmotivation im Englischunterricht – die Wirkung von Einstiegsritualen auf die Motivierung von Schüler*innen an einer Förderschule für Emotionale und Soziale Entwicklung	104
Alexandra Wende Moderner Fremdsprachenunterricht in Zeiten der COVID-19-Pandemie: Potenziale und Grenzen von Apps zur Förderung sprachlicher Mittel	123
Maya Wendler Einsatz von Comics im Deutschunterricht – Sind Comics dazu in der Lage, genauso viel Inhalt wie ein Originaltext zu vermitteln?	138
Florence Wolff Wortschatzförderung in der Sekundarstufe I am Beispiel des <i>word recyclers</i>	160
Autor*innenverzeichnis	172

Grußwort

Mit dem dritten universitätsweiten Präsentationstag Studienprojekte im Dezember 2020 hat sich nicht nur ein wichtiges Präsentations- und Austauschformat endgültig etabliert, er hat zudem auch eine Art Feuuertaufe bestanden: Pandemie-bedingt fand die Veranstaltung zum ersten Mal digital statt – und auch die meisten vorgestellten Studienprojekte waren unter den erschwerten Bedingungen von Distanz- und Wechselunterricht entstanden. Der Qualität sowohl der Projekte als auch des Präsentationstags hat dies jedoch keinerlei Abbruch getan.

Der Präsentationstag für Studienprojekte an der Universität zu Köln bietet Studierenden, die das Praxissemester und das Studienprojekt noch nicht absolviert haben, die einzigartige Möglichkeit, von den Erfahrungen ihrer Kommilitoninnen und Kommilitonen zu lernen: Sie erhalten Eindrücke davon, wie ähnliche Methoden in ganz unterschiedlichen Projekten und Fächern angewandt werden können, wie man eine Projektidee entwickelt, wie herausfordernd die Umsetzung eines Projektplans in der Praxis sein kann – aber auch, wie bereichernd die Durchführung des Projekts für die Kommiliton*innen in der Regel war.

Das den Studienprojekten zugrundeliegende Prinzip des Forschenden Lernens ermöglicht es den Studierenden, ihre eigenen Erfahrungen in der Schulpraxis durch eine an wissenschaftlichen Kriterien orientierte Perspektive zu betrachten. Mit der forschenden Auseinandersetzung mit dem Handlungsfeld Schule wird ein Lern- und Professionalisierungsprozess ausgelöst, der am Leitbild des ‚reflektierenden Praktikers‘ orientiert ist und eine wichtige Basis für das Handeln als angehende Lehrerin oder Lehrer schafft. Das Studienprojekt im Praxissemester ist aber auch für diejenigen, die nach dem Master of Education zunächst eine Promotion oder eine akademische Karriere anstreben, eine gewinnbringende Erfahrung.

Ein Präsentationstag Studienprojekte stellt aber auch für alle anderen Beteiligten am Praxissemester in der Ausbildungsregion Köln eine große Chance zum institutions- und fächerübergreifenden Dialog und zur Weiterentwicklung der Zusammenarbeit von Universität, Schulen und Zentren für schulpraktische Lehrerbildung dar. Je mehr wir alle uns vernetzen, austauschen und abstimmen, desto besser kann die Ausbildung zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer gelingen.

Die vorliegende Publikation ist ein Ergebnis des fruchtbaren interdisziplinären Austauschs des Präsentationstages. Die Beiträge der Masterstudierenden zeigen die diversen Herangehensweisen an ein Studienprojekt, unterschiedliche praktische Umsetzungen und methodische Vielfalt. Zu danken ist an dieser Stelle den Autorinnen und Autoren, die nicht nur den Mut bewiesen haben, ihre Projekte persönlich im Rahmen des Präsentationstags vorzustellen, sondern diese nun auch in schriftlicher Form zur Verfügung stellen.

Ich wünsche allen Leserinnen und Lesern eine anregende Lektüre.

Prof.' Dr.' Beatrix Busse
Prorektorin für Lehre und Studium

Vorwort

Mit dem fakultätsübergreifenden Präsentationstag für Studienprojekte, den das ZfL erstmals im Jahr 2018 zusammen mit den lehrer*innenbildenden Fakultäten der Universität zu Köln durchführte, hat sich eine Plattform für regen Austausch rund um das Forschende Lernen etabliert. Im Winter 2020 wurden im 3. Jahr in Folge – aufgrund der Corona-Pandemie und dieser zum Trotz zum ersten Mal in digitaler Form – 25 Studienprojekte von Masterstudierenden aus den verschiedenen Lehrämtern mit mehr als 400 Teilnehmer*innen aus dem Kreis der Studierenden, Dozierenden und Schulen diskutiert.

Der Tag begann mit einem Grußwort des Prorektors für Akademische Karriere und Chancengerechtigkeit, Prof. Dr. Ansgar Büschges. Im daran anschließenden Auftaktgespräch zeigte sich erneut, dass vor allem Studierende, die kurz vor ihrem Praxissemesterantritt stehen, den Präsentationstag mit großem Interesse besuchen. Aber auch Vertreter*innen aus Schule und Hochschule nutzten das Angebot, um Einblick in die persönlichen Erfahrungen der Studierenden zu erhalten, Theorie und Praxis der Studienprojekte zu beleuchten, über Erhebungs- und Auswertungsmethoden ins Gespräch zu kommen und auch inhaltliche Ergebnisse aus den Forschungsprojekten zu reflektieren. So trug der Präsentationstag wie auch in den zwei Jahren zuvor maßgeblich dazu bei, den Austausch und die Vernetzung aller am Praxissemester beteiligten Akteur*innen zu fördern.

Bedingt durch die Corona-Pandemie gab es Einschnitte hinsichtlich des Zusammenkommens abseits der Vortragsräume und ein entsprechender Ausklang konnte leider nicht in der üblichen Form stattfinden. Dennoch war der Zulauf in den eingerichteten sieben virtuellen, vorrangig fakultätsbezogen organisierten Räumen gerade durch die digitale Umsetzung wesentlich größer als in den letzten Jahren. Derart hatten die Studierenden die Möglichkeit, ihre Arbeiten einem breiten Publikum vorzustellen und von den lebhaften Diskussionen zu profitieren.

Die vorgestellten Studienprojekte spiegeln das gesamte Spektrum der Lehrer*innenbildung an der Universität zu Köln wider: Sie wurden in Profilgruppen aus den Bildungswissenschaften und aus den Sozialwissenschaften, aus den Fächern Englisch, Deutsch, Musik, Sport, Chemie, Physik und Mathematik sowie aus verschiedenen Förderschwerpunkten erarbeitet. Einige stammen auch aus einer Zwei-Disziplinen-Profilgruppe, in der die Studierenden im Zuge des Forschenden Lernens interdisziplinäre Fragestellungen durch eine thematische In-Bezug-Setzung des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung und des Fachs Deutsch entwickelten.

Insgesamt war das Praxissemester im Rahmen der Corona-Pandemie für alle Beteiligten nicht leicht zu bewältigen. Da viele Studierende zum Teil nur sehr eingeschränkt Zugang zum Praxisfeld Schule erhielten und wenn, dann in erster Linie Einblicke in Distanzunterricht nehmen konnten, mussten Forschungsfragen entsprechend adaptiert, manche Projekte auch ganz neu konzipiert werden. Und doch setzten die Herausforderungen, vielleicht auch gerade deshalb, beeindruckend viel Engagement, große Kreativität und innovative Ideen frei. Letztlich sind derart erneut äußerst spannende und erkenntnisreiche Studienprojekte entstanden. Das Spektrum der Präsentationen zeigte dabei, wie auch in den zwei Jahren zuvor, eine

große Vielfalt sowohl hinsichtlich der Themen als auch der Forschungsmethoden – Ausdruck einer aus unserer Sicht begrüßenswerten Diversität, die sowohl die Fächer als auch die Schulformen und die wissenschaftlichen Disziplinen betrifft. Umgekehrt waren die persönlichen Erfahrungen der Vortragenden bei der Durchführung ihrer Studienprojekte insbesondere für angehende Praxissemesterstudierende besonders wertvoll, weil sie aus dem Gelingen – aber auch aus dem Scheitern – wichtige Impulse mitnehmen konnten.

Wie im letzten Jahr auch haben sich viele Studierende bereiterklärt, ihre Studienprojekte in diesem Band zu veröffentlichen, um sie so einem noch größeren Kreis von Interessierten zugänglich zu machen. Mit großer Freude und Dank an die vielen beteiligten Akteur*innen stellen wir Ihnen im Folgenden diese Auswahl vor.

Die Herausgeber*innen
Köln, Juli 2021

Corinna Benecke

Praxisorientierte und sonderpädagogische Bewertung eines digitalen Angebotes zum ‚Lernen auf Distanz‘ mit dem interdisziplinären Thema ‚Die Tiere in Afrika‘

Betreut durch: Vertr.-Prof.' Dr.' Caren Keeley, Prof.' Dr.' Alexandra Zepter
(Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung/Deutsch)

Abstract

*Die landesweiten Schulschließungen aufgrund der Corona-Pandemie haben die Situationen an allen Schulen und die unterrichtliche Gestaltung in den Klassen grundlegend verändert und machen eine kreative Entwicklung verschiedenster Angebote zum ‚Lernen auf Distanz‘ notwendig (Krommer, Wampfler & Klee 2020: 1). Das auf der Basis fachwissenschaftlicher und didaktischer Konzepte und Theorien entwickelte Padlet, soll der interdisziplinären, digitalen Bildung dienen und anhand interessant gestalteter Lern- und Wahrnehmungsangebote eine Auseinandersetzung mit den Inhalten anregen. Im Besonderen sind die Bezüge zum Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung und zum Fach Deutsch zentral und das ‚Lernen auf Distanz‘-Angebot ist an die verschiedenen Aneignungsebenen angepasst, auf denen sich Lernen vollziehen kann (Terfloth & Bauersfeld 2019: 108ff.). Die Qualität des Online-Lernangebots sollte durch die praktische Expertise von sonderpädagogischen Lehrkräften evaluiert und bewertet werden. Anhand leitfadengestützter Interviews wurden die Expert*innenmeinungen zweier Sonderpädagog*innen einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung erhoben und angelehnt an die Qualitative Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring ausgewertet. Die gewonnenen Ergebnisse sollen der Anpassung und Weiterentwicklung des Lernangebots dienen und eine praxisorientierte Perspektive auf die Entwicklung von Angeboten zum ‚Lernen auf Distanz‘ im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung ermöglichen.*

1 Darstellung der Forschungsfrage und des Forschungsinteresses

Die veränderte unterrichtliche Situation, welche durch die landesweiten Schulschließungen entstanden ist, machte eine Entwicklung verschiedenster ‚Lernen auf Distanz‘-Angebote an den Schulen notwendig (Krommer, Wampfler & Klee 2020: 1). Auf der Basis dieser Notwendigkeit entstand das Forschungsinteresse, ein Online-Angebot zum ‚Lernen auf Distanz‘ für Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung zu entwickeln und dieses von praktizierenden Sonderpädagog*innen der Ausbildungsschule im Praxissemester bewerten zu lassen. Eine interdisziplinäre Ausrichtung des Lernangebots war dabei zentral für die Erarbeitung des Themenkomplexes. Die Forschungsfrage, die sich zu Beginn des Forschungsprozesses entwickelte, lautet:

*Wie bewerten Sonderpädagog*innen einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung ein ‚Lernen auf Distanz‘-Angebot, welches in Form eines Padlets das interdisziplinäre Thema ‚Die Tiere in Afrika‘ behandelt und unter anderem Angebote zur*

Kreativitätsförderung beinhaltet? – Welche Anregungen, Kritiken und Veränderungsvorschläge werden zur Weiterentwicklung des Angebots gemacht und welche eigenen Erfahrungen bringen die Lehrpersonen mit?

In der Medienbildung sollte das Lernangebot den didaktischen Grundlagen dieses Bildungsbereichs genügen und eine selbstbestimmte Auseinandersetzung mit den angebotenen Lerninhalten ermöglichen (Tulodziecki, Grafe & Herzig 2019: 206). Die Relevanz des Kompetenzerwerbs in den verschiedenen Bereichen und die Entwicklung der Persönlichkeit der Lernenden sollen dabei im Mittelpunkt des digitalisierten Lernangebots stehen und damit diesen didaktischen Grundanforderungen genügen (Tulodziecki et al. 2019: 116). Besonders der Interdisziplinarität, ausgehend von dem Fach Deutsch, sollte mit diesem Angebot Rechnung getragen werden, da ebenso der Kompetenzerwerb im Fach Sachkunde, sowie im Bereich der Kreativität und die Persönlichkeitsentwicklung gefördert werden sollen (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München 2019/2020: 70f.). Das gesamte Konzept ist im Kontext der Anforderungen des Förderschwerpunktes Geistige Entwicklung eingebettet. In dem Paragraphen ‚Ziele der Ausbildung‘ des Lehrerausbildungsgesetzes NRW wird ausdrücklich die „*Entwicklung der grundlegenden beruflichen Kompetenzen für Unterricht und Erziehung, Beurteilung, Diagnostik [...]*“ etc. als Ziele der Lehrer*innenausbildung postuliert. Darunter fallen vor allem Bestrebungen zur „*Befähigung zu einem professionellen Umgang mit Vielfalt insbesondere mit Blick auf ein inklusives Schulsystem*“, die eine Förderung und Entwicklung der individuellen Potenziale der Schüler*innen ermöglichen sollen (Lehrerausbildungsgesetz NRW 2009: §2 Abs. 2). Diese Ziele sollten mit der Erstellung des Lernangebots aktiv verfolgt und durch die praktische Expertise der Lehrkräfte evaluiert werden. Das Forschungsinteresse bezog sich zudem in besonderer Weise auf die Weiterentwicklungsvorschläge zur Verbesserung und Anpassung des Konzeptes (Tulodziecki et al. 2019: 122f.) und auf die eigenen Erfahrungen, die die Lehrpersonen mit dem ‚Lernen auf Distanz‘, in dieser besonderen Situation gemacht haben.

1. Arbeitsauftrag für alle

Sieh dir alle Bilder im Buch ganz genau an, während du die Texte liest oder hörst.

Verändert sich etwas auf den Buchseiten?
Oder entdeckst du vielleicht versteckte Tiere?
Das ist eine Aufgabe, die du auf jeder Buchseite wiederholen solltest!

Die Aufgaben zu den einzelnen Buchseiten haben unterschiedliche Farben:
Rosa steht für Gruppe A, Blau für Gruppe B,
Grün für Gruppe C und Orange für Gruppe D.
Merke dir in welcher Gruppe du bist! Das steht direkt hier nebenan. Du musst nicht alle deine vier Aufgaben an einem Tag machen! Nimm dir Zeit und bestimme selbst, wann du welche Aufgabe machen möchtest. Wichtig ist nur, dass du sie bis zu unserer Online-Deutschstunde in zwei Wochen gemacht haben solltest. Viel Spaß und Erfolg bei den Aufgaben!

Gruppe A	Gruppe B
Laura, Ali, Mark	Peter, Melanie, Maren
Gruppe C	Gruppe D
Clemens, Nina, Eylül	Lisa, Mohamad, Oskar

Abbildung 1. Demonstration Padlet (1. Arbeitsauftrag + Organisation)

2 Darstellung des theoretischen Hintergrundes

Die Darstellung der theoretischen Fundierung erfolgt unter zwei Perspektiven. Zunächst soll die theoretische und didaktische Fundierung des Lernangebots dargestellt und im zweiten Schritt die Theorie zur Bewertung der Qualität von medialen Angeboten thematisiert werden.

Das Online-Lernangebot basiert auf interdisziplinären, didaktischen und unterrichtstheoretischen Grundlagen. Eingebettet ist das gesamte Konzept in allgemeindidaktische und förderschwerpunktspezifische Überlegungen. Zur allgemeindidaktischen Fundierung wurde die bildungstheoretische bzw. kritisch-konstruktive Didaktik nach Klafki (2007) herangezogen. Er fußt seine Didaktiken auf Überlegungen zur Allgemeinbildung und der damit einhergehenden Befähigung aller Schüler*innen zur „Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit“ (Klafki 2007: 40). Der Begriff der „kategorialen Bildung“ ist in seiner kritisch-konstruktiven Didaktik ein Hauptbestandteil, der die aktive Verbindung der „formalen“ und „materialen“ Aspekte in Bildungsinhalten darstellen soll (Terfloth & Bauersfeld 2019: 63). Dieser Vorgang wird von Klafki als doppelseitige Erschließung beschrieben (Klafki 2007: 144). Es sind in der Didaktik nach Klafki auch die Begriffe des Elementaren, Fundamentalen und Exemplarischen von Bedeutung (Klafki zit. n. Terfloth & Bauersfeld 2019: 85). Der Begriff des Elementaren meint die didaktische Strukturierung des Inhaltes, um diesen den Schüler*innen auf geeignete Art und Weise zur aktiven Auseinandersetzung anzubieten. Die didaktische Konzeption der Elementarisierung schließt daran an. Ziel ist es den Inhalt auf die Bedürfnisse und Interessen der Schüler*innen abzustimmen und eine „Verdichtung und Konkretisierung“ zu ermöglichen (Klafki 2007: 144; Lamers & Heinen: 59ff.). Das Fundamentale bezieht sich auf die subjektive Bedeutung des Inhaltes für die Lernenden (Klafki zit. nach Terfloth & Bauersfeld 2019: 89). Klafki betont, dass sich das exemplarische Lernen insofern zeigt, als anhand von Beispielen allgemeingültige Erkenntnisse erschlossen werden, welche er ebenfalls als „kategorial“ bezeichnet (Klafki 2007: 143f.). Auf dieser Basis erstellt Klafki die didaktische Analyse zur Überprüfung der Bildungsinhalte, der Passung zur fokussierten Schüler*innengruppe und der Didaktik (Klafki 2007: 271ff.). Diese Analyse war Grundlage zur Auswahl und Bearbeitung der Bildungsinhalte des Lernangebots. Um dem förderschwerpunktspezifischen Blickwinkel auf die Didaktik zu genügen, wurden zur Legitimierung zusätzlich Aspekte der entwicklungslogischen Didaktik nach Feuser (1989) herangezogen. Besonders anschlussfähig für die Arbeit mit Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung sind die Grundsätze ‚Lernen als Tätigkeit‘ und ‚Lernen am gemeinsamen Gegenstand‘. „Tätigkeit bzw. die aktive Auseinandersetzung mit der personellen und dinglichen Umwelt stellt eine grundlegende menschliche Verhaltensform dar und ist somit für alle Menschen, unabhängig von der Schwere ihrer Behinderung, relevant“ (Feuser 1989: 105). Das Lernen am gemeinsamen Gegenstand soll einem Bildungsreduktionismus entgegenwirken, der Menschen mit Behinderung aussondert und ihnen die umfassende Teilhabe an gesellschaftsrelevanten Bildungsinhalten verwehrt (Feuser 1989: 14; 22). Auf der Basis der didaktischen Konzeption ‚Differenzierung‘ sollen diese lebensweltrelevanten Bildungsinhalte auf die Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen der Schüler*innen angepasst werden. „Dabei kann

der Unterrichtsgegenstand dann für viele Schüler unterschiedlicher Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen ein gemeinsamer sein [...]“ (Feuser 1989: 25). Das heißt, das Unterrichtsthema ist ein geteiltes, jedoch die Schwerpunktsetzungen sind für jede*n Schüler*in differenziert und die Aufgaben orientieren sich am Lern- und Entwicklungsstand der Schüler*innen. Die Differenzierungsmaßnahmen beziehen sich im Lernangebot auf vier Aneignungsebenen (Terfloth & Bauersfeld 2019: 108f.) und sind im vorliegenden Projekt fiktiv.

Die didaktischen Überlegungen zum Fach Deutsch fußen auf der sogenannten integrativen Deutschdidaktik. Diese Didaktik perspektiviert alle vier Bildungsstandards sprach- und literaturdidaktisch (Bredel & Pieper 2015: 14f.). Der integrative Charakter der Didaktik soll über Problematiken des Sprach- und Literaturunterrichts hinwegführen und die Sinnhaftigkeit der Verbindung beider deutschdidaktischen Richtungen in den Fokus rücken (Bredel & Pieper 2015: 280). Die Bildungsstandards im Fach Deutsch werden auf der Basis verschiedener Perspektiven betrachtet. Dazu wurden der Lehrplan Deutsch für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung des Landes Bayern, die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den Primarbereich und den Hauptschulabschluss des Landes NRW, die integrativ deutschdidaktischen Überlegungen, die Überlegungen zur Fachdidaktik Deutsch nach Goer und Köller (2019) und die förderschwerpunktspezifische Sichtweise nach Terfloth und Bauersfeld (2019) herangezogen. Die Orientierung an den vier Bildungsstandards des Deutschunterrichts wurde gewählt, da diese Standards fach- und förderschwerpunktübergreifend gelten und somit alle Kompetenzbereiche berücksichtigt werden können.

Der Bildungsstandard ‚Sprechen und Zuhören‘ wurde durch die Vollzugsform des Padlets auf den Bereich des Zuhörens fokussiert. Die Hörmodi des genießenden Zuhörens (ästhetisches Zuhören) und des konzentrierten Zuhörens (informatorisches Zuhören) sollen explizit mit dem Lernangebot angesprochen werden (Düsing 2019: 116). Der Bildungsstandard „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“ vollzieht sich aus förderschwerpunktspezifischer Perspektive im engeren und weiteren Sinne (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München 2019/2020: 64f.). *„Insofern beginnt Lesen bereits auf einer präliterar-symbolischen Stufe, auf der sowohl Mimik und Gestik als auch Objekte, Bilder, Ikonen und Symbole dekodiert werden, um ihnen Informationen zu entnehmen“* (ebd.). Aus fachdidaktischer Sicht gehören „motorische Fähigkeiten, kommunikative, literarästhetische, grammatische und orthografische Kompetenzen“ zum Bereich des Schreibens, was den integrativen Charakter der Deutschdidaktik widerspiegelt (Köller 2019: 141). Zudem wurde ein von Köb und Terfloth weiterentwickeltes Modell des Schriftspracherwerbs herangezogen, welches auf den Überlegungen verschiedener Autor*innen wie Frith, Günther, Günthner und Euker et al. fußt (Terfloth & Bauersfeld 2019: 126f.). Dies ermöglicht einen engeren und weiteren Blick auf das Lesen und Schreiben und erlaubt damit eine Spezifizierung für Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung (Terfloth & Bauersfeld 2019: 126f.). Der Bildungsstandard ‚Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘ wird in den KMK-Empfehlungen für den Primarbereich und die Hauptschule in verschiedene Aspekte unterteilt (KMK-Primar 2004: 13; KMK-Hauptschule 2004: 15f.). Im Primarbereich sollte vor allem der Aspekt „an Wörtern, Sätzen, Texten arbeiten“ (KMK-Primar 2004: 13) und in den Empfehlungen für die Hauptschule der Aspekt „Äußerungen/Texte in Verwendungszusammenhän-

gen reflektieren und bewusst gestalten“ (KMK-Hauptschule 2004: 15) Berücksichtigung finden. Bezogen auf die Kreativitätsförderung, sollten bestimmte kreative Schreibmethoden nach Böttcher (1999) diese funktionalen Bereiche des Schreibens unterstützen, ihnen eine Sinnhaftigkeit verleihen, gleichzeitig eine literarästhetische Anregung schaffen und die Schreibmotivation der Lernenden stärken (Böttcher 1999: 21). „Kreativität ist ein Persönlichkeitsmerkmal, für das bei allen Menschen die Disposition vorliegt und das folglich bei jedem Menschen gefördert werden kann“ (Pommerin zit. n. Böttcher 1999: 11). Der im Lernangebot verfolgte Kreativitätsbegriff nach Böttcher (1999: 11) bezieht sich auf die Neuartigkeit eines kreativen Produktes, Prozesses oder der Wahrnehmungsweise und stützt sich durch die Grundtendenzen der „Irritation, Expression und Imagination“ nach Spinner (1994: 46). Die Methodengruppe des „Schreibens zu Stimuli“ ist eng mit den „assoziativen Verfahren“ verknüpft und bietet den Schüler*innen einen großen, gestalterischen Freiraum (Böttcher 1999: 22f.; 25). Diese beiden unterschiedlichen und doch ähnlichen Verfahren bilden die Hauptmethoden im Lernangebot.

Die inklusive Fachdidaktik Sachunterricht soll die theoretische Fundierung für die sachunterrichtlichen Überlegungen darstellen. Diese Didaktik hat zum Ziel den ‚Kern der Sache‘ aufzudecken und die Schüler*innen eigenverantwortlich und selbstbestimmt in die unterrichtlichen Prozesse einzubinden (Pech, Schomaker & Simon 2017: 124). Der inklusive Aspekt dieser Didaktik bietet sich an, da die Ziele ‚Demokratie‘ und ‚Partizipation‘ erneut einen Bogen zu Klafkis Überlegungen schlagen (ebd.) Die Fachdidaktik Sachkunde betont das Konzept des forschenden Lernens, da das entdeckende bzw. explorative Lernen und die Eigenaktivität sowie Selbstständigkeit der Schüler*innen im Fokus stehen sollen (Kaiser 2013: 211ff.). Im Bildungsplan ‚Schule für Geistigbehinderte‘ des Landes Baden-Württemberg (2009) wird im Bildungsbereich ‚Natur, Umwelt, Technik‘ unter der Dimension ‚Natur‘ das Themenfeld ‚Tiere‘ eröffnet (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2009: 200ff.). Die Inhalte ‚Wildtiere, Tierfamilien und Lebensräume‘ orientieren sich an diesem Bildungsplan (ebd.).

Um die Mediendidaktik zu beleuchten, wird anhand der Ausführungen von Tulodziecki, Grafe und Herzig (2019) und der Handreichung „Praxissemester digital: Erstellung und Bewertung digitaler Lernmaterialien im Praxissemester“ des Zentrums für LehrerInnenbildung Köln (2020) die theoretische Grundlage zur Erstellung und Bewertung medialer Lernangebote dargestellt. Das erstellte Lernangebot ist eine Mischform aus Online-Kurs und Blended Learning bzw. Flipped Classroom-Konzept (Tulodziecki et al. 2019: 92f.). Die Schüler*innen sollen zu Hause die Möglichkeit haben, sich mit dem didaktisch aufbereiteten Online-Angebot zu beschäftigen. Es ist nicht von Drittanbietern wie bei Online-Kursen erstellt, sondern von einer Lehrperson, die wie im Blended Learning die Inhalte mit den Lernenden reflektiert und bespricht (ebd.). Die didaktischen Anforderungen, die an die Gestaltung von Online-Lernsituationen gestellt werden, beziehen sich u.a. auf das Anbieten von digitalen Lernmöglichkeiten im schulischen und außerschulischen Bereich, um die bereits bestehenden Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler*innen adäquat einbeziehen zu können. Ein Fokus liegt auf den Online-Lernplattformen oder -medien, deren Bearbeitung zunehmend in den häuslichen Bereich verlagert werden und die trotzdem einen sozialen Austausch mit den Mitschüler*innen und

Lehrkräften ermöglichen. Die Heterogenität von Interessen und Lernvoraussetzungen, die eine Niveaudifferenzierung der Aufgaben und der Unterstützungsangebote erfordert, um alle Schüler*innen anhand ihrer individuellen Fähigkeiten inkludieren zu können, muss beachtet werden (Tulodziecki et al. 2019: 114f.). Bezogen auf die Erstellung von medialen Angeboten sind adäquate Aufgabenstellungen von Bedeutung, da sie Kenntnisse, Fähigkeiten, Einstellungen, Arbeitsweisen und Lernstrategien aktivieren sollen und dies bei einem angemessenen Anforderungsniveau (Tulodziecki et al. 2019: 116). Die Aspekte Übersichtlichkeit, Benutzerfreundlichkeit, inhaltliche Korrektheit, Verständlichkeit und Grad an Komplexität, anwendungsorientierte, ansprechende und abwechslungsreiche Darstellung und Interaktivität sind zudem zu berücksichtigen (ZfL Köln 2020: Erstellung). Die Bewertung eines Online-Lernangebots lässt sich u.a. auf Fragen zum Format, der Methodenvielfalt, Nutzbarkeit, Verständlichkeit, Bedienung, curricularen Legitimation, Differenzierungsmaßnahmen und der Bedingungsanalyse (z.B. technische Ausstattung, etc.) aufbauen (ZfL Köln 2020: Bewertung).

3 Methodisches Vorgehen

Die Erhebungsphase war in drei Schritte gegliedert und erstreckte sich von der Planung, über die Durchführung bis hin zur Ergebnissicherung. Diese drei Schritte werden in den folgenden Subkapiteln thematisiert und spezifiziert.

3.1 Erstellung des theoriegeleiteten Interviewleitfadens und Durchführung der Interviews

Nach Beendigung der Planungsphase und der Erstellung des Padlets mussten ein geeignetes Erhebungsinstrument und eine dazu passende Auswertungsmethode gewählt werden. Da es sich um eine qualitative Forschung handelte, diente als Erhebungsinstrument ein qualitativer Interviewleitfaden, der auf der Basis der im Konzept verwendeten Theorien erstellt wurde. Anhand der inhärenten „Steuerungs- und Strukturierungsfunktion“ bildete der theoriegeleitete Leitfaden die Basis für die Fragenentwicklung. Leitfadeninterviews zählen in der Forschung zu den semi-strukturierten Erhebungsverfahren und dienen der qualitativen Ermittlung verbaler Daten (Misoch 2019: 65). Die Funktionen des Leitfadens erstrecken sich über folgende Bereiche:

- „Thematische Rahmung und Fokussierung“
- Auflistung aller relevanten Themenkomplexe, die im Interview angesprochen werden müssen
- Bessere Vergleichbarkeit der Daten durch thematische Rahmung
- Strukturierung des gesamten Kommunikationsprozesses“ (ebd.: 65).

Je besser der Interviewleitfaden geplant und vorstrukturiert ist, desto weniger Druck liegt auf dem*der Interviewenden und die strukturierende Funktion des Leitfadens kommt stärker zum Tragen (Misoch 2019: 65). Um die drei Prinzipien qualita-

tiver Forschung in die Erstellung des Leitfadens einbeziehen zu können, wurde auf eine offene Handhabung (Prinzip: Offenheit), auf eine Bezugnahme zu zeitlichen Prozessen (Prinzip: Prozesshaftigkeit) und auf Aspekte und Regeln des Prinzips zur guten Kommunikation geachtet (ebd.: 67). Um den Interviewten Sicherheit zu geben und damit eine angenehme Gesprächsatmosphäre entstehen zu lassen, wurden diese drei Prinzipien bei der Interviewdurchführung besonders berücksichtigt. Der Interviewleitfaden wurde anhand der Prinzipien für „Expert*inneninterviews“ entwickelt, da die befragten Lehrkräfte über ein spezialisiertes bzw. institutionalisiertes Wissen verfügen (ebd.: 127).

Auf der Basis dieser Vorüberlegungen begann die Forschungsphase der Interviewdurchführung. Anhand der Struktur des Leitfadens wurden die beiden Interviews jeweils mit der Phase der Begrüßung und Informationen über das Projekt begonnen. Nach der Informationsphase folgte eine kleine Warm-up-Frage, um es den Interviewten zu erleichtern in das Gespräch zu finden und die eher unnatürliche Gesprächssituation angenehmer zu gestalten. Im Hauptteil der Interviews wurden dann anhand der Interviewfragen aus dem Leitfaden sukzessiv alle forschungsrelevanten Aspekte des Themas gemeinsam beleuchtet. Zum Ende der Erhebung wurde in einer kurzen Ausklangphase noch einmal gemeinsam über das Gespräch reflektiert sowie den Interviewten wertschätzend für ihre Teilnahme gedankt (ebd.: 68ff.). Auf Grund der Corona-Pandemie konnten die Interviews nicht persönlich stattfinden und der Einsatz kommunikativer Mittel war durch das Medium Zoom deutlich erschwert. Positiv war jedoch, dass die Interviewgespräche mit dem Einverständnis der Proband*innen als Video gespeichert werden konnten und so eine rudimentäre Analyse der mimischen und gestischen Reaktionen, zusätzlich zur Audio-Aufnahme, möglich war. Dies war bei der anschließenden Transkription und der Auswertung der Daten sehr vorteilhaft.

3.2 Transkription der Interviews

Bevor die Auswertung der mündlich erhobenen Daten, die als Audio- bzw. Video-Dateien vorliegen, erfolgen kann, muss das gesamte Datenmaterial transkribiert, damit digitalisiert und ggf. in eine Auswertungs-Software importiert werden (Kuckartz et al. 2007: 164). Die Transkription von qualitativen Daten erfolgt nach einer vorher festgelegten Struktur, den „Transkriptionsregeln“ (ebd.).

Der Ablauf eines Transkriptionsprozesses vollzieht sich wie im Folgenden dargestellt in sieben Schritten: 1. Festlegung der passenden Transkriptionsregeln bzw. des Transkriptionssystems; 2. Transkription der Texte am Computer; 3. Korrekturlesen; 4. Anonymisieren und ggf. Pseudonymisierung der Transkription; 5. Formatieren der Transkription für das Auswertungsprogramm (z.B. MAXQDA); 6. Speicherung der Transkription; 7. Importieren der Datei in die QDA-Software (Kuckartz et al. 2007: 163).

Das angewandte Transkriptionsregelsystem war v.a. auf die semantischinhaltliche Analyse des Gesagten ausgerichtet und machte die Transkription selbst und die danach folgende Auswertung bedeutend strukturierter und reduzierte die Komplexität des Transkribierens (Dresig & Pehl 2018: 16). Anhand dieser Vorgehensweise

wurden die Video- bzw. Audio-Dateien transkribiert und in die Auswertungs-Software importiert. Hieran anschließend folgte die computer- bzw. softwareunterstützte Auswertung der Interviewdaten (Kuckartz et al. 2007: 163ff.).

3.3 Auswertung der Daten

Die Auswertung der erhobenen Daten vollzog sich, wie bereits erwähnt, mit Hilfe eines computerunterstützten Auswertungsprogramms namens MAXQDA. In das Programm wurden zunächst die beiden erstellten Transkripte (Kap. 3.2) importiert, um diese kategoriengeleitet zu analysieren. Der Artikel „Fünf Schritte der Analyse von Leitfadeninterviews“ von Christiane Schmidt (2013) diente als Grundlage für die Planung des weiteren Vorgehens. Dieser fünfschrittige Analyse-Leitfaden orientiert sich eng an der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring und strukturiert lediglich die Vorgehensweise bei der Auswertung.

Im ersten Schritt fand eine intensive und mehrmalige Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial statt (Schmidt 2013: 448). Die gewonnenen Transkripte wurden mehrmalig hintereinander gelesen und studiert. Wichtige Aussagen oder Antworten auf Fragen, die aus der Auseinandersetzung mit der Theorie generiert wurden, erhielten bei der Transkriptanalyse eine Markierung. Da es bei der qualitativen Inhaltsanalyse darum geht, neue Erkenntnisse aus dem Material zu gewinnen, müssen für die Auswertung Kategorien gebildet werden. Hierbei wird zwischen deduktiven, theoriegeleiteten und induktiven, materialgeleiteten Kategorien unterschieden (ebd.: 449). Das intensive Bearbeiten der Texte soll dazu führen, alle relevanten Themen in den Interviewtranskripten, die Anteil an der Beantwortung der Forschungsfrage haben, aufzudecken und zu notieren. Die theoretischen Vorannahmen, die durch die Recherche und wissenschaftliche Erarbeitung des Lernangebots entstanden sind, leiten den ersten Blick auf das Datenmaterial. Das Material selbst erweitert und verknüpft im Anschluss diese deduktiven Kategorien (ebd.). Vorsicht ist jedoch bei der Suche nach passenden Textstellen und -passagen geboten, da im Sinne einer *selffulfilling prophecy* ansonsten nur die Passagen aufgedeckt werden, welche die eigenen Vorannahmen stützen und andere, vielleicht nicht so offensichtliche Stellen übersehen werden (ebd.: 450). Mit Hilfe des Programms konnten die verschiedenen Kategorien zur Übersichtlichkeit farbig markiert und sortiert werden.

Im zweiten Schritt ging es dann vorrangig darum, die gewonnen deduktiven und induktiven Kategorien zu einem gemeinsamen Kategoriensystem zu verknüpfen. Das heißt, es wurde keine Unterscheidung mehr zwischen den Kategorien vorgenommen, sondern sie wurden nun alle gleichwertig behandelt und zu einem strukturierten und themengeleiteten Auswertungs- bzw. Codierleitfaden weiterentwickelt (ebd.: 450). Der Codierleitfaden sollte Besonderheiten und Ausprägungen der einzelnen Kategorien festlegen, um, gerade bei der Auswertung in Teams, eine möglichst hohe Übereinstimmung erzielen sowie die Bedeutung der Codes richtig verstehen und auf das Material anwenden zu können (ebd.: 451f.). Das Codieren verlief anhand der Zuordnung einer Textstelle oder -passage zu der Ausprägung einer bestimmten Kategorie bzw. eines bestimmten Codes (Schmidt 2013:

51f.). Nachdem der Codierleitfaden in MAXQDA erstellt war, wurde er an beiden Interviewtranskripten erprobt und überarbeitet. In der Regel wird der Codierfaden lediglich an einem kleinen Teil des Datenmaterials erprobt und weiterentwickelt, da jedoch lediglich zwei Transkripte als Datenbasis dienten, wurden beide Materialquellen zur Überarbeitung herangezogen. Einige Kategorien wurden trennschärfer formuliert, andere komplett überarbeitet oder gestrichen (ebd.). Nachdem alle für die Auswertung relevanten Codes im Codierleitfaden aufgenommen und strukturiert waren, wurde das gesamte Datenmaterial mit dem überarbeiteten Leitfaden analysiert und codiert.

Das Codieren erfolgte im nächsten Schritt durch die Anwendung des Codierleitfadens auf beide Interviewtranskripte. Alle Textpassagen, die sich den verschiedenen (Sub-)Codes zuordnen ließen, wurden entsprechend farblich markiert und das gesamte Material auf diese Weise bearbeitet. Je präziser ein Code formuliert war, desto leichter war es, die passenden Stellen und Passagen zuzuordnen. Um dominante Tendenzen bei den Fällen herausarbeiten zu können, musste durch das Codieren die Masse an Informationen gekürzt und der damit einhergehende Informationsverlust in Kauf genommen werden (Misoeh 2019: 453). Eine Fokussierung auf die Beantwortung der Forschungsfrage war hierbei noch einmal sehr relevant. Passten zwei Ausprägungen eines Codes zu einer Textstelle, so wurde die dominantere gewählt, um so viel Trennschärfe wie möglich für die Auswertung zu erzeugen (ebd.). Auffällig war, dass manchen Textpassagen bis zu zehn Übereinstimmungen mit verschiedenen (Sub-)Codes zuzuordnen waren. Auch in dieser Phase des Auswertungsprozesses ergaben sich noch Notwendigkeiten an dem Codierleitfaden zu arbeiten, da bspw. ein Code keine Zuordnungen bekam und nachträglich gestrichen werden musste. Zur Unterstützung und zur Differenzierung der Codes im Codierleitfaden wurden sogenannte Ankerbeispiele aus dem Text formuliert. Jeder (Sub-)Code bekam ein passendes Zitat aus den Transkripten, welches ihn näher definierte und seine Ausprägungen festlegte. Dies war in besonderer Weise hilfreich, um die Gültigkeit und Trennschärfe der Codes zu prüfen (ebd.). Als das Codieren des gesamten Materials abgeschlossen war, ging es im kommenden Schritt darum, wieder näher zum einzelnen Interview zurückzukehren und Fallübersichten zu erstellen.

Die Erstellung der Fallübersichten kann als eine „quantifizierende Zusammenstellung der Ergebnisse der Codierung“ bezeichnet werden und beschreibt einen Vorgang, bei dem die gewonnenen Informationen aus dem Codierungsprozess zusammengefasst, ausgezählt und in Bezug zueinander gesetzt werden (ebd.: 454). In einer zusammenfassenden Darstellung (bspw. Tabelle, Diagramm etc.) werden Häufigkeitsangaben zu AuswertungsCodes gemacht und im nächsten Schritt interpretiert. Zu beachten war, dass das Herausarbeiten der Häufigkeitsangaben und das Herstellen von Bezügen untereinander, isoliert betrachtet, noch keine Ergebnisse darstellten (ebd.). Die Ergebnisse wurden erst im letzten Schritt der Auswertung zusammengetragen, interpretiert und dokumentiert.

Der letzte Schritt der qualitativen Inhaltsanalyse diente der Zusammenstellung und Interpretation der Ergebnisse sowie deren Formulierung und Dokumentation. Ziel des letzten Auswertungsschrittes war es, die Aussagen der Sonderpädagog*innen so zusammenzufassen und zu strukturieren, dass Vorschläge zur Verbes-

serung, Anpassung und Weiterentwicklung des Konzepts sowie ihre Bewertungen zu den relevanten Aspekten des Lernangebots schriftlich fixiert und eine Möglichkeit der praktischen Umsetzung dieser Anregungen dadurch gewährleistet werden konnte.

4 Darstellung und Reflexion der Ergebnisse

Im folgenden Kapitel werden diese gewonnenen Ergebnisse ausführlich dargestellt und vor dem theoretischen Hintergrund reflektiert.

4.1 Darstellung der Ergebnisse

Die Ergebnisse des Auswertungsprozesses sollen hier dargestellt werden. Bei der Erstellung des Codewortbaums entstanden drei große Hauptkategorien: Die Bewertung der Teilaspekte des Lernangebots durch die Lehrpersonen, die Vorschläge zur Weiterentwicklung, Verbesserung und Anpassung des Konzepts und die Erfahrungen der Lehrpersonen zum Themenfeld ‚Lernen auf Distanz‘.

Die Aussagen wurden zu den Kategorien ‚negativ‘, ‚neutral‘, ‚positiv‘ oder ‚sehr positiv‘ zugeordnet und quantifiziert.

Hauptkategorie 1: Bewertungen

In der ersten Hauptkategorie wurden die Bewertungen der Qualität des Lernangebots codiert. Die erste Subkategorie betrifft die didaktische Fundierung des Lernangebots und die Bewertung der didaktischen Entscheidungen. Im Bereich der didaktischen Konzeptionen wurde festgestellt, dass die Differenzierung(s)(-angebote) der Aufgaben in Bezug auf das Geschlecht, das Alter und vor allem auf die Aneignungsebenen insgesamt 23 Mal als positiv bewertet wurden. Besonders auffällig war hier die Erkenntnis, dass diese positiven Bewertungen eng mit der Frage der Individualisierung zusammenhängen. In elf der 23 codierten Textsegmente wurde die Notwendigkeit der Individualisierung anhand der Lernvoraussetzungen, der Interessen und der Begleitung der Schüler*innen betont. Es wurde anerkannt, dass eine solche Individualisierung durch die Arbeit mit einer rein fiktiven Lerngruppe schwierig umzusetzen und die Differenzierung daher dennoch angemessen war. Bei den didaktischen Überlegungen zur bildungstheoretischen bzw. kritisch-konstruktiven Didaktik nach Klafki (2007) wurde die Förderung von „Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit in allen Lebensdimensionen“ (Klafki 2007: 90) im Lernangebot wiedergefunden und vier Mal als positiv bewertet. Hierbei spielte die Selbsttätigkeit eine übergeordnete Rolle. Bei der didaktischen Analyse wurde die Überprüfbarkeit der Aufgaben neutral bewertet und an sechs Stellen diskutiert, da hier durch das Format und den Distanzunterricht Schwierigkeiten vermutet wurden. Insgesamt wurde die didaktische Fundierung durch Klafkis Überlegungen zwischen neutral und positiv bewertet. Die zwei Aspekte der entwicklungslogischen Didaktik nach Feuser (1995), ‚Lernen als Tätigkeit‘ und ‚Lernen am gemeinsamen Gegenstand‘ wurden jeweils drei und vier Mal als sehr positiv bewertet und deren

Wichtigkeit im Kontext des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung betont. Im Bereich der integrativen Deutschdidaktik wurden die Aspekte des Sprach- und Literaturunterrichts jeweils 12 Mal positiv und der Kompetenzzuwachs durch die Aufgaben sechs Mal positiv bewertet. Die Auswahl der Didaktik wurde im Hinblick auf den erweiterten Lesebegriff positiv betont. Der Kompetenzzuwachs im Fach Sachkunde wurde als sehr positiv bewertet. Die Kreativitätsförderung wurde insgesamt positiv bewertet. Die Auseinandersetzung mit kreativen Medien wurde sechs Mal, die Wahrnehmung(s)-(angebote) neun Mal und die kreativen Schreibmethoden vier Mal zwischen positiv und sehr positiv bewertet. Lediglich das Ausmalen der Mandalas als Konzept der Farbgestaltung wurde drei Mal negativ bewertet, da es nicht der Vorstellung bzw. Definition von Kreativität einer der Lehrkräfte entsprach. Die Subkategorie der Interdisziplinarität und damit die Wertung der Lerninhalte wurde insgesamt vier Mal positiv bewertet.

Bei der Subkategorie der allgemeinen Aufgabenplanung und des Bildungsgehalts der Aufgaben wurden die Formulierung, Aufgabenstellung und Ansprache vier Mal als positiv bewertet. Die Anforderungen der Aufgaben auf den verschiedenen Aneignungsebenen wurden insgesamt ebenso positiv bewertet. Die Anforderungen für die konkret-gegenständliche Ebene waren zwei Mal sehr positiv, die Anforderungen für die abstrakt-begriffliche Ebene jedoch fünf Mal negativ, da vor allem der Aspekt der Meinungsbildung vier Mal als zu schwierig eingestuft wurde. Die Themenauswahl wurde fünf Mal als positiv und einmal als negativ bewertet, somit ist sie insgesamt positiv bewertet worden. Der Umfang des Padlets wurde anhand der Breite der Aufgabenvielfalt, der Aufforderung zur Verwendung bzw. Veröffentlichung und der Erarbeitung des Padlets insgesamt elf Mal bewertet. Es wurde fünf Mal angemerkt, dass es sehr viele Aufgaben sind, die möglicherweise unübersichtlich wirken und vier Mal, dass das Padlet weiterverwendet und veröffentlicht werden müsse. Daraus ergibt sich eine Gesamtwertung zwischen neutral und positiv. Die Subkategorie der Kritik an bestimmten Inhalten bezieht sich neben den bereits genannten Aspekten ein Mal auf die Auswahl der exotischen Tiere und damit auf den fehlenden Lebensweltbezug zu den Schüler*innen, ein Mal auf die Auswahl des Cartoons, da er ablenkend wirken könne, und zwei Mal wurde thematisiert, dass innerhalb einer Aufgabe zu viele Fragen gestellt wurden und dies überfordernd sein kann.

Bei der Subkategorie ‚Format/Methoden‘ sind die Einbindung von Medien, wie Gebärden, Audios, etc. sieben Mal, die Qualität und Vielschichtigkeit der Aufgaben sechs Mal und die Nutzbarkeit, Bedienung und Verständlichkeit 12 Mal sehr positiv bewertet worden.

Das Lernangebot erhielt auf der Basis dieser Quantifizierung eine positive Gesamtbewertung.

Hauptkategorie 2: Vorschläge zur Weiterentwicklung, Verbesserung und Anpassung

Die zweite Hauptkategorie beinhaltet die wichtigsten Erkenntnisse, denn sie bezieht sich auf die Vorschläge zur Weiterentwicklung, Verbesserung und Anpassung des Konzepts, welche die Lehrpersonen angeboten haben. Die Vorschläge sind anhand der Häufigkeit ihrer Nennungen sortiert und zeigen damit ihre Relevanz an. Bei der

Subkategorie ‚Reduktion der Komplexität‘ geht es besonders um die Vereinfachung der Aufgaben und der Handhabung.

In absteigender Häufigkeit traten Vorschläge zur Reduktion der Komplexität durch eigene Padlet-Seiten für alle Schüler*innen (fünffache Nennung); zur Reduktion der Komplexität durch geringere Anforderungen (dreifache Nennung); zur Reduktion der Komplexität durch vorheriges Einüben (dreifache Nennung); zur Nutzung des ‚Lernen auf Distanz‘-Angebots für den Präsenzunterricht (dreifache Nennung); zur Berücksichtigung des taktilen Wahrnehmungskanal in den Aufgaben der basal-perzeptiven Ebene (dreifache Nennung); zur Reduktion der Komplexität durch weniger Lern-Anregungen pro Aufgabe (zweifache Nennung); zur Reduktion der Komplexität durch einen sukzessiven Aufbau der Aufgaben (zweifache Nennung); zur stärkeren Berücksichtigung des Lebensweltbezugs bei der Themenauswahl (einfache Nennung); zur Anregung der Kreativität durch Irritation (einfache Nennung); zur günstigeren Passung von rekonstruktiven o. Rechercheaufgaben im Vergleich zur Meinungsbildung (einfache Nennung); zur Anpassung der Sozialform aller ‚Playmobil-Aufgaben‘ (einfache Nennung); sowie zur Berücksichtigung des olfaktorischen Wahrnehmungskanal in den Aufgaben der basal-perzeptiven Ebene (einfache Nennung), auf.

Hauptkategorie 3: Erfahrungen der Lehrpersonen

Die dritte Hauptkategorie sollte Erkenntnisse zu den Erfahrungen der Lehrpersonen generieren. Ein besonderes Erkenntnisinteresse lag auf den Erfahrungen mit ‚Lernen auf Distanz‘. Es zeigte sich, dass die unterrichtlichen Erfahrungen mit 27facher Nennung am vielfältigsten waren und dabei besonders die Erfahrungen mit verschiedenen Schüler*innen den höchsten Stellenwert hatten. Diese sind durch 15 Textsegmente repräsentiert. Spannend war, dass alle acht Nennungen der Erfahrungen mit ‚Lernen auf Distanz‘ ausschließlich durch die Corona-Pandemie bedingt worden waren. Bei dieser Subkategorie machten die Lehrpersonen die meisten Erfahrungen mit verschiedenen Online-Lernplattformen und -medien. Neun Mal wurden verschiedene Aspekte dazu benannt. Die bekannten Plattformen bzw -medien waren: Zoom, Schulcloud, Padlet, Jitsi Meet, Anton-App und Logolino. Die wichtigste Erkenntnis, die sich aus den Erfahrungen ableiten lässt, ist jedoch, dass sich eine starke erfahrungsbedingte Verschiebung der Relevanz von Theorie in der Praxis vollzogen hat. Dies wurde von beiden Lehrkräften an drei Stellen thematisiert. Die Didaktiken und Theorien waren bei beiden langjährig tätigen Sonderpädagoginnen nicht mehr präsent, jedoch waren Aspekte davon implizit verinnerlicht.

4.2 Reflexion der Ergebnisse vor dem theoretischen Hintergrund

Die Ergebnisse der ersten Hauptkategorie spiegeln zu großen Teilen die Überlegungen und Erwartungen aus der zugrundeliegenden Theorie wider. Der enge Zusammenhang zwischen der Differenzierung und der Individualisierung, wie er sich in den Ergebnissen niederschlägt, lässt sich vor dem theoretischen Hintergrund hinreichend validieren. *„Derart verknüpft sich nun sinnfällig die Möglichkeit »Innerer Dif-*

*ferenzierung« und »Individualisierung« zu einer Kerneinheit der didaktischen Struktur [...]» (Feuser 1989: 29). Eine ähnlich abgesicherte Erkenntnis, dass die Teilaspekte Feusers Didaktik „Lernen am gemeinsamen Gegenstand“ und „Lernen vollzieht sich in Tätigkeiten“ besonders positiv bewertet wurden, lässt sich durch die Theorie im Hinblick auf den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung ebenso gut nachvollziehen (Terfloth & Bauersfeld 2019: 53f.; Feuser 1989: 25). Die inklusive Fachdidaktik Sachunterricht ist durch die Lehrpersonen ebenso positiv bewertet worden wie Feusers Aspekte. Im Hinblick auf die inklusive Ausrichtung dieser Didaktik lässt sich diese positive Bewertung gut nachvollziehen, da auch hier einige Aspekte des Lernens am gemeinsamen Gegenstand erkennbar sind und die Themenauswahl für viele Schüler*innen bedeutsam ist (Pech et al. 2017: 124). Die Aspekte der integrativen Deutschdidaktik sind im Lernangebot durchweg positiv bewertet worden, da sie durch den ‚erweiterten Lesebegriff‘ erneut einen Bogen zum Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung schlägt. Der integrative Aspekt beider Richtungen wurde in der Literatur ebenso positiv honoriert (Köller 2019: 141) und die Relevanz des erweiterten Lesebegriffs dargestellt (Terfloth & Bauersfeld 2019: 126f.). Im Bereich der Kreativitätsförderung wurde die Auseinandersetzung mit kreativen Medien und die kreativen Schreibmethoden nach Böttcher als sehr positiv bewertet. Vor allem das Empfinden der Lehrperson, dass die Schreibmethoden „hochmotivierend“ wirken, lässt sich durch die Theorie absichern. „Schreibmethoden fördern die Freude am Schreiben und erhöhen und stärken die Schreibmotivation“ (Böttcher 1999: 21). Im Bereich der Mediendidaktik und -bildung ließ sich feststellen, dass die Bewertung der Aufgabenanforderungen insgesamt positiv war. Dies lässt theoriegeleitet darauf schließen, dass bei der Erstellung der Aufgaben auf ein angemessenes Anforderungsniveau geachtet wurde (Tulodziecki et al. 2019: 116; 206). Lediglich bei der abstrakt-begrifflichen Ebene ist der Schwierigkeitsgrad der Aufgaben zu hoch angesetzt worden. Bei dem Umfang des Padlets wurde angemerkt, dass es insgesamt eine sehr große Breite der Aufgabenvielfalt gibt, was teilweise unübersichtlich wirken könne. In der Literatur wurde die Übersichtlichkeit als eines der Prinzipien der Erstellung aufgeführt und im Bereich „übersichtliche Navigation für den Lernenden“ scheinen auf dieser Basis im Lernangebot Defizite erkennbar zu sein (ZfL Köln 2020: Erstellung). Das Format und die Methoden(-vielfalt) wurden unter den Aspekten „Benutzerfreundlichkeit, Verständlichkeit, anwendungsorientierte, ansprechende und abwechslungsreiche Darstellung und Interaktivität“ als sehr positiv wahrgenommen und dementsprechend bewertet (ZfL Köln 2020: Bewertung).*

Die Vorschläge zur Weiterentwicklung des Konzeptes geben Aufschluss über Aspekte, die noch verbessert werden können. Besonders die Subkategorie ‚Reduktion der Komplexität‘ ist häufig repräsentiert und weist darauf hin, dass bei der Erstellung der „Grad an Komplexität“ teilweise zu hoch angelegt wurde (ZfL Köln 2020: Erstellung; Tulodziecki et al. 2019: 116). Dies ist ein Schwerpunkt, der bei der Erstellung nachfolgender Lernangebote unbedingt beachtet werden muss. Dieser Sachverhalt verweist zudem erneut auf die Relevanz der Beachtung von Differenzierungs- und Individualisierungsmaßnahmen (Terfloth & Bauersfeld 2019: 79). Zu diesem Bereich lassen sich auch die Vorschläge zur Ansprache des taktilen und olfaktorischen Wahrnehmungskanals zählen, die auf die Differenzierung und Individualisierung abzielen (Terfloth & Bauersfeld 2019: 108f.).

In der dritten Hauptkategorie wurden die Erfahrungen der Lehrpersonen erhoben, um von ihrer langjährigen praktischen Expertise profitieren zu können. Im Bereich der Online-Lernplattformen und -medien wurden einige relevante Zugänge genannt, die sich in die Lern- und Arbeitsformen nach Tulodziecki et. al. (2019, S. 114) einordnen lassen. Zoom, Padlet, Jitsi Meet, Anton-App und Logolino haben alle verschiedene Schwerpunkte, können jedoch kombiniert werden und somit zu einer erfolgreichen Nutzung als Lernmaterialien führen, um dem kooperativen und kollaborativen Anspruch medienbasierten Lernens gerecht werden zu können (ebd.). Interessant war das Ergebnis in Bezug auf die erfahrungsbedingte Verschiebung der Relevanz von Theorie in der Praxis. Hieran anschließend wäre eine breit angelegte Forschung aufschlussreich, ob sich dies durchweg bei Lehrpersonen an verschiedenen Schulen bestätigen lässt oder ob es Lehrkräfte gibt, bei denen Theorien und Didaktiken auch nach langen Jahren der praktischen Erfahrung noch präsent und relevant sind.

Zudem soll im Folgenden kurz auf die Methodenkritik bzw. die Reflexion der gewählten Methode eingegangen werden, um Herausforderungen und Chancen dieser Vorgehensweise aufzudecken. Expert*inneninterviews zielen auf eine bestimmte Art von Wissen ab, die durch besondere berufsbezogene Kompetenzen entsteht (Misoch 2019: 119f.). Die für die Forschung relevanten Themen werden anhand des Interviewleitfadens in einem möglichst natürlichen Gesprächsverlauf sukzessiv aufgebaut und erfragt (ebd.: 123). Bei der Auswertung der Daten kommt es für den*die Interviewende*n jedoch zur Notwendigkeit das Material zusammenfassend zu bearbeiten, um die relevanten Hauptthemen bzw. Teilthemen aus den vorliegenden Transkripten entnehmen zu können (ebd.: 123ff.). Hierbei kann es geschehen, dass relevante Informationen verloren gehen und somit die Ergebnisse der Untersuchung verändert oder verfälscht werden. Ein zweites großes Risiko besteht bei der „Typologisierung“ der Daten, d.h. bei der Zusammenfassung der Teilthemen und der damit einhergehenden Entwicklung von Typologien (ebd.: 124f.). Dieser Schritt war im vorliegenden Forschungsprojekt an einigen Stellen herausfordernd, da es insgesamt sehr viele Teilthemen gab und die Priorisierung sorgfältig abgewägt werden musste. Aus diesem Umstand ergab sich für das Projekt die nächste Herausforderung. Die benannten Teilthemen mussten nun im Hinblick auf die Forschungsfrage ausgewertet bzw. quantifiziert werden. Die Entscheidung für das Bewertungssystem und das Auszählen der Aussagehäufigkeiten wurde auf der Basis der umfänglichen Themenbereiche getroffen. Um keine relevanten Informationen zu verlieren, wurden die themenspezifischen Aussagen bewertet, ausgezählt und anhand der Anzahl ihrer Nennungen quantifiziert. Besonders bei den Vorschlägen zur Anpassung, Verbesserung und Weiterentwicklung des Konzepts wurde somit eine relevante Reihenfolge festgelegt. Inwieweit die Qualität der Vorschläge mit der Häufigkeit ihrer Nennung korreliert, ist im Anschluss kritisch zu hinterfragen. Eine Reduktion der Themenkomplexe und eine damit einhergehende Fokussierung auf spezifische Aspekte hätte eine einfachere Handhabung des Datenmaterials und eine genauere Definition der Darstellungskriterien ermöglicht.

5 Fazit und Ausblick

Abschließend konnte anhand der aus den leitfadengestützten Interviews erhobenen, qualitativen Daten festgestellt werden, dass das ‚Lernen auf Distanz‘-Angebot bereits einige Potenziale aufweist, um Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung im Fach Deutsch, im Fach Sachkunde und im Bereich der digitalen Bildung fördern zu können. Insgesamt wurde das Padlet als positiv bewertet und die Nutzbarkeit als sehr positiv eingeschätzt. Die didaktischen Theorien und Überlegungen verzahnten sich für die Sonderpädagog*innen sinnvoll und die mediale Präsentation des Lernangebots wurde als besonders ansprechend und motivierend gekennzeichnet. Des Weiteren waren vor allem Aussagen über die zu antizipierenden Schwierigkeiten bei der Umsetzung von großem Wert, um daran Überlegungen zur Weiterentwicklung anschließen zu können. Das Lernangebot möglicherweise zu erweitern und besser an die Bedürfnisse und Lernvoraussetzungen von realen Schüler*innen anzupassen, kann ein zukunftsorientiertes Ziel dieses Projektes darstellen. Angebote für andere Fächer und Themen auf diese Weise aufzubereiten, könnte eine große Unterstützung bei der Entwicklung von Kenntnissen und Kompetenzen der Schüler*innen in verschiedenen Bereichen darstellen (Tulodziecki et al. 2019: 11). Weiterentwicklungsvorschläge, wie die Nutzung des Padlets als Methode für den Präsenzunterricht, können eine didaktisch-methodische Anpassung und Erweiterung sein, die bei den Schüler*innen sicherlich ein anderes Arbeitserlebnis und einen anderen Zugang zu den Themen und Inhalten anregen würde. Dennoch ist dieses Konzept situationsspezifisch an den Umständen der Corona-Pandemie orientiert und soll neben der gemeinsamen Erarbeitung von Inhalten in einer Lerngruppe auch gerade eine Unterstützung für das Lernen zu Hause sein und so auch eine Entlastung für die Lehrkräfte und Eltern der Schüler*innen darstellen. Adäquat und entwicklungslogisch konzipierte Lernangebote sind für die Praxis immer eine Bereicherung und könnten die Gestaltung von Unterricht in der Schule und zu Hause grundlegend weiterentwickeln.

Literaturverzeichnis

- Böttcher, I. (Hrsg.). (1999). *Kreatives Schreiben: Grundlagen und Methoden; Beispiele für Fächer und Projekte; Schreibecke und Dokumentation*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Bredel, U. & Pieper, I. (2015). *Integrative Deutschdidaktik*. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh GmbH.
- Dresing, T. & Pehl, T. (Hrsg.). (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. (8. Aufl.). Marburg: dr. dresing & pehl GmbH.
- Feuser, G. (1989). Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: *BEHINDER-TENPÄDAGOGIK* 28, 4-48.
- Goer, C. & Köller, K. (2014). Fachdidaktik Deutsch. Grundzüge der Sprach- und Literaturdidaktik. (3. Aufl.). In: Eke, N. (Hrsg.), *Literaturwissenschaft elementar* (392). Paderborn: Brill Deutschland GmbH.
- Kaiser, A. (2013). *Neue Einführung in die Didaktik des Sachunterrichts*. (4. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. (6. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Krommer, A., Wampfler, P. & Klee, W. (2020). *DISTANZLERNEN. Didaktische Hinweise für Lehrerinnen und Lehrer und Seminarausbilderinnen und Seminarausbilder*. Verfügbar unter: https://www.schulministerium.nrw.de/system/files/media/document/file/impulspapier_lernen-auf-distanz.pdf [08.02.2021].
- Kultusministerkonferenz. (2004). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich*. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004). Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Primar.pdf [08.02.2021].
- Kultusministerkonferenz. (2004). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss*. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004). Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Haupt.pdf [08.02.2021].
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim und Basel: Beltz Verlagsgruppe.
- Lamers, W. & Heinen, N. (2006). ‚Bildung mit ForMat‘ – Impulse für eine veränderte Unterrichtspraxis mit Schülerinnen und Schülern mit (schwerer) Behinderung. In: Laubenstein, D., Lamers, W. & Heinen, N. (Hrsg.), *Basale Stimulation. Kritisch – konstruktiv* (141). Düsseldorf: Verlag selbstbestimmtes Leben.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg. (2009). *Bildungsplan Schule für Geistigbehinderte*. Verfügbar unter: http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsbw/Bildungsplaene/Bildungsplaene-SBBZ/SBBZ-GE/BPL_SchuleGeistigbehinderte_online_oV.pdf [08.02.2021].
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2009). *Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz - LABG)*. (Beschluss des Landtags vom 12.05.2009). Verfügbar unter: <https://bass.schulwelt.de/9767.htm#1-8p2> [08.02.2021].
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2008). *Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen*. (1. Aufl.). Frechen: Ritterbach Verlag GmbH.
- Misoch, S. (2019). *Qualitative Interviews*. (2. Aufl.). Wien und München: De Gruyter Oldenburg.
- Pech, D., Schomaker, C. & Simon, T. (2017). Inklusiv Fachdidaktik Sachunterricht. In: Ziemer, K. (Hrsg.), *Lexikon Inklusion* (124). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG.
- Prusse, D. & Wellner, U. (2013). *Wieso? Weshalb? Warum? Tiere in Afrika*. (8. Aufl.). Ravensburg: Ravensburger Verlag GmbH.
- Scheffler, A. & Donaldson, J. (2017). *Die hässlichen Fünf*. Weinheim und Basel: Beltz & Gelberg.
- Schmidt, C. (2013). Analyse von Leitfadeninterviews. In: Flick, U., Kardorff, E. & Steinke, I. (Hrsg.), *Qualitative Forschung: ein Handbuch* (447). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.
- Spinner, K. (1994). Anstöße zum kreativen Schreiben. In: Christiani, R. (Hrsg.), *Auch die leistungsstarken Kinder fördern*. (151). Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor: Frankfurt.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München. (2019/2020). *LehrplanPLUS. Lehrplan*

- für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung*. Fach Deutsch. Verfügbar unter: https://www.isb.bayern.de/download/22722/pdf_fsge.pdf [08.02.2021].
- Terfloth, K. & Bauersfeld, S. (2019). *Schüler mit geistiger Behinderung unterrichten. Didaktik für Förder- und Regelschule*. (3. Aufl.). München: Ernst Reinhardt GmbH & Co KG Verlag.
- Tulodziecki, G., Grafe, S. & Herzig, B. (2019). *Medienbildung in Schule und Unterricht. Grundlagen und Beispiele*. (2. Aufl.). Heilbronn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Verband Sonderpädagogik Landesverband NRW e.V. (2002). *Richtlinien für den Förderschwerpunkt GEISTIGE ENTWICKLUNG* (Entwurf). Verfügbar unter: https://www.verband-sonderpaedagogik-nrw.de/fileadmin/uploads_user_LV_NRW/pdf_Richtlinien/Geistige_Entwicklung.pdf [08.02.2021].
- Zentrum für LehrerInnenbildung Köln (ZfL Köln). (2020). *Praxissemester digital. Erstellung und Bewertung digitaler Lernmaterialien*. Verfügbar unter: <https://digilehre.zflkoeln.de/praxissemester-digital/> [08.02.2021].

Lisa Borowski

Lernen in Zeiten von Corona – Interdisziplinäre Auseinandersetzung mit Fragen der Unterstützung individueller Aneignungsprozesse von Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung im distanzierten Literaturunterricht

Betreut durch: Vertr.-Prof.' Dr.' Caren Keeley, Prof.' Dr.' Alexandra Zepter (Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung/Deutsch)

Abstract

*Mit dem Ausbruch der Corona-Pandemie im März 2020 und der damit einhergehenden landesweiten Schließung aller Schulen, bekam die bislang eher träge Diskussion um die notwendige Digitalisierung deutscher Schulen neuen Aufwind. Ohne eine angemessene Vorbereitung von Lehrer*innen, Schüler*innen sowie deren Familien musste Unterricht ad hoc digital organisiert werden – eine besondere Herausforderung für Schulen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung, deren Aufgabe es ist, ihren Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in der geistigen Entwicklung einen möglichst niedrigschwelligen Zugang zu den verschiedensten Lerngegenständen im Unterricht zu ermöglichen. Die vorliegende Untersuchung gibt einen Überblick über ein interdisziplinäres Forschungsprojekt, welches im Rahmen der Zwei-Disziplinen-Profilgruppe während des Praxissemesters an der Universität zu Köln entstanden ist. Auf konzeptioneller Ebene wird der Versuch unternommen, ein theoretisch fundiertes, digitales Lernangebot für den Literaturunterricht auf Distanz im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung zu entwickeln, welches den individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler*innen gerecht wird. In einem zweiten Schritt wird das aus der konzeptionellen Auseinandersetzung mit der Forschungsfrage entwickelte Lernarrangement von den Schüler*innen als Adressat*innen dieses Angebots während einer problemzentrierten Interviewstudie evaluiert. Die Ergebnisse erweitern die Handlungsmöglichkeiten der Lehrer*innen in der Praxis und geben gleichzeitig neue Anreize für die wissenschaftliche Diskussion.*

1 Einleitung

Spielen, Lernen und Arbeiten im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung zeichnet sich in erster Linie durch manipulierende Tätigkeiten der Schüler*innen mit den ihnen angebotenen Lerngegenständen im Unterricht aus. Die landesweite Schließung aller Schulen im März 2020 zur Bekämpfung der Corona-Pandemie traf die Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung daher besonders hart. Während Regelschulen nach und nach auf digitale „Klassenräume“ umstiegen, standen die verantwortlichen Lehrer*innen von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in der geistigen Entwicklung vor einer besonderen

Herausforderung: Wie können Schüler*innen, die sich einen Lerngegenstand normalerweise auf basal-perzeptiver oder konkret-gegenständlicher Ebene aneignen, auf unbekanntem und vorwiegend schriftsprachlich geprägten Lernwegen im Distanz-Lernen erreicht werden? In dieser einmaligen Krisensituation waren und sind Lehrer*innen bis heute – ein Jahr nach dem Ausbruch der Pandemie – gezwungen, digitale Wege zu gehen. Doch „*die Heterogenität und die Vielfalt der Ausprägungen von geistiger Behinderung, jedoch auch die mangelnde Verzahnung der unterschiedlichen Forschungsbereiche erschweren die [kurzfristige] Entwicklung*“ (Bernasconi 2007: 59) geeigneter digitaler Lernangebote.

Die vorliegende Forschungsarbeit unternimmt den Versuch, sich der Problematik sowohl aus der sonderpädagogischen Perspektive als auch aus der Perspektive der Fachdidaktik Deutsch zu nähern und beschäftigt sich mit der Frage: Wie können im Rahmen der Lektüre „Rico, Oskar und die Tieferschatten“ von A. Steinhöfel Ansätze des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts genutzt werden, um Aneignungsprozesse von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in der geistigen Entwicklung in digitalen Lernsettings zu unterstützen?

In Anerkennung der Schüler*innen als Expert*innen für ihre je individuellen Lernwege und -strategien und als Adressat*innen des Lernangebots soll in der Zusammenarbeit ein unter Berücksichtigung didaktischer Leitlinien der Geistigbehindertenpädagogik entstandenes digitales Lernarrangement genauer analysiert und kriteriengeleitet bewertet werden.

2 Theoretische Grundlagen und aktueller Forschungsstand

*„Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung begegnen uns im Unterricht mit (teilweise hochgradigen) **Beeinträchtigungen** im Bereich der **kognitiven Funktionen**, immer höchst **individueller Ausgangslage**, oft **unklarer Entstehung** der Einschränkungen und **vielfältigen Erscheinungsformen**.“ (Fink 2019: 10)*

Eine gute theoretische Fundierung eines Forschungsprojekts beginnt in der Regel mit der Definition der wesentlichen zugrunde liegenden Konstrukte, welche die Basis für die weiteren Ausführungen bildet. Im Falle des Konstrukts „Geistige Behinderung“ zeigt Finks (2019) Versuch einer eingrenzenden Beschreibung des Personenkreises von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in der geistigen Entwicklung jedoch die „Schwierigkeiten einer klaren und umfassenden Definition von ‚geistiger Behinderung‘“ (Fornfeld 2020: 59) auf. Während Behinderung aus medizinischer Perspektive als gesundheitliche Schädigung beschrieben wird, deren Ursachen im Individuum liegen und die es zu therapieren gilt, wird Behinderung aus einer sozialen Perspektive „als gesellschaftliche[r] Zuschreibungsprozess [definiert], d.h. Behinderung wird als Produkt der sozialen Beantwortung der Beeinträchtigung eines Menschen gesehen“ (Fornfeld 2020: 63). Die Mehrdimensionalität von Behinderung beschreibt die „Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit“ (ICF) der Weltgesundheitsorga-

nisation (WHO) in einem bio-psycho-sozialen Modell von Behinderung und stellt mit dem Partizipationskonzept heraus, dass „die erschwerte Teilhabe am Leben der Gesellschaft die ‚eigentliche Behinderung‘ darstellt“ (Lindmeier 2002: 12; zitiert nach Fornefeld 2020: 68). Hieraus erwächst die Aufgabe der Sonderpädagogik, Kindern und Jugendlichen genau die individuellen Hilfestellungen zu ermöglichen, die sie zu einer möglichst selbständigen Teilhabe in Schule und Gesellschaft befähigen.

2.1 Didaktische Überlegungen zur Unterrichtsgestaltung im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung

Die Einführung in die Diskussion um den Behinderungsbegriff legt dar, dass sich „hinter der Bezeichnung Kinder mit verschiedenen Fähigkeiten und Möglichkeiten verbergen“ (Fornefeld 2020: 86), die sich einen Lerngegenstand auf unterschiedlichste Art und Weise aneignen. Im Bildungsplan für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung von Baden-Württemberg werden vier gleichwertige und altersunabhängige Aneignungsebenen beschrieben, um die vielfältigen Zugangsmöglichkeiten von Lernenden im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung zu erfassen: das Lernen auf *basal-perzeptiver* Ebene meint die sinnliche und körperliche Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand; Lernen auf *konkret-gegenständlicher* Ebene umgreift spielerische und manipulative Tätigkeiten der Schüler*innen; auf anschaulicher Ebene lernen Kinder und Jugendliche zum Beispiel mithilfe von Bildern und/oder Modellen; auf *abstrakt-begrifflicher* Ebene können die Schüler*innen Informationen zu einem Lerngegenstand sinnerfassend lesen, verstehen und anwenden (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2009: 14f.). Entsprechend der Diversität der Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmöglichkeiten der Schüler*innen gilt es, einen Lerngegenstand im Unterricht über verschiedene Lernarrangements zu individualisieren und differenzieren. Hierfür wird zur Beantwortung der didaktischen Fragestellungen bei der Aufbereitung eines Lerngegenstandes in digitalen Lernsettings Bezug auf die *Allgemeine Pädagogik* Feusers (1995) genommen, nach der

„alle [...] Schüler in Kooperation miteinander, auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau, nach Maßgabe ihrer momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen, in Orientierung auf die Zone der nächsten Entwicklung, an und mit einem gemeinsamen Gegenstand spielen, lernen und arbeiten“ (Feuser 1995: 168).

Die Allgemeine Pädagogik realisiert Feuser in der entwicklungslogischen Didaktik, welche die zentralen Momente seiner Pädagogik – Individualisierung, Differenzierung, Kooperation am gemeinsamen Gegenstand – über die drei Dimensionen Sachstrukturanalyse, Tätigkeitsanalyse und Handlungsstrukturanalyse strukturiert in die Unterrichtsplanung einbettet.

Darüber hinaus hat sich zur sonderpädagogischen Aufbereitung eines Unterrichtsinhalts die Elementarisierung des Lerngegenstandes als sinnvoll erwiesen. Das ursprünglich aus der Religionsdidaktik stammende didaktische Konzept nach Nipkow (1986) beschäftigt sich mit dem Elementaren (objektorientiert) und Bedeutsa-

men (subjektorientiert) eines Lerngegenstandes und erfährt mit der Erweiterung von Lamers und Heinen (1989, 2006) besondere Bedeutung für die Unterrichtsplanung und -gestaltung im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. Als Orientierung dienen fünf Elementarisierungsrichtungen, welche Fragen nach den elementaren Grundannahmen, den elementaren Strukturen, Erfahrungen, Zugängen sowie Vermittlungs- und Aneignungswegen stellen (Heinen 2017: 65).

Im Mittelpunkt des vorliegenden Forschungsbeitrags steht mit der Frage nach der methodisch-medialen Aufbereitung digitaler Lernangebote für Schüler*innen mit einer so genannten geistigen Behinderung die fünfte Elementarisierungsrichtung, also die elementaren Vermittlungs- und Aneignungswege.

2.2 Die Fachdidaktik Deutsch aus der sonderpädagogischen Perspektive

Bernasconi und Wittenhorst empfehlen für den Literaturunterricht im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung eine interdisziplinäre Verknüpfung von fachdidaktischen Konzepten aus der Literaturdidaktik mit bewährten Konzepten aus der Sonderpädagogik wie zum Beispiel das Konzept der Elementarisierung von Lerngegenständen oder das Prinzip der Handlungsorientierung im Unterricht (Bernasconi & Wittenhorst 2016: 290). Im Sinne der Idee „das Rad muss nicht neu erfunden werden“, werden anerkannte Konzepte und Prinzipien beider Disziplinen hinsichtlich ihrer An- und Ausbaufähigkeit für den inklusiven Deutschunterricht untersucht. Hier sieht sich die Fachdidaktik Deutsch noch mit vielen Fragen konfrontiert (Becker-Mrotzek & Linnenmann 2017: 111), die jedoch richtungsweisenden Charakter für das In-Beziehung-Setzen fachdidaktischer Ansprüche „mit den individuellen Bildungsansprüchen und Perspektiven der Kinder und Jugendlichen“ (Musenberg 2015: 454) im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung aufweisen. Denn mit der „kommunikativen Wende“ (Bernasconi & Wittenhorst 2017: 140) findet die Lebenswirklichkeit des lernenden Subjekts im Literaturunterricht mehr Beachtung. So entwickelte sich aus dem handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht (HPLU) ein „Gegenpool zum traditionellen, Texte analysierenden und besprechenden Unterricht“ (ebd.). Hierbei werden unter Handlungsorientierung manipulierende Tätigkeiten der Lernenden mit einem *bestehenden* Text verstanden, unter Produktionsorientierung das Entstehen neuer Texte in kreativ-gestalterischer Auseinandersetzung mit der Textgrundlage. Der aktuell zu beobachtenden Tendenz in der inklusiven Unterrichtspraxis, Schreibaufgaben zu vermeiden und die „Vermittlung basaler Lese- und Schreibkompetenzen“ (Becker-Mrotzek & Linnenmann 2017: 111) auf den Bereich des Lesens zu beschränken, soll mit einer *handlungs- und produktionsorientierten* Auslegung des Unterrichts entgegengewirkt werden. Mit dem HPLU ist ein solcher gemeint, der „jedem Schüler das Recht zugestehen will, nach seinem Vermögen, im Rahmen seiner spezifischen Fähigkeiten und seines Denk-, Fühl-, Sprech- und Arbeitstempos gefördert zu werden“ (Haas 2015: 18). Somit wird der HPLU mit seinen vielfältigen Formen den Bedürfnissen der heterogenen Schülerschaft im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung gerecht, denn jede*r Schüler*in – ob mit oder ohne (so genannte geistige) Behinderung – nimmt die ihm*ihr im Unterricht

angebotenen Lese-, Erzähl- und Schreibanlässe unterschiedlich an/auf. In Orientierung an ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie ihren Bedürfnissen lassen sich die Methoden des HPLU entlang der verschiedenen Aneignungswege der Lernenden individualisieren und differenzieren, sodass eine Kooperation am gemeinsamen Gegenstand möglich ist.

Im Hinblick auf das Forschungsinteresse besticht das Konzept des HPLU gleich durch zwei Charakteristika: seine Anschlussfähigkeit für die an den besonderen Unterstützungsbedarfen ihrer Schüler*innen orientierte förderschwerpunktspezifische Didaktik sowie in der Anschlussfähigkeit für die Verwendung digitaler Medien (Bosse & Thiele 2019: 78).

Doch welche Kinder- und Jugendliteratur eignet sich sowohl aus sonderpädagogischer wie aus fachdidaktischer Perspektive für den Literaturunterricht im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung? Bosse und Thiele (2019) nennen in Anlehnung an die Kriterien von Frickel und Kagelmann (2016) zur „Auswahl inklusionstauglicher Literatur“ (Bosse & Thiele 2019: 81) den preisgekrönten Kinder- und Jugendroman „Rico, Oskar und die Tieferschatten“, geschrieben von Andreas Steinhöfel 2008.

2.3 Mögliche Herausforderungen in der Bearbeitung digitaler Lernangebote für Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf

In §4 des Behindertengleichstellungsgesetzes der Bundesrepublik Deutschland zur „barrierefreien Gestaltung der Umwelt“ (Prammer 2017: 26) wird mit dem Begriff des *Universellen Designs* betont, dass für Menschen mit besonderem Unterstützungsbedarf keine gesonderten Lösungen zur Teilhabe unternommen, sondern nach dem „Konzept des Design[s] für Alle“ (Bernasconi 2017: 39) Produkte von Anfang an so entwickelt werden, dass sie im Sinne uneingeschränkter Teilhabe und Bildungsgerechtigkeit für alle Menschen zugänglich sind (Prammer 2017: 26; Feuser 2017: 36). Prammer betont hier den idealtypischen Charakter von Barrierefreiheit, der ein gesamtgesellschaftliches Bestreben, sich diesem „in der Realität anzunähern“ (Prammer 2017: 27), einfordert. Eine solche Annäherung kann aus forschungsethischer Perspektive nur mit den Betroffenen gemeinsam erfolgen (Keeley 2015: 108).

Zur Gewährleistung der uneingeschränkten Teilhabe von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in der geistigen Entwicklung an digitalen Lernangeboten, die an alle Schüler*innen adressiert ist, müssen vor der Erstellung solcher Angebote zunächst mögliche Barrieren, die die „Zugänglichkeit und Nutzbarkeit und somit die Teilhabe“ (Bernasconi 2007: 42) einschränken, identifiziert werden.

So stellt der hohe Grad an schriftsprachlichen Inhalten in der Auseinandersetzung mit digitalen Lernangeboten eine mögliche Barriere dar, wenn Schüler*innen mit gering ausgeprägten Lese- und Schreibkompetenzen keine Zugänge auf konkret-gegenständlicher oder anschaulicher Aneignungsebene zu Informationen – und somit auch zum bildenden Gehalt der Sache selbst – eröffnet werden. Eine womöglich weniger offensichtliche Barriere liegt in der Voraussetzung materieller Ressourcen: Materielle Gegebenheiten „erweitern oder reduzieren [...] die indivi-

duellen [...] Handlungs(spiel)räume“ (Weiß 2017: 54). Da, wo Kinder und Jugendliche aufgrund sozioökonomischer Benachteiligung nicht über technische Endgeräte verfügen, werden diese in der Konsequenz systematisch von digitalen Bildungsangeboten ausgeschlossen, in ihren Handlungsmöglichkeiten eingeschränkt und die Schere zwischen Arm und Reich durch die Schule selbst verstärkt hervorgebracht. Eine weitere Einschränkung bei der Bearbeitung digitaler Lernangebote liegt in der „unselbstständigen Nutzung“ (Bernasconi 2007: 42). Schüler*innen, die aufgrund physischer oder kognitiver Beeinträchtigungen nicht in der Lage sind, digitale Lernangebote selbstständig zu erforschen, benötigen soziale Ressourcen (wie zum Beispiel Eltern oder Geschwister) als Unterstützung.

In Anerkennung dessen, „dass nicht [die] individuelle Beeinträchtigung de[n] Grund für etwaige Schwierigkeiten bei der Benutzung eines Produktes“ (Bernasconi 2007: 40) darstellt und dem Anspruch eines *Designs für Alle* folgend, wird im Rahmen des Forschungsprojekts der Versuch unternommen, ein Lernangebot zu entwerfen, welches „selber [...] unterschiedlichsten Schwierigkeiten begegnet und sie gar nicht erst aufkommen [lässt]“ (ebd.).

3 Zum Studienprojekt

Der Corona-Pandemie geschuldet, musste das Forschungsprojekt immer wieder an neue (schul-)politische Entscheidungen angepasst werden. Vom 16.03.-22.05.2020 war die Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung in Nordrhein-Westfalen geschlossen. In dieser Zeit wurde auf Grundlage einer rückblickenden Einschätzung der kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten von Schüler*innen einer jahrgangsübergreifenden Mittelstufenklasse ein digitales Lernangebot für den Literaturunterricht in Form eines Padlets erstellt. Ab dem 25.05.2020 konnten dann die ersten Schulen unter strengen Hygiene- und Schutzauflagen wieder öffnen. Um das Infektionsrisiko zu minimieren, wurden hierfür unter anderem die Klassengrößen herabgesetzt, sodass die Kinder und Jugendlichen in einem Zwei-Wochen-Rhythmus die Schule besuchten. So erhielt die eine Hälfte der Schüler*innen der Klasse Präsenzunterricht in der Schule, während die andere Hälfte von zuhause einen individuellen Wochenplan bearbeitete. Das Prinzip des Wochenplans, der von zuhause zu bearbeiten ist, kannten die Schüler*innen bereits aus den vorherigen Wochen der Schulschließung, in denen sie von ihren Klassenlehrer*innen Wochenpläne und die hierfür benötigten Arbeitshefte in Form von Lernpaketen postalisch zugeschickt bekommen haben. Für die nächste Woche wurden dann die Gruppen getauscht, sodass allen Schüler*innen ein Präsenzangebot in der Schule gemacht werden konnte.

Unter Berücksichtigung dieser „äußeren“ Umstände wurde das Forschungsprojekt so konzipiert, dass über insgesamt 6 Wochen ein Wechsel aus Präsenzunterricht und Homeschooling stattfand. In der ersten Woche Präsenzunterricht wurde die Lektüre „Rico, Oskar und die Tieferschatten“ von Andreas Steinhöfel eingeführt. Am Ende dieses ersten Unterrichtsblocks wurde den Lernenden das Padlet vorgestellt, an dem die Schüler*innen in der zweiten Woche selbstständig von zuhause arbeiten sollten. Neben der konkret-gegenständlichen Vorstellung des Padlets

am klasseneigenen iPad wurde ein Arbeitsblatt mit einer bildlichen Anleitung zur Bedienung des Padlets ausgegeben, ein Eintrag zur Bearbeitung der Padlet-Inhalte im Wochenplan der Jugendlichen vermerkt und ein Elternbrief mit entsprechenden Informationen ausgegeben.

Während die Schüler*innen im Präsenzunterricht hauptsächlich inhaltlich zu den Themen Behinderung und Freundschaft arbeiteten, konnten sich die Mädchen und Jungen zuhause auf dem Padlet eher mit gestalterischen Elementen der Lektüre auf einer handlungs- und/oder produktionsorientierten Ebene beschäftigen. Während der Durchführung der Unterrichtsreihe musste ich jedoch feststellen, dass keine*r der Schüler*innen das Lernangebot von zuhause zu bearbeiten schien und mich zwingend mit der Frage auseinandersetzen, woran das liegen könnte. Fehlt es den Schüler*innen

- an Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit technischen Geräten zur Bearbeitung des Padlets,
- fehlt es an Unterstützung oder
- verschieben sich gerade in der erlebten Ausnahmesituation die Bedürfnisse der Schüler*innen?

Um den Fragen nach dem technischen Know-how der Jugendlichen auf den Grund zu gehen, wurde der geplanten Evaluation des Lernangebots durch die Schüler*innen eine teilstandardisierte Beobachtung zur Erfassung der technischen Fertigkeiten vorangestellt. Im Anschluss wurde dann über einen qualitativen Forschungszugriff das Padlet (als vorläufiges Produkt der konzeptionellen Auseinandersetzung mit der Forschungsfrage) von Schüler*innen im Rahmen eines problemzentrierten Interviews evaluiert. Der für die Interviewgespräche entwickelte Leitfaden greift die Erkenntnisse aus der theoretischen Auseinandersetzung mit der Forschungsfrage auf und lässt gleichzeitig durch ein offenes Fragenformat Raum für die individuellen Mitteilungsbedürfnisse der Schüler*innen. Da „qualitative Forschung [...] sich gerade dadurch [auszeichnet], dass sie ihre Fragestellungen, Konzepte und Instrumente in Interaktion mit dem Forschungsfeld immer wieder überprüft und anpasst“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014: 3), wurde der Leitfaden flexibel den individuellen kommunikativen und kognitiven Kompetenzen der Interviewpartner*innen angepasst, sodass keinem*r Schüler*in die Möglichkeit verwehrt wurde, an der Evaluation und somit der Weiterentwicklung des Lernangebots aktiv teilzunehmen. Hierfür hatte ich im Vorfeld die Einwilligung der Eltern für die Teilnahme der Schüler*innen an dem universitären Forschungsprojekt und der anonymisierten Weiterverwendung der Daten eingeholt.

4 Darstellung und Diskussion zentraler Ergebnisse

4.1 Zur konzeptionellen Entwicklung eines Padlets als digitales Lernangebot zu der Lektüre „Rico, Oskar und die Tiefschatten“ von A. Steinhöfel

Ein Padlet ist eine Art Online-Pinnwand, die über einen Link von jedem Endgerät aus abgerufen werden kann. Jeder mit Zugang zu diesem Link kann als Autor an diesem Padlet mitwirken.

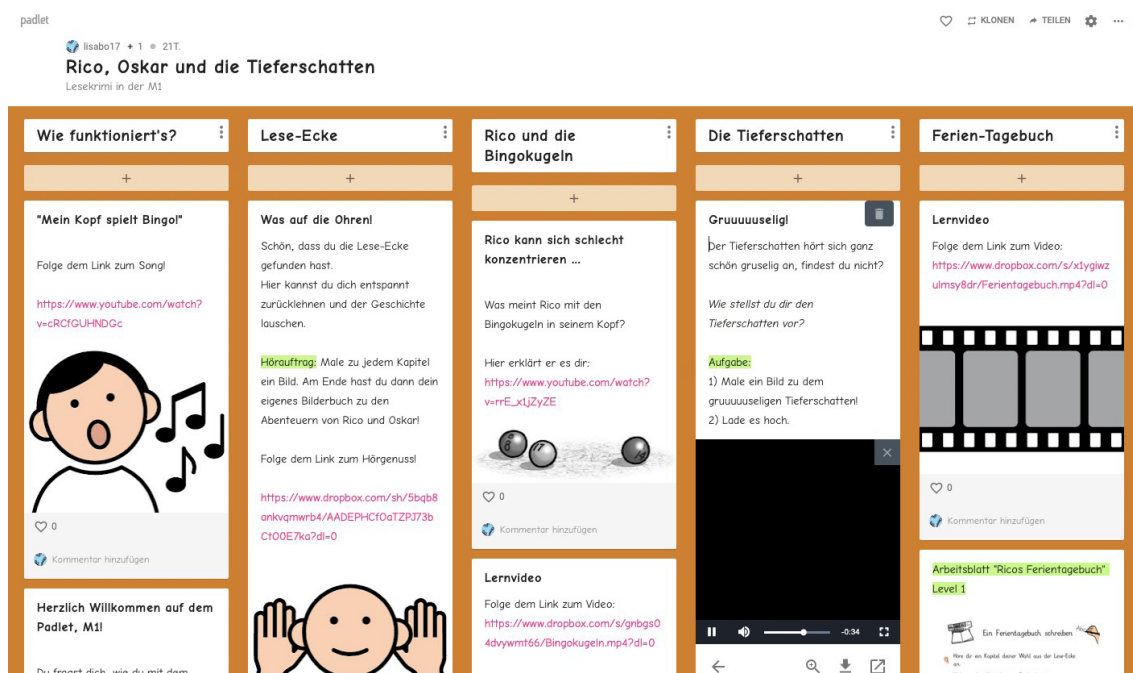


Abbildung 1. Padlet zu „Rico, Oskar und die Tiefschatten – Lesekrimi in der M1“

Das Padlet „Rico, Oskar und die Tiefschatten – Lesekrimi in der M1“ ist in Spalten organisiert, in denen sich die Lernenden über die Scroll-Funktion orientieren können. Jede Spalte beinhaltet ein Thema. In der ersten Spalte „Wie funktioniert's?“ können die Schüler*innen Informationen zum Aufbau und zur Arbeitsweise mit dem Padlet abrufen und finden zusätzlich noch einmal den Arbeitsauftrag. Außerdem findet sich ein Link zu dem Lied „Mein Kopf spielt Bingo!“ auf der Videoplattform YouTube. Da das Lied zum Ende der ersten sowie Beginn jeder weiteren Unterrichtseinheit im Präsenzunterricht abgespielt wurde, hat es Wiedererkennungscharakter und soll die Schüler*innen dabei unterstützen, das Padlet in den Gesamtzusammenhang der Unterrichtsreihe einzuordnen.

In der nächsten Spalte finden die Lernenden die „Lesecke“, in der sie sich die Kapitel des Jugendromans anhören können. Sicherlich ist ein unreflektierter „Einsatz [von Hörbüchern] als Leseersatz“ (Schönleber 2015: 180) umstritten, doch

unter den Bedingungen der Corona-Pandemie und den eingeschränkten Fähigkeiten der Mehrzahl der Schüler*innen, sinnerfassend zu lesen, bietet das Anhören der Geschichte die Möglichkeit, Kompetenzen wie Imaginationskraft zu entfalten sowie Lesefreude, Perspektivenwechsel etc. zu fördern.

Der inhaltliche Schwerpunkt des Padlets liegt auf drei ausgewählten gestalterischen Merkmalen des Kinder- und Jugendromans, die in einer jeweils eigenen Spalte multimodal aufbereitet werden. Jede dieser Spalten folgt dabei einem ähnlichen Aufbau, sodass den Schüler*innen die Orientierung leichter fallen dürfte: Nach einer motivierenden Einführung wird der Inhalt in Form eines Lernvideos dargestellt, welches mit einem handlungs- und produktionsorientierten Arbeitsauftrag endet. Die für den Arbeitsauftrag benötigten Arbeitsmaterialien finden die Jugendlichen (und ggf. bei der Bearbeitung unterstützende Familienmitglieder) ebenfalls in der entsprechenden Spalte. Dabei sind sie herzlich eingeladen (aufgefordert), ihre Arbeitsergebnisse mit ihren Mitschüler*innen zu teilen und mithilfe ihrer Eltern oder Geschwister auf dem Padlet hochzuladen, um so einen Austausch zu ermöglichen. Mit der Padlet-Funktion „Kommentar hinzufügen“ können Rückfragen der Schüler*innen gestellt und Anschlusskommunikation ermöglicht werden, sodass „Lese- und Medienerfahrungen an die soziale Realität [der Schüler*innen] zurückgebunden“ (Bosse & Thiele 2019: 80) werden können.

Ausgehend von der entwicklungslogischen Didaktik Feusers (1989) werden die „individuelle[n] und strukturelle[n] Barrieren“ (Bosse & Thiele 2019: 78) in der Auseinandersetzung mit dem digitalen Lerngegenstand berücksichtigt und das Padlet in Anlehnung an die Qualitätskriterien nach Bosse und Thiele (2019) sowie dem Anforderungskatalog nach Bernasconi (2007) entwickelt. Einige beachtete Kriterien werden beispielsweise aufgeführt:

- Einfach aufgebautes und nicht zu überfülltes Seitenlayout

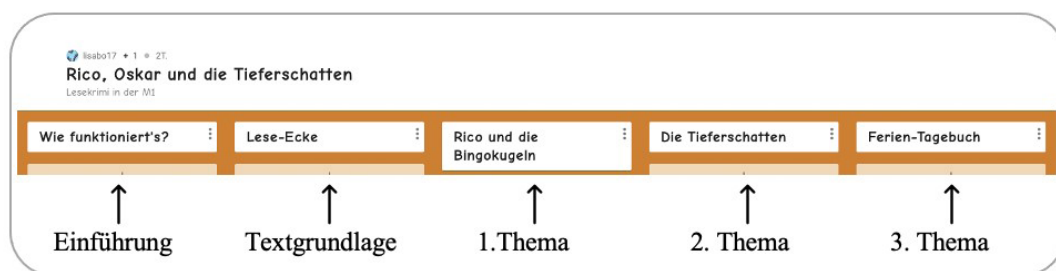


Abbildung 2. Nach Themenschwerpunkten organisierte Spalten des Padlets

- Einfache Inhalte und Sprache sowie gleiches Muster im Aufbau der Beiträge (Überschrift – Frage – Aufgabe) (Abb. 3)
- Multimodale Angebote wie Metacom-Symbole, Bilder, Lernvideos oder Audiodateien (Abb. 4)
- Möglichkeit der aktiven Mitgestaltung durch die Adressaten (die Lernenden können ihre Arbeitsergebnisse hochladen und mit ihren Mitschüler*innen teilen)
- Unterhaltungsbereich (Abb. 5)

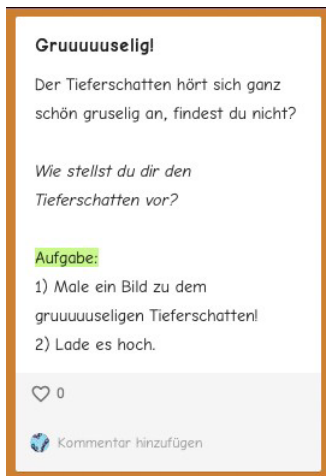


Abbildung 3. Beispiel für den Musteraufbau von Beiträgen in leichter Sprache



Abbildung 4. Beispiel für den Gebrauch von Meta-com-Symbolen



Abbildung 5. Die Spalte „Spiel & Spaß“ mit Unterhaltungsfaktor

Digitale Lernsettings bergen die Gefahr, dass Momente der Überforderung auf Seiten der Schüler*innen von der Lehrperson nicht erfasst werden können und in der Folge die Arbeit mit dem Padlet eine demotivierende Wirkung auf die Lernenden hat. Um dem entgegenzuwirken, wurden anhand einer „diagnostisch orientierten Einschätzung der aktuellen und zukünftigen Entwicklungszonen und Lernausgangslagen“ (Bosse & Thiele 2019: 79) ein dreifach differenziertes Angebot an Lernmaterialien für die Schüler*innen erstellt.

4.2 Zum Gehalt von Methoden des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts in digitalen Lernsettings

Die Frage nach dem Beitrag von Ansätzen des HPLU in digitalen Lernsettings kann aufgrund der Tatsache, dass neun von zehn Schüler*innen weder selbstständig noch mit Unterstützung ihres sozialen Umfeldes an dem Padlet gearbeitet haben, nicht hinreichend beantwortet werden. Mit Blick auf die Anschlussfähigkeit bestehender fachlicher Konzepte für die sonderpädagogische Förderung kann jedoch bestätigend festgestellt werden, dass sich die verschiedenen Methoden des HPLU eignen, um Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf auf ihren individuellen Aneignungswegen zu begegnen. Im Sinne eines erweiterten Lese- und Schreibbegriffs (Günther 2013) können sich die Lernenden den literarischen Gegenstand spielend, malend oder schreibend unter Bereitstellung individueller Hilfen selbstständig aneignen. Dabei schließt die Bereitstellung dieser individuellen Hilfen auch nicht-digitale Angebote ein, die ein Lernen auf konkret-gegenständlicher Aneignungsebene erleichtern. Diese müssten entweder von der Schule bereitgestellt oder aber, wenn das Lernangebot ausschließlich im eigenen häuslichen Umfeld (zum Beispiel während des Homeschooling) genutzt wird, von den Eltern oder Erziehungsberechtigten angeschafft werden. Um hier die Bildung

der Kinder und Jugendlichen nicht von den finanziellen Möglichkeiten der Eltern abhängig zu machen, sollten sich diese Hilfen bestenfalls im Haushalt befinden oder selbst erstellt werden können. Bei der Erstellung eines digitalen Lernangebots für Schüler*innen, die sich den Lerngegenstand auf konkret-gegenständlicher Ebene aneignen, empfand ich es als besondere Herausforderung, hierbei ohne erforderliche, materielle Ressourcen auszukommen.

Kritisch zu bewerten ist, dass die gegebene Struktur des Padlets für die uneingeschränkte Orientierung am lernenden Subjekt einschränkenden Charakter hat. So können Inhalte beispielsweise nicht „umwandelbar“ (Bernasconi 2007: 62), also ohne Möglichkeit der Veränderung von Schriftart oder -größe zur besseren Lesbarkeit, gestaltet werden. Ein weiterer gravierender Nachteil des Padlets ist, dass die Inhalte nicht unabhängig von den (schrift-)sprachlichen Kompetenzen der Schüler*innen bereitgestellt werden können (Bernasconi & Wittenhorst 2017: 141).

4.3 Zur Nutzung und Evaluation des Padlets durch die Schüler*innen

Im Folgenden wird ein Einblick in die Ergebnisse der Evaluation des Lernangebots durch zwei Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in der geistigen Entwicklung gegeben.

Schülerin E. gehört zu den neun von zehn Schüler*innen, die das digitale Lernangebot nicht als Teil des Wochenplans im Homeschooling bearbeitet haben. Während der teilnehmenden Beobachtung macht sie einen kompetenten Eindruck im Umgang mit dem Computer, über den das Padlet für die Erhebung in der Klasse abgerufen wurde. Die auf kognitiver Ebene herausfordernden Koordinierungsaufgaben bei der Bedienung von Maus oder Tastatur und die parallele Orientierung auf dem Bildschirm bereiten E. kaum Probleme. Die Vierzehnjährige arbeitet automatisiert und sicher mit der Maus und kennt die Funktionen der gängigsten Tasten auf der Tastatur (Großschreiben, Enter, Leertaste, Löschtaste). Das Suchen und Finden der Buchstaben dauert zwar etwas länger, dennoch: Die Eingabe des Padlet-Links in die Adresszeile des Internetbrowsers ist fehlerfrei. In dem an die Beobachtung anschließenden Interview äußert E. allerdings, dass sie zuhause Schwierigkeiten gehabt habe, den Padlet-Link in die Adresszeile einzugeben.

S1: *„Also (...) ich hab's wohl versucht, aber es hat nicht geklappt. Dann habe ich es nochmal versucht, und dann keine Ahnung, da kam das nicht raus.“*

Da die geäußerten Probleme in der Beobachtung jedoch nicht bestätigt werden konnten, kann im Rahmen der Analyse der technischen Kompetenzen als Voraussetzung für die Bearbeitung des Padlets abschließend gesagt werden, dass E. über die notwendige Medienkompetenz verfügt, um sich da Padlet aktiv und selbstständig im Homeschooling zu erschließen. Ohne die Triangulation der Datenerhebungsmethoden aus Beobachtung und Interview wäre eine solche Interpretation der Daten nicht möglich gewesen.

Schülerin L. zeigt dagegen deutliche Schwierigkeiten im Umgang mit dem Computer sowie der Bedienung des Padlets, was vermutlich auf eine mangelnde Rou-

tine zurückzuführen ist. Zu Beginn der Beobachtung können Hemmungen in der Benutzung beobachtet werden; die Funktion und Nutzung von Maus und Tastatur erscheint für L. nicht eindeutig. Erst unter Anleitung und mit meiner Hilfestellung macht die Schülerin aktiv handelnd Erfahrungen mit dem Computer. Dabei benötigt sie mehrere Anläufe bis zum Beispiel der Mauszeiger auf einem bestimmten Element auf dem Bildschirm liegt. Ähnliche Beobachtungen machte auch Bernasconi in seiner Untersuchung zur barrierefreien Internetgestaltung (Bernasconi 2007: 269). Dementsprechend verwendet die Schülerin ihre kognitiven Ressourcen hauptsächlich für die handelnde Auseinandersetzung mit dem Computer als Lerngegenstand und nicht als Medium des Lernens. Aus den Problemen der Schülerin L. im Umgang mit den *technischen* Bedingungen zur Nutzung des digitalen Lernangebots kann gefolgert werden, dass die Zwölfjährige aufgrund einer mangelnden Routine im Umgang mit dem Medium Computer sowie kognitiver Einschränkungen nicht über die notwendige Medienkompetenz verfügt, um das Padlet aktiv und selbstständig im Homeschooling zu erschließen, sondern auf *familiäre* Ressourcen angewiesen ist. Trotz der „stärkeren Einbindung in die Lehrpläne“ (Bosse 2012: 436) scheint hier ein schulübergreifender Ausbau der Medienbildung als Voraussetzung für die Entwicklung von Medienkompetenz der Lernenden notwendig. Mein Vorschlag wäre ein jahrgangs- und fächerübergreifendes Spiralcurriculum, sodass Schüler*innen im Laufe ihrer Schullaufbahn immer wieder sowohl in den naturwissenschaftlichen als auch in den gestalterischen Unterrichtsfächern einen produktiv-handelnden und selbstbestimmten Umgang mit Medien entwickeln, mit dem Ziel der größtmöglichen Partizipationsmöglichkeit im alltäglichen Leben. Orientierungspunkte bietet hierfür der Medienkompetenzrahmen Nordrhein-Westfalen (Koch & Pola 2019: 133).

Das Padlet selber erschließt die Schülerin E. mit Neugierde und Interesse. Sie erkennt direkt die Kommentarfunktion auf dem Padlet und kommentiert auch gleich schriftlich den ersten Beitrag auf dem Padlet: „Cool“. Bei der aktiven und selbstständigen Nutzung äußert sie keinen konkreten Unterstützungsbedarf, jedoch benennt sie auf Nachfragen bezüglich der Eignung des Padlets für ihre lernschwächeren Mitschüler*innen Optimierungsvorschläge:

S1: *„Ich weiß nicht, aber für S. ist das glaub ich nichts. Besser was, das S. drücken muss und dann passiert was oder so? Aber ich weiß auch nicht wie.“*

I: *„Hey, das ist doch eine gute Idee. Du würdest die Aufgaben also so gestalten, dass mehr passiert, verstehe ich dich richtig? Dass sich etwas bewegt oder etwas Geräusche macht, wenn S. darauf klickt?“*

S1: *„Ja, irgendwie so würde ich's machen.“*

Ohne es direkt benennen zu können, erkennt die Schülerin hier den Bedarf ihres Mitschülers an manipulativen Tätigkeiten bei der Aneignung von Lerngegenständen und kritisiert, dass dieser Bedarf auf dem Padlet nicht ausreichend abgedeckt wird. Wieder ohne es direkt benennen zu können, empfiehlt die Jugendliche ein interaktiveres Design des Lernarrangements und stößt mich so auf das Thema „Interaktive und multimediale Themenwelten“ als eine Möglichkeit, verschiedene Sinne anzusprechen. Im weiteren Gesprächsverlauf komme ich gemeinsam mit der Schülerin E. zu dem Ergebnis, dass die Nutzung des Padlets auf einem Tablet für

einige Schüler*innen einfacher zu handhaben sein dürfte als am Computer. Vielen Kindern und Jugendlichen ist der Gebrauch von Oberflächen mit Touch-Bedienung bekannt, außerdem können sie das Padlet direkt mit den eigenen Händen anstelle der Computermaus bedienen.

Hinsichtlich der Methoden des HPLU äußert die Schülerin mehrmals ein besonderes Interesse an der Methode, einen Tagebucheintrag aus der Perspektive einer Romanfigur ihrer Wahl zu verfassen – im Gegensatz zu ihren Mitschüler*innen, die in Freiarbeitsphasen auf dem Padlet Aufgaben mit weniger hohem Schreibanspruch ausgewählt und bearbeitet haben. E. bewertet Schreibaufgaben in der Schule als eine gute Übung, „damit ich noch besser schreiben kann“ (ebd.).

L. ist die eine von zehn Schüler*innen, die das digitale Lernangebot von zuhause aus bearbeitet hat. Zur Häufigkeit und Eigenständigkeit der Nutzung gibt die Schülerin an, gemeinsam mit ihrer Schwester oder ihrer Oma an dem Padlet gearbeitet zu haben. Im Gespräch mit der Schülerin wird deutlich, dass die Bilder und Piktogramme auf dem Padlet entscheidend für ihr Textverständnis sind. Immer wieder verweist sie auf das Bild vom „Tieferschatten“, Metacom-Symbole, Arbeitsblätter und damit verbundene Aktivitäten, die sie auf dem Padlet wiedererkennt. Darüber hinaus ist sie in der Lage, sich auf dem Padlet mithilfe der Visualisierungen, die in ihr Neugier und Interesse zu wecken scheinen, zu orientieren.

I: *Was findest du noch auf Padlet?*

S2: *Die Kugeln.*

I: *Ja, genau! Die Bingokugeln in Ricos Kopf. Was erzählt Rico nochmal über die Bingokugeln? Kannst du dich noch erinnern?*

S2: *Die sind ganz durcheinander. Und der? (Zeigt auf das Metacom-Symbol für „hören“ in der Spalte „Lesecke“)*

I: *Das ist die LESECKE. Da kannst du dir die Geschichte von Rico und Oskar vorlesen lassen. Hast du dir die Geschichte auch einmal zuhause angehört?*

S2: *Den habe ich schon gesehen. Ja, hat Laura angemacht. Und der? (Zeigt auf das Metacom-Symbol für „denken“)*

4.4 Zum zentralen Erkenntnisgewinn: Kooperation mit den Eltern

Ein Großteil der Schüler*innen im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung kann aufgrund eingeschränkter kognitiver Fähigkeiten und Fertigkeiten digitale Lernangebote nur mit Hilfestellung bewältigen. Während in der Schule Mitschüler*innen, Lehrer*innen oder pädagogische Fachkräfte diese Hilfestellung leisten können, sind Lernende im Homeschooling auf die Unterstützung durch ihre Familien angewiesen. Bernasconi spricht von einer „sozialen Abhängigkeit“ (Bernasconi 2007: 36) der Lernenden. Diese ist eine mögliche (!) Erklärung dafür, dass bis auf ein*e Schüler*in niemand das Padlet von Zuhause bearbeitet hat. So kristallisierte sich noch vor der eigentlichen Datenerhebung die ernüchternde Erkenntnis heraus, dass noch so viel Zeit und Mühe seitens der Lehrer*innen in die Entwicklung digitaler Lernmaterialien investiert werden kann, wenn die Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen nicht auf beiden Seiten als die gemeinsame Aufgabe von

Schule und Elternhaus verstanden wird (Altuntas, Kröll & Viertel 2011: 8). Aus dieser Erkenntnis heraus ergibt sich eine mögliche Weiterentwicklung des Forschungsdesigns: vor der Durchführung des digitalen Literaturprojekts könnte ein Elterninformationsabend zu dem digitalen Lernangebot veranstaltet werden. Außerdem wäre eine Art „Eltern-Begleitheft“ zum Padlet denkbar, das wie eine Bedienungsanleitung gelesen werden kann und neben technischen Informationen (bestenfalls auf mehreren Sprachen bereitgestellt) auch didaktische Tipps für die Begleitung ihrer Kinder bereithält.

5 Fazit

Das entwickelte Padlet kann als ein Beispiel für die interdisziplinäre Auseinandersetzung (Deutschdidaktik/Sonderpädagogik) mit der Gestaltung digitaler Lernangebote verstanden werden, welches Anregungen für die Praxis bietet und gleichzeitig den nötigen Spielraum für neue individuelle Gestaltungsmöglichkeiten lässt.

Aus den empirischen Ergebnissen lässt sich ein verändertes Forschungsdesign für weiterführende Studien entwickeln, welches an den anschlussfähigen Konzepten beider Disziplinen festhält, jedoch den Lerngegenstand als interaktive und multimodale Themenwelt aufbereitet und ein Elternbegleitheft beinhaltet.

Bei der Bewertung des Ergebnisses auf der Ebene der konzeptionellen Auseinandersetzung mit der Forschungsfrage – dem Padlet „Rico, Oskar und die Tieferschatten – Lesekrimi in der M1“ ist an dieser Stelle die Kritik im aktuellen wissenschaftlichen Diskurs zu berücksichtigen, dass

„bestehende Richtlinien [zur Gestaltung von digitalen Lernsettings] alle Formen von geistiger Behinderung zusammenfassen, indem sie sie auf Probleme der Lese- und Schreibfähigkeit oder niedriger Intelligenz reduzieren und somit an der Wirklichkeit vorbeigehen“ (Seemann 2002; zitiert nach Bernasconi 2007: 59).

Auch das vorliegende Studienprojekt kann sich des Vorwurfs nicht freisprechen. Zwar wurde das digitale Lernangebot unter Berücksichtigung der Qualitätskriterien nach Bosse und Thiele (2019) sowie dem Anforderungskatalog nach Bernasconi (2007) entwickelt und beinhaltet zudem differenzierte Aufgabenstellungen sowie Arbeitsmaterialien, jedoch werden die besonderen Bedarfe einzelner Schüler*innen (z.B. mit Autismus-Spektrum-Störung) nicht explizit berücksichtigt. Für die weiterführende Entwicklung und Erprobung digitaler Lernangebote für den Personenkreis von Menschen mit so genannter geistiger Behinderung sollten die Adressat*innen daher nicht erst bei der Evaluation erarbeiteter Lernangebote, sondern in den gesamten Forschungsprozess (von der Planung über die Durchführung bis hin zur Auswertung) aktiv miteinbezogen werden. Sozialwissenschaftliche Forschung kommt nicht ohne die kollegiale Zusammenarbeit mit dem Personenkreis von Menschen mit so genannter geistiger Behinderung aus.

Im Rahmen eines partizipativen Forschungsansatzes können die Schüler*innen selbst als Forscher*innen bei der Entwicklung und Erprobung individueller und differenzierter Lernarrangements agieren, um so den Ausbau schüler*innenorientierter Bildungsangebote im Distanzlernen voranzutreiben – damit auch in Krisenzeiten Bildung und Teilhabe für alle Schüler*innen garantiert werden kann.

Literaturverzeichnis

- Altuntas, N., Kröll, D. & Viertel, G. (2011). *Elternarbeit in der Förderschule. Ein Leitfaden mit Checklisten und Kopiervorlagen*. Hamburg: Persen Verlag.
- Becker-Mrotzek, M. & Linnemann, M. (2017). Inklusive Fachdidaktik Deutsch. In: Ziemer, K. (Hrsg.), *Lexikon Inklusion* (S. 111-112). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bernasconi, T. (2007). *Barrierefreies Internet für Menschen mit geistiger Behinderung. Eine experimentelle Pilotstudie zu technischen Voraussetzungen und partizipativen Auswirkungen*. Oldenburg: BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Bernasconi, T. (2017). Design. In: Ziemer, K. (Hrsg.), *Lexikon Inklusion* (S. 39-41). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bernasconi, T. & Wittenhorst, M. (2016). Elementarisierung als didaktische Möglichkeit zur Gestaltung von inklusivem Literaturunterricht – Perspektiven aus Sicht des Förderschwerpunktes Geistige Entwicklung. In: Frickel, D. & Kagelmann, A. (Hrsg.), *Der inklusive Blick: die neue Literaturdidaktik und ein neues Paradigma* (S. 115-132). Frankfurt am Main: Peter Lang Edition.
- Bernasconi, T. & Wittenhorst, M. (2017). Inklusiver Literaturunterricht. In: Ziemer, K. (Hrsg.), *Lexikon Inklusion* (S. 140-142). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bosse, I. (2012). Medienbildung im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung – in Universität und Schule. In: Schul-Zander, R. (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 9* (S. 431-452). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bosse, I. & Thiele, A. (2019). Inklusionsorientierter Literaturunterricht mit (digitalen) Medien. Ein Beispiel für die Auseinandersetzung der Fachdidaktiken mit Inklusion in einer mediatisierten Gesellschaft. In: Bosse, I., Schluchter, J.-R. & Zorn, I. (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Medienbildung* (S. 77-91). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Feuser, G. (2017). Chancengleichheit. In: Ziemer, K. (Hrsg.), *Lexikon Inklusion* (S. 35-37). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Fink, O. (2019). *Rund um den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung*. Berlin: Verlag an der Ruhr.
- Fornfeld, B. (2020). *Grundwissen Geistigbehindertenpädagogik* (6. Auflage). München: Ernst Reinhardt.
- Günthner, W. (2018). *Lesen und Schreiben lernen bei geistiger Behinderung* (5. Auflage). Dortmund: verlag modernes lernen.
- Haas, G. (2015). *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht* (11. Auflage). Seelze: Klett Kallmeyer.
- Heinen, N. (2017). Elementarisierung. In: Ziemer, K. (Hrsg.), *Lexikon Inklusion* (S. 64-66). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Keeley, C. (2015). Qualitative Forschung mit Menschen mit geistiger Behinderung. Notwendigkeit und methodische Möglichkeiten zur Erhebung subjektiver Sichtweisen unter besonderer Berücksichtigung der Bedürfnisse von Menschen mit geistiger Behinderung. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 66 (3), S. 108-119.
- Koch, S. & Pola, A. (2019). Berufsfeld Förderschulen. In: Bosse, I., Schluchter, J.-R. & Zorn, I. (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Medienbildung* (S. 132-140). Weinheim-Basel: Beltz Juventa.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2009). *Bildungsplan Schule für Geistigbehinderte*. Verfügbar unter: http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/E859681902/lbw/Bildungsplaene/Bildungsplaene-SBBZ/SBBZ-GE/BPL_SchuleGeistigbehinderte_online_oV.pdf [22.04.2021].
- Prammer, W. (2017). Barrierefreiheit. In: Ziemer, K. (Hrsg.), *Lexikon Inklusion* (S. 25-27). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. München: Oldenbourg Verlag.
- Schönleber, M. (2015). Film- und Tonmedien. In: Beste, G. (Hrsg.), *Deutschmethodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 165-181). Berlin: Cornelsen.
- Straßmeier, W. (2000). Geistige Behinderung aus pädagogischer Sicht. In: Greving, H. & Gröschke, D. (Hrsg.), *Geistige Behinderung – Reflexionen zu einem Phantom* (S. 53-63). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Weiß, H. (2017). Differenzlinie sozioökonomische Lage. In: Ziemer, K. (Hrsg.), *Lexikon Inklusion* (S. 54-55). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Georg Gläser

„Indem ich es mache.“ – Vorstellungen des Politischen im Alltagsverstand von Schüler*innen

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

Abstract

„Das Private ist politisch.“ skandierte die zweite Frauenbewegung der 60er und 70er Jahre. Vorstellungen von Politik und dem Politischen sind jedoch mitunter sehr unterschiedlich, auch in der Politikwissenschaft oder im Unterricht.

*In meinem Praxisprojekt habe ich die Vorstellungen der Schüler*innen über Politik, politisch sein und das Politische erhoben sowie Vorstellungen, die sich auf Urteils- und Handlungskompetenz beziehen. Dabei ging es jedoch nicht um eine Wissensabfrage gelernter Inhalte, sondern um vergesellschaftete Vorstellungen und Diskurse, die in den Köpfen der Schüler*innen verankert sind. Dementsprechend habe ich in Anschluss an Antonio Gramsci versucht, Zugang zum Alltagsverstand der Schüler*innen zu erlangen. Im Zuge einer qualitativen Inhaltsanalyse wurden die gewonnen Antworten darüber hinaus mit Hilfe von Rancières Begriff des Politischen perspektiviert.*

*Deutlich wurde in den alltagsverstandlichen Postulaten der Schüler*innen, dass ein starkes Interesse an einem Zusammenleben ohne Vorurteile, in einer harmonischen Gesellschaft ohne ausschließende Erwartungen und einer umweltbewussten Zukunft besteht. Je stärker die Fragen auf Handlungskompetenz abzielten, desto selbstermächtigender und aktiver wurden die Antworten.*

*Dies konkretisierte die vorläufige Forschungshypothese, dass durch eine Verschränkung der curricularen fachwissenschaftlichen Inhalte mit einer alltagsverstandlichen Offenheit, die den Schüler*innen Raum zur kognitiv sinnlichen Selbstentfaltung und Selbstanrufung als politisches Subjekt gibt, erhebliche Lernfortschritte, gerade in den Kompetenzen, die über die Sachdimension hinausgehen, erzielt werden könnten.*

1 Einleitung

In Bezug auf Schule finden zahlreiche Deutungskämpfe statt. Schule ist als staatliche Institution nicht frei von Politik und immer in gesellschaftliche Verhältnisse eingebettet, sowie durchzogen von struktureller Ungleichheitsideologie, wie vielfach belegt werden konnte (Bourdieu et al. 1971; Gomolla und Radtke 2002; Fereidooni 2016). Zudem ist die Schule kein macht- und herrschaftsfreier Raum, sondern steht im Widerspruch einerseits Teil des staatlichen Herrschaftsapparates zu sein und aktiv staatlich kontrollierte Subjektivierung vorzunehmen (Foucault 1976), und andererseits das Potential und den normativen Auftrag inne zu haben, demokratisierende Bildungsprozesse zu initiieren (§ 1 Absatz 1 SchulG NRW i.d.F.v. 15.02.2005).

Gedenk der oben genannten Implikationen, ist es von hohem Interesse, was Schüler*innen als Subjekte in Bildungsprozessen innerhalb der Institution Schule in Bezug auf den namengebenden Begriff der Disziplin Politikwissenschaft denken.

Dementsprechend strukturiert sich mein Forschungsvorhaben im Rahmen des Praxissemesters im Sommersemester 2019 an einem Kölner Gymnasium dahingehend, die Schüler*innen-Vorstellungen **der Politik / des Politischen** zu erheben, auszuwerten und auf theoretischer Ebene in Wechselwirkung mit meiner professionellen Praxis zu reflektieren. Es schließt an die Schüler*innenvorstellungsforschung an (Winckler 2017; Fischer und Lange 2014; Fischer 2013) und ist in Referenz zu den großen Jugendstudien der letzten Jahre verfasst (Calmbach und Borgstedt 2012; Calmbach 2012; Shell Deutschland Holding GmbH und TNS Infratest Sozialforschung 2015).

2 Fachinhaltliche Vertiefung

Eine gesamte fachinhaltliche Vertiefung des Begriffs der Politik durchzuführen würde gewiss den Rahmen der Arbeit sprengen. Festzustellen ist auch, dass die gängige Trias aus Policy, Polity und Politics für die folgende Erhebung wenig analytische Tiefe eröffnet.

Dementsprechend erfolgt die Herleitung eines (weiten) Politikbegriffs in Anlehnung an Gramsci. Antonio Gramsci konzeptualisierte den Begriff der Zivilgesellschaft, die er als Raum politischer Auseinandersetzung um kulturelle Hegemonie bestimmte. Er betrachtet den Staat als integralen Staat, der nicht nur auf seine Institutionen beschränkt ist, sondern zwei Teilbereiche, die politische Gesellschaft und die Zivilgesellschaft, in sich vereint. Demnach erfolgt Herrschaft nicht nur durch Zwang, etwa militärischen Charakters, sondern fußt auch auf Zustimmung zu hegemonialer politischer Praxis durch die Beherrschten, zusammengefasst: „*Staat = politische Gesellschaft + Zivilgesellschaft, das heißt Hegemonie gepanzert mit Zwang*“ (Gramsci 2012, (4), 6, §88, S.783). Dieser Politikbegriff ist im Zusammenhang mit kritischer politischer Bildung und der Fragestellung der Relevanz und Grenzen von Handlungsorientierung und Demokratisierung in der Schule sowie non-formalen Bildungskontexten hoch relevant (Merkens 2010; Lösch und Rodrian-Pfennig 2014; Niggemann et al. 2021; Niggemann 2014; Mayo 2006).

Folglich wird eine gramscianische Perspektive nicht nur in die Erhebungsmethodik und Fragebogenkonzeption im Sinne eines spezifischen Blicks auf die Schüler*innen einfließen (vgl. 3., sondern auch deduktiv in der Auswertung angewandt. Dafür dient der **Alltagsverstand** als Analysekategorie, sodass nicht nur alltagsverständliche Wissensformationen bzw. Vorstellungskonstellationen sichtbar gemacht, sondern auch eingeordnet werden können, um sie schließlich gemäß der Forschungshypothese innerhalb dieser Anknüpfungspunkte für einen schüler*innenorientierten Unterricht zu finden.

Der **Alltagsverstand** sei determiniert durch Klasse, jedoch nicht im absoluten Sinne, und umfasse unter anderem (Massen-)Kultur und Philosophie als „*spontane Philosophie des Volkes*“ (Gramsci 1967: 207), als „*die >>realistischen<<, materialistischen Elemente vor [...] das unmittelbare Produkt der rohen Empfindung*“ (ebd. 2012, (6) 11, §13, 1395), ergo in sich inkonsistente gruppenbezogene Glaubenssysteme (Votsos 2001, 31ff.). Er fasse unter Anderem „*unkritisches Bewusstsein*“ (Gramsci 2012, (1) 1 §43), „*Irrtümer*“ (ebd.), „*durchschnittliche Meinung*“ (ebd.: §65, 136), kurz: „*Der All-*

tagsverstand ist eine chaotische Ansammlung disparater Auffassungen, und in ihm lässt sich alles finden, was man will.“ (Gramsci 2012, (6) 11, §13, 1396).

Der Alltagsverstand konstituiere einerseits die gesellschaftlichen Verhältnisse, letztlich also auch die materialistischen Strukturen innerhalb der Subjekte, da: *„die eigene Individualität das Ensemble dieser Verhältnisse ist“* (Gramsci 2012, (6) 10 §54, 1348) und sei andererseits, wie Uwe Hirschfeld im Abgleich mit Bloch vorschlägt, Reservoir utopischer Ideen, Träume, Gedanken, unbewusster Potentiale etc. (Hirschfeld 2015).

Zur Akzentuierung wird Rancières Begriff des Politischen deduktiv zur Analyse herangezogen. Das Politische wird von Rancière bestimmt, indem er zunächst das Begriffspaar **Polizei – Politik** herausstellt. Diese alliterativen Begriffe stehen jeweils für eine antagonistische Logik *„des menschlichen Zusammenseins“* (Rancière 2002: 39). Polizei beschreibt eine Technik des Regierens, Verwaltens, der Verteilung von Macht und dessen Legitimierung (Rancière 2002: 39ff.). Politik ist demgemäß das Aufbrechen der gesetzten polizeilichen Ordnung. Sie sei *„Sache der Subjekte oder vielmehr der Subjektivierungsweisen“* (ebd.: 47) und konstituiere sich nicht anhand von Inhalten, Orten, Gegenständen, sondern lediglich in der Form von auf Gleichheit beruhender Vergemeinschaftung (Demos), welche die Grenzziehungen der Polizei und damit das Verhältnis von Subjekt und Staat (somit per se) in Frage stelle (ebd.: 41ff.) – *„Damit eine Sache **politisch** ist, muss sie eine Begegnung zwischen der polizeilichen und der gleichheitlichen Logik stattfinden lassen, welche niemals bereits konstituiert ist.“* (ebd.: 44). Diese Nicht-Konstituiertheit, dass seine Kategorien eben keine Totalitäten darstellen und sich der Anspruch des ‚reinen Politischen‘ oder eines reinen Volkes bereits wieder im Polizeilichen auflöse, (da es eben keine nicht-konstruierte Wahrheit/Reinheit gibt,) stellt Rancière in seiner Kritik der politischen Philosophie noch einmal heraus (Rancière 2014: 106) – *„Das Politische [ist] im Vollzug nicht bei sich selbst“* (ebd.: 117), *und finde sich im Sozialen, in der „Aufteilung des Sinnlichen“* (ebd.: 38).

Deutlich werden hier nicht nur Anknüpfungspunkte zu jenem ‚Politischen im Dazwischen‘ Gramscis – zwischen den Subjekten, innerhalb der Sphäre der Zivilgesellschaft und den Köpfen, ergo im Alltagsverstand als hegemoniales Verhältnis und Teil des integralen Staates.

3 Forschungsdesign: Erhebung

Der Haupterhebung ging zunächst ein Pretest voraus, der in Form eines qualitativen Fragebogens erhob: 1) *„Was heißt für dich Politik?“* und 2) *„Verstehst du dich als politisch?“*. Die Haupterhebung gliederte sich in vier Fragen, die alle implizit nach politischen Vorstellungen fragen. Diese gingen über die Erhebung von Sachkompetenz bzw. der inhaltlichen Ebene (die in diesem Falle nicht dezidiert auf gelernte Fachkonzepte im Sinne einer Wissensabfrage bezogen ist) hinaus und waren zudem angelehnt an Urteils- und Handlungskompetenz sowie die Lernwege der Konflikt-, Problem- und Zukunftsorientierung gemäß des Kerncurriculums (Ministerium für Schule und Weiterbildung 2007: 18ff.):

- 1) *„Was funktioniert gut im Zusammenleben, gesellschaftlich, global, in deinem Umfeld?“* (Konflikt- und Problemorientierung, Urteilskompetenz)

- 2) „Was ist ein Problem für dich (im Zusammenleben, gesellschaftlich, global, in deinem Umfeld)?“ (Konflikt- und Problemorientierung, Urteilskompetenz)
- 3) „Willst du etwas verändern, wenn ja was?“ (Konflikt- und Problemorientierung, Urteils-/Handlungskompetenz)
- 4) „Wie willst du das machen?“ (Zukunftsorientierung, Handlungskompetenz)

Um jedoch Anhaltspunkte für die Beantwortung zur Verfügung zu stellen, wurden anhand „gesellschaftlich, global, in deinem Umfeld“ verschiedene gesellschaftliche Ebenen als sozialräumliche Bezugspunkte hinzugefügt. Die Fragen sind in einfacher Sprache formuliert.

Beim Gruppensample handelt es sich um einen Kurs im Fach Sozialwissenschaften in der Einführungsphase. Die Anzahl der Schüler*innen betrug insgesamt 26. An den Erhebungstagen waren jedoch lediglich 21 bzw. 24 Schüler*innen anwesend. Beide Erhebungen wurden durch themenbezogene Unterrichtseinstiege in den Verlauf der jeweiligen Reihenplanung eingebettet. Dies war geleitet von der Intention, die Schüler*innen stärker zu aktivieren und Lebensweltbezüge herzustellen. Ein gewisser Grundsatz an sozialer Erwünschtheit ist jedoch allein aufgrund der Erhebungssituation als Teil von Unterricht, in der (räumlichen) Institution Schule und in Anwesenheit zweier Lehrkräfte plausibel.

4 Forschungsdesign: Auswertung

Bei der Auswertungsmethode handelt es sich um die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (Mayring 2000: 468ff.). Genauer findet im Folgenden ein Zwei-Schritt der Strukturierenden Qualitativen Inhaltsanalyse, die gewissermaßen den Rahmen der Analyse bildet, und der Zusammenfassenden Qualitativen Inhaltsanalyse zur Systematisierung der Schüler*innen-Antworten Anwendung.

Im Zuge der Strukturierenden Qualitativen Inhaltsanalyse wird deduktiv vorgegangen, sodass ein a priori gewonnenes Kategoriensystem Anwendung findet. In diesem Zuge der vorgelagerten fachinhaltlichen Klärung kann zudem das Vorverständnis als argumentative Absicherung geklärt werden (Mayring 2016: 145).

Nichtsdestotrotz ist für die Strukturierung der Schüler*innen-Antworten eine zwischen die Fachinhaltliche Vertiefung und die Anwendung des Kategoriensystems eingeschobene Zusammenfassende Qualitative Inhaltsanalyse unabdingbar, um den perspektivischen Versuch, im Alltagsverstand der Schüler*innen anzusetzen bzw. diesen kenntlich zu machen, beizubehalten. Dafür werden in den ersten beiden Abstraktionsebenen ausschließlich Kategorien in Schüler*innen-eigener Sprache verwendet, sodass es sich auch bei den Kernkategorien der zweiten Abstraktionsebene um induktiv erhobene, explizit nicht wissenschaftlich geklärte und durch Schüler*innen benannte Konzeptualisierungen handelt. Diese „Nähe zum Gegenstand“, ist nicht nur theoretischen in den Meta-Fragestellungen dieser Arbeit begründet, sondern wird auch von Mayring als Gütekriterium angeführt (ebd.: 146f.). Die Darstellung der Ergebnisse dieses methodischen Zwischenschritts ist in der Interpretation der Ergebnisse vorgelagert.

5 Analyse und Interpretation der Ergebnisse

Die Ergebnisse der Zusammenfassenden QI werden in (5.1) dargestellt, worauf die weitere Theoretisierung im Zuge der Strukturierenden QI in (5.2) folgt.

5.1 Deskriptive Analyse der Schüler*innenvorstellungen (Zusammenfassende Qualitative Inhaltsanalyse)

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Zusammenfassenden Qualitativen Inhaltsanalyse zur Systematisierung der Schüler*innen-Antworten, ergo induktiv erhobenen alltagsverständlichen Vorstellungen dargestellt. Dabei beschränke ich mich aufgrund des Umfangs auf die Kernkategorien. Die Gliederung ist angelehnt an das Fragebogendesign.

5.1.1 Politik

Im Zuge des Pretests wurden die Schüler*innen-Vorstellungen zum formellen Politikbegriff und die diesbezügliche eigene subjektive Positionierung abgefragt. Auf die Frage (PF1) „*Was heißt für dich Politik*“ wurden vor allem Antworten gegeben, die einer top down Vorstellung von Politik entsprechen. **(Staats-)Führung** [25]¹ ist dabei die am häufigsten referierte Kernkategorie. Darauf folgt **Politiker** [20], die wiederum andere, nämlich personelle Vertreter*innen oder staatliche Institutionen, als die Handelnden in der Politik ausweist. Zudem wird ein Bedürfnis nach **Zukunft** [15] ausgedrückt, welches die **handelnden Politiker** adressiert: „*Politik ist die obere Schicht, die entscheidet, wolang es geht. Sie bestimmt über uns und unsere Zukunft.*“ (P18_PF1). Demgegenüber stehen, wenn auch quantitativ weniger, partizipativere Vorstellungen von Politik. Diese umfassen den politischen Akteur und Raum **Gesellschaft** [18], als auch Formen der Partizipation **Bedürfnisse vertreten** [10]. Des Weiteren sind dezidierte Vorstellungen darüber, dass **Alles** [14] sei, vertreten. Im Falle dieser Kategorien stellten die Schüler*innen Bezüge zu ihrem eigenen ‚privaten‘ Alltag und dem formellen Begriff der Politik her: „*Politik heißt für mich, dass Menschen auf unser Staat gucken und darauf achten, dass niemand gegen die Gesetze verstößt, dass alles sein "Ordnung" hat. [...] Politik hat mit allem was zu tun und deswegen findet man dies auch überall.*“ (P3_PF1). **Demokratie** [5] wird ebenfalls von Schüler*innen genannt, erscheint aber durchweg als uneingebetteter Fachterminus und nimmt eher die Funktion eines leeren Signifikanten (Laclau 2002: 65ff.) als eine sinnstiftende ein.

¹ Die Kernkategorien (z.B. **(Staats-)Führung**) sind zugleich Kernkategorien und -Antworten der Schüler*innen. Als Kernkategorien wurden jeweils diejenigen ausgewählt, die den Sinngehalt am besten zusammenfassend darstellen. Die Gesamtanzahl der Nennungen (z.B. [25]) setzt sich also aus der Anzahl der Antworten „Staatsführung/Führung“ und der Anzahl der darunter einsortierten Kategorien „Ordnung, Gesetze, Kontrolle“ zusammen. Dieses Auswertungsschema gilt für die gesamte Erhebung. Die quantitativen Werte der Unterkategorien werden angegeben, sofern es inhaltlich bedeutsam erscheint.

5.1.2 Politisch sein

Auf die Frage (PF2) „*Verstehst du dich als politisch? (Begründe)*“ antworteten neun Schüler*innen mit Ja, sieben Schüler*innen mit **Nein**. Sechs verstehen sich **teilweise** (indirekt, unklar) als politisch. Die Anzahl der Gründe und Beispiele für die jeweilige Vorstellung der eigenen Beziehungsweise zur Politik („politisch“ wurde durch PF1 hier als formell politisch geframed) fallen quantitativ mit starkem Übergang der positiv-affirmativen Antworten **Ja, weil** [43] gegenüber den negierenden Antworten **Nein, weil** [7] aus.

Die Begründungen für eine positive Antwort lassen sich unter vier Kernkategorien gliedern. **Demonstrationen** [12], während **Wahl** [15] ein engeres Verständnis der eigenen Beteiligung abbildet. Hinzukommen Interesse [7] und Engagement [9]. Diese vier Stränge kommen häufig kombiniert in den Antworten vor, im Folgenden etwa mit einer Abgrenzung von Politiker*innen: „*Meiner Meinung nach, sehe ich mich als politisch, weil ich als "normale" Person / nicht politische Person (Politiker) ebenfalls politischen Einfluss habe, zum Beispiel bei Demonstration, oder bei Wahlen.*“ (P3_PF2).

5.1.3 Positives

Im Zuge der Haupterhebung wurden alltagsverständliche Schüler*innen-Vorstellungen zu kollektiven Prozessen, Problemen, Konflikten, Veränderungsperspektiven und Handlungsspielräumen auf den Ebenen des Zusammenlebens, gesellschaftlich, global und im Umfeld der Schüler*innen erhoben.

Die Frage „*Was funktioniert gut im Zusammenleben, gesellschaftlich, global, in deinem Umfeld?*“ führte als erste Frage der Haupterhebung die unterschiedlichen Ebenen „*gesellschaftlich, global, in deinem Umfeld*“ ein. Im Zuge der Beantwortung ist auffällig, dass die Schüler*innen einen sehr starken Bezug zu ihrem Umfeld herstellen. **Soziale Gruppen** [20] werden am häufigsten als gut funktionierend markiert. Diese starke Peer-Orientierung zeigt sich auch bei der zentralen Vokabel **Akzeptanz** [17], die Schüler*innen hier auch auf die gesamtgesellschaftliche Situation beziehen: „*Gegenseitige Hilfe. Keine Vorurteile gegen Herkunft, Religion usw. Fast jeder akzeptiert so wie er sein möchte. Außerdem chillt auch jeder mit jedem (multikulti)*“ (F7_F1). Daran an schließt **Kommunikation** [6] als Werkzeug zur Problembehebung.

Dezidiertes Bezug auf die gesellschaftliche Ebene findet sich in der zentralen Kategorie **Freiheit** [5] und noch deutlicher als Anrufung an den Staat als Garant von **Absicherung** [6].

5.1.4 Probleme

In den Antworten der Schüler*innen auf die Frage „*Was ist ein Problem für dich? (im Zusammenleben, gesellschaftlich, global, in deinem Umfeld)*“ spiegelt sich ein breites und diverses Problembewusstsein wider. Die Zuordnungen und Anknüpfungspunkte der in den Klammern als Hilfestellung gegebenen Ebenen sind klarer und mannigfaltiger als bei der vorausgegangenen Frage. Hauptproblem der Schüler*innen im eigenen Umfeld und gesellschaftlich sind **Vorurteile** [27]. Auch Rechte Gewalt [2] ist Thema. Neben einer Vielzahl unterschiedlicher Probleme **Ungerechte Löhne (und anderes)** [12], wird der **Klimawandel** [11] als globales Kernproblem genannt. Diese Probleme werden häufig auf **Unterschiedliche Meinungen** [6]

zurückgeführt. „Ein Problem für mich ist, dass es so viele Probleme gibt und Auseinandersetzungen die eigentlich leicht behoben werden könnten oder unnötig sind // Diskriminierung von Minderheiten, Frauen, Religion etc. // Der aktuelle Wirtschaftskurs (Kohleausstieg zu langsam etc.) // Probleme der vor allem jüngeren Gesellschaft werden oft nicht ernst genommen z.B (FFF, Artikel 13)“ (F21_F2)

Neben Problemen mit dezidiertem Bezug zum Feld Schule bzw. **Schulsystem** [5], werden doppelt so häufig generelle **Gesellschaftliche Erwartungen** [10] problematisiert.

5.1.5 Verändern

Daran knüpft die Frage „Willst du etwas verändern, wenn ja, was? (im Zusammenleben, gesellschaftlich, global, in deinem Umfeld)“, bei deren Beantwortung entsprechend mehr **Akzeptanz/Meinungsvielfalt** [22] sich als zentral erwies. Ebenfalls anschließend an das zweite Kernproblem aus F2 – Klimawandel – wurde **Umweltbewusstsein** [12] genannt. Analog zu den aufgeworfenen Gesellschaftlichen Erwartungen aus F2 wollen die Schüler*innen (**Gesellschaftliche**) **Harmonie** [4] herstellen, wobei hier mitunter die Mikroebene mitgedacht wurde. Zudem wird Mehr Kontrolle für Schüler*innen **im Schulsystem** [2] erstrebt, sowie Veränderung bezüglich eines Potpourri tagespolitischer Themen.

Eigene Interessen [8] werden deutlich häufiger als Ausgangspunkt von Veränderung angeführt, als Anrufungen wie **Politiker sollen machen** [3] postuliert. Außer in Bezug auf den Klimawandel, wo sich von der Veränderung des Lebensstils „weniger Plastik“ bis hin zum Entschluss „Erderwärmung stoppen“ verschiedene Abstufungen der Entschlossenheit finden, lassen die Antworten über das Ausmaß der angestrebten oder gewollten Veränderungen wenig Schlüsse zu. Rekurrierend auf Akzeptanz finden sich entgegen der vorausgegangenen Problematisierungen auch Status Quo orientierte Antworten: „Ich bin der Meinung das jeder so leben kann wie er möchte solange er mit seiner Lebensart keine Andern stört oder belästigt. Da man dies weitestgehend in Deutschland ausleben kann würde ich es grundsätzlich so lassen“ (F23_F3).

5.1.6 Handeln

In den Antworten auf die Frage „Wie willst du das machen?“, also der Explizierung der Handlungskompetenz der Schüler*innen, tritt die formale Politik noch einmal mehr in den Hintergrund: **mit 18 wählen gehen** [2]. „Indem ich es mache //² **Mir fällt nicht wirklich etwas ein**“ (F18_F4) [2] stellt die eigene Tat, das eigene Machen, auch wenn es diffus bleibt, in den Mittelpunkt.

Dezidiert wollen sich die Schüler*innen gemäß ihrer Antworten **zusammen tun / demonstrieren** [15], die **Umwelt schonen** [14] und Auf eigenes Verhalten achten [4]. Die Antworten variieren bei dieser Frage am stärksten. Während sie in 5 von 24 Fällen unbeantwortet bleibt, gibt es auch sehr differenzierte Pläne eigener Handlungsorganisation: „Meinung öffentlich aussprechen // "Verbündete" suchen // demonstrieren gehen //-> Lösungen finden // mehr auf die Umwelt achten // Menschen/Tieren

2 „//“ bedeutet Absatz

helfen//-> vor allem in der Not // Klimawandel stoppen //->weniger Plastik "kaufen" //-> Umwelt schonen //-> Müll nicht auf den Boden werfen" (F19_F4). Neben der aufgezeigten Organisations- und Verhaltensdimension wollen die Schüler*innen kommunikative Aushandlungsprozesse als **Diskussion** [11] oder in Form von **Aufklärung/ Bildung** [4] gestalten.

5.2 Das Politische im Alltagsverstand von Schüler*innen (Strukturierende Qualitative Inhaltsanalyse)

Es folgt die Strukturierende Qualitative Inhaltsanalyse mit Hilfe der deduktiv erhobenen Kategorien **Alltagsverstand** und das **Politische, Politik/Polizei** als theoretische Rahmung der induktiv erhobenen Schüler*innen-eigenen Kategorien anhand von Ankerbeispielen.

5.2.1 Der Alltagsverstand der Schüler*innen

Der Alltagsverstand als Reservoir inkonsistenter Schüler*innen-Vorstellungen in kollektiv-subjektiver Verschränkung lässt sich anhand einzelner Schüler*innen-Antworten explizit aufzeigen. Beispielsweise changiert die Aussage:

„Gesellschaftlich: Versorgung von Rentnern/Hilfsbedürftigen bzw. Unterbezahlung der Angestellten Krankenpflegern // Abzockfirmen auf dem Markt (Trickserie) // Enteignung // Medizin: Organbedürftige müssen sehr lange warten // Unterbezahlung // Ausbeutung von Praktikanten // Gaffen bei Unfällen (Rettungswagen kommen teilw. nicht durch)“ (F17_F2),

zwischen diffuser Ansammlung und konkret wahrgenommener bzw. diskursiv oder medial diskutierter Probleme. Diese durch hegemoniale Kultur transportierten Abbildungen gesellschaftlicher Strukturen in den Köpfen der Schüler*innen enthalten gemäß den Verhältnissen eben auch Fragmente antimuslimischen Rassismus (Biskamp 2016): *„Damit soll nicht gesagt sein, das die Muslimen Schweineschnitzel essen sollen, jedoch es akzeptieren und wir nicht unseren Essensplan umschmeißen müssen“ (F23_F4).*

Dass disparate Vorstellungen im Alltagsverstand der Schüler*innen parallel enthalten sind, zeigt sich besonders stark in Bezug auf den Politikbegriff. So antwortet ein*e Schüler*in im Zuge des Pretests zeitlich wie räumlich unmittelbar hintereinander: *„Politik ist das, was über uns steht und unter dessen Entscheidungen und Resultaten wir leben.“ (P14_PF1)* und daraufhin: *„Ich persönlich verstehe mich als politisch, da jeder einen politischen Einfluss in die Gesellschaft hat. Dieser kann durch Demonstrationen, Wahlen oder allgemein Interesse geäußert werden.“ (P14_PF2)* Diese widersprüchlichen Vorstellungen bezüglich des formalen Begriffs von Politik und dem eigenen politisch sein, der noch deutlicher im Abgleich mit der Haupterhebung ausfällt, decken sich mit den einschlägigen Studien (Calmbach und Borgstedt 2012: 43ff.; Calmbach 2012: 72ff.; Shell Deutschland Holding GmbH und TNS Infratest Sozialforschung 2015: 157ff.).

Die Relevanz von sozialen Gruppen, der Peer-Bezug und die primäre Bezugnahme auf das eigene Umfeld, zeigen nicht nur eine kollektive Dimension, sondern

erneut, wie hoch der Stellenwert des lebensweltlichen Nahbereichs für die Schüler*innen ist. Dieser Nahbereich ist im Alltagsverstand viel stärker repräsentiert als die abstrakte 'Politik'.

5.2.2 Das Politische im Alltagsverstand der Schüler*innen

Der Pretest zielte vor allem darauf ab, die Vorstellungen des formellen Politikbegriffs von Schüler*innen zu erheben und bot somit den unmittelbarsten Zugang zum Begriff der Politik. Hier antworteten die Schüler*innen am stärksten orientiert an den in der Schule gelernten Fachkonzepten **Politiker, Gesellschaft, (Staats-) Führung**: „Politik sollte für Ordnung im Land sorgen. // Zudem bestimmt sie was in der Zukunft passiert. // Außerdem bestimmt das Land die Politik, in dem das Volk sie wählt -> Demokratie“ (P17_PF1). Vor allem die am häufigsten genannte Vorstellung von Politik als **(Staats-)Führung** ist ein Paradebeispiel für die polizeiliche Logik, die Rancière als Strukturierungs- und Ordnungslegitimationsfunktion von der **Politik** abgrenzt.

Es zeichnet sich jedoch ab, dass die Schüler*innen-Antworten, je mehr sie auf die eigenen Probleme, Änderungsvorschläge und Handlungsperspektiven abzielen, sich weg von der **Polizei** hin zur **Politik** verlagern. So ist der Wunsch nach gesellschaftlicher Vergemeinschaftung in den Schüler*innen-Antworten mehrfach vertreten: „Die Harmonie einer Gesellschaft optimieren // Auf Beratungen oder Meinung tolerant gegenüber sein“ (F6_F3) und wird als Veränderungsperspektive entgegen der problematisierten Gesellschaftlichen Erwartungen, die, mit Rancière gesprochen, eben genau die polizeilichen Grenzziehungen und daraus resultierenden abschließenden Regeln innerhalb des Sozialen ausmachen, vorgeschlagen.

Dieser Harmoniewunsch äußert sich auch als mangelndes Vertrauen: „Ich würde gerne mehr Menschen vertrauen können aber dafür muss nicht ich, sondern sie sich ändern // Ich würde gern toleranter gegenüber meinen Mitschülern werden und mich für manche mehr einsetzen“ (F18_F3). Dabei wird zwar primär auf Peers bzw. die Institution Schule bezuggenommen, die Generalisierung zu Anfang der Antwort verweist aber auf eine soziale bzw. politische Dimension. Während in Bezug auf Mitschüler*innen eigene Arbeit an Toleranz und Empathie als Veränderungsanspruch formuliert wird, werden im Generellen die anderen „Menschen“ als diejenigen, die sich ändern müssten, bestimmt. Dies zeugt davon, dass auch abwertende Vorstellungen des Kollektiven, der Gesellschaft bzw. der polizeilich strukturierten Vergemeinschaftung außerhalb des Umfelds der Schüler*innen vorkommen.

„Dass verschiedene Gruppen sich zusammen tun und anfangen zu demonstrieren“ (F12_F4), zieht sich als Handlungsperspektive durch sowohl den Pretest, als auch die Haupterhebung. Dieser solidarische Prozess des Konfrontierens der **Polizei** durch kollektive Praxen im Sozialen ist das **Politische** im Alltagsverstand der Schüler*innen, in Form von nicht als ‚Politik‘ markierter Vorstellungen über die subjektiv relevanten Probleme, konkreter oder utopischer Veränderungsperspektiven und selbstermächtigendem wie abstraktem Handlungswissen.

6 Fazit

Es überrascht nicht, dass mit Hilfe der Fragebögen, die auf den Alltagsverstand abzielen, auch alltagsverstandliche Postulate der Schüler*innen erhoben werden

konnten. Beim Vergleich von Pretest und Haupterhebung zeichnet sich deutlich ab, dass die informelleren Fragen ‚ehrlichere‘ Antworten der Schüler*innen förderten. So aktivierten die Fachtermini Politik/politisch eher im Unterricht erlernte Wissens- und Sprachregister, die vor allem ein abstraktes, passives Politikverständnis offenbaren, das als lebensweltfremder erscheint. Je stärker die Fragen jedoch auf Handlungskompetenz (über die Schritte Problematisierung und Urteilskompetenz) abzielten, desto selbstermächtigender und aktiver wurden die Antworten. Dies lässt die Hypothese zu, dass durch eine Verschränkung der curricularen fachwissenschaftlichen Inhalte mit einer alltagsverständlichen Offenheit, die den Schüler*innen Raum zur kognitiv-sinnlichen Selbstentfaltung und Selbstanrufung als politisches Subjekt gibt, erhebliche Lernfortschritte, gerade in den Kompetenzen, die über die Sachdimension hinausgehen, fördern könnten.

Gramscis Postulat, dass jede*r ein*e Intellektuelle*r sei, ist im Zuge dessen als Grundmodus der Schüler*innenorientierung wörtlich zu nehmen. Ihre Vorstellungen gehen, wie diese Erhebung zeigen konnte, mitunter über Vorstellungen einer repräsentativen Demokratie hinaus und bieten mannigfaltige lebensweltliche Potentiale für eine Perspektivierung dieser. Das gleichzeitige gedankliche Verhaftetsein in den Prozessen und Institutionen „Wahl, Schule, Politiker“ macht deutlich, dass eine Offenheit gegenüber Schüler*innen-Vorstellungen, die von Fachkonzepten und der a priori angenommenen Zielklärung abweichen, keine etwaige Gefahr darstellen würde. Vielmehr lassen sich mit Hilfe des Alltagsverstands als Analyse-kategorie Ideen, Träume, Utopien, Maßnahmen, Vorschläge, Anliegen etc. der Schüler*innen herausarbeiten, die es für Bildungsprozesse aufzugreifen gilt. Dabei handelt es sich eben nicht um rein individuelle Vorstellungen, sondern um gesellschaftlich und diskursiv implizierte.

Trotz ihres nicht repräsentativen, explorativen Charakters konnten im Zuge der Erhebung und Auswertung nicht nur der Diskurs um kritische politische Bildung im Zeichen der kritischen Theorien Gramscis und Rancières verstetigt, sondern auch methodologische Perspektiven ausgelotet werden. Zentral dafür erwies sich die Betrachtung Gramscis als explizit bildnerischen Theoretiker und die Konstitution der Analyse-kategorie des Alltagsverstandes. Die skizzenhaften methodischen Konsequenzen des Fragebogendesigns und der Auswertungsmethodik bieten Anhaltspunkte für weitere Ausarbeitungen class-reflexiver wissenschaftlicher Erhebungs- und Arbeitsweisen.

Inhaltlich widersprechen die Schüler*innen dem diskursiven Topos einer politikverdrossenen Jugend und zeigen starkes Interesse an einem Zusammenleben ohne **Vorurteile** in einer **harmonischen Gesellschaft** ohne ausschließende **Erwartungen** und einer umweltbewussten Zukunft. Dies steht nicht nur im Kontext der in unmittelbarer zeitlicher Nähe zur Erhebung aufkommenden Mobilisierung von Fridays For Future als soziale Bewegung mit Peerbezug und dem viralen Erfolg von Rezos „Zerstörung der CDU“³, sondern auch einer transglobalen autoritären Zuspitzung (Aigner et al. 2017).

„Nichts ist also an sich politisch. Aber alles kann es werden“ (Rancière 2002: 44).

3 Rezo (18.05.2019). Die Zerstörung der CDU. Verfügbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=4Y1JZQsyuSQ> [15.09.2019].

Literaturverzeichnis

- Aigner, Isolde; Paul, Jobst; Wamper, Regina (Hrsg.). (2017). *Autoritäre Zuspitzung. Rechtsruck in Europa*. Münster: UNRAST Verlag.
- Biskamp, Floris. (2016). *Orientalismus und demokratische Öffentlichkeit. Antimuslimischer Rassismus aus Sicht postkolonialer und neuerer kritischer Theorie*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude; Hartig, Irmgard. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. 1. Aufl. Stuttgart: Klett.
- Calmbach, Marc. (2012). *Wie ticken Jugendliche? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland*. Düsseldorf: Verl. Haus Altenberg.
- Calmbach, Marc; Borgstedt, Silke. (2012). »Unsichtbares« Politikprogramm? Themenwelten und politisches Interesse von »bildungsfernen« Jugendlichen. Unter Mitarbeit von Steffen Levermann. In: Wiebke Kohl/Anne Seibring (Hrsg.), *"Unsichtbares" Politikprogramm? Themenwelten und politisches Interesse von "bildungsfernen" Jugendlichen* (S. 43–80). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung (Schriftenreihe / Bundeszentrale für politische Bildung, 1138).
- Fereidooni, Karim. (2016). *Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im Schulwesen. Eine Studie zu Ungleichheitspraktiken im Berufskontext*. Wiesbaden: Springer.
- Fischer, Sebastian. (2013). *Rechtsextremismus - was denken Schüler darüber? Untersuchung von Schülervorstellungen als Grundlage einer nachhaltigen Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Wissenschaft.
- Fischer, Sebastian; Lange, Dirk. (2014). Qualitative empirische Forschung zur politischen Bildung. In: Wolfgang Sander/Barbara Asbrand (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung*. 4. völlig überarb. Aufl. (S. 90–101). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung (Schriftenreihe / Bundeszentrale für politische Bildung, 1420).
- Foucault, Michel. (1976). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gomolla, Mechtild; Radtke, Frank-Olaf. (2002). Institutionelle Diskriminierung. *Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gramsci, Antonio. (2012). *Gefängnishefte*. Hamburg: Argument.
- Gramsci, Antonio. (1967). *Philosophie der Praxis. Eine Auswahl*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Hirschfeld, Uwe. (2015). *Notizen zu Alltagsverstand, politischer Bildung und Utopie*. Hamburg: Argument.
- Laclau, Ernesto. (2002). *Emanzipation und Differenz*. Wien: Turia + Kant.
- Lösch, Bettina; Rodrian-Pfennig, Margit. (2014). Kritische Demokratiebildung unter Bedingungen globaler Transformationsprozesse. In: Andreas Eis/David Salomon (Hrsg.), *Gesellschaftliche Umbrüche gestalten. Transformationen in der Politischen Bildung* (S. 28–57). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Wissenschaft.
- Mayo, Peter. (2006). *Politische Bildung bei Antonio Gramsci und Paulo Freire. Perspektiven einer verändernden Praxis*. Hamburg: Argument.
- Mayring, Philipp. (2000). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 7. Aufl. Weinheim: Dt. Studien-Verl.
- Mayring, Philipp. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. 6. überarbeitete Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Merkens, Andreas. (2010). Hegemonie, Staat und Zivilgesellschaft als pädagogisches Verhältnis. Antonio Gramscis Politische Pädagogik. In: Bettina Lösch/Andreas Thimmel (Hrsg.), *Kritische politische Bildung. Ein Handbuch*. 1. Aufl. (S. 193–204). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung. (2007). *Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I (G8) in Nordrhein-Westfalen*. Politik/Wirtschaft. Düsseldorf.
- Niggemann, Janek. (2014). Mit schmutzigen Händen die Herzen von Intellektuellen brechen. Zum Verhältnis von Hegemonie und pädagogischer Autorität bei Gramsci. In: Markus Hawel (Hrsg.), *Work in progress. Work on progress. Doktorand_innen-Jahrbuch 2014 der Rosa-Luxemburg-Stiftung* (S. 203–222). Hamburg: VSA.
- Niggemann, Janek; Castro Varela, María Do; Khakpour, Natascha (Hrsg.). (2021). *Pädagogischen Perspektiven im Anschluss an Antonio Gramsci*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Rancière, Jacques. (2002). *Das Unvernehmen. Politik und Philosophie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Rancière, Jacques. (2014). Gibt es eine politische Philosophie? In: Alain Badiou/Jacques Rancière/Rado Riha (Hrsg.), *Politik der Wahrheit*. 3., durchges. Aufl. (S. 79–118). Wien: Turia & Kant.
- Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW – SchulG) vom 15. Februar 2005 (GV. NRW. S. 102), zuletzt geändert durch Art. 2 G vom 6. Dezember 2016 (GV. NRW. S. 1052). Verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw/Recht/Schulrecht/Schulgesetz/Schulgesetz.pdf> [06.05.2021].
- Shell Deutschland Holding GmbH; TNS Infratest Sozialforschung. (2015). *Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Votsos, Theo. (2001). *Der Begriff der Zivilgesellschaft bei Antonio Gramsci. Ein Beitrag zu Geschichte und Gegenwart politischer Theorie*. Hamburg: Argument.
- Winckler, Marie. (2017). *Politische Selbstbilder und politische Bildung. Eine rekonstruktive Studie mit Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe*. Berlin: Wochenschau Wissenschaft.

Thea Henken

Wodurch fühlen sich Schüler*innen zum Singen im Chor motiviert?

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

Abstract

*In meiner Forschungsarbeit habe ich mich mit der Frage beschäftigt, wodurch Schüler*innen sich zum Singen im Chor motiviert fühlen. Zu meinem Glück hatte die Schule, an der ich mein Praxissemester absolviert habe, eine Chor-AG, aus der ich drei Schüler*innen zu diesem Thema interviewen konnte. Dabei hat sich eine Differenzierung der Gründe, warum die Schüler*innen in den Chor eingetreten sind und warum sie weiterhin mitsingen, als sinnvoll herausgestellt. Insgesamt haben sich bei der Analyse der Interviews drei Kategorien herauskristallisiert.*

*Die erste Kategorie stellt der Rahmen Schule dar, in dem die Chor-AG stattfindet und welcher nach Aussage der interviewten Schüler*innen eine wichtige Voraussetzung für deren Teilnahme am Chor darstellt. Die Schüler*innen bewegen sich zum einen in dem bekannten Umfeld der Schule, zum anderen gehen sie auf das über den regulären schulischen Rahmen hinausgehende Angebot ein. Ein weiterer oft genannter Aspekt für die Motivation ist das Repertoire, also die Stücke, die gesungen werden.*

*Die zweite Kategorie ist das soziale Miteinander. Soziale Kontakte motivieren die Schüler*innen sowohl dazu, in den Chor einzusteigen, als auch, darin zu bleiben. Dabei spielen das Sammeln gemeinsamer Erfahrungen und Teamwork eine große Rolle.*

*Des Weiteren sind die Schüler*innen auf die Entwicklung ihres Selbstbewusstseins und auf die Möglichkeit der Selbstverwirklichung eingegangen. In engem Zusammenhang dazu stehen außerdem die stimmliche Entwicklung und das persönliche Empfinden beim Chorsingen. Diese Aspekte habe ich unter der dritten Kategorie das positive Selbstkonzept zusammengefasst.*

1 Einleitung

In meinem Studienprojekt, welches im Rahmen des Praxissemesters durchgeführt wird, habe ich mich mit der Frage beschäftigt, wodurch sich Schüler*innen zum Singen in der Chor-AG motiviert fühlen. Die Ergebnisse meiner Forschung stelle ich in diesem Aufsatz dar, welchen ich im Anschluss an mein Praxissemester bei Prof. Dr. Anne Niessen an der *Hochschule für Musik und Tanz Köln* geschrieben habe. Der Begriff *Motivation* ist in dieser Arbeit im umgangssprachlichen Sinne zu verstehen. Mich interessieren die Beweggründe, Anlässe und Gegebenheiten, aus denen heraus die Schüler*innen in den Chor eintreten und aus denen heraus sie in der Chor-AG bleiben.¹

¹ Es ist also bspw. nicht die Definition der Selbstbestimmungstheorie von Edward L. Deci und Richard M. Ryan (1993) gemeint, weshalb ich auch auf die Unterscheidung von intrinsischer und extrinsischer Motivation verzichte.

Bei der Auswahl der Fragestellung haben mich mein eigenes Interesse an Chorleitung und das außerunterrichtliche musikalische Angebot an der zugeteilten Schule beeinflusst. Zudem wollte ich Schüler*innenperspektiven zu diesem Thema hören, da das Studienprojekt die Möglichkeit bietet, sich mit den Schüler*innen in einem geschützten Rahmen eingehend über ihre Wahrnehmungen und Erfahrungen zu einem bestimmten Thema zu unterhalten, was innerhalb des späteren Berufs als Lehrer*in sicherlich nicht mehr so leicht möglich sein wird.

Der vorliegende Aufsatz beschäftigt sich zunächst mit dem theoretischen Hintergrund. Den Hauptteil der Arbeit macht die Analyse der Interviews mithilfe der *Grounded Theory* (Glaser & Strauss 2010) und die Zusammenführung der generierten Kategorien aus. Diese werde ich mit dem dargestellten Hintergrund vergleichen und die Durchführung meines Studienprojekts reflektieren. Im Fazit fasse ich die Ergebnisse noch einmal abschließend zusammen und gehe auf die Relevanz dieses Forschungsvorhabens für meinen späteren Beruf als Lehrerin ein.

2 Darstellung des theoretischen Hintergrunds

Als theoretische Einbettung wähle ich zunächst folgende Hypothesen aus Gunter Kreutz' *Sieben Hypothesen, warum singen glücklich macht*, welche er auf Grundlage einer qualitativen Studie entwickelt hat:

- Singen verbessert die Stimmung und steigert das allgemeine Wohlbefinden.
- Singen entspannt und mindert körperlichen und psychischen Stress.
- Singen fördert ein positives Selbstbild und wirkt gegen psychosoziale Probleme.
- Singen fördert Gefühle sozialer Verbundenheit (Kreutz 2014: 119ff.).

Ergänzend möchte ich einige weitere wissenschaftliche Ergebnisse anderer Autor*innen vorstellen. Es ist anzumerken, dass die Motivation für das Singen im Chor im oben genannten Sinne bisher nicht direkt erforscht ist (Antwerpen 2014: 80). Viele motivationale Aspekte werden in Projekten wie *JEKISS* oder *SingPause* erwähnt, welche sich jedoch nur auf das Singen in der Grundschule beziehen (Antwerpen 2014: 162ff., 202ff.).

Stella Antwerpen stellt jedoch eine *Rahmenkonzeption einer schulischen Gesangspädagogik* vor, die die Förderung des Singens in weiterführenden Schulen in den Blick nimmt. Im Rahmen einer didaktischen Konzeption stellt sie auch eigene Aspekte vor, die eng mit der Motivation zum Singen zusammenhängen. Als wichtigstes Ziel nennt sie die Freude am Singen, in welchem Zusammenhang sie auf Aspekte der Motivation von Schüler*innen zum Singen eingeht. Diese Freude soll durch das gemeinsame Singen, die Stückauswahl und das Erlebnis der Präsentation des gemeinsam erarbeiteten Ergebnisses bei einem Auftritt gesteigert werden. Letzteres ist unter anderem wichtig, damit die Schüler*innen nicht das Gefühl haben, sie hätten die Stücke umsonst gelernt (Antwerpen 2014: 222ff.).

Im weiteren Verlauf der Konzeption geht Antwerpen auf pädagogische Ziele bzw. Nebeneffekte ein. Das gemeinsame Singen soll die Gemeinschaft stärken und das

Zusammengehörigkeitsgefühl der Teilnehmenden fördern. Um den Schüler*innen die Möglichkeit zu geben, sich musikalisch auszudrücken und allen die gleichen Chancen für ihre musikalische Bildung zu gewährleisten, sollte die Chorarbeit frei von Leistungsbewertung sein (Antwerpen 2014: 227f.). Antwerpen stellt die Vermutung auf, dass die Motivation zum Chorsingen eher durch die Freude an der Musik und an der Gemeinschaft entsteht als aus dem Wunsch heraus, die eigene Stimme zu schulen. Zudem nennt sie als motivierenden Aspekt für die Chorsänger*innen das erfolgreiche Einüben eines Stückes unterstützt durch eine gute stimmbildnerische Arbeit. Im Vordergrund stehe für die Chorsänger*innen das Gesamtergebnis, der Chorklang (Antwerpen 2014: 80).

In Bezug auf die therapeutische und heilende Wirkung, wie sie beispielsweise auch von Kreutz (2014) dem Singen zugeschrieben wird, geht Antwerpen auf die Förderung der Wahrnehmung und Schulung der Sinne und Sensibilität der Schüler*innen ein. Dadurch soll die Eigen- und Fremdwahrnehmung gefördert werden. Außerdem sollen die Schüler*innen durch eigenständiges und gemeinsames Lernen der Stücke ein größeres Selbstbewusstsein erlangen (Antwerpen 2014: 228).

Ulrike Kranefeld und Martina Krause beschäftigen sich mit Begründungen für das Singen in der Grundschule und ordnen sie in einen größeren historischen Kontext ein (Kranefeld & Krause 2011: 124ff.). Zunächst bemerken sie, dass das Singen eine funktionale Bestimmung hat und kein Selbstzweck ist: Im 19. Jahrhundert wurden zum einen die Heranwachsenden durch die Gemeinschaft an die Musik herangeführt, zum anderen die Gemeinschaft durch musische Erziehung gestärkt. Die Funktion der Gemeinschaftsbildung sollte jedoch differenziert betrachtet werden: Im Dritten Reich wurde sie zur Verbreitung des nationalsozialistischen Gedankenguts und zur Förderung von Identifikation und Verbundenheit mit dem Regime instrumentalisiert (Niessen 2008: 39f.). Weiter ging man ab dem 19. Jahrhundert davon aus, dass der Mensch sich durch Gesang besonders harmonisch entwickle. Wie Antwerpen gehen auch Kranefeld und Krause auf die Hypothese ein, dass das Singen allgemeine soziale und kognitive Fähigkeiten fördere, der Nachweis eines solchen Transfereffekts, so die Autor*innen, ist jedoch umstritten (Kranefeld & Krause 2011: 125f.).

Maria Spychiger erforscht auf der Grundlage der Forschungsergebnisse von Shavelson, Hubner und Stanton (1976: 407ff.) das musikalische Selbstkonzept von Erwachsenen und Kindern (Spychiger 2017). Dabei stellt sie die Verbindung von Selbstkonzept und Identität heraus. Einen großen Einfluss auf die Selbstwahrnehmung der Schüler*innen haben die Lehrenden. Die Selbstwahrnehmung, in diesem Fall das musikalische Selbstkonzept, steht wiederum in Wechselwirkung mit dem*der Schüler*in selbst, also mit seinen*ihren musikalischen Erfahrungen, Lernprozessen, Entwicklungen und seinem*ihrem musikalischen Lebenslauf. Die Lehrenden können wegweisend für die Zukunft ihrer Schüler*innen sein. Die Selbstkonzeptförderung durch die Lehrperson ordnet Spychiger den grundlegend pädagogischen Kompetenzen zu, es seien nicht nur die Fähigkeits- und Leistungskonzepte der Schüler*innen zu fördern. Die Lehrenden sollten sensibel für die Selbstkonzepte der Schüler*innen sein, angemessen mit den einzelnen Schüler*innen interagieren und sie dadurch motivieren. Zudem ist den Lernenden eine Beziehungssicherheit zu vermitteln, sie sollen „Gewissheit über ihre Zugehörigkeit und

Partizipationsmöglichkeiten haben und dies auch dann, wenn sie noch nicht alles richtig machen“ (Spychiger 2017: 59).

3 Untersuchungsdesign

Um Antworten auf die Frage zu finden, warum Schüler*innen im Schulchor singen, habe ich drei Schüler*innen aus der Chor-AG ab der 8. Klasse interviewt. Um möglichst diverse Perspektiven auf das Forschungsthema zu hören, habe ich die Interviews mit einem Mädchen (S1) und einem Jungen (S2) aus der Q1, die beide schon mehrere Jahre in der Chor-AG singen, und mit einem Mädchen (S3) aus dem 8. Jahrgang, welches seit dem laufenden Schuljahr in der Chor-AG singt, durchgeführt.

Aufgrund der Maßnahmen bezüglich Covid-19 habe ich das Interview mit S3 über eine Videokonferenz mit Microsoft Teams online durchgeführt, was in dem Gymnasium bereits vor der Pandemie etabliert war. Den Ton habe ich genau wie bei den anderen beiden Interviews, welche ich in der letzten Woche des Praxissemesters präsent in der Schule führen konnte, mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet. Daraufhin habe ich die Interviews transkribiert, anonymisiert und im Anschluss die Tonaufnahmen gelöscht.

Der Interviewleitfaden, die Vorlage der Einverständniserklärung und die Transkripte sind aus Platzgründen nicht im Anhang zu finden. Auf Bezüge zur Transkription der Interviews habe ich hier daher in der Analyse verzichtet. Gehen Zitate über einen Gesprächsbeitrag hinaus, kennzeichne ich die Unterbrechung durch die Interviewerin mit „[...]“, um den Lesefluss nicht zu stören. Ansonsten werde ich allerdings Zitate direkt aus dem Transkript übernehmen und nicht leserlicher gestalten, da die dadurch gelieferten Zusatzinformationen relevant sein können. Bei der Transkription habe ich mich an bestimmten Transkriptionsregeln² orientiert.

4 Analyse der erhobenen Daten

Für die Analyse und Interpretation der in den Interviews erhobenen Daten verwende ich die *Grounded Theory* nach B. Glaser und A. Strauss (2010). Mit ihrer Hilfe können solche Daten vergleichbar gemacht und aus den Ergebnissen neue Theorien generiert werden. Im ersten Schritt habe ich die Interviews offen kodiert und miteinander verglichen. Daraufhin habe ich im axialen Kodieren aus den Codes die drei übergeordneten Kategorien *Der Rahmen Schule*, *Das soziale Miteinander* und *Das positive Selbstkonzept* entwickelt und anschließend vor dem theoretischen Hintergrund diskutiert. Als Ausblick habe ich – angelehnt an das selektive Kodieren – einen ersten eigenen Theorieansatz formuliert.

² Transkriptionsregeln: Versprecher: //; sich überlappende Beiträge: [eckige Klammern]; Überbetonung: **fett**; emotionaler Ausdruck/nicht verbale Äußerung: (*kursiv*); nicht beendeter Satz: (); Redeunterbrechung: (-); überlegende Laute: „äh“, „ähm“ und „hm“; zustimmender Laut: „mhmm“

4.1 Die erste Kategorie: Der Rahmen Schule

Die erste Kategorie stellt der Rahmen dar, in dem die Chor-AG stattfindet und welcher nach den Aussagen der interviewten Schüler*innen Voraussetzungen für deren Teilnahme am Chor darstellt. Die Schüler*innen gehen in den Interviews zum einen (1) auf das bekannte Umfeld der Schule, zum anderen (2) auf das über den regulären schulischen Rahmen hinausgehende Angebot ein. Ein weiterer oft genannter Aspekt mit Auswirkungen auf die Motivation ist (3) das Repertoire.

(1) Gewohntes Umfeld

Das bekannte Umfeld Schule hat sowohl örtliche als auch zeitliche Vorteile. Die Schüler*innen können nach dem regulären Unterricht in der Schule bleiben und müssen nicht den Ort wechseln. Zudem sind sie es gewohnt, nachmittags länger in der Schule zu sein. „Das macht dann keinen Unterschied“, erzählt S3. Außerdem kommen die Schüler*innen nach dem Chor auf gewohntem Wege nach Hause. Dass die Chor-AG kostenlos ist, nennt S2 als ökonomischen Grund für seinen Eintritt in den Chor.

Ein weiterer Vorteil des Ortes Schule ist, dass die Schüler*innen bereits mit den anderen Chormitgliedern sozial vernetzt sind, sie müssen sich also nicht auf ein völlig neues soziales Umfeld einstellen. Zudem kennen die Schüler*innen die Musiklehrer*innen, welche sie motivieren können, in den Chor einzutreten beziehungsweise weiter mitzusingen.

(2) Auftritts- und Probemöglichkeiten

Die Motivation der Schüler*innen wird außerdem durch die Möglichkeit von Auftritten gesteigert. Bei innerschulischen Konzerten können sie ihre Mitschüler*innen beeindrucken und eventuell sogar motivieren, selbst in den Chor einzutreten. Das gemeinsame Singen mit einem eingeladenen professionellen Gesangsensemble beschreibt S2 als einen ganz besonderen Moment. S3 nennt als besonders schönes Erlebnis den Auftritt in einer Kirche in der Adventszeit. Den Schüler*innen wird bei externen Konzerten die Gelegenheit geboten, Feedback und insbesondere Bestätigung von außen zu erlangen sowie unter der Leitung anderer Chorleiter*innen zu singen und an Workshops teilzunehmen. Neben dem Singen im Konzert erwähnen S2 und S3 weitere Aufgabenfelder, wie Organisation, Technik und Aufbau, in die sie sich einbringen und dafür gegebenenfalls dem regulären Schulunterricht fernbleiben dürfen. Eine große Motivation, in der Chor-AG mitzusingen, bietet auch die jährliche von der Schule organisierte Chorfahrt, im Rahmen derer intensiv geprobt wird und die Sänger*innen mehr Zeit miteinander verbringen können als in den regulären Proben.

(3) Repertoire

Weiter nennen die Schüler*innen das von den Musiklehrenden des Gymnasiums vorgegebene Repertoire als positiven Aspekt der Chor-AG. Für S1 war das Repertoire zweier anderer Chöre, in denen sie gesungen hatte, sogar ein Grund, aus diesen auszutreten. Manche Stücke aus der Chor-AG knüpfen an die Hörpräferenzen der Schüler*innen an. Allerdings sieht S2 als Nachteil, dass er seine eigene Meinung beim Singen der vorgegebenen Chorstücke weniger gut zeigen kann, als wenn er seine eigenen Texte als Singer-Songwriter vorträgt. Aus den Interviews geht hervor, dass allen drei Schüler*innen die Abwechslung zwischen schnelleren, rhythmischen Stücken und ruhigeren Balladen besonders gut gefällt.

Es lässt sich zusammenfassen, dass die Schule ein geeignetes Setting für einen Chor bietet. Durch das gewohnte Umfeld und das Stattfinden der Chorprobe direkt nach dem regulären Unterricht müssen die Schüler*innen keinen großen Aufwand betreiben, um in der Chor-AG mitsingen zu können. Die Aussicht auf Auftritte mit abwechslungsreichem Repertoire motiviert die Schüler*innen ebenso wie die Chorfahrt. Durch die Teilnahme an der Chor-AG und das Übernehmen weiterer Aufgaben bringen sich die Schüler*innen aktiv ins Schulleben ein.

4.2 Die zweite Kategorie: Das soziale Miteinander

Die zweite Kategorie, in die die aus den einzelnen Interviews generierten Codes mündeten, ist das soziale Miteinander. Soziale Kontakte motivieren die Schüler*innen zum einen, in den Chor einzusteigen, und zum anderen, im Chor zu bleiben. Dabei spielen das Sammeln gemeinsamer Erfahrungen und Teamwork eine große Rolle.

(1) Soziale Kontakte

Als Anreiz, mit dem Chorsingen anzufangen, erwähnen alle drei Schüler*innen Freunde, die bereits im Chor waren oder die mit ihnen dort angefangen haben. S3 nennt dies sogar als Hauptgrund. Auf die Einstiegsfrage, warum sie in der Chor-AG singe, antwortet sie direkt: „Ähm, also zu allererst, weil meine Freunde da sind (*kichert*) und es einfach cool ist, wenn man nach der Schule was mit denen machen kann, halt dann im Chor zu sein.“

Weitere motivierende Aspekte sind für die Schüler*innen das Knüpfen neuer Kontakte und Schließen neuer Freundschaften über die Grenzen der Klassen und Jahrgangsstufen hinaus. S3 nennt dies explizit als einen Grund, warum sie in den Chor eingetreten ist. S1 fiel es zu Beginn schwerer, Anschluss in der Gruppe zu finden, was sich aber mit dem Älterwerden gewandelt habe. Ein Grund, weshalb sie aufgehört hatte, im Kirchenchor zu singen, während sie im Schulchor geblieben ist, sei die Gruppe gewesen, die ihr im Kirchenchor im Gegensatz zum Schulchor nicht mehr gut gefallen hatte und in der sie kaum noch Leute kannte. Die Gruppe an sich kann also ein entscheidender Faktor sein, in einen Chor einzutreten bzw. darin zu bleiben.

(2) Teamwork

Für alle interviewten Schüler*innen spielt Teamwork eine große Rolle. S1 spricht das Potential der Mitwirkung im Chor für das Erlernen sozialer Kompetenzen an: „Ich finde, es ist wichtig zu lernen, dass man auf andere achtet bei Musik.“ Für S2 ist es wichtig, dass jedes Chormitglied zuverlässig zu den Proben und Auftritten kommt, damit bei einem Auftritt keine Stimme fehlt. Er selbst musste einmal ein Jahr pausieren, weil er statt zum Probenwochenende zu einem Fußballspiel gegangen war, obwohl er krank gewesen war, und er findet die Maßnahme auch gerechtfertigt. Andererseits berichten die Schüler*innen, dass sie sich wohl im Chor fühlen und nichts leisten müssen, wozu sie nicht bereit wären. Sie fühlen sich von der Gruppe und der Chorleiterin nicht unter Druck gesetzt.

Aus einer solchen Teamarbeit kann dann ein gemeinsam erarbeitetes Ergebnis resultieren. Für S1 spielt dies eine besonders große Rolle: *„[...] aber am meisten gefällt mir eigentlich, wenn man zusammen dann ein Stück fertig hat und dann alle Noten richtig hinhaben und man schön harmonisieren kann, das finde ich immer am schönsten.“*

S2 vergleicht den Chor mehrfach mit einer Fußballmannschaft, zum einen in Bezug auf die bereits beschriebene Verlässlichkeit und zum anderen in Bezug auf die Freude nach einem Konzert, deren Erleben im Chor wie im Fußball als Mannschaft schöner sei als für „Einzelspieler“. Außerdem antwortet er auf die Frage nach den Vorteilen des Chorsingens im Gegensatz zum Solosingen:

„[...] einmal ganz klar, dass man nicht allein im Fokus steht, wenn man im Chor singt, außer man hat jetzt natürlich die Solostelle, aber man hat einfach dieses Gemeinschaftsgefühl, dass man zusammen etwas auf die Beine gestellt hat und auch da ist das Abschlussergebnis meiner Meinung nach genauso schön.“

Er hebt zudem eine Solostelle der Jungen als „coolen Moment“ bei einem Auftritt hervor.

(3) Gemeinsame Erfahrungen

Der Gruppenzusammenhalt und insbesondere Verbindungen zwischen den Klassenstufen werden durch die jährliche Chorfahrt vertieft. Dabei spielen nicht nur die intensiven Proben eine Rolle, sondern auch gemeinsame Aktivitäten außerhalb der Probenzeiten. S2 ist der Meinung, dass sich dieses Gemeinschaftsgefühl und die gute Stimmung auch auf den Chorklang überträgt. Besonders S3 äußert ihre Begeisterung für die Chorfahrt:

*„Und auch richtig cool fand ich die Chorfahrt, die hat ja mal **mega** Spaß gemacht. [...] Also das war **richtig** cool, so mit seinen Freunden dann auf 'ner Chorfahrt zu sein, so wie Klassenfahrt, nur halt irgendwie noch mehr mit Teamarbeit, das fand' ich richtig cool.“*

Die Gruppe gibt den interviewten Schüler*innen Sicherheit und legitimiert beispielsweise ungewohnte Stimmübungen. S3 erzählt, dass sie die Übungen zu Anfang „komisch“ fand, erklärt aber weiter: *„[...] da es ja alle machen, kann man das// kann es einem auch irgendwie nicht peinlich sein, weil's ja alle machen.“*

Soziale Kontakte im Chor haben also einen großen Einfluss auf die Motivation

zum Chorsingen. Außerdem schätzen die Schüler*innen die Teamarbeit und das daraus resultierende Ergebnis. Die gemeinsamen Erfahrungen auf der Chorfahrt und bei Konzerten stärken den Gruppenzusammenhalt. Es kann eine Gemeinschaft entstehen, die sich aufgrund eines gemeinsamen Hobbys, des Singens, zusammengefunden hat und nicht durch das Alter und eine externe Einteilung in Lerngruppen bestimmt wird.

4.3 Die dritte Kategorie: Das positive Selbstkonzept

Die Schüler*innen gehen in den Interviews auf die Entwicklung ihres Selbstbewusstseins und auf die Möglichkeit der Selbstverwirklichung ein. In engem Zusammenhang dazu stehen außerdem die stimmliche Entwicklung und das persönliche Empfinden beim Chorsingen. Diese Aspekte habe ich unter der dritten Kategorie Das positive Selbstkonzept zusammengefasst.

(1) Selbstverwirklichung

Den Schüler*innen ist ihre Außenwirkung als Gruppe und als Individuum wichtig. Es bedeutet für sie eine Bestätigung, wenn bei Auftritten „immer alle total baff sind, dass es so gut klingt“ oder wenn sie nach einem Rap-Solo „Standing Ovation“ bekommen. S2 ist außerdem wichtig, dass er für seine Arbeit wertgeschätzt wird, weshalb er seine selbstgeschriebenen Songs auch selbst singen möchte.

Die Schüler*innen möchten das Gelernte auf der Bühne zeigen. Dies wird durch folgendes Zitat von S3 gestützt:

„[...] auch cool fand ich am Anfang, dass ich wusste, dass wir irgendwann mal auftreten werden, ähm, heißt also, dass wenn man wirklich gut da drin aufpasst, während man da singt, dass man das dann auch anderen Leuten zeigen kann und weitergeben kann.“

Mit der letzten Aussage ist vermutlich gemeint, dass sie sich die Inspiration, die sie als ZuhörerIn eines Chorkonzertes erfahren hatte, auch für ihr Publikum wünscht. Auf das Bedürfnis, dem Publikum etwas mitzugeben, es am Chorerlebnis teilhaben zu lassen, geht zudem S2 ein: *„Ich muss irgendwie immer was loswerden und das kann ich auf der Bühne am besten, weil man damit am meisten Leute erreicht, vor allem, weil ich mich gerne mehr für soziale Sachen dann einsetze.“*

Somit müsse man vor einem Auftritt nicht nervös sein, sondern solle sich freuen, dass man Leuten etwas zurückgeben kann. Neben dem Chorsingen tanzt er auch in einem Karnevalsverein und tritt bei Poetry Slams auf.

S1 und S3 gehen auf ihr eigenes Erscheinungsbild und das des Chores ein und S3 beschreibt weiter, welchen ersten Eindruck der Chor bei einem Auftritt auf sie gemacht hatte, als sie noch nicht selbst im Chor sang, sondern im Publikum stand: *„[...] das sieht total cool aus und spannend und interessant, das möchte ich auch machen.“*

S1 erzählt von einer Rückmeldung ihrer Freunde nach einem Konzert, bei dem nur sie sich bewegt hätte und die anderen stillgestanden hätten. Dazu sagt sie selbstbewusst: *„[...] ich will nicht, dass das nochmal passiert. [...] Deswegen, ähm, es*

war jetzt kein schlimmes Erlebnis, aber, äh, ich find's immer schön, wenn die anderen dann auch sich trauen.“

(2) Stimmliche Entwicklung

Bis auf S1, welche bereits als Dreijährige anfang in einem Chor zu singen, berichten die anderen beiden Schüler*innen von anfänglichen Stimm- und Tonfindungsschwierigkeiten. S2 hatte bereits vor dem Stimmbruch eine eher tiefe Stimme, damals sang er noch in der Chor-AG für den fünften bis siebten Jahrgang. Er berichtet sehr verständlich und reflektiert von den Maßnahmen, mit denen die Chorleiterin seine Selbstsicherheit gefördert hat. Außerdem haben ihn seine Freunde ermutigt, weiter zu singen. S3 beschreibt den Umgang der Chorleiterin mit Problemen bei der Tonfindung als sehr hilfreich:

„Aber dann hat Frau Z sich wirklich richtig Zeit gelassen, jedem zu// also dem Sopra// Sopran jetzt zu sagen, wie man sich denn merken kann, wie hoch man denn singen muss oder// also sie hat sich echt Mühe gegeben, dass jeder weiß, was er zu tun hat.“

Für S1 und S2 spielt ihre stimmliche Entwicklung eine wichtige Rolle, S1 möchte gerne Sängerin werden, hat bereits seit längerem Gesangsunterricht und jahrelange Chorerfahrung. S3 hatte zwar Gesangs- und Flötenunterricht, stellt aber klar, dass dies kein Grund für ihren Eintritt in den Chor war. S2 möchte nach dem Abitur weiter eigene Songs schreiben und sich beim Singen selbst mit der Gitarre begleiten, auch er würde sich gerne an einer Musikhochschule bewerben, wenn er besser Klavier spielen könnte. Sein Hauptmotiv für den Eintritt in den Chor war es, seine Stimme zu verbessern, um seine eigenen Songs singen zu können. An der Optimierung seiner Stimme arbeitet er auch zu Hause.

Von S1 und S2 wird zudem die Beanspruchung ihrer Stimmen bei der Chorfahrt thematisiert. Dies wird in folgendem Zitat von S2 weitergeführt:

„Wenn man sechs, sieben Stunden am Tag singt, entwickelt sich die Stimme, auch wenn man dann so 'n bisschen, ich sag mal in Anführungszeichen, malträtiert wird manchmal, weil man dann so hoch singen muss, und dann ist die Stimme irgendwann weg. Und dann [...] sieben Tee trinken, dann geht das wieder. Aber ich find' das immer sehr hilfreich, weil sich gerade da die Stimme, find', für mich immer weiterentwickelt. Und man kriegt's auch mit, dass das bei anderen so ist und man wächst als Chor mehr zusammen.“

Zudem geht er auf die Wichtigkeit des Einsingens ein und vergleicht dies mit dem Aufwärmen beim Fußball.

(3) Persönliche Empfindungen

Zur Entwicklung des Selbstbewusstseins tragen außerdem die Empfindungen der Schüler*innen bei. Ein häufig verwendetes Wort in allen drei Interviews ist „Spaß“, womit folgende Aspekte etikettiert werden: der Chor insgesamt, die Gruppe, das Singen, das Proben, die Chorfahrt, die Auftritte, die Aufnahmen und ein bestimmtes Repertoire.

S3 erzählt, dass sie oft vor der Probe keine Lust habe, danach aber froh wäre, bei

der Probe gewesen zu sein, es wäre „nämlich eigentlich richtig cool“ gewesen. Auf die Frage, wie aufwändig sich die Chorarbeit anfühle, antwortet S1: „Gar nicht aufwändig, also, ich bin halt immer dabei und es macht mir halt Spaß, deswegen hab' ich auch eher Lust, was für den Chor zu machen.“

Einen schönen Abschluss nach einem stressigen Schultag stellt die Chorprobe für S2 dar. Die aktive Teilnahme an der Probe trägt also zur Motivation und Stressminderung für diesen Schüler bei.

Das gemeinsame Singen bietet den Schüler*innen einen geschützten Raum, sich auszudrücken und in sich hineinzufühlen. S2 beschreibt sein Gefühl beim Singen folgendermaßen:

„[...] ich fühl' mich eigentlich immer sehr wohl beim Singen und es macht mich auch glücklich so, also es hilft, Emotionen zu verarbeiten [...], weil wenn man Worte nur sagt, ist das immer nur dahingeredet, aber wenn man es singt, finde ich, kommt viel mehr Emotion raus.“

Eine weitere Beschreibung ihres Gefühlszustandes während des Singens liefert S1:

„[...] aber meistens, ähm, denk' ich in dem Moment also, es ist quasi in dem// als würde man in dem Moment einfach nur existieren und das find ich so schön, weil das [...] so 'ne Möglichkeit ist, aus der Gegenwart// also in der Gegenwart zu sein und aus allen Gedanken zu fliehen, weil man sich nur auf diesen Moment konzentriert und alles richtig hinbekommen möchte.“

Es ist zu erkennen, dass sie Schwierigkeiten hat, diesen Zustand in Worte zu fassen, es liegt jedoch nahe, ihn als *Flow-Erlebnis* (Csikszentmihalyi 2005) zu bezeichnen.

Insgesamt stellen Auftritte für die Schüler*innen eine große Motivation dar, weil ihnen dadurch die Möglichkeit gegeben wird, Gelerntes zu zeigen und dafür Anerkennung und Bestätigung zu bekommen. Dabei ist ihnen ihre eigene Außenwirkung und die des gesamten Chores wichtig. Vor allem bei S2 ist ein ausgeprägtes Selbstbewusstsein und ein Bedürfnis zur Selbstopтимierung zu erkennen. Die Schüler*innen haben ein stimmliches Bewusstsein, welches vor allem durch die Chorleiterin angeregt wurde. Dies bietet den Schüler*innen Sicherheit. Sie haben Spaß im Chor, fühlen sich wohl und gehen mit einem guten Gefühl aus einer Chorprobe heraus. Zudem können sie im Gesang Emotionen ausdrücken und Schul- und Alltagsstress für diesen Zeitraum vergessen.

5 Zusammenführung der drei Kategorien und Reflexion

Die Kategorien bauen aufeinander auf und bilden Voraussetzungen für die jeweils folgende Kategorie, allerdings sind auch horizontale Verbindungen zu erkennen.

Die Schule als gewohntes Umfeld erleichtert den Schüler*innen durch bereits bestehende soziale Kontakte zu Mitschüler*innen und den Zuspruch durch Musiklehrende den Eintritt in den Chor. Bei den Proben und insbesondere der Chorfahrt lernen die Sänger*innen sich über die bereits bestehenden Freundschaften hinaus

besser kennen, was ihr Wohlbefinden und den Spaß am Singen steigert. Die Schüler*innen finden mit der Zeit ihren Platz in der Gruppe, arbeiten an ihren sozialen Kompetenzen und können sich aktiv ins Schulleben einbringen, wodurch ihr Selbstbewusstsein gestärkt wird.

Auftritte geben den Schüler*innen die Möglichkeit, das durch Teamwork erarbeitete musikalische Ergebnis zu präsentieren, wodurch sie einzeln und als Gruppe Anerkennung und Bestätigung erfahren. Durch positive gemeinsame Erfahrungen wird der Gruppenzusammenhalt gestärkt. Das Erleben des gemeinsamen Chorklangs schult die Wahrnehmung der Schüler*innen, zudem können sie beim Singen von abwechslungsreichem Repertoire Emotionen zeigen und (Schul-)Stress hinter sich lassen. Eine wichtige Rolle spielt die Chorleiterin, welche durch eine für die Schüler*innen verständliche und nachvollziehbare stimmbildnerische Arbeit deren Selbstsicherheit und ein stimmliches Bewusstsein fördert.

Meine Forschungsergebnisse decken sich zum Großteil mit dem vorgestellten theoretischen Hintergrund. Die ausgewählten vier Hypothesen von Kreuz (2014) werden gestützt, wobei nicht eindeutig abzuleiten ist, wie sehr die Wirkungen (Verbesserung der Stimmung, Steigerung des Wohlbefindens, Entspannung, Minderung von körperlichem und psychischem Stress, Förderung eines positiven Selbstbildes, Gegenwirken von psychosozialen Problemen und Förderung von Gefühlen sozialer Verbundenheit) durch das Singen und/oder durch die Gemeinschaft hervorgerufen werden. Die Gemeinschaft ist für die Schüler*innen ein Grund, in den Chor einzutreten und zu singen, zum anderen erzählen sie auch von Erfahrungen und Wahrnehmungen beim gemeinsamen Singen, die die Verbundenheit der Gruppe gefördert haben. In den Aussagen der Schüler*innen ist also die Korrelation von Gemeinschaft und Singen zu erkennen, wie sie Kranefeld und Krause (2011) beschreiben. Die Hypothese, dass das Singen im Chor soziale Kompetenzen fördere, stimmt mit den Äußerungen der Schüler*innen überein.

In meiner Analyse lässt sich erkennen, dass zumindest S2 aus der Motivation heraus in den Chor eingetreten ist, seine Stimme zu verbessern, was nicht für die Vermutung von Antwerpen spricht, dass dies in der Regel nicht im Vordergrund stehe. Allerdings ist diese Abweichung möglicherweise auch auf die Auswahl der Stichprobe zurückzuführen, da ich im Chor nach Freiwilligen gefragt hatte und S2 sich daraufhin als Gesprächspartner angeboten hat. Auch für S1 spielt die Entwicklung ihrer Stimme eine Rolle: Sie nimmt zusätzlich Gesangsunterricht und möchte Sängerin werden. Es ist insgesamt zu vermuten, dass die Schüler*innen, die sich gemeldet haben, motivierter und ambitionierter an der Chor-AG teilnehmen als der Durchschnitt. Aus diesem Grund hatte ich meine Forschungsfrage lediglich auf die Motivation gerichtet und möglicherweise demotivierende Aspekte gar nicht erst erfragt. Mir ist zudem bewusst, dass die Gegebenheiten an diesem Gymnasium im Vergleich mit anderen Schulen sehr gut sind und die Situation auf Voraussetzungen beruht, die nicht an jeder Schule gegeben sind.

Insgesamt ist festzuhalten, dass die Schüler*innen, wie in der Analyse gezeigt, ähnliche Aspekte des Chorsingens als motivierend empfinden, sie jedoch alle drei unterschiedliche Beweggründe äußern, warum sie in den Chor eingetreten sind: S1 ist aus Gewohnheit in die Chor-AG eingetreten, weil sie immer schon in Chören gesungen hat, S2 mit dem Ziel, seine Stimme zu verbessern, und S3, weil sie mehr

Zeit mit ihren Freund*innen verbringen wollte. Diese Motivationen entspringen den individuellen Lebensumständen der Schüler*innen, die allerdings alle zum Eintritt in die Chor-AG geführt haben, in der sie ähnliche positive Erfahrungen machen, die sie wiederum motivieren, weiter im Chor zu singen.

Der kompetente Umgang der Chorleiterin mit den unterschiedlichen stimmlichen Voraussetzungen und Problemen führt dazu, dass die Schüler*innen sich wohl fühlen. Dieses Ergebnis lässt sich mit den Voraussetzungen für die Entwicklung eines positiven Selbstbildes bei Schüler*innen nach Spychiger (2017) in Beziehung setzen. Zudem ist das Singen in der Chor-AG frei von Leistungsbewertung, was von Antwerpen (2014) gefordert wird.

Des Weiteren unterscheiden sich die Schüler*innen im Sprachgebrauch, was unter anderem auf den Altersunterschied zwischen S3 und den anderen beiden zurückgeführt werden kann. Zudem haben S1 und S2 das Ziel, Sänger*in zu werden, was die Ernsthaftigkeit und Reflektiertheit, mit der sie zum Teil über das Singen im Chor sprechen, begründen kann. Dass der Spaß am Singen durch das gemeinsame Musizieren, die Stückauswahl und das Erlebnis der Präsentation des gemeinsam erarbeiteten Ergebnisses gesteigert wird, wie Antwerpen (2014) es beschreibt, wird durch meine Forschungsergebnisse bestätigt.

Insgesamt konnte ich mich glücklich schätzen, dass mein Forschungsvorhaben durch die Coronakrise kaum beeinträchtigt wurde. Außerdem beeinflusst sie meiner Vermutung nach in keiner erheblichen Weise die Antworten der Schüler*innen in den Interviews. Die Chor-AG wurde zum Zeitpunkt der Interviews im Rahmen der Möglichkeiten und unter Einhaltung der Hygiene- und Abstandsregelungen weitergeführt, zum Beispiel durch Projekte wie Zusammenschnitte von Videos, die die Sänger*innen zu Hause oder im Musikraum der Schule aufnehmen. Zudem haben die Schüler*innen den Ausfall der Chorproben wegen Covid-19 von sich aus nicht erwähnt. Daher ist davon auszugehen, dass die Reliabilität der Interviews gewährleistet ist und ich vor Beginn der Schulschließung ähnliche Ergebnisse erzielt hätte.

6 Fazit

Während der Durchführung des Studienprojekts und des Schreibens dieser Forschungsarbeit habe ich viel über Chorarbeit in der Schule nachgedacht und gelernt. Ich war überrascht von den positiven und teilweise reflektierten Antworten der Schüler*innen. Aus eigener Erfahrung weiß ich, dass die Freude am Singen und an Musik allgemein schwer in Worte zu fassen sein kann. Die Schüler*innen haben mit Offenheit auf meine Fragen geantwortet und von sich aus viel erzählt, weshalb mir das Durchführen der Interviews großen Spaß gemacht hat. Ich konnte mich von den unterschiedlichen genannten Aspekten der Motivation zum Singen in der Chor-AG überraschen lassen. Allerdings würde ich bei zukünftigen Interviews versuchen, mir meine Fragen vorher noch klarer zu überlegen, damit ich spontaner und gleichzeitig besser strukturiert auf die Interviewpartner*innen reagieren kann.

Es lässt sich zusammenfassen, dass die Schule durch ein gewohntes Umfeld, durch Möglichkeiten für Auftritte und Proben sowie eine geeignete Stückauswahl einen Rahmen bildet, der es den Schüler*innen leicht macht, in die Chor-AG einzu-

treten. Innerhalb dieser Voraussetzungen können die Schüler*innen soziale Kontakte vertiefen und neu knüpfen. Das gemeinsam erarbeitete Ergebnis können die Schüler*innen bei Konzerten einem Publikum zeigen und motivierende Bestätigung erlangen. Eine kompetente Chorleitung und die Gruppe helfen den Schüler*innen über Schwierigkeiten hinweg, wodurch sie sich sicher und wertgeschätzt fühlen. So erleben die Schüler*innen Freude am Singen, können den Chorklang genießen und ihre Emotionen ausdrücken. Das Selbstbewusstsein und somit das Selbstkonzept der Schüler*innen wird durch das soziale Miteinander, die stimmliche Weiterentwicklung und die Bestätigung von außen gefördert. Diese Ergebnisse lassen sich nicht umstandslos für alle Schüler*innen im Allgemeinen annehmen, da die drei Interviewpartner*innen vermutlich überdurchschnittlich engagierte und motivierte Chorsänger*innen sind.

Für meine Arbeit als Chorleiterin und für meinen späteren Beruf als Lehrerin kann ich viel aus diesen Forschungsergebnissen mitnehmen. Vorher waren mir die Vorteile des Ortes Schule für einen jungen Chor nicht bewusst. Zudem motivieren mich die Ergebnisse, mich als Chorleiterin selbst mehr zu engagieren, weil die Arbeit meinen Forschungsergebnissen zufolge von den Schüler*innen wahrgenommen und geschätzt wird. Es ist zudem schön zu hören, dass sich zwei der interviewten Schüler*innen unter anderem durch das schulische musikalische Angebot zum Musikstudium oder zumindest zum weiteren Musikmachen nach dem Abitur motiviert fühlen.

Die Gemeinschaft, die sich aufgrund eines Hobbys zusammenfindet und die gemeinsamen Erlebnisse und Erfahrungen sind meiner Meinung nach sehr gewinnbringend für das Selbstkonzept Heranwachsender. Daher mache ich mir gerade in der letzten Zeit viele Gedanken über die Zukunft von (kulturellen) Arbeitsgemeinschaften an Schulen, zumal der Musikunterricht an den meisten Schulen momentan ohnehin hintenansteht. In den Interviews habe ich gemerkt, wie groß der Stellenwert des Chores für die Schüler*innen sein kann. Ich hoffe also, dass die Bildungspolitik die Bedeutsamkeit der künstlerischen Fächer im Blick hat und diese in der Coronakrise nicht völlig untergehen.

Literaturverzeichnis

- Antwerpen, Stella. (2014). *Singen in der Schule. Ästhetische Bildungspotentiale des Singens und des Gesangs*. Münster/New York: Waxmann Verlag.
- Csikszentmihalyi, Mihaly. (2005). *Das Flow-Erlebnis: jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Deci, Edward L.; Ryan, Richard M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik Bd. 39 (2)*, S. 223-238.
- Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L. (2010). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Kranefeld, Ulrike; Krause, Martina. (2011). Vom Sinn des Singens – Rekonstruktion von Begründungszusammenhängen. In: Greuel, Thomas; Kranefeld, Ulrike; Szczepaniak, Elke (Hrsg.), *Musik im Diskurs Bd. 24* (S. 119-138). Aachen: Shaker Verlag.
- Kreutz, Gunter. (2014). *Warum Singen glücklich macht*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Niessen, Anne. (2008). Anmerkungen zum Singen aus sozialisationstheoretischer Perspektive. In: Lehmann-Wermser, Andreas; Niessen, Anne (Hrsg.), *Aspekte des Singens. Ein Studienbuch* (S. 35-49). Augsburg: Wißner-Verlag.
- Shavelson, Richard J.; Hubner, Judith J.; Stanton, George C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. In: *Review of Educational Research Bd. 46 (3)*, S. 407-471.
- Spychiger, Maria. (2017). Musikalisches Selbstkonzept als vermittelnde Variable. In: Buschmann, Jana; Jank, Birgit (Hrsg.), *Belcantare Brandenburg - Jedes Kind kann singen* (S. 45-67). Potsdam: Wissenschaftliche Edition, Potsdamer Schriftenreihe für Musikpädagogik.

Paula Kleine

Online-Angebote zu literarischen Texten für Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung

Betreut durch: Vertr.-Prof.' Dr.' Caren Keeley, Prof.' Dr.' Alexandra Zepter
(Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung/Deutsch)

Abstract

*Gerade in Zeiten einer Pandemie scheint das Internet und die digitale Welt heute wichtiger und omnipräsenter zu sein als zuvor. Zu Hochzeiten des ersten Teillockdowns der Corona-Pandemie im Frühjahr 2020 wurden z.B. in Tageszeitungen immer wieder Werbebeiträge zu diversen Online-Angeboten zur Unterhaltung von Kindern (Videos von Kindertheateraufführungen, Podcasts zum Hören, Lesungen für Kinder etc.) veröffentlicht. Vielen dieser Angebote liegen literarische Texte (Geschichten, Gedichte, Theaterstücke etc.) zugrunde. Für Menschen mit geistiger Behinderung ist die Internetnutzung häufig nicht selbstverständlich, oftmals eine Herausforderung und teilweise mit erheblichen Barrieren verbunden (Bernasconi 2007: 42). Darüber hinaus können auch schriftliche Textzugänge für den Personenkreis eine Herausforderung darstellen. Dieses Forschungsprojekt beschäftigt sich mit der Analyse von Online-Angeboten für Kinder und der Fragestellung, welche dieser Online-Angebote sich auch für Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung als Zugang zu literarischen Texten eignen. Als Untersuchungsdesign wurde die qualitative Dokumentenanalyse gewählt, mithilfe derer insgesamt sieben unterschiedliche Online-Angebote untersucht und analysiert wurden.*

1 Darstellung der Forschungsfrage

Beim Lesen der Werbeanzeigen für Online-Angebote zur Unterhaltung von Kindern stellte sich mir die Frage, inwieweit solche Angebote auch für die Schüler*innen meiner Praktikumsklasse an einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung geeignet sein könnten oder ob hier Barrieren und Behinderungen des Personenkreises vorliegen. Aus diesem Interesse heraus ergab sich die Forschungsfrage „Welche Online-Angebote eignen sich für Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung als Zugangsmöglichkeit zu literarischen Texten?“ Die Zugangsmöglichkeit zu literarischen Texten wurde u.a. gewählt, um das Spektrum der Online-Angebote sinnvoll einzugrenzen. Ziel des Projekts war es, literarische, digitale Freizeitangebote für Schüler*innen des Personenkreises mit Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung aufzuzeigen, multimediale Zugangsalternativen zu Texten zu untersuchen und im Zuge der aktuellen Pandemie-Situation auf die Bedürfnisse der Schüler*innen mit Förderbedarf aufmerksam zu machen. Des Weiteren sollte die im Rahmen des Projekts entstandene Sammlung zeigen, ob sich überhaupt geeignete Angebote finden lassen und so auch als Informationsgrundlage für Eltern und Lehrer*innen für eventuelle weitere Wellen der Pandemie dienen können.

2 Theoretischer Hintergrund

Um das Forschungsvorhaben in den theoretischen Rahmen einzubetten, müssen einige Begrifflichkeiten und Konstrukte näher erläutert werden. Dazu gehören der Personenkreis der Schüler*innen mit Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung, Online-Angebote, literarische Texte, alternative Zugangsmöglichkeiten zu literarischen Texten sowie Lernvoraussetzungen für Schüler*innen des Personenkreises.

2.1 Personenkreis

Die Ausbildungsordnung Sonderpädagogischer Förderung sieht den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung vor, wenn Kinder erhebliche Beeinträchtigungen im kognitiven Bereich sowie der Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit aufweisen. Darüber hinaus muss sich ein dauerhafter Unterstützungsbedarf im Alltagsleben andeuten, der voraussichtlich bis über die Schulzeit hinaus andauern wird (AOSF 2016: §5). Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung sind umfänglich auf Hilfs- und Unterstützungsangebote angewiesen, z.B. bei der Entwicklung von Sprache, Denken, Handeln und der Wahrnehmung, der Persönlichkeitsfindung und der selbstständigen Lebensgestaltung (KMK 1998: 4).

2.2 Online-Angebote und literarische Texte

Aufgrund der ersten Lockdown-Situation im Frühjahr 2020 und der dadurch erhöhten Relevanz von digitalen Unterhaltungs- und Lernangeboten für Kinder wurden im Rahmen des Forschungsprojekts Online-Angebote analysiert, die für Kinder des in 2.1 beschriebenen Personenkreises als Zugänge zu literarischen Texten dienen können. Als Online-Angebote sind zunächst alle Freizeitangebote für Kinder zu verstehen, die über das Internet zu finden sind. Eine Einschränkung erfolgt erst durch die damit einhergehende geforderte Verknüpfung mit einem literarischen Text. In der Literaturwissenschaft werden die definitorischen Eigenschaften von Literatur viel diskutiert. Der Literaturbegriff dieses Forschungsprojekts ist an die Definition von Jonathan Culler angelehnt, der das Wesen von Literatur in fünf Punkten zusammenfasst: Literatur als aktualisierender Sprachgebrauch, als mehrfachkodierte Sprache, als Fiktion, als ästhetisches Objekt und als intertextuelles oder autoreflexives Konstrukt (Culler 2002: 44f.). Wichtig für das Projekt ist, dass die Online-Angebote auf literarischen Texten aufbauen und somit multimediale Zugänge zu ebensolchen darstellen. Es wird auf eine Definition wie die von Culler zurückgegriffen, damit Online-Angebote, die keinen literarischen Gegenstand repräsentieren, z.B. Bastelanleitungen, Bewegungsspiele o.Ä., aus der Datenbasis ausgeschlossen werden können.

2.3 Lernsituation bei Schüler*innen des Personenkreises

Die Formulierung der Forschungsfrage suggeriert, dass Kinder mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung nicht alle Online-Angebote für Kinder problemlos nutzen können. Aus diesem Grund ist es für die Einordnung des Forschungsprojekts hilfreich, Überlegungen aus der Literatur zur Didaktik für Menschen mit geistiger Behinderung und deren Lernsituation aufzuzeigen.

Bauersfeld und Terfloth (2015: 108f.) definieren vier Aneignungsebenen (1. Basal-perzeptiv, 2. Konkret-gegenständlich, 3. Anschaulich und 4. Abstrakt-begrifflich), auf denen sich Schüler*innen mit ihrer Umwelt auseinandersetzen und lernen. Die benötigten kognitiven Kompetenzen zur Erschließung von Inhalten nehmen theoretisch mit zunehmender Aneignungsstufe zu, dennoch ist die Aufzählung nicht als Reihung oder strikte Stufenfolge zu verstehen. So können Kinder z.B. verschiedene Lerngegenstände zum gleichen Zeitpunkt auf unterschiedlichen Ebenen erschließen oder an anderer Stelle Aneignungsebenen auslassen etc.

Um das Überangebot an Online-Angeboten sinnvoll einzugrenzen und für die Beantwortung der Forschungsfrage unter Berücksichtigung und Repräsentation des Personenkreises einsetzbar zu machen, wurden die oben genannten vier Aneignungsebenen als Strukturierungskriterien für das Forschungsprojekt gewählt.

Die basal-perzeptive Ebene zeichnet sich dadurch aus,

„dass Menschen die Welt – einschließlich des eigenen Körpers – und deren Form, Beschaffenheit und Gestalt erleben, erkunden, kennenlernen und sich zu eigen machen, indem sie fühlen, schmecken, sehen, riechen, hören und spüren. Dies ist eine grundlegende, also „basale“ Möglichkeit der aktiven Aneignung, über die jeder Mensch verfügt“ (ebd.: 108).

Die konkret-gegenständliche Aneignungsebene sieht eine Auseinandersetzung mit der Welt mittels äußerlich erkennbarer Aktivitäten im Umgang mit Dingen und Personen vor (ebd.: 108). Dazu gehört u.a. *„das forschende Erkunden von Gegenständen“*.

Auf der anschaulichen Aneignungsebene werden Modelle, anschauliche Darstellungen oder Ähnliches genutzt, um Inhalte repräsentativ zu erschließen (ebd.: 109).

Die abstrakt-begriffliche Aneignungsebene setzt eine gelingende gedankliche Auseinandersetzung mit Inhalten ohne konkret-gegenständliche oder bildliche Anschauung voraus (ebd.: 110).

Des Weiteren finden sich in der Literatur Kriterien, die Lernerfolge von Menschen mit geistiger Behinderung begünstigen können. Dazu gehören z.B. die Ansprache mehrerer Sinneskanäle (Bauersfeld & Terfloth 2015: 194, 206; Stöppler 2014: 27), Individualisierung und Differenzierung (Bauersfeld & Terfloth 2015: 228) sowie die präzise Ausgestaltung von Lernumgebung und Hilfsmitteln oder personelle Assistenz, um Barrieren im Hinblick auf die Lernaktivität zu minimieren (ebd.: 40).

2.4 Zugangsmöglichkeiten zu literarischen Texten

Schriftlichkeit stellt im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung für die Schüler*innen häufig eine Herausforderung und Hürde dar. Viele Schüler*innen sind nicht oder nur teil-alphabetisiert. Daher kann es für den Personenkreis oft sinnvoll sein, auf alternative Textzugänge zurückzugreifen, die zur Texterschließung keiner Lesekompetenz im herkömmlichen Sinne bedürfen, sondern stattdessen z.B. auf Mündlichkeit und Hörverstehen aufbauen, denn Literatur kann „in verschiedenen medialen Formen wie Hörbuch, Film, Cartoon, Buch u. a. präsentiert werden.“ (Goer & Köller 2019: 214).

Die sehr spezielle Textform des Internets kann alternative Textzugänge vielseitig präsentieren und einen Vorteil für Menschen mit geistiger Behinderung darstellen.

„Durch die Möglichkeit, in einen Hypertext neben der abstrakten Form der Schrift auch andere, weniger abstrakte Darstellungsmöglichkeiten von Inhalten in ein Hypertext- bzw. Hypermediadokument einzubringen, eröffnen sich neue Chancen. Besonders Menschen, die aufgrund eingeschränkter Fähigkeiten Probleme bei der Rezeption eines herkömmlichen Textes haben, könnten einen Hypertext unter Umständen rezipieren und die Inhalte erschließen“ (Bernasconi 2007: 55).

Digitale Medien bieten also unterschiedliche „Zugänge, die auch jenseits der Schrift eine Interaktion mit dem Medium möglich machen“ (Zentel 2017: 81).

All diese literaturbasierten Erkenntnisse bilden sich in besonderem Maße an zwei Stellen in diesem Forschungsprojekt ab, zum einen in den Kriterien zur Auswahl der Dokumente, die im Rahmen des Projekts untersucht wurden (1. Online-Angebote, 2. Literarischer Text als Gegenstand und 3. Zwei Angebote pro Aneignungsebene) und zum anderen in der Generierung der Kategorien zur Analyse und Auswertung der Dokumente.

3 Methodisches Vorgehen

Als Forschungsmethode wurde die genuine, qualitative Dokumentenanalyse nach Bortz und Döring (2016) gewählt, die eine „zielgerichtete, systematische und regelgeleitete Sammlung, Archivierung und Auswertung von vorgefundenen [...] Dokumenten“ (ebd.: 540) darstellt. Dies erfolgte in fünf Teilschritten. Zunächst wurden literaturbasiert Kriterien zur Generierung der Datenbasis aufgestellt, anhand derer daraufhin die Daten, in diesem Fall verschiedene Online-Angebote, gesammelt wurden. In einem dritten Schritt wurden die Online-Angebote einer fallbezogenen Betrachtung unterzogen, damit durch eine datengesteuerte, schrittweise Codierung und deduktive und induktive Kategorienbildung im Anschluss ein Analyseraster erstellt werden konnte. Zuletzt erfolgte mithilfe des entwickelten Analyserasters die fallübergreifende Auswertung, für die die Methode der interpretierend-qualitativen Dokumentenanalyse (ebd.: 537) gewählt wurde.

4 Vorstellung der Datenbasis

Ziel war es, mithilfe der Auswahlkriterien eine Datenbasis von acht Online-Angeboten zu generieren, bei der jede Aneignungsebene (Bauersfeld & Terfloth 2015) jeweils mit zwei Online-Angeboten repräsentiert ist.

Bei der ersten fallbezogenen Betrachtung der Online-Angebote stellte sich heraus, dass digitales Lernen ausschließlich visuell oder auditiv erfolgen kann, da andere Sinne per Computer oder Tablet nicht angesprochen werden können. Dieses Erkenntnis lässt schlussfolgern, dass digitales basal-perzeptives oder gegenständliches Lernen nur möglich ist, wenn der Lerngegenstand einen auditiven oder visuellen Reiz darstellt. Die Kombination von literarischen Texten als Lerngegenstand und einem digitalen Zugang scheint also nur schwerlich vereinbar mit basal-perzeptivem und gegenständlichem Lernen und zeigt Grenzen des Internets als Lernmedium auf. Um die basal-perzeptive und konkret-gegenständliche Aneignungsebenen trotzdem im Projekt repräsentiert zu wissen, musste nach Anleitungen gesucht werden, die Assistenzpersonen erklären, wie eine basal-perzeptive oder gegenständliche Aneignung eines literarischen Textes erfolgen soll. Die Suche nach solchen Online-Anleitungen erwies sich als äußerst schwierig. Mithilfe von pädagogischem Vorwissen (Begriffe wie Massagegeschichte, Fingerspiel, Streichelvers, Mehrsinngeschichte etc.) konnten Suchanfragen generiert werden, die letztlich zu zwei basal-perzeptiven, aber nur einer konkret-gegenständlichen Anleitung führten.

Für die übrigen Aneignungsebenen fanden sich zahlreiche Angebote, aus denen jeweils zwei ausgewählt wurden, sodass insgesamt eine Datenbasis von sieben Dokumenten zustande kam, die in der folgenden Tabelle kurz skizziert werden.

Online-Angebot	Aneignungsebene	Beschreibung des Angebots
1. Streichelvers: Ich fange eine Maus	basal-perzeptiv	Das Angebot besteht aus einem Liedtext, einer Audio-Hörprobe der zugehörigen Melodie und Abbildungen von zum Text passenden Gebärden sowie einem Begleittext mit Anweisungen für eine Assistenzperson zur Durchführung von Streichel- und Massagebewegungen, z.B.: „Zeige die Kindergebärde für MAUS abwechselnd im Blickfeld des Kindes bzw. streiche mit dem ‚huschenden‘ Finger sanft über Gesicht, Hände, Körper.“
2. Massagegeschichte: Hubert, die kleine Schlange	basal-perzeptiv	Das Angebot besteht aus einer Geschichte (zum Vorlesen). Der Text enthält an entsprechenden Stellen Anweisungen in Klammern, wie das Kind von der Assistenzperson massiert werden soll, z.B.: „Aber jetzt ist Hubert wach geworden und überlegt sich, noch einen kleinen Spaziergang zu machen (mit der eigenen Hand in der rechten Hand des Kindes hin und her schlängeln).“

Online-Angebot	Aneignungsebene	Beschreibung des Angebots
3. Fingerspiel mit Sonnenblumenkern	konkret-gegenständlich	Das Angebot besteht aus einem Gedicht über die Sonnenblume und Anweisungen zum passenden Fingerspiel mithilfe eines Sonnenblumenkerns, z.B. „Aus diesem kleinen Korn (Sonnenblumenkern zeigen) wurde sie geboren (Kern zwischen den Fingern der Sonnenblumenhand verstecken)“.
4. Mit Musik zu Besuch	anschaulich	In einem Video erzählt Marko Simsa das Märchen der Bremer Stadtmusikanten frei nach und veranschaulicht die Geschichte mithilfe von Bildern, Musik, Klängen und einem Lied. Die zuschauenden Kinder werden u.a. aufgefordert, in die Rolle der Räuber zu schlüpfen und das Räuberlied mitzusingen und zu musizieren (z.B. Simsa: „Die Räubersleute singen ein Lied, das wollt ich gern mit euch zusammen singen“).
5. Digitales Bilderbuch: Ein kleiner Geist	anschaulich	Das Angebot zeigt ein Bilderbuch als PDF-Datei. Bilder und Text können ausgedruckt oder am Computer gelesen werden.
6. Lesung für Kinder: O wie schön ist Panama	abstrakt-begrifflich	In einem Video sind zwei Schauspieler zu sehen und zu hören, die in geteilten Rollen und mit wenigen Requisiten die Geschichte „O wie schön ist Panama“ vorlesen.
7. Kinderpodcast: Sendung mit der Maus zum Hören	abstrakt-begrifflich	Der Kinderpodcast „Sendung mit der Maus zum Hören“ liefert in der einstündigen Sendung Erklärtex-te, Lieder und Geschichten, die ausschließlich auditiv erschlossen werden müssen.

Tabelle 1. Übersicht der Online-Angebote

5 Darstellung der Ergebnisse

Um die Ergebnisse mithilfe der qualitativen Dokumentenanalyse auswerten zu können, wurde ein Analyseraster aufgestellt. Die Hauptkategorien dieses Codebaums für die Auswertung der Daten waren 1. Angebot und Gestaltung, 2. Aneignungsebenen, 3. Sprache und 4. Erschließung des Materials. Alle diese Kategorien wurden in zahlreiche Unterkategorien unterteilt, um die Daten so detailliert wie möglich erfassen und auswerten zu können. Einige Kategorien zeigten Gemeinsamkeiten aller Online-Angebote auf, andere ließen Zusammenhänge zwischen den unterschiedlichen Aneignungsebenen und den Ausprägungen einer Kategorie erkennen und wieder andere Kategorien führten zu grundsätzlich verschiedenen Ergebnissen der einzelnen Angebote, die nur eingeschränkte Gesamtaussagen und Schlussfolgerungen zuließen. Das folgende Schaubild zeigt einzelne ausgewählte Kategorien und ihre Ausprägungen auf den unterschiedlichen Aneignungsebenen.

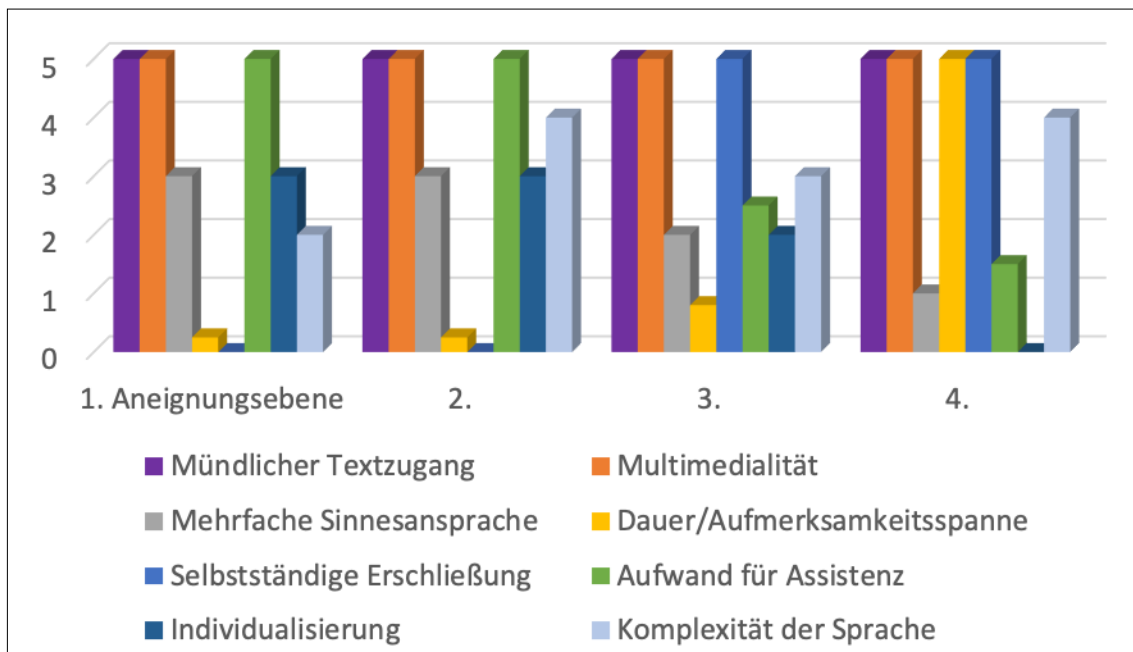


Abbildung 1. Ausprägungen einzelner Kategorien auf den verschiedenen Aneignungsebenen ¹

Alle sieben Angebote repräsentieren einen mündlichen Textzugang sowie Multimedialität, also die Integration mehrerer Zeichensysteme wie Schrift, Bild oder Ton (Isler et al., 2010: 18).

Anders verhält es sich mit der Kategorie „Mehrfache Sinnesansprache“. Mit zunehmender Aneignungsebene nimmt die Multiplizität der Sinnesansprache ab. Während auf Stufe eins ² und zwei drei Sinne angesprochen werden (Sehen, Hören und Fühlen), reduzieren sich diese zunächst auf zwei Sinne in den Angeboten der Ebene drei (Sehen und Hören), bis für den Kinderpodcast der Ebene vier nur noch der Hörsinn übrigbleibt. Konträr dazu verhält sich die Ausprägung der Kategorie „Dauer/Aufmerksamkeitsspanne“. Während die Angebote der Ebenen eins und zwei nur eine kurze Dauer und Aufmerksamkeit fordern (wenige Minuten), steigert sich die Zeitspanne kontinuierlich mit zunehmender Aneignungsebene bis hin zu 60 Minuten, die der Kinderpodcast der Ebene vier beansprucht.

Die Kategorien „Selbstständige Erschließung“, „Individualisierung“ und „Aufwand für eine Assistenzperson“ scheinen in Korrelation zueinander zu stehen. Die Angebote der unteren beiden Ebenen sind Anleitungen und nur mithilfe einer Assistenzperson durchführbar. Dementsprechend ist der Aufwand für eine solche bei diesen Angeboten hoch, während eine selbstständige Erschließung unmöglich ist. Insofern eine Assistenzperson das Angebot umsetzt, sind die Individualisierungsmöglichkeiten dagegen hoch, da Texte, Geschwindigkeiten, Bewegungsabläufe etc. auf die Bedürfnisse und Kompetenzen des Kindes angepasst werden können.

¹ Die Ausprägungen beziehen sich auf die Durchschnittswerte der Angebote pro Ebene und sind wenn nötig graduell auf die Skala von 1 bis 5 umgerechnet, wobei 5 hoch/viel und 1 wenig/niedrig bedeutet.

² Aus pragmatischen Gründen bezeichne ich die basal-perzeptive Ebene als Stufe eins, die konkret-gegenständliche als Stufe zwei, die anschauliche als Stufe drei und die abstrakt-begriffliche als Stufe vier. Nochmals sei angemerkt, dass die Aneignungsebenen deskriptiv zu verstehen sind und keine strikt qualitativ-aufeinanderfolgende Reihung darstellen.

Nahezu gegenläufig dazu verhält es sich bei den Angeboten der oberen beiden Aneignungsebenen. Diese Angebote bedürfen in der direkten Umsetzung eher keiner Assistenzperson (allenfalls z.B. zum Starten eines Videos oder einer Audiodatei im Internet) und sind von den Lernenden selbstständig zu erschließen, dafür sind die Individualisierungsmöglichkeiten gering und begrenzen sich zunächst auf das Starten, Stoppen und Wiederholen von Video- oder Audiodateien. Aber auch hier würden die Individualisierungsmöglichkeiten mit zunehmendem Aufwand der Assistenzperson steigen (Aufbereitung von Zusatzmaterialien etc.).

Die Oberkategorie *Sprache* wurde in sehr viele Unterkategorien unterteilt, um eine möglichst detaillierte und genaue Analyse der sprachlichen Merkmale zu ermöglichen. Die Auswertung dieser Daten gipfelte in einer graduellen Einschätzung der Komplexität in Bezug auf Lexik und Syntax. Diese Analyse ergab, dass die Komplexität der Sprache unabhängig von den Aneignungsebenen zu sein scheint. So gab es sowohl ein Angebot der gegenständlichen Ebene, das einen relativ hohen Grad an Komplexität aufwies (ein Gedicht mit stark verdichteter Sprache und aktualisierendem Sprachgebrauch) als auch Angebote der oberen Ebenen mit nur mittlerer sprachlicher Komplexität. Die Texte, die den Angeboten zugrunde liegen, sind sehr individuell und unterscheiden sich in Länge, Textsorte, sprachlichen Registern etc. gravierend, was allgemein gültige Aussagen über die Kategorie Sprache nicht möglich macht. Möglicherweise wäre an dieser Stelle eine Studie zielführender als die Dokumentenanalyse gewesen, um die Fragestellung nach der sprachlichen Eignung und Komplexität der Online-Angebote zufriedenstellend beantworten zu können.

6 Diskussion der Ergebnisse

Um die Forschungsfrage „Welche Online-Angebote eignen sich für Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung als Zugangsmöglichkeit zu literarischen Texten?“ beantworten zu können, habe ich mir zunächst die Lernvoraussetzungen im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung angeschaut und überprüft, welche Angebote die größte Überschneidung dazu aufzeigen. Die „Ansprache mehrerer Sinneskanäle“ (Bauersfeld & Terfloth 2015: 194; Stöppler 2014: 27) war ebenso wie die Möglichkeit der „Individualisierung“ und „Differenzierung“ (Bauersfeld & Terfloth 2015: 228) in den Online-Angeboten der unteren beiden Aneignungsebenen am stärksten ausgeprägt. Da die Angebote der Ebene drei und vier weniger Sinne ansprechen und kaum Individualisierungsmöglichkeiten bieten, scheinen die Angebote dieser Stufen in dieser Hinsicht für die Schüler*innen des Personenkreises weniger geeignet zu sein. Ebenso zeichneten Ebene eins und zwei eine überschaubare Aufmerksamkeitsspanne und Dauer des Angebots aus, während die Aufmerksamkeitsspanne für die oberen Ebenen kontinuierlich zunahm.

Die durch die Dokumentenanalyse erhobenen Daten zeigen, dass in der untersuchten Datenbasis die Angebote der Ebene eins und zwei die Möglichkeiten der Schüler*innen des Personenkreises am besten zu repräsentieren scheinen. Es eignen sich Angebote, die ohne größere Hindernisse auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler*innen angepasst werden können, die mehrere Sinne ansprechen und

eine überschaubare Aufmerksamkeitsspanne beanspruchen. Wenn Assistenzpersonen Kreativität und Zeit investieren, können nach entsprechender Bearbeitung sicher auch Angebote der höheren Aneignungsebenen für Schüler*innen mit geistiger Behinderung erschlossen werden. Ob sich ein Angebot für einen bestimmten Schüler oder eine bestimmte Schülerin eignet, muss trotz der oben beschriebenen Erkenntnisse im Einzelfall entschieden werden und hängt neben der Umsetzung und Aufbereitung des Online-Angebots und dem Vorhandensein einer Assistenzperson ebenso von individuellen Faktoren wie den persönlichen Interessen des Kindes, dem Vorwissen, der Vorerfahrung und der individuellen Motivation ab.

Der übergeordnete Erkenntnisgewinn des Forschungsprojekts bestand u.a. darin, die Situation der Online-Angebote zu analysieren und etwaige Barrieren oder Behinderungen von Kindern des Personenkreises ausfindig zu machen. Die Suche und Analyse der Online-Angebote hat ergeben, dass Eltern von Kindern mit Behinderung einen hohen Aufwand betreiben müssen, um online passende Freizeitangebote für ihre Kinder finden zu können, deren Durchführung dann oft zusätzlich Aufgabe einer Assistenzperson ist.

Für die Kinder mit geistiger Behinderung, die sich Texte in der Regel optimal auf der ersten oder zweiten Aneignungsebene erschließen, finden sich, wie oben beschrieben, insgesamt nur sehr wenige Angebote im Internet, die auch nur mit speziellem Wissen oder nach aufwändiger Suche gefunden werden können. Die drei Angebote, die die Kriterien der unteren beiden Aneignungsebenen erfüllen, fanden sich im Kontext der Frühförderung. Dies kann einen weiteren Aufwand für Eltern bedeuten, wenn für ältere Kinder mit geistiger Behinderung Angebote umgeschrieben und adaptiert werden müssen, weil die Inhalte für Kleinkinder konzipiert wurden und den altersgemäßen Bedürfnissen und Interessen der Schüler*innen mit Behinderung ggf. nicht entsprechen.

Eltern von Kindern mit geistiger Behinderung müssen, wenn sie Online-Angebote zur Beschäftigung ihrer Kinder nutzen wollen, Zeit für die Suche, Zeit zur Vorbereitung und Beschaffung von Materialien (z.B. zur gegenständlichen Erschließung) sowie Kreativität für eventuelle Anpassungen investieren, um dann wenige Minuten Programm für die Kinder aus dem Internet abrufen zu können (die Angebote der unteren zwei Ebenen nahmen nur wenige Minuten in Anspruch, während die durchschnittliche Angebotsdauer mit zunehmender Aneignungsebene zunahm). Diese Ausgangslage unterscheidet sich von den Voraussetzungen für Eltern von Kindern ohne Förderschwerpunkt, denn je höher die Aneignungsebene desto mehr Angebote lassen sich finden. Ab der dritten Aneignungsebene eröffnen sich zahlreiche Online-Angebote für Kinder, die z.B. in Zeitungen beworben werden und mit naheliegenden und offensichtlichen Sucheingaben im Internet zu finden sind. Der Aufwand für Assistenzpersonen zur Durchführung dieser Angebote ist meist minimal, da die meisten Angebote der oberen Stufen zur selbstständigen Erschließung konzipiert sind. Darüber hinaus dauern die Angebote aus den höheren Aneignungsebenen im Durchschnitt um einiges länger und können Eltern auf diese Weise durch die selbstständige Beschäftigung der Kinder entlasten. In Anbetracht dieses Ungleichgewichts zwischen den Online-Angeboten der unteren und oberen beiden Aneignungsebenen kann wohl von einer Benachteiligung des Personenkreises gesprochen werden.

7 Fazit

Die Ergebnisse des Studienprojekts zeigen, dass Kinder mit Behinderungen und ihre Familien im Internet auf Barrieren stoßen und es sehr viel aufwändiger und herausfordernder zu sein scheint, passende Online-Angebote zu finden. Die Ergebnisse sollten Anreiz für Schulen, Lehrer*innen, Vereine oder Betreiber von Kinder-Online-Portalen sein, die Situation zu verbessern. Die Gesellschaft sollte mehr Verständnis für Eltern von Kindern mit Behinderungen aufbringen, da die dauerhafte Betreuung und sinnvolle Beschäftigung dieser Kinder besonders während der Pandemie eine große Herausforderung darstellt und die Online-Angebote, die für Kinder ausgeschrieben und konzipiert werden, nur bedingt vom Personenkreis genutzt werden können. Die Ergebnisse zeigen zudem, dass Handlungsbedarf für Lehrer*innen besteht und Eltern unterstützt werden sollten z.B. mit Tipps zu Suchschlagworten oder von Pädagog*innen ausgearbeiteten Online-Angeboten explizit für Kinder des Personenkreises. Das im Rahmen dieses Projekts entstandene Analyseraster kann als Grundlage dienen, eine solche Linksammlung passender Angebote für eventuelle weitere Wellen der Pandemie aufzustellen.

Literaturverzeichnis

- AOSF NRW (Stand 01.07.2016). *Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Schule für Kranke (Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung – AOSF)*. Vom 29. April 2005 zuletzt geändert durch Verordnung vom 1. Juli 2016. Verfügbar unter: <https://bass.schulwelt.de/6225.htm> [16.04.21].
- Bauersfeld, S. & Terfloth, K. (2015). *Schüler mit geistiger Behinderung unterrichten*. München: Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag.
- Bernasconi, T. (2007). *Barrierefreies Internet für Menschen mit geistiger Behinderung. Eine experimentelle Pilotstudie zu technischen Voraussetzungen und partizipativen Auswirkungen*. Oldenburg: BIS.
- Bortz, J. & Döring, N. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Heidelberg: Springer-Verlag.
- Culler, J. (2002). *Literaturtheorie*. Stuttgart: Reclam jun. GmbH & Co.
- Goer, C. & Köller, K. (2019). *Fachdidaktik Deutsch – Grundzüge der Sprach- und Literaturdidaktik*. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag.
- Isler, D., Phillipp, M. & Tileman, F. (2010). *Lese- und Medienkompetenz: Modelle, Sozialisation und Förderung*. Wuppertal: lfm-nrw.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1998). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 26.06.1998*. Verfügbar unter: <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2000/geist.pdf> [20.08.20].
- Stöppler, R. (2014). *Einführung in die Pädagogik bei geistiger Behinderung*. München: Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag.
- Zentel, P. (2017). *Medienbildung und neue Medien*. In: Behinderte Menschen 6/2017, 81-84.

Viktoria Notzon

Die Förderung von Lesekompetenz durch extensives Lesen von Bilderbüchern im Englischunterricht der Primarstufe

Betreut durch: Clara Juchelka (Englisch)

Abstract

Umfassende Lesekompetenzen sind in der modernen Mediengesellschaft unabdingbar. Dass die Förderung dieser im Schulkontext nicht nur im Deutschunterricht geschehen darf, bestätigt die Kompetenzorientierung der Fachcurricula, da diese inzwischen durchweg Lesekompetenzen einbeziehen. Die Menschheit ist durch digitale Medien global vernetzt, weshalb neben muttersprachlichen Lesefertigkeiten besonders die Kommunikation in englischer Sprache zentral ist. Um Leseverstehen und Verstehensstrategien zu trainieren, ist das Konzept extensiven Lesens (Hermes 1998) bereits etabliert. Dabei steht die autonome Beschäftigung mit Texten im Fokus, sodass Schüler*innen eigenständig ihre Kompetenzen weiterentwickeln. Auch für den Fremdsprachenunterricht wurde das Konzept bereits erprobt und empirische Daten zeigen, dass es einen positiven Effekt auf die Sprachkompetenzen Lernender haben kann (z.B. Kolb 2012, Biebricher 2008). Welche Auswirkungen extensives Lesen im Englischunterricht an Grundschulen auf den Lesekompetenzerwerb haben kann, möchte die vorliegende Studie ermitteln. Dazu wurde ein vierwöchiges Bilderbücherprojekt in einer jahrgangsübergreifenden Englischklasse an einer Kölner Grundschule implementiert und mit qualitativen und quantitativen Erhebungsmethoden begleitet. Es stellte sich heraus, dass die Schüler*innen ein Bewusstsein für Lesestrategien bei der Erschließung von englischen Bilderbüchern entwickeln und erfolgreich eigenständig Bücher erarbeiten konnten.

1 Einleitung

Seit dem PISA-Schock 2000 ist man sich einig, dass die Befähigung zu einem kompetenten Umgang mit Medien, was insbesondere die Lesekompetenzförderung inkludiert, nicht nur im Deutschunterricht vermittelt werden sollte, sondern dies „Aufgabe aller Unterrichtsfächer, aller Klassenstufen und aller Schulformen“ (Garbe/Holle/Jesch 2009: 10) ist. Die moderne Gesellschaft ist durch digitale Medien global vernetzt, weshalb neben muttersprachlichen Lesefertigkeiten besonders die Kommunikation in englischer Sprache zentral ist. Die bloße Aneignung von Wissen und basalen Lesefertigkeiten reicht nicht für die Ebnung eines erfolgreichen Lebenswegs aus: Daher ist es eine wichtige Aufgabe des Englischunterrichts, nicht nur Sprachwissen zu vermitteln, sondern auch die notwendige Motivation zu fördern, sich mit englischsprachigen Texten zu beschäftigen, Leseverstehen zu trainieren und Strategien zu entwickeln, um ungehindert in unserer globalen Gesellschaft kommunizieren zu können.

Inwiefern dies in den Unterricht der Primarstufe implementiert werden kann und welche Methoden erfolgreich sein können, soll anhand der vorliegenden Studie ermittelt werden. Speziell steht der Ansatz des *extensiven Lesens* (Hermes 1998: 151f.) im Fokus, der die eigenständige Beschäftigung mit einer hohen Anzahl von Texten vorsieht und dadurch vielfältige fremdsprachliche Lesekompetenzen fördert. Es soll die Frage geklärt werden, ob die Entwicklung solcher Kompetenzen erfolgreich bei Grundschulkindern beobachtet werden kann und ob demnach extensives Lesen im frühen Englischunterricht förderlich ist.

2 Theoretischer Hintergrund

Das folgende Kapitel umfasst einen Überblick über theoretische Grundlagen, der die Forschungsfrage kontextualisiert und notwendige Informationen zur Einordnung des Untersuchungsvorhabens im Bereich Lesen und Fremdsprachenunterricht darstellt.

2.1 Lesen im Fremdsprachenunterricht

Ausreichende Lesefähigkeiten und -kompetenzen sind Basisqualifikationen für lebenslanges Lernen und ermöglichen gesellschaftliche sowie kulturelle Teilhabe (vgl. Garbe 2009: 19-20). Beschäftigen sich Kinder also bereits früh mit (altersgerechten) Lesestoffen, üben sie bereits kulturelle Praktiken aus, die einen hohen Stellenwert für ihre sprachliche und literarästhetische Bildung haben. Längst hat der Einsatz von Geschichten und Bilderbüchern im Fach Englisch durch die Storytelling-Methode (vgl. Piepho 2002, QUA-LiS NRW 2018), die elementares Werkzeug für guten Fremdsprachenunterricht ist, seine didaktische Legitimierung erhalten. Dabei liegt der Fokus allerdings eher auf der Förderung von Hörverstehen, weniger auf der selbstständigen Auseinandersetzung mit Texten, und „die Begegnung mit dem Text [läuft] fast immer über die Lehrerinnen und Lehrer“ (vgl. Kolb 2008: 96). Doch wenn Kindern die Möglichkeit gegeben wird, selbstständig „auf dem Wege des entdeckenden, erprobenden, übenden und handelnden Lernens“ (MSW 2008: 7) tätig zu werden, können sie sich Verstehensstrategien und weitere Lesefertigkeiten selbstwirksam aneignen, was potenziell besonders nachhaltiges Erlernen bedeutet.

Das Lesen in der Fremdsprache geschieht auf Basis bereits erworbener, muttersprachlicher Lesefähigkeiten, „doch die für die unteren Verarbeitungsebenen erforderlichen Sprachkenntnisse müssen großenteils neu erworben werden“ (Lutjeharms 1998: 281). Im Englischen begegnet Schüler*innen die Schwierigkeit, dass die Lautierung durch bestimmte Graphem-Verbindungen vorgegeben wird. So unterscheiden sich die Graphem-Phonem-Beziehung der beiden Sprachen insofern, dass jedes Phonem im Deutschen „durch ein entsprechendes Basisgraphem verschriftlicht wird, im Englischen nicht“ (Haß et al. 2016: 161), was eine erhebliche Herausforderung darstellt.

Es erfordert eine gewisse Frustrationstoleranz, in einer Fremdsprache zu lesen, denn es werden „Strategien des schwachen Lesenden, wie Raten und Tolerieren

eines ungenauen Verstehens, unumgänglich“ (Lutjeharms 1998: 283). Erfolge sollten „gefördert und gelobt werden“ (Burwitz-Melzer 2007: 143), um die Motivation der Schüler*innen aufrechtzuerhalten. Zudem empfiehlt sich eine Textauswahl, die an die Lebenswelt und Interessen der Lesenden anknüpft. Lust am Lesen ist wichtige Voraussetzung: nur durch die regelmäßige Beschäftigung mit Texten kann „die Automatisierung des Leseprozesses gefördert werden“ (Surkamp 2007: 178). Dies legt im Unterricht der Primarstufe den Einsatz kurzer Geschichten und Bilderbücher nahe, die seit früher Kindheit bekannt sind (vgl. Kierepka 2006: 124).

Wiederum benötigen Schüler*innen das notwendige Handwerkszeug in Form von Lesestrategien, um am Ball zu bleiben – insbesondere junge Lernende, da sie zumeist gerade erst erlernt haben, in der Muttersprache zu lesen und Leseroutinen noch ausbauen müssen. Wichtige Verstehenstechniken des fremdsprachlichen Lesens sind u.a. das „Erschließen unbekannter Wörter durch intelligent guessing“ (Surkamp 2007: 181) sowie das Bilden und Überprüfen von Hypothesen. Diese werden besonders durch die Beschäftigung mit Geschichten trainiert, da einzelne Wörter für ein Globalverstehen nicht unbedingt benötigt und Informationen handlungsorientiert gegeben werden, was die Leser*innen Vermutungen über den Handlungsverlauf anstellen lässt (vgl. ebd.: 181-182). Außerdem empfiehlt es sich, gerade im Anfangsunterricht Audioversionen eines Textes bereitzustellen, damit Schüler*innen diese ggf. für ihren Verstehensprozess nutzen können (vgl. Hermes 1998: 152). Bilderbücher helfen jungen Lernenden, sich intuitiver Verstehensstrategien bewusst zu werden und zu erlernen, diese gezielt zu nutzen (vgl. Kierepka 2006: 128). Die regelmäßige Auseinandersetzung mit fremdsprachlichen Texten ermöglicht die Entwicklung und den langfristigen Ausbau solcher Strategien.

2.2 Das Konzept extensiven Lesens

Die regelmäßige Auseinandersetzung mit fremdsprachlichen Texten ermöglicht die Entwicklung und den langfristigen Ausbau von Lesekompetenzen, doch um die gewünschten Effekte bei der Automatisierung von Leseprozessen zu erreichen, sollte „möglichst viel gelesen werden“ (Lutjeharms 1998: 284). Dazu bietet es sich an, im Schulunterricht Möglichkeiten zum sogenannten extensiven Lesen zu schaffen. Dies meint zunächst „die Bewältigung größerer Textmengen, und das in einem möglichst raschen Leseprozeß [sic!]“ (Hermes 1998: 151-152). Schnelles Lesen ist deshalb wichtig, da beim extensiven Lesen das globale Textverständnis im Fokus steht (vgl. Biebricher 2008: 9). Langsames Lesen erschwert hingegen das Verstehen, weil die Gesamtbedeutung beim Entschlüsseln einzelner Wörter oft verloren geht (vgl. Hermes 1998: 151-152).

In ihrer Studie von 2008 hat Biebricher den Einfluss von Motivation auf die Lesekompetenz im Rahmen eines extensiven Lesesettings erforscht. Es konnten positive Effekte des Konzepts ermittelt werden: vor allem bezüglich der Selbstwirksamkeit und der Motivation für englische Texte zeigten sich deutliche Steigerungen (vgl. Biebricher 2008: 271-276). „Gelingt es, das Interesse am Lesen in der Fremdsprache durch leichte Texte oder ansprechende Themen zu wecken, kommt es zu positiven Leseerlebnissen“ (ebd.: 45). Die Bereitstellung verschiedener Bücher motiviert und

ermöglicht zudem eine natürliche Differenzierung, da die Kinder ihre Lesestoffe interesselgeleitet wählen und das Schwierigkeitslevel selbst bestimmen können (vgl. Lutjeharms 2008: 284).

Weiterhin spricht für autonomes Lesen, dass vor allem in „der Anfangsphase des Unterrichts [...] das Vorlesen durch die Lernenden eine zu belastende Tätigkeit [ist], die die semantische Verarbeitung blockiert“ (ebd.). Es ist also sinnvoll, Schüler*innen die Möglichkeit zu geben, sich still mit Texten auseinanderzusetzen und sie zu verarbeiten. Kinder können sich ihres Leseprozesses so selbsttätig bewusst werden, Verstehenstechniken evaluieren und die Anwendung automatisieren (vgl. Surkamp 2007: 183). In einer Studie mit Grundschüler*innen hat Kolb (2011) im Rahmen eines Bilderbücherprojektes die Effekte extensiven Lesens auf Lesekompetenzen erhoben sowie ergänzend qualitative Daten gesammelt, um mehr über die Entwicklung von Lesestrategien und -motivation zu erfahren. Eine besonders deutliche Steigerung war bei kognitiven und affektiven Kompetenzen zu verzeichnen. Weiterhin schilderten die Kinder eine erhöhte Lesemotivation für englische Texte und reflektierten, welche Verstehensstrategien sie als hilfreich empfanden (vgl. ebd.: 98-103).

Die vorliegende Studie möchte die vorhandenen empirischen Daten ergänzen, um aufzuzeigen, inwiefern der Fremdspracherwerb durch Lesen im Schulunterricht gefördert werden kann und möchte einen Beitrag zur Legitimierung des Konzepts extensiven Lesens im Englischunterricht an Grundschulen leisten.

2.3 Verortung von Lesen im Kernlehrplan für das Fach Englisch

Der Lehrplan im Fach Englisch für die Primarstufe in Nordrhein-Westfalen teilt sich in vier Kompetenzbereiche, die sich in der schulischen Praxis im Rahmen komplexer Lernsituationen überschneiden, sodass viele Aspekte simultan angesprochen werden (vgl. MSW 2008: 13).

Das Leseverstehen wird im ersten Kompetenzbereich *Kommunikation – sprachliches Handeln* berücksichtigt. In der Grundschule steht zunächst die verbale Kommunikation im Vordergrund. Schriftbilder haben eine Hilfsfunktion, um das Verstehen und Verinnerlichen von sprachlichem Input zu erleichtern und eröffnen zunächst eine „grundlegende Einsicht in die anspruchsvollen englischen Graphem-Phonem-Beziehungen“ (Haß et al. 2016: 125). Allmählich soll sich das Lesen der Schüler*innen zu einem „sinnentnehmenden und -erschließenden“ (MSW 2008: 9) Lesestil entwickeln. Betrachtet man die Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 zum Leseverstehen bedeutet dies, dass Schüler*innen kurze Texte mit bekanntem Wortschatz verstehen und wesentliche Handlungselemente entnehmen können (vgl. ebd.: 16). Zum dritten Kompetenzbereich *Verfügbarkeit von sprachlichen Mitteln* heißt es unter anderem, Schüler*innen sollen für ihr sprachliches Handeln „ein begrenztes Repertoire an Wörtern, Redemitteln und basalen grammatischen Strukturen“ (ebd.: 11) entwickeln. Beim Lesen authentischer Texte werden Kinder mit bekanntem und neuem Wortschatz, Redewendungen sowie grammatischen Strukturen konfrontiert. Durch Wiederholung werden diese immer vertrauter und erste orthografische Erkenntnisse gesammelt, zudem machen sie wertvolle inter-

kulturelle Erfahrungen. Weiterhin kann das extensive Lesen dem Kompetenzbereich *Methoden* zugeordnet werden, wonach Sprachenlernen „die Entwicklung von Lernstrategien und Arbeitstechniken“ (ebd.) erfordert. Das heißt für die Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4, dass Kinder Verstehensstrategien eigenständig nutzen, wie z.B. „chunks und Textpassagen aus dem Zusammenhang“ (vgl. ebd.: 21) erschließen oder Hilfsmittel hinzuziehen. Durch das autonome Lesen werden ebensolche Strategien zum Leseverstehen selbsttätig entfaltet, erprobt und verinnerlicht.

Werden Leseprozesse initiiert, sollte bedacht werden, dass sich die Kinder in der Schuleingangsphase auf unterschiedlichen Stufen der Alphabetisierung befinden und nicht alle mit Deutsch als Erstsprache aufgewachsen sind. Daher ist „eine innere Differenzierung gerade beim Lesen erforderlich [...], um Über- oder Unterforderung zu vermeiden“ (ebd.: 9). In Bezug auf Unterrichtsvorhaben nach dem Konzept des extensiven Lesens ist es also notwendig, verschiedene Texte bezüglich des Umfangs, der Themen und des Sprachniveaus bereitzustellen.

3 Präzisierung der Fragestellung

Basierend auf den bisher dargestellten theoretischen Überlegungen lässt sich folgende Forschungsfrage ableiten: *Wie wirkt sich extensives Lesen von Bilderbüchern über einen Zeitraum von vier Wochen im Englischunterricht einer jahrgangsübergreifenden Klasse 3/4 aus Schüler*innensicht auf die fremdsprachliche Lesekompetenz der Kinder aus?* Diese untersuchungsleitende Frage wird in Unterforschungsfragen (UFF) ausdifferenziert, um das Erkenntnisinteresse zu präzisieren und Hypothesen formulieren zu können. Zunächst ist es vonnöten zu betrachten, ob die Kinder überhaupt in der Lage sind, sich die Bücher selbstständig zu erschließen. Entsprechend lautet die UFF 1: *Können Schüler*innen englischsprachige der Klassenstufe 3/4 Bilderbücher selbstständig lesen und für sich erschließen?* Die Hypothese lautet hier, dass sie sehr wohl in der Lage sind, den Inhalt und auch detailliertere Informationen z.B. zu einzelnen Figuren zu verstehen und dieses Verständnis nachweisen können (H1). Zweitens ist von Interesse, wie Kinder im Sinne des curricular geforderten Kompetenzzuwachses im Bereich Methoden beim Lesen vorgehen, um sich ebenjene Inhalte zu erschließen, woraus sich UFF 2 ergibt: *Welche Verstehensstrategien wenden Schüler*innen laut eigener Selbsteinschätzung an?* Es wird die Hypothese aufgestellt, dass sie unterschiedliche Strategien nutzen und auch Aussagen treffen können, wie hilfreich sie diese bei der Erschließung von Bilderbüchern finden (H2). Als drittes stellt sich die Frage, ob den Schüler*innen ihr eigener Lernprozess bewusst wird und sie Veränderungen bezüglich ihrer Lesekompetenz feststellen. Die UFF 3 lautet demnach: *Nehmen die Schüler*innen Veränderungen ihrer Lesekompetenz wahr?* Es wird vermutet, dass sie sich selbst in Hinblick auf bestimmte Kompetenzerwartungen einschätzen können und sich Veränderungen im Vergleich vor und nach dem Leseprojekt feststellen lassen. Die vierte UFF soll die Hypothese erfassen, dass sich extensives Lesen, gemessen an der Lesemotivation und dem Selbstvertrauen, positiv auf das Selbstkonzept als Leser*innen auswirkt. Die UFF 4 lautet demnach: *Welche Auswirkungen hat das extensive Lesen auf die Motivation und das Selbstvertrauen der Schüler*innen bezüglich des Lesens englischsprachiger Bücher?*

4 Empirische Umsetzung

Um die Nachvollziehbarkeit und Transparenz des Forschungsprozesses zu gewährleisten, soll nun das empirische Vorgehen erläutert werden.

4.1 Methodologische Einordnung des Untersuchungsdesigns

Die vorliegende Arbeit orientiert sich stark am Vorgehen der Studie von Kolb (2011), die im Rahmen eines mehrwöchigen *extensive-reading*-Projekts an einer Schule implementiert wurde, und einem Mixed-Method-Design zuzuordnen ist. Dies meint die „Möglichkeit der Kombination von Verfahren aus dem sogenannten qualitativen und quantitativen Paradigma“ (Schramm 2016: 54). Bezüglich der zeitlichen Anordnung wurde ein sequenzielles Setting realisiert, in dem die qualitative Erhebung auf die quantitative folgte. In der Interpretation wurden qualitativ erhobene Aussagen der Kinder mit den quantitativen Daten zusammengebracht, um zusätzliche Erkenntnisse und ein vertiefendes Verständnis zu generieren (vgl. Kuckartz 2014). So wurden die „distanzierte Außenperspektive“ sowie die „Innenperspektive der Beteiligten“ (Caspari 2016: 17) kombiniert.

Die Prüfung von Hypothesen setzt quantitative Verfahren voraus, bei denen Messwerte statistisch ausgewertet werden und so objektive Schlüsse (vgl. Schramm 2016: 51) sowie Beschreibungen zulassen (vgl. Albert/Marx 2016: 13). Es handelte sich um ein experimentelles Untersuchungsdesign (vgl. ebd.), da der Einfluss des extensiven Lesens als unabhängige Variable (uV) auf die Fähigkeiten der Kinder, also ihre Lesekompetenzen bzw. die Teildimensionen davon, als abhängige Variable (aV) geprüft wurde. Bei der vorliegenden Studie handelte es sich um ein Feldexperiment, da der „zu untersuchende Gegenstand nicht aus seiner natürlichen Umgebung herausgelöst“ (ebd.: 85) werden konnte und sich im Unterrichtskontext keine Laborbedingungen schaffen und kaum alle Störfaktoren tilgen lassen.

Da nicht mehrere Gruppen bezüglich der Einflussnahme des extensiven Lesens auf die Lesekompetenz verglichen werden konnten, bot sich ein „Prä-/Posttest-Verfahren mit Abhängige-Gruppen-Design“ (ebd.: 89) in Form von geschlossenen, schriftlichen Befragungen (Selbsteinschätzungsbögen) an.

Im Anschluss diente ein qualitatives Verfahren einer erweiterten Sichtweise auf die quantitativ gewonnenen Daten (vgl. Kuckartz 2014: 69) sowie der Exploration der UFF 2, 3 und 4. Qualitative Methoden stellen individuelle Meinungen und innere Prozesse in den Fokus, die sich der Beobachtung durch Außenstehende entziehen (vgl. Möhring/Schlütz 2010: 16). Daher wurde das extensive Lesen in einem Kreisgespräch reflektiert, sodass die subjektiven Wahrnehmungen der Kinder in Bezug auf ihre Lesekompetenzen allgemein und die -motivation im Besonderen deutlich wurden. Die Leitfragen für das Gespräch zeichneten sich durch neutrale, offene Formulierungen aus, sodass individuelle Perspektiven entfaltet werden konnten (vgl. Keuneke 2005: 263).

4.2 Erhebungsinstrumente und Auswertung

Im Rahmen des Prä-/Post-Verfahrens bildete ein schriftlicher Fragebogen mit geschlossenen Antwortkategorien die Grundlage für die Erhebung (vgl. Albert/Marx 2016: 70), mit dem die Kinder sich im Vorfeld des Projekts sowie nach dessen Beendigung bezüglich ihrer Lesekompetenz und der Verwendung bestimmter Lesestrategien, die im Rahmen des Projektes eingeführt und stetig wiederholt wurden, selbst einschätzten. Im Fragebogen wurde also das latente Konstrukt der Lesekompetenz in Teildimensionen dargestellt und durch manifeste Variablen in Form von Items messbar gemacht (vgl. ebd.: 38-39). Der Fragebogen wurde aus der Studie von Kolb (2011) übernommen, wobei eine Modifizierung mit Hilfe der Beispiele von Haß und Kieweg (2012: 81-82, 88) vorgenommen wurde. Die Items beruhen auf dem Modell fremdsprachlicher Lesekompetenz nach Burwitz-Melzer (2007), das die Teilaspekte motivationale, kognitive und affektive, interkulturelle Kompetenzen sowie Kompetenzen zur Anschlusskommunikation und Reflexion umfasst (vgl. Burwitz-Melzer 2007: 137-138). Diese Befragung der Schüler*innen bestand aus zwei Teilen: Lesestrategiegebrauch und weitere Aspekte der Lesekompetenz. Die Selbsteinschätzung erfolgte anhand einer dreistufigen Skala: bezüglich der Lesestrategien sollten die Kinder angeben, ob sie die jeweilige Strategie *oft*, *manchmal* oder *nie* nutzen. Bezüglich weiterer Aspekte der Lesekompetenz lautete die Auswahl *Kann ich gut*, *Kann ich manchmal* oder *Kann ich noch nicht*. Auch die Ausprägungen wurden aus der Studie von Kolb (2011) übernommen. Diese wurden mit den Codes 3 bis 1 versehen, sodass ein hoher Mittelwert für das jeweilige Item bedeutet, dass die Befragten diese Lesestrategie ihren Angaben nach besonders oft nutzen. Einen ersten Überblick bietet hier die Angabe der arithmetischen Mittel (\bar{x}) für jedes Item (vgl. Albert/Marx 2016: 117). In der Auswertung wurden die Durchschnittswerte sowie die Häufigkeitsverteilung der Ausprägungen zu den jeweiligen Items aus der Prä- und der Post-Befragung grafisch gegenübergestellt.

Als zweiter Gegenstand der Untersuchung wurde eine mündliche Befragung in Form eines Kreisgesprächs nach Ende des Leseprojekts durchgeführt. Im Gespräch wurden die Schüler*innen vorformulierten Fragen folgend zu ihrem Lernprozess, ihrer Motivation und ihrer persönlichen Einordnung des Projekts befragt. Das offene Gesprächssetting ermöglichte es, dass die Schüler*innen ihre individuellen Perspektiven frei entfalten und erzählen konnten, was ihnen besonders wichtig erschien (vgl. Keuneke 2005: 263). Mit Hilfe von Glassteinen („Muggelsteine“) sollten die Kinder u.a. die Lesestrategien bewerten. Das Gespräch wurde aufgezeichnet und transkribiert. Die Auswertung des Transkripts erfolgt nach dem Prinzip der qualitativen, strukturierenden Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2008), was eine vertiefende Betrachtung der Ergebnisse des schriftlichen Fragebogens ermöglicht.

4.3 Untersuchungsteilnehmer*innen

Zur Klärung des Forschungsinteresses wurde das Bücherprojekt in einer Grundschule mit jahrgangsübergreifendem Unterricht in Köln-Sülz implementiert. Es handelt sich hierbei um eine Gelegenheits-Stichprobe, da die Proband*innen willkür-

lich ausgewählt wurden (vgl. Döring/Bortz 2016: 306). Die betreffende Lerngruppe war jahrgangsgemischt (3/4) und umfasste 28 Kinder. Zwei Kinder sind mit Deutsch und Englisch als Erstsprachen aufgewachsen. Weiterhin befinden sich unter den Schüler*innen zwei Kinder mit dem Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation sowie ein Kind mit dem Förderschwerpunkt Emotionale-soziale Entwicklung, das von einer Lernbegleitung unterstützt wird. Es wurde vermutet, dass die Kinder mit besonderen Unterstützungsbedarfen von dem kooperativen Lernsetting während des Leseprojektes profitieren und es ihnen mit helfenden Maßnahmen möglich sein sollte, ihre individuelle Lesekompetenz schriftlich im standardisierten Fragebogen und verbal im Kreisgespräch zu reflektieren. Zudem war eine individuelle Teilnahme am Leseprojekt gerade deshalb möglich, weil keine Mindestanzahl zu lesender Bücher vorgegeben war. An der ersten Abfrage des Selbsteinschätzungsbogens nahmen 25 Kinder teil, an der zweiten Abfrage sowie dem Kreisgespräch nahm die gesamte Lerngruppe teil.

4.4 Untersuchungsablauf

Das Untersuchungsvorhaben wurde in Form eines vierwöchigen Leseprojektes nach dem Konzept extensiven Lesens, für das 19 Bücher¹ bereitgestellt wurden, realisiert, das in zwei Englischstunden pro Woche stattfand. Vorbild für den Ablauf war die Studie von Kolb (2011). Den Beginn markierte die Abfrage des Selbsteinschätzungsbogens. Zum Einstieg wurden die fokussierten Lesestrategien, die im Selbsteinschätzungsbogen wiederzufinden sind, anhand einer Bildergeschichte eingeführt. Während der Projektwochen erarbeiteten die Kinder ein *reading log*, in dem sie ihr Leseverstehen unter Beweis stellten, indem sie zu jedem gelesenen Bilderbuch eine Zusammenfassung verfassen sollten und wichtige Buchinformationen (Titel, Hauptfigur) notierten. Diese Lesetagebücher wurden nicht ausgewertet, sondern dienten der Feststellung, ob die Schüler*innen ein grundlegendes Textverständnis entwickeln konnten, was sich in der subjektiv wahrgenommenen, zufriedenstellenden Bearbeitung der einzelnen Aufgaben zeigte.

Zu Beginn der Projektstunden wurden die Bücher im Klassenraum ausgelegt und die Kinder durften ihre Lesestoffe eigenständig in Partner*innenarbeit auswählen und erschließen. Zur Unterstützung des Leseprozesses wurden verschiedene Hilfsmittel eingeführt und bereitgestellt, die sich in den Items zur Lesekompetenz und den -strategien wiederfinden. So wurden Wörterbücher bereitgelegt und alle Bilderbücher mit Hilfe von Vorlesestiften („AnyBook Reader“) eingelesen, sodass die Kinder sich den Buchtext individuell anhören konnten. Die mündliche Befragung der Schüler*innen zum Bücherprojekt und den geübten Lesestrategien erfolgte im Rahmen eines vorstrukturierten Kreisgesprächs zum Schluss der Projektwochen.

¹ Darunter bekannte, englischsprachige Klassiker wie „The Story of Ferdinand“ (Munro Leaf), „Winnie & Wilbur“ (Valerie Thomas & Korky Paul) oder neuere, beliebte Titel wie „The Lion Inside“ oder „The Way Home for Wolf“ (beide von Rachel Bright und Jim Field).

5 Analyse und Reflexion der Untersuchungsergebnisse

Im folgenden Kapitel werden zunächst die Ergebnisse der schriftlich-quantitativen Befragung dargestellt und mit Hilfe der qualitativ erhobenen Aussagen aus dem Kreisgespräch zur Klärung der formulierten Forschungsfragen vertiefend interpretiert.

5.1 Deskriptive Ergebnisdarstellung der quantitativen Befragung

Da in der vorliegenden Studie nur eine Lerngruppe betrachtet wurde, werden rein deskriptive Ergebnisdaten dargestellt, die sich auf die Testgruppe beziehen. Für inferenzstatistische Schlüsse wären Vergleichsgruppen und eine größere Stichprobe notwendig (vgl. Albert/Marx 2016: 125). Zudem wurden in den UFF keine Hypothesen aufgestellt, die über die befragte Schüler*innengruppe hinausgehen, sodass diese einen eher explorativen Nutzen hat. Sich daran anschließende Vermutungen könnten zukünftig inferentiell geprüft werden.

Die quantitative schriftliche Befragung der Schüler*innen erfolgte vor („Prä“) und nach („Post“) Durchführung des Leseprojektes, um die UFF 3 *Nehmen die Schüler*innen Veränderungen ihrer Lesekompetenz wahr?* durch einen Vorher-Nachher-Vergleich zu beantworten. An der ersten Befragung nahmen 25 Kinder teil. An der zweiten Erhebung nahmen alle Kinder der Klasse teil, die Grundgesamtheit umfasste hier also 28 Teilnehmer*innen. Im ersten Durchgang enthielt sich ein Kind konsequent und gab durchweg die Antwortoption „keine Angabe“ an. Für die Post-Befragung waren alle Fragebögen vollständig ausgefüllt und nur wenige Items wurden vereinzelt mit „keine Angabe“ beantwortet.

Der erste Teil des Fragebogens zur Verwendung von Lesestrategien bezieht sich konkreter auf die UFF 2 *Welche Verstehensstrategien wenden Schüler*innen laut eigener Selbsteinschätzung an?* und umfasst eine dreistufige Skala mit den Ausprägungen oft, manchmal und nie. Im direkten Vergleich der Prä- und Post-Befragungen werden Unterschiede in der Selbsteinschätzung der Schüler*innen deutlich (s. Diagramm 1). So wurden die unterschiedlichen Lesestrategien in der Abfrage vor Durchführung des Projekts durchschnittlich niedriger bewertet, also seltener als hilfreich eingestuft, als in der Post-Befragung. Auffällig sind hier die Strategien „Ich stelle Vermutungen an, worum es im Text gehen könnte“, „Ich errate Wörter aus dem Kontext“ und „Ich lese den Text laut vor“. Hier unterscheiden sich die Mittelwerte um 0,4 Rangpunkte. So beträgt der Mittelwert des Items „Ich stelle Vermutungen an, worum es im Text gehen könnte“ in der Prä-Befragung $\bar{x}=1,96$ ($\sigma=0,82$), in der späteren $\bar{x}=2,25$ ($\sigma=0,59$). Bei „Ich errate Wörter aus dem Kontext“ stehen die Werte $\bar{x}=1,63$ (Prä; $\sigma=0,49$) und $\bar{x}=2,04$ (Post; $\sigma=0,52$) gegenüber, bei „Ich lese den Text laut vor“ ist eine deutliche Steigerung der Einschätzung von $\bar{x}=1,39$ (Prä; $\sigma=0,58$) zu $\bar{x}=2,00$ (Post; $\sigma=0,39$) zu verzeichnen. Eine Steigerung der wahrgenommenen Nützlichkeit ist bei sieben von acht Lesestrategien zu erkennen, mit Ausnahme der Strategie „Ich suche neue Wörter in einem Bilderwörterbuch“. Dieses Item wurde insgesamt als „nie“ hilfreich eingestuft, wobei dieses Ergebnis bei den Post-Ergebnissen unter Berücksichtigung der Standardabweichung noch deutlicher ausfällt. Als nützlichste Lesestrategie wird „Ich sehe mir die Bilder zur Geschichte

an“ eingestuft, die bereits vor dem Projekt durchschnittlich mit $\bar{x}=2,79$ ($\sigma=0,41$) bewertet wurde, nachher sogar beinahe die höchstmögliche Zustimmung erreicht mit $\bar{x}=2,96$ ($\sigma=0,19$).

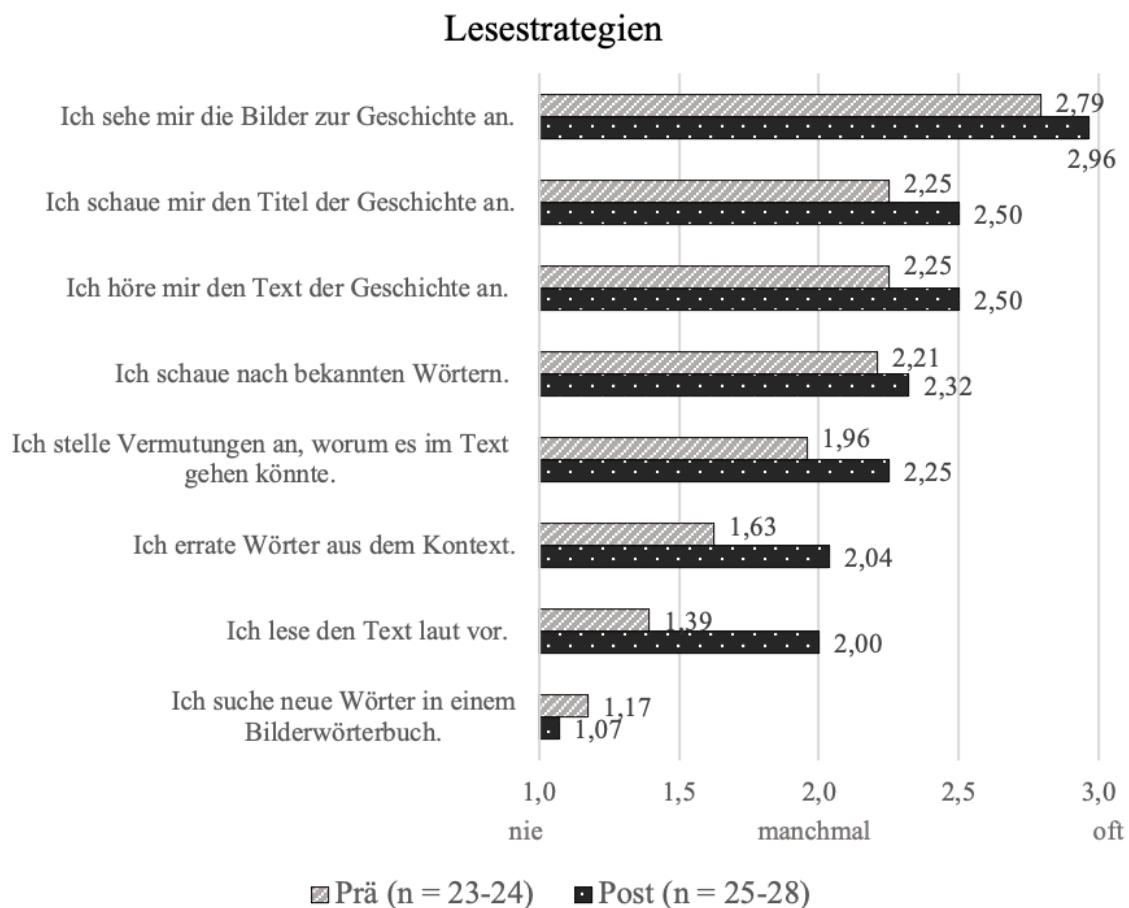


Diagramm 1. Mittelwertvergleiche Items „Lesestrategien“ der schriftlichen Befragungen Prä und Post

PRÄ: Lesestrategien (n = 25)

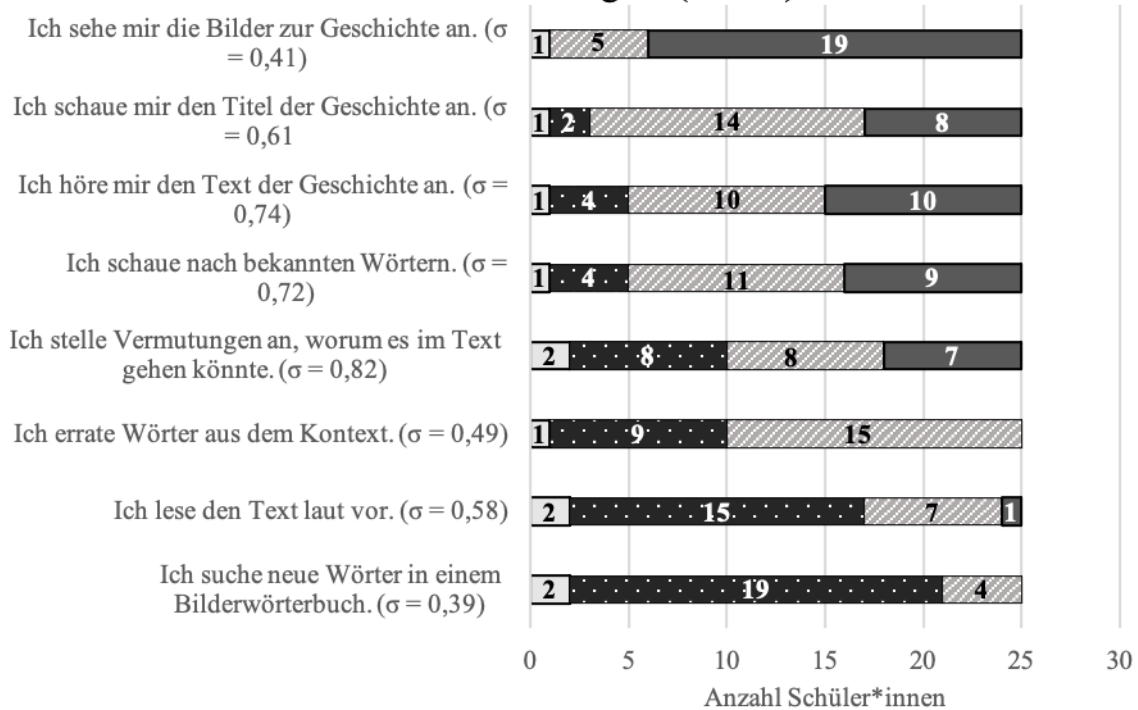


Diagramm 2. Häufigkeitsverteilung der Ausprägungen Items „Lesestrategien“ Prä

POST: Lesestrategien (n = 28)

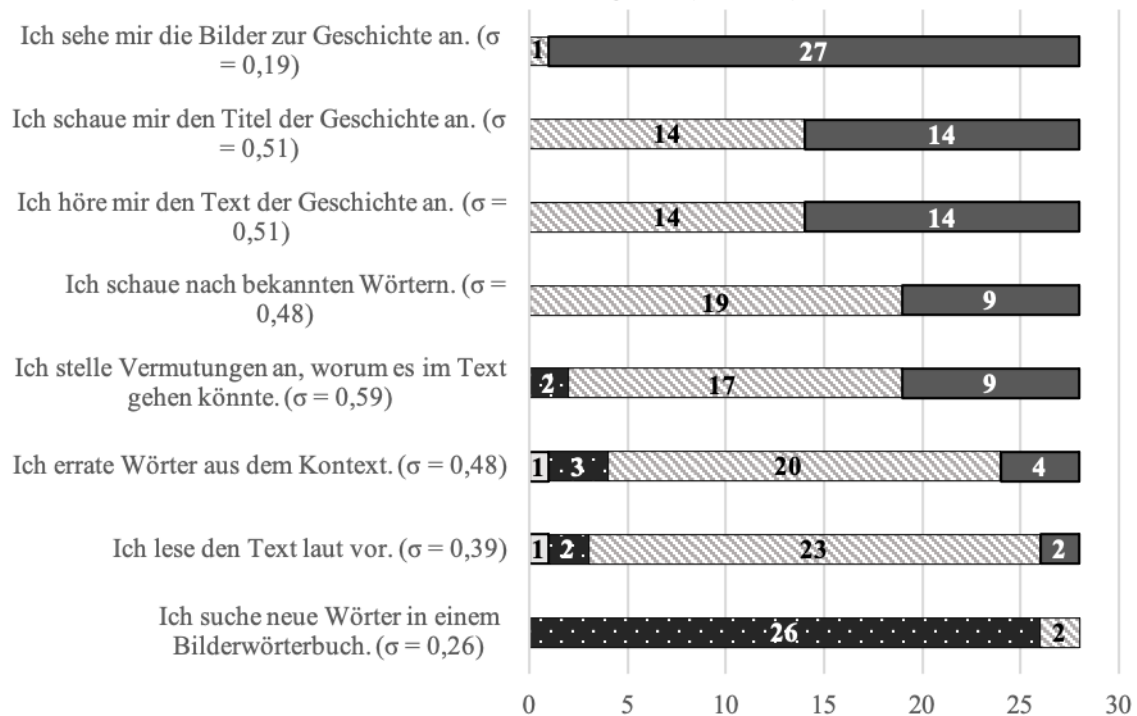


Diagramm 3. Häufigkeitsverteilung der Ausprägungen Items „Lesestrategien“ Post

Der zweite Teil des Fragebogens beschäftigt sich mit verschiedenen Aspekten der Lesekompetenz und wie die Kinder ihr Können dahingehend einschätzen. Auch hier wurden die Ausprägungen der Skala Kann ich gut, Kann ich manchmal und Kann ich noch nicht mit den Skalen-Werten 3 bis 1 codiert und können ebenfalls als quasimetrisch ausgewertet werden (s. Diagramm 4). Die UFF 1, ob die Kinder ein englisches Bilderbuch verstehen können, wird in einem Item konkret abgefragt. Dieses beantworteten die Kinder vor dem Leseprojekt durchschnittlich mit $\bar{x}=2,65$ ($\sigma=0,61$), nachher mit $\bar{x}=2,59$ ($\sigma=0,50$). Der zweite Teil der schriftlichen Befragung dient insbesondere auch der Beantwortung der UFF 3. Auch hier lassen sich bei allen sieben Items Veränderungen zum Positiven bei der Selbsteinschätzung der Kinder bezüglich ihrer fremdsprachlichen Lesekompetenz feststellen. Am deutlichsten sind die Entwicklungen bei den Items „Ich kann wichtige Informationen in einer englischen Geschichte finden“, „Ich kann eine Zusammenfassung für ein englisches Bilderbuch schreiben“ und „Ich kann wichtige Wörter oder Sätze aus einem englischen Text erkennen und aufschreiben“. Hier beträgt der Unterschied der Mittelwerte Prä zu Post über 0,5 Rangpunkte. Bezüglich der Informationssuche in Texten stehen sich die Werte $\bar{x}=1,87$ (Prä; $\sigma=0,69$) und $\bar{x}=2,37$ (Post; $\sigma=0,63$) gegenüber. Auch Zusammenfassungen zu schreiben trauen sich die Kinder nach dem Projekt eher zu als davor (Prä: $\bar{x}=2,00$; $\sigma=0,67$ und Post: $\bar{x}=2,69$; $\sigma=0,55$). Bezüglich des Erkennens und Herausschreibens von wichtigen Wörtern oder Sätzen aus einem englischen Text fallen die Unterschiede der Ergebnisse ebenfalls recht auffällig aus: so betrug der Durchschnitt vor dem Leseprojekt $\bar{x}=1,78$ ($\sigma=0,69$) und danach $\bar{x}=2,30$ ($\sigma=0,67$).

Doch auch in Bezug auf die UFF 4, ob das extensive Lesen Auswirkungen auf die Motivation der Schüler*innen hat, lässt sich ein erstes Ergebnis ablesen. So bewerteten die Kinder das Item „Ich habe Spaß daran, Geschichten auf Englisch zu lesen“ vor Durchführung des Leseprojekts mit durchschnittlich $\bar{x}=1,57$ ($\sigma=0,51$), danach erhöhte sich der Durchschnittswert immerhin auf $\bar{x}=2,24$ ($\sigma=0,60$).

Lesekompetenzen

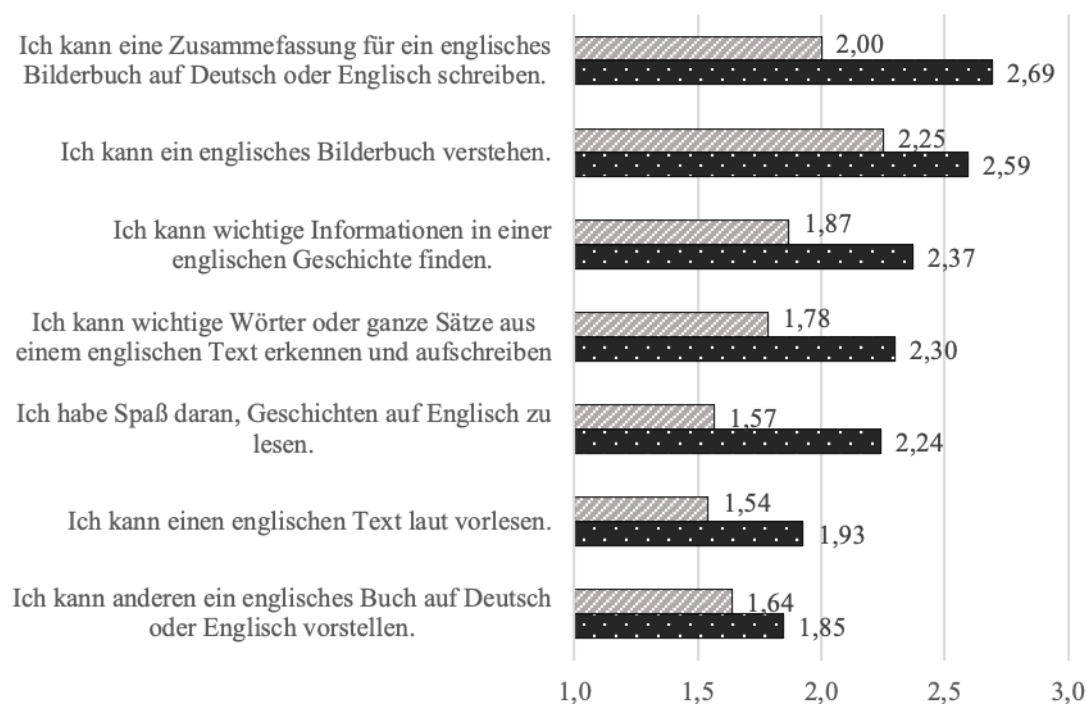


Diagramm 4. Mittelwertvergleiche Items „Lesekompetenzen“ der schriftlichen Befragungen Prä und Post

PRÄ: Lesekompetenzen (n = 25)

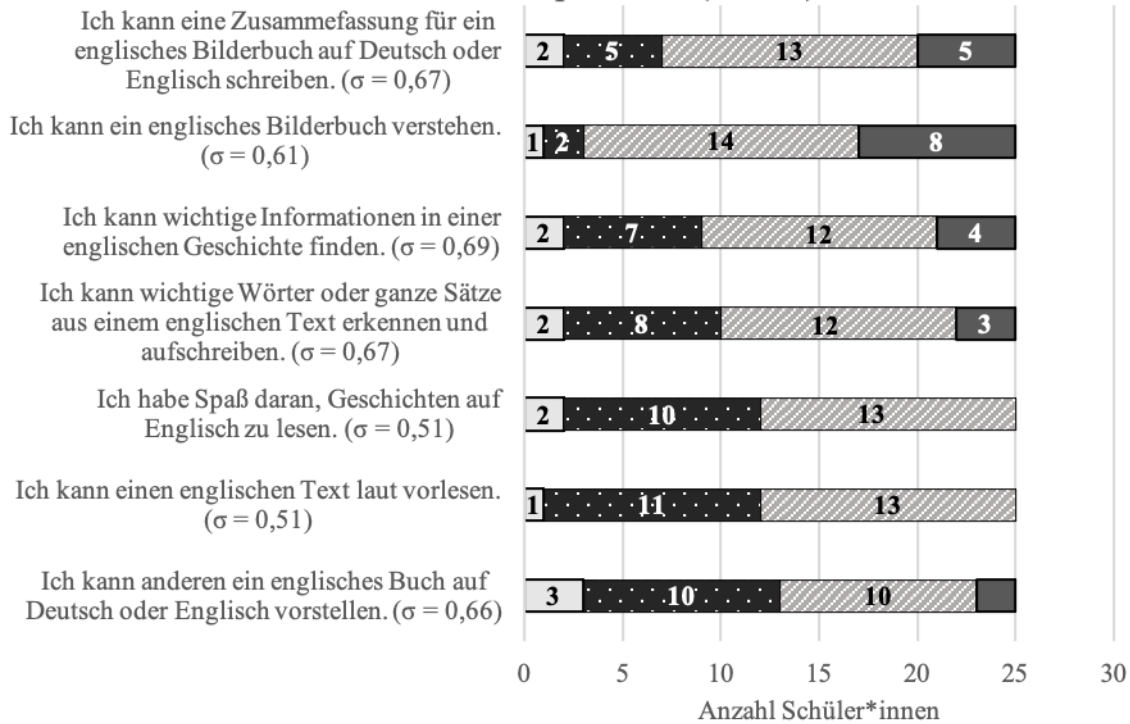


Diagramm 5. Häufigkeitsverteilung der Ausprägungen Items „Lesekompetenzen“ Prä

POST: Lesekompetenzen (n = 28)

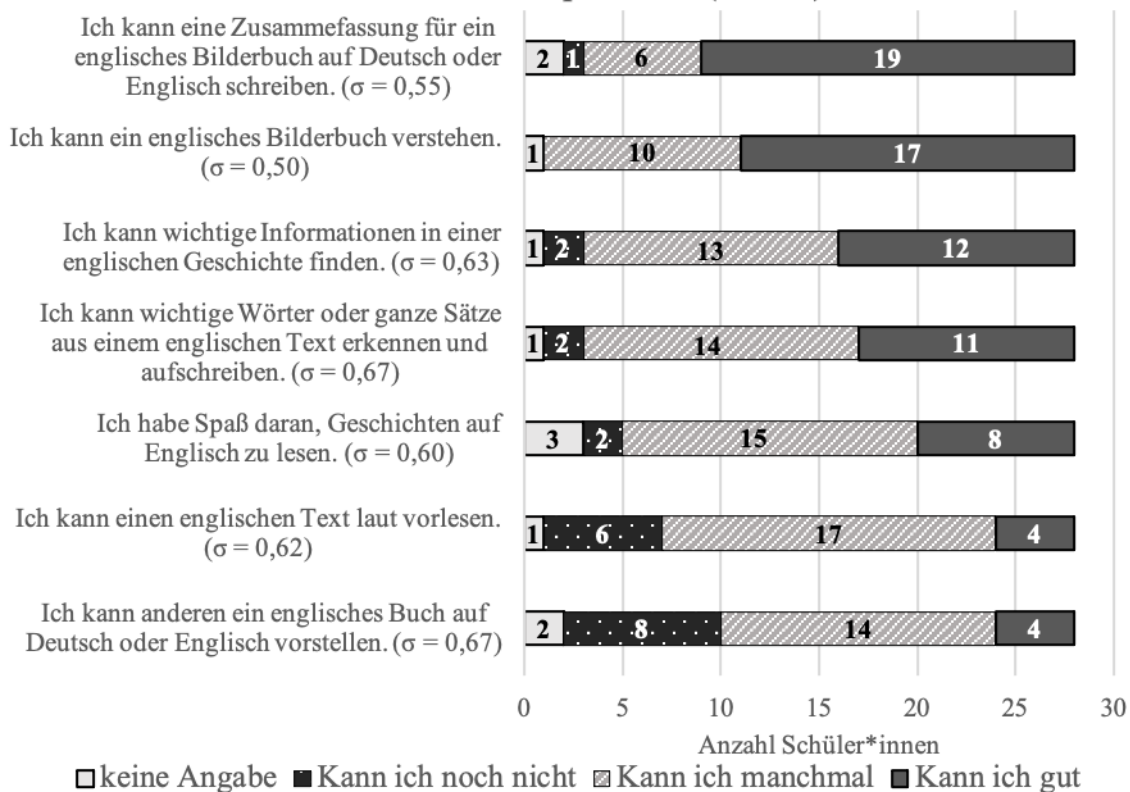


Diagramm 6. Häufigkeitsverteilung der Ausprägungen Items „Lesekompetenzen“ Post

Aus den deskriptiven Ergebnissen kann also in Bezug auf die UFF 2 und 3 geschlossen werden, dass sich laut ihrer Selbsteinschätzung die fremdsprachliche Lesekompetenz der Schüler*innen positiv verändert. Zudem werden fast alle geübten Lesestrategien im Nachhinein als hilfreicher bewertet, wobei sich allgemeine Tendenzen, welche Verstehensstrategien bevorzugt werden und welche eher weniger, festigen. Die Standardabweichungen werden zudem von den Ergebnissen der Prä-Befragung zur Post-Befragung kleiner, was die Vermutung zulässt, dass die Bewertungen der Schüler*innengruppe eindeutiger ausfallen; die Abweichungen vom Mittelwert einzelner Kinder sind weniger groß. Weiterhin ergibt sich ein erster Hinweis bzgl. der UFF 4 nach Veränderungen der Lesemotivation, die nach dem Leseprojekt durchschnittlich größer ausfällt. Hier ist die Standardabweichung jedoch größer, dieses Item wird von der Gruppe also weniger eindeutig bewertet.

5.2 Qualitativ-vertiefende Interpretation

Zum vertiefenden Verständnis werden nun im Sinne des Mixed-Methods-Designs qualitativ gewonnene Aussagen der Kinder (pseudonymisiert) zur weiteren Klärung der UFF hinzugezogen und exemplarisch dargestellt.

In Bezug auf die UFF 1, ob die Kinder ein grundsätzliches Verständnis der Bilderbücher entwickeln und dieses Verstehen nachweisen können, lässt sich ihr Leseverstehen zunächst an der zufriedenstellenden Bearbeitung der *reading logs* ablesen. Diese waren kein Gegenstand der Auswertung, sondern stellten sicher, dass die Schüler*innen sich tatsächlich mit den Geschichten beschäftigen und ihr Verstehen fokussieren. In den leitfadengestützten Kreisgesprächen stellte sich heraus, dass einige Kinder es als schwierig empfanden herauszufiltern, was für die Zusammenfassung wirklich wichtig ist (so sagte Jeremy: „Die Geschichte zu beschreiben, im Reading Log[,das war schwierig].“). Diese mittlere Einschätzung des Verstehenskönnens bestätigt sich auch in den quantitativen Daten, wie oben bereits beschrieben. So haben einige Schüler*innen ihre Zusammenfassung auf wenige Sätze beschränkt, was im Rahmen des extensiven Lesens aber absolut legitim ist, da der Fokus nicht auf der Schreibproduktion liegt. Dennoch kann festgestellt werden, dass alle Kinder eine grundlegende Idee der Geschichten gewonnen haben und es ihnen leichtfiel, die Hauptfiguren zu identifizieren.

Bezüglich der UFF 2 *Welche Verstehensstrategien wenden Schüler*innen laut eigener Selbsteinschätzung an?* unterstreicht die mündliche Befragung die Ergebnisse aus den Selbsteinschätzungsbögen. So wurden die Kinder zunächst gefragt, wie sie allgemein mit ihren Partner*innen vorgegangen sind, um sich die Bilderbücher zu erschließen. Es wurde fast durchweg zunächst mit dem Titel und dem Buchcover begonnen: „Wir haben uns erstmal die Überschrift angeguckt und geguckt, (...) was kennen wir. (...) Und dann kannten wir zum Beispiel dieses Wort, das heißt ‚Hexe‘“ (Livia). Dies spiegelt sich auch in der quantitativen Abfrage nach der Verwendung der Lesestrategien wider, wo die Einbeziehung des Titels nach Beendigung des Leseprojekts die zweithöchste Bewertung erhält. Valentin brachte auf den Punkt: „Wir haben zuerst den Titel gelesen. Weil man dann etwas über die Geschichte vielleicht schon weiß“. Die Schüler*innen haben also unter Berücksichtigung einer

zweiten Strategie, nämlich „Ich schaue nach bekannten Wörtern“, erste Ideen erhalten, wovon das Bilderbuch handeln könnte und Antizipationsprozesse wurden angeregt. Auch der zweite von den Schüler*innen beschriebene Schritt ist in den quantitativen Daten ablesbar: so haben sie sich überwiegend nach dem Titel die Bilder zur Geschichte angeschaut „und dann geguckt, ob wir die Geschichte so verstehen“ (Amelie). Die Bilder gaben Aufschluss über den möglichen Textinhalt, sodass im nächsten Schritt der Text betrachtet und nach bekannten Wörtern gesucht wurde („erst jede einzelne Seite und dann den Text“, Melanie). Andere sind allerdings auch direkt dazu übergegangen, sich den Text vorlesen zu lassen: „Da haben wir uns halt einen Stift genommen und dann wussten wir, wie das ausgesprochen wird. Und wussten auch dann mehr Wörter“ (Marius). Leonies Aussage macht deutlich, dass die Kinder aufbauend vorgegangen sind: „Und wenn wir es [mit den Bildern] nicht verstanden haben, haben wir uns den Text angeguckt und wenn wir den auch nicht richtig verstanden haben, haben wir uns den angehört“. Wenn eine kognitiv zunächst weniger herausfordernde Lesestrategie nicht ausgereicht hat, sind sie zu einer vertiefenden, anspruchsvolleren übergegangen, falls ihnen der Verständniserfolg nicht ausreichend erschien. Es wird deutlich, dass die Kinder jene Strategien also leichter zugänglich empfanden, die sie laut quantitativer Daten „oft“ verwendeten, diese reichten aber nicht immer zufriedenstellend aus. Daher wandten sie sich „manchmal“ Strategien zu, die stärker auf ihren Wortschatz und ihr Hörverstehen abzielen. So haben sie ihren Verstehensprozess eigenständig gesteuert, situativ angepasst und Schritt für Schritt vorangetrieben.

Im zweiten Teil der mündlichen Befragung sollten die Schüler*innen zur weiteren Klärung der UFF 2 einschätzen, welche Lesestrategien sie als besonders hilfreich und welche als eher nicht hilfreich empfanden. Auch hier waren die Ergebnisse aus der schriftlichen Abfrage wieder deutlich herauszuhören, wie die Aussage von Amelie zusammenfasst: „Ich würde sagen, dass Titel lesen und die Bilder anschauen die meisten Muggelsteine abbekommen haben. Das war hilfreich“². Auf Nachfrage stellten die Kinder aber klar, dass die Strategie, sich den Geschichtentext vorlesen zu lassen, ambivalent zu betrachten ist, da ihr auf der positiven und der negativen Seite ähnlich viele Steine zugeteilt wurden: „Manchen hat es wohl besonders nicht geholfen und anderen supergut. Weil ich glaube, manche Texte in den Büchern waren halt einfacher und manche schwerer“ (Maja). Das Vorlesen kann also hilfreich sein, aber auch überfordern. Diese Uneinigkeit ist auch in der Standardabweichung dieses Items erkennbar, die Prä ($\sigma=0,74$) und Post ($\sigma=0,51$) für eine dreistufige Skala recht hoch ausfiel. Am wenigsten hilfreich ordneten die Kinder die Strategie „Ich suche neue Wörter in einem Bilderwörterbuch“ ein. Dies ist damit zu begründen, dass der Umgang mit den Wörterbüchern nicht eingeführt wurde und sie damit ggf. überfordert waren. Zudem war darin nicht jedes relevante Wort zu finden. Die Kinder entdeckten aber auch eigenständig Hilfen, wie sie die Bilderbücher gut erschließen könnten: so wurden die Notwendigkeit von Teamwork („Dass man zusammen-

2 Im Rahmen des Kreisgesprächs sollten die Schüler*innen Glassteine neben einer Auflistung der Lesestrategien ablegen; je nachdem, ob sie diese als besonders hilfreich empfanden auf die linke Seite, bei weniger hilfreichen Strategien auf die rechte Seite.

arbeitet und sich hilft. Weil manchmal hatte ich eine Idee, die Jana nicht hatte oder sie hatte eine und wusste was, was mir nicht eingefallen ist“, Livia) und sich die Textgestaltung anzuschauen betont: „Auf dem Bild hier vorne (deutet auf Cover), hier ist so ein Stern (*deutet auf das ‚i‘ in ‚Winnie‘*) und da ist eine Pfote (*deutet auf das ‚i‘ in ‚Wilbur‘*) und deswegen haben wir uns auch gedacht, dass Wilbur die Katze und Winnie die Hexe ist“ (Timo). Das Projekt hat die Kinder im Sinne eines selbsttätigen Lernens angeregt, Ideen zu entwickeln und sich kooperativ mit den Lesestoffen zu beschäftigen.

Abschließend wurden nähere Fragen zu ihrer individuellen Wahrnehmung bzgl. des Lernerfolgs und der Motivation der Schüler*innen gestellt, um die Beantwortung der UFF 3 und 4 zu vertiefen. Am deutlichsten sind die Entwicklungen in der quantitativen Abfrage bei den Items „Ich kann wichtige Informationen in einer englischen Geschichte finden“, „Ich kann eine Zusammenfassung für ein englisches Bilderbuch schreiben“ und „Ich kann wichtige Wörter oder Sätze aus einem englischen Text erkennen und aufschreiben“. Hier beträgt der Unterschied Prä zu Post bei den Mittelwerten mehr als 0,5 Rangpunkte. Diese drei Aspekte wurden in den begleitenden Lesetagebüchern explizit trainiert, weshalb eine Steigerung der Werte nicht verwunderlich ist. In der mündlichen Befragung gab Amelie passend an, dass das Leseprojekt geholfen hat, nun „ein bisschen besser Bücher auf Englisch entziffern“ zu können. Weiterhin nannten einige Kinder die Tatsache, dass sie nun „einige neue Wörter“ (Marius) kennen würden. Auch Jeremy hat eine zentrale Erkenntnis erlangt: „Es reicht, wenn man ein paar Sachen weiß und versteht und dann weiß man, worum die Geschichte handelt“. Die Wichtigkeit von Globalverstehen wurde ihm deutlich und dass es ausreicht, nicht jedes Detail zu verstehen. Die Kinder konnten also durchaus Lernzuwächse und Erkenntnisse bezüglich ihrer Lesekompetenz benennen. Zudem wurde ein Bewusstsein für verschiedene Lesestrategien geschaffen. Wie einige andere Schüler*innen stellte Melanie fest, dass sie nun weiß, „dass man viele Strategien anwenden kann, die einem helfen“. Livia hat gefallen, „dass man das immer gut gebrauchen kann, das Thema“. Ihr scheint bewusst zu sein, dass sie durchaus übergreifende Kompetenzen trainiert hat. So war Alexa erstaunt, „wie deutlich man sich die Bilder anguckt [...], wenn man halt das, was da geschrieben ist, nicht verstehen kann. [...] In den Bildern wird doch viel verraten“. Die Auswirkungen auf die Motivation und das Selbstvertrauen der Schüler*innen (UFF 4) wird hier bereits angedeutet. Einige Kinder waren hörbar stolz: „Am Anfang, bevor wir das gemacht haben, hatte man nicht so richtig gedacht, dass man das alles schon so gut könnte“ (Bastian) und auch Melanie stellte fest: „Ich hätte nicht erwartet, dass man doch so viele Bücher lesen und verstehen kann. Ich konnte das dann doch schon gut“. In den Kindern wurden offenbar Selbstvertrauen und -wirksamkeit angebahnt. Doch auch der notwendigste Aspekt für nachhaltiges Lernen, nämlich motiviertes Lesen, wurde von einigen Kindern klar benannt. Sie haben gemerkt, dass für sie ein attraktiver, abwechslungsreicher Unterricht gestaltet wurde, das haben sie wertgeschätzt und hatten Spaß am Projekt, wie folgende Aussagen exemplarisch zeigen: „Ich fand auch gut, dass du dir so viel Zeit genommen hast, die Bücher vorzulesen“ (Leander) und Manuel ergänzte: „Ich fand echt klasse, dass es mal was Neues war und es hat auch sehr viel Spaß gemacht“.

6 Fazit

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie bestätigen die Erkenntnisse vorheriger empirischer Erprobungen des Konzepts extensiven Lesens im Englischunterricht und es zeigte sich, dass es sich durchaus im Unterricht mit jungen Fremdsprachlern anbietet. Mithilfe des Mixed-Methods-Designs konnte ein vertiefender Einblick zur Beantwortung der übergeordneten Forschungsfrage gewonnen werden, wie sich ein Projekt im Setting extensiven Lesens im Rahmen des Englischunterrichts auf die Lesekompetenzen und den -strategiegebrauch von Schüler*innen auswirken kann. Die Kombination aus quantitativen Daten und qualitativ gewonnenen Aussagen liefert einerseits klare, greifbare Ergebnisse, die wenig Raum für Interpretationen lassen, und eine eindeutige, individuell wahrgenommene Veränderung der Lesekompetenzen und des Strategiegebrauchs offenlegen. Andererseits offerieren die qualitativen Daten ein tieferes Verständnis dafür, dass die Schüler*innen tatsächlich eine Sinnhaftigkeit im extensiven Lesen und dem Üben von Lesestrategien erkannt haben.

Indem den Kindern Zeit gegeben wurde, selbsttätig so viele Bilderbücher wie möglich zu erkunden, konnten sie vorgestellte Strategien erproben und entwickelten ein Gespür, wann grundlegende Verstehenstechniken, wie den Titel und die Bilder zum Text zu betrachten, ausreichen und wann sie ihr Wortschatzwissen sowie Hörverstehenskompetenzen hinzuziehen müssen, um eine Geschichte zufriedenstellend zu erarbeiten. Es hat sich gezeigt, dass es absolut möglich ist, eine ebensolche selbstgesteuerte Lesekompetenzförderung in den Englischunterricht einzugliedern und alle Schüler*innen in inklusiven Lernumgebungen motiviert mitarbeiten können, weil der Fokus nicht auf der Menge gelesenen Bücher oder dem „richtigen“ Verstehen liegt und der Schwierigkeitsgrad angebotener Lesestoffe beliebig variabel ist. Ob die Schüler*innen nun motivierte, eigenständige Leser*innen englischer Lektüren geworden sind, sei dahingestellt. Sie haben aber Selbstwirksamkeit erfahren und konnten diesen Lernprozess bei sich selbst beobachten und beflügelnde Fortschritte feststellen, was für ihr weiteres Fremdsprachenlernen eine wertvolle Erfahrung sein kann.

Das hier durchgeführte Leseprojekt hat gezeigt, wie groß der Erkenntnisgewinn bei Schüler*innen nach einmaliger Durchführung eines Projektes mit extensivem Lesen sein kann. Allerdings ist zu berücksichtigen: fremdsprachliches Lesen ist „learning by doing“ (Hermes 1998: 154), das durch Wiederholung intensiviert und automatisiert wird. Dies erfordert eine kontinuierliche Einbettung sowie durchdachte, stets aktualisierte didaktische Routinen im Unterrichtsalltag. Weil es sich ausgesprochen gut für inklusiven Fremdsprachenunterricht anbietet und aufgrund wichtiger Transfereffekte, die das Trainieren von Lesekompetenzen für alle Schulfächer und Lebensbereiche im Kontext der globalen Gesellschaft mit sich bringt, sollte extensivem Lesen verstärkt Zeit und Raum im Englischunterricht der Primarstufe eingeräumt werden.

Literaturverzeichnis

- Albert, Ruth/ Marx, Nicole. (2016). *Empirisches Arbeiten in Linguistik und Sprachlehrforschung. Anleitung zu quantitativen Studien von der Planungsphase bis zum Forschungsbericht*. 3. Aufl. Tübingen: Narr.
- Biebricher, Christine. (2008). *Lesen in der Fremdsprache. Eine Studie zu Effekten extensiven Lesens*. Tübingen: Narr.
- Burwitz-Melzer, Eva. (2007). Ein Lesekompetenzmodell für den fremdsprachlichen Literaturunterricht. In: Lothar Bredella/ Wolfgang Hallet (Hrsg.), *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung* (S. 127-158). Trier: WVT.
- Caspari, Daniela. (2016). Grundfragen fremdsprachendidaktischer Forschung. In: Daniela Caspari (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch* (S. 7-21). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Döring, Nicola/ Bortz, Jürgen. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. 5. Aufl. Berlin: Springer Verlag.
- Garbe, Christine. (2009). Lesekompetenz. In: Christine Garbe/ Karl Holle/ Tatjana Jesch (Hrsg.), *Texte lesen. Textverstehen, Lesedidaktik, Lesesozialisation* (S. 13-38). Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag.
- Garbe, Christine/ Holle, Karl/ Jesch, Tatjana. (2009). *Texte lesen. Textverstehen, Lesedidaktik, Lesesozialisation*. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag.
- Haß, Frank/ Kieweg, Werner. (2012). *I can make it! Fremdsprachenerwerb bei Schüler*innen und Schülern mit Lernschwierigkeiten*. Seelze: Klett.
- Haß, Frank/ Kieweg, Werner/ Kutzy, Margitta/ Müller-Hartmann, Andreas/ Weisshaar, Harald. (2016). *Fachdidaktik Englisch: Tradition – Innovation – Praxis*. Stuttgart: Ernsnt Klett Sprachen.
- Hermes, Liesel. (1998). Lektüren/ Simplified Readers. In: Udo. O.H. Jung (Hrsg.), *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer* (S. 150-155). 2. Aufl. Frankfurt: Lang.
- Keuneke, Susanne. (2005). Qualitatives Interview. In: Lothar Mikos/ Claudia Wegener (Hrsg.), *Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch* (S. 254-267). Konstanz: UVK.
- Kierepka, Adelheid. (2006). Children's approaches to authentic picture books in the primary EFL classroom. In: Janet Evens/ Gisela Schmid-Schönbein (Hrsg.), *Picture Books and Young Learners of English* (S. 123-130). München: Langenscheidt.
- Kolb, Annika. (2012). Exploring picture books – eigenständiges Lesen von Bilderbüchern im Englischunterricht der Grundschule. In: Heiner Böttger/ Norbert Schlüter (Hrsg.), *Fortschritte im frühen Fremdsprachenlernen. Ausgewählte Tagungsbeiträge Eichstätt 2011* (S. 96-105). München: Domino.
- Kuckartz, Udo. (2014). *Mixed Methods: Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer.
- Lutjeharms, Madeline. (1998). Lesen im Fremdsprachenunterricht. In: Udo. O.H. Jung (Hrsg.), *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer* (S. 281-287). 2. Aufl. Frankfurt: Lang.
- Mayring, Philipp. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 10. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW). (2008). *Lehrplan Englisch für die Grundschulen des Landes Nordrhein-Westfalen*. Verfügbar unter: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_gs/GS_LP_E.pdf [12.04.2021].
- Möhring, Wiebke/ Schlütz, Daniela. (2010). *Die Befragung in der Medien- und Kommunikationswissenschaft. Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Karbe, Ursula/ Piepho, Hans-Eberhard. (2000). *Fremdsprachenunterricht von A - Z: praktisches Begriffswörterbuch*. Ismaning: Hueber.
- QUA-LiS NRW. (2018). Storytelling. Verfügbar unter: <https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/angebote/egs/didaktik-und-methodik-im-egs/kompetenzorientierte-planung-und-gestaltung-des-unterrichts/storytelling/> [12.04.2021].
- Schramm, Karen. (2016). Empirische Forschung. In: Daniela Caspari (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch* (S. 49-58). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Surkamp, Carola. (2007). Zum Lesen und Schreiben motivieren und befähigen: Was literarische Texte für die Förderung von fremdsprachlichen Rezeptions- und Produktionskompetenzen leisten können. In: Lothar Bredella/ Wolfgang Hallet (Hrsg.), *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung* (S.177-196). Trier: WVT.

Mara Schulze

Merkmale guten Unterrichts im Kontext von Online-Angeboten im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung anhand eines Beispiels aus dem Lernbereich Ästhetische Erziehung

Betreut durch: Vertr.-Prof.' Dr.' Caren Keeley, Prof.' Dr.' Alexandra Zepter
(Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung/Deutsch)

Abstract

*In der vorliegenden Forschungsarbeit wurde untersucht, welche Merkmale guten Unterrichts sich in einem Online-Angebot im Unterrichtsfach Ästhetische Erziehung für eine Mittelstufe mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung zeigen. Das Online-Angebot wurde während des zur Zeit der Covid19-Pandemie absolvierten Praxissemesters für den Lernbereich Ästhetische Erziehung konzipiert. Das Interesse an dieser Fragestellung entwickelte sich im Hinblick auf das stark verkürzte Praxissemester und die trotzdem relevante berufspraktische Perspektive. Darüber hinaus gab es zum Zeitpunkt der Untersuchung kaum wissenschaftliche Erkenntnisse über digitale Lehr-Lern-Prozesse. Dies war unter den Gegebenheiten der Covid19-Pandemie eine besonders große Herausforderung, da gerade dem relevanten Personenkreis unter gewöhnlichen Bildungsvoraussetzungen trotz formaler Gewährleistung (vgl. Keeley 2018: 19) oft das Recht auf Teilhabe verwehrt wird und sich diese Situation durch infektionsschutzbedingte Kontaktbeschränkungen, Schulunterbrechungen und ohne definierte qualitätssichernde Ansprüche weiter zu verschärfen drohte. Im Rahmen des Studienprojekts wurden unter dieser Perspektive Lehrvideos für den Kunstunterricht einer Mittelstufe mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung untersucht. Das Vorgehen der Forschungsarbeit lässt sich folgendermaßen beschreiben: Nachdem die Online-Angebote unter bestimmten Voraussetzungen als Unterricht definiert werden, wird der Lernbereich Ästhetische Erziehung im Kontext möglicher alternativer Unterrichtsformate beleuchtet. Dann werden die vorhergegangenen Überlegungen zur Konzeption der Videos dargelegt und die Relevanz von Merkmalen guten Unterrichts für die Beurteilung von Angeboten betont. Schließlich wird die Erstellung der im Fokus stehenden Kriterienraster auf Grundlage ausgewählter Unterrichtsmerkmale beschrieben sowie auf die herausfordernde und teilweise problematische Umsetzung hingewiesen. Die Anwendung der Kriterienraster auf die Videos lässt sich in einer kurzen Zusammenfassung und einer tabellarischen Aufführung betrachten. Neben der Erkenntnis darüber, welche Merkmale erfüllt sind und welche nicht, steht das Anregen von Reflexionen, Überarbeitungen und weiterführenden Untersuchungen im Hinblick auf digitale Lehr-Lern-Prozesse für Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung im Vordergrund. Relevant ist, wie in anderen Bereichen der Unterrichtsforschung auch, nicht nur die Qualität zu definieren, sondern vordergründig Möglichkeiten zur Verbesserung aufzuzeigen (vgl. Ditton 2009: 178).*

1 Theoretischer Hintergrund

Im folgenden Kapitel werden die theoretischen Grundlagen, die bei der Einordnung, Konzeption sowie der Untersuchung der Online-Angebote von Bedeutung sind, erläutert. Hierfür werden die Bereiche Unterrichtsforschung und Ästhetische Erziehung mit eigenen, kontextgebundenen Überlegungen verbunden.

1.1 Inwiefern lassen sich Online-Angebote als Unterricht verstehen?

Um die Fragestellung nach Unterrichtsqualitätsmerkmalen bearbeiten zu können, soll zunächst geklärt werden, ob und inwiefern die untersuchten Online-Angebote im Videoformat als Unterricht bezeichnet werden können. Aufgrund seiner Vielschichtigkeit (vgl. Arnold 2009: 15) gibt es keine abschließende Definition von Unterricht. Es lassen sich jedoch relevante Definitionen auf die vorliegende Untersuchung beziehen: Unterricht ist „didaktisch geplant [...] und deshalb [...] thematisch abgrenzbar“ (Arnold 2009: 15), findet im pädagogischen Kontext statt (vgl. ebd.) und ist unter anderem gekennzeichnet durch Instruktion (vgl. Ditton 2009: 177). Neben Zielorientierung (vgl. Sandfuchs 2009, 512; Schäfer et al. 2017: 120) steht das Interaktionsgeschehen zwischen Lehrkraft und Schülerschaft (vgl. Richert 2009: 170; Walter 2009: 165) oft im Vordergrund der Betrachtung. Die Rolle der Lehrperson ist dominant (vgl. Meyer 2007: 65) und Einstieg, Erarbeitungsphase und Ergebnissicherung lassen sich als typische Phasen erkennen (vgl. ebd.: 70f.). Dass nach Terhart (vgl. 2009: 106) Unterricht nur von „speziell ausgebildeten Berufslehrern“ (ebd.; vgl. Schäfer et al. 2017: 139) ausgeführt werden dürfe, macht klare Bezeichnungen notwendig. In diesem Kontext wird diejenige Person, welche das Online-Angebot entwickelt, als Lehrperson bezeichnet. Besonders im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung ist Unterricht nicht isoliert zu betrachten (vgl. ebd.: 22), was im Kontext der vorliegenden Überlegungen nicht gewährleistet wird, da einzelne Videosequenzen unabhängig von allgemeinpädagogischen Überlegungen und Bemühungen untersucht werden. Den vorangegangenen Betrachtungsweisen folgend, sind Online-Angebote im beschriebenen Kontext insofern als Unterricht zu verstehen, als sie im Voraus geplant und aufgenommen wurden sowie abgrenzbare Einheiten bilden, welche einen Rahmen für Interaktion und Kommunikation schaffen sollen. Der Aspekt der Instruktion ist in besonderem Maße vertreten, da den Schüler*innen durch „Vortragen, Vormachen, Vorführen“ (Apel 2009: 220) als traditionelle Unterrichtsverfahren etwas vermittelt werden soll (vgl. ebd.). Einige kategorisierende Merkmale von Unterricht – beispielsweise das Nutzen verschiedener Sozialformen und didaktischer Methoden – lassen sich hingegen nicht oder nur sehr schwer mit Online-Angeboten im Kontext von Infektionsschutzvorkehrungen und Kontakteinschränkungen in Einklang bringen. Es soll festgehalten werden, dass es sich bei Online-Angeboten im Videoformat um Unterricht handelt, sofern eine Zielorientierung und sowohl (mindestens) eine als Lehrkraft agierende Person, als auch eine rezipierende Schülerschaft gibt, was auf die untersuchten Angebote zutrifft und somit die Bezeichnung Unterricht ermöglicht.

1.2 Lernbereich Ästhetische Erziehung im Kontext alternativer Unterrichtsformate

Für die Entwicklung passender Lernangebote im Lernbereich Ästhetische Erziehung ist ein differenzierter Begriff von Ästhetischer Bildung grundlegend. Während sich der Lernbereich Ästhetische Erziehung im Kontext des Lehramtsstudiums auf fächerübergreifende Angebote bezieht und hauptsächlich den Fächern Musik, Bewegungserziehung und Kunst zugeordnet wird (vgl. Uni Köln 2018), sollen Ästhetische Erlebnisse Unsicherheiten (vgl. Jüdt 2014: 99) initiieren, sodass Erfahrungswissen verworfen und neue Denk- und Handlungsmuster erworben werden können (vgl. Kämpf-Jansen 2012: 21f.). Die Intensität dieser Erfahrungen führt zu einer veränderten Art, sich mit der Umwelt auseinanderzusetzen (vgl. Dietrich et al. 2013: 60) und schließt neben der Kognition und Emotion auch alle anderen wirklichkeitskonstituierenden Sinne mit ein (vgl. Jüdt 2014: 118). Es gelten also Lern- und Unterrichtsangebote im Bereich der Ästhetischen Erziehung dann als wirksam, wenn die Schüler*innen zum direkten Kontakt mit dem jeweiligen Lerngegenstand ermutigt werden und somit eine intensive wahrnehmungs- und handlungsorientierte Beschäftigung ermöglicht wird (vgl. Jüdt 2014: 195). Die Schwierigkeit, ästhetische Lernprozesse und -Zuwächse zu messen (vgl. Dietrich et al. 2013: 10), bekräftigt die Frage nach allgemeingültigen Unterrichtsqualitätskriterien im Lernbereich Ästhetische Erziehung. Inwiefern sich solche Erfahrungen und Erlebnisse trotz des hohen Aktivierungspotenzials und der Relevanz von sinnlichen und sozialen Erfahrungen auch über ein Online-Angebot initiieren lassen können, ist unklar. Besonders beim Unterrichten heterogener Lerngruppen ist der „Blick [...] auf die Lehrerinnen und Lehrer, die sie unterrichten“ (Gold 2015: 9), relevant, was das Generieren von Qualitätsmerkmalen und damit einhergehende Reflexionsvorgänge im vorliegenden Kontext notwendig macht.

1.3 Überlegungen zur Konzeption der Online-Angebote

Während der Unterbrechung des Schulbetriebs unter den Gegebenheiten des Covid19- Ausbruchs bestand der Wunsch und die Bedarfslage, ein bis dahin fehlendes Online- Angebot im Kunstunterricht in Form von Videos für die Klasse zur Verfügung zu stellen. Die zehn Schüler*innen als Zielgruppe sind hinsichtlich Entwicklungs- und Lernstand heterogen. Im Folgenden soll die Konzeption der Online-Angebote im Bereich der Ästhetischen Erziehung anhand von vier angepassten Analysefragen (vgl. Mühlhausen 2017: 71) beschrieben werden. In Abbildung 1 findet sich ein exemplarischer Auszug einer Transkription zur Veranschaulichung.

Video 1: Farbenexperiment

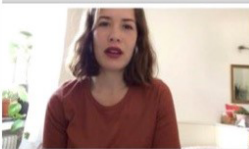
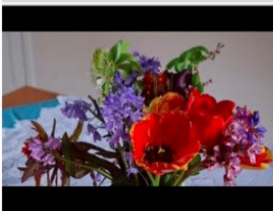

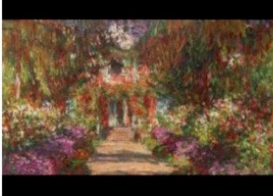

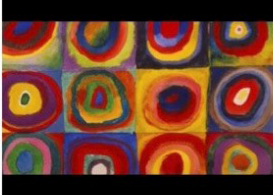
Zeit (Sek)	Gesprochen	Bild	Exemplarische Screenshots	Weiteres
0-4	Hallo! Heute zeige ich euch ein Experiment mit Farben.	LP im Vordergrund. Im Hintergrund sind links eine Pflanze und rechts ein Spiegel sowie ein Teil eines Schranks erkennbar. Hintergrund weiß.		
4- 10	Es ist schön, bunte Farben zu sehen.	Blumenstrauß. Blumenwiese.		
10- 12	Draußen.	Sonnenuntergang über einem See.		
12- 15	In der Natur.	Bild von Herbstlandschaft. Monet		
15- 18	Manchmal gibt es buntes Essen.	Fruchtbowl.		
18- 24	Und viele berühmte Bilder sind auch sehr bunt.	Kreise Kandinsky Kandinsky Bunt Abstraktes		

Abbildung 1. Exemplarischer Auszug aus der Video-Transkription des ersten Online-Angebots

a) Unterrichtsvoraussetzungen: Worauf basieren die Online-Angebote?

Für die Steigerung von Interesse, eigener Fragestellungen oder Motivation sind Online- Angebote trotz der herausfordernden Umstände geeignet (vgl. Apel 2009: 222). Da es sich um ein Online-Angebot handeln sollte, wurde das Videoformat zum Hochladen auf der Schulhomepage gewählt. Während der Corona-Pandemie konnte eine deutliche Verschlechterung der psychischen Gesundheit und Lebensqualität von vielen Kindern und Jugendlichen festgestellt werden (vgl. UKE 2020), was die Unterrichtsvoraussetzungen mitbestimmt. Ebenso spielten bei der Konzeption limi-

tierte Unterstützungsmöglichkeiten im Hinblick auf kollegiales Erfahrungswissen und wissenschaftliche Fundierung eine Rolle.

b) Ablauf: Wie wurde der Unterricht gestaltet?

Die Studierende im Praxissemester nahm vier kurze Videos auf, welche nach einer persönlichen Begrüßung und Einführung, inhaltliche Aspekte anhand von Bildbeispielen oder gefilmten Handlungen und dazu eingesprochenen Kommentaren enthalten und mit einer Aufgabe als Ergebnissicherung abschließen. Im ersten Video wird ein Farbenexperiment durchgeführt, die folgenden Videos behandeln jeweils eine der drei Grundfarben, das letzte Video zusätzlich geometrische Formen anhand des Künstlers Wassily Kandinsky.

c) Ergebnisse: Welche Resultate hat der Unterricht?

Resultate, die über zugeschickte Ergebnisse der Schüler*innen oder deren Eltern hinausgehen, sind kaum einzuschätzen, da besonders in assoziativen Lernangeboten nicht sichtbare „Vorstellungen oder Ideen im Kopf der [Lernenden]“ (Gold 2015: 27) erwartet werden.

1.4 Relevanz von Merkmalen guten Unterrichts für die Beurteilung von Online-Angeboten

Um Unterricht zu beforschen, ist „die Entwicklung wissenschaftlich begründeter Strategien und Methoden der Evaluation“ (Helmke 2009: 47; zit. n. Helmke 2003) unerlässlich, gleichwohl die Forschungsergebnisse nicht zuletzt aufgrund ihrer Unübersichtlichkeit (vgl. Ditton 2009: 181) bisher kaum alltagsrelevante Hinweise auf Unterrichtsverbesserungsmöglichkeiten geben (vgl. ebd.: 182). Obwohl positive Effekte von Unterrichtsmerkmalen auf den Lernerfolg von Schüler*innen empirisch nachweisbar sind (vgl. Meyer 2004: 127; Helmke/Schrader 2008: 37), ist ihre Objektivität (vgl. ebd.: 40), sowie die Monokausalität guten Unterrichts (vgl. Mühlhausen 2011: 20) strittig. Es gibt Versuche, Unterrichtsqualität in Form von Merkmalskatalogen zu segmentieren (vgl. Helmke 2015: 168), wobei diese Zusammenstellungen aus mehreren Theorien (vgl. ebd.: 169) die Komplexität von Unterricht kaum berücksichtigen können (vgl. Ditton 2009: 178). Es ist hervorzuheben, dass diese Merkmale lediglich Abstraktionen und Konstrukte sind, da sie weder direkt beobachtbar (vgl. Helmke/Schrader 2008: 27), noch in ihrer Zahl eindeutig zu benennen sind (vgl. ebd.: 36). Da die konstruierten Merkmale von Unterrichtsqualität „bis zu einem gewissen Grad willkürlich“ (Helmke 2015: 169) sind, ist eine literaturbasierte und begründete Anpassung auf Online-Angebote für Schüler*innen einer Förderschule nicht nur möglich, sondern auch zielführend im Hinblick auf die Notwendigkeit neuer, digitaler Angebote und deren Qualitätssicherung. In einschlägiger Literatur werden meist mehrere Qualitätsmerkmale von Unterricht aufgezählt (vgl. u.a. Helmke 2015; Meyer 2004) und einzeln untersucht. Helmke stellt eine Reihe von Unterrichtsqualitätsmerkmalen auf, welche fast alle miteinander kombinierbar sind (vgl. Helmke/Schrader 2008: 41) und wegen zeitökonomischen Gründen in der Praxis nicht gleichwertig realisiert werden können (vgl. ebd.: 36). Dies findet sich im erarbeiteten Kriterienraster im tabellarischen Aufbau wieder. Andere Betrachtungen betonen die Relevanz von Unterrichtszielen (vgl. Ditton 2009: 178) oder versuchen, Unter-

richtsqualität anhand von Leitfragen zur Klassenführung und Aktivierung zu beurteilen (vgl. Fauth et al. 2014: 128). Wird der Fokus auf die lehrende Person gelegt, was besonders im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung von hoher Relevanz ist, ergeben sich lehrkompetenzorientierte Anhaltspunkte für Unterrichtsqualität (vgl. Gold 2015: 9). Dies bildet unter anderem die Grundlage für die Wahl der Qualitätskriterien. Einige der in der Literatur zu findenden Merkmale beziehen sich auf die Planung ganzer Unterrichtsreihen oder Schuljahresverläufe und stützen sich auf Voraussetzungen und Möglichkeiten herkömmlichen Präsenzunterrichts (vgl. Meyer 2005: 127), sodass diese (z.B. Methodenvielfalt, vgl. Meyer 2004: 75; oder Kontext, vgl. Helmke 2007: 53) im vorliegenden Kriterienraster nicht oder in abgeänderter Form Erwähnung finden. Genau so wenig, wie abschließende und allgemeingültige Aussagen über Unterrichtsqualität getroffen werden können (vgl. Mühlhausen 2011: 20f.), kann die sequenzielle Betrachtung von Online-Angeboten deren Qualität kontextübergreifend beurteilen. Weiteres Reflektieren und Überarbeiten von Qualitätsindikatoren und reflektierte Verbesserungsimpulse – online oder präsent – sind also weiterhin essenzielle Grundlage für guten Unterricht (vgl. ebd.: 21).

1.5 Erstellung eines Kriterienrasters

Auf Grundlage ausgewählter und besonders relevant erscheinender Unterrichtsqualitätsmerkmale wurde ein Kriterienraster zur Beurteilung der Online-Angebote entwickelt. Dies geschah anhand von mehreren Indikatoren und definierten Unterrichtsqualitätskriterien (vgl. Döring/Bortz 2015: 83; 228), welche vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Auseinandersetzungen mit Unterrichtsqualitätsmerkmalen und Überlegungen zu realistischen Umsetzungsmöglichkeiten festgelegt wurden. Die Indikatoren lassen sich mit einer unipolaren Likert-Ratingskala (vgl. ebd.: 269) zwischen 0 und 4 beurteilen. Sie sind anteilig positiv und negativ gepolt (vgl. ebd.) und so formuliert, dass eine höhere Punktzahl der Skalen und Subskalen auf eine höhere Merkmalsausprägung hindeutet. Einige Indikatoren ließen sich zu mehr als einem Merkmal zuordnen, zugunsten der Durchführungsökonomie und Übersicht werden sie einmalig genannt. Die Reihenfolge der Qualitätsmerkmale ist im Hinblick auf die Komplexität von Unterricht (vgl. Ditton 2009: 178) und die nicht-hierarchischen Interdependenzen zwischen Qualitätsmerkmalen (vgl. Helmke/Schrader 2008: 38; 41) willkürlich gewählt. Die Unterrichtsqualitätsmerkmale im Kriterienraster lauten:

1. Situationsgemäße Gestaltung
2. Situationsgemäße Anschauung und Verfolgbarkeit
3. Zielgruppengemäßheit
4. Sinnhaftigkeit für den Wissens- und Kompetenzerwerb der Schüler*innen
5. Klare und verständliche kommunikative Grundhandlung
6. Motivierung und kognitive Aktivierung
7. Begleitendes Material
8. Ergebnissicherung
9. Die Lehrperson wirkt nahbar und nicht stark distanziert
10. Die Einheit verfolgt Zielsetzungen des Lernbereichs Ästhetische Erziehung
11. Angemessene Vorbereitung

Zur Auswertung werden die Rating-Punktzahlen der Subskalen eines Unterrichtsqualitätsmerkmals zusammengerechnet und durch die Anzahl der Indikatoren geteilt (vgl. Wegner 1976: 108). Dieses Ergebnis soll dann Information über eine hohe, mittlere oder niedrige Qualitätsmerkmalsausprägung des jeweiligen Online-Angebots geben und in eine weitere Tabelle (vgl. Abb. 3) übertragen werden. Die jeweiligen theoretischen Ausgangspunkte für die entwickelten Merkmale und Indikatoren sind Fußnoten im Kriterienraster zu entnehmen. Merkmale, welche zwar für die direkte Interaktion mit Schüler*innen und/oder einer gesamten Klasse bedeutsam sind (z.B. störungspräventive und unterbrechungsarme Klassenführung, vgl. Ditton 2009: 181, oder der Kontakt zu den Klassenkamerad*innen, vgl. Gold 2015: 44), welche aber kaum beeinflussbar im Online-Unterricht sind, bleiben im Kriterienraster unbeachtet. Ebenso wurden bei der Erstellung des Kriterienrasters der Umgang mit Störungen, Konzentration, Aufmerksamkeit, Motivation und die kontextuellen Rahmenbedingungen nicht berücksichtigt, da diese nur mithilfe von lückenloser Vorbereitung und Zusammenarbeit mit dem häuslichen Umfeld der Schüler*innen näher untersucht werden können. Mehrperspektivische Einschätzungen (vgl. Helmke/Schrader 2008: 33) sind wegen einzelner Formulierungen („Angemessene“, „Situationsgemäße“) zwar wünschenswert, aber aufgrund fehlender Informationen über Kontext und Vorgehensweise weniger aussagekräftig. Die bereits kurz erläuterten Besonderheiten des Lernbereichs Ästhetische Erziehung können teilweise im Gegensatz zu klassischen Unterrichtsqualitätsmerkmalen stehen, was nochmals bestätigt, dass keine volle Merkmalsausprägung in allen Bereichen erlangt werden kann und dies auch nicht als Ziel verstanden wird. Obwohl Beurteilungen von Unterrichtsqualität immer neben der Umsetzung auch Vorüberlegungen, das Bemühen und die Ergebnisse einbeziehen müssen (vgl. Mühlhausen 2011: 21), liegt der Schwerpunkt des Kriterienrasters auf den sichtbaren und der zur Umsetzung beitragenden Merkmalen. In Abbildung 2 ist ein Qualitätsmerkmal des Kriterienrasters exemplarisch abgebildet.

Unterrichtsqualitätsmerkmal	Submerkmale und theoretische Grundlagen	Indikatoren	Beispiele	Zutreffendes ankreuzen				
				<input type="checkbox"/> 0 Stimmt gar nicht	<input type="checkbox"/> 1 Stimmt eher nicht	<input type="checkbox"/> 2 Stimmt teilweise	<input type="checkbox"/> 3 Stimmt eher	<input type="checkbox"/> 4 Stimmt vollkommen
1. Situationsgemäße Gestaltung	Vorbereitete Umgebung	Es wird das gefilmt, was für die Unterrichtseinheit relevant ist.	z.B. keine (bewegten) Bilder, welche nicht zum Thema passen	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
	Keine Ablenkungen durch Umgebung	Es sind keine Hintergrundgeräusche zu hören.	z.B. keine Straßengeräusche, andere Personen, Haushaltsgeräusche	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
		Die Umgebung wirkt gepflegt und aufgeräumt.	z.B. kein Geschirr, keine Haustiere, Personen, bunte Bilder etc. im Hintergrund	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
	Professionalität	Wenn sich die Lehrperson zeigt, ist sie gut sichtbar.	z.B. sichtbar im Vordergrund, nicht unscharf, gute Auflösung, Gesicht nicht verdeckt	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
		Die Lehrperson tritt insgesamt seriös und dem Kontext angemessen auf.	z.B. angemessener Kleidungsstil, gepflegtes Aussehen	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

Unterrichtsqualitätsmerkmal	Submerkmale und theoretische Grundlagen	Indikatoren	Beispiele	Zutreffendes ankreuzen				
				<input type="checkbox"/> 0 Stimmt gar nicht	<input type="checkbox"/> 1 Stimmt eher nicht	<input type="checkbox"/> 2 Stimmt teilweise	<input type="checkbox"/> 3 Stimmt eher	<input type="checkbox"/> 4 Stimmt vollkommen
		Die Lehrperson wirkt gut vorbereitet und das Video nicht improvisiert.	z.B. sucht sie nicht nach Worten, verwendete Gegenstände oder Medien wirken nicht improvisiert	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
	Die Lehrperson wirkt nicht starr oder unbewegt.	Artikulation und Gestik/Mimik unterstützen das Gesagte.	z.B. Handbewegungen, Lächeln	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
				Summierter Punktwert ____ : 7=				

Abbildung 2. Erste Seite des leeren Kriterienrasters, welches das Unterrichtsqualitätsmerkmal „Situationsgemäße Gestaltung“ im Kontext von Online-Angeboten untersucht

2 Untersuchungsmethodik

Das nachfolgende Kapitel thematisiert die zur konkreten Bearbeitung der Forschungsfrage eingesetzte Untersuchungsmethodik. Dazu werden zunächst das Vorgehen sowie Herausforderungen bei der Umsetzung beschrieben, anschließend folgt die Darstellung der Ergebnisse.

2.1 Vorgehen

Um die Forschungsfrage adäquat beantworten zu können, wurden die im Rahmen des Forschungsprojektes aufgenommenen Videos transkribiert (vgl. Abb. 2). Im Fokus steht dabei die Identifikationsfunktion relevanter Bedeutungsinhalte (vgl. Moritz 2018: 12) und die Verwendung von Sprache und Bildern (vgl. ebd.: 13). Nach einer Literaturrecherche zu Merkmalen guten Unterrichts wurde das Kriterienraster auf Grundlage des theoretischen Hintergrunds und Überlegungen zur aktuellen Situation konzipiert. Die Kriterienraster wurden zur Beurteilung der Unterrichtsqualitätsmerkmale innerhalb der Videos ausgefüllt, um Auskunft über die Frage, welche Qualitätsmerkmale realisiert sind, geben zu können und eine Basis für weiterführende Gedanken und einen Ausblick zu schaffen.

2.2 Herausforderungen bei der Umsetzung

Herausforderungen ergaben sich sowohl aus der Festlegung der Indikatoren für Unterrichtsqualitätsmerkmale, als auch aus der Beurteilung der Online-Angebote anhand der Qualitätsmerkmale. So ist beispielsweise das Anbieten verschiedener Sozialformen im digitalen Raum denkbar (z.B. durch Partner*innen-Arbeiten über Telefon), was allerdings besonders für Personen mit dem diagnostizierten Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung eine hohe Unterstützung (vgl. Bosse 2012: 431f.) durch das häusliche Umfeld und das Vorhandensein erforderlicher Endgeräte voraussetzen würde und daher unter den vorliegenden Bedingungen kaum beeinflussbar ist. Bezüglich der Erstellung eines passenden Kriterienrasters ist auf

Schwierigkeiten in Bezug auf die Generalisierbarkeit (vgl. Döring/Bortz 2015: 102) und potentielle Fehlerquellen bei Einschätzung der Ratingskalen hinzuweisen. Die Studierende im Praxissemester übernahm sowohl Planung, Aufnahme und Präsenz im Video, zudem die Konzeption und Anwendung des Kriterienrasters. Trotz bereits erwähntem Interesse an der Reflexion berufsperspektivischer Kompetenzen, ließen sich subjektiv geprägte Beurteilungsmuster erwarten (vgl. Helmke 2015: 272; Döring/Bortz 2015: 70). Die Einschätzung der Merkmalsausprägung eigener Online-Angebote anhand von selbst generierten Items lässt Ähnlichkeiten mit Selbstkonzeptforschungen und damit zusammenhängenden Problematiken beim Ausfüllen des Kriterienrasters vermuten (vgl. Mummendey/Grau 2014: 192f.). Nach Helmke sind Lehrer*innen „aus unterschiedlichen Gründen nicht die optimalen Beurteiler ihres eigenen Unterrichts“ (Helmke 2007: 156) – hierbei soll das Kriterienraster eine qualitätssichernde Unterstützung sein.

2.3 Darstellung der Ergebnisse

Die ausgefüllten Kriterienraster zu den jeweiligen Online-Angeboten sollen Aufschluss über die Realisierung der Qualitätskriterien anhand der generierten Indikatoren geben. Abbildung 3 fasst die Ergebnisse vergleichend zusammen. Im Folgenden soll nur beispielhaft auf einige Bewertungsebenen eingegangen werden, um das Vorgehen zu verdeutlichen.

Situationsgemäße Gestaltung wird in allen untersuchten Online-Angeboten realisiert, *Situationsgemäße Anschauung*, *Klare kommunikative Grundhaltung* und *Zielsetzungen des Lernbereichs Ästhetische Erziehung* lassen sich in den meisten der untersuchten Angebote in hohem Maß finden, während die *Sinnhaftigkeit*, *Motivierung* und *kognitive Aktivierung* und *Ergebnissicherung* in einem Großteil der Videos nur in mittlerem Maß realisiert werden. *Nahbarkeit* wird in allen Angeboten kaum bis gar nicht realisiert und das Merkmal zu *Begleitendem Material* ist in keinem der untersuchten Angebote zu finden. Ebenso wurde das Merkmal der *Angemessenen Vorbereitung* in allen Angeboten nur in niedriger Ausprägung festgestellt. Das Merkmal *Zielgruppengemäßheit* wurde in den ersten drei Angeboten in mittlerem Maß realisiert, im vierten Video gar nicht. Exemplarische Schilderungen, wie einzelne Merkmale beurteilt wurden, sollen die Herangehensweise verdeutlichen. So wird beispielsweise der Indikator „Die Ergebnissicherung ist flexibel gestaltet und lässt heterogene Ergebnisse zu“ für das Merkmal *Zielgruppengemäßheit* in Video 1 nur mit einem Wert von drei beurteilt, da die Aufgabenstellung zwar kreative Lösungswege in Form von neuen Farbmischungen anregt, dies aber nicht ausdrücklich als gewünscht formuliert wird, wohingegen in Video 3 ausdrücklich heterogene Lösungen als wertungsfrei und erwünscht betont werden. Der Indikator „Das Angebot fördert SuS nicht ausschließlich in einem Unterrichtsfach“ für das Merkmal der *Zielorientierung des Lernbereichs Ästhetische Erziehung* wird in Video 2 mit dem Wert null beurteilt, da das Angebot nur Lernziele des Fachs Kunst aufgreift, während Video 4 zu erwartendes Wissen über geometrische Formen aus dem vorangegangenen Mathematikunterricht mit einbezieht und somit den Anspruch an Interdisziplinarität erfüllt. In Video 2 werden Alltagsbezüge klar hergestellt, was zu einer höheren Merkmalsausprägung der *Aktivierung* und *Motivierung* führt, während Video 3

mehr Beispiele aufzeigt, welche über objektive Erlebensweisen hinausgehen, was das Qualitätsmerkmal der *Zielsetzungen des Lernbereichs Ästhetische Erziehung* unter anderem realisiert.
















































	 Hohe Merkmalsausprägung	 Mittlere Merkmalsausprägung	 Niedrige Merkmalsausprägung	
				Video 1
				Video 2
				Video 3
				Video 4
1. Situationsgemäße Gestaltung				
2. Situationsgemäße Anschauung				
3. Zielgruppengemäßheit				
4. Sinnhaftigkeit				
5. Kommunikative Gesamthandlung				
6. Motivierung und Aktivierung				
7. Begleitendes Material				
8. Ergebnissicherung				
9. Nahbarkeit				
10. Verfolgt Zielsetzungen des Lernbereichs Ästhetische Erziehung				
11. Angemessene Vorbereitung				

Abbildung 3. Ausprägung der Qualitätsmerkmale in den untersuchten Online-Angeboten im Vergleich

3 Fazit

Abschließend ist festzuhalten, dass sich in den während der Covid19-Pandemie im Frühjahr 2020 für den Lernbereich Ästhetische Erziehung konzipierten Online-Angeboten für eine Mittelstufe mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung viele der bereits beschriebenen und anhand von Indikatoren untersuchten Unterrichtsqualitätsmerkmale in hohem oder mittleren Maß realisiert wurden. Solche Merkmale, die begleitendes Material, angemessene Vorbereitung und die persönliche Nahbarkeit zu den Schüler*innen betreffen, sollen bei der Konzeption weiterer alternativer Unterrichtsangebote im digitalen Rahmen mehr beachtet werden, während die Anschauung, Motivierung und Aktivierung, Ergebnissicherung und insbesondere die Gestaltung realisiert werden konnten und somit Hinweise auf erfolgreiche Handlungs- und Vorbereitungsstrategien liefern können. Dennoch soll das Kriterienraster die Online-Angebote nicht aufgrund der Merkmalsausprägungen in gut oder schlecht unterteilen oder den Eindruck erwecken, guter Unterricht sei „identisch mit einer optimalen Ausprägung aller Merkmale“ (Helmke/Schrader 2008: 34). Vielmehr ist das Ziel, eine Grundlage für konstruktive Auseinandersetzung, Reflexion und Verbesserungsvorschläge zu schaffen und einer Willkürlichkeit im Zusammenhang mit alternativen Unterrichtsformaten entgegenzuwirken. Die Konzeption des Kriterienrasters anhand von wissenschaftlichen Grundlagen war nicht nur notwendig für das Erkennen und Formulieren von relevanten Merkmalen und deren Ausprägungsbeurteilung, sondern war auch Anreiz für die mehrschichtige und zukunftsprospektive Auseinandersetzung mit dem Format der Online-Angebote als alternative Unterrichtsform. Zudem wird durch die Zuschreibung von Prioritäten der einzelnen Merkmale „*unter Berücksichtigung der Gegebenheiten*“ (Mühlhausen 2011: 20) eine Schlüsselkompetenz für die berufliche Praxis der Forschenden gefördert und somit auch im Hinblick auf die Berufsperspektive eine Sinnhaftigkeit deutlich. Die Segmentierung didaktischer und pädagogischer Tätigkeiten kann ohne zusammenführende Überlegungen zu falschen Erkenntnissen hinsichtlich guten Unterrichts führen (vgl. Helmke 2015: 17) – im Klassenraum oder digital. Daher ist von Verabsolutierungen einzelner Merkmale abzuraten (vgl. Ditton 2009: 178) und immer unter Berücksichtigung des Kontextes und der individuellen Lernbedingungen zu handeln. Das vorliegende Kriterienraster soll die Notwendigkeit zu weiteren qualitätssichernden Untersuchungen hinsichtlich alternativer Unterrichtsformate für Schüler*innen mit Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung aufzeigen und zu weiteren Überlegungen anregen, um auch unter herausfordernden Bedingungen Unterrichtsvorhaben und damit zusammenhängende Teilhabeansprüche realisieren zu können.

Literaturverzeichnis

- Arnold, K.-H. (2009). Unterricht als zentrales Konzept der didaktischen Theoriebildung und der Lehr-Lern-Forschung. In: Arnold, K.-H./ Sandfuchs, U./ Wiechmann, J. (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (S. 15-22). Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Apel, H. (2009). Darbietung im Unterricht. S. 219-223. In: Arnold, K.-H./ Sandfuchs, U./ Wiechmann, J. (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (S. 219-223). Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Bosse, I. (2012). Medienbildung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – in Universität und Schule. In: Schulz-Zahnder, R./ Eickelmann, B./ Moser, H./ Niesyto, H. (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik* 9 (S. 431-454). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Ditton, U. (2009). Unterrichtsqualität. In: Arnold, K.-H./ Sandfuchs, U./ Wiechmann, J. (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (S. 177-183). Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Döring, N./ Bortz, J. (2015). Qualitätskriterien in der empirischen Sozialforschung. In: Döring, N./ Bortz, J. (Hrsg.), *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (S. 81-117). Berlin und Heidelberg: Springer Verlag.
- Fauth, B./ Decristan, J./ Rieser, S./ Klieme, E./ Büttner, G. (2014). Grundschulunterricht aus Schüler-, Lehrer- und Beobachterperspektive. Zusammenhänge und Vorhersage von Lernerfolg. In: *Zeitschrift für pädagogische Psychologie* 28, S. 127-137.
- Gloerfeld, C. (2020). *Auswirkungen von Digitalisierung auf Lehr- und Lernprozesse*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Gold, A. (2015). *Guter Unterricht: Was wir wirklich darüber wissen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG.
- Helmke, A. (2007). *Unterrichtsqualität – erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Helmke, A. (2009). Unterrichtsforschung. In: Arnold, K.-H./ Sandfuchs, U./ Wiechmann, J. (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (S. 44-50). Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Helmke, A. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität*. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Jüdt, N. (2014). *Bildung ist ästhetisch*. Baltmannsweiler: Scheider Verlag Hohengehren.
- Kämpf-Jansen, H. (2012). *Ästhetische Forschung*. Marburg: Tectum.
- Keeley, C. (2018). Teilhabe durch Bildung – Bildung durch Teilhabe. Zugangsmöglichkeiten zur Erwachsenenbildung mit Komplexer Behinderung. In: ZEuB. *Zeitschrift Erwachsenenbildung und Behinderung* 1/2018, S. 18-29.
- Kranhold, K./ Paefgen, E./ Lücke, M. (2018). Bildung durch Bilder in interdisziplinärer Perspektive. In: Krüger, K./ Kranhold, K. (Hrsg.), *Bildung durch Bilder* (S. 13-45). Bielefeld: Transcript Verlag.
- Marr, S. (2014). *Kunstpädagogik in der Praxis*. Bielefeld: Transcript-Verlag.
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen.
- Meyer, H. (2007). *Leitfaden Unterrichtsvorbereitung*. Berlin: Cornelsen.
- Meyer, H./ von Ossietzky, C. (Universität Oldenburg) (2017). *Unterrichtsqualität in der digitalen Welt*. Verfügbar unter: https://uol.de/f/2/dept/informatik/ag/didaktik/INFOSVORTRAG_2017_HilbertMeyer.pdf [02.09.2020].
- Milkos, L. (2018). Methoden der Film- und Fernsehanalyse. In: Moritz, C./ Corsten, M. (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Videoanalyse* (S. 89-100). Wiesbaden: Springer VS.
- Moritz, C. (2018). „Well, it depends...“: Die mannigfaltigen Formen der Videoanalyse in der qualitativen Sozialforschung. Eine Annäherung. In: Moritz, C./ Corsten, M. (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Videoanalyse* (S. 3-37). Wiesbaden: Springer VS.
- Mühlhausen, U. (2011). *Über Unterrichtsqualität ins Gespräch kommen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Mühlhausen, U. (2017). *Unterrichtsmethoden im Widerstreit*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Mummendey, H./ Grau, I. (2014). *Die Fragebogen-Methode. Grundlagen und Anwendung in Persönlichkeits-, Einstellungs- und Selbstkonzeptforschung*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Nattland, A./ Kerres, M. (2009). Computerbasierte Medien im Unterricht. In: Arnold, K.-H./ Sandfuchs, U./ Wiechmann, J. (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (S. 317-323). Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Preuss-Lausitz, U. (2009). Gesellschaftliche Bedingungen des Unterrichts. In: Arnold, K.-H./ Sandfuchs,

- U./ Wiechmann, J. (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (S. 95-101). Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Richert, P. (2009). Unterricht als Lehrer-Schüler- Interaktion. In: Arnold, K.-H./ Sandfuchs, U./ Wiechmann, J. (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (S. 168-171). Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Sandfuchs, U. (2009). Grundfragen der Unterrichtsplanung. In: Arnold, K.-H./ Sandfuchs, U./ Wiechmann, J. (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (S. 512-519). Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Schäfer, H./ Fischer, E./ Stöppler, R. (2017). *Unterrichtsplanung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- UKE Universitätsklinik Hamburg-Eppendorf (2020). *Psychische Gesundheit von Kindern hat sich während der Corona-Pandemie verschlechtert. Pressemitteilung vom 10.07.2020*. Verfügbar unter: https://www.uke.de/allgemein/presse/pressmitteilungen/detailseite_96962.html [29.07.2020].
- Walter, P. (2009). Unterricht als kommunikatives Geschehen. In: Arnold, K.-H./ Sandfuchs, U./ Wiechmann, J. (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (S. 165-168). Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.

Lea Stüber

Sprechmotivation im Englischunterricht – die Wirkung von Einstiegsritualen auf die Motivierung von Schüler*innen an einer Förderschule für Emotionale und Soziale Entwicklung

Betreut durch: Clara Juchelka (Englisch)

Abstract

*Nur wenige Schüler*innen sind im Englischunterricht mündlich aktiv. Diese Studie untersucht, ob der regelmäßige Einsatz des Rituals 5-minute-teacher die Sprechmotivation von Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung (FSP ESE) steigert.*

Rituale sind allgemein durch ihre Strukturierung, Rhythmisierung und Sicherheit ein wichtiger Bestandteil schulischen Geschehens. Besonders im FSP ESE sind sie aufgrund dieser Eigenschaften von großer Bedeutung, um auch die sozial-emotionale Entwicklung zu fördern.

Mittels eines Paper-Pencil-Fragebogens im Prä-Post-Design wurde untersucht, ob das regelmäßige Durchführen des 5-minute-teacher eine Steigerung der Sprechmotivation im Unterrichtsfach Englisch zur Folge hat. Die Ergebnisse zeigen einen deutlichen Zuwachs der Motivation zur mündlichen Beteiligung im Unterrichtsfach Englisch. Das Messen eines tatsächlichen Anstiegs der mündlichen Beteiligung war zwar nicht Teil dieser Studie, eine hohe Sprechmotivation impliziert jedoch eine hohe Bereitschaft, im Englischunterricht Englisch zu sprechen.

*Ein wichtiger Aspekt für das Ein- und Durchführen des 5-minute-teacher ist die Notwendigkeit der sprachlichen und inhaltlichen Anpassung der Ritualinhalte auf Basis von Schüler*innenfeedback. Grundsätzlich ist der 5-minute-teacher durch seine positiven Auswirkungen sowohl für das Fach Englisch als auch für alle anderen Unterrichtsfächer (nach angemessener Modifikation) zu empfehlen.*

1 Einleitung

Die mündliche Beteiligung von Schüler*innen im Englischunterricht spielt bei der Entwicklung ihrer Sprech-, Sprach- und Kommunikationskompetenzen eine essentielle Rolle (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen [MSW NRW] 2011). Laut der DESI-Studie sprechen Lehrkräfte im Englischunterricht jeder Schulform im Durchschnitt jedoch beinahe doppelt so lang in der Zielsprache Englisch wie ihre Schüler*innen (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung 2006: 46f.). Auch Haß und Kieweg (2013: 62) stellen eine ähnliche Diskrepanz zwischen den Sprechanteilen der Lehrkräfte und den Schüler*innen fest. Da jedoch im Kernlehrplan (KLP) für das Fach Englisch die Wichtigkeit der Sprechkompetenz verankert ist (MSW NRW 2011), gilt es, den Sprechanteil der Schüler*innen im Englischunterricht zu erhöhen.

Eine geeignete Methode hierfür scheint, die Sprechmotivation durch den Einsatz von Einstiegsritualen in Form angemessener, stark strukturierter und reproduktiv geprägter Sprechanlässe positiv zu beeinflussen. Im Fall der vorliegenden Studie soll die Auswirkung der regelmäßigen Durchführung des Rituals *5-minute-teacher* (Lehrerkolleg LK GmbH o.J.) als Einstiegsritual in einer Klasse der Sekundarstufe I (Sek I) einer Kölner Förderschule des Schwerpunktes Emotionale und Soziale Entwicklung auf die Sprechmotivation der Schüler*innen untersucht werden. Hierfür werden zu Beginn Rituale im Allgemeinen und im schulischen Kontext beleuchtet. Darauf folgend werden essentielle Aspekte des Englischunterrichts in der Sek I gemäß des KLPs für Hauptschulen aufgeführt und mit den Besonderheiten des FSP ESE verknüpft. Diese Erkenntnisse werden weiterhin mit den zuvor herausgearbeiteten zentralen Aspekten von Ritualen verbunden.

2 Schulische Rituale im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung

Obwohl der Begriff *Ritual* beinahe jedem geläufig ist, existiert für ihn weder im schulischen noch im allgemeinen Kontext eine einheitliche Definition. Nichtsdestotrotz finden sich zahlreiche allgemeingültige Eigenschaften, die das Ritual genauer charakterisieren.

Rituale sind als Prozess zu verstehen, der in erster Linie eine Rahmungsfunktion erfüllt und in dem sowohl die Schüler*innen als auch die Lehrperson als gleichberechtigte Teilnehmer*innen agieren (Unruh & Petersen 2011: 137). Die besondere Rhythmisierung und Strukturierung durch Rituale kommen hauptsächlich durch den immer gleichbleibenden und sich stets wiederholenden Ablauf dieser Handlungen zustande sowie durch die eindeutige Rollenverteilung während der Durchführung der Rituale (Petersen 2001: 11; Straub 2015: 36). Weiterhin haben Rituale eine individuelle und emotionale Bedeutsamkeit für jede*n Teilnehmer*in, was somit das Gemeinschafts- und Zugehörigkeitsgefühl der Gruppe stärken kann (Petersen 2001: 12; Straub 2015: 37; Müller 2005: 5; Thiel 2016: 62). Diese Aspekte und Wirkungen sind in besonderem Maße für Schüler*innen mit dem sonderpädagogischen FSP ESE bedeutsam. Der Beziehungsarbeit und der Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen kommen hierbei besondere Bedeutungen zu (KMK 2000: 4).

Bezogen auf das Unterrichtsgeschehen sind vor allem „Überschaubarkeit, Verlässlichkeit, Stetigkeit und Sicherheit“ (ebd.: 15) von höchster Wichtigkeit. Rituale im Unterricht stellen eine geeignete Maßnahme dar, einen stabilen und rhythmisierten Orientierungsrahmen sowie Transparenz und emotionale Sicherheit zu gewährleisten, ein gemeinschaftliches Klassenklima aufzubauen, zu unterstützen oder zu stärken. Die hier eingesetzte *5-minute-teacher Methode* (Lehrerkolleg LK GmbH o.J.) ist ein Ritual, das vornehmlich zum Einstieg in den Englischunterricht genutzt wird. Aufgrund mangelnder geeigneter Quellen muss in den folgenden Ausführungen von literaturgestützten Belegen abgesehen werden. Stattdessen werden hierfür die Erkenntnisse der vorigen Ausführungen genutzt.

Kommt der *5-minute-teacher* (ebd.) als Einstiegsritual zum Einsatz, übergibt die Lehrkraft für eine begrenzte Zeit ihre Rolle an eine*n Schüler*in. Diese*r über-

nimmt die Aufgabe, klassische Handlungen zum Stundeneinstieg durchzuführen. Hierzu gehören unter anderem die Begrüßung der Klasse, das Festhalten des Datums und des Wochentages, die Dokumentation fehlender Schüler*innen oder die Bestimmung des Wetters. Diese Sprechhandlungen erfolgen in der Interaktion mit dem Rest der Klasse in der Zielsprache Englisch. Dabei unterstützen Sprachgerüste, bestehend aus ausgewähltem Vokabular oder sogenannten ‚Chunks‘, wie zum Beispiel „Who is missing / How are you / What is the weather like today“ (Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut Schule 2020), die Sprechhandlungen und Kommunikation der Schüler*innen. Aufgrund der hohen sprachlichen Unterstützung dieser Sprechhandlungen und der starken Anleitung durch das dargebotene Material, äußern sich diese Aktivitäten als stark reproduktiv geprägte Sprechhandlungen (Bach & Timm 2013: 72). Im Gegenzug dazu aktiviert Schritt acht des Rituals *5-minute-teacher* (Abb.1) die Schüler*innen dazu, sich an einem freien Sprechanlass zu beteiligen. Hierbei wird eine offene Frage vorgegeben, die von den Mitschüler*innen je nach individueller Kompetenz beantwortet werden kann. Um Langeweile und Wiederholungen vorzubeugen kann der Inhalt der Frage regelmäßig geändert und an die jeweilige Lebenssituation der Schüler*innen angepasst werden.

Die bekannten, wiederkehrenden Handlungen und die Hilfestellungen durch visualisierte Vokabeln und Chunks bieten den Schüler*innen während der Ausführung der Sprechhandlungen die notwendige Sicherheit und Orientierung. Somit wird nicht nur eine Förderung der Sprech- und Kommunikationskompetenz gewährleistet, es wird zudem durch die Übertragung von Verantwortung ein essentieller Beitrag zur Schüler*innen-Schüler*innen- sowie Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehung geleistet. Ferner wird das Selbstvertrauen der Schüler*innen gestärkt, Sprechhandlungen auf Englisch durchzuführen. Außerdem bedeutet der regelmäßige Einsatz dieser Methode eine Entlastung sowohl für die Lehrkraft als auch die Schüler*innen, da der hohe Grad an Vertrautheit des stetig gleich ablaufenden Unterrichtsbeginns das Klassenklima und die Lernatmosphäre stark positiv beeinflussen kann.

In Abbildung 1 werden genutzte Moderationskarten mit Chunks und Hilfestellungen beispielhaft dargestellt.

<h2 style="text-align: center; margin: 0;">LET'S GET STARTED</h2> <ol style="list-style-type: none"> <li style="margin-bottom: 20px;">1.  "A wonderful good morning everyone!" 2. Wait until everyone is sitting and completely quiet. (“Be quiet, please.” “Sit down, please.”) 	<h2 style="text-align: center; margin: 0;">ABOUT TODAY</h2> <ol style="list-style-type: none"> <li style="margin-bottom: 20px;">3. “What day is it today?” Today is _____ the _____ of _____ 2019.
--	--

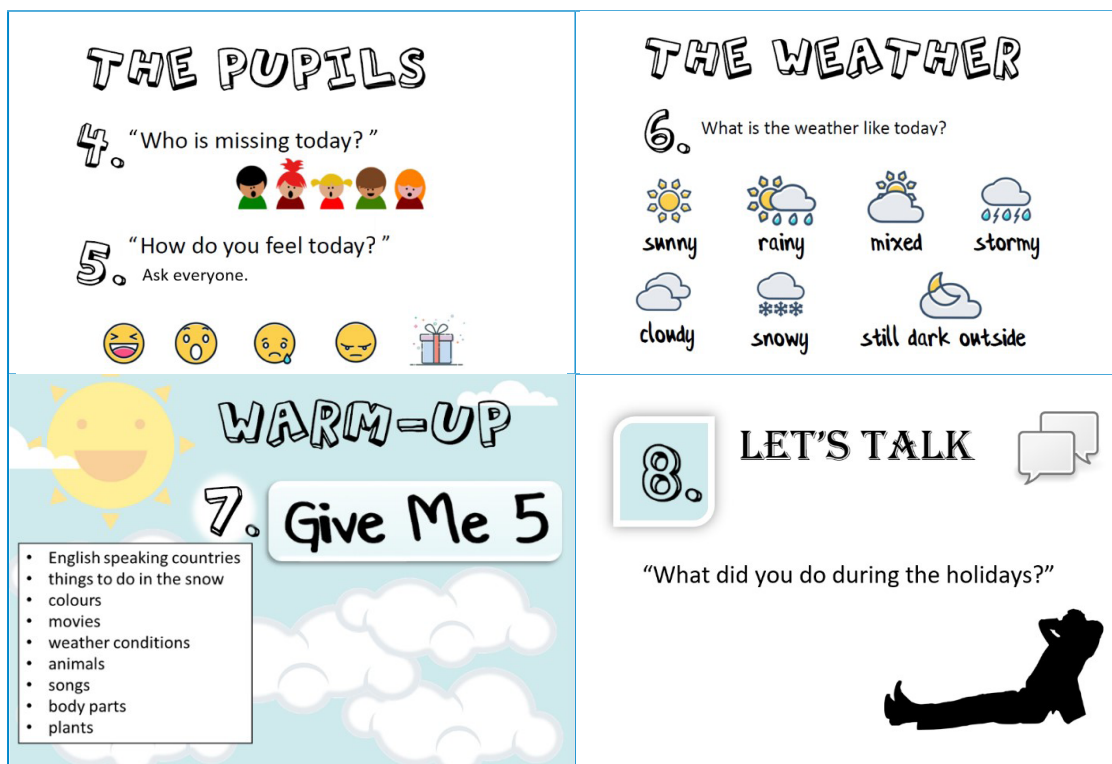


Abbildung 1. Beispielhafte Darstellung des Rituals '5-minute-teacher'

3 Förderung der Sprechmotivation im Englischunterricht durch Rituale im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung

Zuerst muss an dieser Stelle hervorgehoben werden, dass die Unterrichtung von Schüler*innen mit dem FSP ESE laut §21 Absatz 1 der AO-SF (2016) in der Regel zielgleich mit den Ausbildungs- und Prüfungsordnungen der allgemeinen Schulen stattfindet. Dies fasst sowohl die unterrichteten Fächer als auch die Stundentafeln ein (ebd.), sodass der Unterricht im FSP ESE zu einem Abschluss der allgemeinen Schulen führen kann (ebd.: §28 Abs.1). Aufgrund der Tatsache, dass die für diese Studie herangezogenen Schüler*innen nach dem Curriculum der Hauptschule unterrichtet werden, sollen maßgebliche Aspekte des KLPs Englisch für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen erläutert werden.

Die besondere Relevanz der Entwicklung kommunikativer Kompetenzen in der englischen Sprache ist bereits früh und eindeutig im KLP Englisch für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen festgelegt (MSW NRW 2011). Im Rahmen dieser Arbeit sind vor allem die Aspekte der kommunikativen Kompetenzen, in erster Linie in der mündlichen Kommunikation (ebd.: 12). Konkretisiert wird dieses Leitziel als Kompetenzerwartungen am Ende der Doppeljahrgangsstufen, wobei aufgrund der Zusammensetzung der zu untersuchenden Lerngruppe vornehmlich die Erwartungen zur

Sprechkompetenz der Doppeljahrgangsstufen 7/8 von Bedeutung sind (ebd.: 21f.). Die hier relevanten Kompetenzerwartungen hinsichtlich der Sprechkompetenzen werden im KLP folgendermaßen dargelegt:

„Die Schülerinnen und Schüler können sich in einfachen themenorientierten Gesprächssituationen des Unterrichts sowie in Grundsituationen des Alltags verständigen, vorausgesetzt sie sind hierauf sprachlich vorbereitet. [...] Die Schülerinnen und Schüler können zu vertrauten Themen zusammenhängend sprechen und eigene Standpunkte einbringen“ (ebd.: 22).

Bei dem Versuch, den Begriff Motivation zu definieren und zu erklären, entstanden im Laufe des letzten Jahrhunderts zahlreiche Theorien und Modelle, sodass eine einheitliche Definition unmöglich zu sein scheint (Raufelder 2018). Für diese Arbeit ist in besonderem Maße Deci und Ryans Selbstbestimmungstheorie von 1985 relevant, die zwischen externalen und intrinsischen Formen der Motivation unterscheidet (ebd.: 47). Die einzige Form *intrinsischer* Motivation zeichnet sich durch vollständig autonom getroffene Entscheidungen aus und stellt die qualitativ hochwertigste Form der Motivation dar (ebd.: 50). Stellt man diese Form also auf die höchste Stufe einer hierarchischen Ordnung, folgt direkt dahinter die *integrierte* Motivation. Sie ist die Form *externaler* Motivation, die den höchsten Autonomiegrad aufweist und eine Vorstufe zur intrinsischen Motivation darstellt (ebd.: 51). Darauf folgen die *identifizierte* Motivation, die sich durch zunehmende Verhaltenskontrolle von außen charakterisiert, und die *introjierte* Motivation, bei der die von außen gestellten Bedingungen und Verhaltenskontrolle verinnerlicht sind (Raufelder 2018: 50). Auf der untersten Stufe steht die *externale* Motivation, die sich durch ihre starke äußere Verhaltenskontrolle auszeichnet (ebd.).

Wie schon in den Kompetenzerwartungen des KLPs konstatiert wird, ist die mündliche Kommunikationsfähigkeit in der englischen Sprache ein primäres Ziel, welches im Englischunterricht angestrebt wird. Haß und Kieweg (2013: 62) stellen jedoch fest, dass die Diskrepanz des Verhältnisses zwischen mündlicher und schriftlicher Kommunikation im Englischunterricht von beinahe fünf Prozent zu 95 Prozent äußerst auffällig ist. Da die Ergebnisse der DESI-Studie von einem ähnlich unausgewogenen Verhältnis berichten, ist eine berechtigte Forderung nach mehr Mündlichkeit im Englischunterricht die Folge. Um die Schüler*innen zu vermehrtem Sprechen zu motivieren, kann die Implementierung von Ritualen eine geeignete Maßnahme darstellen. Es empfiehlt sich, folgende Aspekte zu beachten, um die Erfolgsaussichten eines solchen Sprechrituals auch im Sinne einer Sprechförderung im Englischunterricht zu vergrößern:

Erkenntnisse aus der Literatur belegen die Notwendigkeit von authentischen Sprechsituationen und Interaktionen zwischen Schüler*innen untereinander sowie der Lehrkraft, die durch eine die Schüler*innen interessierende Themenwahl und einen sichergestellten Lebensweltbezug des Sprechgegenstandes gewährleistet werden kann (Grimm, Meyer & Volkmann 2015: 66; Bach & Timm 2013: 55). Besonders geeignet sind in diesem Fall Unterrichtsein- und gegebenenfalls -ausstiege (Thaler 2018: 96ff.). Da die Methode des *5-minute-teacher* (Lehrerkolleg LK GmbH o.J.) diesen Kriterien entspricht, erscheinen die Erfolgsaussichten dieses Rituals verhältnismäßig gut.

Diese Förderung der Sprechmotivation darf jedoch nicht mit einer umfassenden Förderung der Sprechkompetenz der Schüler*innen verwechselt werden. Letztere müsste vornehmlich weniger angeleitete, sondern verstärkt kommunikative Sprechhandlungen anstoßen, um die Schüler*innen progressiv an einen sinnstiftenden Gebrauch sowie an das Experimentieren mit der Fremdsprache Englisch heranzuführen (Bach & Timm 2013: 71; Grimm, Meyer & Volkmann 2015: 66). Die Vermittlung notwendiger sprachlicher Mittel ist ein weiterer essentieller Aspekt, den es hier zu beachten gilt (Bach & Timm 2013: 11). Während dieses Vorhabens bietet es sich an, einen adäquaten und förderlichen Umgang mit sprachlichen Fehlern zu erlernen und zu festigen, um auf diese Weise langfristig ein positives Verhältnis zu der Fremdsprache und dem eigenen Lernprozess aufzubauen. Auch hier stellen sprachliche Unterstützungen einen essentiellen Bestandteil für die Entwicklung erfolgreicher Sprechhandlungen dar. Fehlerkorrekturen beispielsweise in Form von ‚Corrective Feedback‘, dem sprachlich korrekten Wiederholen fehlerhafter Schüler*innenaussagen, sind an dieser Stelle angebracht, wobei jedoch der erstrangige Fokus auf den Inhalt anstelle sprachlicher Korrektheit gewahrt werden muss (Grimm, Meyer & Volkmann 2015: 288).

4 Generierung der Fragestellung

In den beiden vorangegangenen Kapiteln wurde die durchaus förderliche Wirkung, die Rituale bzw. ritualisierte Handlungen im Unterricht haben können, ausführlich erläutert. Aus der umfassenden Sichtung relevanter Quellen ging jedoch nicht hervor, inwieweit sich der Einsatz solcher Rituale oder ritualisierten Handlungen direkt auf die Sprechmotivation der Schüler*innen im Englischunterricht der Sek I auswirkt. Dies lag nicht zuletzt daran, dass Ausführungen zum Thema Rituale hauptsächlich in Werken der Grundschulpädagogik und -didaktik aufzufinden sind.

Ein weiterer Faktor, der den Rahmen dieser Arbeit besonders gestaltet, ist die spezifische Zielgruppe von Schüler*innen mit einem festgestellten sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im FSP ESE. Trägt man alle für diese Arbeit essentiellen Faktoren zusammen, lassen sich fünf Punkte nennen, die diesen höchst spezifischen Rahmen ausmachen: Diese sind 1) die Sprechmotivation von 2) Schüler*innen mit dem FSP ESE 3) im Englischunterricht 4) der Sek I 5) an einer Förderschule dieses Schwerpunktes.

Daraus leitet sich folgende Fragestellung ab:

Steigert der regelmäßige Einsatz von Sprechritualen zu Beginn einer jeden Englischstunde zur Förderung des imitierenden Sprechens in einem Zeitraum von acht Wochen die **Sprechmotivation** von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I einer Kölner Förderschule im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung, gemessen anhand eines Fragebogens zu zwei Messzeitpunkten?

5 Forschungsdesign und Methodik

Das Augenmerk des folgenden Kapitels liegt auf der Darstellung der methodologischen Positionierung, der spezifischen Stichprobe sowie der geplanten Erhebungs- und Auswertungsmethoden. Im Anschluss werden die jeweiligen zugrundeliegenden Gütekriterien und die Kontrolle von möglichen Störvariablen erläutert.

5.1 Methodologie

Die vorliegende Arbeit ist als quasi-experimentelle Feldstudie ohne Kontrollgruppe im Prä-Post-Design ausgelegt (Döring & Bortz 2016: 199ff.). Sie fand als Longitudinalstudie in einem Zeitraum von acht Wochen im Englischunterricht der Sek I in einer spezifischen, im Kontext dieser Studie nicht randomisiert zusammengestellten, Stichprobe in Form einer Förderschulklasse im FSP ESE statt (Albert & Marx 2016: 37).

Um den Einfluss der geplanten Intervention auf die Motivation der Schüler*innen, sich mündlich im Englischunterricht zu beteiligen, erheben zu können, wird im Rahmen dieser Studie eine Methode quantitativer Forschung verwendet. Ausgewählte quantitative Forschungselemente „in der Phase der Datenerhebung, der Auswertung, im Design oder über die Phasen hinweg“ (Hussy et al. 2013: 291) bieten sich hierfür an, denn auf diese Weise können etwaige Veränderungen auf Schüler*innen-Ebene differenziert erfasst werden.

5.2 Stichprobe

Die Stichprobe, die für diese Studie herangezogen wurde, setzt sich aus neun ausschließlich männlichen Schülern¹ der Klassenstufe sieben bis neun der Kölner *Förderschule für emotionale und soziale Entwicklung Blumenthalstraße* zusammen. Die Altersspanne variiert zwischen 13 und 16 Jahren. Zwei der Schüler haben außerdem einen förmlich festgestellten FSP Lernen.

Es kann festgehalten werden, dass es sich hier um eine nicht-probabilistische Gelegenheitsstichprobe handelt (Döring & Bortz 2016: 305). Dies begründet sich dadurch, dass die Schüler, die im Zuge dieser Studie befragt wurden, gewissermaßen willkürlich zur Verfügung standen beziehungsweise leicht zugänglich waren (ebd.: 306). Zum einen waren die Auswahlmöglichkeiten der Schulklassen begrenzt und zum anderen die Zusammensetzung der Klassen aus den einzelnen Schüler*innen von vornherein gegeben. Dies bedeutet, dass die Stichprobe an bereits bestehende Klassenverbände gebunden und nicht variabel ist. Daraus und aufgrund der Tatsache, dass alle Schüler der ausgewählten Klasse befragt werden, kann zudem abgeleitet werden, dass es sich hier um eine Vollerhebung handelt (ebd.: 305).

¹ Die folgenden Ausführungen stützen sich ausschließlich auf die rein männliche Stichprobe, weswegen im weiteren Verlauf vornehmlich von „Schülern“ gesprochen wird.

5.3 Erhebungsmethoden

Es wurden ausschließlich quantitative Instrumente im Prä-Post-Design genutzt, um das Ausmaß sowie eine eventuelle Veränderung der Sprechmotivation der Schüler im Fach Englisch zu erheben.

Die Datenerhebung mittels eines standardisierten Paper-Pencil-Fragebogens fand zu zwei Messezeitpunkten unter Anwesenheit der Versuchsleitung statt (Döring & Bortz 2016: 399f.). Zunächst wurde vor Beginn der Intervention die Ausgangslage mithilfe einer schriftlichen Befragung in Form eines eigens dafür konzipierten Fragebogens erhoben. Als Vorlage diente hierfür der Schüler*innenfragebogen des Programms SINUS²-Transfer (SINUS-Transfer 2003, Schülerfragebogen), aus dem neun thematisch passende Items entnommen und zielgruppenspezifisch umformuliert wurden. Durch diese Umformulierungen sollte das Verständnis des Inhalts sichergestellt werden. Das Antwortformat ist fünfstufig mit den Antwortmöglichkeiten *trifft nicht zu*, *trifft eher nicht zu*, *trifft eher zu*, *trifft zu* und *weiß nicht*. Die Option *weiß nicht* wurde nachträglich in den Fragebogen eingefügt und ist nicht Bestandteil des ursprünglichen Schüler*innenfragebogens des SINUS-Programms (SINUS-Transfer 2003, Schülerfragebogen).

Da in dem SINUS-Schüler*innenfragebogen zwischen vier verschiedenen Konstrukten der Lernmotivation unterschieden wird und die entsprechenden Items diesbezüglich eingeordnet werden, wurden für den hier konzipierten Fragebogen aus jedem Bereich mindestens ein Item ausgewählt und sprachlich modifiziert. Die vier Bereiche setzen sich zusammen aus amotivierter/externaler (Lernmotivation abwesend bzw. fremdbestimmt), introjizierter (Lernmotivation von außen wurde verinnerlicht), identifizierter (selbstbestimmtes Lernen, um eigene Ziele zu erreichen) und intrinsischer/interessierter (selbstbestimmtes Lernen aus Eigeninteresse) Lernmotivation (SINUS-Transfer 2003 Handreichung: 3f.). Um die Auswirkungen der Intervention auf die Sprechmotivation zu untersuchen, wurde nach Abschluss der Projektphase der gleiche Fragebogen erneut von denselben Schülern ausgefüllt.

5.4 Auswertungsmethoden

Nach der Datenerhebung zu zwei Messzeitpunkten durch denselben Fragebogen im Prä-Post-Design wurden die gewonnenen Daten in Excel-Tabellen überführt, sodass die absoluten und relativen Häufigkeiten der von den Schülern gegebenen Antworten sichtbar werden (Albert & Marx 2016: 115). Um die Nutzung der Ergebnisse zu gewährleisten, wird das fünfstufige Antwortformat mit Zahlen kodiert, wie die untenstehende Tabelle zeigt.

	<i>Trifft nicht zu</i>	<i>Trifft eher nicht zu</i>	<i>Trifft eher zu</i>	<i>Trifft zu</i>	<i>Weiß nicht</i>	<i>Antwort fehlt</i>
Kodierung	1	2	3	4	0	999

Tabelle 1. Kodierung des Antwortformats

² SINUS steht für „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“ (<http://www.sinus-transfer.de/startseite.html>).

Im Anschluss wurden anhand derselben Tabelle angemessene Grafiken zur Veranschaulichung der Ergebnisse erstellt. Außerdem wurden mögliche Veränderungen zwischen den Werten der beiden Fragebögen herausgearbeitet und dargestellt (ebd.: 145f.).

5.5 Gütekriterien und Kontrolle von Störvariablen

Aufgrund der quantitativen Studienkonzeption gilt es, die spezifischen Gütekriterien dieses Designs zu berücksichtigen (Albert & Marx 2016: 27ff.). Die quantitativen Methoden erscheinen am geeignetsten, um zu untersuchen, ob die unabhängige Variable (UV), die implementierte Intervention in Form des ritualisierten Unterrichtseinstiegs, einen signifikanten Einfluss auf die abhängige Variable (AV), die Sprechmotivation der Schüler, ausübt. Durch den Zugang dieser Studie in Form eines Paper-Pencil-Fragebogens als Mittel der Datenerhebung, gilt es, die Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität zu erfüllen (Albert & Marx 2016: 29). Da sich der Fragebogen stark auf den des SINUS-Transfers stützt, welcher ausführlich erprobt und evaluiert wurde sowie „inzwischen als Referenzprogramm“ (Universität Bayreuth 2003) gilt, entspricht er diesen Kriterien.

Die Durchführungsobjektivität musste in diesem Falle durch eine starke Standardisierung und Kontrolle der Befragungssituation sowie adäquate Zurückhaltung der Versuchsleitung gewährleistet werden. So sollten eventuelle Störvariablen (SV) auf Situations- und Versuchsleitungsebene gemindert oder sogar gänzlich eliminiert werden. Im Vergleich hierzu sind SV seitens der Schüler jedoch nur schwierig zu beeinflussen (Hussy et al. 2013: 121f.). Durch eine angemessene Konzeption der Fragen sowie der Ratingskalen des Fragebogens wurde versucht, mögliche Urteilstendenzen zu verhindern und die Validität zu erhöhen (ebd.: S.79: 88). Dem kann außerdem in gewissem Maße entgegengewirkt werden, indem die Schüler genau über den Gegenstand der Untersuchung informiert werden, sie um offene und ehrliche Aussagen gebeten werden, ihnen Vertraulichkeit bezüglich der gegebenen Antworten garantiert wird und die Befragungen in einer entspannten und vertrauensvollen Atmosphäre stattfinden (Hussy et al. 2013: 279).

Außerdem war darauf zu achten, dass diese schriftliche Befragung unter keinem zu hohen Lärmpegel, ohne Austausch zwischen den Schülern untereinander und zu einer günstigen Tageszeit stattfand, sodass die Schüler eine angemessene Konzentrationsleistung erbringen konnten (Albert & Marx 2016: 35). Des Weiteren war auf eine stressfreie Atmosphäre zu achten, sodass das Antwortverhalten der Schüler nicht durch etwaigen Leistungs- oder Zeitdruck beeinflusst wurde (ebd.).

Zuletzt ist darzulegen, dass die sehr spezifische Stichprobenziehung die Repräsentativität bzw. die Übertragbarkeit dieser Studie auf die Grundgesamtheit der Schüler*innen im FSP ESE erheblich eingrenzt (Döring & Bortz 2016: 137). Die Repräsentativität bleibt auf die untersuchte Schulklasse beschränkt.

6 Darstellung und Analyse der Befunde

Zunächst ist festzuhalten, dass durch den genutzten Fragebogen ausschließlich die Selbsteinschätzung der Schüler bezüglich ihrer eigenen Sprechmotivation im Englischunterricht erhoben wird. Eine tatsächliche Veränderung der mündlichen Beteiligung kann hierdurch nicht gemessen werden und bleibt somit unberücksichtigt.

Um die nachfolgenden Ausführungen verständlicher zu machen, soll Tabelle 2 zur Orientierung einen groben Überblick über die verwendeten Bezeichnungen bieten:

<i>Wenn ich im Englischunterricht Englisch sprechen sollte...</i>	
Item	Bezeichnung im Text
hatte ich keine Lust, mitzumachen.	A1
habe ich mich angestrengt, weil ich immer alles richtig machen will.	A2
war ich mit meinen Gedanken woanders.	A3
habe ich nur so viel gemacht, wie von mir verlangt wurde.	A4
habe ich mitgemacht, weil ich es immer so mache.	A5
war ich mit Freude dabei.	A6
war es mir wichtig mitzumachen, weil es auch für meinen Alltag sinnvoll ist.	A7
hat mir der Unterricht Spaß gemacht.	A8
habe ich nur mitgemacht, wenn ich dazu aufgefordert wurde.	A9

Tabelle 2. Bezeichnung der Items

Abbildung 2 stellt einen ersten Überblick über die Ergebnisse der Prä-Erhebung dar. Sie zeigt die Häufigkeit der gegebenen Antworten bezogen auf die einzelnen Items:

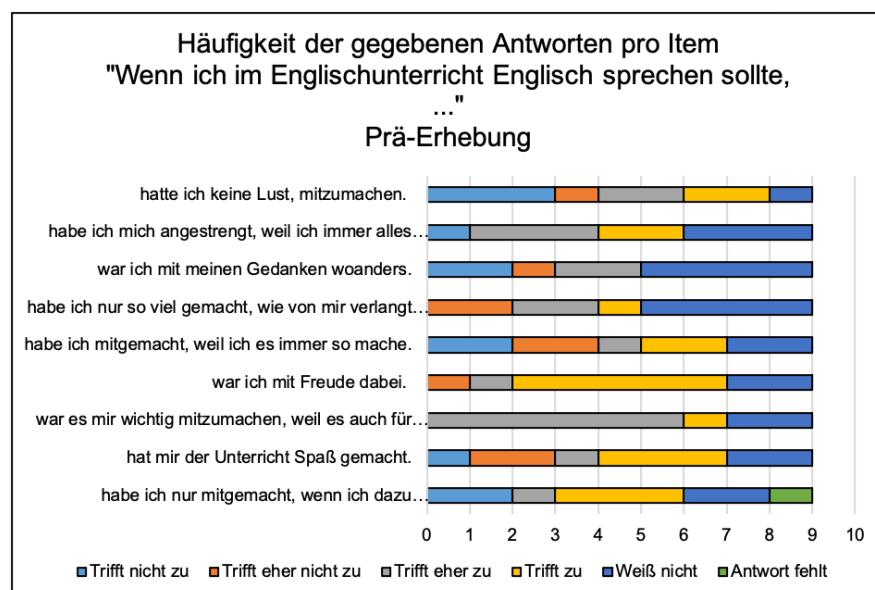


Abbildung 2. Absolute Häufigkeit der gegebenen Antworten aus der Prä-Erhebung

Mit insgesamt 22 Mal wurde die Antwort *Weiß nicht* am häufigsten gegeben (Abb.2). Eine mögliche Begründung hierfür, die sich aus unsystematischen, teilnehmenden Alltagsbeobachtungen (Döring & Bortz 2016: 326) und Alltagsgesprächen (ebd.: 357) mit den Schülern ergab, ist der generelle Mangel an bewertbarem gemeinsamen Englischunterricht mit der gesamten Lerngruppe vor dem ersten Messzeitpunkt. Dies begründet sich durch die Tatsache, dass die Schüler bis dato je nach Leistungsstand individuell gefördert wurden. Die Wahrscheinlichkeit, dass die Schüler tatsächlich nicht wussten, wie sie die jeweiligen Items beantworten sollten, ist demnach vergleichsweise hoch. Weitere Faktoren könnten defizitäre metakognitive Kompetenzen im Bereich der Selbstreflexion sein, die die Beantwortung dieser Fragen zu einer großen Herausforderung für diese Zielgruppe macht. Diese Annahme lässt sich nach Betrachtung der Post-Erhebung bestätigen, denn hier ist die Anzahl der Antwort *Weiß nicht* mit insgesamt fünf Mal drastisch gesunken (Abb.3).

Um der äußerst großen Antwortheterogenität Rechnung zu tragen und die Ergebnisse interpretierbar zu machen, werden für die folgenden Betrachtungen die Antworten „Trifft zu“ und *Trifft eher zu* sowie die Antworten *Trifft eher nicht zu* und *Trifft nicht zu* gemeinsam betrachtet. So wurden beim ersten Messzeitpunkt beide Antwortformate *Trifft eher zu* und *Trifft zu* gleichermaßen 19 Mal gewählt und sind somit die am zweithäufigsten gegebenen Antworten. Entweder stellt diese Verteilung ein authentisches Abbild der Schülermeinung dar oder sie resultiert zu einem gewissen Grad aus Fehlerquellen auf Versuchspersonenebene.

Generell ist festzuhalten, dass für die Items A2, A5, A6, A7 und A8 ³ *Trifft zu* eine positive Bewertung von Situationen des Englischunterrichts bedeutet, in denen die Schüler zum Englischsprechen aufgefordert werden. Dahingegen wird dieses Antwortformat bei den restlichen Items negativ gewichtet.

Die Items A2, A6 und A7 wurden besonders positiv bewertet. Genauer gesagt bedeutet dies, dass die Antworten *Trifft zu* oder *Trifft eher zu* insgesamt fünf Mal für A2, sechs Mal für A6 und sieben Mal für A7 gegeben wurden. Dieses Ergebnis verweist auf besonders ausgeprägte introjizierte, identifizierte und intrinsische Sprechmotivation der Schüler vor der Intervention. Aus diesen Auffälligkeiten sticht das Item A7 heraus, welches mit Abstand am besten bewertet wurde. Dieses misst die identifizierte Motivation der Schüler, welche in der Prä-Erhebung generell überdurchschnittlich ausgeprägt zu sein scheint. Diese Tendenz unterstützt das vier Mal mit *Trifft nicht zu* oder *Trifft eher nicht zu* beantwortete Item A1, welches sich auf die externale, also von außen kommende, Motivation konzentriert. Diese Bewertung bedeutet, dass die Schüler (eher) Lust hatten während des Englischunterrichts „mitzumachen“ (Abb.1). Bezüglich der restlichen, vergleichsweise negativ formulierten Items (A3, A4, A9) lassen sich keine hervorstechenden Auffälligkeiten feststellen.

³ Die Aufteilung der Items nach A1 bis A9 vollzieht sich chronologisch von oben nach unten gemäß Abbildung 1.

Anders sehen die Ergebnisse der Post-Erhebung aus, wie Abbildung 3 zeigt:

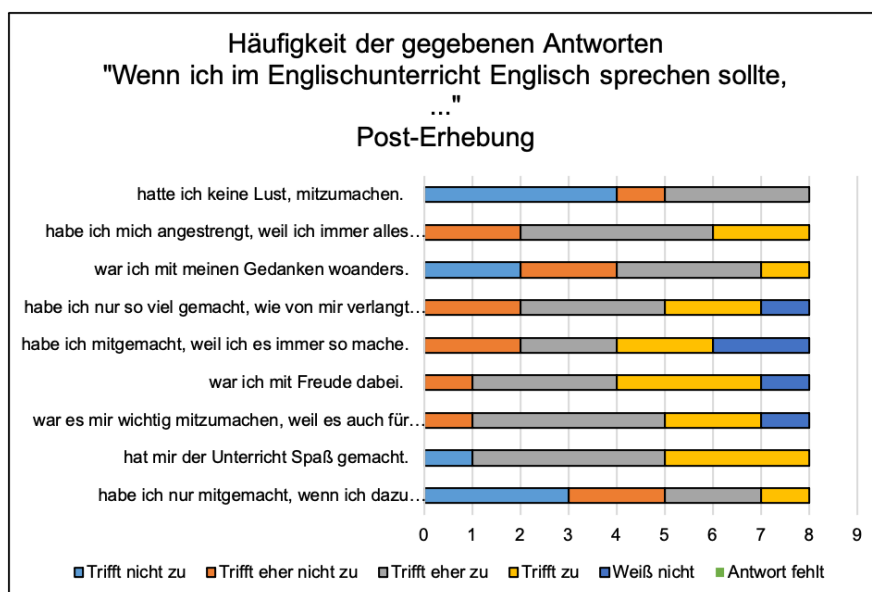


Abbildung 3. Absolute Häufigkeit der gegebenen Antworten aus der Post-Erhebung

Grundsätzlich ist für die zweite Erhebung zu vermerken, dass mit 28 Mal die am häufigsten gegebene Antwort *Trifft eher zu* ist. Dies ist ein erster Hinweis darauf, dass die zweite Erhebung nach der eingesetzten Intervention ein deutlicheres Meinungsbild zeigt. Dies kann darin begründet sein, dass die Schüler durch die Intervention einen konkreteren Bezug zu der abgefragten Situation, im Englischunterricht Englisch zu sprechen, hatten. Betrachtet man außerdem die Gesamthäufigkeiten der gegebenen Antworten *Trifft zu* und *Trifft eher zu*, ist zu beobachten, dass sie insbesondere hinsichtlich der Items A2 (sechs Mal), A6 (sechs Mal), A7 (sechs Mal) und A8 (sieben Mal) besonders hoch sind (Abb.3). Die Verteilung der Post-Erhebung gleicht demnach sehr stark der Verteilung der Prä-Erhebung. Die Ausnahme bildet das mit Abstand am positivsten bewertete Item A8, welches in der Prä-Erhebung noch äußerst uneinheitlich beantwortet wurde (Abb.2).

Die beiden Antwortformate *Trifft zu* und *Trifft eher zu* machen hier außerdem einen großen Teil der Gesamtverteilung aus, und stellen einen großen Anstieg im Vergleich zu ersten Erhebung dar. Daraus kann geschlussfolgert werden, dass die durchgeführte Intervention von den Schülern positiv angenommen wurde und ihre Sprechmotivation im Englischunterricht gestiegen ist. Außerdem stechen erneut die Items für introjizierte, identifizierte und intrinsische Motivation hervor, nämlich die Items A2, A6, A7 und A8 (Abb.3). Für das spezifische Konstrukt der intrinsischen Motivation wurden sogar beide diesbezüglichen Items (A6 und A8) besonders positiv bewertet. Demnach ist auch hier ein Anstieg bzw. eine positive Veränderung zu beobachten.

Erneut unterstützen die vermehrten Antworten *Trifft nicht zu* und *Trifft eher nicht zu* für die Items A1 (fünf Mal), A3 (vier Mal) und A9 (fünf Mal) (Abb.3) diese Tendenz. Dies gilt vornehmlich für die Items. Diese messen die Ausprägung der externalen

Motivation, welche also im Umkehrschluss anhand der Ergebnisse im Vergleich zu der Prä-Erhebung erheblich gestiegen sein muss (Abb.2). Schlussendlich ist anzumerken, dass in der Post-Erhebung die positive Bewertung aller durch den Fragebogen getesteter Konstrukte von Motivation entweder gestiegen oder zumindest gleichgeblieben ist.

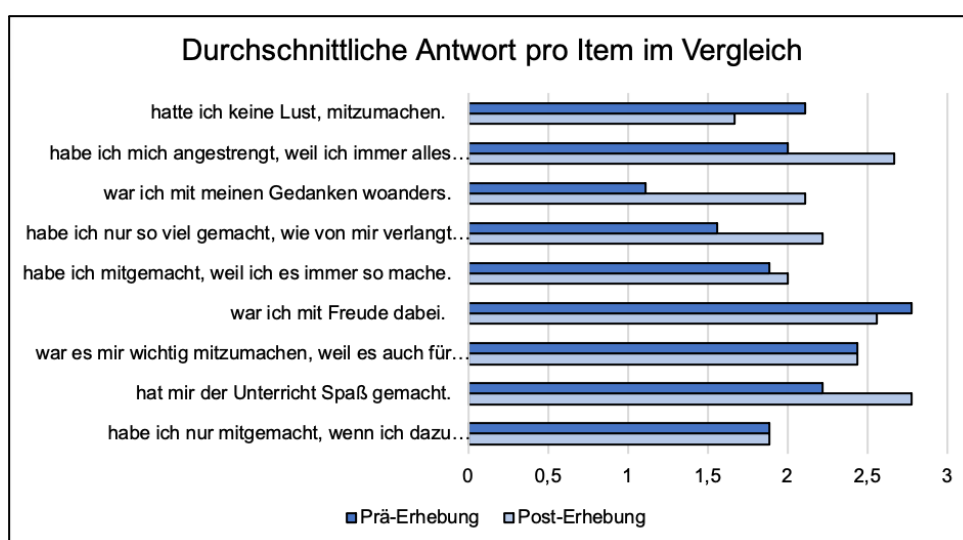


Abbildung 4. Durchschnittliche Antwort pro Item im Vergleich (auf zwei Nachkommastellen gerundet)

Um die beschriebenen Antworttendenzen zu veranschaulichen, zeigt die obige Abbildung (Abb.4) die durchschnittlichen, auf zwei Nachkommastellen gerundeten Antworten sowohl der Prä- als auch der Post-Erhebung je nach Item im direkten Vergleich. Es wurde die Berechnung von Mittelwerten gewählt, da hierbei alle Werte (kodierte Antworten) in die Rechnung miteinbezogen werden, um die Durchschnittsantworten sichtbar zu machen (Hussy et al. 2013: 173). Hier muss daran erinnert werden, dass eine ‚negative‘ (*Trifft nicht zu* und *Trifft eher nicht zu*) Bewertung der Items A1, A3, A4, und A9 und eine ‚positive‘ (*Trifft zu* und *Trifft eher zu*) Bewertungen der Items A2, A5, A6, A7 und A8 positive Aussagen bedeuten. Betrachtet man das Item A1, wird direkt ersichtlich, dass die Lust, sich am Unterrichtsgeschehen zu beteiligen, gestiegen ist, denn die Tendenz zeigt eine deutliche Entwicklung von einer Annäherung zu *Trifft eher nicht zu* in Richtung der Antwort *Trifft nicht zu* (Abb.4). Sowohl bei Item A3 als auch bei Item A4 lässt sich allerdings ein Anstieg der ‚negativen‘ Bewertung nach dem zweiten Messzeitpunkt beobachten. Somit kann behauptet werden, dass die Schüler laut ihrer Selbsteinschätzung ihre Gedanken mehr haben schweifen lassen und nur das Minimum an dem geleistet haben, was durch Sprechaufforderungen während des Englischunterrichts von ihnen verlangt wurde (Abb.4). Nichtsdestotrotz bewegen sich die Antworttendenzen zwischen *Trifft nicht zu* und *Trifft eher nicht zu* (Abb.4), was gesamtheitlich betrachtet dennoch als positive Bewertung eingestuft werden kann. Die durchschnittliche Bewertung des Items A9 erfährt im Vergleich zwischen der ersten und der zweiten Erhebung keine Veränderung (Abb.4), dessen Tendenz sich zur Antwort *Trifft eher nicht zu* bewegt. Zusammenfassend kann an dieser Stelle behauptet werden, dass trotz der Anstiege

oder des Fehlens einer positiven Veränderung die durchschnittlichen Antworttendenzen zu *Trifft nicht zu* und *Trifft eher nicht zu* eine eher positive Einstellung beziehungsweise eine recht hohe externale Motivation der Schüler zum Englischsprechen im Unterricht bedeuten.

Bezüglich der Konstrukte der introjizierten (A2, A5), identifizierten (A7) und intrinsischen (A6, A8) Motivation ist feststellbar, dass die Ergebnisse der Erhebung nach der Intervention mit Ausnahme des Items A6 durchweg einen Anstieg in Richtung einer positiven Bewertung oder zumindest keine negative Veränderung erfahren (Abb.4). Somit nimmt die Anstrengungs- und Leistungsbereitschaft der Schüler laut ihrer Selbstaussagen aufgrund ihrer Entschlossenheit, alles richtig zu machen (A2), ihrer persistierenden Leistungsbereitschaft (A5) und aufgrund des Spaßes am Unterricht (A8) zu. Die Bedeutung von Kompetenzen in der englischen Sprache für den Alltag (A7) verändert sich im Durchschnitt nicht. Dabei erscheint es fast paradox, dass die Empfindung der Freude während des Englischsprechens (A6), wenn auch minimal, abnimmt. (Abb.4). Nichtsdestotrotz ist dieses Item mit einer Tendenz Richtung *Trifft eher zu* gemeinsam mit A2, A7 und A8 nach der Post-Erhebung nach wie vor eines der am besten bewerteten Items (Abb.4).

Zusammengefasst kann behauptet werden, dass die durchgeführte Intervention in Form des Einstiegsrituals *5-minute-teacher* zu Beginn jeder Englischstunde einen nachweisbaren positiven Effekt auf die selbst eingeschätzte Sprechmotivation der Schüler hatte.

7 Reflexion

In diesem Kapitel sollen die oben aufgeführten Ergebnisse hinsichtlich verschiedener Kriterien reflektiert werden. Im Zuge dessen folgt zunächst eine rückblickende Betrachtung der verwendeten Methodik sowie ihrer verwandten Limitationen. Darauf folgen die Verknüpfung wissenschaftlicher Bezüge mit den Ergebnissen sowie die Ausarbeitung der Bedeutung der Resultate für die Praxis. Schlussendlich sollen persönliche Eindrücke und Erfahrungen dargestellt werden, um ein abschließendes, umfassendes Bild dieses Studienprojekts bereitzustellen.

7.1 Methodenkritik und Limitationen

Der wohl auffälligste Punkt ist, dass bei der ersten Fragebogenerhebung eine Antwort fehlt, was eine verfälschende Wirkung auf die Gesamtergebnisse haben kann. Außerdem wurde die Antwortmöglichkeit *weiß nicht* überdurchschnittlich oft gegeben, was die errechneten Durchschnittsantworten durch ihre Nullkodierung (*Weiß nicht* = 0) möglicherweise ebenfalls beeinflusst. Zudem konnten bei der zweiten Erhebung statt neun, nur acht Schüler teilnehmen. Dies kann zu kompromittierten Ergebnissen hinsichtlich des Vergleichs der Prä- und der Post-Erhebungen führen. Ein weiterer Aspekt, der hier zum Tragen kommen könnte, ist die ungleichmäßige Realisierung der erhobenen Motivations-Konstrukte im Fragebogen durch jeweils unterschiedlich viele Items. Dies kann die Validität des Messinstruments zu einem

gewissen Grad Weiterhin stellt die Sprechmotivation eine latente Variable dar, die durch die Erfassung von subjektiven Sichtweisen der Schüler hinsichtlich ihres Erlebens und Verhaltens vor und nach der Intervention in Form von manifesten Variablen innerhalb des Fragebogens erfasst werden soll. Somit basiert die Erhebung der Sprechmotivation allein auf den subjektiven Einschätzungen und kann nicht direkt gemessen werden (Albert & Marx 2016: 35).

Ein weiterer Aspekt, der die Vergleichbarkeit beeinflusst, ist die Möglichkeit, dass eine Veränderung der Sprechmotivation der Schüler nicht durch die Intervention selbst, sondern durch die Art und Weise der (neuen) Unterrichtsführung bewirkt wurde. Des Weiteren können die Erwartungshaltungen der Versuchsleitung im Zuge der selbsterfüllenden Prophezeiung oder des Rosenthal-Effekts die Ergebnisse beeinflussen (Albert & Marx 2016: 39). Allerdings kann die Wahrscheinlichkeit beziehungsweise Ausprägung dieser Faktoren im Rahmen dieser Studie nicht näher untersucht werden. Zusätzlich könnten metakognitive Prozesse durch die Prä-Erhebung angestoßen worden sein, sodass sich die Schüler während der Post-Erhebung verstärkt der eigenen Empfindungen und Meinungen bewusst waren und somit während der Post-Erhebung andere Aussagen machen konnten. Außerdem stammen einige Erkenntnisse, wie bereits erwähnt, aus unstrukturierten, teilnehmenden Alltagsbeobachtungen und -gesprächen, was zudem zahlreiche Fehlerquellen und Unsicherheiten birgt (Döring & Bortz 2016: 326).

Auffällig ist außerdem, dass während der Bearbeitung des Fragebogens sowohl Verständnisfragen aufkamen als auch Konzentration und Ausdauer erheblich schwankten, was die Durchführungsobjektivität beeinträchtigt (Hussy et al. 2013: 121f.). Einige Schüler fragten nach Sinnbedeutungen einzelner Wörter beziehungsweise Aussagen oder brauchten sehr lange, um die Aussagen entsprechend ihrer Selbsteinschätzung zu beantworten. Allgemeine Schwächen in der Konzentrations- und Ausdauerfähigkeit, beispielsweise durch ADHS hervorgerufen, können mögliche Gründe hierfür sein (Fröhlich-Gildhoff 2007). Ebenso können Symptome von Depressionen oder depressiven Verstimmungen wie Antriebslosigkeit und Anhedonie (unter anderem reduziertes Interesseempfinden) eine bedeutende Rolle spielen (ebd.).

Positiv ist anzumerken, dass während der ersten Bearbeitung des Fragebogens der Lärmpegel äußerst niedrig gehalten wurde und jeder Schüler den Fragebogen selbstständig und ohne Kommunikation mit anderen Schülern beantwortete. Außerdem wurde darauf geachtet, dass jeder Schüler ausreichend Zeit hatte, um seine Antworten wahrheitsgemäß zu geben. Jedoch mussten einzelne Schüler ab einem gewissen Zeitpunkt gezielt aufgefordert werden, den angefangenen Bogen weiterzuführen beziehungsweise zu beenden. Auch dies ist möglicherweise auf die für den FSP ESE gängige Symptomatik von Gefühls- und Verhaltensstörungen zurückzuführen (ebd.).

7.2 Wissenschaftliche Bezüge und Praktische Implikationen

Im Rückbezug auf die von Deci und Ryan statuierten Konstrukte der Motivation (Raufelder 2018: 47ff.), welche im Zuge dieses Studienprojektes erhoben wurden, können zahlreiche Erkenntnisse gewonnen werden.

Die dargestellten und ausgewerteten Ergebnisse belegen eine signifikant ver-

besserte Schülereinschätzung bezüglich ihrer Sprechmotivation im Englischunterricht auf allen erhobenen Ebenen der Motivation. So wurden durch das in den Englischunterricht eingeführte Einstiegsritual sowohl die qualitativ hochwertigen, gänzlich oder relativ autonomen Formen der Motivation (intrinsisch, identifiziert) als auch die weniger qualitativ hochwertigen, mehr von außen beeinflussten und gesteuerten Arten der Motivation (introjiziert, external) positiv beeinflusst (ebd.: 50). Die sich an diese Tatsache anschließende Frage, ob Rituale andere spezifische förderliche Auswirkungen hervorrufen kann anhand des verwendeten Fragebogens nicht umfänglich beantwortet werden.

Die dargestellte umfassende Sprechmotivationsförderung auf vier Ebenen, die durch das Ritual angestoßen wird, ist insbesondere im Kontext des spezifischen FSP ESE von Relevanz. Die Förderung von Motivation, hauptsächlich im Sinne von Durchhaltevermögen, Lern- und Leistungsmotivation sowie Motivationsstrategien, verkörpert wesentliche Entwicklungsaspekte der Entwicklungsbereiche Emotionalität und Kognition. Der *5-minute-teacher* erscheint insbesondere für die Aspekte Durchhaltevermögen und Leistungsmotivation wirksam. Allgemein müssen Schüler*innen einerseits in der Lage sein, für die Dauer der Durchführung des Rituals aufmerksam zu sein und andererseits müssen sie währenddessen konzentriert mitarbeiten, also Leistung erbringen. Der Einsatz dieses Rituals ist demnach nicht nur fachdidaktisch, sondern auch (sonder-)pädagogisch eine vielversprechende Option.

Für die Praxis ist demzufolge empfehlenswert, sowohl im Sinne eines gelungenen Classroom-Managements nach Helmke (2015) als auch in Bezug auf das eigene Handeln als Lehrkraft, eine motivationsfördernde Atmosphäre zu schaffen. Auf diese Weise ist das Gelingen eines Rituals oder auch anderer Methoden zur Förderung der Motivation, oder wie in diesem spezifischen Fall der Sprechmotivation im Englischunterricht, wahrscheinlich. Grundsätzlich kann mithilfe regelmäßiger Schüler*innen-Feedbacks der Erfolg dieser Maßnahmen vorangetrieben werden (Raufelder 2018: 117). Somit können Änderungsvorschläge und Anregungen verschiedenster Arten, aber auch Wünsche zur Beibehaltung bisheriger Angebote, zur Steigerung der Motivation der Schüler*innen beitragen. Zudem ist der *5-minute-teacher* als Ritual besonders geeignet, da sich die Rückmeldungen jeglicher Art aufgrund des differenzierten Charakters ausschließlich auf die individuelle Bezugsnorm beschränken, sodass teilnehmende Schüler*innen „Schlüsse auf ihr eigenes Lernverhalten“ (ebd.: 115) ziehen können, sich demzufolge nicht mit leistungsstärkeren Schüler*innen vergleichen und keine motivationssenkenden Erfahrungen machen.

Durch die positiven Ergebnisse kann außerdem vermutet werden, dass die Kriterien für eine gelungene Förderung beziehungsweise Steigerung der Sprechmotivation durch das durchgeführte Ritual erfüllt werden. Hierzu gehören die Herstellung authentischer Sprechsituationen, Interaktionen zwischen Schüler*innen untereinander und der Lehrkraft, eine interessierende Themenwahl und sichergestellter Lebensweltbezug (Grimm, Meyer & Volkmann 2015: 66; Bach & Timm 2013: 55). Hinzukommen die Vermittlung notwendiger sprachlicher Mittel, die Bereitstellung vorgegebener Sprachstrukturen sowie Visualisierungen von Vokabeln, Chunks und Handlungsleitfäden um die Schüler*innen in der englischen Sprache handlungsfähig zu machen (Bach & Timm 2013: 11).

Zusammenfassend ist demnach zu festzustellen, dass die herausgearbeiteten Aspekte im Zusammenspiel mit dem eingesetzten Ritual motivationsförderliche Einflüsse auf die Schüler der untersuchten Stichprobe ausüben. Die in dieser Arbeit aufgestellte Fragestellung, ob ein Einstiegsritual zu Beginn jeder Englischstunde die Sprechmotivation steigert, kann auf Grundlage der aufgezeigten Ergebnisse und herausgearbeiteten Erkenntnisse demnach vollständig bestätigt werden.

7.3 Persönliche Reflexion

Im Zuge dieses Studienprojekts war meine Rolle in verschiedenen Weisen geprägt. Einerseits war ich Lehrperson zur Implementation und regelmäßigen Durchführung des *5-minute-teacher* sowie des Englischunterrichts allgemein. Auch in anderen schulischen Situationen, sei es innerhalb oder außerhalb des Unterrichts, fungierte ich als unterrichtende, beratende, unterstützende und sanktionierende Lehrkraft. Andererseits fungierte ich auch als Versuchsleitung, indem ich die Prä-Post-Erhebung in Form eines eigens hierfür konzipierten Fragebogens selbst vornahm. Schließlich agierte ich wie jede Lehrperson als Beobachterin.

Die Verknüpfung der Rollen der unterrichtenden Person sowie der befragenden und beobachtenden Person birgt sowohl Chancen als auch Risiken. Die Überlappung der verschiedenen Rollen in nur einer Person kann zu Unstimmigkeiten der Objektivität und Reliabilität in der Datengewinnung führen. Ein möglicher Grund ist, dass die Fragebögen bis zu einem gewissen Grad kompromittierte Schülerantworten darstellen. Dies kann einerseits die in dieser Arbeit bereits erläuterten Fehlerquellen zur Ursache haben, während andererseits nicht die Wirkung des Rituals allein, sondern teilweise meine Handlungen als unterrichtende Lehrperson mit in die Bewertung einfließen. Um dieses Kriterium ausschließen beziehungsweise näher definieren zu können, müssten auf die erfolgte quantitative Erhebung tiefergehende, möglicherweise qualitative, Befragungen und Beobachtungen folgen.

Diese Tatsache begründet sich nicht zuletzt in der Natur der bisher durchgeführten unsystematischen Alltagsbeobachtungen und -gespräche mit den Schülern der untersuchten Stichprobe (Döring & Bortz 2016: 326, 357). Obwohl Beobachtungen und Feedback-Gespräche jeglicher Art nicht für dieses Studienprojekt geplant waren, ließen sie sich im Zuge der Unterrichtsoptimierung nicht vermeiden. Zum einen ist eine durchgehende Beobachtung während und außerhalb des Unterrichts fester Bestandteil der Tätigkeiten einer Lehrkraft und zum anderen war eine lerngruppenspezifische Anpassung des Materials für den *5-minute-teacher* angebracht. Diese Erkenntnis ergab sich aus ebenjenen Beobachtungen, sodass die Anpassung nach einer Feedback-Runde vorgenommen werden konnte. Hieraus kann ich persönlich die immense Bedeutung von regelmäßigem Feedback, wie sie in der Fachliteratur statuiert wird (Raufelder 2018: 117), bestätigen.

Fachlich sowie berufsbiographisch hat mich die Durchführung dieses Studienprojekts in jedem Fall vorangebracht. Erstens ist die Bedeutung von Ritualen in jeglichen Formen und Kontexten hervorgetreten. Zweitens wurde die zuträgliche und motivierende Wirkung mündlicher und in unterschiedlichen Ausprägungsgraden unterstützter Kommunikationsanlässe deutlich. Drittens und letztlich war

eine umfassende Praxiserfahrung während der Implementation und Durchführung während des Unterrichts ein mehr als förderlicher Nebeneffekt für die Zukunft als Lehrkraft.

8 Fazit

Die eingangs formulierte Forschungsfrage, ob der regelmäßige Einsatz von Sprechritualen zum Unterrichtseinstieg die Sprechmotivation einer ausgewählten Lerngruppe steigert, konnte im Verlauf der vorliegenden Arbeit bejaht werden. Nicht nur wurden Aspekte der Schülermotivation positiv beeinflusst, sondern auch der Grundstein für eine Angleichung der bis dato unterschiedlich hohen Sprechanteile von Schüler*innen und Lehrkräften im Englischunterricht gelegt (Haß & Kieweg 2013: 62). Angenommen, die Schüler der Stichprobe beteiligten sich durch die erhöhte Sprechmotivation auch bedeutend mehr mündlich am Unterrichtsgeschehen, dann würde automatisch die Sprech-, Sprach- und Kommunikationskompetenz gefördert, wie es zudem im KLP für das Fach Englisch verankert ist (MSW NRW 2011). Dies kann natürlich nur der Fall sein, wenn die eingesetzten Methoden und Unterrichtspraktiken dieses Vorhaben angemessen unterstützen.

Außerdem werden neben der Sprechmotivation und gegebenenfalls Sprechkompetenz auch emotionale Aspekte gefördert. Hierzu gehören unter anderem die Unterstützung des Gemeinschafts- und Zugehörigkeitsgefühls durch Rituale und ritualisierte Handlungen im Unterricht oder generell im Schulgeschehen (Petersen 2001: 12; Straub 2015: 37; Müller 2005: 5; Thiel 2016: 62). Dies ist sowohl für den Erfolg eines solchen Rituals von äußerster Relevanz als auch für die Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen, was insbesondere für den spezifischen Kontext, in dem dieses Studienprojekt durchgeführt wurde, bedeutsam wird (Petersen 2001; Straub 2015; Müller 2005; Thiel 2016). Hieraus lässt sich ableiten, dass der Einsatz von Ritualen im regel- und im förderschulischen Kontext auf verschiedenen Ebenen positive Beiträge zur Förderung unterschiedlichster Schüler*innen-Kompetenzen leisten kann. Demnach ist denkbar, dass verschiedene Rituale in verschiedenen Kontexten oder auch Unterrichtsfächern durchweg positive Resultate auf fachlicher sowie auf emotionaler und sozialer Ebene begünstigen.

Literaturverzeichnis

- Albert, R. & Marx, N. (2016). *Empirisches Arbeiten in Linguistik und Sprachlehrforschung: Anleitung zu quantitativen Studien von der Planungsphase bis zum Forschungsbericht*. (3. überarbeitete und aktualisierte Auflage). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Bach, G. & Timm, J.-P. (2013). *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*. (5. aktualisierte Auflage). Tübingen & Basel: A. Francke Verlag.
- Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (2006). *Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI)*. Frankfurt am Main.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. (5. überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Auflage). Berlin: Springer.
- Grimm, N.; Meyer, M. & Volkmann, L. (2015). *Teaching English*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Fröhlich-Gildhoff, K. (2007). *Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. Ursachen, Erscheinungsformen und Antworten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Haß, F. & Kieweg, W. (2013): *I can make it! Englischunterricht für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten*. Stuttgart: Klett.
- Helmke, A. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. (6.Aufl.). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Hussy, W.; Schreier, M. & Echterhoff, G. (2013): *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor*. (2., überarbeitete Auflage) Berlin, Heidelberg: Springer.
- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (2000): *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.03.2000*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_03_10-FS-Emotionale-soziale-Entw.pdf [19.04.21].
- Lehrerkolleg LK GmbH (o.J.). *5-Minute-Teacher und Warm-Ups für den Englischunterricht*. Verfügbar unter: www.lehrermarktplatz.de [19.04.21].
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2005; zuletzt geändert 2016). *Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Schule für Kranke (Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung - AO-SF)*. Verfügbar unter: <https://bass.schulwelt.de/6225.htm> [19.04.21].
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2011). *Kernlehrplan für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen – Englisch*. 1. Auflage. Verfügbar unter: <https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-i/index.html> [19.04.21].
- Müller, M. (2005). Orientierungshilfen im Schulalltag. Rituale im Unterricht. In *Fördermagazin*, 7-8, 5-9.
- Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule (2020). Glossar. Verfügbar unter: <https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/angebote/egs/glossar/glossar.html> [20.10.20].
- Petersen, S. (2001). *Rituale für kooperatives Lernen in der Grundschule. Für jeden Tag und das Schuljahr. Für Anfang und Ende der Grundschulzeit*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Raufelder, D. (2018) *Grundlagen schulischer Motivation. Erkenntnisse aus Psychologie, Erziehungswissenschaft und Neurowissenschaften*. Opladen & Toronto: Budrich.
- Straub, C. (2015). Die pädagogische Bedeutung von Ritualen. In *Sportunterricht. Monatsschrift zur Wissenschaft und Praxis des Sports mit Lehrhilfen*, 2, 36-40.
- Thaler, E. (2018). *Englisch unterrichten: Grundlagen – Kompetenzen – Methoden*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Thiel, F. (2016). *Interaktion im Unterricht: Ordnungsmechanismen und Störungsdynamiken*. Opladen & Toronto: Budrich.
- Universität Bayreuth. (2003). *Sinus-Transfer*. Verfügbar unter: <http://www.sinus-transfer.de/startseite.html> [19.04.21].
- Universität Bayreuth. (2003). *Schuelerfragebogen SINUS Transfer 01*. Verfügbar unter: http://www.sinus-transfer.de/uploads/media/SchuelerfragebogenSINUS_Transfer_01.pdf [19.04.21].
- Universität Bayreuth. (2003). *Handreichung für Lehrkräfte*. Verfügbar unter: http://www.sinus-transfer.de/uploads/media/BegleitbogenSchuelerbefragung_02.pdf [19.04.21].
- Unruh, T. & Petersen, S. (2011). *Guter Unterricht: Praxishandbuch*. Buxtehude: AOL-Verlag.

Alexandra Wende

Moderner Fremdsprachenunterricht in Zeiten der COVID-19-Pandemie: Potenziale und Grenzen von Apps zur Förderung sprachlicher Mittel

Betreut durch: Dr.' Konstanze Kutzbach (Englisch)

Abstract

Die Digitalisierung an deutschen Schulen wird bereits seit Jahren kontrovers diskutiert und ist mit der pandemiebedingten bundesweiten Schließung aller Schulen ab dem 16. März 2020 immer weiter in den Fokus der öffentlichen Aufmerksamkeit gerückt. Für Lehrkräfte galt es nun, das didaktisch-methodische Potenzial verschiedener digitaler Angebote abzuwägen, um die neuen Lernbedingungen möglichst ideal gestalten zu können. An diesem Punkt setzt dieses inhaltlich und methodisch an die außergewöhnlichen Umstände des Praxissemesters angepasste Studienprojekt an. So wird literaturbasiert untersucht, welche Potenziale und Grenzen mit Apps zur Förderung von Wortschatz und Grammatik für den Englischunterricht im Rahmen des Distanzlernens einhergehen. Hierzu werden zunächst die Vorzüge sowie Schwierigkeiten von digitalem und mobilem Lernen erarbeitet, woraus Grundsätze für die Auswahl und den Einsatz von Apps abgeleitet werden. Daraufhin werden didaktisch-methodische Grundlagen einer effektiven Wortschatz- und Grammatikförderung erarbeitet, vor deren Hintergrund dann jeweils ausgewählte Apps zur Förderung der entsprechenden Kompetenz untersucht werden. Die Untersuchungen im Bereich Wortschatz zeigen, dass digitale Wörterbuchangebote wie LEO eine umfassende Semantisierung bieten und Lernkarteisysteme wie Quizlet ein zyklisches Üben und eigenständiges Lernen ermöglichen. Im Bereich Grammatik zeigt sich, dass Apps des British Council wie LearnEnglish Grammar insbesondere das Üben unterstützen können. Die fehlende kommunikative Einbettung in beiden Bereichen sowie die fehlende induktive Einführung im Bereich Grammatik muss allerdings durch (virtuelle) Präsenzphasen im Sinne des blended learning kompensiert werden. Die Ergebnisse zeigen somit, dass der Einsatz von Apps keine Möglichkeit bietet, die Förderung sprachlicher Mittel vollständig auszulagern, ein durchdachter Einsatz den hybriden Unterricht allerdings effektiv entlasten und eine stärkere Differenzierung ermöglichen kann.

1 Einleitung

Hinsichtlich der Digitalisierung an Schulen wurde bereits 2014 festgestellt, dass Deutschland hinter der weltweiten Konkurrenz weit zurückfällt und dieser Bereich unbedingt ausgebaut werden muss, um im internationalen Vergleich mithalten zu können (Grimm/Hammer 2014: 7). Obwohl in den darauffolgenden Jahren diesbezüglich durchaus Veränderungen beobachtet werden konnten, wird der Einsatz digitaler Angebote nach wie vor kontrovers diskutiert (Schmidt/Strasser 2016: 2). Der Ansatz des digitalen Lernens bezieht dabei insbesondere im Hinblick auf den modernen Fremdsprachenunterricht immer mehr die Idee des mobilen Lernens

mit ein (Grimm/Hammer 2014: 2, Thaler 2014: 76). Bereits 2013 ließ sich erkennen, dass in diesem Zusammenhang vor allem das Angebot an *Edu-Apps* zugenommen hat und ihnen bereits damals offensichtlich ein großes Potenzial zugeschrieben wurde (Heinz/Thaler 2013: 9). Diese umfassen insbesondere Angebote zur Förderung sprachlicher Mittel, denen in ihrer dienenden Funktion für die funktionale kommunikative Kompetenz ein hoher Stellenwert zuzuschreiben ist (MSW 2019: 12, MSW 2014: 16).

Im Zuge der deutschlandweiten Schließung aller Schulen ab dem 16. März 2020 und ihrer nur sukzessiven Wiederöffnung aufgrund der COVID-19-Pandemie sind die Kontroversen um den Einsatz digitaler Angebote im Rahmen des Fernunterrichts erneut verstärkt in die gesamtgesellschaftliche Diskussion geraten. In diesem modifizierten Studienprojekt, das aus den außergewöhnlichen Umständen des Praxissemesters während der Pandemie heraus entstanden ist, soll daher untersucht werden, welche Potenziale und Grenzen mit Apps zur Förderung sprachlicher Mittel im Rahmen des Distanzlernens für den Englischunterricht einhergehen. Der Fokus liegt dabei auf den Bereichen Wortschatz und Grammatik; Aussprache und Orthografie werden als Teildimensionen der lexikalischen Kompetenz betrachtet¹.

Hierzu werden zunächst die Kontroversen um digitales und mobiles Lernen im Allgemeinen dargestellt und daraus die Vorzüge sowie grundsätzliche Kriterien für die Auswahl und den Einsatz von Apps im Fernunterricht abgeleitet. Daraufhin gliedert sich die Arbeit in die zwei Teile Wortschatz und Grammatik. Innerhalb dieser Abschnitte werden zu der jeweiligen Kompetenz jeweils zunächst didaktisch-methodische Grundlagen erarbeitet, die als Kriterien für die darauffolgende Untersuchung ausgewählter Apps zur Förderung der entsprechenden Kompetenz dienen. Abschließend wird dann ein Fazit gezogen, welche Potenziale und Grenzen derartige Apps erkennen lassen und welche Anregungen diese Erkenntnisse auch für den regulären Präsenzunterricht im Normalbetrieb der Schulen nach der Pandemie geben können.

2 Digitales und mobiles Lernen

Digitales und insbesondere mobiles Lernen verspricht die Möglichkeit, Lernprozesse stärker zu personalisieren, differenzieren und individualisieren, um der Heterogenität der Lerngruppen besser gerecht zu werden. Es soll so sowohl die Motivation als auch die Kreativität der Lernenden fördern und zu einer höheren Beteiligung führen (Peñalosa 2014: 7). Auch für Schüler*innen mit bildungsfernem Hintergrund ist der Ansatz in der Regel interessant, da ein direkter Bezug zu ihren Interessen und ihrer Freizeitgestaltung besteht (Thaler 2014: 77). Gleichzeitig verspricht man sich, dass die Autonomie und die Selbstlernkompetenz der Lernenden gefördert wird (Peñalosa 2014: 7, Grimm/Hammer 2014: 2f.). Durch den Einsatz digitaler Angebote kann der Fremdsprachenunterricht darüber hinaus zu der Ausbildung einer

¹ Für detaillierte Informationen siehe Kapitel 3.1.

umfassenden Medienkompetenz beitragen, die heutzutage nicht nur als Schlüsselkompetenz für die Vorbereitung auf die Berufswelt anzusehen, sondern als vierte Kulturtechnik auch fest in den Kernlehrplänen verankert ist (Grimm/Hammer 2014: 3, Peñalosa 2014: 8, MSW 2019: 13, MSW 2014: 17).

Neben einem unbegrenzten Zugang zu Materialien in der Zielsprache und vielfältigen Möglichkeiten der Kooperation mit Muttersprachler*innen oder anderen Lernenden ermöglicht das mobile Lernen auch eine gezielte individuelle Schulung einzelner Fertigkeiten und Kompetenzen, so beispielsweise in Bezug auf Wortschatz und Grammatik (Heinz/Thaler 2013: 9). Hierzu bieten sich *Edu-Apps* besonders an, die gezielt für das Lernen konzipiert sind und über mobile Endgeräte verwendet werden können (Grimm/Hammer 2014: 5, Strasser 2019: 47). Der größte Vorteil solcher Apps ist ihr Prinzip der Ubiquität, demzufolge das Lernen zeit- und ortsungebunden von den Schüler*innen selbst organisiert werden kann, so dass sogenannte „Totzeiten des Lernens“ (Thaler 2014: 77) besser ausgeschöpft werden können (Strasser 2019: 47).

Trotz dieser Potenziale sind viele Lehrkräfte digitalen Angeboten gegenüber dennoch skeptisch eingestellt. Neben den technischen Herausforderungen, die mit dem Einsatz einhergehen, basiert diese Unsicherheit auch auf rechtlichen Bedenken in Bezug auf die Schulregeln und den Datenschutz (Thaler 2014: 77). Um technischen Schwierigkeiten vorzubeugen, sollten entsprechend Apps ausgewählt werden, die für beide gängigen Betriebssysteme, iOS und Android, kostenlos verfügbar, technisch simpel und intuitiv zu bedienen sind. Im (ergänzenden) Fernunterricht in Zeiten der Pandemie gerät ein möglicher Konflikt mit den Schulregeln in den Hintergrund, dies sollte aber dennoch als Anlass dienen, die Schulregeln im Sinne der Digitalisierung zu überarbeiten. Aufgrund der schwierigen datenschutzrechtlichen Lage sollte der Einsatz bestimmter Apps stets nach klaren Regeln und in enger Zusammenarbeit mit den Eltern der Lernenden organisiert werden.

Die größte Unsicherheit von Lehrkräften besteht allerdings hinsichtlich der didaktisch-methodischen Qualität und des Mehrwerts digitaler Angebote (Schmidt/Strasser 2016: 3, Thaler 2013: 4). Entsprechend des „Primat[s] der Didaktik bzw. Methodik vor der Technologie“ (Schmidt/Strasser 2016: 4) sollen digitale Angebote nicht zum reinen Selbstzweck, sondern als Mittel zur Verbesserung des Fremdsprachenlernens und zum Erreichen didaktischer Ziele eingesetzt werden. Technische Aspekte sollten dabei stets sekundär sein (Grimm/Hammer 2014: 4, Schmidt/Strasser 2018). Es ist insbesondere diese Art von Bedenken, die Lehrende oft vom Einsatz digitaler Angebote in unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Kontexten abhält (Thaler 2014: 147). In Zeiten des Fernunterrichts ist es allerdings unumgänglich, sich mit den Potenzialen insbesondere mobiler Angebote wie *Edu-Apps* auseinanderzusetzen und die Schwierigkeiten in ein angemessenes Verhältnis zu ihrem potenziellen Nutzen zu setzen, um die außergewöhnlichen Lernbedingungen für die Schüler*innen möglichst optimal zu gestalten.

3 Wortschatz

Kommunikationsschwierigkeiten sind meist auf einen defizitären Wortschatz zurückzuführen, weshalb es – dem „Primat der Lexik“ (Haß/Henseler/Meinecke 2014: 11) entsprechend – unabdingbar ist, auch im Fernunterricht während der Pandemie sicherzustellen, dass der produktive, rezeptive und potenzielle Wortschatz der Lernenden effektiv erweitert wird (Thaler 2014: 223ff.).

3.1 Didaktisch-methodische Grundlagen

Es gibt verschiedene Dimensionen der Wortbeherrschung, denen zufolge ein Wort erst vollständig in den Wortschatz integriert ist, wenn alle Haupt- und Nebenbedeutungen sowie interkulturell unterschiedliche Bedeutungsnuancen und seine verschiedenen Verwendungsmöglichkeiten verstanden werden und das Wort ohne Verwechslungsgefahr verständlich ausgesprochen und orthografisch korrekt geschrieben sowie in geschriebener und in gesprochener Form erkannt werden kann. Darüber hinaus müssen die grammatischen Formen und Wörter aus derselben Wortfamilie beherrscht, das Wort im Satz unter Einbezug seiner syntaktischen Restriktionen sowie Kollokationen und Idiome richtig verwendet und (Nah-)Synonyme differenziert erkannt werden und das Wort muss spontan abrufbar sein. Es soll im Sprachregister eingeordnet werden können und (emotionale) Konnotationen sollen erkannt werden (Thaler 2014: 223, Haß 2020: 92f.).

All diese Informationen werden im mentalen Lexikon, einem Bereich des menschlichen Großhirns, systematisch vernetzt gespeichert (Thaler 2014: 223f.). Lexikalische Einheiten sind dort nach Konzept- und Wortkomplexen differenziert und multipel und multisensorisch kodiert (Haß 2020: 93). Sie werden dabei nach verschiedenen Ordnungskriterien wie Wortfamilien, Wortfeldern, Sachfeldern, Synonymen, Antonymen, Wortskalen, Homographen, Homophonen und Homonymen, gegenständlichen Beziehungen, ereignisgebundenen Begriffsbeziehungen, reversiblen Vorgängen, komplementären Ergänzungen, kollokativen Bedeutungen, muttersprachlichen orthografischen oder phonologischen Parallelen, morphologischen Feldern der Wortbildungsregeln, Ableitungen, Registern und Höflichkeitsgraden, Betonungsmustern und Reimen sowie kontextvariierenden Merkmalen abgespeichert (Haß 2020: 94f.). Die Besonderheit beim Erlernen einer Fremdsprache besteht laut Quetz (1998) darin, dass im mentalen Lexikon bereits ein Inventar an Konzepten aus der Muttersprache vorhanden ist, das nicht von dem der Fremdsprache getrennt werden kann.

Entsprechend dieser psycholinguistischen Grundlagen lassen sich sechs Grundsätze für eine effektive Förderung der lexikalischen Kompetenz ableiten. Die zu erlernenden Wörter sollen erstens nach den Kriterien der Häufigkeit, des Transferwerts, der Schwierigkeit und der Nützlichkeit ausgewählt und zweitens möglichst vielfältig und in ihren verschiedenen Dimensionen präsentiert werden. Hierzu können verschiedene Semantisierungstechniken zielgerichtet und variabel eingesetzt werden, die nonverbale, einsprachig verbale und zweisprachig verbale Methoden umfassen können. Optimalerweise werden verschiedene dieser Techniken mitei-

inander kombiniert, um die neuen Lexeme möglichst vielfältig in den assoziativen neuronalen Netzstrukturen des mentalen Lexikons zu verankern (Thaler 2014: 227ff., Haß 2020: 96ff.). Durch verschiedene Mnemotechniken können neue Lexeme drittens besonders *merk-würdig* präsentiert werden. Diese umfassen visuelle, auditive, kinästhetische und humorvolle Techniken, die an die verschiedenen Lerntypen angepasst werden können und so für ein besseres Behalten und Abrufen sorgen. Hierbei sollen ebenfalls möglichst viele Wahrnehmungskanäle angesprochen und Bezüge zu bereits Bekanntem hergestellt werden (Thaler 2014: 230f.). In der Übung gilt es viertens dann, das neue Wort durch abwechslungsreiche zyklische Wiederholungen möglichst oft und vielfältig umzuwälzen, um es in seinen Dimensionen möglichst fest zu verankern (Thaler 2014: 231, Haß 2020: 101). Das Lernen als fünfter Aspekt in Form eines Intervalltrainings wird meist in die außerschulische Arbeit ausgelagert, es sollte jedoch mit seinen verschiedenen Techniken und Strategien kontinuierlich durch die Lehrkraft begleitet und reflektiert sowie durch leicht modifizierte Übungsformate überprüft werden, da die intrinsische Motivation der Lernenden meist nicht hinreichend ist. Die individuelle Dokumentation des Wortschatzinventars beispielsweise in Form eines Vokabelhefts, von Karteikarten oder eines Ringbuchs kann dabei unterstützend wirken (Thaler 2014: 231f., Haß 2020: 102ff.). Die neuen Wörter sollen sechstens darüber hinaus auch in authentische kommunikative Kontexte eingebettet werden, um im Sinne der Aneignung die spontane Abrufbarkeit und situationsgerechte Verwendung der Lexeme zu fördern (Thaler 2014: 232f.). Hierfür spricht sich auch Lewis (1997) mit seinem *Lexical Approach* aus, der die klassische Trennung von Wortschatz und Grammatik grundsätzlich infrage stellt und demzufolge Wörter nicht isoliert, sondern stets in einem grammatikalisierten Umfeld gelernt werden sollen. Es ist daher sinnvoll, beispielsweise mit *chunks*, inhaltlich zusammengehörenden Wortgruppen, festen Redewendungen und Kollokationen anstatt mit zweisprachigen Übersetzungsgleichungen zu arbeiten (Müller-Hartmann/Schocker 2016a, 2016b).

Kieweg (2014) definiert ein sinnvolles Üben ebenfalls als ein wechselseitiges Zusammenspiel von Wiederholung, Konsolidierung und Übung, bei dem der Autonomie der Lernenden eine zentrale Rolle zugeschrieben wird, an Bekanntes angeknüpft wird und persönliche Defizite berücksichtigt werden. Das Anspruchsniveau der Übungen sollte dabei progressiv gestaltet sein.

Darüber hinaus sollen auch weiterführende Wortschatzkompetenzen der Schüler*innen gefördert werden. So sollten sie mit dem Umgang mit dem Vokabelteil ihres Lehrbuchs und Wörterbüchern sowie mit verschiedenen Dekodierungs- und Kompensationsstrategien in der Sprachproduktion vertraut gemacht und auch darüber hinaus dazu ermutigt werden, sich außerhalb des Unterrichts mit englischsprachigen Inhalten zu beschäftigen, um Anlässe für einen ergänzenden inzidentellen Wortschatzerwerb zu schaffen (Thaler 2014: 232ff.).

3.2 Untersuchung ausgewählter Apps

Hinsichtlich der Apps zur Erweiterung des Wortschatzes der Lernenden kann grundlegend zwischen Wörterbuchangeboten und Lernkarteisystemen unterschieden werden (Haß 2020: 290, Thaler 2013: 5).

3.2.1 Wörterbuchangebote

Eine digitale Version des Wörterbuchs in Form einer App bietet beispielsweise das *Oxford Advanced Learner's Dictionary* an. Die App enthält umfangreiche einsprachige Einträge, die Informationen zu Bedeutungen, Definitionen und dem Wortursprung, Audioaufnahmen zur britischen und amerikanischen Aussprache sowie Verwendungshinweise und -beispiele umfassen. Durch den Einbezug verschiedener Dimensionen der Wortbeherrschung wird die Grundlage für eine effektive Vernetzung neuer Lexeme im mentalen Lexikon gelegt. Das Wörterbuch kann offline verwendet und Favoriten in Ordnern abgespeichert werden, die in einem Quiz zu den Vokabeln und deren Verwendung geübt werden können. Allerdings sind all diese Funktionen in der kostenlosen App nur für einzelne Wörter als Vorschau verfügbar. Um auf das Wörterbuch im vollen Umfang Zugriff zu haben, muss ein kostenpflichtiges Abonnement abgeschlossen werden. Ähnlich kann die App zum Online-Wörterbuch *dict.cc* zwar zur Offline-Verwendung kostenlos heruntergeladen werden, erweiterte Funktionen wie individuelle Vokabellisten, der Vokabeltrainer, spielerische Übungen oder eine Sprachausgabe ohne Tageslimit sind hier allerdings ebenfalls nur im Rahmen der kostenpflichtigen *PLUS*-Version zugänglich. Die App ist daher lediglich für das Nachschlagen basaler 1:1-Übersetzungen geeignet.

Das *LEO*-Wörterbuch hingegen, das beispielsweise von Klemm (2016: 9) vorgeschlagen wird, bietet auch in seiner kostenlosen Version der App diverse Angebote, die über eine einfache Übersetzung hinausgehen. Die Suchanfragen werden automatisch durch Informationen zu orthografisch ähnlichen Wörtern, möglichen Grundformen flektierter Wörter und Forumdiskussionen, die den Suchbegriff enthalten, ergänzt. Der Eintrag zu einer Vokabel enthält darüber hinaus neben der deutschen Übersetzung auch ein Aussprachemuster, das sich die Lernenden anhören können, sowie direkte Verlinkungen zu einer britischen Definition des *Macmillan Dictionary* und einer amerikanischen Definition des *Merriam Webster Dictionary*, die detailliertere Informationen und Beispiele zur Verwendung enthalten. Außerdem ist auch der Thesaurus des *Merriam Webster Dictionary* und die etymologische Erklärung des Worts im *Online Etymology Dictionary* verlinkt. Darüber hinaus enthalten die Einträge grammatische Informationen in Form von Flexionstabellen und folgen damit dem *Lexical Approach*, der integrativen Behandlung von Wortschatz und Grammatik. Diese mehrdimensionale Darbietung bietet eine umfassende Semantisierung neuer Lexeme und bildet somit die Grundlage für deren effektive Vernetzung im mentalen Lexikon nach den verschiedenen Ordnungskriterien. Durch den Einbezug verschiedener anderer Online-Angebote werden außerdem weiterführende Wortschatzkompetenzen der Lernenden gestärkt. Neue Wörter können direkt aus dem Wörterbucheintrag heraus in den Vokabeltrainer, der ebenfalls kostenlos in der App verfügbar ist, übernommen werden, wodurch die Auswahl der zu lernenden Wörter sehr bedarfsorientiert ist. Der Vokabeltrainer bietet verschiedene Übungsmodi an. So können sich die Vokabeln zunächst eingeprägt werden und die Lösung kann angezeigt, eingegeben, aus einem Buchstabensalat heraus erkannt oder korrigiert werden, wobei die Abfragerichtung frei gewählt werden kann. Auch hier werden die Vokabeln stets mit ihrer Aussprache integriert aufgeführt, allerdings sind die restlichen umfassenden Zusatzinformationen aus den Wörterbucheinträgen hier nicht mehr hinterlegt und fallen somit in der Übungs-

phase weg. Darüber hinaus werden keine Mnemotechniken zur Verankerung der Wörter angewandt und die spontane Abrufbarkeit und situationsgerechte Verwendung der lexikalischen Einheiten wird aufgrund der mangelnden kommunikativen Einbettung im Vokabeltrainer nicht gezielt gefördert. Die Lehrkraft hat beim Einsatz dieser App außerdem keinen Überblick über die Arbeit und den Stand der Lernenden. Das *LEO*-Wörterbuch scheint daher eine geeignete App für das Nachschlagen neuer Wörter zu sein, der Lernprozess ist durch den integrierten Vokabeltrainer allerdings nicht umfassend genug.

3.2.2 Lernkarteisysteme

Quizlet, ebenfalls von Klemm (2016: 8f.) vorgeschlagen, ist eine ans Lernkarteisystem angelehnte App und bietet Lernenden die Möglichkeit, eigene Lernsets in Ordnern zu erstellen oder von anderen erstellte Sets online sowie offline zu verwenden. Die einzelnen Items bestehen aus einer lexikalischen Einheit und der dazugehörigen Definition, die auf Deutsch oder Englisch individuell gestaltet werden kann. Die Aussprache können sich die Lernenden auch in dieser App automatisch integriert mit der englischen Vokabel anhören, für das Einfügen von Bildern oder das Einscannen wird hier allerdings eine kostenpflichtige Version benötigt, so dass mehrdimensionale Definitionen, die auch in der Übungsphase für eine effektive Verankerung in den neuronalen Netzstrukturen notwendig sind, sowie der Einsatz von Mnemotechniken ausschließlich über die Texteingabe gestaltet werden können. Zum Üben bietet die App verschiedene Abfragemodi an: Lernen, Karteikarten, Antworten, Zuordnen und Testen. Eine Registrierung bietet außerdem die Möglichkeit, dass Nutzer*innen sich miteinander vernetzen und in Form von Rankings vergleichen sowie von der Lehrkraft in Gruppen eingeteilt werden können, was sich positiv auf die Lernmotivation auswirken kann. Über die *Quizlet Live*-Funktion kann die Lehrkraft beispielsweise einen spielerischen Wettbewerb starten, dem die Lernenden dann beitreten können, und so den Lernprozess der Schüler*innen nicht nur durch das Erstellen und Teilen von Lernsets aktiv mitgestalten, sondern auch Auswertungsfunktionen der Lernenden einsehen, so dass die App auch als einfaches Diagnosewerkzeug dient. Eine Einbettung in neue kommunikative Kontexte, um die spontane Abrufbarkeit und situationsgerechte Verwendung zu erreichen, fehlt allerdings.

Eine weitere App, die nach dem Lernkartei-Prinzip aufgebaut ist und die von Grimm und Hammer (2014: 3) vorgeschlagen wird, ist *phase6*. Lexikalische Einheiten können hier in Fächern und innerhalb der Fächer in verschiedenen Lektionen abgespeichert werden. In die App sind Wörterbücher von *PONS* integriert, so dass auch hier eine direkte Übernahme von Suchergebnissen, die ebenfalls eine Audiodatei mit der jeweiligen Aussprache und Vorschläge für *chunks* anbieten, in die Abfrage möglich ist. Die Auswahl der zu lernenden Lexeme ist hier somit ebenfalls sehr bedarfsorientiert und es werden verschiedene Dimensionen der Wortbeherrschung mit einbezogen, so auch im Sinne des *Lexical Approach*. Die einzelnen Items können auch hier durch eine ein- oder zweisprachige Definition, die Aufnahme der eigenen Aussprache sowie Bilder oder Notizen individuell gestaltet werden, so dass eine umfassende Semantisierung und der Einsatz von Mnemotechniken auch für die Übungsphase ermöglicht wird. *Phase6* bietet auch vorgefertigte, auf die gängi-

gen Lehrwerke abgestimmte Sets, deren Items detaillierte Informationen wie Beispielsätze und Hinweise zur Verwendung umfassen. Diese sind allerdings nur im Rahmen der kostenpflichtigen *PLUS*-Version verfügbar. Bei der Abfrage kann die Abfragerichtung ausgewählt und entschieden werden, ob es vorher eine Phase zum Einprägen geben soll. Die Rhythmisierung der Wiederholung findet, wie der Name der App bereits impliziert, in Form eines Intervalltrainings in sechs Phasen statt, in denen die Wörter nach einem, drei, neun, 29 und 90 Tagen wiederholt abgefragt werden, bis das Lernziel erreicht und die Einheit im Langzeitgedächtnis verankert ist. Die Bewertung der gegebenen Antwort kann im Sinne der Autonomie der Lernenden für jedes Item selbst vorgenommen und der Umgang mit Fehlern individuell angepasst werden. Die Motivation wird dabei durch die sukzessive Freischaltung von Überraschungen in Form von Spielen gesteigert. Allerdings fehlt auch hier die kommunikative Einbettung der Wörter und die Lehrkraft kann den Lernprozess der Schüler*innen weder aktiv mitgestalten noch unmittelbar kontrollieren.

In der App *Flashcards Deluxe Lite*, der kostenlosen Version von *Flashcards Deluxe*, die Heinz und Thaler (2013: 10) vorschlagen, können ebenfalls entweder selbst Kartensätze erstellt, vorgefertigte Kartensätze aus der Bibliothek der App heruntergeladen oder über *OrangeOrApple.com* am Computer erstellte Kartensätze auf das mobile Endgerät übertragen werden. Die einzelnen Items können hier ebenfalls mithilfe von Semantisierungs- und Mnemotechniken individuell gestaltet und durch Bilder oder Sprachaufnahmen ergänzt werden, allerdings bietet die App hierfür keine konkreten Anhaltspunkte. Es kann zwischen vier verschiedenen Übungsmodi gewählt werden: sortiert, zufällig, mit kurzfristigem Ziel und in gestaffelten Wiederholungen. Statt zwischen zwei kann hier selbstständig zwischen drei Antwortmöglichkeiten gewählt werden, wodurch der Zeitpunkt der erneuten Abfrage bestimmt wird: *falsch, richtig unter Vorbehalt und sehr sicher*. Dies verspricht ein noch individualisierteres Lernen, was ebenfalls durch die umfassende Statistik über den Lernprozess unterstützt wird. Eine kommunikative Einbettung fehlt allerdings auch hier. Darüber hinaus sind die Kartensätze in der kostenlosen *Lite*-Version auf sechs Stapel mit jeweils sechs Karten beschränkt, was im Sinne einer langfristigen Erweiterung und Dokumentation des Wortschatzes nicht ausreicht. Dies und die Bedienung, die für die Schüler*innen nicht intuitiv ist, gestaltet den Einsatz der App als schwierig.

Wie die Analyse zeigt, bieten sich digitale Wörterbuchangebote in Form von Apps entsprechend für das Nachschlagen neuer Wörter an. Insbesondere die *LEO*-App bietet hier eine umfassende Semantisierung, die die Grundlage für eine Verankerung in den neuronalen Netzstrukturen des mentalen Lexikons legt. Lernkartensysteme hingegen können für zyklische Wiederholungen und ein eigenständiges Lernen verwendet werden, da die abgefragten Definitionen mithilfe mehrdimensionaler Informationen und multisensorischer Mnemotechniken selbst bestimmt werden können. Eine effektive Lösung scheint es daher zu sein, die Schüler*innen von der Lehrkraft oder den Lernenden selbst für wichtig befundene Vokabeln mithilfe des *LEO*-Wörterbuchs in *Quizlet* aufbereiten zu lassen, so dass die entsprechenden Sets mit der gesamten Lerngruppe geteilt und interaktiv eingesetzt werden können, die Lernenden die Häufigkeit und Rhythmisierung ihres Lernens ansonsten aber dennoch selbst steuern können. Allerdings fehlt auch in diesem kombinierten

Einsatz die kommunikative Anwendung der Lexeme, die für eine spontane Abrufbarkeit und eine situationsangemessene Verwendung notwendig ist. Entsprechend muss die durch die Lernenden gesteuerte Wortschatzarbeit durch unterrichtlich gesteuerte Übungsformate in (virtuellen) Präsenzphasen ergänzt werden, in denen der Fokus auf der Kontextualisierung und besonders problematischen Lexikeinheiten liegt. Der Einsatz von Apps zur Förderung der lexikalischen Kompetenz muss somit in *blended learning*-Szenarien integriert werden, wie sie beispielsweise Kornprath (2008: 225) beschreibt, in denen die Lehrkraft als *facilitator* des Lernprozesses fungiert (Schmidt/Strasser 2016: 3ff.).

4 Grammatik

Der Stellenwert der Grammatik im modernen Fremdsprachenunterricht ist kontrovers diskutiert. Grundlage der Diskussion sind unter anderem die Erkenntnisse, dass Kommunikationsschwierigkeiten in der Regel primär auf Wortschatzdefizite, nicht aber auf eine defizitäre Grammatik zurückzuführen sind, die deklarative Regelkenntnis nicht automatisch und garantiert zur richtigen Verwendung in der Kommunikation führt und die individuelle Lernprogression nach konstruktivistischem Muster abläuft. Darüber hinaus laufen genuine Lernsituationen in der Regel ebenfalls ohne deklaratives Grammatikwissen ab und Schüler*innen sind von metasprachlichen Erläuterungen schnell überfordert, was automatisch ihre Motivation und spontane Sprechfreudigkeit hemmt (Thaler 2014: 237f., Haß 2020: 105, 109f.).

Allerdings fördert eine Grammatikarbeit mit kognitiven Bewusstmachungsprozessen die Sprachreflexion, das Sprachbewusstsein sowie die allgemeine Sprachlernkompetenz und Autonomie der Lernenden und hilft bei der Vermeidung und dem Abbau von fossilisierten Fehlern, da das Grammatikwissen bei der Fehleranalyse als Referenzsystem dient. Es ist neben einem umfassenden Wortschatz darüber hinaus ebenfalls notwendig, um in realen kommunikativen Kontexten verständliche und neue Sätze zu bilden (Thaler 2014: 237f., Haß 2020: 105ff.).

4.1 Didaktisch-methodische Grundlagen

Eng mit dem mentalen Lexikon verbunden, verfügt der Mensch über eine mentale Grammatik, in der Informationen über die Kombinierbarkeit von Lexemen gespeichert sind (Haß 2020: 106). Eine sprachliche Äußerung wird generiert, indem zunächst ein konkreter Sprech Anlass wahrgenommen wird, woraufhin ein vorsprachliches Konzept entsteht, dem dann die Redemittel aus dem mentalen Lexikon und der mentalen Grammatik zugeordnet werden, indem die passenden grammatisch-morphologischen Realisierungsregeln ausgewählt werden. Zur konkreten Versprachlichung kommt es dann durch Effektoren nach psychomotorischen Ablaufplänen. In allen Phasen fungiert der Monitor als Überwachungsinstanz. Die grammatisch-morphologischen Regeln steuern somit die Umwandlung des vorsprachlichen Konzepts in eine konkrete, verständliche Äußerung, weshalb

Grammatikarbeit stets kommunikativ ausgerichtet sein muss (Haß 2020: 106).

Grundsätzlich kann zwischen einer induktiven und deduktiven Technik der Grammatikvermittlung unterschieden werden. Dem induktiven Ansatz zufolge sollen die Lernenden entsprechend des konstruktivistischen Lernverständnisses anhand ausgewählter Sprachdaten grammatische Regeln selbst entdecken (Thaler 2014: 239). Vorzüge dieses Ansatzes, die beispielsweise Thornbury (1999) herausstellt, bestehen darin, dass selbst erarbeitetes Wissen für die Schüler*innen subjektiv bedeutsamer ist und so eher verinnerlicht wird, die Verarbeitungstiefe und die geistige Anstrengung größer sind, die Schüler*innen aktiver beteiligt und motivierter sind und ihre Autonomie gefördert wird. Allerdings sind diese Techniken zeitintensiver, sie erfordern eine aufwändigere Vorbereitung und sie sind für bestimmte grammatische Phänomene wie beispielsweise Modalverben nicht geeignet (Thaler 2014: 239).

Beim deduktiven Ansatz hingegen werden den Lernenden die Regeln und Beispiele zu neuen grammatischen Phänomenen ohne einen entdeckenden Lernprozess direkt präsentiert. Dieser Ansatz spart zwar Zeit, ermöglicht eine schnelle Reaktion der Lehrkraft auf akut auftretende Probleme und kann für analytische Lerntypen durchaus effektiv sein, allerdings ist er durch die fehlende Schüler*innenorientierung eintönig und demotivierend, zumal deren linguistische Metasprache meist nicht ausreicht, um die Erläuterungen der Regeln vollständig zu verstehen, wodurch diese schlechter memoriert werden als bei induktiven Demonstrationen (Thaler 2014: 239f.). Entsprechend ist der induktive Ansatz grundsätzlich zu bevorzugen und ein deduktives Vorgehen nur in ausgewählten Kontexten sinnvoll.

Insbesondere mit dem induktiven Ansatz wird oft der *Text Approach* kombiniert, demzufolge grammatische Phänomene anhand schriftlicher oder mündlicher Texte eingeführt werden sollen (Thaler 2014: 240). Thornbury (1999) begründet dies damit, dass die Bedeutung meist vom Kontext abhängt, weshalb die Funktion grammatischer Strukturen ebenfalls aus dem real-kommunikativen Kontext heraus erkannt werden soll statt in isolierten Einzelsätzen, sogenannten „Satzleichen“ (Thaler 2014: 241). Bei der Auswahl der Texte soll allerdings stets das Verhältnis zwischen Authentizität und Didaktisierung ausgeglichen sein (Thaler 2014: 241).

Entsprechend dieser Ansätze lassen sich drei Phasen der Einführung neuer grammatischer Phänomene ableiten. In der sensuativen Phase soll die Struktur präkognitiv verstanden und in inhalts- und mitteilungsbezogenen Kontexten angewandt werden. Darauf folgt die bewusste Kognitivierung, in der die Struktur metasprachlich formal und funktional reflektiert und ihre Regularität erschlossen wird. Schließlich wird die Struktur in abwechslungsreiche neue kommunikative Kontexte eingebettet und so geübt (Haß 2020: 111). Diese Einteilung kann weiter ausdifferenziert werden in eine situative oder textgeleitete *noticing-*, eine *comprehending-*, eine *structuring-* und eine *contrasting-*Phase, ergänzt durch eine *monitoring-*Regel für den unmittelbaren Sprachgebrauch. Letztendlich kommt es zur Automatisierung, dem *mastering*, der Struktur, so dass eine Situationsfixierung vermieden und das Wissen über die Struktur zum impliziten Wissen wird (Haß 2020: 111f.). Kieweg (2006: 2) zufolge soll die Grammatikarbeit dabei idealerweise zu 30 Prozent aus der Neueinführung und zu 70 Prozent aus Übungen bestehen.

Entsprechend der beschriebenen Phasen sind drei verschiedene Arten von

Übungen mit einem progressiven Anspruchsniveau notwendig, um eine Struktur in der mentalen Grammatik zu verankern und ihre Automatisierung zu erreichen. Formalgrammatische Übungen sollen sicherstellen, dass die Form der Struktur verstanden wird, wohingegen präkommunikative Übungen die Grundlage für die Automatisierung der Struktur legen, die dann in kommunikativen Übungen trainiert wird (Haß 2020: 117ff.). Durch die Kombination von visuellen, akustischen, audio-visuellen, haptisch-taktilen, spielerischen, episodischen, affektiven und kognitiven Lernhilfen kann darüber hinaus ein effektives ganzheitliches Lernen ermöglicht werden, das durch den Einsatz von originellen oder witzigen Materialien noch vielfältiger gestaltet werden kann (Haß 2020: 114ff., Thaler 2012). Für die Überprüfung von Grammatikkenntnissen gelten grundlegend die gleichen Maßstäbe wie für Grammatikübungen, so dass diese leicht abgewandelt auch als Prüfungsformate fungieren können (Haß 2020: 120).

4.2 Untersuchung ausgewählter Apps

In Online-Foren werden zur Förderung der Grammatik vor allem zwei verschiedene Arten von Apps vorgeschlagen: zum einen die Apps des British Council, zum anderen allgemeine Sprachlernapps.

4.2.1 Apps des British Council

Johnny Grammar's Word Challenge wurde vom British Council speziell für Lernende des Englischen als Fremdsprache entwickelt und bietet neben Übungen zum basalen alltäglichen Wortschatz und zur Orthografie Grammatikübungen für verschiedene Bereiche an, bei denen innerhalb von 60 Sekunden möglichst viele Fragen beantwortet werden sollen. Das Sammeln von Punkten und Abzeichen sowie der Vergleich mit anderen Nutzer*innen im Rahmen des *global leaderboard* wirken dabei motivierend, auch wenn die auffallend häufigen Werbeunterbrechungen schnell von der eigentlichen Übung ablenken können. Die Themen der Übungen werden nach drei Schwierigkeitsstufen in leichte, mittlere und schwierige grammatische Strukturen unterteilt, die jeweils mehrere Unterthemen umfassen, die in den Lehrwerken separat behandelt werden. Daher lassen sich die Übungsformate der App lediglich zur allgemeinen Wiederholung, nicht aber zur gezielten Übung einer bestimmten Struktur einsetzen. Bei den Übungen selbst handelt es sich um *single choice*-Fragen, in denen die jeweilige Struktur in isolierten Beispielsätzen geübt wird. Die App umfasst entsprechend formalgrammatische und präkommunikative, jedoch keine kommunikativen Übungsformate und sie strebt keine Kognitivierung an. Die Einführung einer neuen Struktur sowie die kommunikative Automatisierung muss ergänzend zu der App entsprechend durch andere Formate erfolgen.

Die UK-Edition von *LearnEnglish Grammar* wurde ebenfalls vom British Council entwickelt und bietet ausschließlich Grammatikübungen an. Grundsätzlich kann hier zwischen einem Übungs- und einem Test-Modus gewählt werden, die für die Anforderungsniveaus *Beginner*, *Elementary*, *Intermediate* und *Advanced* jeweils zwei oder drei Pakete enthalten. Im Übungsmodus werden diese nach einzelnen Grammatikthemen aufgeteilt. Jedes Anforderungsniveau umfasst dabei insgesamt mehr

als 20 Themen, die auch in den gängigen Lehrwerken behandelt werden. In den Testformaten werden diese dann kombiniert pro Paket abgefragt. Sowohl in den Übungs- als auch in den Testformaten gibt es jeweils zehn verschiedene Aufgabentypen. Beispielsweise durch den Einsatz von Bildern, Zuordnen, Lückentexte, Hörverstehensaufgaben, Umstellungen, Markieren oder das Finden von Fehlern wird dabei ein ganzheitliches Lernen mit einer stärkeren kommunikativen Ausrichtung geschaffen. Die App orientiert sich in der Progression ihrer Übungen an den Stufen des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens* (Europarat 2001) und der natürlichen Lernprogression im Fremdsprachenlernen. Allerdings ist auch hier weder eine sensuative Phase der Einführung noch eine Kognitivierung vorhanden und eine kommunikative Wiedereinbettung für die Automatisierung der Strukturen nur begrenzt gegeben. Sie kann entsprechend für Übungszwecke verwendet werden, muss allerdings ebenfalls durch andere Formate hinsichtlich der Einführung und kommunikativen Automatisierung der Strukturen ergänzt werden.

4.2.2 Allgemeine Sprachlernapps

Allgemeine Sprachlernapps wie *Babbel* werben zwar mit ihrer stark real-kommunikativen Ausrichtung, *Babbel* kann allerdings beispielsweise nur für sieben Tage kostenlos getestet werden und ist danach kostenpflichtig. Ähnlich legt *Busuu* den Fokus primär auf alltägliche kommunikative Kontexte und Redewendungen, gezielte vertiefende Grammatikeinheiten sind auch hier allerdings nur im Rahmen der kostenpflichtigen Premium-Mitgliedschaft verfügbar. *Busuu* erstellt einen individuellen Lernplan für die Lernenden und verfolgt dabei eine eigene inhaltliche Einteilung in Lektionen, die sich nicht mit der der gängigen Lehrwerke deckt, wodurch sie sich nicht für eine unterrichtsbegleitende Verwendung anbietet. *Rosetta Stone* weist die gleiche Problematik hinsichtlich der thematischen Einteilung auf und bietet lediglich eine kostenlose Version, die sich auf dreißigminütige Lerneinheiten beschränkt und die meisten Übungsformate wie immersives Lernen, Sprechen, Lesen und Hören nicht umfasst, die für ein ganzheitliches Lernen notwendig sind.

In der hingegen kostenlosen Sprachlernapp *Duolingo* werden zunächst die Rahmenbedingungen des Lernens sowie der aktuelle Sprachstand ermittelt. Daran angepasst werden bedarfsorientiert verschiedene Stufen mit einem progressiven Anforderungsniveau und thematischen und grammatischen Einheiten vorgeschlagen. Eine Verbindung mit dem Unterricht und dem Lehrwerk ist auch hier schwierig, allerdings bietet es sich an, auf einzelne Übungen zu bestimmten grammatischen Strukturen zurückzugreifen, da die vielfältigen Aufgabenformate durchaus ein ganzheitliches Lernen verfolgen. Zu den Lösungen lassen sich Kommentare anderer Nutzer*innen einsehen, so dass ebenfalls eine Form der Kognitivierung integriert ist. Die *scores* und der *streak* sowie die Möglichkeit der Vernetzung und des Vergleichs mit anderen Nutzer*innen wirken motivierend und die Lernenden erhalten von der *Duolingo*-Eule in den Ladezeiten zwischen den Übungen hilfreiche Tipps, wodurch ihre allgemeine Sprachlernkompetenz erweitert wird. Eine sensuative Phase der Einführung und eine umfassende kommunikative Wiedereinbettung finden allerdings auch hier nicht statt.

Apps zur Förderung der Grammatik können somit durch vielfältige formalgrammatische und präkognitive Formate das Üben – auch im Sinne eines ganzheitlichen Lernens – unterstützen und streben zum Teil auch eine Kognitivierung an, sie

umfassen allerdings weder eine gezielte induktive Einführung neuer grammatischer Strukturen noch eine umfassende kommunikative Wiedereinbettung der Strukturen, die für eine Automatisierung notwendig ist. Entsprechend muss der Einsatz von Apps in der Grammatikarbeit – ähnlich wie bei der Wortschatzarbeit – ebenfalls in *blended learning*-Szenarien integriert und so durch (virtuelle) Präsenzformate und – im Sinne des *Text Approach* – eine intensive Textarbeit ergänzt werden. Allgemeine Sprachlernapps bieten sich aufgrund ihrer eingeschränkten kostenlos zugänglichen Angebote und ihrer eigenen Inhalte, die sich nicht mit denen der Lehrwerke decken, nur sehr begrenzt für eine derartige Verwendung im Fernunterricht an. Die Apps des British Council, insbesondere *LearnEnglish Grammar*, sind hierfür mit ihrem differenzierteren Angebot deutlich besser geeignet.

5 Fazit

Insgesamt haben die Untersuchungen dieser Arbeit gezeigt, dass mit digitalen Angeboten und insbesondere dem Einsatz von Apps im Kontext des pandemiebedingten Distanzlernens für den modernen Fremdsprachenunterricht große Potenziale einhergehen. Berechtigten Bedenken hinsichtlich technischer und rechtlicher Aspekte kann durch eine reflektierte Auswahl der Apps sowie eine enge Zusammenarbeit mit den Schüler*innen und Eltern entgegengewirkt werden. Die didaktisch-methodischen Zweifel finden durch die Untersuchungen insofern Bestätigung, als die verschiedenen Apps zur Förderung des Wortschatzes und der Grammatik vor dem Hintergrund der komplexen didaktisch-methodischen Anforderungen, die damit verbunden sind, durchaus auch an ihre Grenzen stoßen. So kann in der Wortschatzarbeit die Präsentation und Übung neuer Wörter unterstützt werden, eine kommunikative Anwendung der Lexeme, die für eine spontane Abrufbarkeit und eine situationsangemessene Verwendung notwendig ist, fehlt allerdings. Ähnlich können grammatische Strukturen formal und präkognitiv mithilfe der Apps effektiv geübt werden, diese umfassen allerdings weder eine gezielte induktive Einführung noch eine umfassende kommunikative Wiedereinbettung der Strukturen, wie sie auch hier für eine Automatisierung notwendig ist. Entsprechend muss der Einsatz solcher Apps systematisch in *blended learning*-Szenarien integriert werden, damit in den ergänzenden (virtuellen) Präsenzphasen die fehlenden didaktisch-methodischen Aspekte kompensiert werden können.

Der Einsatz von Apps bietet somit keine Möglichkeit, die Förderung sprachlicher Mittel vollständig auszulagern, ein durchdachter Einsatz kann den aktuellen Fernunterricht sowie den geregelten Präsenzunterricht nach der Pandemie allerdings effektiv entlasten und eine stärkere Differenzierung ermöglichen. So trägt der Einsatz von Apps nicht nur dazu bei, die derzeitigen schwierigen Lernbedingungen möglichst effektiv zu nutzen, sondern er ermöglicht auch in Zukunft einen flexibleren Umgang mit anderen Ausnahmesituationen wie beispielsweise längerfristigen Krankheiten. Der Einsatz von Apps in Zeiten der Pandemie birgt somit das Potenzial, zu einem zukünftig digitalisierteren (Fremdsprachen)Unterricht beizutragen, der im internationalen Vergleich mithalten kann. Idealerweise wird man auf die Pandemie daher nicht nur als globale Krise, sondern auch als Wendepunkt in der Digitalisierung des deutschen Schulsystems zurückblicken können.

Literaturverzeichnis

- Europarat. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Grimm, N./Hammer, J. (2014). Now, Here, and Everywhere. Mit Edu-Apps Blended Learning-Szenarien gestalten und mobil lernen. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 48* (128), 2-8.
- Haß, F. (2020). *Fachdidaktik Englisch. Tradition Innovation Praxis*. 2. überarbeitete Auflage. Stuttgart: Klett.
- Haß, F./Henseler, R./Meinecke, B. (2014). Wortschatz (erfolgreich) üben. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 48* (131), 10-11.
- Heinz, S./Thaler, E. (2013). English-pad: Tablet-PCs im Unterricht. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht Englisch 10* (1), 8-10.
- Kieweg, W. (2006). Kommunikative Grammatikübungen. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 40* (82), 2-8.
- Kieweg, W. (2014). Das Üben üben. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 48* (131), 2-9.
- Klemm, U. (2016). Wortschatzarbeit im Netz und mit Apps. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 50* (144), 8-10.
- Kornprath, K. (2008). Ist das Konzept des Blended Learning eine zufriedenstellende pädagogische Antwort auf didaktische Defizite des E-Learning?. In: H. Greif, O. Mitrea und M. Werner (Hrsg.), *Information und Gesellschaft. Technologien einer sozialen Beziehung* (225-238). Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag/VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lewis, M. (1997). *Implementing the Lexical Approach. Putting Theory into Practice*. London: Thomson.
- MSW = Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2014). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrheinwestfalen. Englisch*. Düsseldorf: Verlag nicht angegeben.
- MSW = Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2019). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen. Englisch*. Düsseldorf: Verlag nicht angegeben.
- Müller-Hartmann, A./Schocker, M. (2016a). Let's chunk it!. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 50* (140), 2-9.
- Müller-Hartmann, A./Schocker, M. (2016b). Grammatik als chunk verwenden. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 50* (140), 10-11.
- Peñalosa, E. (2014). School 2.0. Neue Medien im Englischunterricht: Möglichkeiten und Grenzen. In: *Praxis Englisch 8* (3), 6-8.
- Quetz, J. (1998). Der systematische Aufbau eines mentalen Lexikons. In: J.-P. Timm (Hrsg.), *Englisch lernen und lehren* (272-290). Berlin: Cornelsen.
- Schmidt, T./Strasser, T. (2016). Digital Classroom. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 50* (144), 2-7.
- Schmidt, T./Strasser, T. (2018). Media-Assisted Foreign Language Learning – Concepts and Functions. In: C. Surkamp und B. Viebrock (Hrsg.), *Teaching English as a Foreign Language. An Introduction* (211-231). Stuttgart: Metzler.
- Strasser, T. (2019). Der Einsatz von mobilen Apps im Fremdsprachenunterricht. In: *Praxis Englisch 13* (4), 47-48.
- Thaler, E. (2012). *Modern Approaches to Teaching Grammar. Methoden und Materialien für den Englischunterricht (Sek I und II)*. Paderborn: Schöningh.
- Thaler, E. (2013). Mind the app: Das Handy im Englischunterricht. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht Englisch 10* (1), 4-5.
- Thaler, E. (2014). *Englisch unterrichten: Grundlagen – Kompetenzen – Methoden*. 1. Auflage. Berlin: Cornelsen.

Untersuchte Apps im Bereich Wortschatz (verfügbar über den Google Play Store und den Apple App Store)²

dict.cc Wörterbuch

Flashcards Deluxe Lite

LEO Wörterbuch

Oxford Advanced Learner's Dictionary

phase6 Vokabeltrainer

Quizlet

Untersuchte Apps im Bereich Grammatik (verfügbar über den Google Play Store und den Apple App Store)³

Babbel – Sprachen lernen

Busuu: Sprachen lernen

Duolingo

Johnny Grammar's Word Challenge

LearnEnglish Grammar (UK Edition)

Rosetta Stone: Sprachen lernen

² Die Namen der einzelnen Apps können je nach Betriebssystem gegebenenfalls leicht abweichen, sie lassen sich sowohl im Google Play Store als auch im Apple App Store allerdings über die Suchfunktion mithilfe der angegebenen Namen finden.

³ Siehe Fußnote 2.

Maya Wendler

Einsatz von Comics im Deutschunterricht – Sind Comics dazu in der Lage, genauso viel Inhalt wie ein Originaltext zu vermitteln?

Betreut durch: Dr. Martin Evertz-Rittich (Deutsch)

Abstract

*Im Alltag begegnen wir ihnen in unterschiedlicher Form mittlerweile regelmäßig: Comics. Weniger begegnen wir ihnen in der Schule und letztendlich kaum in der Universität. Doch warum ist das so? Mit den illustrierten, spaßigen Bildern sollte sich Wissen doch gut vermitteln lassen – oder? Diese Projektarbeit geht der Frage nach der Legitimation von Comics als Lehrmittel genauer nach und prüft, ob Comics dazu in der Lage sind, genau so viel Inhalt wie ein Originaltext zu vermitteln. Zur Projektdurchführung wurde die bekannte Ballade Erlkönig (Johann Wolfgang von Goethe, 1782) auf ihre wichtigsten Elemente hin untersucht und auf sechs Seiten als Schwarzweißcomic gezeichnet. Der Textanteil wurde um den Erzähler gekürzt, die Aussagen der Protagonisten sind unverändert übernommen worden. Zur Projektdurchführung hat eine Schulklasse den Comic lesen dürfen, welche den Erlkönig noch nicht kannte. Eine Klassenhälfte bekam im Rahmen des Projektes den Comic vorgelegt und die andere Hälfte den Originaltext. Im Anschluss wurden durch die Schüler*innen Zusammenfassungen geschrieben, welche mit Hilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet wurden. Hierbei ließ sich feststellen, dass der Comic den Inhalt der Ballade ebenso gut vermitteln konnte wie der Originaltext, jedoch mit unterschiedlicher Gewichtung. Elemente, welche im Comic gut verständlich zu sein schienen, erkannten einige Schüler*innen im Originaltext weniger häufig und Elemente, welche im Originaltext gut zu verstehen waren, wurden im Comic teils schlechter erkannt. Die Art der Darstellung des Comics hat die Eindrücke der Schüler*innen maßgeblich beeinflusst. Insgesamt wurden im Comic jedoch mehr inhaltliche Punkte wiedererkannt als in dem Originaltext. Das Praxisprojekt gibt Anlass dazu, Comics als Lehrmittel ernst zu nehmen und dessen gezielten Einsatz in Schulen zu erwägen.*

1 Einführung

Bei meinem Nebenjob, in welchem ich an einer Sekundarschule DAZ-Unterricht geleitet habe, ist mir durch die Arbeit mit den Schüler*innen klar geworden, was für eine wichtige Aufgabe visuelle Impulse bei der Vermittlung von Lehrinhalten tragen können. Auch Schulbücher sind weitestgehend illustriert und es existiert ein wachsender Markt an Sachcomics, welche die unterschiedlichsten Themengebiete abstecken. Das Medium Comic ist im Alltag stets präsent, so wird beispielsweise in den Stadtbahnen der KVB in Köln nicht mehr nur mit Piktogrammen auf ein Verbot vom Lebensmittelverzehr hingewiesen, sondern mittlerweile auch mit Hilfe von Comics. In der Schule wird jedoch oft nicht auf das Medium Comic zurückgegriffen, was einerseits an den zur Verfügung stehenden Lehrmitteln liegen mag, denn Comics

können nur als ergänzendes, kurzfristig eingesetztes Medium genutzt werden.¹ Andererseits mag es an den Präferenzen der Lehrkräfte liegen, oder aber an dem überschaubaren Forschungsstand bezüglich des Einsatzes von Comics als Lehrmedium. So erklären Urs Hangartner, Felix Keller und Dorothea Oechslin (2013), dass es der Forschung an umfangreichen Untersuchungen in Bezug auf die Wirkung und die Funktion von Comics fehlt.² Da das Medium Comic ein breit gefächertes Feld an Forschungsmöglichkeiten birgt, möchte ich mich auf ein kleines eingrenzen und habe überprüft, ob sich Comics zum Einsatz im Deutschunterricht eignen. Hier sehe ich ein hohes Potential bei Gedichten und Balladen, denn bei der Interpretation von lyrischen Texten tun sich Schüler*innen häufig zunächst schwer, da es nicht für jede*n leicht ist, sich auf die metaphorischen Gebilde und die tiefe der Bedeutungen einzulassen.

2 Forschungsfrage

2.1 Forschungsfrage und These

So ergibt sich für mich folgende Forschungsfrage: Sind Comics dazu in der Lage, ebenso viele inhaltliche Informationen wie ein Originaltext zu transportieren? Meine These ist, dass sprachliche Bilder durch die grafische Interpretation von Comics optisch manifestiert und transportiert werden. Darstellungen, die in geschriebener Form nicht für alle Kinder verständlich sind, könnten so durch die Bilder nachvollziehbarer werden. Comics ließen sich demnach beispielsweise als Einstieg in das Thema Gedichtanalyse nutzen, um sich dem Medium Gedicht, welches den Schüler*innen in ihrem Alltag eher fern ist, durch ein bekanntes Medium anzunähern.

2.2 Forschungsstand

Der bisherige Forschungsstand im Einsatz von Comics in der Schule mag gering sein, ist jedoch existent. So konnte beispielsweise eine Studie durch John C. Olson (2007) eine Verbesserung der Leistung von Schüler*innen im naturwissenschaftlichen Unterricht mithilfe des Einsatzes von Comics darlegen. Jay Hosler und K.B. Boomer (2011) haben ebenfalls im naturwissenschaftlichen Bereich zu Comics geforscht. In ihrer Studie belegen Sie, dass Biologecomics im direkten Vergleich zu

1 Neben den grundsätzlich zugelassenen Lehrmitteln steht es den Schulen frei, den Unterricht in eigener Verantwortung zu gestalten und somit über einen begrenzten Zeitraum auch ergänzende Medien einzusetzen. In NRW darf daher in der Sekundarstufe I ein Comic als ergänzendes Medium genutzt werden, sofern sich der Zeitraum nicht über ein volles Schuljahr zieht (vgl. Bildungsportal NRW 2003).

2 „Es fehlen breitere, aussagekräftige Untersuchungen zum Funktionieren und zur Wirkung von Wissensvermittlung via Sachcomics. [...] das mediale Charakteristikum des Comics, Bilder und Texte, Visuelles und Erzählung auf spezifische Weise zu kombinieren und damit ganz eigene Formen der Kommunikation zu entwickeln, harren noch der Untersuchung, wenn es darum geht, zu fragen, auf welche Weise sie sich auf die Vermittlung von Wissen auswirken.“ (Hangartner/Keller/Oechslin 2013)

Biologiebüchern den Vorteil haben, die Einstellung der Leser*innen gegenüber der dargestellten Thematik zu verbessern. Gladis Rota und Juan Izquierdo (2003) gelang es wiederum, den positiven Effekt von Comics als Einstieg in ein neues Thema nachzuweisen. Wenn man die Überlegung anstrebt, Comics in den Deutschunterricht einzubinden, findet man jedoch zunächst zahlreiche Angebote und Vorschläge, welche das Medium nicht zum Einstieg nutzen, sondern im späteren Verlauf des Unterrichts heranziehen. Nicht selten sieht eine Unterrichtsreihe dann so aus, dass sie mit dem Erstellen eines Comics zu dem voraus gegangenen Thema endet. Oft wird der Comic dann mehr als belohnender Ausklang genutzt und weniger als ernst zu nehmendes, pädagogisches Mittel. Anders betrachtet Sebastian Broskwa (2013) das Potential von Comics. Da man nicht voraussetzen könne, dass die Schüler*innen das Medium ausreichend beherrschen, empfiehlt er, erst einmal den Comic selbst im Rahmen einer Unterrichtseinheit in seinen grundlegenden Bestandteilen ausführlich zu thematisieren und zu erklären, bevor dieser seinen Platz im regulären Unterricht finden kann. Für den nachfolgenden Einsatz bringt Sebastian Broskwa (2013) mehrere Beispiele an, so lasse sich ein Comic auf dessen Erzählebenen hin analysieren oder als Impuls für kreatives Schreiben nutzen.³ An diese Überlegungen schließt sich meine Forschungsfrage an, da die Erzählebene des Comics im Rahmen meines Projektes eine tragende Rolle spielt.

2.3 Forschungsrelevanz

Das Ergebnis aus diesem Forschungsprojekt kann hilfreiche Erkenntnisse für zukünftige literarische Unterrichtseinheiten bieten. Das Interesse an lyrischen Texten kann bei den Schüler*innen geweckt werden und auch Kinder, welche Schwierigkeiten mit dem Textverständnis von Gedichten haben, wird unter Umständen so der Einstieg in das Verständnis und die Funktionsweise literarischer Bilder erleichtert. Nicht zu vergessen sind an dieser Stelle Schüler*innen mit einer Lese- und Rechtschreibschwäche, denn Comics stellen manche geschriebenen Passagen ausschließlich bildlich dar, sodass der zu lesende Textanteil verringert werden kann. Als freiberufliche Illustratorin bieten mir die Ergebnisse aus der Studie auch im außerschulischen Bereich aufschlussreiche Erkenntnisse, beispielsweise für zukünftige Illustrationsprojekte wie das Manga Camp in Wuppertal. Im Sommer 2019 habe ich in der Wuppertaler sowie Solinger Stadtbibliothek für die Else Lasker-Schüler-Gesellschaft je einen Manga-Kurs geleitet, bei dem Jugendliche durch den japanischen Comic die Werke der Wuppertaler Dichterin und Künstlerin Else Lasker-Schüler kennenlernen sollten. Die Wuppertaler Stadtbibliothek gedenkt ein ähnliches Projekt baldmöglichst zu wiederholen und für dessen Umsetzung werde ich die Ergebnisse aus meinem Forschungsprojekt mit einbeziehen können.⁴

³ Weitere Beispiele lassen sich der Lektüre entnehmen (vgl. Broskwa 2013: 6).

⁴ Durch die Kooperation der Stadt Wuppertal, der Stadt Solingen und der Else Lasker-Schüler-Gesellschaft, ist das Manga Camp entstanden. Das Projekt sollte dazu dienen, die Werke und das Leben von Else Lasker-Schüler, anlässlich ihres 150. Geburtstages, der Jugend näher zu bringen. Die Teilnehmer*innen haben in einem einwöchigen Intensivkurs, Geschehnisse aus der Kindheit von der Wuppertaler Dichterin und Künstlerin kennengelernt und in illustrativer Form umgesetzt. Im Anschluss erhielten sie die Möglichkeit, die Ergebnisse in drei mehrwöchigen Ausstellungen zu präsentieren (vgl. TheMangaHamburg 2019).

3 Projektaufbau und Ablauf

3.1 Stichprobe der Untersuchung

In meinem Praxissemester bin ich unter anderem einer siebten Klasse zugeteilt worden, welche zu Beginn des zweiten Halbjahres das Thema Balladen im Deutschunterricht behandelt hat. In der siebten Klasse besteht ein Grundverständnis für Gedichte, da die Kinder diesen bereits begegnet sind und einen ersten, kompetenten Umgang mit ihnen erlernt haben. Ihr Wissen und Verständnis gegenüber dieser Textart ist aber noch nicht so fundiert wie das der Schüler*innen höherer Jahrgangsstufen. Dort könnte es gut möglich sein, dass der Inhalt einer Ballade gegebenenfalls bereits problemlos dem Text entnommen werden kann. Bei der Projektdurchführung mit einem jüngeren Jahrgang könnte wiederum ein Unwissen über das Medium Auswirkungen auf den Projektausgang haben, welche bei der nachfolgenden Analyse zu berücksichtigen wären. Die Schüler*innen der siebten Klasse liegen für meine Projektdurchführung mit ihrem Wissensstand also in einem guten Mittelfeld. In der gewählten Gruppe ist der Leistungsstand der Kinder durchmischt. Es zählen weder Schüler*innen mit einer diagnostizierten Lese- und Rechtschreibschwäche noch DAZ Kinder zur Lerngruppe. Die Klasse ist es bereits gewohnt, sich in stillen Arbeitsphasen selbständig Aufgaben zu erschließen und zu bearbeiten. Im allgemeinen Unterrichtsverlauf beteiligen sich die Kinder routiniert durch Wortmeldungen. Insgesamt arbeitet die Klasse konzentriert und es treten nur selten Störungen auf.

3.2 Textauswahl

Da die Klasse bisher nicht den Erbkönig (Johann Wolfgang von Goethe, 1782) im Unterricht behandelt hat, eignet sich diese Ballade für mein Projekt. Einerseits erleichtert der Aufbau von Balladen deren Übersetzung in Comics gegenüber anderen Gedichtformen. Andererseits ist der Inhalt für die siebte Klasse weder zu anspruchsvoll noch zu leicht zu verstehen. Die Wahrscheinlichkeit, dass die Schüler*innen in ihrer Freizeit bereits der Ballade von Johann Wolfgang von Goethe begegnet sind, ist eher gering. Der Inhalt scheint in einem chronologischen Ablauf gefasst zu sein und bietet so der Erzählstruktur eines Comics gute Darstellungsmöglichkeiten. Es gibt unterschiedliche Interpretationen zum Inhalt und eine der brisantesten geht davon aus, dass ein Missbrauchsfall dargestellt wird. Als Indiz dafür dienen unter anderem die Verse, in denen der Erbkönig dem Kind Gewalt androht, wenn es sich nicht anfassen lässt, aber auch das Locken des Knaben mit einem goldenen Geschenk, sowie das Verleugnen des Vaters können dahingehend interpretiert werden.⁵ Doch die Interpretation, die sich als Vorlage für einen Comic mit einer siebten Klasse als Zielgruppe am besten eignet ist jene, in welcher davon ausgegangen wird, dass der Sohn in den Armen des Vaters krank ist und von Fieberträumen geplagt wird. Der

⁵ Bereits aus Goethes Faust geht hervor, dass für Goethe Sex und Gold zusammengehören (vgl. Wilson 2012).

Erlkönig wird als eine Gestalt des Jenseits wahrgenommen und versucht den Jungen in sein Reich zu entführen und dem Vater zu entreißen. Der Vater versucht mit seinen Beschwichtigungen den Knaben im Diesseits zu halten, ist sich der Gefahr des Todes jedoch bewusst, weshalb er seinen Ritt beschleunigt, nachdem der Erlkönig den Jungen gewaltsam zu sich zu holen versucht. Der Tod des Jungen symbolisiert den Sieg des Erlkönigs.

3.3 Forschungsinstrument

Zur Projektdurchführung habe ich einen offenen Schreibauftrag erteilt, was die Kinder in die Lage versetzt hat, frei zu formulieren. Die so entstandenen Texte wurden mithilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet und auf Kernaussagen herunter gebrochen. Dafür habe ich folgende Kategorien erstellt:

- 1 Ein Vater reitet mit seinem Sohn durch den Wald.
- 2 Es ist Nacht.
- 3 Das Kind sieht eine fremde Gestalt.
- 4 Die fremde Gestalt ist der Erlkönig.
- 5 Das Kind fürchtet sich vor diesem Wesen.
- 6 Der Vater glaubt dem Kind nicht.
- 7 Der Vater redet dem Kind ein, etwas anderes gesehen zu haben (einen Nebelstreif).
- 8 Der Erlkönig versucht das Kind zu locken.
- 9 Der Vater hält den Erlkönig für eine Illusion.
- 10 Der Erlkönig will das Kind mit seinen Töchtern locken.
- 11 Die Töchter des Erlkönigs sollen das Kind verwöhnen.
- 12 Der Vater hält die Töchter für Bäume.
- 13 Der Erlkönig wendet Gewalt an, um das Kind zu sich zu holen.
- 14 Der Vater bekommt ebenfalls Angst.
- 15 Der Vater reitet schneller, um sein Ziel zu erreichen.
- 16 Das Kind kämpft um sein Leben.
- 17 Das Kind stirbt.
- 18 Der Erlkönig hat das Kind an sich gerissen.

Mit einer ausführlichen Zusammenfassung der Ballade, welche alle oben genannten Kategorien beinhaltet, können insgesamt achtzehn Punkte erreicht werden. Durch das Zusammenrechnen der Ergebnisse der jeweiligen Gruppen lassen sich nachvollziehbare Werte für beide Testgruppen erzielen. Auch aus der Verteilung der Punkte über den Katalog lassen sich Schlüsse ziehen. Ich stelle folgende Hypothesen mit Bezug zu den inhaltlichen Kategorien auf: 1. Die Summe der Kategorien ist in beiden Gruppen ähnlich. 2. Die inhaltlichen Kategorien, die einer stärkeren Interpretation auf Seiten der Rezipient*innen bedürfen, werden seltener zu finden sein. Hiermit gemeint sind die Kategorien 5, 9, 12, 14, 16 und 18. Andere Kategorien sind relativ ähnlich in der Ballade ausformuliert und werden daher vermutlich häufiger in den Zusammenfassungen vorkommen. So ist beispielsweise die erste Kategorie auch den ersten zwei Versen der Ballade nachempfunden. Auch hieraus können sich Schlüsse ziehen lassen: Ist die Darstellung einer Kategorie im Comic besser oder schlechter verständlich als ihr schriftliches Gegenstück? In Kapitel 5 gehe ich auf diese Fragen ein.

3.4 Comic-Konzeptionierung

Um mein Praxisprojekt durchführen zu können, brauchte ich zum Erlkönig eine passende grafische Adaption, von denen zahlreiche existieren. Bei meiner Recherche bin ich auf Youtube unter anderem auf eine gelungene Masterarbeit im Bereich Animation gestoßen, welche ohne Worte, mit starken visuellen und auditiven Eindrücken den Inhalt der Ballade vermittelt (Miklaszewska 2015). Doch im Comic liegt im Gegensatz zur Animation der entscheidende Vorteil darin, dass die lesende Person ihr Tempo selbst bestimmen kann und sich somit für das Verstehen der einzelnen Sequenzen durch mehrfaches Zurückblicken, Nachlesen und Betrachten der einzelnen Panels so viel Zeit nehmen kann, wie sie benötigt.⁶ Unter den Comicvarianten des Erlkönig habe ich eine Adaption gefunden, in welcher die Ballade von Johann Wolfgang von Goethe modernisiert und entschärft dargestellt wird (Kaiser 2013). In dieser leidet der Sohn lediglich an starker Trunkenheit. Für mein Projekt sind solche Umsetzungen nicht geeignet, da sie zu weit vom eigentlichen Inhalt abweichen und es zu Diskrepanzen im Textverständnis kommen kann. Besonders beeindruckt hat mich ein englischsprachiges Werk (Shaw/Cravens 2012), welches durch seine düstere Gestaltung in Holzschnitt-Optik besticht. Die Stimmung der Ballade wird so gut wiedergegeben, der Comic ist allerdings an die englische Version der Ballade angelehnt und kann deshalb nicht für den Deutschunterricht verwendet werden. Ich habe mich dazu entschlossen, einen eigenen Comic zu zeichnen, inspiriert von der beschriebenen Animation und dem Werk von Adam Shaw und Greg Cravens. Hierbei habe ich mich in meinem Storyboard auf einen Umfang von sechs Seiten festgelegt, bei dem auf der ersten und auf der letzten Seite zur genaueren Vermittlung der Umgebung mit größeren Panel gearbeitet wird und auf den dazwischen liegenden Seiten mit kleineren. Der Comic ist in schwarz-weiß gestaltet und die Panels fallen weitestgehend eher dunkel aus, um die bedrohliche Stimmung im Erlkönig besser darstellen zu können. In Adam Shaws und Greg Cravens Comic bietet der Erlkönig dem Jungen auf Seite vier ein Spielzeug an, welches sich auf der letzten Seite anstelle des Sohnes in den Armen des Vaters befindet. Ein ähnliches Element habe ich auch in meinen Comic eingebaut, um zu veranschaulichen, dass der Sohn vom Erlkönig zu sich geholt wurde. Auf der letzten Seite habe ich zusätzlich einen Grabstein eingebunden, um den Tod zu verdeutlichen. Bei der Erstellung des Comics habe ich mich dazu entschieden, den originalen Text von Johann Wolfgang von Goethe weitestgehend unverändert zu übernehmen. Bei Comic-Adaptionen kann es stets zu Erweiterungen, oder zu Kürzungen des Inhaltes kommen, da einige Beschreibungen auch in bildlicher Form, ganz ohne weitere Erklärungen umsetzbar sind. Die Qualität der Bilder muss also gut genug sein, um den Inhalt der Vorlage ausreichend transportieren zu können.⁷ Damit die Bilder narrativ arbeiten können, habe ich den Erzähler aus der Ballade gestrichen.

⁶ Die Lücken zwischen den einzelnen Panel müssen durch eine erzählerische Ergänzungsleistung seitens der lesenden Person gefüllt werden (vgl. Broskwa 2013: 2).

⁷ Comics können die Texte, welchen sie nachempfunden sind, um ganze Episoden erweitern, ohne das Textverständnis negativ zu beeinflussen (vgl. Schmitz-Emans 2012: 92).

3.5 Rechtliche und Ethische Grundsätze

Die Ergebnisse der Projektarbeit wurden anonymisiert ausgewertet. Die Schüler*innen haben ihre Arbeitsblätter nicht mit ihrem richtigen Namen gekennzeichnet, sondern mit einem anonymen Code. Vor der Projektdurchführung wurde außerdem eine Einverständniserklärung seitens der Erziehungsberechtigten unterschrieben. Den Kindern war zu jeder Zeit klar, dass es sich bei dem Projekt um eine freiwillige Leistung handelte, welche in keinem Zusammenhang mit ihrer schulischen Leistung stand und somit auch nicht benotet werden konnte und durfte. Eine Verweigerung der Teilnahme war zu jedem Zeitpunkt möglich.

3.6 Einbezug der Kommunikation mit der Schule

Die Lehrperson, in deren Unterricht das Praxisprojekt durchgeführt wurde, hat mir in der Durchführung helfend beiseite gestanden, meine Arbeitsblätter durchgeschaut und mir trotz der begrenzten Präsenzveranstaltungen in der Schule eine volle Zeitstunde pro Gruppe für mein Projektvorhaben eingeräumt. Auch die Ausarbeitung des Comics geschah in Absprache mit dem Fachlehrer, um sicherzustellen, dass der Anspruch und Leistungsgrad der Testgruppe berücksichtigt wird.

3.7 Projektablauf

Aufgrund von Corona-Auflagen wurde die siebte Klasse nach dem ersten Lockdown durch die Schule willkürlich in 2 etwa gleichgroße Gruppen unterteilt. Mein Projekt begann, indem ich in beiden Gruppen eine Einweisung in das Thema hielt. Ich informierte die Schüler*innen darüber, dass sie eine Ballade zu lesen bekommen würden und ließ der ersten Gruppe die Wahl, in welcher Form sie die Ballade lesen. Die Gruppe entschied sich einheitlich für den Comic, sodass die zweite Gruppe den Text zu lesen bekam. Anschließend teilte ich ein Arbeitsblatt mit den Arbeitsaufträgen aus und erläuterte es näher. Fragen wurden an dieser Stelle geklärt. Da der Name der Ballade Erlkönig auf dem Arbeitsblatt erwähnt wird, markierten die Kinder, die diese Ballade schon kannten, ihre Blätter mit einem Dreieck. Nach dem Austeilen der Ballade bekamen die Gruppen je 20 Minuten Zeit, um ihre Zusammenfassungen zu schreiben. Das Projekt verlief ruhig, es gab in beiden Gruppen keinerlei Störungen und viele Schüler*innen waren weit vor Ablauf der 20 Minuten mit ihrer Zusammenfassung fertig. Nach Abschluss der Projektdurchführung wurde die Ballade besprochen. Auf Wunsch der Kinder wurden einzelne Zusammenfassungen vorgetragen. Hierbei kam in der ersten Gruppe ein Interesse bezüglich des Endes der Ballade auf, da dieses im Comic nur in gezeichneter Form dargestellt wird und die Kinder unterschiedliche Interpretationen niedergeschrieben hatten. Bei der zweiten Gruppe war nach der Projektdurchführung die Frage nach dem Comic sehr groß, sodass diese Gruppe im Anschluss an das Projekt auch den Comic zu lesen bekam. Insbesondere die Darstellung des Erlkönigs wurde an dieser Stelle diskutiert, da er in der Ballade wenig beschrieben wird.

4 Datenauswertung

4.1 Vorgehensweise der Datenauswertung

Zur Auswertung der Daten habe ich in den Zusammenfassungen der Schüler*innen alle Sätze farblich markiert, welche unter eine der Kategorien aus Kapitel 3.3 fallen. Die gesammelten Daten habe ich in zwei unterschiedlichen Tabellen zusammengefasst. Im Nachfolgenden sind diese mit Tabelle A und Tabelle C gekennzeichnet. Tabelle A zeigt, wie häufig eine Kategorie von welcher Gruppe erkannt wurde. Tabelle B fasst diese Werte in Prozente zusammen und legt den jeweiligen prozentualen Abstand der Gruppen zueinander dar. In Tabelle C wird festgehalten, wie viele Kategorien die Kinder im Einzelnen niedergeschrieben haben und Tabelle D grenzt diese Werte weiter ein. Für eine bessere Übersicht der Ergebnisse sind in den Tabellen B, C, und D wichtige Werte mit Rot und Grün markiert.

4.2 Darstellung der Ergebnisse

Kategorie	Text	Text (Ballade bereits bekannt)	Comic	Comic (Ballade bereits bekannt)
1	0	0	9	1
2	5	3	4	1
3	5	2	7	1
4	7	4	10	2
5	0	1	4	1
6	0	1	1	0
7	2	2	3	0
8	7	3	10	1
9	3	0	1	1
10	6	1	5	1
11	2	0	3	0
12	1	0	2	0
13	5	3	5	1
14	1	1	1	1
15	6	3	10	1
16	1	1	0	0
17	7	4	6	1
18	0	1	9	2
Gesamtsumme der Kinder	8	4	12	2

Tabelle A. Rohdaten beider Gruppen und deren Verteilung über die Kategorien

In Tabelle A sind die Rohdaten der beiden Gruppen und deren Verteilungen über die Kategorien gelistet. Pro Gruppe gibt es zwei Spalten, sodass die Teilnehmer*in-

nen, welchen die Ballade bereits bekannt war, gesondert gelistet sind. Aus der Gesamtsumme der Kinder lässt sich errechnen, dass in der ersten Gruppe zwölf Schüler*innen und in der zweiten Gruppe vierzehn teilgenommen haben. Insgesamt war sechs Kindern der Erbkönig bereits bekannt, vier dieser Kinder befanden sich in der Text-Gruppe und zwei in der Comic-Gruppe.

Kategorie	Text	Comic	Prozentualer Abstand
1. Ein Vater reitet mit seinem Sohn durch den Wald.	0,00%	75,00%	75,00%
2. Es ist Nacht.	62,50%	33,33%	29,17%
3. Das Kind sieht eine fremde Gestalt.	62,50%	58,33%	4,17%
4. Die fremde Gestalt ist der Erbkönig.	87,50%	83,33%	4,17%
5. Das Kind fürchtet sich vor diesem Wesen.	0,00%	33,33%	
6. Der Vater glaubt dem Kind nicht.	0,00%	8,33%	8,33%
7. Der Vater redet dem Kind ein, etwas anderes gesehen zu haben (einen Nebelstreif).	25,00%	25,00%	0,00%
8. Der Erbkönig versucht das Kind zu locken.	87,50%	83,33%	4,17%
9. Der Vater hält den Erbkönig für eine Illusion.	37,50%	8,33%	29,17%
10. Der Erbkönig will das Kind mit seinen Töchtern locken.	75,00%	41,67%	33,33%
11. Die Töchter des Erbkönigs sollen das Kind verwöhnen.	25,00%	25,00%	0,00%
12. Der Vater hält die Töchter für Bäume.	12,50%	16,67%	4,17%
13. Der Erbkönig wendet Gewalt an, um das Kind zu sich zu holen.	62,50%	41,67%	20,83%
14. Der Vater bekommt ebenfalls Angst.	12,50%	8,33%	4,17%
15. Der Vater reitet schneller, um sein Ziel zu erreichen.	75,00%	83,33%	8,33%
16. Das Kind kämpft um sein Leben.	12,50%	0,00%	12,50%
17. Das Kind stirbt.	87,50%	50,00%	37,50%
18. Der Erbkönig hat das Kind an sich gerissen.	0,00%	75,00%	75,00%

Tabelle B. Verteilung der Prozentwerte beider Gruppen über die Kategorien und Darstellung der prozentualen Abstände der Gruppen zueinander, pro Kategorie

In Tabelle B sind die Schüler*innen, welche den Erbkönig bereits kannten, nicht aufgelistet, zudem sind alle Werte in Prozenten dargestellt. Tabelle B gibt einen Überblick über die relativen Häufigkeiten der in den Inhaltszusammenfassungen identifizierten Kategorien. In den Spalten *Text* und *Comic* werden jeweils die Häufigkeiten der erfassten inhaltlichen Kategorien in den Gruppen aufgelistet, die nur den Text bzw. nur den Comic erhalten haben. In der dritten Spalte wird die Differenz zwischen den Gruppen gelistet. Zur erleichterten Visualisierung sind jeweils die Werte in den Spalten *Text* und *Comic* mit Grün markiert, welche höher als ihr Gegenstück liegen. Prozentuale Unterschiede, die über 10% liegen, sind mit Rot markiert.

Kinder, welche den Text gelesen haben, haben mit einem Wert von 62,50% um 29,17% häufiger niedergeschrieben, dass sich die Geschichte in der Nacht abspielt. Ebenso häufig hat die Text-Gruppe erkannt, dass der Junge eine fremde Gestalt sieht, der prozentuale Abstand zur Comic-Gruppe liegt hier bei 4,17%. Derselbe Abstand liegt sowohl bei den Kategorien 4 und 8. Bei diesen Kategorien, welche

beschreiben, dass der Junge die Gestalt als Erlkönig erkennt und dieser den Knaben locken will, liegt der Prozentwert der Text-Gruppe bei je 87,50%. Ein größerer prozentualer Abstand der Text-Gruppe ist in den Kategorien 9, 10 und 13 zu finden. Mit einem Wert von 37,50% haben die Schüler*innen im Vergleich zur Comic-Gruppe um 29,17% häufiger erkannt, dass der Vater den Erlkönig für eine Illusion hält. 33,33% häufiger konnten sie zudem erkennen, dass der Erlkönig den Jungen mit seinen Töchtern locken will. Hier hat die Text-Gruppe einen Prozentwert von 75,00% erreicht. Dass der Erlkönig Gewalt anwendet, um das Kind zu sich zu holen, wird in den Zusammenfassungen der Text-Gruppe mit einem Wert von 62,50% um 20,83% häufiger erkannt. Mit einem geringen Abstand von 4,17% haben 12,50% der Text-Gruppe festgestellt, dass der Vater im Laufe der Ballade Angst bekommt. Ebenso viele Schüler*innen haben notiert, dass das Kind um sein Leben kämpft. In dieser Kategorie liegt der Abstand zur Comic-Gruppe ebenfalls bei 12,50%. Der auffälligste Abstand liegt in der Kategorie 17, welche besagt, dass das Kind stirbt. 87,50% der Schüler*innen aus der Text-Gruppe haben diesen Umstand erkannt. Der Abstand zur Comic-Gruppe liegt bei 37,50%.

Nun werden die Kategorien betrachtet, welche die Comic-Gruppe besser erkannt hat. In Kategorie 1 haben 75,00% festgestellt, dass sich das Szenario in einem Wald abspielen muss. Der Prozentuale Abstand zur Text-Gruppe liegt bei demselben Wert. Auch bei Kategorie 5, welche besagt, dass sich das Kind vor dem Erlkönig fürchtet, decken sich die Werte mit je 33,33%. Bei Kategorie 6 schrieben 8,33% der Kinder aus der Comic-Gruppe nieder, dass der Vater seinem Sohn keinen Glauben schenkt. Der Prozentuale Abstand zur Text-Gruppe legt hier ebenfalls bei 8,33%. Dass der Vater außerdem die Töchter des Erlkönigs für Bäume hält, wurde von der Comic-Gruppe mit einem Prozentwert von 16,67% um 4,17% häufiger erkannt als von der Text-Gruppe. 83,33% der Schüler*innen der Comic-Gruppe haben wiederum notiert, dass der Vater gegen Ende der Ballade seinen Ritt beschleunigt, das sind 8,33% häufiger als die Text-Gruppe. Auffällig ist die Kategorie 18, welche besagt, dass der Erlkönig das Kind an sich gerissen hat. Der Prozentwert und prozentuale Abstand betragen hier je 75,00%, da kein Kind aus der Text-Gruppe diesen Umstand niederschrieb.

Bei der Text-Gruppe fallen die Kategorie 1, 5, 6 und 18 mit einem Prozentwert von je 0,00% auf. Keines der Kinder scheint diese Ereignisse aus der Ballade herausgelesen zu haben. Die Kategorien thematisieren das Szenario im Wald, die Angst des Sohnes, dass der Vater dem Kind nicht glaubt und dass der Erlkönig den Jungen mit sich genommen hat. Die prozentualen Unterschiede zur Comic-Gruppe liegen hier bei 75,00%, 33,33%, 8,33% und 75,00%. Bei der Comic-Gruppe wurde die Kategorie 16 mit einem Wert von 0,00% von keinem Kind aufgeschrieben. Mit einem Blick auf die prozentualen Abstände ist zu erkennen, dass die Kategorie 6, mit einem Abstand von 8,33% und die Kategorie 14, mit einem Abstand von 4,17%, für beide Gruppen schwer herauszulesen waren. Sie besagen, dass der Vater dem Kind nicht glaubt und später Angst bekommt.

<i>Teilnehmer*innen</i>	<i>Anzahl der erkannten Kategorien im Text</i>		<i>Teilnehmer*innen</i>	<i>Anzahl der erkannten Kategorien im Comic</i>	
RHD7	7	38,89%	SAT2	12	66,67%
ALT8	9	50,00%	SHK4	5	27,79%
ABO4	6	33,33%	GER1	8	44,44%
FIL9	8	44,44%	BUK13	8	44,44%
CAR7	5	27,78%	KIR 3	9	50,00%
WAG9	12	66,67%	SAS7	11	61,11%
PUD44	5	27,78%	MAT3	6	33,33%
KAD8	7	38,89%	BAU3	3	16,67%
			BEM3	3	16,67%
			HET1	11	61,11%
			OR6	6	33,33%
			SU73	9	50,00%
Durchschnitt	7,38	40,97%		7,58	42,13%

Tabelle C. Auflistung der erkannten Kategorien pro Teilnehmer*in

Tabelle C zeigt die Gesamtwerte der einzelnen Schüler*innen. Unter den Spalten *Teilnehmer*innen* sind die Codes der Kinder zu lesen, welche die Ballade nicht konnten. Die beiden Spalten mit den Namen *Anzahl der erkannten Kategorien im Text/Comic*, weisen die genaue Anzahl der erkannten Kategorien und den entsprechenden Prozentwert auf. Diese Ergebnisse wurden in Durchschnittswerte zusammengerechnet. Prozentwerte, welche unter 33,33%, liegen, sind mit Rot markiert und Werte, welche über 50,00% liegen, mit Grün. Bei der Text-Gruppe haben zwei Kinder mit fünf erkannten Kategorien einen Wert von 27,78% erreicht und eines hat wiederum, mit 12 niedergeschriebenen Kategorien einen Wert von 66,67% erzielen können. Bei der Comic-Gruppe liegt der niedrigste Prozentwert mit drei erkannten Kategorien bei 16,67%. Ein weiteres niedriges Ergebnis hat ein Kind mit fünf erfassten Kategorien erzielt, bei elf Kategorien und somit 61,11% liegen zwei Schüler*innen der Comic-Gruppe über der Hälfte der möglichen Werte. Ein weiteres Kind hat mit zwölf niedergeschriebenen Kategorien 66,67% erreichen können.

<i>Teilnehmer*innen</i>	<i>Anzahl der erkannten Kategorien im Text</i>		<i>Teilnehmer*innen</i>	<i>Anzahl der erkannten Kategorien im Comic</i>	
CAR7	5	27,78%	SAT2	12	66,67%
WAG9	12	66,67%	SHK4	5	27,79%
PUD44	5	27,78%	SAS7	11	61,11%
			BAU3	3	16,67%
			BEM3	3	16,67%
			HET1	11	61,11%
Gesamtsumme der Teilnehmer*innen	8	100,00%		12	100,00%

<i>Teilnehmer*innen</i>	<i>Anzahl der erkannten Kategorien im Text</i>		<i>Teilnehmer*innen</i>	<i>Anzahl der erkannten Kategorien im Comic</i>	
<i>Davon Ergebnisse, die unter 33,33% liegen</i>	2	25,00%		3	25,00%
<i>Davon Ergebnisse, die über 50,00% liegen</i>	1	12,50%		3	25,00%

Tabelle D. Nähere Eingrenzung der Werte aus Tabelle C

In Tabelle D sind nur noch die Spalten gelistet, die in Tabelle C eine Markierung tragen. Tabelle D zeigt, wie viel Prozent der jeweiligen Gruppe mit ihren Zusammenfassungen bei unter 33,33% und über 50,00% liegen. Bei der Text-Gruppe konnten die Zusammenfassungen von acht Kindern gewertet werden. zwei der Schüler*innen haben ein Ergebnis von unter zwei Kategorien erzielt, damit machen sie 25,00% ihrer Gruppe aus. Eines der acht Kinder hat ein Ergebnis von über 50,00% erreicht und macht damit 12,50% seiner Gruppe aus. Bei der Comic-Gruppe liegen je drei Kinder unter 33,33% und drei über 50,00%. Sie decken damit ebenfalls jeweils 25,00% ihrer Gesamtanzahl von zwölf Teilnehmer*innen ab.

4.3 Analyse der Ergebnisse

Im Hinblick auf die Durchschnittswerte aus Tabelle C lässt sich bereits sagen, dass die Comic-Gruppe, mit einem Wert von 42,13% und die Text-Gruppe, mit einem Wert von 40,97% ähnliche Ergebnisse erzielen. was deutlich zeigt, dass der vorgelegte Comic von den Schüler*innen vergleichbar gut verstanden wurde wie die Ballade in geschriebener Form. Während die Text-Gruppe in mehr Kategorien hohe Werte erzielt, fällt auf, dass die Comic-Gruppe in den meisten Kategorien nur knapp hinter den Ergebnissen der Text-Gruppe liegt. In den Kategorien, in denen die Comic-Gruppe einen höheren Prozentwert erzielen konnte, liegt der jeweilige Wert der Text-Gruppe mit einem deutlichen Abstand dahinter. Nur zwei Kategorien kommen bei mindestens einem Drittel der Text-Gruppe in den Zusammenfassungen vor. Bei der Comic-Gruppe sind es drei Kategorien. Während die Kinder aus der Text-Gruppe gleich vier Kategorien in keiner der Zusammenfassungen erwähnen, ist es bei der Comic-Gruppe nur eine Kategorie. Es fällt auf das Kategorien die im Comic schlecht erkannt wurden, tendenziell auch im geschriebenen Text schlecht zu erkennen waren. Wohingegen zwei Kategorien, welche von der Text-Gruppe gar nicht niedergeschrieben wurden, auffällig gut im Comic zu erkennen waren. Die entsprechenden Kategorien beziehen sich auf Teile der Ballade, die im Comic nur durch eine visuelle Darstellung vermittelt wurden. Insgesamt sind die Kategorien 1, 5 und 18 in den diskutierten Tabellen besonders auffällig. Dass Kategorie 1 auffällt, ist nicht verwunderlich, schließlich wird ein Wald nicht wortwörtlich in der Ballade erwähnt. Lediglich die Beschreibungen in den Gesprächen der beiden Protagonisten in Bezug auf ihre Umgebung und die Schilderungen des Erzählers verweisen auf das genauere Setting. Im Comic ist der Wald auf allen sechs Seiten zu sehen.

Auch die Furcht des Jungen vor dem Erbkönig scheint in der geschriebenen Ballade eher schwer erkennbar zu sein: Kein Kind hat diese aus dem Text herausgelesen. Ein Drittel der Comic-Gruppe, erkannte die Furcht. Da der gesprochene Text des Jungen unverändert übernommen wurde, ist die Mimik der gezeichneten Figur vermutlich der ausschlaggebende Faktor. Mit Rückblick auf Tabelle A sehen wir, dass von der Text-Gruppe bis auf ein Kind, das die Ballade kannte, keines über den Tod hinaus deutete. Beim Comic wurde das Ansehreiben des Kindes zwar niedergeschrieben, jedoch lag für die Schüler*innen die Schwierigkeit darin zu erkennen, dass der Junge gestorben ist.

5 Reflexion

5.1 Reflexion unerwarteter Untersuchungsergebnisse

Es überrascht mich, dass aus der Comic-Gruppe nur vier Kinder in ihrer Zusammenfassung schrieben, dass es Nacht ist. Bei der Erstellung des Comics habe ich darauf geachtet, dass der Mond im ersten Panel zu sehen ist. Insgesamt wird er auf drei von sechs Seiten gezeigt und die gesamte Gestaltung ist dunkel gehalten. Ich vermute, dass die Kinder die Nacht wahrgenommen haben, sie jedoch als nicht erwähnenswert für die Zusammenfassung empfanden. Das abgebildete Grab auf der letzten Seite wurde in vier Zusammenfassungen, ohne Absprache der Kinder untereinander als das Grab des Vaters beschrieben. Eine dieser vier Zusammenfassungen wurde von einem Kind geschrieben, welches die Ballade bereits zu kennen glaubte. Die undeutliche Darstellung im Comic hat zu unerwarteten Interpretationen geführt, sodass der Tod des Jungen schwer ersichtlich war. Vorab hatte ich die Hypothese aufgestellt, dass die Kategorien 5, 9, 12, 14, 16 und 18, von der Text-Gruppe schlechter verstanden werden könnten. Bei 5, 12 und 18 hat sich die Hypothese bestätigt, bei den anderen drei Kategorien nicht. Besonders Kategorie 9 fällt hier sehr aus dem Rahmen, da nur 8,33% der Comic-Gruppe, aber 37,50% der Text-Gruppe niederschrieben, dass der Vater den Erbkönig für eine Illusion hält. Ich vermute, dass die Kinder der Comic-Gruppe dachten, dass der Vater den Erbkönig lediglich nicht sieht, da dieser immer nur hinter dem Vater abgebildet ist.

5.2 Reflexion der Methode im Hinblick auf das Ergebnis

Die Ergebnisse sind nicht ganz so ausgefallen, wie von mir erwartet und weil die Antworten nicht durch mich gesteuert wurden, hat sich die qualitative Inhaltsanalyse für mein Projekt als eine aufschlussreiche Methode erwiesen. Den Kindern wurden keine möglichen Antworten vorgegeben und sie konnten frei von Einflüssen außerhalb des Arbeitsblattes ihre Eindrücke niederschreiben, da sich weder untereinander ausgetauscht wurde, noch Fragen zur Ballade gestellt wurden, was den einzelnen Inhaltsangaben durch ihre Diversität auch anzusehen ist. Zunächst hat-

te ich über die Anwendung einer Fragebogenanalyse nachgedacht, aber die Kinder hätten dann bei den verschiedensten Aussagen schon vorgegebene Sätze vorgefunden und müssten nur noch abwägen, ob diese ihrer Meinung nach mit der Ballade vereinbar sind. Das spiegelt nicht das wieder, was die Schüler*innen tatsächlich vom Inhalt der Ballade für sich mitgenommen haben. Selbstverständlich wären auch Durchführungen von qualitativen Leitfadeninterviews mit den einzelnen Schüler*innen möglich gewesen, jedoch hätten die Kinder in dieser Variante ihre Gedanken weitestgehend ungeordnet geäußert. So hätte gegebenenfalls das Risiko bestanden, dass ein Kind im Interview versehentlich wahrgenommene Elemente im Erzählfluss auslöst. Was ebenfalls gegen diese Methodik spricht ist, dass die Schüler*innen anhand meiner Mimik gegebenenfalls hätten erahnen können, was ich von ihren Aussagen halte. Das hätte manche Kinder entweder verunsichern, oder aber in ihren Annahmen bestätigen können und so zu mutigeren oder auch tendenziell zögerlicheren Aussagen führen können. Die qualitative Inhaltsanalyse hat sich also insbesondere auch aufgrund der Freiheiten, die sie für die Inhaltswiedergabe durch die Kinder birgt, für mein Projekt als geeignet erwiesen.

5.3 Wissenschaftlicher und praktischer Referenzrahmen

Mein Projekt schließt sich mit seinen Ergebnissen an die Studie zu Biologie-Comics von Jay Hosler und K.B. Boomer (2011) an. In dieser wurde erforscht, ob Comics ein effektiver Weg sind, um Schüler*innen dazu zu bringen, Wissenschaften zu schätzen. Im Ergebnis zeigt sich, dass Comics definitiv die Einstellungen der Kinder gegenüber dem Lehrstoff verbessern können. Dabei wurde nicht überprüft, ob sich Comics auch dazu eignen, den Inhalt des Lehrstoffs zu übermitteln. Hier knüpft also mein Studienprojekt an, welches aufzeigt, dass ein Comic über eben solche Ressourcen verfügt. Aufgrund der situativen Gegebenheit ließ sich mein Projekt nicht als Einstieg in ein neues Thema einbinden, wie es Gladis Rota und Juan Izquierdo (2003) taten. In Ihrer Studie ließ sich ein positiver Effekt von Comics als Einstieg in ein neues Unterrichtsthema nachweisen. Eine solche Herangehensweise wird in ihrer Relevanz für die Wissenschaft durch die Ergebnisse aus meinem Projekt bestärkt. Wie vorab beschrieben, hat die erste Testgruppe sich einheitlich für den Comic zur Bearbeitung entschieden und die zweite Testgruppe war zunächst enttäuscht, dass sie die geschriebene Ballade erhielt. Das Interesse am Comic war so groß, dass die Text-Gruppe den Comic nach dem Schreiben ihrer Zusammenfassungen ebenfalls lesen wollte. Im Hinblick darauf, dass allgemein bekannt ist, dass Spaß und das Interesse von Kindern den Lernprozess positiv unterstützen, sollte zumindest diese offensichtliche Begeisterung Anlass geben, die Studie und somit den Comic als Lehrmittel ernst zu nehmen.⁸ Es ist denkbar, gerade in litera-

⁸ Gerhard de Haan und Tobias Rülcker diskutieren, wie sich die Aufmerksamkeit von Schüler*innen so anregen lässt, dass sie einen Lernerfolg erleben (vgl. De Haan/Rülcker 2009: 146).

rischen Einheiten im Deutschunterricht einen Comic mit heranzuziehen. Insbesondere das Ende des Erbkönig-Comics bietet mit seinem Interpretationsspielraum eine gute Möglichkeit für einen Einstieg in kreatives Schreiben. Eine Herangehensweise über die auch Sebastian Broskwa diskutiert (Broskwa 2013: 6). Die Einbindung von Comics in den Unterricht lässt sich nicht auf das Fach Deutsch beschränken. Auch in anderen Schulfächern ist dies denkbar.⁹ Comics können außerdem wissenschaftliche Inhalte bildlich vermitteln. Ein beispielhafter Comic aus diesem Bereich ist der populäre, japanische Comic *Cells at Work!* (Shimizu 2015-2020). Der Manga visualisiert die Zellen des menschlichen Körpers durch kleine Arbeiter. Inhaltlich wird weitestgehend auf biologische Korrektheit geachtet. Den Leser*innen kann so in ihrer Freizeit spielerisch Wissen vermittelt werden. Inwiefern Comics, welche erstrangig zu Unterhaltungszwecken produziert werden, eine pädagogische Relevanz haben, lässt sich diskutieren. Festzuhalten sei an dieser Stelle, dass pädagogische Wissenschaftscomics und Schulcomics durchaus relevant sein können und ihr Potential noch nicht vollends ausgeschöpft wird. Als ein Vorreiter in diesem Bereich ist der amerikanische High School-Lehrer Gene Yang zu sehen. Er bemüht sich seit Jahren um den Einsatz von Comics im Schulunterricht und fertigt für seine Arbeit eigene, auf seinen Unterricht zugeschnittene Comics an.¹⁰

5.4 Persönlicher Referenzrahmen

Es überraschte mich positiv, dass mein Mentor im Fach Deutsch an der Praxisseminarschule, meinen Comic als Arbeitsmaterial für seinen Unterricht aufgenommen hat, ich gedenke den Comic ebenfalls einzusetzen. Im Rahmen des Erlanger Comic-Salons habe ich 2020 die deutsche Comic Solidarity¹¹ kennenlernen und mit ihr zusammenarbeiten dürfen. Ihr Anliegen ist es, einen Imagewandel des Comics voranzutreiben und den Comic als seriöses Kulturgut zu etablieren. Dieses Vorhaben unterstütze ich und habe daher meinen Comic als Beitrag für den GINCO Award eingereicht. In meine zukünftige Unterrichtsplanung werden sich auch Ideen von Sebastian Broskwa (2013) einbinden lassen, denn diese sind auch mit dem Kunstunterricht verknüpfbar. Das Ergebnis aus meinem Praxisprojekt bietet mir zudem Aufschlüsse über die Gestaltung von Comics. Wenn ich den Erbkönig-Comic erneut zeichnen würde, wäre meine Darstellung an einigen Stellen eine etwas andere, um den Inhalt für die Leser*innen noch verständlicher zu machen. Das bedeutet, dass ich zukünftige Illustrationsprojekte reflektierter angehen kann. Ich ziehe aus dieser Studie außerdem eine Bestätigung meiner Arbeit als Dozentin an der Düsseldorfer Manga-Schule. Comics werden in unserer Gesellschaft noch oft belächelt und nicht als seriöses Medium angesehen - die vorliegende Studie zeigt, dass dies zu Unrecht geschieht.

9 An diesem Punkt knüpft auch die Studie von Jay Hosler und K.B. Boomer an, welche belegt, dass Biologiecomics für Schüler*innen interessanter als Lehrbücher sind (vgl. Hosler/Boomer 2011).

10 Die Relevanz von Comics im Unterricht, erklärt Gene Yang anhand eines Comics über Comics im Unterricht (vgl. Yang 2014).

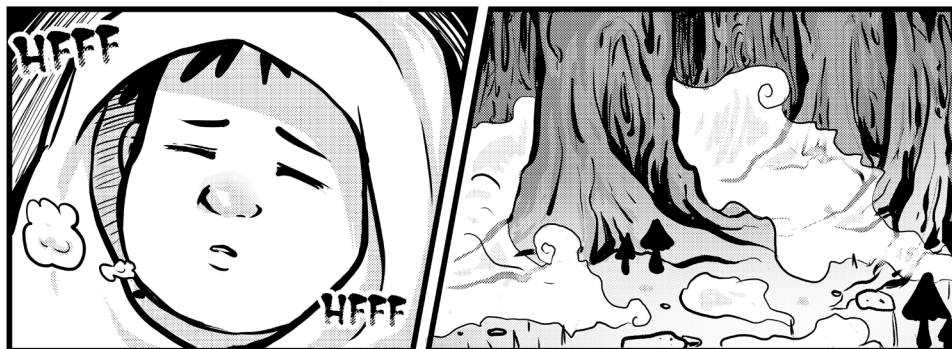
11 Die Comic Solidarity setzt sich an unterschiedlichen Stellen in der deutschen Comic-Szene ein, so leitet sie derzeit unter anderem den GINCO Award: Den inklusiven Deutschen Comicpreis der Independent-Szene (vgl. <http://www.comicsolidarity.de/>).

Literaturverzeichnis

- Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen (Bildungsportal NRW). (2003). *Zulassung von Lernmitteln in NRW*. Verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw/themen/schulsystem/medien/zulassung-von-lernmitteln-nrw> [22.04.21].
- Broskwa, Sebastian. (2013). *Comics im Unterricht*. Wien: Medienimpulse.
- Comic Solidarity. (2021). *Ginco. Der Inklusive Deutsche Comicpreis der Independent-Szene*. Verfügbar unter: <https://www.ginco-award.de/de/> [22.04.2021].
- Internet-ABC e. V. (2011). *Unterrichtsmaterialien des Internet-ABC: Deutsch, Kunst – Mein eigener Comic*. Düsseldorf: Landesanstalt für Medien NRW.
- Florian, Lena. (2015). *Heimliche Strategien: wie übersetzen Schülerinnen und Schüler?* Göttingen: V&R unipress.
- De Haan, Gerhard/Rülcker, Tobias. (2009). *Der Konstruktivismus als Grundlage für die Pädagogik*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Hangartner, Urs/Keller, Felix/Oechslin, Dorothea. (2013). *Wissen durch Bilder – Sachcomics als Medien von Bildung und Information*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Hosler, Jay/Boomer, K.B. (2011). Are Comic Books an Effective Way to Engage Nonmajors in Learning and Appreciating Science? In: *CBE—Life Sciences Education* Vol. 10/3, S. 309-317.
- Kaiser, Jérémie. (2013). *Erlkönig*. Verfügbar unter: <https://www.mycomics.de/comic-pages/4443-erlkoenig.html#page/1/mode/1up> [22.04.2021].
- Kuhs, Katharina. (1991). *Die Grundschulzeitschrift: Leseverstehen und Textentlastung*. Hannover: Friedrich Verlag GmbH.
- LABBÉ. (2020). *Comicsprache*. Verfügbar unter: <https://www.labbe.de/blog/Comicsprache> [22.04.2021].
- Landesbildungsserver Baden-Württemberg. (2020). *Comics im Unterricht*. Verfügbar unter: <https://www.schule-bw.de/faecher-und-schularten/sprachen-und-literatur/deutsch/unterrichtseinheiten/projekte/comics> [22.04.2021].
- Miklaszewska, Małgorzata. (13.10.2015). *The Master's Project, Academy of Fine Arts, Gdańsk*. Verfügbar unter: <https://www.behance.net/gallery/29918035/Der-Erlkoenig-%28animation%29> [22.04.2021].
- Mikota, Jana. (2017). *Carlsen in der Schule – Ideen für den Unterricht – Methoden für Deutschunterricht und Leseförderung. Graphic Novels im Literaturunterricht*. Hamburg: Carlsen Verlag.
- Olson, John C. (2007). *The Comic Strip as a Medium for Promoting Science Literacy*. California State: University Northridge.
- Reder, Michael/Rudel, Thomas. (2017). *Comics im Unterricht*. Verfügbar unter: <https://excitingedu.de/comics-im-unterricht-2/> [22.04.2021].
- Rota, Gladis/Izquierdo, Juan. (2003). "Comics" as a tool for teaching biotechnology in primary schools. In: *ELECTRONIC JOURNAL OF BIOTECHNOLOGY* Vol. 6/2, S. 85-89.
- Schmitz-Emans, Monika. (2012). *Comic und Literatur: Konstellationen*. Berlin: Walter de Gruyter GmbH.
- Schrögel, Philipp. (25.10.2017). *Wissenschaftscomics – was sagt die Forschung?* Verfügbar unter: <https://www.wissenschaftskommunikation.de/wissenschaftscomics-was-sagt-die-forschung-8141/> [22.04.2021].
- Shaw, Adam/Cravens, Greg. (2012). *The Alder King*. Verfügbar unter: <http://hubriscomics.com/?s=alder+king> [22.04.2021]
- Shimizu, Akane. (2015-2020). *Cells at Work!* Japan: Monthly Shōnen Sirius.
- TheMangaHamburg. (25.09.2019). *Manga Hamburg – Interview zum Manga-Camp mit Maya Wendler*. Verfügbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=LNTIY59N2hg> [22.04.21].
- Wilson, W. Daniel. (2012). *Goethe Männer Knaben: Ansichten zur >Homosexualität<*. Berlin: Insel Verlag.
- Yang, Gene. (2003). *Comics in Education*. Verfügbar unter: <https://geneyang.com/comicsedu/> [22.04.2021].
- Yang, Gene. (2014). *Graphic Novels in the Classroom, an essay in panels by Gene Yang*. Portsmouth, NH, USA: Digital Campus/Heinemann.

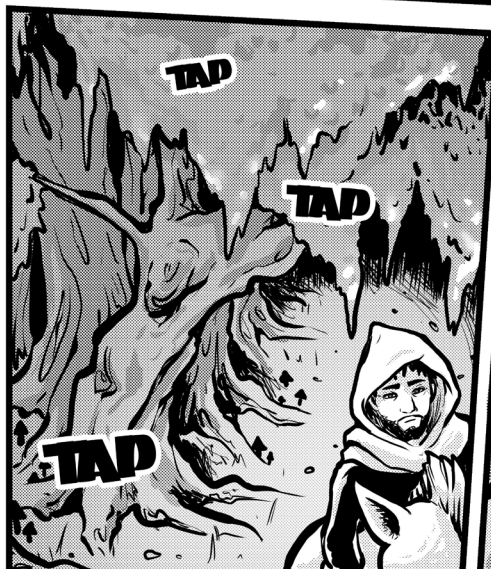
Anhang

Comic „Der Erlkönig“ – von Maya Wendler im Rahmen des Studienprojektes konzipiert und gezeichnet:



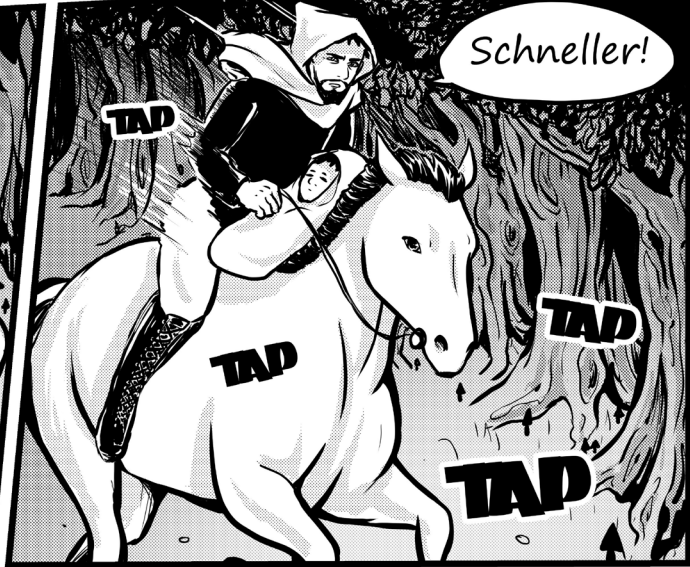
©Maya Wendler







©Maya Wendler





©Maya Wendler

Florence Wolff

Wortschatzförderung in der Sekundarstufe I am Beispiel des *word recyclers*

Betreut durch: Clara Juchelka (Englisch)

Abstract

*Im Rahmen dieses Studienprojekts wurde sich einem Teil des Fremdsprachenunterrichts gewidmet, der nicht nur Bestandteil jeder Unterrichtseinheit ist, sondern auch die Basis für jegliche Kommunikation bildet: der Wortschatz. Dadurch kann ihm nicht nur eine unmittelbare Relevanz für das Erlernen einer Fremdsprache zugeschrieben werden, sondern gleichzeitig stellt sich auch die Frage, ob die alltägliche Herangehensweise bzw. der vermeintlich normale Umgang mit Wortschatz im heutigen Klassenzimmer – mit dem Vokabelheft – noch immer den aktuellen Erkenntnissen der Didaktik entspricht. Die Motivation hinter einem traditionellen Vokabelheft scheint ersichtlich: es wird keine wertvolle Unterrichtszeit vergeudet, indem man das Lernen von Vokabeln in die Heimarbeit auslagert. Ferner ist es durchaus sinnvoll, den Schüler*innen die Verantwortung zu übertragen, da es sich beim Lernen um eine höchst individuelle Angelegenheit handelt. Aufgrund dieser Ausgangslage wurde im Rahmen dieses Studienprojekts mithilfe des *word recyclers* versucht, die Wortschatzförderung im Englischunterricht effektiver zu gestalten. Beim *word recycler* handelt es sich um eine Methode, bei der das Wort in vier Anwendungsbereichen „recycelt“ wird, um unter anderem für eine tiefere Auseinandersetzung mit dem Wort zu sorgen. Die hier angewandte Methode basiert auf den von Grieser-Kindel, Henseler und Möller erstellten „vocab cards“ (2009: 109) und wurde unter Berücksichtigung des Kernlehrplans neu benannt und weiterentwickelt. Das Studienprojekt wurde in einer 7. Klasse einer Realschule durchgeführt, die zu der Zeit mit einer Lektüre gearbeitet hat. Dabei wurde untersucht, wie sich der Einsatz des *word recyclers* auf den Lernerfolg der Schüler*innen bei der Wortschatzarbeit auswirkt. Zur Erfassung dieses Lernerfolgs wurden neben einer Befragung der Schüler*innen mittels eines Fragebogens ebenfalls die Lernprodukte hinzugezogen und ausgewertet. Die Auswertung hat deutlich gemacht, dass die Methode des *word recyclers* durchaus Potenziale besitzt, deren Ansätze durch dieses Studienprojekt sichtbar gemacht werden konnten. Der Einsatz sorgt für eine ausführlichere Auseinandersetzung mit dem Wort und schafft einen Überblick über die Dimensionen eines Wortes. Jedoch wurde auch ersichtlich, dass der damit einhergehende Mehraufwand von den Schüler*innen kritisiert wurde und darüber hinaus weitere Herausforderungen auftauchten, die zusätzliche Aufmerksamkeit erforderten.*

1 Theoretische Fundierung

Die Förderung von Wortschatz – oder das Lernen von Vokabeln – rechtfertigen ihre weiterhin bestehende Relevanz im Unterricht, da „Wortschatzkenntnisse in jede Sprachfertigkeit bzw. Sprachkompetenz involviert sind“ (Targońska 2016: 79). Schließlich sind Wörter die Träger für „den Sinn der Sprachen“ (Neveling 2004: 11), wodurch auch die Wortschatzförderung zu einem elementaren Bestandteil des

Fremdsprachenerwerbs wird, um die Schüler*innen auf ihrem Weg mit allen nötigen Kompetenzen auszustatten, die sie für die Beherrschung einer Fremdsprache brauchen. Die Relevanz, die der Wortschatz für die zu beherrschenden Kompetenzen enthält, werden nochmals von Seifert, Paleczek und Gasteiger-Klicpera hervorgehoben, da sie diesen als „Voraussetzung für viele weitere Fähigkeiten“ (Seifert/Paleczek/Gasteiger-Klicpera 2019: 260) werten. Auf dieser Tatsache, dass Wortschatz eine Grundvoraussetzung für das erfolgreiche Erlernen einer Fremdsprache bildet, basiert das Interesse dieses Forschungsprojekts. Jedoch stößt diese Komponente sowohl bei Lehrer*innen als auch bei Schüler*innen oftmals auf große Unbeliebtheit. Nicht nur, weil die traditionelle Handhabung eines typischen Vokabelhefts mit der Gegenüberstellung der jeweiligen Übersetzung für eine isolierte Betrachtung sorgt, die die Wörter aus ihrem Kontext reißt, sondern auch, weil sie nicht zufriedenstellend zu sein scheint. Diese Abneigung wurde auch in einer Studie Christiane Nevelings (2004) ersichtlich, wobei dort das Lernen von Vokabeln oftmals als „langweilig, monoton und stupide“ aufgefasst wurde und sich ebenfalls herausgestellt hat, dass die „größten Schwierigkeiten des Wörterlernens“ in der „Phase des Behaltens“ liegen (Neveling 2004: 12).

Bei der „Verarbeitung und Speicherung von Wörtern“ handelt es sich um ein mentales Lexikon (Seifert et al. 2019: 261), wo der „gesamte Wortschatz“ eines Menschen verankert ist (Stork 2010: 104). Dabei ist dieses mentale Lexikon mit „einem Netzwerk von miteinander vernetzten lexikalischen Einheiten (LEen), von denen einige assoziativ, andere semantisch, lexikalisch bzw. lexotaktisch verbunden sind“, vergleichbar (Targońska 2016: 80). Schließlich ist „ein beachtliches Bündel an Informationen“ notwendig, damit man beim Erlernen einer Sprache von einer „lexikalischen Kompetenz“ sprechen kann (Haß/Kieweg 2012: 116f). Diese „lexikalische Kompetenz“ umfasst jedoch mehr Komponenten, als jene, die mit einem traditionellen Vokabelheft vermittelt werden. So spielt die grammatische Form sowie der Bedeutungsumfang eines Wortes eine ebenso wichtige Rolle, wie das muttersprachliche Äquivalent (vgl. Haß 2006: 114).

Diese Forderung ist auch im Kernlehrplan für das Fach Englisch der Realschule in Nordrhein-Westfalen verankert, da Schüler*innen über „einen funktionalen und thematisch erweiterten Grundwortschatz“ verfügen sollen, sodass sie ihn „angemessen und routiniert anwenden können“ (Schulministerium NRW 2004: 31). Da der Kernlehrplan eher als Grundlage dient, fordern Hallet und Königs „Unterrichtsformen, in denen diese lernerseitige Kompetenz entwickelt, unterstützt und verbessert wird“, sodass „individuell differenzierende Lernangebote gemacht werden“ können (Hallet/Königs 2010: 14). Didaktische Handbücher bieten bereits eine Vielzahl von Strategien und Techniken an, die sowohl der Aneignung als auch der Speicherung von Wortschatz dienen können. Dabei liegt die Betonung dort vor allem auf psycholinguistischen Grundlagen, die einen erheblichen Einfluss auf die Behaltensleistung von Wörtern haben können. Dabei spielt nicht nur die „Quantität der Wahrnehmungen bei der Erstbegegnung“ eine maßgebliche Rolle, sondern auch die emotionale Qualität stellt eine unmittelbare Relevanz dar, um einen erfolgreichen Erwerb zu begünstigen (Haß 2006: 116). Laut Haß und Kieweg ist Übung und konkrete Anwendung des Wortschatzes nötig, um einer „nachhaltigen Speicherung von Wörtern“ zu dienen (Haß/Kieweg 2012: 119). Denn die monotone Wiederholung

von Wörtern ist nicht zielführend, so argumentiert Thornbury: „Much better is to recycle them in different ways, and, ideally at successive levels of depth“ (Thornbury 2002: 27). Aufgrund der Tatsache, dass die „Speicherungsergebnisse“ ebenfalls verbessert werden, „wenn ein Wort multisensorisch kodiert wird und dabei bestimmte Ordnungskriterien beachtet werden“ (Haß/Kieweg 2012: 121), wurde im Rahmen dieses Projekts nach einer Methode gesucht, die diese Aspekte stärker berücksichtigt und somit den Forderungen des Kernlehrplans und der Fremdsprachendidaktik entspricht.

Der *word recycler* bietet nicht nur eine Alternative zum klassischen Vokabelheft, sondern bietet ebenfalls die Chance, die Speicherungsergebnisse eines Wortes zu verbessern. Dabei baut das Prinzip des *word recyclers* auf der Methode von Grieser-Kindel, Henseler und Möller (2009: 109) auf, die den Einsatz von sogenannten „vocab cards“ empfehlen. Bei den „vocab cards“ handelt es sich um eine Methode, bei der das zu erlernende Wort im Zentrum steht und in vier umherliegenden Feldern jeweils „eine Definition in englischer Sprache, ein Wort der Wortfamilie, einen Satz (deutsch-englisch) sowie Synonyme oder Antonyme“ nieder geschrieben werden (Reinisch 2013: 111). Im Rahmen dieses Studienprojekts wurde der grundsätzliche Aufbau übernommen, aber um drei weitere Aspekte ergänzt, sodass auf die Eignung der Kategorien besser eingegangen werden kann. Schließlich ist nicht jede Kategorie gleichermaßen geeignet, wodurch den Schüler*innen darüber hinaus eine Individualisierungs- und Differenzierungsmöglichkeit geboten wird. Dabei handelt es sich um folgende drei Kategorien: Bei „Grammar“ kann je nach Wortart der Singular/Plural, das simple past oder die Steigerung eines Adjektivs erörtert werden. Eine Ähnlichkeit zu anderen Sprachen entdecken oder herstellen, sodass auch die Muttersprachen der Schüler*innen miteinbezogen werden können, bietet sich mit der Kategorie „Language Awareness“ an. Ferner können methodische Aspekte bei „Method“ berücksichtigt werden, indem das Wort in Verbindung mit einem Reim, Bild oder einer Eselsbrücke gebracht werden kann. Durch die Erweiterung der Kategorien und den Fokus auf Thornburys Argument des „recyclings“, wurde die Methode zum Zweck des Studienprojekts in *word recycler* umbenannt.

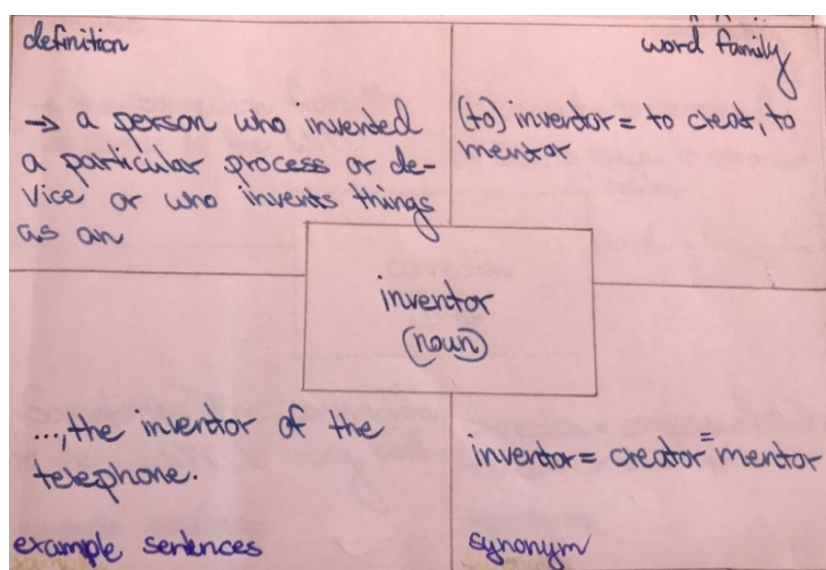


Abbildung 1. Schüler*innen-Beispiel des *word recyclers*

Neben der Erkundung der verschiedenen Kategorien eines Wortes, die somit für eine tiefere Auseinandersetzung sorgen, bietet der *word recycler* noch weitere Potenziale, die es zu berücksichtigen gilt. Durch den Einbezug der „Grammar“-Kategorie und eines ganzen Satzes werden Grammatik und Wortschatz nicht voneinander getrennt. Die starke Verflechtung und Abhängigkeit von Wortschatz und Grammatik wird auch im Rahmen der Lexikogrammatik von Lewis verdeutlicht: „Language consists of grammaticalised lexis, not lexicalised grammar“ (Lewis 1993: 89), woraus die Notwendigkeit der gemeinsamen Betrachtung ersichtlich wird, da die isolierte Handhabung beider Bereiche wenig zielführend ist. Auch Haß und Kieweg (2012) fordern demzufolge, die Trennung von Wortschatz und Grammatik im Unterricht aufzugeben. Schließlich entspricht solch eine Trennung nicht mehr dem heutigen Stand der „Spracherwerbspsychologie“ (Haß/Kieweg 2012: 130). Ferner befürwortet diese Herangehensweise die Idee des „chunk learnings“, da die Wörter nicht aus ihrem Kontext gerissen werden und somit die semantische Organisation gefördert wird (Thornbury 2002: 44). In der Theorie ist der *word recycler* somit in der Lage, den Forderungen der Didaktik gerecht zu werden und gerade im Vergleich zum Vokabelheft der lexikalischen Kompetenz eher zu entsprechen, da sich die Schüler*innen bereits beim Aufschreiben mit verschiedenen Komponenten des Wortes auseinandersetzen. Durch die Art und Weise, wie mit Wortschatz im *word recycler* umgegangen wird, haben die Schüler*innen ebenfalls die Möglichkeit, ihre Einträge emotional aufzuladen und einen Bezug zu ihren persönlichen Lebenswelten herzustellen (ebd.: 36). Der *word recycler* arbeitet somit ebenfalls im Sinne der Individualisierung und Differenzierung, da die Schüler*innen nicht nur die Möglichkeit haben, ihre Einträge ganz individuell zu gestalten, sondern auch ihr jeweiliger Lernstand berücksichtigt werden kann. Somit lassen sich in der modernen Fremdsprachendidaktik nicht nur zahlreiche Argumente finden, die gegen die klassische Handhabung mit dem Vokabelheft sprechen, sondern auch die Auslagerung in die Heimarbeit ablehnen. Der *word recycler* hingegen beinhaltet das Potenzial, Wortschatz wieder verstärkt im Unterricht mit „zentraler und grundlegender Stellung“ zu berücksichtigen (Haudeck 2008: 13).

2 Fragestellung

*„Wie wirkt sich der Einsatz eines word recyclers auf den Lernerfolg bei der Wortschatzarbeit bei Schüler*innen im Literaturunterricht im Fach Englisch der 7. Klasse der Emilie-Heyermann-Realschule der Stadt Bonn über einen Zeitraum von 6 Wochen, gemessen an einer schriftlichen Befragung der Schüler*innen und der Auswertung dieser unterrichtsbezogenen Produkte, aus?“*

Im Rahmen dieses Studienprojekts wurde folglich untersucht, wie sich der Einsatz eines *word recyclers* auf den Lernerfolg bei der Wortschatzarbeit bei Schüler*innen im Literaturunterricht ausgewirkt hat. Der Lernerfolg wurde mittels einer schriftlichen Befragung in Form eines Fragebogens gemessen. Darüber hinaus wurden die unterrichtsbezogenen Produkte – die individuellen *word recycler* der Schüler*innen – ebenfalls einer quantitativen Analyse unterzogen. Aufgrund der damals geltenden COVID-19 Maßnahmen war das Projekt mit temporären Schulschließungen

konfrontiert, sodass sowohl die Fragestellung als auch die Umsetzung angepasst werden musste, was unter anderem auch eine Verkürzung des Erhebungszeitraumes zur Folge hatte.

3 Forschungsdesign

Das Studienprojekt weist ein quantitatives Design auf, da „hypothesenprüfend“ geforscht wurde (Albert/Marx 2016: 13). Während das Studienprojekt zwar keinen Anspruch erhebt, Rückschlüsse oder Generalisierungen auf die Grundgesamtheit der hier erfassten Schüler*innen zu stellen, folgt die Hypothese, dass sich der *word recycler* bei der Wortschatzarbeit bei Schüler*innen positiv auf den Lernerfolg auswirkt (vgl. ebd.: 84). Der Fragebogen basiert zu einem erheblichen Teil auf einem bereits konzipierten Fragebogen einer Doktorarbeit, in der verschiedene Vokabellernstrategien untersucht und analysiert wurden (vgl. Yang 2017: 264ff.). Dabei wurden nicht nur personenbezogene Daten erfasst, sondern auch Informationen über die übliche Vorgehensweise bei der Wortschatzarbeit, über die Bearbeitungsweise des *word recycler* und über das zukünftige Handeln der Schüler*innen. Der Einsatz dieses Fragebogens erlaubt sowohl Aussagen über die persönlichen Einschätzungen des eigenen Lernerfolgs durch die Schüler*innen als auch eine quantitative Analyse.

3.1 Stichprobe

Zum Zeitpunkt der Erhebung befanden sich 25 Schüler*innen in der Klasse, wobei es sich um 15 Mädchen und 10 Jungen handelte. Die Stichprobe bestand aus Schüler*innen, die zwischen 12 und 15 Jahren alt waren, wobei der Mittelwert bei 13 Jahren lag. Während Deutsch überwiegend die Muttersprache war, besaßen 12 Schüler*innen mindestens eine weitere Muttersprache (Vietnamesisch, Afghanisch, Türkisch, Spanisch, Arabisch oder Französisch), sodass ein Anteil von 52,2% mit weiteren Sprachen aufgewachsen ist. Während die Lehrkraft den Leistungsstand der Schüler*innen generell und auch im Hinblick auf Wortschatz als eher schwach einschätzte, lag nicht nur die Verantwortung zum Lernen des Wortschatzes bei den Schüler*innen, sondern entsprach auch der zuvor angesprochenen traditionellen Vorgehensweise des Vokabelheftes, das außerhalb der Schule geführt wurde. Der Unterricht diente hier der Einführung von neuem Wortschatz insofern, als unbekannte Wörter mit ihrer Übersetzung an die Tafel geschrieben wurden. Aufgrund der Tatsache, dass die Methode des *word recycler* nicht der üblichen Herangehensweise der Schüler*innen entsprach bzw. ihnen gänzlich unbekannt war, wird der Einsatz als Intervention erachtet.

3.2 Umsetzung

Während der *word recycler* nach Wiedereröffnung der Schulen zwar im Präsenzunterricht eingeführt wurde, fand der Großteil der Intervention im Distanzunterricht statt, da die Schüler*innen fortan nur noch einmal in der Woche einen Präsenztag hatten. Die Einführungsstunde wurde genutzt, um den Schüler*innen die Methode des *word recyclers* nicht nur vorzustellen, sondern auch, um sie mit dem Konzept des mentalen Lexikons vertraut zu machen. Darüber hinaus wurde ebenfalls auf Strategien hingewiesen und ihre Relevanz im Hinblick auf Wortschatzarbeit deutlich gemacht. Mithilfe eines Beispiels aus der Lektüre wurde gemeinsam mit den Schüler*innen ein Eintrag für den *word recycler* erarbeitet, sodass ihnen die Herangehensweise und Anwendung näher gebracht wurde. Im Anschluss daran erhielten die Schüler*innen ebenfalls einen Informationszettel für Zuhause, der die relevanten Informationen zusammenfassend enthielt, sodass sie auch im Rahmen des Distanzunterrichts die Möglichkeit hatten, auf diesen als Hilfestellung zurückzugreifen. Daraufhin beanspruchte der *word recycler* bei jeder Präsenzstunde die ersten 15 bis 20 Minuten, sodass die Schüler*innen die Chance erhielten, ihren jeweiligen *word recycler* zu bearbeiten. Zusätzlich begannen die Englischstunden immer mit demselben Ritual, das nicht nur für eine erste Anwendung des *word recyclers* sorgte, sondern den Schüler*innen ebenso die Chance bot, ihre Einträge vorzustellen und mit dem Rest der Klasse zu teilen. Sie wurden gebeten, die jeweiligen Kategorien ihres Wortes vorzustellen, ohne das zu erlernende Wort zu nennen, welches von den Mitschüler*innen erraten werden sollte. Die Schüler*innen wurden mit geeigneten Chunks, wie „My example sentence is...“, „Another word for it could be...“ oder „You could describe my word with...“ ausgestattet, um den Sprech Anlass zu unterstützen. Zur Transparenz der Lernziele und der Erhaltung der Vergleichbarkeit wurde den Schüler*innen mitgeteilt, wie viele Einträge von ihnen am Ende des Projekts erwartet wurden. Dabei handelte es sich bei der Anzahl um einen der Lerngruppe angepassten Mindestwert, der für alle erreichbar sein sollte.

4 Ergebnisse

Im Rahmen dieses Studienprojekts konnten 23 Fragebögen ausgewertet werden, da zwei Schüler*innen weder präsent im Unterricht waren noch Rückmeldung zu den Angeboten des Distanzunterrichts lieferten, sodass diese für die Analyse ausgeschlossen wurden. Während es sich somit bei dem Fragebogen unter Ausschluss dieser beiden Kandidat*innen um eine Rücklaufquote von 100% handelte, belief sich die Rücklaufquote bei den Lernprodukten etwa auf 70% der Schüler*innen, die ihre persönlichen *word recycler* zur Verfügung gestellt haben. Die Lernprodukte dienten eher einer quantitativen Untersuchung, um im Fragebogen getätigte Aussagen zu überprüfen.

4.1 Fragebogen

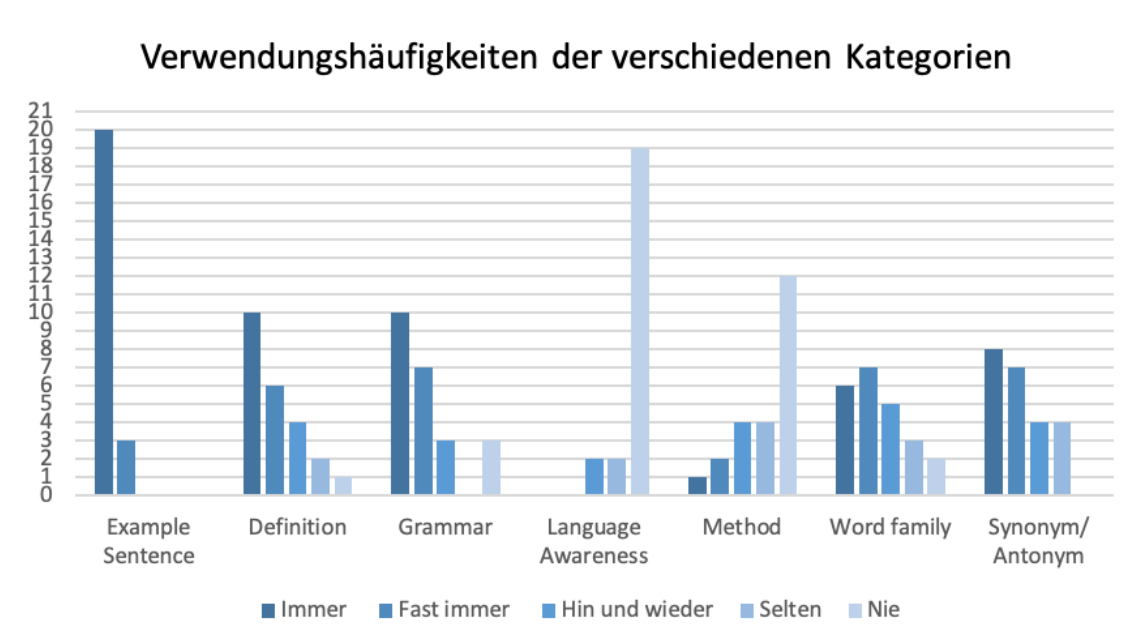


Abbildung 2. Quantitative Ergebnisse des Items zur Nutzung der verschiedenen Kategorien (n=23)

Im Rahmen des Fragebogens wurden die Schüler*innen gebeten, Aussagen über die Häufigkeit und Nutzung der einzelnen Kategorien zu treffen. Dabei wurden sie aufgefordert, ihre Nutzung der verschiedenen Kategorien (*immer*, *fast immer*, *hin und wieder*, *selten*, *nie*) zu positionieren und somit einzuschätzen. Folgende Ergebnisse des Fragebogens werden fortan nicht nur graphisch dargestellt, sondern auch einer Berechnung der zentralen Tendenz unterzogen, sodass das typische Verhalten der Stichprobe ermittelt werden konnte (vgl. Albert/Marx 2016: 117). Der Median wurde errechnet, da es sich bei den Daten um eine Ordinalskalierung handelte, die beispielsweise die Berechnung des Mittelwerts nicht zuließen (vgl. ebd.: 116f.). Eine Mehrheit von knapp 87% hat bei jedem Eintrag die Kategorie des „Example Sentence“ genutzt, während die restlichen 13% dies *fast immer* nutzten. Eine Definition verwendeten 43,5% der Schüler*innen *immer*, wobei derselbe prozentuale Anteil den grammatikalischen Kontext hinzuzog. Knapp 83% der Schüler*innen haben das gewählte Wort nie im Rahmen der Kategorie „Language Awareness“ mit anderen (muttersprachlichen) Sprachen in Verbindung gebracht. Der methodische Ansatz wurde ebenfalls von der knappen Mehrheit *nie* benutzt, mit der Ausnahme eines*r Schüler*in, der*die die Kategorie bei jedem Eintrag nutzte. Während die Ergebnisse sowohl bei „Word Family“ als auch bei „Synonyms/Antonyms“ generell breiter gestreut waren, liegt der Median bei den Kategorien bei *fast immer*. Mit einem errechneten Median von 60, haben die Schüler*innen in der Regel eine Stunde pro Woche mit dem *word recycler* gearbeitet.

Positiv angemerkt wurde unter anderem, dass die Arbeit mit dem *word recycler* etwas Neues war und somit eine neue Herangehensweise für die Schüler*innen

darstellte. Außerdem wurde ebenfalls angemerkt, dass es im *word recycler* nicht nur zu einer tieferen Auseinandersetzung mit dem Wort kommen konnte, sondern auch, dass er durch den Aufbau einen besseren Überblick über die möglichen Dimensionen eines Wortes ermöglicht hat. Auf der anderen Seite jedoch haben die Schüler*innen negativ angemerkt, dass die Verwendung des *word recyclers* viel Zeit in Anspruch genommen hat, da sie unter anderem auch viel Zeit brauchten, um mit der Art und Weise zurecht zu kommen und eine gewisse Routine zu entwickeln. Darüber hinaus bemängelten sie die Tatsache, dass sie mit Ideenlosigkeit zu kämpfen hatten und nicht wussten, womit sie die Quadranten füllen sollten.

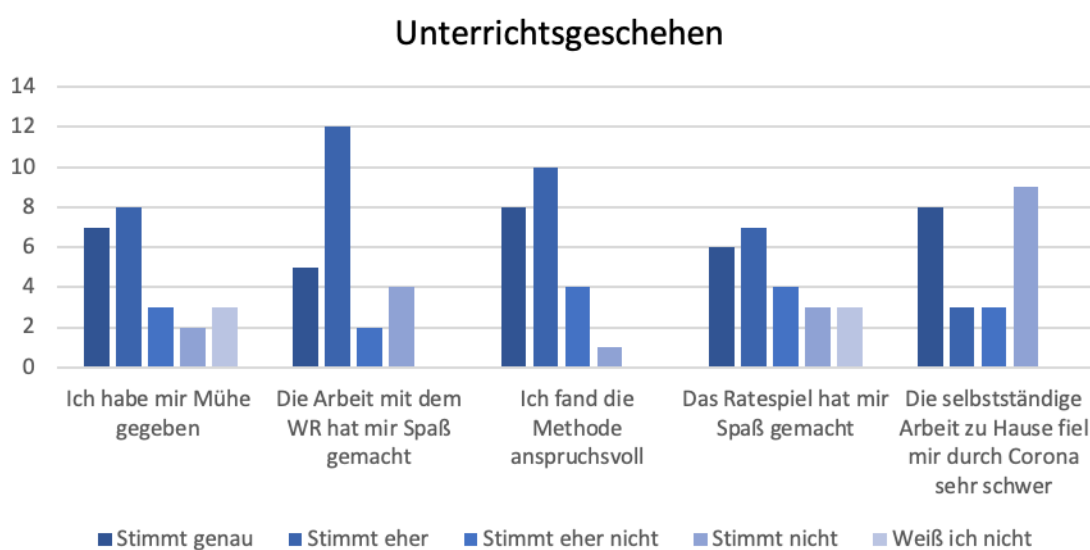


Abbildung 3. Quantitative Ergebnisse des Items zum Unterrichtsgeschehen

Zusätzlich wurde mithilfe des Fragebogens versucht, weitere Informationen über den *word recycler* im Hinblick auf das Unterrichtsgeschehen zu sammeln. Circa 75% der Schüler*innen haben sich laut ihrer Aussage im Fragebogen viel bis etwas Mühe gegeben (Median = *stimmt eher*). Derselbe Median wurde bei den Items erreicht, in denen danach gefragt wurde, wie viel Spaß die Arbeit mit dem *word recycler* gemacht und ob sie diese als anspruchsvoll empfanden. Den Einbezug des *word recyclers* im Rahmen des Rituals als Spiel zu Beginn jeder Stunde wurde von 26% der Schüler*innen positiv aufgenommen, 30,4% haben angegeben, dass es *eher* Spaß gemacht hat, während 13% für *stimmt nicht* abgestimmt haben. Die Maßnahmen und Schulschließungen, die pandemiebedingt ausgelöst wurden, wurden von einer knappen Mehrheit von 39% nicht für eine etwaige Erschwerung der Arbeit mit dem *word recycler* verantwortlich gemacht. Dennoch hatten 35% der Schüler*innen den Eindruck, dass die Arbeit genau wegen dieser Maßnahmen und des hohen Anteils des Distanzunterrichts erschwert war.

Die Schüler*innen wurden ebenfalls gebeten, ihr Urteil über den *word recycler* mit besonderem Fokus auf die Zukunft abzugeben. Circa 61% der Schüler*innen gaben an, dass sie mithilfe der *word recycler* Methode die Vokabeln bzw. den

Wortschatz besser gelernt haben, während 30,4% weiterhin von ihrer gewohnten Methode überzeugt waren. Bei der zukünftigen Nutzung des *word recyclers* stellte sich heraus, dass knapp 22% ihn für die Zukunft in Betracht ziehen würden, 26% mit Einschränkung – beispielsweise nur bei besonders schwierigen Wörtern – und für 52% der *word recycler* für die künftige Wortschatzarbeit eher nicht in Betracht kommt. Die Entscheidung wurde oftmals mit der Kritik in Zusammenhang gebracht, dass die Verwendung der Methode zu viel Zeit abverlangt. Bei der Benotung des *word recyclers* ergab der Median 10 Punkte, was einer 2- als Schulnote entspricht.

5 Reflexion und Ausblick

Das Studienprojekt hat sowohl die Chancen als auch die Grenzen bzw. Risiken des *word recyclers* deutlich gemacht, die hier nochmals Erwähnung finden sollen. Die hohen Prozentzahlen in der Nutzung des Beispielsatzes lassen sich dadurch erklären, dass diese Kategorie als Pflichtfeld vorgeschrieben wurde, da sich die Arbeit mit der Lektüre dafür anbot. Der Einblick in die Lernprodukte hat gezeigt, dass meistens der Satz aus der Lektüre genommen wurde, in der das Wort vorzufinden war. Die Abbildung 2 zeigt ebenso, dass vor allem die Kategorie „Language Awareness“ im Gegensatz zu anderen Kategorien deutlich weniger genutzt worden ist. Vor dem Hintergrund, dass die knappe Mehrheit der Schüler*innen neben Deutsch noch eine weitere Muttersprache besitzt, ist dies besonders nennenswert. Die seltene Anwendung legt die Vermutung nahe, dass die Schüler*innen den Einbezug anderer Sprachen im Fremdsprachenunterricht nicht gewohnt sind und somit auch noch nicht in der Lage sind, von diesem Potenzial Gebrauch zu machen. Solche Kategorien benötigen eine intensive Heranführung und eine Begleitung durch die Lehrkraft, da eine selbstständige Erschließung eher unwahrscheinlich ist und eher darin resultiert, dass sie für die Bearbeitung nicht in Erwägung gezogen wird. Ein langfristig angelegtes Anleiten könnte dafür sorgen, dass das Potenzial gerade im Zusammenhang mit Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache ausgeschöpft wird, sodass der interkulturelle Aspekt grundsätzlich mehr Aufmerksamkeit erlangt.

In zukünftigen Untersuchungen könnte eine Anpassung der Messinstrumente in Frage kommen, um solch eine latente – also eine nicht direkt messbare – Variable, wie den Lernerfolg, genauer messen zu können (vgl. Albert/Marx 2016: 34/38f.). Obzwar der Fragebogen und der Einblick in die Lernprodukte schon ansatzweise Rückschlüsse auf den Lernerfolg zulassen, stellt die Überprüfung durch einen Vokabeltest im Rahmen eines Prä-/Postdesigns eine (zusätzliche) Möglichkeit dar, die für die Messung des Lernerfolgs durchaus vielversprechende Einblicke liefern könnte. So könnte dies insofern wichtige Erkenntnisse liefern, wenn beispielsweise die Experimentalgruppe im Gegensatz zu der Kontrollgruppe in einem Test, der die Anzahl der richtigen Antworten zählt, bessere Ergebnisse erzielt. Solche Ergebnisse könnten dazu führen, dass die Schüler*innen den Mehraufwand der Methode in Kauf nehmen, da der Lernerfolg durch bessere Leistungen sichtbar gemacht wird. Daher kann die Überprüfung durch einen Vokabeltest ebenso als eine Art des Feedbacks angesehen werden, da er den Schüler*innen Rückmeldung erteilt. Ferner würde es

sich anbieten, neben einer quantitativen Analyse ebenso die qualitative Analyse in Betracht zu ziehen, um somit einem mixed-method Ansatz zu verfolgen. Solch eine Herangehensweise würde es erlauben, die Fehlerquellen der Schüler*innen in den Lernprodukten nicht nur zu berücksichtigen, sondern auch in der Analyse zu integrieren. Aufgrund der sehr offenen Gestaltung und des hohen Individualisierungsaspekts ist der *word recycler* anfälliger für Fehler und/oder Fehlinterpretationen.

Möchte man nun eine Aussage über den Einfluss des *word recyclers* auf den Lernerfolg der Schüler*innen bei der Wortschatzarbeit machen, wird deutlich, dass eine eindeutige Antwort – nicht zuletzt wegen des begrenzten Umfangs dieses Studienprojekts – kaum möglich ist. Jedoch waren die Schüler*innen in der Lage, die Potenziale der Methode gerade im Vergleich zu ihrer herkömmlichen Vorgehensweise zu identifizieren. Gleichzeitig gilt es, die Kritikpunkte zu berücksichtigen, die die Schüler*innen zu beanstanden hatten, da ein eventueller Lernerfolg lediglich dann gewährleistet werden kann, wenn die Methode auch angewendet wird. Ausschlaggebend scheint hier der (zu) große Aufwand, der dafür sorgt, dass die knappe Mehrheit den *word recycler* in der Zukunft nicht verwenden würde. Die Methode des *word recyclers* bedarf somit weiterer Forschung, die den in erster Linie hoffnungsvollen Impuls weiterverfolgt und die längerfristige Eignung der Methode für den Fremdsprachenunterricht untersucht. Dafür ist nicht nur eine breiter aufgestellte Untersuchung notwendig, die verschiedene Altersgruppen und Schulformen in Betracht zieht, sondern auch andere Messinstrumente hinzuzieht. Letztendlich müssen sowohl Lehrer*innen als auch Schüler*innen davon überzeugt werden, den Mehraufwand zu leisten und sich von der herkömmlichen Methode zu lösen, indem sie durch weitere vielversprechende Ergebnisse mit den Vorteilen des *word recyclers* konfrontiert werden.

6 Fazit

Im Rahmen der Wortschatzarbeit des Fremdsprachenunterrichts bietet der *word recycler* eine Alternative, die nicht nur im Sinne des „recyclings“ arbeitet, sondern auch wegen seiner engen Verbindung zum grammatischen Kontext den Forderungen der Fremdsprachendidaktik entspricht. Dabei versucht er durch seinen Aufbau ebenfalls die komplexe Verknüpfung des mentalen Lexikons widerzuspiegeln. Dass Vokabeln mithilfe des *word recyclers* somit potenziell besser gelernt werden könnten, wurde durch die Einschätzung der Schüler*innen bestätigt und somit die Hypothese, dass sich der Einsatz des *word recyclers* positiv auf den Lernerfolg auswirken kann, bestätigt. Die potenziellen Chancen, die der *word recycler* eröffnet, wurden besonders im Zusammenhang mit dem Individualisierungsaspekt deutlich. Darüber hinaus bietet der *word recycler* zahlreiche Möglichkeiten, die Wortschatzarbeit bewusst in den Unterricht zu integrieren, statt ihn ausschließlich in die Verantwortung der Heimarbeit auszulagern. Jedoch hat das Studienprojekt ebenso deutlich gezeigt, dass sowohl eine intensive Einarbeitung als auch eine anfänglich intensive Betreuung vonnöten sind, um die vollen Potenziale ausschöpfen zu können. Dies

ist unter anderem darauf zurückzuführen, dass die Methode gänzlich unbekannt war und nicht der herkömmlichen, traditionellen Herangehensweise entspricht. Aufgrund der Tatsache, dass sich die Herangehensweise jedoch sehr von der derzeitigen Schulpraxis unterscheidet, darf der Aufwand nicht unterschätzt werden, solch eine Methode inklusive ihrer intensiven Einarbeitung bestimmter Kategorien im System und Unterricht zu etablieren, sodass die Potenziale und Chancen gänzlich ausgeschöpft werden können.

Der *word recycler* verlangt den Schüler*innen eine metakognitive Kompetenz ab, da sie anerkennen müssen, dass sich nicht jedes Wort für dieselben vier Kategorien gleichermaßen eignet und somit individuelle Entscheidungen getroffen werden müssen. Schließlich liegt es auch an den Lehrer*innen, auf die Notwendigkeit bzw. Relevanz der Wortschatzarbeit stets hinzuweisen, indem man den Schüler*innen die Prozesse und Anforderungen des Gehirns vor Augen führt. Unser Gehirn braucht viele verschiedene Begegnungen mit einem Wort, um es neben der erfolgreichen Speicherung auch anwenden zu können. Somit eignen sich nun mal Methoden, die nicht nur zeitintensiv sind, sondern auch – gerade im Vergleich zu herkömmlichen Methoden – anstrengender scheinen und dadurch in erster Linie bei den Schüler*innen nicht auf Beliebtheit stoßen.

Somit handelt es sich bei dem *word recycler* zwar um eine vielversprechende Methode, die im Rahmen einer tieferen Auseinandersetzung mit Wortschatz durchaus für den Fremdsprachenunterricht in Frage kommt. Dennoch darf auch nicht der Anspruch außer Acht gelassen werden, den der *word recycler* mit sich führt. Ebenso müssen die von den Schüler*innen angebrachten Kritikpunkte ernst genommen werden. Schließlich sorgt derzeit noch der Zeitaspekt dafür, dass der *word recycler* für die Mehrheit der Schüler*innen in der Zukunft nicht in Frage kommt.

Literaturverzeichnis

- Albert, Ruth/Marx, Nicole. (2016). *Empirisches Arbeiten in Linguistik und Sprachlehrforschung. Anleitung zu quantitativen Studien von der Planungsphase bis zum Forschungsbericht*, 3. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Grieser-Kindel, Christin/Henseler, Roswitha/Möller, Stefan. (2009). *Method Guide. Methoden für einen kooperativen und individualisierenden Englischunterricht in den Klassen 5-12*. Paderborn: Schöningh.
- Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G. (2010). Fremdsprachendidaktik. In: Hallet, W./Königs, F. G. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (S. 11-17). Seelze: Klett Kallmeyer.
- Haß, Frank/Kieweg, Werner/Kuty, Margitta/Müller-Hartmann, Andreas/Weisshaar, Harald. (2006). *Fachdidaktik Englisch. Tradition, Innovation, Praxis*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag GmbH.
- Haß, Frank/Kieweg, Werner. (2012). *I can make it! Englischunterricht für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Haudeck, Helga. (2008). *Fremdsprachliche Wortschatzarbeit außerhalb des Klassenzimmers. Eine qualitative Studie zu Lernstrategien und Lerntechniken in den Klassenstufen 5 und 8*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Lewis, Michael. (1993). *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*. Hove, UK: Language Teaching Publications.
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (Schulministerium NRW). (2004). *Kernlehrplan für die Realschule in Nordrhein-Westfalen Englisch*. Frechen: Ritterbracht Verlag GmbH.
- Neveling, Christiane. (2004). *Wörterlernen mit Wörternetzen. Eine Untersuchung zu Wörternetzen als Lernstrategie und als Forschungsverfahren*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Reinisch, Katrin. (2013). Wortschatzarbeit im Englischunterricht. In: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) (Hrsg.), *Sprachsensibler Fachunterricht* (S. 97-122). Berlin: Bildungserver Berlin-Brandenburg.
- Seifert, Susanne/Paleczek, Lisa/Gasteiger-Klicpera, Barbara. (2019). Rezeptive Wortschatzleistungen in der Grundschule. Unterschiede zwischen Kindern mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache. In: *Empirische Sonderpädagogik 11/4*, S. 259-278.
- Stork, Antje. (2010). Wortschatzerwerb. In: Hallet, W./Königs, F. G. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (S.104-107). Seelze: Klett Kallmeyer.
- Targońska, Joanna. (2016). Die Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht muss umkehren! Welchen Neuanfang bzw. welche neue Wortschatzwende brauchen wir?. In: Jarzabek, Alina Dorota (Hrsg.), *Anfang. Sprachdidaktische Implikationen für ein neues Lernparadigma* (S. 79-93). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Thornbury, Scott. (2002). *How to teach vocabulary*. Essex: Pearson Education Limited.
- Yang, Mengying. (2017). *Effektivität von Vokabellernstrategien im DaF-Unterricht in China. Inaugural-Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde*. Marburg: Philipps-Universität Marburg.

Autor*innenverzeichnis

Corinna Antonia Benecke (*1996) studiert an der Universität zu Köln im Master Lehramt für sonderpädagogische Förderung mit den Förderschwerpunkten Emotionale und Soziale Entwicklung und Geistige Entwicklung sowie den Fächern Deutsch und Ästhetische Erziehung. Ihr Praxissemester absolvierte sie im Sommersemester 2020 an einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung in Frechen.

Kontakt: Corinna.Benecke@yahoo.de

Lisa Borowski (*1996) studiert im Master Lehramt für Sonderpädagogische Förderung mit den Förderschwerpunkten Emotionale und Soziale Entwicklung und Geistige Entwicklung sowie den Unterrichtsfächern Deutsch und Biologie an der Universität zu Köln.

Georg Gläser studiert Sozialwissenschaften und Geschichte für das Lehramt und Soziologie in Köln und Berkeley. Derzeit tätig als politische*r Bildner*in im Projekt "Jederzeit wieder! Gemeinsam gegen Antisemitismus" der Kölnischen Gesellschaft für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit e.V. und Teil des „Graduiertenkollegs Rechtspopulismus. Autoritäre Entwicklungen, extrem-rechte Diskurse und demokratische Resonanzen“ der Unis Köln und Leipzig.

Thea Elisa Henken (*1993) lebt und studiert zurzeit in Köln. Nachdem sie zwei Jahre an der Hochschule für Musik und Theater in Rostock Gesang im Studiengang „Pop- und Weltmusik mit Klassik“ studiert hatte, begann sie an der Hochschule für Musik in Detmold und an der Universität Paderborn Gymnasial- und Gesamtschullehramt mit den Fächern Musik und Mathematik zu studieren, was sie 2019 als Bachelor abschloss. Seitdem studiert sie den darauf aufbauenden Master an der Hochschule für Musik und Tanz Köln und der Universität zu Köln. Seit mehreren Jahren arbeitet sie zudem als Sängerin, Gesangslehrerin und Chorleiterin.

Paula Kleine (*1997) studiert im Master of Education an der Universität zu Köln Lehramt für sonderpädagogische Förderung mit den Förderschwerpunkten Geistige Entwicklung und Lernen sowie den Unterrichtsfächern Deutsch und Musik. Kontakt: pkleine@smail.uni-koeln.de

Viktoria Notzon (*1994) studiert seit 2015 an der Universität zu Köln Lehramt an Grundschulen mit den Fächern Mathematische Grundbildung, Sprachliche Grundbildung und Englisch. Zuvor hat sie an der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover einen Bachelor of Arts in Medienmanagement abgeschlossen. Seitdem liegt ihr Interessensschwerpunkt in den Bereichen Kinder und Medien, Lesesozialisation und -förderung sowie Digitalisierung.

Kontakt: viktoria.notzon@web.de

Mara Schulze (*1995) studiert im Master Lehramt für Sonderpädagogische Förderung mit den Förderschwerpunkten Geistige Entwicklung und Emotionale und Soziale Entwicklung sowie den Unterrichtsfächern Deutsch und Ästhetische Erziehung an der Universität zu Köln.

Kontakt: maraschulze1@gmail.com

Lea Stüber (*1995) hat im Master Lehramt für Sonderpädagogische Förderung mit den Förderschwerpunkten Emotionale und Soziale Entwicklung und Hören und Kommunikation sowie den Fächern Englisch und Deutsch an der Universität zu Köln studiert. Seit Mai 2021 befindet sie sich im Vorbereitungsdienst an einer Förderschule für Hören und Kommunikation mit dem Fach Englisch.

Alexandra Wende (*1998) studiert an der Universität zu Köln im Master of Education die Fächer Deutsch und Englisch auf Lehramt für Gymnasien und Gesamtschulen. Während ihres Bachelorstudiums hat sie über das Erasmus+-Programm ein Jahr am University College London studiert. Neben ihrem Studium arbeitet sie als wissenschaftliche Hilfskraft für das Geschäftszimmer des Dekanats der Philosophischen Fakultät und besucht die ZuS-Forschungsklasse „Sprache und Fach“. Ihr Praxissemester hat sie im Sommersemester 2020 an einem Gymnasium in Köln-Porz absolviert.

Kontakt: awende1@smail.uni-koeln.de

Maya Wendler (*1993) studiert im Master of Education Lehramt für Gymnasien und Gesamtschulen mit den Fächern Deutsch, Kunst und Bildungswissenschaften an der Universität zu Köln. Seit 2017 arbeitet sie neben ihrem Studium bei der Düsseldorfer Manga Zeichenschule. Hier leitet sie auf Messen und zu Events Workshops und führt seit 2019 einen fortlaufenden Kurs. Die freiberufliche Illustratorin hat 2020 ihren ersten Manga im Eigenverlag veröffentlicht und in der Vergangenheit bereits für Kunden wie das ZDF gezeichnet. Seit 2018 arbeitet Maya Wendler außerdem für das SKM Neuss. Hier wird sie an Schulen im Teamteaching, zur Leitung des DaZ-Unterrichts, der Hausaufgabenbetreuung und aktuell bei der Notbetreuung eingesetzt. Seit 2020 leitet sie, ebenfalls für das SKM, eine soziale Gruppenarbeit.

Kontakt: mayawendler@outlook.de

Florence Wolff (*1993) studiert an der Universität zu Köln im Master of Education Lehramt für Haupt-, Real- und Gesamtschulen mit den Fächern Englisch und Geschichte.