

# Praxisphasen

innovativ

FORSCHENDES LERNEN IM PRAXISSEMESTER

**Ausgewählte Studienprojekte des fünften  
fakultätsübergreifenden Präsentationstags 2022**



Praxisphasen innovativ (Band 19)

## Impressum

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

### **Herausgeber\*innen der Ausgabe:**

Jule Behr, Gesine Boesken, Claus Dahlmanns, Christian Haas, Alexandra Habicher, Caren Keeley, Nathalie Kónya-Jobs, Marga Kreiten-Bresges, Sandra Lammerding, Tatjana Leidig, Elisabeth Pütz, Anna Schonebeck

### **Gestaltung und Satz:**

Zentrum für LehrerInnenbildung (ZfL) der Universität zu Köln

Praxisphasen innovativ | Band 19 | Juli 2023  
Titelbild: pixabay.com

ISSN: 364-0782

# Inhaltsverzeichnis

Grußwort der Prorektorin für Lehre und Studium .....	3
Vorwort der Herausgeber*innen .....	4
<b>Ida Billstein</b> <i>Der Einsatz von Erklärvideos zum Zwecke der Grammatikvermittlung im Englischunterricht und ihr Einfluss auf Motivation .....</i>	6
<b>Gloria Dix</b> <i>Didaktische Potenziale digitaler Arbeitsmittel im Mathematikunterricht der Primarstufe – Eine Untersuchung am virtuellen Hunderterfeld und am virtuellen Zahlenstrahl .....</i>	21
<b>Carolin Fischer</b> <i>Rituale als Element des Classroom Managements im Grundschulunterricht .....</i>	38
<b>Natalie Krings</b> <i>Schüler*innenvorstellungen zu ländlichen Räumen in Deutschland .....</i>	57
<b>Karla Mertke</b> <i>Rollen im Unterrichtsgespräch .....</i>	73
<b>Silena Müller</b> <i>Förderung der sozialen Integration durch den Einsatz tutorieller Lernverfahren im Deutschunterricht an einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung .....</i>	85
<b>Viola Reihl</b> <i>Die Kooperation zwischen den Lehrkräften und der Schulbegleitung an einer Förderschule für Geistige Entwicklung zur Förderung der Selbstständigkeit eines Schülers .....</i>	101
<b>Larissa Reintjes</b> <i>Über welche Kommunikation verfügt Schülerin C. mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung (FSP GE) und wie können ihre kommunikativen Fähigkeiten bei der Gestaltung von multimodalen Unterrichtsgesprächen berücksichtigt und erweitert werden? .....</i>	114
<b>Rebecca Stollenwerk</b> <i>Spiritualität von Religionslehrkräften im Rahmen des professionellen religionspädagogischen Habitus .....</i>	125
<b>Hannah Tenhaef</b> <i>Emotionale Involvierung von Schüler*innen mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen in literarischen Leseerfahrungen .....</i>	141
<b>Linda Waasem</b> <i>Welche (Fehl-)Vorstellungen haben Drittklässler*innen beim Einschätzen von Wahrscheinlichkeit in Zufallsexperimenten? .....</i>	160
Autor*innenverzeichnis .....	178

# Grußwort

Die Im November 2022 hat der Präsentationstag der Studienprojekte im Praxissemester zum fünften Mal insgesamt und davon zum dritten Mal in digitaler Form stattgefunden. Mit seinen weit über 300 Teilnehmer\*innen ist er in der Ausbildungsregion Köln ein fest etabliertes Veranstaltungs- und Austauschformat.

Für Studierende, die sich in der Vorbereitung auf das Praxissemester befinden, bietet der Präsentationstag die einzigartige Möglichkeit, von den Erfahrungen ihrer Kommiliton\*innen zu profitieren: Durch die Präsentation bereits durchgeführter Studienprojekte im Praxissemester erhalten sie Eindrücke davon, wie vergleichbare Methoden in ganz unterschiedlichen Projekten und Fächern angewandt werden können, wie man eine Projektidee entwickelt, wie herausfordernd die Umsetzung eines Projektplans in der Praxis, aber auch, wie bereichernd und erkenntnisreich der gesamte Prozess der Durchführung des Projekts für die Studierenden sein kann. Für die ehemaligen Praxissemesterstudierenden, die ihre Projekte vorgestellt haben, bietet der Präsentationstag eine großartige Gelegenheit, ihre Studienprojekte einer größeren und interessierten Öffentlichkeit vorzustellen und die Ergebnisse der Projekte ebenfalls an die Schulen zurückzuspielen.

Die vorliegende Publikation ist eines der Ergebnisse des fruchtbaren interdisziplinären Austauschs im Rahmen des Präsentationstages. Die Beiträge der Masterstudierenden zeigen die diversen Herangehensweisen an ein Studienprojekt, unterschiedliche praktische Umsetzungen, methodische Vielfalt und vielfältige forschende Lernprozesse.

Denn genau darum geht es im Kontext des Forschendes Lernens: In der Auseinandersetzung mit dem Handlungsfeld Schule können Studierende in dem Rahmen ihre persönlichen Problemlösekompetenzen ausbauen und ihre Erfahrungen aus der Schulpraxis – anknüpfend an ihr bisher erworbenes Wissen – auf Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse hinterfragen und weiterentwickeln. Die Entwicklung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus ermöglicht es den Studierenden, den eigenen Professionalisierungsprozess konstruktiv ausgestalten zu können. Eine reflexiv-forschende Grundhaltung ist eine Voraussetzung, um die sich ständig wandelnden Herausforderungen, die an Lehrkräfte gestellt werden, angemessen bewältigen zu können.

Der Präsentationstag Studienprojekte stellt 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 Lehrerausbildung dar. Je mehr wir alle uns vernetzen, austauschen und abstimmen, desto besser können die Ausbildung und Professionalisierung zukünftiger Lehrer\*innen gelingen.

Ich wünsche allen Leser\*innen eine anregende Lektüre.

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

# Vorwort

Wir freuen uns als fakultätsübergreifendes Herausgeber\*innenteam sehr, dass elf Studierende des Präsentationstages 2022 ihre Studienprojekte in diesem Sammelband einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich machen. Erkenntnisse zu gewinnen, die auch für Dritte relevant sind – eine zentrale Zieldimension des Forschenden Lernens – zeigt sich hier in besonderer Weise: Wir wissen aus vielen Rückmeldungen, dass die hier veröffentlichten Beiträge eine wichtige Inspiration und Hilfestellung für viele Studierende darstellen, die das Praxissemester noch vor sich haben. Dies gilt auch für die, die gerade dabei sind, ihr Studienprojekt durchzuführen. Darüber hinaus soll dieser Sammelband eine Chance für einen Blick über den Tellerrand sein: für Dozierende, Seminarausbilder\*innen, Ausbildungslehrer\*innen und andere Interessierte (nicht nur) im Praxissemester, die einen Einblick in die Vielfalt des Forschenden Lernens gewinnen möchten.

Diese Vielfalt zeigt sich auch in diesem Jahr wieder in den Beiträgen, die unterschiedlichste Frage- bzw. Themenstellungen, Fachperspektiven und Forschungsdesigns umfassen:

Im Beitrag von Ida Billstein zum Einsatz von Erklärvideos zum Zwecke der Bewusstmachung grammatischer Strukturen werden die Effekte auf die Motivation von Schüler\*innen im englischen Grammatikunterricht untersucht. In zwei parallel durchgeführten Unterrichtsstunden wurde einmal das klassische Lehrwerk zur Vermittlung der grammatikalischen Inhalte eingesetzt und einmal wurden Erklärvideos verwendet. Die positiven Effekte der Arbeit mit den Erklärvideos auf die Motivation der Schüler\*innen wurde mittels einer Fragebogenerhebung bestätigt.

Die Arbeit von Gloria Dix untersucht anhand von Interviews didaktische Potentiale digitaler Arbeitsmittel im Mathematikunterricht in der Grundschule aus Sicht der Lehrer\*innen. Basierend auf theoretischen Modellen wurden die Sichtweisen der Lehrer\*innen analysiert und Potentiale und Grenzen digitaler Arbeitsmittel im Vergleich zu analogen Arbeitsmitteln herausgearbeitet und diskutiert.

Carolin Fischer geht in ihrem qualitativ-empirisch ausgerichteten Studienprojekt der Frage nach, welche Bedeutung Rituale für das *Classroom Management* in der Grundschule haben. Mittels Beobachtungen und Interviews arbeitet sie in einem Fallbeispiel heraus, welche Rituale sich im Grundschulunterricht beobachten lassen und welchen Beitrag diese aus Perspektive der Lehrkraft im Kontext der Störungsprävention leisten.

Natalie Krings untersucht in ihrem Studienprojekt Vorstellungen von Schüler\*innen zu dem geographischen Themengebiet des ländlichen Raums. Durch ein qualitatives Forschungsdesign und die Anwendung der Grounded Theory arbeitet sie insgesamt sechs Typen von Schüler\*innenvorstellungen zum Thema heraus.

Der Beitrag von Karla Mertke gibt Einblick in die Gestaltung von Unterrichtsgesprächen und die damit einhergehenden Rollen(wechsel) und Strukturen. Mit Hilfe einer Sequenzierungsanalyse und auf Basis theoretischer Modelle wird so eine videografierte Beobachtungssituation exemplarisch analysiert und diskutiert.

Silena Müller beschäftigt sich in ihrem Studienprojekt mit der sozialen Integration von Schüler\*innen. Diese hat sowohl einen bedeutenden Einfluss auf die soziale Entwicklung und das Wohlbefinden als auch auf die akademischen Leistungen von Kindern und Jugendlichen. Da Tutorielle Lernverfahren einen nachweislich positiven Effekt auf das Sozialverhalten sowie die Schulleistungen haben können, beschäftigt sich der vorliegende Beitrag mit der Evaluation dieser Maßnahme zur Förderung der sozialen Integration von Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im FSP EsE.

Viola Reihl fokussiert in ihrem Beitrag den komplexen Vorgang der Kooperation zwischen Lehrkräften und Schulbegleitung an einer Förderschule für Geistige Entwicklung. Neben einer Analyse der unterschiedlichen Aufgaben und Kompetenzen untersucht sie, wie deren Vernetzung bestmöglich zur Förderung der selbständigen Teilhabe der Schüler\*innen am Schulalltag beitragen kann.

Larissa Reintjes unternimmt im Rahmen ihres Studienprojektes in der Zwei-Disziplinen-Profilgruppe eine qualitative Einzelfalluntersuchung in den Studienbereichen Geistige Entwicklung

und Deutsch. Sie geht mittels systematischer Beobachtungen der Forschungsfrage nach, inwiefern die kommunikativen Fähigkeiten einer Schülerin im Rahmen der Gestaltung von multimodalen Unterrichtsgesprächen berücksichtigt und erweitert werden können.

Der Beitrag von Rebecca Stollenwerk befasst sich auf Basis von drei qualitativen Interviews intensiv mit der Frage, inwiefern der reflektierte Umgang mit ‚Spiritualität‘ im Unterricht als eine Kernkompetenz bei der Entwicklung eines professionellen pädagogischen Habitus von (Religions-) Lehrkräften angesehen werden kann.

Die Untersuchung von Hannah Tenhaef bearbeitet das Forschungsdesiderat zum emotionalen Erleben von literarischen Leseerfahrungen bei Schüler\*innen mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen. Im Rahmen des Studienprojektes wurden Schüler\*innen der Jahrgangsstufen 3 und 4 einer inklusiven Grundschule als Expert\*innen ihrer eigenen emotionalen Involvierung interviewt, nachdem sie in einem Interviewverfahren sowohl auditive als auch visuelle Leseerfahrungen mit zwei literarischen Gegenständen gemacht haben.

Der Beitrag von Linda Waasem beschäftigt sich mit den (Fehl-)Vorstellungen von Drittklässler\*innen beim Einschätzen von Wahrscheinlichkeit in Zufallsexperimenten im Mathematikunterricht. Anhand einer Kombination zweier Erhebungsinstrumente – Arbeitsblätter und Leitfadeninterviews – wurden angemessene sowie verschiedene fehlerhafte und unzureichende Vorstellungen herausgearbeitet.

Wir bedanken uns an dieser Stelle sehr herzlich bei allen Autor\*innen für ihre Bereitschaft, ihre Studienprojekte in diesem Band zu veröffentlichen und damit zur Sichtbarkeit und einem breiteren Verständnis von Forschendem Lernen im Praxissemester beizutragen. Gleichzeitig freuen wir uns über die erfolgreiche (interdisziplinäre) Kooperation, die sich auf Basis dieser Herausgeberschaft als erneut gewinnbringend und zielführend erwiesen hat.

**Die Herausgeber\*innen**  
im Juli 2023

**Ida Billstein**

# **Der Einsatz von Erklärvideos zum Zwecke der Grammatikvermittlung im Englischunterricht und ihr Einfluss auf Motivation**

Betreut durch: Astrid Acker (Englisch)

## **Abstract**

*Die vorliegende Studie beschäftigt sich mit der Frage, inwieweit sich der Einsatz von Erklärvideos zum Zwecke der Bewusstmachung grammatischer Strukturen auf die Motivation von Schüler\*innen im englischen Grammatikunterricht auswirkt. Für diesen Teilbereich des Fremdsprachenunterrichts, der oft als langweilig wahrgenommen wird, für den jedoch ein hohes Maß an Motivation erforderlich ist, kann wie für andere Bereiche auch die Motivation über verschiedene Faktoren erhöht werden. Da sich der Einsatz digitaler Medien in vielen Bereichen bereits als motivationsförderlich erwiesen hat, soll dies nun auch mit Blick auf Erklärvideos für die Bewusstmachung grammatischer Strukturen untersucht werden. Dazu wurden zwei parallele Unterrichtsstunden durchgeführt, die die grammatische Struktur zum einen traditionell mittels des Lehrbuchs und zum anderen mittels eines Erklärvideos thematisierten und ansonsten vollständig identisch gestaltet waren. Im Anschluss an die Unterrichtsstunden wurde mittels eines Fragebogens die Motivation zur Mitarbeit mit Blick auf die verschiedenen Unterrichtsphasen erfragt. Die Ergebnisse bestätigen die Hypothese, dass der Einsatz von Erklärvideos zur Bewusstmachung grammatischer Strukturen im Vergleich zum Lehrbuch die Motivation zur Mitarbeit erhöht. Eine signifikant höhere Motivation in der Erklärvideo-Gruppe zeigt sich konkret sowohl mit Blick auf die gesamte Unterrichtsstunde als auch mit Blick auf die Phase der Bewusstmachung. In allen weiteren Unterrichtsphasen konnten keine signifikanten Motivationsunterschiede festgestellt werden. Analysen potenziell relevanter Motivationsunterfacetten ließen ebenfalls keine weitergehenden Schlüsse zu. Eine Einordnung der Ergebnisse hinsichtlich methodischer Aspekte und insbesondere hinsichtlich der praktischen Umsetzung wird vorgenommen; Implikationen für zukünftige Forschungsansätze werden aufgezeigt.*

# 1. Einleitung

Als wichtiger Teil unserer Gesellschaft ist die Institution Schule dazu angehalten, bedeutsame Entwicklungen und Veränderungen unserer modernen Welt zu erkennen, diese kritisch zu reflektieren und im unterrichtlichen Geschehen nicht außer Acht zu lassen. In ebendieser modernen Welt, und damit auch in der Lebenswelt von Schüler\*innen, steigt die Bedeutsamkeit digitaler Medien rasant an, sodass ihre Verwendung im Bildungskontext nicht mehr wegzudenken ist. Diese Entwicklung greift auch der Kernlehrplan für die Sekundarstufe 1 an Gymnasien in Nordrhein-Westfalen im Fach Englisch auf: „Die funktionale und kritisch reflektierte Nutzung [...] zunehmend digitaler Medien bildet eine [...] Voraussetzung für erfolgreiches Fremdsprachenlernen in der weiteren Schullaufbahn sowie für lebenslanges Sprachenlernen“ (KLP 2019: 9). Die Fremdsprachendidaktik ebenso wie Fremdsprachenlehrkräfte stehen damit vor der Aufgabe, eine möglichst förderliche Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen in digitalisierten Umwelten zu schaffen und dafür verschiedenste digitale Methoden hinsichtlich ihrer didaktisch-methodischen Potenziale abzuwägen.

Das digitale Angebot des Erklärvideos, das technisch insbesondere Möglichkeiten auf visueller Ebene breit ausschöpfen kann und den Wahrnehmungsgewohnheiten der Schüler\*innen entspricht, kann auch für die fremdsprachliche Grammatikvermittlung von zentraler Bedeutung sein. Grammatische Regelhaftigkeiten zu erkennen, erleichtert das Fremdsprachenlernen (vgl. Haß 2018: 127), was Grammatikunterricht zum integralen Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts macht. Lernende beschreiben Grammatikeinheiten jedoch häufig als „monoton“ und „langweilig“ (Zimmermann in Timm 2007: 291), was in Teilen der Komplexität und Abstraktheit solcher Einheiten geschuldet sein kann. Seitens der Schüler\*innen ist damit ein hohes Maß an Anstrengung gefragt, wofür ein hohes Motivationslevel förderlich ist. Grammatikeinheiten unter Verwendung des digitalen Mediums des (Erklär-) Videos für Lernende motivierend zu gestalten, erscheint daher als plausibles Ziel.

Hier knüpft die vorliegende Projektarbeit an und untersucht das motivationale Potenzial von Erklärvideos – im Vergleich zum herkömmlichen Lehrbuch – zum Zwecke der Bewusstmachung grammatischer Regeln im englischen Grammatikunterricht. Im Anschluss an die Thematisierung theoretischer Überlegungen zu den drei großen Gebieten *Grammatikunterricht*, *Motivation* und *Erklärvideos* wird die methodische Herangehensweise zur Beantwortung der Forschungsfrage ausführlich erläutert. Neben dem konkreten, quantitativ ausgerichteten Untersuchungsdesign stehen hier die Unterrichtsplanung sowie die methodisch begründete Erstellung des Erklärvideos im Fokus. Nach Auswertung und Analyse der Ergebnisse werden Rückschlüsse auf die Fragestellung gezogen und kritisch reflektiert.

## 2. Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand

### 2.1 Grammatikunterricht

Die Ein Blick in den modernen Fremdsprachenunterricht und in begleitende Lehrbücher verdeutlicht, dass Grammatik eine zentrale Stellung im angeleiteten Fremdsprachenerwerb innehat (vgl. Keßler/Plessner 2011: 33). Diese Stellung ist auch fest im Kernlehrplan der Sekundarstufe 1 in Nordrhein-Westfalen für das Fach Englisch verankert, der das Verfügen über sprachliche Mittel inklusive eines „grammatische[n] Grundinventar[s]“ (KLP 2019: 18) unter den Kompetenzerwartungen aufführt. Als Teil der *funktionalen kommunikativen Kompetenz* hat Grammatik eine grundsätzlich nützliche, einer gelingenden Kommunikation zuträgliche Funktion (vgl. ebd.: 25) und trägt damit zur „für das Fach Englisch angestrebten interkulturellen Handlungsfähigkeit“ (ebd.: 12) bei. Über anhaltende Kontroversen über die Sinnhaftigkeit von Grammatikunterricht hinweg (vgl. Haß 2018: 127) haben sich aus theoretischer und empirischer Sicht bis heute verschiedene Gründe herauskristallisiert, die diese Stellung im



Kernlehrplan legitimieren. Darunter fallen unter anderem Argumente, die darauf hinweisen, dass Grammatikarbeit mit kognitiven Bewusstmachungsprozessen das Sprachbewusstsein von Schüler\*innen erhöht und damit das Lernen von grammatischen Regeln beschleunigt (vgl. Keßler/Plesser 2011: 34). Dieses Wissen wiederum trägt zur Effektivität des Sprachenlernens bei und befähigt Lernende neben einem umfassenden Wortschatz dazu, sowohl in schriftlicher als auch mündlicher Form in real-kommunikativen Kontexten neue und verständliche Sätze zu bilden (vgl. ebd.; Thaler 2014: 237f.). Denn:

*Grammar is a system of finite rules that can generate an infinite number of utterances; teaching grammar can help us understand that system in more detail and put learners into the position of having a choice between different ways of expressing something. (Keßler/Plesser 2011: 36)*

Damit liegt der zentrale Sinn der expliziten Thematisierung und Klärung grammatischer Probleme im Fremdsprachenunterricht in der Förderung anwendungsbezogener, kommunikativer Fertigkeiten seitens der Lernenden (vgl. Haß 2018: 130). Zur Erreichung dieses Ziels lässt der heutige Grammatikunterricht die deduktive Herangehensweise, also ein von der Regel ausgehender Unterricht, hinter sich. Auch wenn dieser Ansatz durch die direkte Präsentation der Regeln und Beispiele eines neuen grammatischen Phänomens ohne entdeckende Lernprozesse zeitliche Vorteile mit sich bringt, so ist er durch direkte Konfrontation mit linguistischer Metasprache und fehlende Schüler\*innenorientierung oft demotivierend, monoton und schwerer zu erinnern (vgl. Thaler 2014: 239f.). Innerhalb der mitteilungsbezogenen Sprachanwendung findet Grammatikunterricht heute vielmehr über induktive Lernprozesse statt, in denen Lernende Regelmäßigkeiten vom Beispiel ausgehend selbst erkennen (vgl. Haß 2018: 127). Vorzüge dieser Herangehensweise liegen beispielsweise darin, dass eigens erarbeitetes Wissen als bedeutsamer empfunden und durch eine höhere Verarbeitungstiefe besser memoriert wird, und dass die aktive Beteiligung der Schüler\*innen Motivation und Autonomie fördert (vgl. Thaler 2014: 239).

Die Phasen des Grammatikunterrichts lassen sich grob unterteilen: Auf eine erste *sensuative Phase*, in der die grammatische Struktur präkognitiv verstanden und inhaltsbezogen angewandt werden soll, folgt die Phase der *bewussten Kognitivierung*, in der die metasprachliche Reflexion der Regel zentral ist (vgl. Haß 2018: 130). Zuletzt schließt sich eine *Übungsphase* in kommunikativen und abwechslungsreichen Kontexten an (vgl. ebd.). Damit löst optimaler Grammatikunterricht ein problematisches grammatisches Phänomen zuerst aus einem kommunikativen Handlungszusammenhang heraus und bindet es nach einer Bewusstmachung über Übungen wieder in diesen Kontext ein (vgl. ebd.). Die Entscheidung, ob und auf welche Weise eine grammatische Struktur kognitiviert werden sollte, ist seitens der Lehrkraft fallspezifisch zu treffen (vgl. Timm 2007: 304). Eine explizite Unterweisung ist vor allem dann eine Lernhilfe, wenn diese adressatengerecht verfasst ist und für die Fremdsprachproduktion und -rezeption eine dienende Funktion hat (vgl. Haß 2018: 131).

Die beschriebenen Phasen finden sich in verschiedenen Herangehensweisen für englischen Grammatikunterricht wieder. Neben dem *Focus on Form* Ansatz und dem *Task-based Language Teaching* (vgl. Grimm, Meyer/Volkman 2015: 99f.) soll hier der Fokus auf den erwerbsorientierten Grammatikunterricht nach Ziegésar und Ziegésar (2007) gelegt werden, der als Grundlage für die für dieses Projekt erstellte Unterrichtsstunde dient. Dieser schlägt ein induktives Vorgehen in authentischen kommunikativen Situationen entlang von fünf Phasen vor und hat bereits großen Einfluss auf viele aktuelle Lehrbücher genommen (vgl. Keßler/Plesser 2011: 198). Auf die Phase der *Demonstration*, in der die Lehrkraft sprachlichen Input bereitstellt und die grammatische Struktur mehrfach verwendet, folgt die des *Verstehens und Reagierens*, in der die Schüler\*innen ihr Verständnis der noch unbekannt Struktur vorzeigen, indem sie mit bekannten Sprachmitteln auf die Struktur reagieren (vgl. Grimm et al. 2015: 102). Beim Reproduzieren gilt es anschließend, die zuvor kennengelernte Struktur beispielhaft und angeleitet erstmals selbst zu verwenden (vgl. ebd.: 103). Die Phase der *Bewusstmachung* zielt auf die möglichst interaktive Erarbeitung einer klar und adressatengerecht formulierten grammatischen Regel ab, die zuvor induktiv erarbeitet wurde. Zuletzt folgt die Phase des

*Produzierens*, in der die Schüler\*innen die Struktur möglichst in Partner- oder Gruppenarbeit sinnstiftend üben und produktiv anwenden (vgl. Grimm et al. 2015: 102).

## 2.2 Motivaton im Grammatikunterricht

Grammatikvermittlung im Fremdsprachenunterricht ist also von zentraler Bedeutung. Mit Blick auf die persönliche Einstellung der Lernenden zu ebendiesem begegnet man jedoch zwiespältigen Äußerungen: Auch wenn Lernenden die Kenntnis grammatischer Strukturen hinsichtlich fremdsprachlicher Kommunikation einerseits als hilfreich empfinden (vgl. Zimmermann in Timm 2007: 291), so beschreiben sie Grammatikunterricht andererseits häufig als „leiblos“, „schematisch“, „wirklichkeitsfern“ und „künstlich“ (ebd.), was den Fokus auf Motivation im Grammatikunterricht lenkt.

Wie für alle Teilbereiche des Fremdsprachenunterrichts gilt auch für den Grammatikunterricht, dass Langeweile einer der größten Stressoren für Schüler\*innen ist (vgl. Haß 2018: 186). Schneller Motivationsverfall, oft bereits ab der sechsten Klasse, wirft dabei Forderungen nach stärker motivierendem Englischunterricht auf (vgl. ebd.). Motivation für den Fremdsprachenunterricht kann „als das Wirksamwerden eines oder mehrerer Motive zum Lernen einer Fremdsprache bezeichne[t] [werden], die als lernverhaltenssteuernde Momente im Rahmen von individuellen Dispositionen und bestimmter Umweltgegebenheiten wirksam werden“ (ebd.). Beim Erlernen einer Fremdsprache nehmen intrinsische und extrinsische Motivation starken Einfluss auf Wissenszuwachs und Lernerfolg, was Schüler\*innenmotivation zum Schlüssel ihres individuellen Erfolgs im Fremdsprachenlernen macht (vgl. Dörnyei 1994: 273; Masgoret/Gardener 2003: 201). Insbesondere für komplexen und detaillierten Grammatikunterricht, der oft größere Anstrengungen seitens der Lernenden erfordert und mit metasprachlichen Erläuterungen zu grammatischen Strukturen schnell zu Überforderung führen kann, ist eine motivierte Einstellung gegenüber dem Lerngegenstand zum Erreichen der Lernziele essenziell (vgl. Refat et al. 2020: 4; Thaler 104: 237f.).

Zur Erhöhung der Schüler\*innenmotivation weist die Fremdsprachendidaktik auf verschiedene Faktoren hin, darunter das Setzen realistischer Lernziele, den Einfluss der Lehrperson, die Behandlung schüler\*innenorientierter Lerninhalte und das Einsetzen abwechslungsreicher Lehr- und Lernmethoden (vgl. Haß 2018: 188). Letzteres wird im Zusammenhang mit Grammatikunterricht häufig aufgegriffen (vgl. Keßler/Plesser 2011: 188f.), da dieser oft aus Basis des Lehrbuchs gestaltet wird. Auch wenn das Lehrbuch als Medium eine wichtige Säule im Fremdsprachenunterricht darstellt, so weist es dennoch entscheidende Grenzen auf (vgl. ebd.). Mangelnde Authentizität mit einer unnatürlichen Dichte grammatischer Strukturen werden hier wiederholt aufgeführt (vgl. Kieweg 1996: 6). Die künstlich erhöhte Häufigkeit einer grammatischen Struktur in Lehrbuchtexten, gefolgt von der expliziten Beschreibung der Regeln, lässt den Inhalt häufig in den Hintergrund rücken und die Struktur isoliert erscheinen. Aufgrund der damit oft einhergehenden fehlenden Schüler\*innenorientierung kann sich dies kontraproduktiv für die Motivation der Lernenden erweisen (vgl. Keßler/Plesser 2011: 195). Um dennoch effektive Lernprozesse im Grammatikunterricht anzuregen, scheint eine Einordnung von Lehrmedien hinsichtlich ihres allgemeinen Motivationspotenzials sinnvoll, die über das Lehrbuch hinausgehen.

Um dies strukturiert zu tun, bietet John Kellers (1987) *ARCS-Modell* eine schon vielfach verwendete Grundlage. Sein Modell beschreibt vier motivationale Dimensionen, auf Basis derer Lehrmedien motivierend gestaltet und ihre Effekte evaluiert werden können: *Attention*, *Relevance*, *Confidence* und *Satisfaction*. Um zu motivieren, sollten Lehrmedien und -materialien demnach die Aufmerksamkeit der Lernenden gewinnen, über lebensnahe Beispiele Relevanz herstellen, mittels Übungen das Selbstvertrauen der Lernenden stärken und ihre Zufriedenheit sicherstellen (vgl. Refat et al. 2020: 5). Verschiedene Studien haben das ARCS-Modell bereits zu motivationalen Verbesserungen von Lehrmedien nutzen und Leistungserfolge aufweisen können (vgl. ebd.: 4). Gerade im Bereich digitaler Lehr- und Lernmedien, in dem technische Fortschritte eine produktive Quelle für Lehrinnovationen inklusive potenziell neuer motivationaler Beschaffenheiten sind, hat sich das Modell bewährt. So haben Refat et al. (2020) ein

Grammatiktool zum Lernen englischer Zeiten entwickelt, das die Schüler\*innenmotivation signifikant erhöht. Die Autor\*innen ziehen hier eine positive Bilanz und empfehlen das ARCS-Modell und den darauf basierenden *IMMS (Instructional Materials Motivation Survey*, Keller 2010), um (digitale) Lehrmedien im Grammatikunterricht hinsichtlich ihrer Motivation zu evaluieren (vgl. Refat et al. 2020: 17).

## 2.3 Erklärvideos im Grammatikunterricht

Damit ist ein Blick auf das didaktisch-methodische Potenzial des Mediums *Erklärvideo*, das in mehr oder weniger didaktisiertem Format schon oft autonom von Schüler\*innen als Lernressource verwendet wird (vgl. Dorgerloh/Wolf 2020: 62), vielversprechend. Auch wenn sich ihr Einsatz im Fremdsprachenunterricht noch am Anfang befindet (vgl. Ade-Thurow 2021: 9), können sie mit voranschreitender Digitalisierung an deutschen Schulen trotz verschiedener Herausforderungen, die digitale Medien an Lehrende und Lernende stellen (vgl. ebd.: 1), ihren Weg in den Schulalltag finden.

„Erklärvideos sind eigenproduzierte, kurze Filme, in denen Inhalte, Konzepte und Zusammenhänge erklärt werden [...] mit der Intention, beim Betrachter ein Verständnis zu erreichen bzw. einen Lernprozess auszulösen“ (Findeisen/Horn/Seifried 2019: 17), womit ein Mindestmaß an Didaktisierung erforderlich ist (vgl. ebd.). Obwohl ihr Einsatz und die Betrachtung ihrer Vorzüge insbesondere auch in *Flipped Classroom* Szenarien interessant sind, soll hier der Fokus auf den Einsatz innerhalb des Klassenraums gelegt werden. Während Erklärungen im Unterricht in der Regel mündlich oder schriftlich erfolgen, sind Videoerklärungen durch Multimedialität, also eine Kombination aus Bild und Text, gekennzeichnet (vgl. ebd.: 19). Dies ist einer der Gründe, warum sie sich speziell dafür eignen, auch abstraktere grammatische Themen aufbereitet darzustellen (vgl. Ade-Thurow 2021: 3).

Damit Erklärvideos erfolgreich eingesetzt werden können und ein schon mehrfach beobachtet positiver Effekt auf Lernleistung und auch Motivation im Grammatikunterricht (vgl. Findeisen et al. 2019: 20; İlin/Kutlu/Kutluay 2013: 279) erzielt werden kann, gilt es, eine Reihe von Gestaltungsprinzipien zu beachten, die verschiedene kognitive als auch fachdidaktische Faktoren einbeziehen. Einige davon werden von dem Medium Erklärvideo „scheinbar mühelos“ (Dorgerloh/Wolf 2020: 67) erfüllt: Sie bestehen stets aus Visualisierungen und Erläuterungstexten, beinhalten gesprochenen Text, der bestenfalls mit den Bildelementen synchronisiert ist und weisen darüber hinaus mit Animationen und Pfeilen deiktische Elemente auf (vgl. ebd.). Damit folgen adäquat aufbereitete Erklärvideos dem bereits erwähnten *Multimedialitätsprinzip*, dem *Modalitätsprinzip* (es werden gleichzeitig das auditive und das visuelle Arbeitsgedächtnis aktiviert), dem *zeitlichen Kontiguitätsprinzip* (zusammengehörige Text- und Bildelemente treten zur gleichen Zeit auf) und dem *Signalisierungsprinzip* (das Video beinhaltet Hinweisreize zur Erstellung von Verknüpfungen). Entsprechend des *Kohärenzprinzips*, sollten Erklärvideos auf ablenkende, nicht unmittelbar zum Inhalt gehörende Darstellungen verzichten (vgl. ebd.: 78f.). Das Befolgen all dieser Prinzipien ermöglicht eine effektive Auseinandersetzung mit dem jeweiligen (Grammatik-)Thema (vgl. ebd.: 66), da es die kognitive Belastung seitens der Schüler\*innen kontrolliert (vgl. Ade-Thurow 2021: 3). Explizit für die Aufbereitung grammatischer Phänomene und ihrer Regeln empfiehlt sich der Einsatz von Animationen (vgl. ebd.: 8). Die Videodauer sollte mit Blick auf die kognitive Belastung, insbesondere in einer Fremdsprache, eine Länge von sechs Minuten nicht überschreiten (vgl. Findeisen et al. 2019: 30) und ggf. am Ende eine kurze Zusammenfassung aufweisen (vgl. ebd.).

Weitere fachdidaktische Kriterien für gute Erklärvideos umfassen u.a. die Fokussierung auf die englische, möglichst authentische Sprache mit Handlungsorientierung (vgl. Ade-Thurow 2021: 6; Haß 2018: 21). Darüber hinaus gilt es, das Video dem Thema entsprechend zu strukturieren und der spezifischen Lerngruppe bezüglich des Sprachniveaus, des Vorwissens, des allgemeinen Leistungsniveaus und der Interessen möglichst anzupassen (vgl. Dorgerloh/Wolf 2020: 73). Der direkte Lebensweltbezug des Erklärvideos erhöht die Motivation der Schüler\*innen maßgeblich (vgl. Haß 2018: 189). Zuletzt sollte es in den Unterrichtsverlauf mit anschließenden Lernaufgaben eingebettet sein.

Zur konkreten Umsetzung einer Idee und ihrer Aufbereitung in einem Erklärvideo bieten sich verschiedene Methoden an. Neben der oft eingesetzten Legetechnik in analoger und digitaler Form oder dem Screencast existieren viele weitere technische Formate zur Videoerstellung. Für die vorliegende Projektarbeit wurde das sogenannte *Slidecast* genutzt, bei dem Folien einer Präsentation gezeigt und mündliche erläutert werden (vgl. Ade-Thurow 2021: 7). Technisch kann hier eine Vielfalt von Animationen umgesetzt werden, die gerade bei grammatischen Phänomenen das Setzen wichtiger Hinweisreize ermöglicht. In vielen Videos dieser Art werden fiktive Akteure genutzt und in Situationen gesteckt, die der betrachtenden Gruppe nahe sind (vgl. Findeisen et al. 2019: 19). Durch den konkreten Kontext wirken die Videos lebendig, was der Motivation der Betrachter\*innen zuträglich ist (vgl. ebd.).

## 2.4 Herleitung der Forschungsfrage und Darstellung der Hypothese

Der Einsatz von Erklärvideos mit direktem Bezug zur Lebenswelt der Schüler\*innen kann damit nicht nur zur Steigerung der Lernleistung eingesetzt werden, sondern insbesondere auch, wenn es den oben beschriebenen Gestaltungskriterien genügt und die ARCS-Dimensionen berücksichtigt, „Motivation und ebenso große Neugier auf neue Inhalte erwirken“ (Ade-Thurow 2021: 10). Im Rahmen der drei thematisierten Forschungsfelder stellt sich in dieser Projektarbeit die Frage, ob sich auch über die Veränderung einzelner der oben beschriebenen Unterrichtsphasen des Grammatikunterrichts, die nicht entlang des Lehrbuchs, sondern mittels eines Erklärvideos stattfinden, die Motivation der Schüler\*innen erhöhen lässt. In der vorliegenden Arbeit soll dazu die vierte Phase (*Bewusstmachung*) in Form eines Erklärvideos gestaltet werden, sodass sich die folgende Forschungsfrage eröffnet: Wie wirkt sich der Einsatz von Erklärvideos zum Zwecke der Bewusstmachung grammatischer Strukturen auf die Motivation der Schüler\*innen im englischen Grammatikunterricht aus? Unter Berücksichtigung der oben beschriebenen kognitiven und motivationalen Faktoren, die Erklärvideos grundsätzlich, aber auch hinsichtlich der Grammatikvermittlung ausmachen, wird demnach folgende Zusammenhangshypothese untersucht: Die Bewusstmachung grammatischer Strukturen mittels eines Erklärvideos erhöht die Motivation der Schüler\*innen zur Mitarbeit im Grammatikunterricht im Vergleich zur Kognitivierung mittels Lehrbuch.

## 3. Methode

### 3.1 Stichprobe

Die Stichprobe umfasst insgesamt 47 Schüler\*innen zweier Parallelklassen der siebten Jahrgangsstufe eines städtischen Gymnasiums in Köln, die von ein und derselben Lehrperson im Fach Englisch unterrichten werden und von dieser als ähnlich stark eingeschätzt werden. Klasse 7a setzt sich aus 16 Schülern und 11 Schülerinnen zusammen, Klasse 7c aus jeweils 10 Schülerinnen und Schülern.

### 3.2 Unterrichtsplanung und Materialien

Zur Untersuchung der Hypothese mussten zunächst parallel zwei Unterrichtsstunden geplant werden. Im Rahmen der zuvor behandelten Themen der Einheit, in der der Fokus auf verschiedenen Transportmitteln und Reisezielen lag, beschäftigt sich die vorliegende Grammatikeinheit mit der in dieser Einheit einzuführenden Grammatik der *Indirect Speech (without backshift)*. Die Unterrichtsstunde orientiert sich didaktisch an Ziegésar und Ziegésars (2007) erwerbsorientierter Grammatikeinführung entlang der oben beschriebenen fünf Phasen. Hauptziel der Unterrichtsstunden war damit die Erweiterung der funktionalen kommunikativen Kompetenz im Bereich *Verfügen über sprachliche Mittel (Grammatik)*. Die beiden Stunden unterscheiden sich lediglich in der Phase der Bewusstmachung, welche in Klasse 7a

entlang der Grammatikseiten des Lehrbuchs und in der Klasse 7c mittels eines eigens erstellten Erklärvideos stattfand. Entlang beider Stunden wurden in anderen Phasen Teile des Lehrbuchs genutzt, einerseits um einführende Informationen zum Kontext zu geben, andererseits als Grundlage für eine abschließende mündliche Übungsaufgabe. Die verwendeten Arbeitsblätter unterscheiden sich ebenso nur in der Aufgabenstellung, die begleitend in der Phase der Bewusstmachung der Regel gestellt wurde. Das Lesen der Grammatikseiten im Lehrbuch ist auf Anfrage bei der Lehrkraft üblicherweise Teil jeder Grammatikunterweisung. Um die gewohnten Bedingungen für die Schüler\*innen hier möglichst gleich zu lassen, musste die Lehrbuch-Gruppe zum Füllen eines regelsichernden Lückentextes entsprechend die Grammatikseiten des Lehrbuchs lesen. Auf Seiten der Erklärvideo-Gruppe galt es, die explizite Erarbeitung der Regel auf Basis des Videos zu erledigen.

Das Erklärvideo selbst wurde mittels der *Slidecaststechnik* erstellt, bei der *Microsoft Power-Point* Folien und die programmeigene Sprach- und Bildaufnahmefunktion genutzt wurden. Thematische knüpft das Video an eine fiktive Figur an, die die Schüler\*innen im Vorfeld bereits kennengelernt haben und die ihre Ferien in Dublin verbringt. Die Informationen zu den grammatischen Regeln, die das Video umfasst, sind stark an die des Lehrbuchs angelehnt, damit die gleichen Inhalte vermittelt werden und der gleiche Lückentext als Sicherungsgrundlage dienen kann. Nach einer kurzen Einführung und Konkretisierung des grammatischen Themas zu Beginn des Videos arbeitet es im Verlauf vor allem mit Animationen, Pfeilen und Hervorhebungen, um die Veränderungen verschiedener Beispielsätze von direkter in indirekte Rede zu verdeutlichen. Der Lebensweltbezug und die Lerner\*innenorientierung werden im Video u.a. über den thematischen Reisekontext einer gleichaltrigen Person und über eine direkte und authentische Ansprache erhöht. Das knapp fünfminütige Video endet mit einer kurzen Checkliste zur Beachtung der wichtigsten Regeln. Im Anschluss an das Video und die Sicherung der Ergebnisse folgt eine mündliche Übungsphase, sodass das Video in den Verlauf der Stunde eingebettet ist.

### 3.3 Untersuchungsmethode

Im Rahmen des Studienprojekts wurde eine quantitative Forschungsmethode in Form eines Fragebogens eingesetzt. Zu Beginn des Fragebogens sind Angaben zu Klasse, Geschlecht und Alter der ausfüllenden Person zu machen. Zur Erhebung des nicht direkt beobachtbaren Konstrukts der Motivation wurden verschiedenen Items erstellt, die jeweils auf einer 5-stufigen Likert-Skala (*stimme gar nicht zu bis stimme voll zu*) zu bewerten sind. Der Fragebogen ist in zwei Bereiche unterteilt: Die erste Seite des Fragebogens nimmt die sich in den beiden Versuchsgruppen unterscheidende Phase der *Bewusstmachung* in den Blick. Hierzu wurden die Items 1 bis 10 in Anlehnung an den *IMMS* (Keller 2010) erstellt, die sich in der einen Version auf die Grammatikseiten des Lehrbuchs beziehen und in der anderen auf das Erklärvideo. Die zweite Seite beginnt mit Item 11, welches die gesamte Stunde in den Blick nimmt und erfragt, inwieweit ebendiese zur Mitarbeit motiviert hat. Items 12 bis 17 untersuchen die Schüler\*innenmotivation zur Mitarbeit aufgrund des Themas und entlang der einzelnen Unterrichtsphasen, die für die Schüler\*innen auch als solche wahrnehmbar und abzugrenzen sind. Hervorzuheben ist hier Item 16, welches sich auf den Einsatz der Grammatikseiten bzw. des Erklärvideos bezieht. Items 11 bis 17 wurden selbst erstellt, da eine genaue Passung zu den einzelnen Unterrichtsphasen relevant war.

### 3.4 Studiendurchführung

Im Vorfeld wurden alle Schüler\*innen sowie ihre Erziehungsberechtigten über die Durchführung und Rahmenbedingungen der Studie informiert und haben ihr Einverständnis dazu erteilt. Die Grammatikeinheiten wurden von einer Praxissemesterlerin durchgeführt, die beide Klassen im Laufe des Praxissemesters bereits mehrfach unterrichtete. Dies stellte möglichst identische Versuchsbedingungen und die Kontrolle weiterer äußerer Variablen sicher. Beide Unterrichtsstunden wurden im Rahmen von Doppelstunden inklusive zeitlicher Flexibilität unterrichtet,

sodass die Stundendurchführungen in der 7a abschließend 52 Minuten und in der 7c 50 Minuten dauerten. Im Anschluss an die Stunden wurde nach fünfminütiger Pause der Fragebogen ausgeteilt und vor Beginn des Ausfüllens kurz besprochen. Die Schüler\*innen waren zunächst dazu angehalten, die demographischen Daten anzugeben. Daraufhin wurden sie über Begrifflichkeiten im Fragebogen und die Skala aufgeklärt, um inhaltliche und methodische Klarheit zu garantieren. Anschließend und nach vorangestelltem Hinweis, dass sich die Fragen 1 bis 10 ausschließlich auf die Phase der Arbeit mit den Grammatikseiten des Lehrbuchs bzw. mit dem Erklärvideo beziehen, wurde die erste Seite des jeweiligen Fragebogens ausgefüllt. Vor dem Ausfüllen der zweiten Seite wurden angemerkt, dass sich die folgenden Items auf die verschiedenen Unterrichtsphasen der Grammatikstunde beziehen, woraufhin die Schüler\*innen auch hier ihre Antworten gaben.

### 3.5 Datenauswertung

Die Datenauswertung erfolgte mithilfe des Tabellenkalkulationsprogramms *Microsoft Excel*. Dazu wurden zunächst alle erhobenen Daten in das Programm überführt. Den gesetzten Kreuzen auf der Likert-Skala wurden dazu numerische Werte von 1 (*stimme gar nicht zu*) bis 5 (*stimme voll zu*) zugeordnet. Falls ein Kreuz zwischen zwei Kästchen gesetzt wurde, wurde der Mittelwert beider Zahlen gewählt. Fehlende Werte wurden von der Auswertung ausgeschlossen. Je Versuchsbedingung (Lehrbuch (LB) versus Erklärvideo (EV)) wurden für die Items 11 bis 17 jeweils Mittelwert und Standardabweichung berechnet. Die einzelnen *IMMS*-Items wurden zunächst entlang der vier Dimensionen gruppiert. Für die gruppierten Daten wurden daraufhin ebenso je Versuchsbedingung Mittelwerte berechnet. Um die Hypothese über die Betrachtung der Mittelwertunterschiede hinaus auf Signifikanz zu überprüfen, wurde zusätzlich das Interface *RStudio* des Statistikprogramms *R* (R Development Core Team, 2018) genutzt. Hierzu wurden nach Standardisierung der Itemwerte einseitige *t*-Tests für unabhängige Stichproben für die Items 1 bis 11 und 16, und zweiseitige *t*-Tests für unabhängige Stichproben für die Items 12, 13, 14, 15 und 17 mit einem  $\alpha$ -Signifikanzlevel von .05 durchgeführt.

## 4. Ergebnisse

Alle Ergebnisse wurden auf zwei Nachkommastellen gerundet. Die generelle Motivation zur Mitarbeit (Item 11) ist in der Erklärvideo-Gruppe mit einem Mittelwert von 3.48 und einer Standardabweichung von 1.07 höher als in der Lehrbuch-Gruppe mit einem Mittelwert von 2.89 und einer Standardabweichung von 0.93 (s. Abb. 1). Der einseitige *t*-Test für unabhängige Stichproben für Item 11 zeigt, dass diese Mittelwertdifferenz sogar signifikant ist ( $t = -1.96$ ,  $p = 0.03 < .05$ ). Weiterhin weist die Motivation zur Mitarbeit während der Phase der Bewusstmachung der grammatischen Struktur (Item 16) in der Erklärvideo-Gruppe einen höheren Mittelwert auf ( $MW = 3.43$ ,  $SD = 1.07$ ) als die Lehrbuch-Gruppe ( $MW = 2.48$ ,  $SD = 0.70$ ; s. Abb. 2). Der einseitige *t*-Test für unabhängige Stichproben für Item 16 zeigt, dass die Mittelwertdifferenz ebenso signifikant ist ( $t = -3.44$ ,  $p = 0.00 < .05$ ).

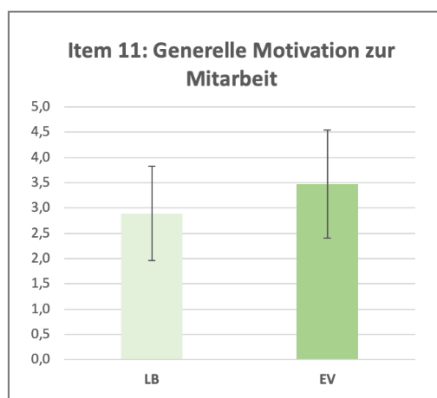


Abb. 1: Mittelwert und Standardabweichung der generellen Motivation zur Mitarbeit in der Lehrbuch- und der Erklärvideo- bedingung.

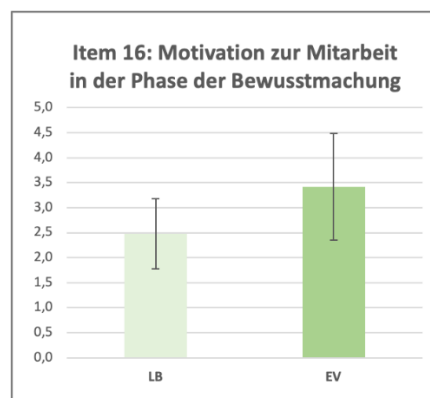


Abb. 2: Mittelwert und Standardabweichung der Motivation zur Mitarbeit in Phase der Bewusstmachung in der Lehrbuch- und der Erklärvideo- bedingung.

Die Motivation zur Mitarbeit aufgrund des thematischen Kontextes (Item 12) sowie in den von der Bewusstmachung der grammatischen Struktur unabhängigen Phasen (Items 13, 14, 15 und 17) zeigen keine signifikanten Mittelwertdifferenzen auf. Die Motivation zur Mitarbeit war in der Klasse 7a jeweils etwas höher als in der Klasse 7c (s. Abb. 3).

	Item 12	Item 13	Item 14	Item 15	Item 17
LB	3,15	3,26	3,67	3,26	3,11
EV	2,83	2,87	3,40	2,75	2,85
<i>t</i>	-0,96	1,11	0,87	1,51	0,74
<i>p</i>	0.34 > 0.05	0.27 > 0.05	0.39 > 0.05	0.14 > 0.05	0.47 > 0.05

Abb. 3: Mittelwerte, *t*-Werte und *p*-Werte für die Items 12, 13, 14, 15 und 17 in der Lehrbuch- und der Erklärvideo- bedingung.

Die Analyse der *IMMS*-Items zeigt für die motivationalen Dimensionen *Attention*, *Relevance* und *Satisfaction* in der Erklärvideo- bedingung einen höheren Mittelwert als in der Lehrbuch- bedingung. Für die Dimension *Confidence* ist der Mittelwert in der Lehrbuch- bedingung höher. Keiner dieser Mittelwertdifferenzen ist laut der einseitigen *t*-Tests für unabhängige Stichproben signifikant (s. Anhang A, Abb. A1). Grafiken, die die Unterschiede verdeutlichen, finden sich ebenso in Anhang A (s. Abb. A2).

## 5. Analyse und Reflexion der Untersuchungsergebnisse

Mit Blick auf die in dieser Projektarbeit gestellte Fragestellung und der postulierten Hypothese werden im Folgenden die beschriebenen Ergebnisse analysiert und hinsichtlich des wissenschaftlichen Referenzrahmens reflektiert.

Die Hypothese, dass die Bewusstmachung grammatischer Strukturen mittels eines Erklär- videos die Motivation der Schüler\*innen im Grammatikunterricht im Vergleich zur Bewusstmachung mittels Lehrbuches erhöht, kann mithilfe des Items 11 bestätigt und über die Items 12, 13, 14, 15, 16 und 17 bekräftigt werden. Die beobachtete signifikante Mittelwertdifferenz für das Item 11 zwischen der Erklärvideo- und der Lehrbuch- bedingung zeigt, dass die Schüler\*innen der Erklärvideo- bedingung grundsätzlich motivierter zur Mitarbeit in der Grammatikstunde waren als die Lernenden der Lehrbuch- bedingung. Über die Abfrage der Items 12 (thematischer Kontext als Motivator) und der Items 13 bis 17 (verschiedene Phasen des Unterrichts) konnte überprüft werden, welche Phase potenziell zu diesem Unterschied in der generellen Motivation zur Mitarbeit geführt hat. Da hier lediglich das Item 16, das die

Grammatikseiten des Lehrbuchs bzw. das Erklärvideo als Motivator erfragt, eine signifikante Mittelwertdifferenz mit einem höheren Wert in der Erklärvideobedingung aufweist, während die anderen Phasen keine signifikanten Unterschiede aufweisen, lässt sich vermuten, dass der unter Item 11 gefundene Motivationsunterschied auf den Einsatz des Erklärvideos zurückzuführen ist. Diese Erklärung kann durch die Ergebnisse sogar weiter verstärkt werden, da der thematische Kontext ebenso wie alle anderen Phasen der Unterrichtseinheit zu leicht höherer Motivation auf Seiten der 7a, also der Lehrbuchbedingung, geführt haben (s. Tabelle 1). Damit scheint das motivationale Potenzial des Erklärvideos im Vergleich zu den Grammatikseiten des Lehrbuchs in der Phase der Bewusstmachung einen entscheidenden Einfluss auf die generelle Motivation zur Mitarbeit zu haben. Der in dieser Studie gefundene Effekt auf die Schüler\*innenmotivation reiht sich damit in die bisher vorliegenden Forschungsergebnisse zu diesem Thema ein. So untermauert er zum einen den von Findeisen et al. (2019: 29) in einem übergreifenden schulischen Kontext dokumentierten positiven Effekt von Erklärvideos auf das nicht-kognitive Merkmal der Lerner\*innenmotivation. Zum anderen erweitert der hier gefundene Effekt die positive Wirkung digitaler Medien und neuer Technologien auf Motivation, der zuvor beispielweise schon im asiatischen Raum (vgl. z.B. Manoppo et al. 2021: 13) und im fremdsprachlichen deutschen Grammatikunterricht (vgl. Kwiatkowska 2021) gefunden wurde, speziell auf englischen Grammatikunterricht. Mit Blick auf das digitale Medium des Erklärvideos können die Studienergebnisse in die von Dorgerloh und Wolf (2020: 106f.) beschriebenen positiven motivationalen Effekte des Lernvideos im (lateinischen) Grammatikunterricht eingereiht werden.

Um das Motivationspotenzial des Erklärvideos im Vergleich zu dem des Lehrbuchs zur Bewusstmachung grammatischer Strukturen detaillierter zu betrachten, wurde die von Refat et al. (2020) ausgesprochenen Empfehlung zur Nutzung des ARCS-Modells umgesetzt. Explorativ konnten hier jedoch keine signifikanten Unterschiede in den vier Dimensionen festgestellt werden. Auch wenn die Dimensionen *Attention*, *Relevance* und *Satisfaction* in der Erklärvideobedingung einen höheren Mittelwert aufweisen, so ist dieser im Vergleich zur Lehrbuchbedingung in allen drei Fällen nicht signifikant. Ebenso ist der Unterschied auf der *Confidence* Dimension zugunsten der Lehrbuchbedingung nicht signifikant. Die zu erkennenden Tendenzen lassen sich dennoch im Rahmen des Modells einordnen: So sind gerade die Dimensionen *Attention* und *Relevance* durch das Medium des Erklärvideos erhöht, da es den Wahrnehmungsgewohnheiten der Schüler\*innen entspricht und mitsamt des Reisekontextes und der eingesetzten Animationen Aufmerksamkeit erregt und relevant erscheint. Ebenso hat ein Erklärvideo im Unterschied zu den Grammatikseiten des Lehrbuchs durch seine Beschaffenheit einen unterhaltsamen Effekt inne, der befriedigend wirken kann (*Satisfaction*). Der zugunsten der Grammatikseiten des Lehrbuchs ausgehende Effekt auf der *Confidence* Dimension könnte in der Tatsache begründet liegen, dass die Schüler\*innen dieses Medium im Schulkontext und insbesondere im Grammatikunterricht als vertrauter empfinden und damit die Zuversicht höher ist, die neuen Inhalte erfolgreich zu erlernen. Da das Lesen der Grammatikseiten des Lehrbuchs und die darüber stattfindende Sicherung der grammatischen Regeln in der 7a dem üblichen Vorgehen der Englischlehrkraft entspricht, ist diese Erklärung im Rahmen dieser Projektarbeit naheliegend.

Auch wenn die Ergebnisse die Hypothese bestätigen konnten, so müssen sie dennoch vor dem Hintergrund der gewählten Methode und der Vorgehensweise reflektiert werden. Hierzu sollen sowohl Einschränkungen, die auf dem Einsatz des Fragebogens basieren, als auch Aspekte der Lerngruppen selbst thematisiert werden. Hinsichtlich des Fragebogens stellt sich die Frage, inwieweit Schüler\*innen einer siebten Jahrgangsstufe dazu in der Lage sind, bei der Beantwortung zu differenzieren, worauf sich ein Item bezieht. Vor dem Ausfüllen des Fragebogens wurde nur mündlich darauf hingewiesen, dass sich die Items 1 bis 10 alleinig auf die Arbeit mit den Grammatikseiten des Lehrbuchs beziehen und nicht auf die grundsätzliche Arbeit mit dem Lehrbuch, welches entlang der Stunde mehrfach eingesetzt wurde. Um hier Klarheit zu schaffen, wäre ein konstantes Bezugnehmen auf die Grammatikseiten des Lehrbuchs und die Erarbeitung der grammatischen Regel in jedem der ersten zehn Items sinnvoll gewesen. Dies hätte potenziellen Verwechslungen vorbeugen und gegebenenfalls auch die



Tendenzen der Mittelwertdifferenzen der *IMMS*-Items verstärken können, sodass auch hier auf Basis signifikanter Ergebnisse Schlüsse hätten gezogen werden können, die die Ausgangshypothese stützen würden. Mit Blick auf die einzelnen Phasen des Unterrichts wurde durch entsprechende Formulierung der Items 13 bis 17 sichergestellt, dass der Bezug für die Schüler\*innen klar ist. Über das quantitative Forschungsdesign hinausgehend wäre das Hinzufügen einer offenen Antwortmöglichkeit ggf. aufschlussreich gewesen, um Gründe zu erfragen, weshalb das Arbeiten mit den Grammatikseiten des Lehrbuchs bzw. mit dem Erklärvideo motiviert oder nicht motiviert.

Vor dem Hintergrund der Lerngruppen und der Lernsituation lassen sich ebenso Aspekte diskutieren, die der Einordnung der Ergebnisse dienen. Ein maßgeblicher Punkt sind hier die nicht kontrollierten Unterschiede der Lerngruppen. Obwohl durch das Untersuchungsdesign, das abgesehen von der Phase der Bewusstmachung den Fokus auf eine parallele, möglichst identische Durchführung in beiden Klassen gelegt hat, so waren grundsätzliche Motivations- und Leistungsunterschiede nicht auszuschließen. Hierzu hätte vorab ein Test eingesetzt werden können, der die generelle Motivation zur Mitarbeit im englischen Grammatikunterricht und ggf. zusätzlich den Leistungsstand der Schüler\*innen erfragt. Vor der Studiendurchführung wurde hierzu lediglich die Einschätzung der Lehrperson eingeholt, die beide Lerngruppen als ähnlich stark einschätzte. Unterschiede in dem Motivationslevel und der Leistungsstärke können sich durchaus darauf auswirken, wie ein Erklärvideo von Schüler\*innen rezipiert wird. So beschreiben Dorgerloh und Wolf (2020: 104), dass sich Lernvideos nicht für alle gleich gut eignen, sondern gerade für leistungsstärkere Schüler\*innen funktionieren und die erwünschten Effekte erzielen. Bei leistungsschwächeren Schüler\*innen hingegen kann ein Video, insbesondere wenn es nur im unterrichtlichen Geschehen gezeigt und nicht in einem *Flipped Classroom* Kontext mehrfach und mit der Möglichkeit des Pausierens geschaut wird, aufgrund seiner Konzentrationsanforderung überfordern (vgl. ebd.). Damit könnte es sich entgegen den theoretischen und empirischen Grundlagen zum Einsatz von Erklärvideos negativ auf die Motivation auswirken. Der in der Studie gefundene Effekt wäre jedoch, wenn man von einem geringeren Leistungsniveau der Schüler\*innen der Erklärvideobedingung ausgehen würde, als konservativ einzuschätzen, sodass die Kontrolle der Leistungsunterschiede den Effekt hier lediglich hätten verstärken können. Damit einhergehend lassen die Ergebnisse der Projektarbeit offen, inwieweit das grammatische Phänomen selbst Einfluss auf den Effekt des Erklärvideos im Grammatikunterricht nimmt. So kann das hier verwendete Thema der *Indirect Speech* als vergleichsweise leicht und digital gut darstellbar eingeschätzt werden. Damit bleibt unklar, ob ab einem bestimmten Abstraktions- bzw. Schwierigkeitsgrad die Wahl gegebenenfalls zugunsten der Lehrbuchseiten oder anderer Medien getroffen werden sollte, da ein Erklärvideo dann vielleicht nicht mehr die gewünschten und antizipierten Effekte auf Motivation erbringen kann.

Der positive Effekt des Mediums Erklärvideo zur Bewusstmachung grammatischer Strukturen auf die Motivation der Schüler\*innen soll weitergehend in einen praktischen Bezugsrahmen gesetzt werden, sodass Einschätzungen zur Relevanz der Ergebnisse für die Schulpraxis gegeben werden können. Rückgreifend auf Haß (vgl. 2018: 186), der Langeweile als einen der größten Stressoren im Fremdsprachenunterricht benennt, ist es unabdingbar, neue Methoden, die die fortschreitende Digitalisierung an Schulen mit sich bringt, hinsichtlich ihres Motivationspotenzials einzuordnen und so die Basis für schulisches und darüber hinaus auch lebenslanges Sprachenlernen zu legen. Das Medium Erklärvideo ist eines der Medien, für das diese Einordnung schon in verschiedenen Kontexten, insbesondere aber in *Flipped Classroom* Szenarien, geschehen ist (vgl. z.B. Dorgerloh/Wolf 2020: 106). Dort kann der Einsatz von Erklärvideos über die Schulung im Umgang mit digitalen Medien hinaus stark differenzieren und individualisieren, beispielsweise über die Möglichkeit des individuellen Pausierens und des Rückspulens bei individueller Ansicht des Videos (vgl. z.B. Findeisen et al. 2019: 20). Nach Peñasola (2014: 7) führt auch dies abschließend zu erhöhter Motivation und Beteiligung. Wenn nicht nur fertige Erklärvideos genutzt werden, sondern überdies auch Erklärvideos von den Schüler\*innengruppen selbst erstellt werden, steigt die Lernmotivation und das Autonomieerleben der Schüler\*innen weiter an (vgl. Findeisen et al. 2019: 30). Dies könnte vor allem bei

leichteren grammatischen Themen wie beispielsweise bei der Einführung von *question tags* Anwendung finden.

Ungeachtet des vielfach beschriebenen Potenzials eines Erklärvideos und dem positiven motivationalen Effekt in dieser Projektarbeit müssen mit Blick auf die Praxis auch die konkrete Umsetzungsmöglichkeiten betrachtet werden. Hier stehen Lehrkräfte und Schulen vor einer Reihe von Hürden und bildungspolitischen Forderungen. Für den Einsatz in Schulen müssen diese ausreichend technisch ausgestattet sein. Weiter setzt die eigenständige Erstellung von Erklärvideos seitens der Lehrkräfte technische Kenntnisse voraus und nimmt viel Zeit in Anspruch, was im Berufsalltag nicht unbedingt geleistet werden kann. Beim Rückgriff auf fertige Erklärvideos auf Online-Plattformen müssen diese bezüglich ihrer (fehlenden) didaktischen Aufbereitung vor ihrem möglichen Einsatz eingeordnet und bewertet werden. Hier kommen auch datenschutzrechtliche Bestimmungen hinzu, die stets zu beachten sind. Die Erstellung seitens der Schüler\*innen nimmt in der Regel noch mehr Zeit ein, für die sich aktiv entschieden werden muss. Hier gilt es also für die Lehrkraft individuell abzuwägen, ob nicht auch mit weniger Zeitaufwand bezüglich der Vorbereitung oder der gemeinsamen Erarbeitung von Erklärvideos der Grammatikunterricht an anderen Stellen und mit anderen Methoden motivierender gestaltet werden könnte.

## 6. Fazit

Im Rahmen dieses Studienprojekts konnte das motivationale Potenzial von Erklärvideos im Vergleich zum herkömmlichen Lehrbuch zum Zwecke der Bewusstmachung grammatischer Regeln im englischen Grammatikunterricht eingeordnet werden. Die Ergebnisse der Studie erlauben den Schluss, dass sich der Einsatz von Erklärvideos in dieser Phase des Grammatikunterrichts positiv auf die Schüler\*innenmotivation zur Mitarbeit auswirkt. Auch wenn der Einsatz damit nur eine kurze Phase der Grammatikeinheit ausmacht, scheint sich der Effekt entscheidend auf die generelle Motivation zur Mitarbeit auszuwirken. Die Betrachtung der einzelnen Dimensionen des ARCS-Modells erlaubt aufgrund fehlender Signifikanz keine fundierten Schlüsse, auf Basis welcher dieser motivationalen Faktoren der Effekt zustande kommt. Da diese Studie nur in einem kleinen Rahmen und mit damit einhergehenden Einschränkungen durchgeführt werden konnte, sollen abschließend noch kurz weitere Forschungsmöglichkeiten diskutiert werden. Die vorliegende Studie fokussiert beispielsweise nur den Einfluss von Erklärvideos auf Motivation in einer spezifischen Phase des Grammatikunterrichts. Die Ausweitung der Fragestellung auf andere Teile des Grammatikunterrichts wäre daher lohnend, um über verschiedene Stellschrauben und auf verschiedene Art und Weise die Motivation der Schüler\*innen zu erhöhen. Darüber hinaus wäre auch ein Effekt auf die direkt erfassbare Variable der Lernleistung interessant. Sowohl mit Blick auf Lernleistung als auch auf Motivation bietet sich weitergehend eine Betrachtung von Langzeiteffekten an, sodass Schlüsse für die potenzielle schulische Etablierung des Lehrmediums des Erklärvideos aussagekräftiger werden. Da für den Einsatz von Erklärvideos dessen Akzeptanz vorausgesetzt ist, wäre auch von Bedeutung, inwieweit es als Medium seitens aller in den Lernprozess involvierten Parteien anerkannt wird.

Wie für jede andere Methode gilt abschließend auch hier, dass „der Einsatz von Erklärvideos kein bloßer Selbstzweck“ (Dorgerloh/Wolf 2020: 116) sein sollte. Denn „[e]rst eine sinnvolle und gewinnbringende Ergänzung des bestehenden Unterrichts und eine Verknüpfung mit anderen, im eigenen Unterricht bewährten Methoden, lässt Erklärvideos ihr ganzes Potenzial entfalten“ (ebd.).

# Literaturverzeichnis

- Ade-Thurow, Benjamin (2021). Der Englischunterricht im digitalen Wandel. Der Einsatz von Erklärvideos. In: *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik*, 21, S. 1-12.
- Dorgerloh, Stephan/Wolf, Karsten D. (2020). *Lehren und Lernen mit Tutorials und Erklärvideos: Mit E-Book inside*. Weinheim Basel: Beltz.
- Dörnyei, Zoltán (1994). Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. In: *The Modern Language Journal*, 78 (3), S. 273-84.
- Findeisen, Stefanie/Horn, Sebastian/Seifried, Jürgen (2019). Lernen durch Videos – Empirische Befunde zur Gestaltung von Erklärvideos. In: *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, S. 16-36.
- Grimm, Nancy/Meyer, Michael/Volkman, Laurenz (2015). *Teaching English*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Haß, Frank (2018). *Fachdidaktik Englisch: Tradition, Innovation, Praxis*. Stuttgart: Klett Sprachen.
- İlin, Gülden/Kutlu, Özge/Kutluay, Abdurrahman (2013). An Action Research: Using Videos for Teaching Grammar in an ESP Class. In: *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 70, S. 272-281.
- Jones, Carolyn/Karabulut-Klöppl, Nilgül/Marks, Jon (2020). *Green Line. 3: G9 Schülerbuch für Klasse 7 an Gymnasien*. Hrsg. Harald Weisshaar, Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Keller, John M. (1987). Strategies for Stimulating the Motivation to Learn. In: *Performance + Instruction*, 26 (8), S. 1-7.
- Keller, John M. (2010). *Motiv. Design for Learning and Performance*. Boston: Springer US.
- Keßler, Jörg-U./Plesser, Anja (2011). *Teaching Grammar*. Paderborn: Schöningh.
- Kieweg, Werner (1996). Alternative Konzepte zur Vermittlung der Grammatik. In: *Der fremdsprachliche Unterricht*, 30, S. 4-17.
- Kwiatkowska, Izabela. (o.J.) Die Rolle der digitalen Medien und der Informationstechnologie in der Didaktik des Grammatikunterrichts. Verfügbar unter: <https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/handle/item/282710> [30.05.2023].
- Manoppo, V./Kusuma, B./Fakhry, I./Setiana, Soni Mulyawan/Adidaya, Yoza Achmad (2021). Digital Media using Android Device for Japanese Grammar Learning. In: *International Journal of Computer in Humanities*, 1 (1), S. 13-20.
- Masgoret, Anne-Marie/Gardner, Robert C. (2003). Attitudes, Motivation, and Second Language Learning: A Meta-Analysis of Studies Conducted by Gardner and Associates: Attitudes, Motivation, and Second Language. In: *Language Learning*, 53 (1), S. 167-210.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2019). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen. Englisch*. Düsseldorf: Schulministerium.
- Refat, Nadia/Kassim, Hafizoah/Rahman, Md Arafatur/bin Razeli, Ramdan (2020). Measuring Student Motivation on the Use of a Mobile Assisted Grammar Learning Tool. In: *PLOS ONE*, 15 (8), S. 1-20.
- Thaler, Engelbert (2014). *Englisch Unterrichten*. Berlin: Cornelsen.
- Timm, Johannes-Peter (2007). *Englisch lernen und lehren: Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin: Cornelsen.

Ziegésar, Detlef/Ziegésar, Margaret (2007). Die systematische Einführung von Grammatik.  
In: Johannes-Peter Timm (Hrsg.), *Englisch lernen und lehren: Didaktik des  
Englischunterrichts* (S. 291-98). Berlin: Cornelsen.

# Anhang

	Attention	Relevance	Confidence	Satisfaction
LB	2,98	2,90	3,76	2,71
EV	3,08	3,15	3,65	3,04
<i>t</i>	-0,36	-1,04	0,43	-1,07
<i>p</i>	0.36 > 0.05	0.15 > 0.05	0.66 > 0.05	0.14 > 0.05

Abb. A1: Mittelwerte für die motivationalen Dimensionen Attention, Relevance und Satisfaction in der Lehrbuch- und der Erklärvideobedingung; Ergebnisse der einseitigen t-Tests inklusive der p-Werte zur Signifikanzbeurteilung



Abb. A2: Mittelwerte der ARCS-Dimensionen Attention, Relevance, Confidence und Satisfaction in der Lehrbuch- und der Erklärvideobedingung

**Gloria Maria Dix**

# **Didaktische Potenziale digitaler Arbeitsmittel im Mathematikunterricht der Primarstufe**

## **Eine Untersuchung am virtuellen Hunderterfeld und am virtuellen Zahlenstrahl**

Betreut durch: Dr.' Marga Kreiten-Bresges (Lernbereich Mathematische Grundbildung)

### **Abstract**

*Die Forschungsarbeit betrachtet die didaktischen Potenziale digitaler Arbeitsmittel im Mathematikunterricht der Primarstufe aus Lehrer\*innenperspektive und vergleicht diese mit denen der analogen Arbeitsmittel. Es herrscht ein Diskurs darüber, ob digitale Medien den Schulunterricht bereichern und ob diese die analogen Medien ergänzen oder gar ersetzen können. Feststeht, dass digitale Medien an Schulen nicht mehr wegzudenken sind und dementsprechend auch eine große Rolle in unserem Bildungssystem spielen. Gerade deswegen ist ein reflektierter Medieneinsatz der Lehrkräfte vonnöten, um die Potenziale digitaler Medien tatsächlich nutzen zu können. Um Erkenntnisse über den didaktischen Mehrwert digitaler Arbeitsmittel zu gewinnen, wurden exemplarisch zwei digitale Arbeitsmittel untersucht: das virtuelle Hunderterfeld und der virtuelle Zahlenstrahl. Es wurden Experteninterviews mit Lehrkräften durchgeführt, in denen sie zu den Potenzialen der beiden Apps befragt wurden. Die in den Interviews gemachten Aussagen wurden anschließend kategorisch aufbereitet, miteinander verglichen und mit Blick auf die aktuelle Forschungsliteratur interpretiert. Dabei konnte gezeigt werden, dass die analogen Arbeitsmittel insbesondere dazu geeignet sind, das Grundlagenwissen aufzubauen und speziell leistungsschwächere Kinder besser mit ihnen arbeiten können. Die digitalen Arbeitsmittel ergänzen die analogen Arbeitsmittel und stellen zudem neue Möglichkeiten der Wissensvermittlung bereit. Dies betrifft vor allem das Entdecken mathematischer Zusammenhänge durch geeignete Strukturierungshilfen und der Verknüpfung der verschiedenen Repräsentationsebenen (symbolisch, ikonisch etc.). Zudem lassen sie sich in vielen Unterrichtsphasen einsetzen. Insbesondere sind sie aber zur Vertiefung mathematischer Vorstellungen und zum handlungsaktiven Üben geeignet.*

# 1. Theoretische Einbettung

Der adäquate Umgang mit digitalen Medien ist eine zunehmend gesellschaftliche Aufgabe und spielt somit auch eine wesentliche Rolle im Bildungsbereich: „Das Lernen im Kontext der zunehmenden Digitalisierung von Gesellschaft und Arbeitswelt sowie das kritische Reflektieren darüber werden zu integralen Bestandteilen des Bildungsauftrages“ (KMK 2016: o. S.). Konkret wird diese Forderung in den Beschreibungen der Kompetenzerwartungen zum Lernen mit digitalen Medien in den KMK-Bildungsstandards und im Medienkompetenzrahmen NRW (vgl. Krauthausen 2012: 6f.). Hier wird vor allem das Potenzial der digitalen Medien hinsichtlich der fachlichen Kompetenz- und Motivationsförderung, der individuellen Förderung und der Integration betont. Zugleich soll mit einem Mediensatz auch den bildungspolitischen Herausforderungen begegnet werden, die in erster Linie im Abbau von Bildungsungleichheit und dem Umgang mit Heterogenität bestehen (vgl. McElvany 2018: 100; KMK 2021: 4, 9).

Im Fachunterricht ist ein Einsatz von digitalen Medien (über Geräte wie Computer, Beamer oder Tablets) fester Bestandteil des Unterrichts. Dabei verändert ihre Verwendung die Unterrichtsqualität und auch die Lernprozesse von Schüler\*innen. In dem folgenden Kapitel werden die Potenziale digitaler Medien allgemein und in Bezug auf den Mathematikunterricht erörtert.

## 1.1 Potenziale digitaler Medien für den Unterricht

Allgemein kann zwischen unterrichtsorganisatorischen und didaktischen Potenzialen digitaler Medien unterschieden werden. Erstere ergeben sich vor allem aus den Vorteilen heutiger Computertechnologien. So sind beispielsweise Tablet-Computer aufgrund ihrer handlichen Größe mobil und damit sehr geeignet für den Unterricht. Zudem ist heutzutage ein umfassendes Angebot an Apps und Übungssoftwares vorhanden, die in den Unterricht integriert werden können. Davon können die meisten Applikationen bereits ohne Vorkenntnisse genutzt und intuitiv gesteuert werden (vgl. Walter 2018: 31). Aus didaktischer Sicht lassen sich die Potenziale „auf den drei Ebenen kognitiver Aktivierung von Lernprozessen, Klassenführung (*Classroom-Management*) und konstruktiver Unterstützung“ (KMK 2021: 9) darstellen. Zusammenfassend ergeben sich folgende Potenziale: Im Bereich der kognitiven Aktivierung ermöglichen digitale Lernumgebungen entdeckendes Lernen und sind folglich mit einer hohen Motivationsförderung verbunden. Weiterhin lässt sich die Möglichkeit zur adaptiven Förderung mithilfe von digitalen Technologien durch individuelle Rückmeldungen und Feedbacks zu Lernergebnissen realisieren, sodass die Wissensstände der Lernenden berücksichtigt und sie damit optimal in ihrem individualisierten Lernen konstruktiv unterstützt werden können. Des Weiteren ermöglichen die durch geeignete Klassenführung entstandenen digitalen Lernumgebungen, dass digitale Lerngegenstände auf verschiedenen Repräsentationsebenen (enaktiv, ikonisch, symbolisch) dargestellt werden, wodurch diese über verschiedene Sinnesmodalitäten (auditiv, visuell, haptisch) erschlossen werden können (vgl. KMK 2021: 9f.; Irion/Scheiter 2018: 10). Damit das Potenzial digitaler Medien hinsichtlich der Lehr- und Lernprozesse genutzt werden kann, ist aus fachdidaktischer Sicht das Ziel des Medieneinsatzes, „zwischen fachlichen Inhalten, Lehrenden und Lernenden zu vermitteln“ (Ropohl et al. 2018: 149). Grundvoraussetzung dafür ist die Charakterisierung des Medieneinsatzes, die vorab von der Lehrperson vorgenommen werden muss (vgl. ebd.).

Zur differenzierten Beschreibung des Medieneinsatzes ergibt sich folgende Tabelle:

	Eigenschaft des <u>Mediums</u> (Was?)	Eigenschaft des <u>Medieneinsatzes</u> (Wie?)
Sichtstrukturmerkmale	(A) Medienart Welches Medium wird eingesetzt? (z. B. digital-analog, statisch-dynamisch)	(B) Methodische Merkmale des Medieneinsatzes Welche Rahmenbedingungen des Einsatzes liegen vor? (z. B. Steuerung, Sozialform)
Tiefenstrukturmerkmale	(C) Potenzial des Mediums vor dem fachlichen Hintergrund Worin besteht der fachliche Gehalt? (z. B. fachliche Adäquatheit, ermöglicht fachliche Arbeitsweise)	(D) Funktion des Medieneinsatzes im fachlichen Lernprozess Welche Funktion nimmt das Medium im fachlichen Lernprozess ein? (z. B. Passung von fachlichem Lernziel und Merkmalen des Einsatzes)

Abb. 1: Differenzierte Beschreibung des Medieneinsatzes im Fachunterricht (Ropohl et al. 2018: 150)

Die Merkmale auf der Sichtstrukturebene beschreiben die Eigenschaften und die methodische Realisation des Mediums sowie die Rahmenbedingungen des Medieneinsatzes. Die Merkmale auf Ebene der Tiefenstruktur verweisen hingegen auf die Funktion und das Potenzial des Mediums für die fachlichen Zielsetzungen (vgl. ebd.: 149f.; McElvany 2018: 101). Daraus folgt, dass die methodisch-didaktische Einbettung in den Fachunterricht, die Rahmenbedingungen des Unterrichts und die Passung zu den kindlichen Voraussetzungen und Kompetenzen für die Nutzung der Potenziale entscheidend sind. Dies hängt entsprechend von dem technologisch-pädagogischen Inhaltswissen der Lehrkraft ab (vgl. Irion/Scheiter 2018: 8, 11). Schlussfolgernd führt also nicht ein konkretes Medium per se zum Unterrichtserfolg, „vielmehr [hängt] das konkrete Unterrichtssetting als komplexes und relationales Verhältnis unterschiedlicher Elemente, z.B. aus Lernenden, Lernanreiz, Lernprozess, Lernunterstützung, Lernrückmeldung“ (Iske 2014: 275) mit Lernleistungseffekten oder der Qualität des Unterrichts zusammen. Aus diesem Grund fallen auch die Ergebnisse empirischer Studien, die die Wirksamkeit digitaler Medien im Fachunterricht untersucht haben, unterschiedlich aus: „[E]s kann trotz der plausiblen Annahmen zu vielfältigen Potentialen nicht von einer generellen Wirksamkeit für das unterrichtliche Lernen ausgegangen werden“ (McElvany 2018: 100f.).

An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass es durchaus auch kritische Stimmen gegenüber der Nutzung digitaler Medien in Schulen gibt. So lassen sich aus Sicht der Medienpädagogik Risiken beim Einsatz digitaler Medien im Unterricht festhalten, wobei diese selten empirisch untersucht werden. Exemplarisch seien hier die Ergebnisse der ICILS-Studie aus dem Jahr 2013. Bei der Lehrer\*innenbefragung wurden folgende Probleme festgestellt: Digitale Medien verleiten zum Kopieren von Materialien aus dem Internet, haben negative Auswirkungen auf Schreib- oder Rechenfertigkeiten, führen zu reduzierter Kommunikation zwischen den Schüler\*innen, behindern das konzeptuelle Verständnis im Vergleich zum Lernen mit realen Objekten, führen zu organisatorischen Problemen und lenken Schüler\*innen durch unterrichtsferne Tätigkeiten wie beispielsweise Spielen vom Lernen ab (vgl. ebd.: 17, 42f.). Hierbei ist anzumerken, dass sich die aufgelisteten Risiken für den Unterricht „auch als Folge einer mangelnden Passung von Unterrichtsgestaltung und Medieneinsatz interpretieren lassen“ (ebd.: 45). Deutlich ist, dass ein mediengestützter Unterricht Veränderungen bedarf, die sich beispielsweise auf festgelegte Regeln für den Medienumgang oder auf neue Unterrichtsschwerpunkte beziehen. Darüber hinaus spielt auch die Vermittlung von Medienkompetenz eine wesentliche Rolle beim Einsatz digitaler Medien (vgl. ebd.).



### 1.1.1 Potenziale digitaler Medien für den Mathematikunterricht

Mit Blick auf den Mathematikunterricht lassen sich die zuvor genannten fachdidaktischen Potenziale digitaler Medien weiter präzisieren. Dies soll anhand nachfolgender Beispiele verdeutlicht werden:

- Digitale Medien ermöglichen die gleichzeitige Repräsentation verschiedener Darstellungsformen (symbolisch, ikonisch, handelnd). Dadurch können sie dabei helfen, Schwierigkeiten beim Darstellungswechsel und beim Aufbau eines Zahl- und Operationsverständnisses zu überwinden. Zudem können die verschiedenen Repräsentationsebenen derart miteinander verknüpft werden, dass eine Veränderung auf einer Ebene eine automatische Anpassung der anderen Ebenen bewirkt, wodurch Zusammenhänge leichter erkannt werden (vgl. Walter 2018: 46; PIKAS digi 2019: o. S.). Die Verknüpfung der Ebenen wird auch als „multiple equivalent linked representations (MERLs)“ (ebd.: 46) bezeichnet.
- Digitale Medien bieten meist Strukturierungsoptionen an. Lernende können bei der Strukturnutzung unterstützt werden, indem die Objekte (z. B. Plättchen) automatisch oder auf Anfrage strukturiert werden, wodurch zugleich die Ablösung von zählenden Rechenstrategien gefördert wird (vgl. Walter 2018: 51f.; PIKAS digi 2019: o. S.).
- Mithilfe digitaler Medien lassen sich mentale Operationen der Lernenden virtuell darstellen, was für die Verinnerlichung mathematischer Konzepte eine wichtige Rolle spielt. Es erfolgt eine engere Passung zwischen einer Handlung und einer mentalen Operation als am physischen Material (vgl. ebd.: 32; ebd.: o. S.).
- Vor dem Hintergrund der Cognitive Load Theory (vgl. Sweller 1988) können digitale Medien die kognitive Überlastung, die die Informationsaufnahme einschränkt, verhindern, indem bestimmte Arbeitsprozesse übernommen werden. Die dadurch gewonnenen mentalen Ressourcen können dann z. B. für Entdeckungen mathematischer Zusammenhänge eingesetzt werden (vgl. Walter 2018: 38-40; PIKAS digi 2019: o. S.).

### 1.1.2 Digitale Arbeitsmittel im Mathematikunterricht

Insbesondere für den Grundschulbereich besteht die verfügbare Lernsoftware größtenteils aus Übungssoftware, die Übungsaufgaben aus Büchern oder Arbeitsheften digital darstellt. Ein wesentlicher Vorteil der Software besteht darin, dass die Lernenden unmittelbare Rückmeldungen zu den bearbeiteten Aufgaben und Hilfen zur Fehlerkorrektur erhalten. Anzumerken ist allerdings, dass der Schwerpunkt der Übungssoftware primär in der Automatisierung von bereits aufgebautem Wissen liegt (vgl. Urf 2012a: 59). „Damit Kinder eine vertiefte Einsicht in mathematische Zusammenhänge entwickeln können, benötigen sie Handlungs- und Interaktionsmöglichkeiten, die über die bloße Eingabe und Korrektur von Ergebnissen hinausgehen“ (ebd.: 60). Genau dies soll das Konzept virtueller Arbeitsmittel ermöglichen. Es geht also nicht mehr nur um die Generierung von Übungen oder um die Überprüfung von Ergebnissen (vgl. ebd.: 62). „Stattdessen legen virtuelle Arbeitsmittel den Schwerpunkt auf die Ermöglichung von Handlungserfahrungen und dem Experimentieren mit unterschiedlichen Lösungsmöglichkeiten“ (ebd.).

Virtuelle bzw. digitale Arbeitsmittel für den Mathematikunterricht stellen in der Regel eine Erweiterung zum physischen Material dar (z.B. Wendepüttchen oder Systemblöcke). Lernende sollen mithilfe solcher Lernwerkzeuge darin unterstützt werden, „operative[...] Zusammenhänge durch aktiv-entdeckendes Ausprobieren“ (ebd.: 62) zu erkennen. Das Kind löst eine bestimmte Aufgabe am jeweiligen Arbeitsmittel, entdeckt verschiedene Lösungsmöglichkeiten durch Ausprobieren, reflektiert die Handlungen am Material und interpretiert abschließend die Auswirkungen der Handlungen auf die Darstellung des Arbeitsmittels (vgl. ebd.: 63). „Dadurch konstruiert bzw. verändert sich im Idealfall das Verständnis und die Vorstellung der dahinterliegenden mathematischen Zusammenhänge“ (ebd.). Wichtig ist hier zu betonen, dass eine Verinnerlichung der mathematischen Zusammenhänge nicht automatisch erfolgt. Das kann unterschiedliche Gründe haben (z.B. fehlende Vorerfahrungen mit dem Arbeitsmittel oder

fehlerhafte mathematische Vorstellungen). Demzufolge ist es zwingend notwendig, die Auswahl des Arbeitsmittels am Wissensstand und an den Vorerfahrungen des Kindes anzupassen (vgl. ebd.: 63).

Daran anknüpfend haben verschiedene Studien untersucht, ob digitale Arbeitsmittel der Heterogenität von kindlichen Vorgehensweisen gewachsen sind. Die Interviewstudie von Walter und Dixel (2020) untersuchte beispielhaft an der App „virtuelles Zwanzigerfeld“ die Nutzungsweisen von Kindern in Anbetracht der fachdidaktischen Potenziale und kam zu dem Ergebnis, dass keine Aussagen darüber getätigt werden können, ob digitale Arbeitsmittel individuelle Zugangsweisen von Kindern unterstützen können (vgl. ebd.: 65, 77). Dies ist u. a. damit zu begründen, dass an der untersuchten App „nur eine begrenzte Anzahl an Darstellungsweisen einer Aufgabe [...] möglich sind“ (ebd.: 77). Eine weitere Studie von Bonow (2020) untersuchte die tatsächliche Nutzung der mathematikdidaktischen Potenziale von heterogenen Lerngruppen an der App „Das interaktive Rechendreieck“ und kam zu ähnlichen Ergebnissen. Die untersuchten Kinder nutzten die Potenziale meist nur bei geeigneten Impulsen oder Aufgabenstellungen (vgl. ebd.: 74, 86, 88). So weisen beide Studien explizit darauf hin, dass der Einsatz digitaler oder physischer Arbeitsmittel stets abgewägt werden und ein digitales Medium dem Physischen nicht unbedingt überlegen sein muss (vgl. ebd.: 88; Walter/Dixel 2020: 78).

## 1.2 Erläuterung der ausgewählten digitalen Arbeitsmittel

Für das nachfolgende Untersuchungsdesign werden zwei ausgewählte digitale Arbeitsmittel (Apps) kurz beschrieben. Dabei orientiert sich die Beschreibung der Arbeitsmittel an den zuvor vorgestellten Kriterien zur Charakterisierung des Medieneinsatzes (siehe Abb. 1).

### 1.2.1 Das virtuelle Hunderterfeld

Medienart:

Die App „Das virtuelle Hunderterfeld“ ist an seinem physischen Pendant angelehnt: Das Hunderterfeld besteht aus zehn Reihen und zehn Spalten, sodass sich insgesamt 100 Felder ergeben, die jeweils einer Zahl zugeordnet sind. So können die Zahlen von 1 bis 100 systematisch (mithilfe von Plättchen) dargestellt werden, wodurch die Bündelung der Zehner vereinfacht wird. Dabei steht der kardinale Zahlaspekt im Mittelpunkt (vgl. Förderzentrum Mathematik (o. J.): o. S.; Grundschulkönig 2022: o. S.).

Funktion des Medieneinsatzes im fachlichen Lernprozess:

Allgemein dient das Hunderterfeld der Entwicklung der Größenvorstellung im 100er-Zahlenraum sowie der Veranschaulichung von Additions- und Subtraktionsaufgaben und Beziehungen zwischen den Zahlen (vgl. Rinkens 2009: 6).

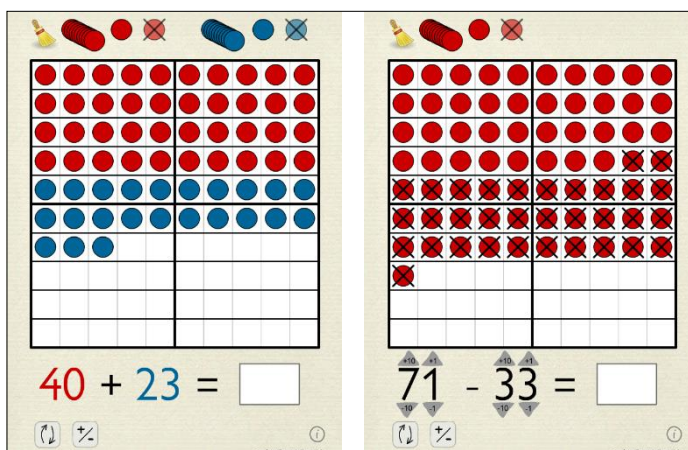


Abb. 2: Das virtuelle Hunderterfeld (In Anlehnung an Urff 2009: o. S.)

Potenziale des Mediums vor dem fachlichen Hintergrund:

- Strukturierungshilfen: Mengen können einzeln oder in Zehnerpäckchen hinzugefügt oder entfernt werden und lassen sich per Klick wenden (vgl. Urff 2009: o. S.; Urff 2012a: 6).
- Simultane Mengenerfassung durch Untergliederung der Zehnerreihen möglich (vgl. ebd.: 6).
- Vernetzung der Repräsentationsebenen (MERLs): Synchroner Anpassung der Änderungen auf symbolischer (Rechenaufgabe) und ikonischer (Plättchen) Ebene (vgl. Urff 2009: o. S.; Urff 2012a: 8).
- Einzelne Zahlen lassen sich mithilfe eines weißen Rechtecks verdecken, wodurch sich verschiedene Aufgabentypen erzeugen lassen (vgl. ebd.).
- Aufgaben lassen sich abspeichern. Damit können Lernprozesse dokumentiert werden (vgl. ebd.).

### 1.2.2 Der virtuelle Zahlenstrahl

Medienart:

Auch die Darstellung des virtuellen Zahlenstrahls ist an seinem physischen Pendant angelehnt: Er besteht aus einer geraden Linie, auf der (positive) Zahlen von links nach rechts der Größe nach geordnet werden. Diese werden durch Striche auf dem Zahlenstrahl repräsentiert. Dabei sind die Abstände zwischen den Strichen stets gleich groß. Zur besseren Überschaubarkeit werden die Striche in Fünferschritten mit der entsprechenden Zahl beschriftet (vgl. Rudolph 2021: o. S.). Beim virtuellen Zahlenstrahl werden die Mengen zusätzlich als Plättchen unter dem Zahlenstrahl dargestellt, weshalb „die ordinale und kardinale Zahl- und Operationsdarstellung“ (Urff 2012b: o. S.) hier im Fokus steht.

Funktion des Medieneinsatzes im fachlichen Lernprozess:

Das Ziel des virtuellen Zahlenstrahls ist die Visualisierung von Additions- und Subtraktionsaufgaben, die interaktiv gelegt werden können (vgl. ebd.).

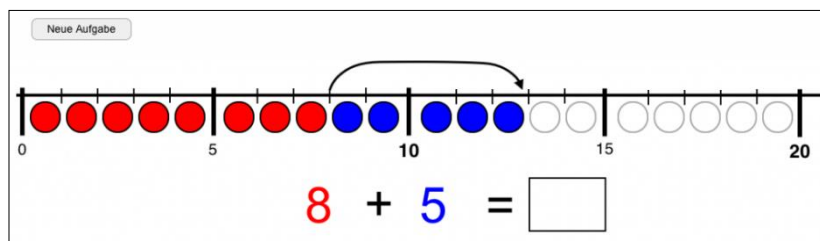


Abb. 3: Die interaktive Zahlenlinie (Urff 2012b: o. S.)

Potenziale des Mediums vor dem fachlichen Hintergrund:

- Dynamische Visualisierung der Zusammenhänge zwischen diversen Aufgaben möglich (vgl. Urff 2012b: o. S.).
- Der zweite Summand bzw. Subtrahend wird durch einen Operationspfeil (Sprung) bildlich dargestellt (vgl. ebd.).
- Vernetzung der Repräsentationsebenen (MERLs): synchroner Anpassung der Änderungen auf symbolischer und ikonischer Ebene (vgl. ebd.).
- Die Zerlegung beim Zehnerübergang kann ein- und ausgeblendet werden (vgl. ebd.).

Bevor nun das konkrete Forschungsvorhaben beschrieben wird, soll an dieser Stelle noch einmal betont werden, dass die Grenzen bzw. Nachteile der beiden vorgestellten digitalen Arbeitsmittel bislang noch unzureichend untersucht worden sind, weshalb im Zuge der Untersuchungsfrage ein Blick darauf geworfen werden soll.

## 2. Untersuchungsfrage

Auf Grundlage der Theorie und des Forschungsstands liegt diesem Forschungsprojekt folgende Forschungsfrage zugrunde:

*Welche didaktischen Potenziale bieten digitale Arbeitsmittel gegenüber analogen Arbeitsmitteln für den Mathematikunterricht der Primarstufe aus Lehrer\*innenperspektive?*

Am Beispiel des virtuellen Hunderterfelds und des virtuellen Zahlenstrahls.

Um diese Forschungsfrage beantworten zu können, sollen schwerpunktmäßig nachfolgende Leitfragen untersucht werden:

- Welchen didaktischen Mehrwert bieten die ausgewählten digitalen Arbeitsmittel?
- Wie und in welchen Unterrichtsphasen können die ausgewählten digitalen Arbeitsmittel eingesetzt werden?
- Welche Vor- und Nachteile ergeben sich jeweils aus dem digitalen Arbeitsmittel gegenüber dem entsprechenden analogen Arbeitsmittel? Lassen sich die physischen und digitalen Materialien miteinander kombinieren?

## 3. Untersuchung

Zur Beantwortung der Forschungsfrage werden die Daten mittels leitfadengestützter Experteninterviews mit Lehrkräften erhoben. Durch die Wahl des qualitativen Forschungszugangs können die Sichtweisen, Meinungen, Interpretationen als auch das Fachwissen der Lehrer\*innen zum didaktischen Potenzial digitaler (als auch analoger) Medien erfragt werden (vgl. Moser 2015: 117). Zur Sicherung der Daten werden die Interviews mithilfe eines Aufnahmegeräts aufgezeichnet.

Die Konzeption des Leitfadens orientiert sich am theoretischen Hintergrund (siehe Abb. 1). Dabei lassen sich insgesamt fünf Fragekreise kategorisieren: Zunächst wird ein kurzer thematischer Einstieg inszeniert, der die Vorerfahrungen der Lehrpersonen mit dem jeweiligen Arbeitsmittel ermitteln soll. Der zweite Fragekreis zielt auf die Analyse des digitalen Arbeitsmittels ab. Hier werden vor allem Fragen gestellt, die den didaktischen Mehrwert des Mediums vor dem fachlichen Hintergrund und der Funktion im fachlichen Lernprozess herausstellen soll. Durch den dritten Fragekreis soll ein Vergleich zwischen dem digitalen Arbeitsmittel und den klassischen Medienformaten (ikonisch/analog) ermöglicht werden. Konkret wird hier mit dem analogen Format des Hunderterfelds das physische Hunderterfeld gemeint, welches mit Wendepfättchen belegt werden kann. Der physische Zahlenstrahl wird aufgrund der eher selteneren Handhabung nicht berücksichtigt. Die ikonischen Formate beziehen sich hingegen auf die Darstellung der Arbeitsmittel auf Arbeitsblättern (siehe Abb. 4 und Abb. 5). Der vierte Fragekreis steuert die Passung zwischen dem digitalen Arbeitsmittel und den Fähigkeiten sowie Voraussetzungen der Kinder an, die das Medium rezipieren. Mittels des letzten Fragekreises soll schließlich die Einbettung des digitalen Arbeitsmittels in den Unterricht thematisiert werden.

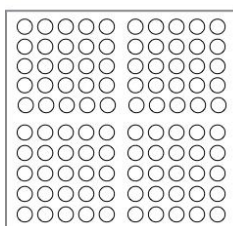


Abb. 4: Ikonische Darstellungsform des Hunderterfelds (Barth 2012: o. S.)

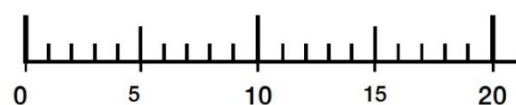


Abb. 5: Ikonische Darstellungsform des Zahlenstrahls (Medienwerkstatt 2011: o.S.)

### 3.1 Datenerhebung

Das Interview wurde mit insgesamt fünf Lehrkräften durchgeführt. Dabei beträgt der durchschnittliche Zeitumfang etwa 50 bis 60 Minuten. Aufgrund des daraus entstandenen umfassenden Datenmaterials wurden für das weitere Forschungsvorhaben drei Interviews ausgewählt, aus denen nach Sichtung die meisten Erkenntnisse resultieren. Nach Reduzierung der Daten besteht die Stichprobe aus drei Lehrkräften, die seit 14 bis 20 Jahren in dem Beruf tätig und zwischen 43 und 51 Jahre alt sind. Während zwei der Lehrpersonen (L1 und L2) das Fach Mathematik unterrichten und studiert haben, unterrichtet eine Lehrperson (L3) Mathematik fachfremd.

An dieser Stelle soll die konkrete Durchführung des Interviews beschrieben werden: Zunächst wird die Lehrkraft über den Ablauf des Gesprächs informiert. Hierzu unterschreibt sie eine Einverständniserklärung mit weiteren Informationen zu Datenschutzbestimmungen und zur Datenverarbeitung. Anschließend wird das virtuelle Hunderterfeld präsentiert (vgl. Kapitel 1.2.1). Dazu sieht die Lehrperson ein kurzes Video, das die wichtigsten Funktionen der App erläutert<sup>1</sup>. Das Erklärvideo soll gewährleisten, dass die Teilnehmer\*innen einen Überblick über die App und den damit verbundenen Potenzialen erhalten und sie somit alle auf dem gleichen Stand sind. Nach Präsentation des Videos erhält die Lehrkraft ebenfalls die Möglichkeit, die App an einem Tablet-PC selbst auszuprobieren und zu testen. Zusätzlich erhält sie weitere Materialien als Ausdruck auf DIN-A4-Papier (verschiedene Darstellungsformen der Medien – virtuell-analog-ikonisch), um den Vergleich zwischen dem digitalen Arbeitsmittel und den klassischen Medienformaten zu erleichtern. Anschließend werden die Fragen gestellt. Nachdem der Interviewteil mit dem ersten Arbeitsmittel abgeschlossen ist, wiederholt sich der oben beschriebene Ablauf mit dem virtuellen Zahlenstrahl (vgl. Kapitel 1.2.2).

### 3.2 Datenaufbereitung

Das verbal erhobene Material wurde wörtlich transkribiert, um eine ausführliche interpretative Auswertung gewährleisten zu können. Zudem wurde bei der Transkription die Form der literarischen Umschrift genutzt, die aber nicht alle Sprachfeinheiten beachtet, um die Lesbarkeit nicht zu stark zu beeinträchtigen (vgl. Mayring 2016: 89). Dabei wurden die Transkriptionsregeln nach Kuckartz und Rädiker (2022) angewandt. Dementsprechend wurde die Orthografie der deutschen Sprache weitestgehend berücksichtigt. Zustimmungende Lautäußerungen oder Kommentare der Interviewerin, die keinen Einfluss auf den Redefluss der Lehrperson haben, wurden nicht beachtet.

Um die Identität der Lehrpersonen zu schützen, wurden sie nicht namentlich genannt. Stattdessen wurde der Buchstabe „L“ als Kürzel für Lehrperson verwendet. Dieser wurde dann mit entsprechender Bezifferung ergänzt (z. B. L1).

### 3.3 Ergebnisdarstellung

Die Datenauswertung orientiert sich an der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse bzw. der deduktiven Kategorienanwendung nach Philipp Mayring, die zum Ziel hat, das Datenmaterial zu bestimmten Inhaltsbereichen zu extrahieren, zusammenzufassen und anschließend vor dem theoretischen Hintergrund zu interpretieren (vgl. Mayring 2015: 13, 99).

---

<sup>1</sup> **Virtuelles Hunderterfeld**

Verfügbar unter: <http://www.lernsoftware-mathematik.de/?p=598> [25.02.2022].

Erklärvideo – Verfügbar unter: <https://www.youtube.com/shorts/M6gFYdOrPwM> [25.02.2022].

**Virtueller Zahlenstrahl**

Verfügbar unter: <https://www.lernsoftware-mathematik.de/?p=1130> [25.02.2022].

Erklärvideo – Verfügbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=Ejtp62fapNU> [25.02.2022].

Die Inhaltsbereiche, die herausgefiltert werden sollen, werden durch Kategorien bezeichnet und in einem Kategoriensystem festgehalten (vgl. Mayring 2015: 97, 103). Die Kategorien sind an den Leitfaden und an den Kriterien der zu Beginn vorgestellten Tabelle (siehe Abb. 6) angelehnt:

Kategorie		Definition
K1	Vorwissen/Erfahrungen	Die Kategorie bezieht sich auf Backgroundinformationen und/oder das Vorwissen der Lehrperson zu den Arbeitsmitteln im Mathematikunterricht.
K2	Digitales Arbeitsmittel	Die Kategorie bezieht sich auf Potenziale/Funktionen/Grenzen des digitalen Arbeitsmittels vor dem fachlichen Hintergrund sowie auf die Meinungen oder Anmerkungen der Lehrperson zum digitalen Arbeitsmittel.
K3	Analoges/Ikonisches Arbeitsmittel	Die Kategorie bezieht sich auf Potenziale/ Funktionen/Grenzen des analogen/ikonischen Arbeitsmittels vor dem fachlichen Hintergrund sowie auf die Meinungen oder Anmerkungen der Lehrperson zum analogen/ikonischen Arbeitsmittel.
K4	Zusammenhang der Darstellungsformen	Die Kategorie bezieht sich auf den Vergleich der verschiedenen Darstellungsformen (digital/analog/ikonisch).
K5	Schüler*innenmerkmale	Die Kategorie bezieht sich auf die Passung zwischen dem digitalen Arbeitsmittel und den Fähigkeiten/Merkmalen der Schüler*innen, die das Medium nutzen.
K6	Einsatzmöglichkeiten	Die Kategorie bezieht sich auf die Einbettung des digitalen Arbeitsmittels in den Mathematikunterricht.

Abb. 6: Deduktives Kategoriensystem (eigene Darstellung)

Mithilfe des deduktiven Kategoriensystems konnten die Aussagen der einzelnen Lehrpersonen systematisch extrahiert und zusammengefasst werden. Um das Datenmaterial weiter zu reduzieren und die Interviews vergleichend auswerten zu können, wurden die Aussagen aller Lehrpersonen in einem weiteren Schritt gemeinsam betrachtet und erneut zusammengefasst. Die daraus entstandene Tabelle dient als Grundlage für die Auswertung der Interviewdaten (siehe Anhang 1).

### 3.4 Diskussion der Ergebnisse

Aus der obenstehenden Tabelle können viele Potenziale digitaler Arbeitsmittel abgeleitet werden, die sich auch mit denen aus der Theorie decken. Die wichtigsten Potenziale sollen hier noch einmal festgehalten werden:

So wird in der Forschungsliteratur explizit darauf hingewiesen, dass Handlungs- und Interaktionsmöglichkeiten nötig sind, damit mathematische Zusammenhänge von den Schüler\*innen entdeckt werden können (vgl. Kapitel 1.1.2). L1 gibt beispielsweise an, dass das digitale Hunderterfeld entsprechende Möglichkeiten realisiert: „[Das Kind] kann sowohl Zahlbeziehungen entdecken, als auch die Struktur, die es noch nicht ganz verinnerlicht hat, immer wieder durch diese Veränderung in die eigene Zahlvorstellung übernehmen“ (Interviewausschnitt von L1). Gerade dieses **Entdecken von operativen Zusammenhängen** durch aktiv-entdeckendes Ausprobieren stellt ein wichtiges Merkmal von digitalen Arbeitsmitteln dar (vgl. Kapitel 1.1.2). Darüber hinaus soll die Übungssoftware bereits aufgebautes **Wissen automatisieren** können (vgl. ebd.). Auch das können die Lehrpersonen bestätigen. Sie sagen aus, dass sich beide digitale Arbeitsmittel sowohl zum Wiederholen als auch zum vertieften Üben eignen: „Ich würde damit vertiefend üben.“ (Interviewausschnitt von L3). Zudem betonen die KMK-Bildungsstandards (2021) insbesondere das Potenzial der digitalen Medien hinsichtlich der **Motivationsförderung** (vgl. Kapitel 1). Auch dies konnte durch Aussagen der Lehrkraft L2 bestätigt werden.

Ein weiteres Potenzial digitaler Medien ist die **Verknüpfung der verschiedenen Repräsentationsebenen** (MERLs), wodurch wiederum Zusammenhänge leichter erkannt werden können (vgl. Kapitel 1.1.1). Dieser Aspekt wird von allen Lehrpersonen des Öfteren betont: „Das gefällt mir (.), dass [...] die Kinder auf einem Blick sehen, dass, wenn ich hier [...] [d]en Zehner oder den Einer, egal bei welcher Zahl jetzt, verändere, dass sich das Bild gleichzeitig auch verändert, weil die Menge sich ja verändert“ (Interviewausschnitt von L2). In diesem Zusammenhang wird auch die Bedeutung der **Ablösung von zählenden Rechenstrategien** betont (vgl. Kapitel 1.1.1): „[D]iese App gefällt mir richtig gut, weil das nicht zählend ist“ (Interviewausschnitt von L2).

**Im direkten Vergleich der Verwendung** der digitalen Arbeitsmittel mit den klassischen Medienformaten (ikonisch/analog) wurden die physischen Materialien fast ausschließlich kritisiert. Bezüglich des analogen Hunderterfelds äußert L1, dass es sehr aufwendig sei, die Plättchen zu verschieben und damit neue Aufgaben zu erstellen. L1 betont an dieser Stelle, dass das digitale Hunderterfeld aufgrund der **Strukturierungshilfen** die Arbeit der Lehrkraft vorne an der Tafel ersetzen kann: „[D]as tut ja dieses Gerät für mich in blitzeschnell und noch viel deutlicher, weil meine Plättchen verrutschen die ganze Zeit [...] und das ist eben das Problem, dass du immer [...] an diesen Materialien einfach scheiterst“ (Interviewausschnitt von L1). Das trägt wiederum dazu bei, dass die Lehrkraft ihre freien Kapazitäten beispielsweise nutzen kann, um die Kinder bei ihren Zahlentdeckungen zu unterstützen. Zudem erklärt L1, dass sich der kardinale Zahlenaspekt, der beim Hunderterfeld im Vordergrund steht, weder beim ikonischen noch beim analogen Hunderterfeld darstellen lässt, weil der Zahlenraum zu groß ist, um ihn mithilfe von Plättchen legen zu können. Darüber hinaus argumentiert L2, dass die Kinder beim analogen Hunderterfeld als auch beim ikonischen Zahlenstrahl zählende Rechenstrategien anwenden würden. Die ikonischen Darstellungsformen werden zudem von den Lehrpersonen kritisiert, da sie mit einem zu großen Arbeitsaufwand verbunden sind, wenn die Plättchen einzeln angemalt werden müssten. Darüber hinaus können die digitalen Arbeitsmittel auch im **Distanzunterricht** bzw. Online-Unterricht mithilfe der Bildschirmübertragung eingesetzt werden, was mit analogen Medien nicht möglich ist (vgl. Tabelle 2).

Hinsichtlich des **direkten Vergleichs der Einsatzmöglichkeiten** für den Unterricht unterscheiden sich die Einschätzungen der Lehrkräfte:

L1 äußert, dass sie auf die anderen Darstellungsformen komplett verzichten und stattdessen nur noch mit den Apps arbeiten würde, wenn die Tablets öfter zur Verfügung stehen würden. L3 vertritt hingegen die Meinung, dass jede Darstellungsform andere Vorteile und Eigenschaften besitzt und erst alle Formen zusammen ein „Komplettpaket“ (Interviewausschnitt von L3) bilden, zumal sich auch in der Klasse unterschiedliche Lerntypen befinden, die unterschiedliche Arbeitsmittel präferieren. Daraus folgt, dass Lehrkräfte unterschiedliche Grundhaltungen gegenüber digitalen Medien einnehmen und diese auch den Medieneinsatz beeinflussen können. Dazu äußert sich L2 folgendermaßen: „[I]ch glaube, wir müssen uns insgesamt für so was, also für so Apps und so öffnen [...]. Das ist, glaube ich, die Zukunft. Nicht nur, ergänzend“ (Interviewausschnitt von L2). L3 gibt an, dass die digitalen Arbeitsmittel mehr Funktionen bieten. Dennoch nimmt L3 digitalen Medien gegenüber eine kritischere Haltung ein, da nicht überprüft werden kann, ob die Schüler\*innen den Lernstoff mithilfe des Mediums tatsächlich verstanden haben. Außerdem kann L3 zufolge **kein Grundlagenwissen** mit den Apps aufgebaut werden. Dementsprechend können sie die analogen Medien nicht ersetzen, sondern lediglich ergänzen. Laut L3 sollte das grundlegende Wissen noch mit analogen bzw. ikonischen Arbeitsmitteln aufgebaut werden. Gerade für leistungsschwächere Kinder sei es wichtig, dass diese noch handelnd mit analogen Materialien arbeiten können. Das wird auch von L1 betont: „Also bevor sich der Zahlbegriff wirklich entwickelt hat, ist es [...] gut, dass die Kinder noch ein bisschen mehr handelnd damit umgehen als nur mit dieser App“ (Interviewausschnitt von L1). L1 zufolge hängt das aber davon ab, auf welchem Entwicklungsstand sich die Kinder befinden: „[I]m Zwanzigerfeld haben sie das sehr lange gemacht, ein ganzes Jahr wirklich die Plättchen gelegt, die Plättchen weggenommen, haben also dieses Handelnde und dieses Ikonische gemacht und wir gehen einfach davon aus, dass sie im Hunderterbereich im zweiten Schuljahr in der Lage sind, das zu adaptieren“ (ebd.). Daraus folgt, dass die **Auswahl der Arbeitsmittel**

**an den Vorerfahrungen der Kinder** angepasst werden muss (vgl. Kapitel 1.1.2). Laut L2 eröffnen analoge und digitale Arbeitsmittel verschiedene Kanäle, weshalb den Kindern eine Vielzahl von Medien angeboten werden muss. Demzufolge können keine Aussagen darüber getroffen werden, ob digitale oder analoge Medien besser geeignet sind, um mathematische Vorstellungen zu verinnerlichen. Dies bestätigt ebenfalls die Ergebnisse aktueller Studien, die darauf hinweisen, dass die digitalen Medien den Physischen nicht überlegen sind (vgl. Kapitel 1.1.2).

Interessant wird es, wenn man die Aussagen der Lehrpersonen mit den Ergebnissen der ICILS-Studie (2013) vergleicht. Aus der Lehrer\*innenbefragung der Studie konnten Nachteile digitaler Medien herausgestellt werden (vgl. Kapitel 1.1). Zwei der dargestellten Nachteile sollen hier exemplarisch verglichen werden: Zum einen bestand ein Nachteil darin, dass sich digitale Medien negativ auf Schreib- oder Rechenfertigkeiten auswirken würden. Im Gegensatz dazu gibt L2 an, dass gerade Kinder mit Schreibschwierigkeiten vom digitalen Arbeitsmittel profitieren können, da sie sich nicht mehr auf die Verschriftlichung konzentrieren müssen und stattdessen ihre kognitiven Ressourcen zum Rechnen nutzen können. Das heißt, das digitale Arbeitsmittel kann bestimmte **Arbeitsprozesse übernehmen** und die Kinder im Sinne der Cognitive Load Theory kognitiv entlasten (vgl. Kapitel 1.1.1). Zum anderen geben die Lehrkräfte aus der ICILS-Studie an, dass digitale Medien die Kommunikation zwischen den Schüler\*innen reduzieren würden. Das steht ebenfalls im Widerspruch zu den Äußerungen der Lehrpersonen. Alle drei geben an, dass sich mithilfe der Arbeitsmittel **Partner- und Gruppenarbeiten** realisieren lassen und sich die Schüler\*innen im gleichen Zuge auch über die Inhalte der Apps austauschen (vgl. Tabelle 2).

Schlussfolgernd kann also festgehalten werden, dass digitale Arbeitsmittel aus Sicht der Lehrenden durchaus mehr Potenziale bieten als die analogen oder ikonischen Arbeitsmittel. Dennoch ist es wichtig, die Kinder mit verschiedenen Darstellungsformen arbeiten zu lassen, um unterschiedliche Sinneskanäle anzusprechen, die notwendig sind, damit mathematische Zusammenhänge vertiefend verstanden werden. Der Einsatz der Medien hängt also mit den Vorerfahrungen der Lerngruppe, der Motivationsförderung der Arbeitsmittel, aber auch mit den Grundhaltungen der Lehrpersonen gegenüber den Medien zusammen. Letztendlich sind sich alle Lehrpersonen einig darüber, dass sowohl digitale als auch analoge Medien im Unterricht eingesetzt werden müssen, um die besten Lernresultate erzielen zu können.

## 4. Persönliche Reflexion

Ziel des Forschungsvorhabens war es, die didaktischen Potenziale digitaler Arbeitsmittel für den Mathematikunterricht aus Sicht der Lehrenden herauszustellen. Die Wahl der Untersuchungsmethode leitfadengestützte Experteninterviews zu führen, erwies sich als geeignet, da die Gedankengänge und Sichtweisen der Lehrpersonen durch die offene Gesprächsatmosphäre im Interview erfasst werden konnten. Ebenfalls war es möglich, gezielte Nachfragen zu stellen, die bei einem Fragebogen beispielsweise nicht möglich gewesen wären. Auch die verschiedenen vorgestellten Darstellungsformen der Arbeitsmittel trugen dazu bei, interessante Beiträge zum Vergleich der analogen und digitalen Medien zu erzeugen, aus denen wichtige Erkenntnisse über den Mehrwert digitaler Arbeitsmittel gezogen werden konnten.

Im Hinblick auf die Relevanz meiner persönlichen Professionalisierung konnte ich vor allem im Bereich des forschenden Lernens wertvolle Erfahrungen in der Planung und Durchführung eines eigenen Forschungsvorhabens erlangen, wodurch ich nun veröffentlichte Forschungen kritischer betrachten kann. Zudem konnte ich auch einen tieferen Einblick in die komplexen unterrichtlichen Planungs- und Reflexionsprozesse der Lehrpersonen erhalten, die vor Einsatz eines neuen Arbeitsmittels vorgenommen werden müssen. Das betrifft insbesondere die nähere Betrachtung der Lerngruppe, der technischen Voraussetzungen oder der eigenen Kompetenz. Ebenfalls konnte ich mein Interesse zum Thema digitale Medien im Unterricht, welches vor allem durch den Online-Unterricht im Zuge der Corona-Pandemie verstärkt wurde, in den Bereich der Forschung übertragen und wichtige Erkenntnisse des aktuellen



Forschungsstandes sowie der aktuell verfügbaren digitalen Software für den Mathematikunterricht ableiten. Die Ergebnisse meiner Untersuchung zeigen mir, dass sich ein digitaler Unterricht als besonders gewinnbringend erweisen kann, da dieser weitere Zugänge zu Unterrichtsthemen schafft und vor allem mit einer höheren Motivation seitens der Schüler\*innen einhergeht. Dennoch geht aus den Interviews hervor, dass digitale Medien die Erfahrungen mit analogen Medien nicht ersetzen können und es vor allem darauf ankommt, wie die Arbeitsmittel in den Unterricht integriert werden, um wirkliche Erfolge erzielen zu können.

## 5. Fazit

Vor dem Hintergrund der Ausführungen dieser Forschungsarbeit sollen die zentralen Ergebnisse hinsichtlich der Untersuchungsfrage zusammengefasst werden. Aus Sicht der Lehrenden können die Aufgaben bei den digitalen Arbeitsmitteln im direkten Vergleich zu den Analogen wesentlich schneller und präziser erzeugt als auch verändert werden. Durch die Vernetzung der Repräsentationsebenen und den Strukturierungshilfen der digitalen Arbeitsmittel können mathematische Zusammenhänge leichter vertieft werden, was sich beispielsweise positiv auf das Mengenverständnis oder den Aufbau von Zahlvorstellungen auswirken kann. Die Äußerungen der Lehrpersonen machen zudem deutlich, dass die digitalen Arbeitsmittel mit einer viel höheren Motivationsförderung einhergehen. Die Lehrenden äußern sich aber auch durchaus kritisch zu den digitalen Medien und geben beispielsweise an, dass sie sich nicht ohne Vorerfahrungen der Schüler\*innen nutzen lassen und insbesondere leistungsschwächere Schüler\*innen diese ohne jegliche Unterstützung nicht alleine zielführend bedienen können. Das Grundlagenwissen sollte weiterhin mit analogen Arbeitsmitteln aufgebaut werden muss, damit die Kinder die mathematischen Zusammenhänge auf unterschiedlichen Sinneskanälen begreifen können. Letztendlich ermöglicht ein erfolgreicher Unterricht die Bereitstellung verschiedener Arbeitsweisen und Medien, die an die jeweilige Lerngruppe angepasst werden müssen, sodass eine Kombination von analogen und digitalen Arbeitsmitteln im Unterricht am besten geeignet ist.

Abschließend soll nun noch ein kurzer Ausblick gegeben werden: Aufgrund der geringen Stichprobe dieser Forschungsarbeit bilden die Ergebnisse keine Grundlage zur Verallgemeinerung. Da bisher auch nur wenige Studien den didaktischen Mehrwert digitaler Medien aus Lehrer\*innenperspektive untersucht haben, ließen sich die Ergebnisse durch weitere Untersuchungen ergänzen. Interessant wäre es zu vertiefen, ob sich die Ergebnisse bei einer größeren Stichprobe unterscheiden und ob digitale Medien in anderen Unterrichtsfächern andere Potenziale bieten können. Darüber hinaus wäre eine genauere Betrachtung der tatsächlich genutzten Potenziale der Schüler\*innen interessant, da diesbezüglich noch keine grundlegenden Aussagen getroffen werden können.

# Literaturverzeichnis

- Bonow, Jacqueline (2020). Digital und inklusiv: Die App „Das interaktive Rechendreieck“ *im Mathematikunterricht der Primarstufe*. Konzeption und Erprobung einer natürlich differenzierenden Lernumgebung. In: Birgit Brandt/Leena Bröll/Henriette Dausend (Hrsg.), *Digitales Lernen in der Grundschule II*. Aktuelle Trends in Forschung und Praxis (S. 74-91). Münster: Waxmann.
- Barth, Joana (2012). *Dieses sinnvolle Mathe-Material hilft deinem Kind Mathe zu verstehen*. Verfügbar unter: <https://www.lern-lust.com/sinnvolles-mathe-material-fuer-dein-kind/> [25.02.2022].
- Förderzentrum Mathematik. Beraten-Fördern-Ausbilden-Forschen (o. J.). *Aufbau von Zahlvorstellungen*. Verfügbar unter: <https://foerderzentrum.mathematik.tu-dortmund.de/drupal/mathematische-basiskompetenzen/aufbau-von-zahlvorstellungen> [25.02.2023].
- Grundschulkönig (2022). *Hundertertafel/Hunderterfeld*. Verfügbar unter: <https://www.grundschulkoenig.de/mathe/2-klasse/zahlenraum-100/hundertertafel-hunderterfeld/> [25.02.2023].
- Irion, Thomas/Scheiter, Katharina (2018). Didaktische Potenziale digitaler Medien. Der Einsatz digitaler Technologien aus grundschul- und mediendidaktischer Sicht. In: *Grundschule aktuell: Zeitschrift des Grundschulverbandes*, (142), S. 8-11.
- Iske, Stefan (2014). Unterrichtsentwickl. & digitale Medien. In: *Engagement*, (4), S. 272-280.
- KMK (2016). *Strategie „Bildung in der digitalen Welt“*. Verfügbar unter: <https://www.kmk.org/presse/pressearchiv/mitteilung/strategie-bildung-in-der-digitalen-welt.html> [22.02.2023].
- KMK (2021). *Lehren und Lernen in der digitalen Welt. Ergänzung zur Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“*. Verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2021/2021\\_12\\_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf) [22.02.2023].
- Krauthausen, Günter (2012). *Digitale Medien im Mathematikunterricht der Grundschule*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Kuckartz, Udo/Rädiker, Stefan (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Grundlagentexte Methoden. 5. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Mayring, Philipp (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Grundlagen und Techniken. 12., überarb. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.
- Mayring, Philipp (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 6., überarb. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.
- McElvany, Nele (2018). Digitale Medien in den Schulen: Perspektive der Bildungsforschung. In: Nele McElvany/Franziska Schwabe/Wilfried Bos/Heinz Günter Holtappels (Hrsg.), *Digitalisierung in der schulischen Bildung. Chancen und Herausforderungen* (S. 99-105). Bd. 2. Münster, New York: Waxmann.
- Medienwerkstatt (2011). *Der Zahlenstrahl*. Verfügbar unter: [https://www.medienwerkstatt-online.de/lws\\_wissen/vorlagen/showcard.php?id=23561&edit=0](https://www.medienwerkstatt-online.de/lws_wissen/vorlagen/showcard.php?id=23561&edit=0) [25.02.2023].
- Moser, Heinz (2015). *Instrumentenkoffer für die Praxisforschung. Eine Einführung*. 6., überarb. und erg. Aufl. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- PIKAS digi (2019). *Software*. Deutsches Zentrum für Lehrkräftebildung Mathematik. Verfügbar unter: <https://pikas-digi.dzlm.de/software> [25.02.2023].

- Rinkens, Hans-Dieter (2009). *Didaktik der Arithmetik Kl. 1-3*. Verfügbar unter: [https://www.rinkens-hd.de/en/skripte/didaktik-arithmetik/09\\_zahlenraum-bis-100.pdf](https://www.rinkens-hd.de/en/skripte/didaktik-arithmetik/09_zahlenraum-bis-100.pdf) [25.02.2022].
- Ropohl, Mathias/Härtig, Hendrik/Kampschulte, Lorenz/Lindmeier, Anke/Ostermann, Anje/Schwanewedel, Julia (2018). Planungsbereiche für Medieneinsatz im Fachunterricht. In: *Mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht (MNU)*, 71 (3), S. 148-155.
- Rudolph, Dennis (2021). *Zahlenstrahl Beispiele, Definition und mehr*. Verfügbar unter: <https://www.gut-erklart.de/mathematik/zahlenstrahl-beispiele-definition.html> [25.02.2023].
- Schaumburg, Heike (2015). *Chancen und Risiken digitaler Medien in der Schule. Medienpädagogische und -didaktische Perspektiven*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Sweller, John (1988): Cognitive Load During Problem Solving: Effects on Learning. In: *Cognitive Science*, 12, S. 257-258. Verfügbar unter: [https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdfdirect/10.1207/s15516709cog1202\\_4](https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdfdirect/10.1207/s15516709cog1202_4) [30.04.2023].
- Urf, Christian (2009). *Virtuelles Hunderterfeld (Addition + Subtraktion)*. Verfügbar unter: <http://www.lernsoftware-mathematik.de/?p=598> [25.02.2023].
- Urf, Christian (2012a). Virtuelle Arbeitsmittel im Mathematikunterricht der Primarstufe. In: Silke Ladel/Christoph Schreiber (Hrsg.), *Lernen, Lehren und Forschen in der Primarstufe* (S. 59-82). Bd. 1. Hildesheim: Franzbecker.
- Urf, Christian (2012b). *Virtuelles Arbeitsmittel: Interaktive Zahlenlinie*. Verfügbar unter: <https://www.lernsoftware-mathematik.de/?p=1130> [25.02.2023].
- Walter, Daniel (2018). *Nutzungsweisen bei der Verwendung von Tablet-Apps*. Eine Untersuchung bei zählend rechnenden Lernenden zu Beginn des zweiten Schuljahres. Bd. 31. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Walter, Daniel/Dexel, Timo (2020). Heterogenität im Mathematikunterricht der Grundschule mit digitalen Medien begegnen? Eine fachdidaktische Perspektive auf Potentiale digital gestützten Mathematikunterrichts in der Grundschule. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung (ZfG)*, 13 (1), S. 65-80.

# Anhang

Kategorie	Kernaussagen der Lehrpersonen
K1	<p>Alle drei Lehrpersonen kennen die beiden vorgestellten digitalen Arbeitsmittel bisher noch nicht. Das analoge Hunderterfeld haben sie genutzt, um den Zahlenraum bis hundert einzuführen. Beim Zahlenstrahl haben die Lehrpersonen unterschiedliche Meinungen: Während L1 den Zahlenstrahl ungern im Unterricht einsetzt, da dieser für die Kinder aufgrund seiner linearen Zahldarstellung nicht richtig nachvollziehbar wäre, nutzt L2 den Zahlenstrahl lieber im Unterricht als das Hunderterfeld. Es ergeben sich demzufolge allgemeine Arbeitsmittel-Präferenzen bei den Lehrenden.</p>
K2	<p><u>Virtuelles Hunderterfeld:</u>  Die Lehrpersonen nennen viele verschiedene Vorteile des digitalen Hunderterfelds: Besonders gut finden alle drei, dass die App visuell gut aufgebaut ist. So entsprechen beispielsweise die Farben der Plättchen den Farben des ersten und zweiten Summanden in der darunter stehenden Aufgabe. L3 gibt an, dass der Aufbau und die Farben an den Abakus erinnern. Die Kinder brauchen die einzelnen Plättchen aufgrund der Zehner- und Fünfereinteilung nicht mehr zu zählen. Die App ermöglicht es, ganze Zehnerpäckchen zu addieren oder zu subtrahieren, wodurch auch hier dem zählenden Rechnen entgegengewirkt wird. L2 gibt an dieser Stelle an, dass dies an das Dienes-Material erinnert. Alle drei Lehrpersonen finden, dass die Kinder mithilfe der App spielerisch mathematische Zusammenhänge wie Zahlbeziehungen, Strukturen oder Regelmäßigkeiten erkennen können. Ebenso lassen sich mithilfe des weißen Abdeckers verschiedene Aufgabentypen wie beispielsweise Ergänzungsaufgaben erstellen. Mit dieser Funktion bietet die App den Lehrenden zufolge auch Differenzierungsmöglichkeiten. Es lassen sich schnell neue Aufgaben erstellen, die simultan auch die Anordnung der Plättchen verändern. Dies wäre so in der Form nicht mit analogen Medien möglich. L1 behauptet, dass die App sowohl das analoge Hunderterfeld als auch die Lehrkraft, welche üblicherweise vorne an der Tafel steht und demonstriert, ersetzen kann. L2 vertritt hingegen die Meinung, dass digitale Medien die analogen Medien nicht ersetzen, sondern diese lediglich ergänzen können. Positiv merken die Lehrpersonen an, dass die App auf das Wesentliche reduziert ist, sodass keine Werbung enthalten ist und sich keine Belohnungen oder Ähnliches freispielen lassen. L1 und L2 schätzen das Motivationspotenzial der App sehr hoch ein, während L3 die Motivation bei stärkeren Schüler*innen zu Beginn hoch und dann abnehmend einschätzt.</p> <p>Nachteile werden kaum von den Lehrpersonen angesprochen: L2 und L3 geben an, dass die App nicht selbsterklärend sei und nicht ohne weitere Erklärungen im Unterricht eingesetzt werden kann. Auch die fehlende Markierung der verliebten Zahlen beim Zehnerübergang wird kritisiert. L3 äußert, dass man mit digitalen Medien prinzipiell nicht gut überprüfen könne, ob der Lernstoff wirklich verstanden wurde oder nicht.</p> <p><u>Virtueller Zahlenstrahl:</u>  Den digitalen Zahlenstrahl finden alle drei Lehrpersonen besonders gut geeignet, um den Zehnerübergang sowie die Zahlzerlegung beim Zehnerübergang (mit den verliebten Zahlen) darzustellen. Dieser lässt sich auch mit einem Button deaktivieren, sodass diese Funktion an das jeweilige Lernkind angepasst werden kann. Besonders gut finden die Lehrpersonen die Fünfereinteilung der Zahlen (Kraft der Fünf), da diese zählende</p>

	<p>Rechenverfahren vermeidet. L1 gibt an, dass mithilfe der App spielerisch Zahlentdeckungen gemacht werden können. Das ist nach L1 mit dem analogen Zahlenstrahl weniger gut möglich. Der digitale Zahlenstrahl ist auf das Wesentliche reduziert und ermöglicht es nicht, Belohnungen zu sammeln. L1 und L2 schätzen das Motivationspotenzial des digitalen Zahlenstrahls sehr hoch ein, während L3 von einer abnehmenden Motivation der Kinder ausgeht, da der Zahlenstrahl nur auf den Zwanzigerraum begrenzt ist.</p> <p>L1 und L2 kritisieren, dass die App nicht selbsterklärend und zunächst nicht leicht zu bedienen sei. Außerdem geben beide an, dass die Markierung der verliebten Zahlen bei der Darstellung des Zehnerübergangs fehlt. L3 hätte hier auch ein Einblenden des Zwischenergebnisses gut gefunden. L3 kritisiert ebenfalls, dass es nicht möglich ist, durch Speichern der Daten den Lernfortschritt des Kindes zu überprüfen. Diese Funktion wäre auch für den Distanzunterricht hilfreich.</p>
<b>K3</b>	<p>Was die konträren Arbeitsmittel zum virtuellen Hunderterfeld und zum virtuellen Zahlenstrahl betrifft, machen die Lehrpersonen verschiedene Aussagen:</p> <p>L1 gibt an, dass sich der kardinale Zahlaspekt beim analogen Hunderterfeld nicht so gut darstellen lässt wie beim Digitalen. Das Hantieren mit den Plättchen empfindet L1 als sehr aufwendig. Beim ikonischen Hunderterfeld kritisiert L1, dass man sehr viel Papier benötigt, da man ein Arbeitsblatt lediglich einmal nutzen kann. L1 kritisiert auch den analogen bzw. ikonischen Zahlenstrahl und behauptet, dass die Kinder mit diesem nicht selbstständig arbeiten könnten. Zudem hat L1 die Erfahrung gemacht, dass die magnetischen Wendepüttchen für den Einsatz an der Tafel ungeeignet sind.</p> <p>Auch L2 kritisiert die ikonische Form des Hunderterfelds, da diese mit einem deutlich größeren Arbeitsaufwand verbunden sei. Bei der Hundertertafel kritisiert L2, dass die Kinder hier dazu neigen würden, die Plättchen abzuzählen und nicht zu rechnen. Gleiches gilt auch für den ikonischen Zahlenstrahl.</p> <p>L3 findet, dass sich mit der Hundertertafel (Gittermuster <u>mit</u> Zahlen) Regelmäßigkeiten und Zahlbeziehungen besser erkennen lassen. Dafür sei das ikonische Hunderterfeld (Gittermuster <u>ohne</u> Zahlen) besser dazu geeignet, eine Mengenvorstellung aufzubauen. Ähnliches äußert L3 bei den beiden ikonischen Zahlenstrahlen.</p>
<b>K4</b>	<p>Die Lehrpersonen sagen aus, dass jede Darstellungsform der Arbeitsmittel unterschiedliche Funktionen sowie Eigenschaften hat. L1 würde lieber auf die analoge oder ikonische Form verzichten und stattdessen auf das digitale Medium zurückgreifen, da dieses mehr Funktionen bietet und auch die Rolle einer unterstützenden Lehrkraft übernehmen kann. Trotzdem merkt L1 an, dass die Kinder auch mit analogen Arbeitsmitteln arbeiten sollten, um den Zahlbegriff besser entwickeln zu können.</p> <p>Auch L2 äußert, dass die beiden digitalen Arbeitsmittel mehr Funktionen bieten als die Analogen. L2 argumentiert, dass die verschiedenen Darstellungsformen unterschiedliche Kanäle öffnen, sodass man den Kindern alle Formen anbieten sollte.</p> <p>L3 argumentiert ähnlich und sagt aus, dass alle Darstellungsformen zusammen ein „Komplettpaket“ bilden und je nach Lerntyp ein anderes Medium eingesetzt werden sollte. Trotzdem sollte das Grundlagenwissen mit analogen/ikonischen Arbeitsmitteln gelegt werden. Die digitalen Arbeitsmittel dienen laut L3 der Ergänzung.</p>

<b>K5</b>	<p>Beim digitalen Hunderterfeld sind sich alle drei Lehrpersonen einig, dass sowohl leistungsstärkere als auch leistungsschwächere Kinder mit dem Medium arbeiten können. Nach L1 und L2 sei das digitale Hunderterfeld besonders gut für schwächere Kinder geeignet, da diese noch auf einer bildlichen Ebene lernen. L3 ist hingegen der Ansicht, dass schwächere Kinder lieber mit dem analogen Hunderterfeld arbeiten sollten. Für leistungsstärkere Kinder könnte die App laut L2 schon zu kleinschrittig sein. Alle Lehrenden sind sich einig darüber, dass die Kinder das Vorwissen aus dem ersten Schuljahr benötigen, um mit dem digitalen Hunderterfeld arbeiten zu können.</p> <p>Beim digitalen Zahlenstrahl sind sich L2 und L3 einig, dass sich das Medium besonders gut für schwächere Kinder sowohl zum Üben als auch zum Vertiefen eignet. L1 findet den Zahlenstrahl für schwächere Kinder zu analytisch und würde sie nicht alleine mit dem Medium arbeiten lassen.</p>
<b>K6</b>	<p>Beim Einsatz der digitalen Arbeitsmittel in den Unterricht sind die Lehrpersonen einer Meinung. Sowohl das digitale Hunderterfeld als auch der digitale Zahlenstrahl sind vielseitig im Unterricht einsetzbar. Beide Arbeitsmittel können zur Einführung, zur Wiederholung und zum Vertiefen eingesetzt werden. L3 merkt an dieser Stelle an, dass eine Einführung immer auf verschiedenen Sinneskanälen erfolgen sollte, weshalb auch hier die anderen Darstellungsformen hinzugezogen werden müssen. Beide Arbeitsmittel ermöglichen Partner- oder Gruppenarbeiten, sofern vorab die Regeln zum Medienumgang mit den Kindern besprochen wurden. Laut L3 lässt sich der digitale Zahlenstrahl auch in der Freiarbeit einsetzen. Alle Lehrpersonen geben an, die digitalen Arbeitsmittel auch mithilfe des Beamers an die Wand projizieren zu können, um ein gemeinsames Arbeiten im Plenum zu ermöglichen. Beide Arbeitsmittel eignen sich auch für den Distanzunterricht, weil diese per Bildschirmübertragung den Kindern gezeigt werden können. L1 merkt an, dass sich der digitale Zahlenstrahl nicht für den Distanzunterricht eignen würde, da so nicht kontrolliert werden könne, ob die Kinder die lineare Darstellung der Zahlen nachvollziehen können.</p>

Abb. A1: Auswertungstabelle (eigene Darstellung)

**Carolin Fischer**

# **Rituale als Element des *Classroom Managements* im Grundschulunterricht**

Betreut durch: Dr.' Sandra Lammerding (Bildungswissenschaften)

## **Abstract**

*Classroom Management gilt als fundamental für einen guten, lernwirksamen Unterricht. Dabei ist der Unterricht besonders an Grundschulen in hohem Maße durch Rituale geprägt, die zwar als ein bedeutsames Element des – v.a. präventiven – Classroom Managements vielfach akzentuiert werden, aber in diesem Kontext noch kaum empirisch erforscht sind.*

*Angesichts dieses Forschungsdesiderats eruiert das vorliegende qualitativ-empirische Studienprojekt die Bedeutung von Ritualen für das Classroom Management am Fallbeispiel einer Grundschullehrkraft aus der Schuleingangsphase. Mit dem Ziel, erst Rituale für das Classroom Management aus ihrer Sicht zu rekonstruieren, wurden teilnehmende Beobachtungen und ein leitfadengestütztes Expert\*innen-Interview in einer Methodentriangulation verknüpft sowie inhaltsanalytisch ausgewertet. Die daraus gewonnenen Erkenntnisse wurden anschließend in einem hypothesenartigen Modellvorschlag zum präventiven Classroom-Management-Beitrag von Ritualen verdichtet.*

*Die Ergebnisse zeigen nicht nur, dass der Unterricht bei der ausgewählten Grundschullehrkraft durch fünfzig vielfältige Rituale äußerst rituell geprägt ist, sondern auch, dass Rituale einen bedeutsamen präventiven Beitrag für das Classroom Management bei ihr in drei Bedeutungsdimensionen leisten. Teils im Kontrast zu bisherigen theoretischen und empirischen Positionen zu Ritualen im Rahmen des Classroom Managements nehmen Rituale für sie 1) vielfältige präventive Funktionen für das Classroom Management ein, weisen aber auch 2) zu berücksichtigende schwierige, negative und kritische Aspekte auf, weshalb 3) bestimmte situative, lerngruppen- und lehrkraftbezogene Gelingensbedingungen relevant erscheinen. Das Studienprojekt kann auf diese Weise schulpraktische Anregungen zur Ritualgestaltung im Classroom Management bieten, lässt aber auch vielfältige Fragen, gerade zu möglichen Theorie-Praxis-Diskrepanzen, offen.*

# 1. Einleitung

Als Schlüsselmerkmal guten Unterrichts (vgl. Helmke 2021: 173; Eichhorn 2014c: 13) ist das *Classroom Management* (folgend CM) mit dem Lernerfolg eng verbunden (vgl. Helmke/Weinert 1997: 248; Hattie 2015: 122), stellt aber auch eine stetige Praxisherausforderung dar (vgl. Haag 2018: 8; Helmke 2021: 174). Als „eines der wirksamsten Tools“ (Eichhorn 2014a: 23) im CM gelten Rituale, die gerade für Grundschulkindern zentral sind (vgl. Wulf 2008: 69). Trotz der Fülle an Ratgeberliteratur sind Rituale (vgl. Schulz-Gade/Schulz-Gade 2012: 27-29), das grundschulbezogene CM (vgl. Wannack 2012: 69; Helmke 2021: 175) und v.a. die Beziehung dieser beiden Themen empirisch noch kaum erforscht.

Hier setzt das vorliegende qualitativ-empirische Studienprojekt mit der Frage an, welche Bedeutung Rituale für das CM in der Grundschule haben. Das Ziel ist, am Fallbeispiel einer Grundschullehrkraft erst eine Bestandsaufnahme der Rituale vorzunehmen, um dann deren CM-Beitrag aus Lehrkraftsicht zu rekonstruieren und in einem Modellvorschlag zu verdichten. Hierzu wurden teilnehmende Beobachtungen und ein leitfadengestütztes Expert\*innen-Interview triangulativ durchgeführt und mit der Qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet.

Nachfolgend werden im theoretischen Hintergrund CM und Rituale umrissen und zusammenführend Rituale im CM-Kontext betrachtet. In Kapitel 3 wird die Studie mit ihren Ziel- und Fragestellungen, der Stichprobe, den Untersuchungsmethoden und der -durchführung sowie der Auswertung vorgestellt. Die Ergebnisse inklusive des Modells werden in Kapitel 4 präsentiert und mit Bezug zur Theorie analysiert. Die Methodik wird in Kapitel 5 reflektiert, bevor in Kapitel 6 die Erkenntnisse zusammengefasst werden, ihre schulpraktische Relevanz eingeschätzt und ein Ausblick gegeben wird.

## 2. Theoretischer Bezug

### 2.1 Zum Begriff des *Classroom Managements*

Während mit CM in Deutschland lange die disziplinarische Reaktion auf Unterrichtsstörungen verbunden wurde, wurden international früh neben reaktiven v.a. präventive CM-Bereiche in einem integrativen Ansatz fokussiert, der sich nun auch im deutschen Fachdiskurs etabliert hat (vgl. Helmke 2021: 173; Haag/Streber 2020: 18, 64, 90; Klaffke 2013: 20f.). CM zielt so u.a. darauf ab, Störungen präventiv bzw. vorausschauend zu minimieren (vgl. Eichhorn 2014a: 10f.; Seidel 2020: 126).

Zur Präzisierung des CM-Begriffs weisen Ophardt/Thiel (2020: 742; 2017: 249-259) vier Anforderungsbereiche aus: 1) die präventive *Etablierung einer Interaktionsordnung*, 2) die lerndienliche *Steuerung der Interaktion* durch präventive Steuerungsstrategien und den reaktiven Umgang mit Störungen sowie 3) die reaktive *Bearbeitung von Konflikten*. Als Fundament gilt 4) das „Arbeitsbündnis“ (ebd. 2020: 742) mit den Lernenden.

Den Grundstein des präventiven CM legt die Studie von Kounin (2006 [1976]: 89-143), die die vier primär präventiven Techniken 1) *Allgegenwärtigkeit und Überlappung*, 2) *Reibungslosigkeit und Schwung*, 3) *Gruppenmobilisierung und Rechenschaftsprinzip* sowie 4) *Überdrussvermeidung* betont. Diese Techniken sind nach wie vor relevant (vgl. Klaffke 2013: 106) und gelten bei Ophardt/Thiel (2017: 252f.) als Steuerungsstrategien im zweiten CM-Anforderungsbereich.

### 2.2 Merkmale und Klassifikationen von Ritualen

Rituale werden hier als „gleichförmige ‚zeremonielle‘ Handlungen [definiert], die durch ihre regelmäßige Wiederholung eine [...] symbolische Bedeutung erhalten haben“ (Meyer 2021: 37). Als eine besondere Subkategorie von Routinen zeigen sie zusätzlich 1) eine Symbolik sowie 2) einen Inszenierungs- und Aufführungscharakter (vgl. Audehm 2014: 259f.; Sattler 2007: 4).



Zu ihren weiteren Merkmalen zählen in Anlehnung an Göhlich (2004: 22) 3) Handlungsmuster, 4) ihre regelhafte Wiederholung und 5) eine sozial strukturschaffende Wirkung, kollektive Identitäten und Differenzen hervorzubringen und zu bearbeiten. Daher wird der Ritualbegriff im Unterrichtskontext teils als zu voraussetzungsreich empfunden, sodass die meisten Rituale dort eher als „ritualisierte Handlungen“ (Petersen 2010: 11) zu verstehen sind (vgl. ebd.: 10f.). Die schulische Ritualvielfalt kann in Makrorituale der ganzen Schule (z.B. Schulfest) und die hier im CM-Kontext betrachteten unterrichtlichen Mikrorituale der Klasse differenziert werden (vgl. Haag 2018: 59; Schulz-Gade/Schulz-Gade 2012: 22; Wulf 2008: 71). (Mikro-)Rituale können dabei vielfältig kategorisiert werden (vgl. z.B. die Klassifikationen von Haag 2018; Kaiser 2018; Klaffke 2013; Sattler 2007; Schubert/Friedrichs 2012; Petersen 2010). Zum Erhalt einer gewissen Trennschärfe wurde aus diesen Klassifikationen der in Abb. 1 dargestellte Klassifikationsversuch entwickelt, der in Anlehnung an Haag (2018: 59) übergreifend zeitlich, arbeitsstrukturell und räumlich definierte Rituale unterscheidet.

Hauptkategorie	Subkategorie(n)	
<b>Zeitlich definierte Rituale</b>	Rituale zum Stunden-/Tages-/Wochenbeginn	
	Rituale zum Stunden-/Tages-/Wochenabschluss	
	Rituale im Tagesverlauf	
	Rituale für besondere Anlässe während des Schuljahrs	
<b>Arbeitsstrukturell definierte Rituale für oder zwischen Arbeitsphasen</b>	Übergangsrituale	Bewegungsrituale
		Aufräumrituale
		Mobilitätsrituale
	Ruhe- und Entspannungsrituale	
	Rituale für offene und kooperative Lernformen (die Freie Arbeit, die Wochenplanarbeit, die Gruppenarbeit und das kooperative Lernen)	
	Rituale für den Fachunterricht	
<b>Räumlich definierte Rituale</b>	Rituale für Funktionsecken im Klassenraum	
	Rituale bezogen auf die Klassenzimmertür	

Abb. 1: Ritualklassifikation (eigene Darstellung)

## 2.3 Rituale im CM-Kontext

Gerade im präventiven CM sind Rituale bedeutsam (vgl. Eichhorn 2014b: 27f.; Kuse 2014: 18). Daher und da der Prävention eine besondere Stellung zukommt (Kap. 2.1), wird der Beitrag von Ritualen für das präventive CM fokussiert, der nachfolgend erst für die präventiven CM-Anforderungsbereiche herausgearbeitet wird.

Besonders für die *Etablierung der Interaktionsordnung* bzw. eines „guten Rahmen[s]“ (Klaffke 2013: 117) gelten Rituale als relevant (vgl. Ophardt/Thiel 2020: 742). Laut der Studie von Wannack/Herger (2021: 133-136) nehmen sie dabei für die dort interviewten Grundschullehrkräfte die zwei Funktionen der *Sozialität* und *Orientierung* ein, die ihnen auch in theoretischen Ausführungen zugesprochen werden: In der ersten Funktion können sie Wertschätzung ausdrücken und die Klassengemeinschaft stärken (vgl. Helmke 2021: 183; Petersen 2010: 7, 12), in der zweiten eine verlässliche Verhaltenssicherheit bieten sowie die Unterrichts- und Schulzeit rhythmisieren (vgl. Haag 2018: 58f.; Kaiser 2018: 35, 12; Petersen 2010: 11f.). Rituale können auch zu Kounins (2006) Techniken und so zur *Steuerung der Interaktion* beitragen, was in der Literatur aber meist nur implizit angedeutet wird. Da sie ohne ständige Erklärungen ihren Lauf nehmen (vgl. Petersen 2010: 12; Unruh/Petersen 2014: 138), können sie *Reibungslosigkeit und Schwung* erhöhen (vgl. Haag/Streber 2020: 55; Kuse 2014: 18). Ebenso können sie die *Gruppenmobilisierung* stützen, weil sie die Kinder kollektiv involvieren und deren aktive Teilnahme erfordern (vgl. Sattler 2007: 7; Wulf 2004: 8), und zur *Überdrussvermeidung* beitragen, da sie eine „interessante Abwechslung zum Alltäglichen“ (Sattler 2007: 3) bieten. Zudem

können sie die Lehrkraft-Schulkind-Interaktion und -beziehung (vgl. Haag 2018: 59; Meyer 2021: 37; Wulf 2008: 72) und damit das *Arbeitsbündnis* stärken.

Neben diesen potentiellen CM-Funktionen sind auch die *schwierigen, negativen und kritischen Aspekte* von Ritualen zu beachten. So können sie Lernende manipulieren und disziplinieren (vgl. Kaiser 2018: 35f., 30f.; Unruh/Petersen 2014: 137-139) und für ein hohes Störungsaufkommen durch eine „rauschhafte Ansteckung“ (Wulf 2008: 75) anfällig sein (vgl. Unruh/Petersen 2014: 140f.). Auch der Umgang mit Ritualverweigerungen kann schwierig sein (vgl. Eichhorn 2014a: 18f.; Petersen 2010: 19-21).

Zur Vermeidung dieser negativen Effekte und Entfaltung der positiven CM-Funktionen werden oft *Gelingensbedingungen* angeführt. Zunächst sollten Lernende und Lehrende an der Ritualdurchführung gleichberechtigt beteiligt sein, indem die Lehrkraft in einer moderierenden oder beobachtenden Rolle eine begleitende bis zurückhaltende Haltung zeigt (vgl. Unruh/Petersen 2014: 137, 139; Petersen 2010: 115f.). Auch sind die Rituale einerseits mit Partizipations- und Gestaltungsmöglichkeiten der Kinder unter Berücksichtigung ihrer Wünsche und Ideen und andererseits unter Beachtung ihrer Voraussetzungen und Bedürfnisse zu gestalten (vgl. ebd.: 7, 115; Kaiser 2018: 39f., 164; Haag 2018: 61). Zudem sollten sie regelmäßig, auch mit den Kindern, reflektiert und ggf. dynamisch verändert werden (vgl. Kaiser 2018: 39-41, 160; Schubert/Friedrichs 2012: 129; Petersen 2010: 21). Als besonders bedeutsam gelten eine schrittweise-systematische Ritualeinführung und -implementierung zu Schuljahresbeginn bei der Klassenübernahme (vgl. Helmke 2021: 183f.; Kuse 2014: 18; Ophardt/Thiel 2017: 251). Zur Unterstützung sind visuelle und akustische Symbole und Signale sinnvoll, die eine „wortlose Verständigung und Atmosphäre“ (Petersen 2010: 17) erzeugen.

## 3. Untersuchungsdesign

### 3.1 Ziel- und Fragestellungen

Da die Bedeutung von Ritualen für das CM m.E. noch nicht mit systematischem Bezug auf bisherige CM-Ansätze sowie auf schwierige, negative und kritische Aspekte und Gelingensbedingungen grundschulspezifisch vertiefend erforscht wurde, eruiert das Studienprojekt diese Bedeutung in den folgenden zwei Teilfragen:

1. *Welche Rituale lassen sich im Kontext des CM im Grundschulunterricht beobachten?*
2. *Welchen Beitrag leisten die Rituale für das CM im Hinblick auf die Störungsprävention aus der Perspektive der Grundschullehrkraft?*

Das Ziel ist, erst eine Bestandsaufnahme der hier im CM-Kontext betrachteten Mikrorituale im Unterricht einer Grundschullehrkraft aus der Beobachtungsperspektive vorzunehmen, um dann den CM-Beitrag dieser Rituale aus Lehrkraftsicht zu rekonstruieren und die Ergebnisse in einem hypothesenartigen Modellvorschlag zu verdichten. Wie zuvor wird dabei das präventive CM fokussiert und der Beitrag anhand der Bedeutungsdimensionen 1) der präventiven CM-Funktionen, 2) der schwierigen, negativen und kritischen Aspekte und 3) der Gelingensbedingungen untersucht.

### 3.2 Stichprobe

Die für die Studie ausgewählte und befragte Klassenlehrerin (folgend B) unterrichtet eine inklusive, jahrgangsgemischte erste/zweite Klasse mit 22 Kindern in einer städtischen Grundschule und besitzt acht bis neun Jahre Berufserfahrung. Damit erfüllt B die zwei vorab theoriegeleitet-bewusst aufgestellten Auswahlkriterien (vgl. Akremi 2019: 320f.): nämlich eine Klassenleitung zu sein, weil diese für die Rituale und das CM in einer Klasse besonders zuständig ist (vgl. Petersen 2010: 24; Wannack/Herger 2021: 68), und mindestens fünf Jahre berufstätig zu sein, da sie dann als potentielle Expert\*in-Lehrkraft CM eher integrativ auffasst (vgl. Helmke 2021: 177; König 2012: 53). Im Sinne einer Einzelfallanalyse wird B als

Fallbeispiel tiefergehend bezüglich der Forschungsfragen untersucht (vgl. Akremi 2019: 317f.; Schreier 2013d: 199f.).

### 3.3 Untersuchungsmethoden und -durchführung

Aufgrund des offenen, theorie- und hypothesengenerierenden Forschungsfokus wurde die Studie qualitativ angelegt (vgl. Dresing/Pehl 2018: 6; Lamnek/Krell 2016: 94f., 33f.). Angesichts der zwei Teilfragen und der Einzelfallanalyse sollte eine Methodentriangulation komplementäre Perspektiven eröffnen (vgl. Flick 2011: 11f., 49).

Im Sinne der ersten Teilfrage wurden qualitative Beobachtungen eingesetzt, um das rituelle Handeln im Vollzug methodisch kontrolliert und ausdifferenziert zu erkunden (vgl. Lamnek/Krell 2016: 523; Thierbach/Petschick 2019: 1165, 1169; Wulf 2008: 69). Dabei wurden die (potentiellen) Rituale<sup>2</sup> bzw. ihre Abläufe und im CM interessante rituelle Situationen in offenen, unvermittelten, wissentlichen, teilnehmenden Feldbeobachtungen (vgl. Kochinka 2010: 453-455) betrachtet. Zum Distanzerhalt und Minimieren selektiver Verzerrungen wurden in einer passiven Rolle unmittelbar Feldnotizen verfasst, die zeitnah in Beobachtungsprotokolle ausformuliert wurden (vgl. Lamnek/Krell 2016: 529, 575-577; Thierbach/Petschick 2019: 1176-1178). Für die Feldnotizen wurde mit einem Beobachtungsbogen gearbeitet, der nach Przyborski/Wohlrab-Sahr (2014: 49f.) in Beobachtungen, Kontextinformationen, methodische und Rollen-Reflexionen sowie theoretische Reflexionen gegliedert war.

Zur Rekonstruktion der subjektiven Lehrkraftsicht im Sinne der zweiten Teilfrage wurde ein qualitatives Interview geführt (vgl. Helfferich 2019: 671; Schmidt 2018a: 23). Angesichts der Berufserfahrung von B fand dieses als ein Expert\*innen-Interview und wie üblich als ein halbstrukturiertes Leitfadenterview statt (vgl. Helfferich 2019: 680f.; Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 118f.; Kruse 2015: 203), um sowohl den Fokus auf das begrenzte Forschungsinteresse als auch die Offenheit für die subjektive Sichtweise von B durch offene Fragen zu ermöglichen (vgl. Schmidt 2018b: 51f., 56; Schreier 2013a: 225). Der Leitfaden wurde gemäß dem SPSS-Prinzip nach Helfferich (2019: 677f.) und in Anlehnung an Kruse (2015: 212-218) tabellarisch aufgebaut. Wie Abb. 2 zeigt, umfasste er vier Themenblöcke mit dem ersten Block „Einsatz von Ritualen im Grundschulunterricht“ für eine gemeinsame Interviewgrundlage. Analog zu den Bedeutungsdimensionen thematisierten die anderen Blöcke „Präventive Funktionen von Ritualen im CM“, „Schwierige, negative und kritische Aspekte von Ritualen im CM“ und „Gelingensbedingungen für den Ritualeinsatz im CM“.

Zur Durchführung wurde B über Studienthema und -ablauf informiert und eine Einverständniserklärung ausgefüllt (vgl. Schreier 2013a: 228; Kruse 2015: 255, 257; Schmidt 2018a: 26, 29f.). Die Beobachtungen wurden vom 07. bis 18.03.2022 in zwei bis drei Unterrichtsstunden pro Tag vorgenommen. Das mehr als einstündige Interview fand auf Wunsch von B über Zoom am 05.04.2022 statt und wurde zuvor mit einer fachfremden Lehrkraft pilotiert (vgl. Schreier 2013a: 226). Zum Ankommen im Interview wurde eine Einstiegsinformation zum Interviewablauf und -thema gegeben, woraufhin möglichst „hörerorientiert“ (Kruse 2015: 261) agiert wurde (vgl. ebd.: 262f., 270f.; Dresing/Pehl 2018: 12f.). Zum Schluss wurde ein berufsbiografischer Kurzfragebogen ausgefüllt (vgl. Schmidt 2018a: 29f.) und kurz nach dem Interview ein Postskriptum als ergänzende Information erstellt (vgl. Lamnek/Krell 2016: 369.)

---

<sup>2</sup> Hier wird von potentiellen Ritualen gesprochen, da angesichts der teils interpretativen und mehrmals zu beobachtenden Ritualmerkmale (Kap. 2.2) nicht zwingend in der Beobachtungssituation erkennbar war, ob es sich um ein Ritual (oder eine Routine oder eine ritualisierte Handlung) handelte.

Themenblöcke / Hauptkategorien mit entsprechender Leitfrage	Inhaltliche Aspekte / Subkategorien
<b>1. Einsatz von Ritualen im Grundschulunterricht</b> – „Wenn Du jetzt die letzte Woche Revue passieren lässt, was für Rituale hast Du in Deinem Unterricht eingesetzt?“	– weitere, nicht beobachtete Rituale – nicht als Rituale betrachtete Handlungsmuster – eigenes Ritualverständnis – spezifische Ritualaspekte (z.B. die Funktion der offenen Klassenzimmertür oder der Unterschied zwischen der Flitzepause und der 5-Minuten-Auszeit)
<b>2. Präventive Funktionen von Ritualen im CM</b>	
<b>2.1 Generelle Funktionen von Ritualen</b> – „Als Nächstes interessiert mich, wozu Du die Rituale einsetzt. Beschreibe doch mal, zu welchem Zweck Du Rituale im Unterricht verwendest.“	– Funktionen für die Schulkinder – besondere Funktionen in der Grundschule – Funktionen für die Lehrkraft
<b>2.2 Funktionen von Ritualen für das präventive CM</b> – „Besonders interessiert mich, wie Du die Rolle von Ritualen für das CM bzw. die Klassenführung einschätzt. Kannst Du bitte beschreiben, was Rituale aus Deiner Erfahrung für Dein CM bringen?“	– für das CM besonders bedeutsame Rituale und Ritualkategorien – eigenes CM-Verständnis – präventive Bedeutung im CM – <i>Präventiver CM-Anforderungsbereich: Etablierung einer Interaktionsordnung nach Ophardt/Thiel (2020; 2017)</i> – Soziabilität nach Wannack/Herger (2021) – Orientierung nach Wannack/Herger (2021) – <i>Präventiver CM-Anforderungsbereich: Steuerung der Interaktion nach Ophardt/Thiel (2020; 2017): Techniken nach Kounin (2006)</i> – Reibungslosigkeit und Schwung – Gruppenmobilisierung und Rechenschaftsprinzip – Überdrussvermeidung – Allgegenwärtigkeit und Überlappung – <i>Präventiver CM-Anforderungsbereich: Arbeitsbündnis nach Ophardt/Thiel (2020; 2017)</i>
<b>3. Schwierige, negative und kritische Aspekte von Ritualen im CM</b> – „Jetzt interessiert mich noch die umgekehrte Seite, also die schwierigen oder negativen Aspekte beim Ritualeinsatz. Beschreibe doch bitte, welche Schwierigkeiten sich beim Einsatz von Ritualen ergeben.“	– besonders schwierige Rituale und Ritualkategorien – kritische/negative Aspekte von Ritualen im CM – Disziplinierung in Ritualen – Manipulation in Ritualen – Störungsaufkommen in Ritualen und Umgang mit diesen Störungen – Umgang mit Ritualverweigerungen
<b>4. Gelingensbedingungen für den Ritualeinsatz im CM</b> – „Abschließend interessiert mich noch, was aus Deiner Sicht Gelingensbedingungen beim Ritualeinsatz im CM sind. Also kannst Du mal beschreiben, was man beachten sollte, um Rituale möglichst gut im CM einzusetzen?“	– Durchführung von Ritualen – Rolle der Lehrkraft – Partizipation und Berücksichtigung der Kinder – Veränderung und Reflexion von Ritualen – Einführung und Implementierung von Ritualen – Rolle von Symbolen und Signalen – Besonderheiten des jahrgangsgemischten Systems

Abb. 2: Themenblöcke und (blau markierte theoriegeleitete) inhaltliche Aspekte des Leitfadens (eigene Darstellung)

### 3.4 Auswertung

Das Interview wurde durch eine erweiterte inhaltlich-semantische Transkription nach Dresing/Pehl (2018: 21-25) und Kuckartz (2018: 167f.) mit MAXQDA aufbereitet, um den „[s]prachlich-kommunikative[n] Sinn“ (Kruse 2015: 343) authentisch und facettenreich darzustellen (vgl. Dresing/Pehl 2018: 16f.; Schreier 2013b: 246-248).

Wie von Lamnek/Krell (2016: 515) und Schreier (2013a: 227) empfohlen, wurden die Beobachtungsprotokolle und das Transkript mit der Qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Das Kategoriensystem wurde wegen des inhaltlichen Forschungsinteresses mit der inhaltlich strukturierenden Qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018: 100) mittels MAXQDA erstellt. Es beinhaltete als Hauptkategorien die vier Leitfadenblöcke, als deduktive Subkategorien deren inhaltliche Aspekte, aber auch induktive Subkategorien.

Auf Basis der Beobachtungen wurden die potentiellen Rituale anhand der fünf Ritualmerkmale dahingehend analysiert, ob sie Rituale, nur Routinen oder ritualisierte Handlungen als Zwischenform darstellten (Kap. 2.2). Auch wurden Interviewstimuli als Anregungen „zu vertiefenden Schilderungen“ (Schmidt 2018b: 53) zu den im CM interessanten rituellen Situationen und eine Mindmap mit den beobachteten Ritualen und Ritualkategorien erstellt.

Den gesamten Forschungsprozess der Untersuchung zeigt Abb. 3.

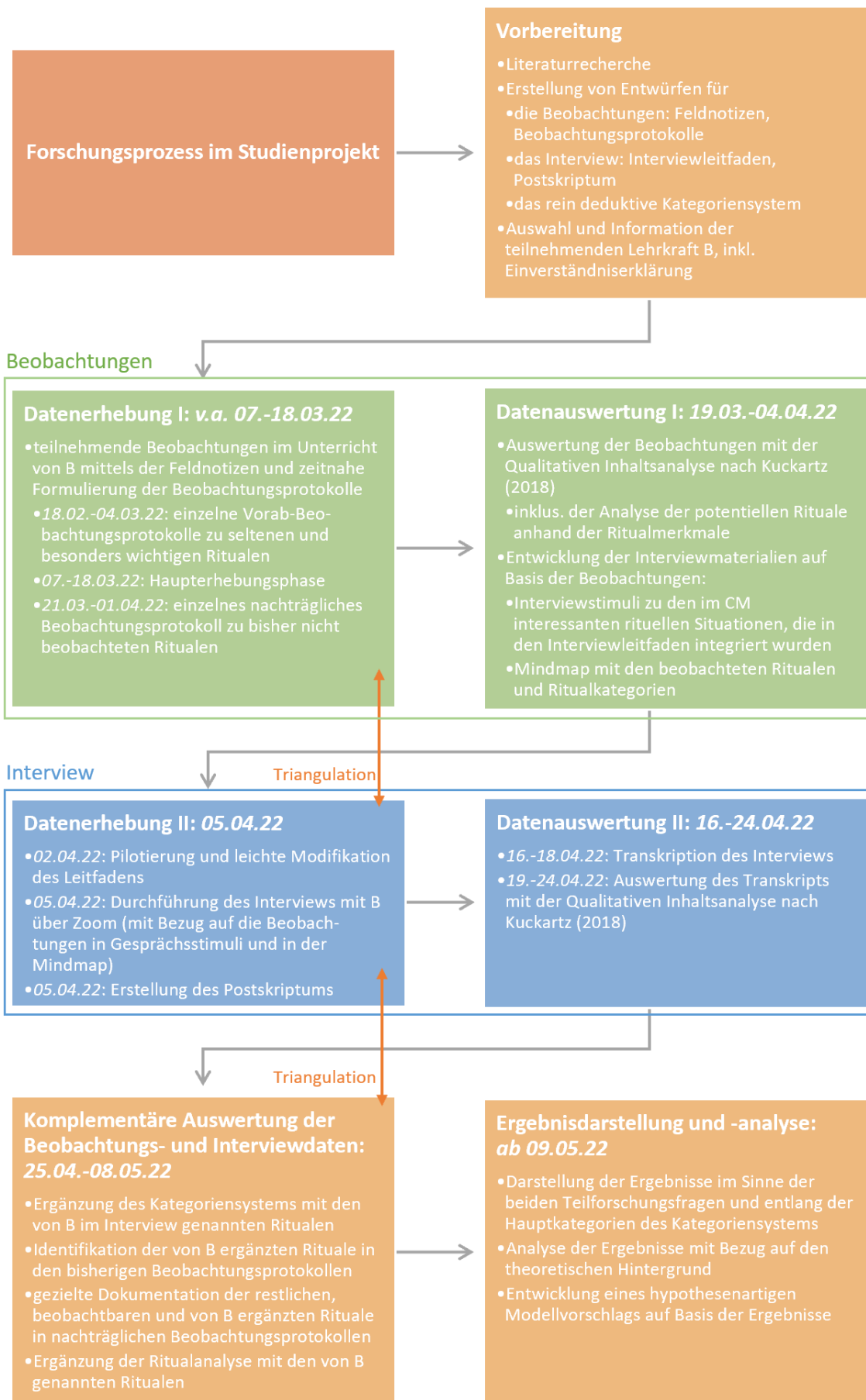


Abb. 3: Forschungsprozess (eigene Darstellung)

## 4. Darstellung und Analyse der Ergebnisse

Nachfolgend werden die Ergebnisse im Sinne der zwei Teilfragen vorgestellt und jeweils mit Bezug zum theoretischen Hintergrund (v.a. zu Kap. 2.3) analysiert.

### 4.1 Einsatz von Ritualen im Grundschulunterricht

Wie Abb. 4 und die Beobachtungsprotokolle zeigen, lassen sich insgesamt fünfzig potentielle (Mikro-)Rituale in jeder Kategorie der Ritualklassifikation im CM-Kontext beobachten. Zeitlich definierte Rituale sind z.B. der Morgenkreis, das Geburtstagsritual sowie das Steinesystem als Belohnungssystem und das Sonnensystem als Sanktionensystem. Als arbeitsstrukturell definierte Rituale sind etwa die drei Gongarten, die Sitzplatzschlange und das Wort des Tages auffindbar. Räumlich definierte Rituale sind z.B. die Lesecke, Haltestelle sowie das Mathe- und Deutschregal. Ähnlich zu den Annahmen von Haag (2018: 57) und Helmke (2021: 182) zeigt sich auch bei B eine Prägung des Unterrichtsalltags durch vielfältige Rituale.

Wie die Ritualanalyse andeutet, scheinen nur fünf dieser potentiellen Rituale als Rituale im engeren Sinne die Merkmale völlig zu erfüllen: nämlich mit dem Morgenkreis, Klassenrat, Steinesystem, Geburtstagsritual und Wort des Tages fast nur zeitlich definierte Rituale (in Abb. 4 fett markiert). Die anderen potentiellen Rituale lassen sich als ritualisierte Handlungen (folgend RH) auf einem Kontinuum zwischen Routinen und Ritualen einordnen. Im Vergleich zur Literatur zeigt sich auch hier das Überwiegen von RH im Unterrichtskontext sowie die Unterschiedlichkeit der Klassifikationen von Ritualen, Routinen und RH: So betrachten Wannack/Herger (2021: 133f., 127-129) ähnlich hierzu etwa Geburtstags- und Morgenrituale als Rituale, aber Klassendienste und Übergangsrituale als Routinen, die bei Kaiser (2018: 111, 80) als Rituale und hier als RH gelten. Aufgrund dieser Definitionsprobleme werden unter dem Ritualbegriff nachfolgend alle Rituale im engeren Sinne und RH subsumiert.

Hauptkategorie	Subkategorie(n)	Beobachtete (potentielle) Rituale	
<b>Zeitlich definierte Rituale</b>	Rituale zum Stunden-/Tages-/Wochenbeginn	Offener Anfang, <b>Morgenkreis</b> (zum Tagesbeginn), Sitzkreis (zum Stundenbeginn)	
	Rituale zum Stunden-/Tages-/Wochenabschluss	<b>Klassenrat</b>	
	Rituale im Tagesverlauf	Klassendienste, Frühstückspause, <b>Steinesystem</b> , Sonnensystem, <b>Tagesplan und Datum</b> , <b>ritualisiertes Streitgespräch, Lob, Hände-Waschen, Hausschuhe-Anziehen, Klassenkuscheltier</b>	
	Rituale für besondere Anlässe während des Schuljahrs	<b>Geburtstagsritual</b> , Krankheitsritual, Kindersprechtag, Karneval	
<b>Arbeitsstrukturell definierte Rituale für oder zwischen Arbeitsphasen</b>	Übergangsrituale	Bewegungsrituale	Flitzepause, Rhythmik- und Bewegungsspiele
		Aufräumrituale	Aufräumphase
		Mobilitätsrituale	3-Mal-Gong, Sitzplatzschlange, <b>Untertauchen-Antippen</b>
	Ruhe- und Entspannungsrituale	1-Mal-Gong, 2-Mal-Gong, Klangstab, Einatmen-Ausatmen, 5-Minuten-Auszeit, <b>Untertauchen-Lauschen, beruhigende Musik</b>	
	Rituale für offene und kooperative Lernformen (die Freie Arbeit, die Wochenplanarbeit, die Gruppenarbeit und das kooperative Lernen)	Patenschaften, Stäbchen-Ziehen, <b>Flüsterzeit mit Wecker, Sanduhren, Lernplan</b>	
Rituale für den Fachunterricht	<b>Wort des Tages in Deutsch</b> , <b>Lesepass in Deutsch</b> , <b>Mathespiele wie Mister X</b> , Klopfen auf die Schulter, <b>Hilfsstation</b>		
<b>Räumlich definierte Rituale</b>	Rituale für Funktionsecken im Klassenraum	Lesecke, Luftecke, Bänke, <b>Mathe- und Deutschregal, Eigentumsfächer, Kontroll-Kiste, Haltestelle, Hängeregister</b>	
	Rituale bezogen auf die Klassenzimmertür	offene Klassenzimmertür	

Abb. 4: Ritualübersicht (eigene Darstellung)<sup>3</sup>

## 4.2 Beitrag von Ritualen für das CM

Zusammenfassend zeigt der Modellvorschlag in Abb. 5, welche CM-Funktionen und schwierigen, negativen und kritischen Aspekte für welche Ritualkategorien und welche (teils interdependenten) Gelingensbedingungen aus Sicht von B bedeutsam sind, wobei für B besonders Wichtiges blau markiert ist. Aus den drei Bedeutungsdimensionen des Modells werden nachfolgend Schwerpunkte nach Relevanz für B vorgestellt

<sup>3</sup> Rituale im engeren Sinne sind fett, vor dem Interview nicht beobachtete und von B ergänzte blau und von B genannte, aber nicht beobachtete Rituale hellblau markiert. Somit wurden 32 Rituale vor dem Interview beobachtet und von B bestätigt (vgl. B: 12, 26-29). 18 weitere wurden von B im Interview ergänzt und meist noch nach dem Interview identifiziert (vgl. BP: 394-432).



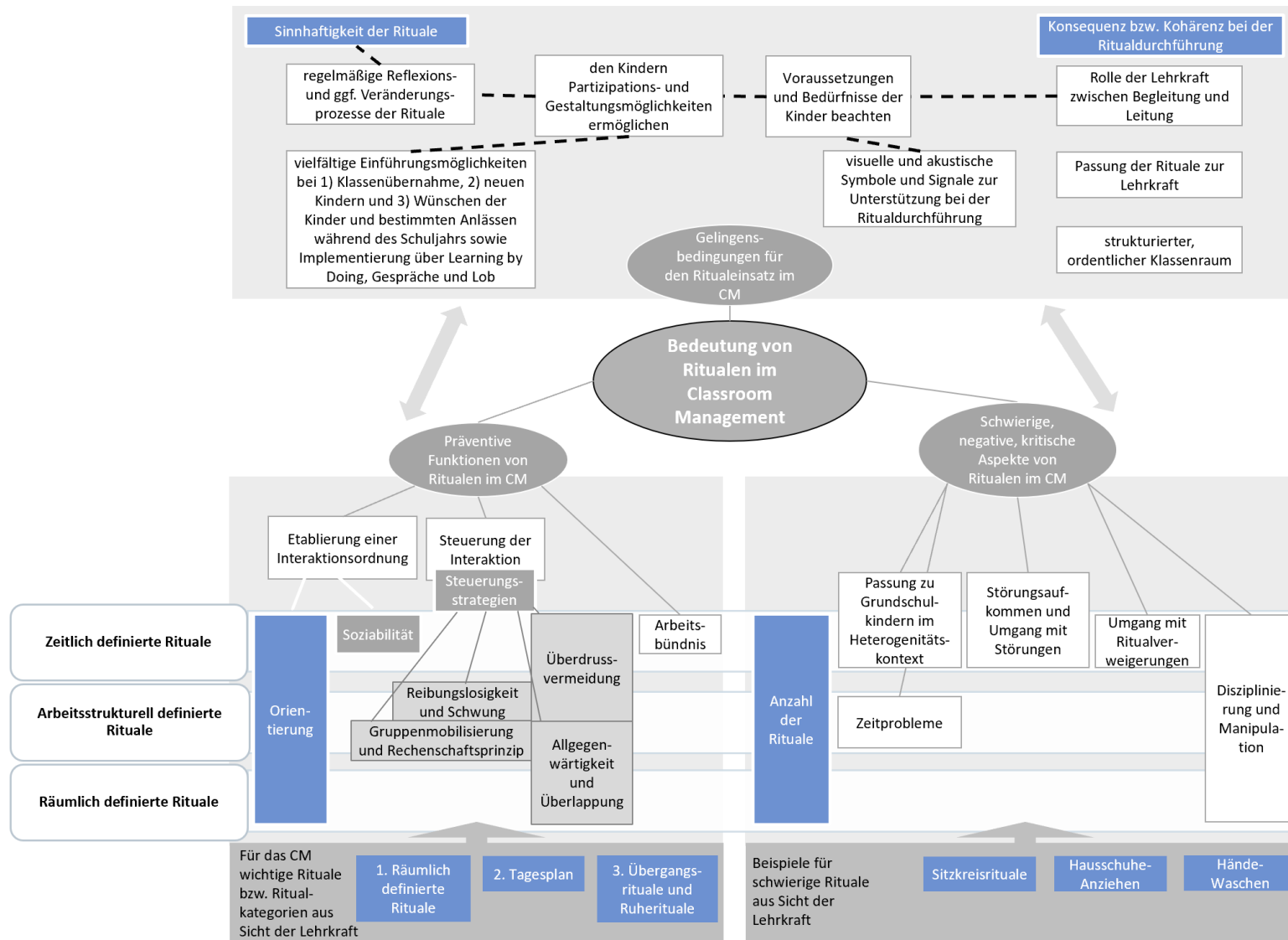


Abb. 5: Modellvorschlag zur CM-Bedeutung von Ritualen aus Sicht von B (eigene Darstellung)

## 4.2.1 Präventive Funktionen von Ritualen im CM

Wie im Modell erkennbar, haben für B drei Rituale bzw. Ritualkategorien eine besonders hohe CM-Stellung – nämlich v.a. räumliche Rituale für die „Einrichtung der Klasse“ (B: 36),<sup>4</sup> aber auch der Tagesplan und „Rituale, die eben Phasenwechsel signalisieren“ (B: 38), d.h. Übergangsrituale wie die Aufräumphase und Ruherituale wie die „Klangzeichen“ (B: 36) (vgl. B: 38, 114). Im Kontrast hierzu werden Rituale in der Literatur kaum nach ihrer CM-Relevanz bewertet. Haag (2018: 59) etwa führt eine Ritualfülle als „zentrale Gelenkstellen“ im CM auf, während für B spezifische Rituale den rituellen Kern ihres CM bilden.

### 4.2.1.1 CM-Anforderungsbereich: Etablierung einer Interaktionsordnung

B definiert Rituale darüber, dass sie einen „Rahmen STECK[EN]“ (B: 133), „in dem wir uns bewegen“ (B: 114), und verortet Rituale so gemäß der Theorie in diesem *ersten CM-Anforderungsbereich*.

Die Hauptfunktion aller Ritualhauptkategorien liege laut B in der Strukturierung des Schultages und Unterrichts, die den Kindern und ihr Sicherheit gewähre und „quasi einen ja guten Ablauf des Vormittags“ (B: 31) gewährleiste. Seitens der Kinder begründet B Rituale auch damit, dass die rituelle Struktur ein kindliches Bedürfnis sei und spezifisch Grundschulkindern so „dieses Lernen lern[en], [...] um es dann hoffentlich irgendwann selber zu können“ (B: 34) (vgl. B: 31f., 133, 4, 36). Damit verweist B auf die von Wannack/Herger (2021: 135) empirisch betonte und auch theoretisch akzentuierte *Orientierungsfunktion*. Die Begründungen von B sind ebenso theoretisch insofern wiederzufinden, als Kinder im Sinne ihrer Ordnungsbedürfnisse (vgl. Kaiser 2018: 35) „Rituale mögen und sogar brauchen“ (Schubert/Friedrichs 2012: 129) und diese ihre Selbstständigkeit (jedoch nicht nur im Primarbereich) fördern können (vgl. Helmke 2021: 183; Petersen 2010: 7).

Neben dieser primären Funktion aller Rituale schreibt B einzelnen Ritualen wie den Gongarten (vgl. B: 46, 48, 59, 71) und dem Morgenkreis (vgl. B: 4, 31, 66) vielfältige sekundäre Funktionen zu. Auch Meyer (2021: 37) und Wannack/Herger (2021: 135f.) betonen die Vielschichtigkeit der Ritualfunktionen, jedoch keine Hauptfunktion. Dass für B die Orientierung am wichtigsten ist, könnte damit zusammenhängen, dass im oft offenen Primarunterricht Struktur und Orientierung als besonders relevant gelten (vgl. ebd.: 26; Haag/Streber 2020: 100). Dadurch, dass der Klassenrat, Offener Anfang und das „ritualisierte Frühstück [...] auch superwichtig für die Gemeinschaft“ (B: 42) seien, bestätigt B aber auch die Annahmen zur *Sozialibilität* von Ritualen (Kap. 2.3).

### 4.2.1.2 CM-Anforderungsbereich: Steuerung der Interaktion

Zudem weist B bestimmten Ritualen Funktionen für die Steuerungsstrategien nach Kounin (2006) zu. Exemplarisch kann nur auf die Technik *Reibungslosigkeit und Schwung* ausführlicher eingegangen werden, für die laut B v.a. arbeitsstrukturelle Ruhe- und Mobilitätsrituale „natürlich ganz viel, gerade für so Übergangsphasen“ (B: 46) bedeutsam seien (vgl. B: 46, 48). B argumentiert, dass Rituale dazu dienen, „Abläufe zu sichern, ohne es immer wieder neu zu erklären“ (B: 31). Mit dem gleichen Argument akzentuiert der theoretische Diskurs sehr ähnlich die Rolle von Ritualen für den „Unterrichtsfluss“ (Haag 2018: 59) – gerade in störanfälligen Phasen wie den von B genannten Übergängen (vgl. Eichhorn 2014a: 12; Haag/Streber 2020: 55; Helmke 2021: 178, 183).

Für die *Gruppenmobilisierung* und *Überdrussvermeidung* sind B im Kontrast zur Theorie differenziert bestimmte Rituale besonders wichtig – im ersten Fall Lob und multisensorische Rituale (vgl. B: 59), im zweiten Fall auch das Lob und das Steinesystem (vgl. B: 63, 40) sowie Rituale, bei denen die Kinder „selber bei irgendetwas dran“ (B: 66) sind. Während *Allgegenwärtigkeit*

---

<sup>4</sup> Kuckartz (2018: 221) folgend, werden das Kürzel B und die Absatznummer im Transkript angegeben. Für die Beobachtungsprotokolle wird das Kürzel BP ebenfalls mit Absatznummern genutzt.

und *Überlappung* im Ritualkontext bislang kaum betont wurden, könnten laut B arbeitsstrukturelle und räumliche Rituale „VIEL natürlich“ (B: 77) v.a. bei der Überlappung unterstützen. B verknüpft die Allgegenwärtigkeit zudem mit der räumlichen Position in Ritualen (vgl. B: 71, 77), die auch Nolting (2013: 70) mit der „mobile[n] Präsenz“ (ebd.: 50) allgemein im CM betont.

#### 4.2.1.3 CM-Anforderungsbereich: Arbeitsbündnis

Hierfür seien B im Klassenrat zu wiederholende „Regeln wichtig im Umgang“ (B: 79). Weiterhin sei relevant, dass Rituale wie das Sonnensystem den Kindern bekannt sind und B so „das UNFAIRE Schimpfen“ (ebd.) ersparen. Für das *Arbeitsbündnis* sind B somit Regeln wichtig, ggf. wichtiger als Rituale. Jedoch gelten auch im pädagogischen Diskurs Rituale nur als *ein* CM-Element (vgl. Klaffke 2013: 119; Meyer 2021: 31; Ophardt/Thiel 2020: 742), über das auch Regeln – wie bei B im Klassenrat – eingeübt werden können (vgl. Kaiser 2018: 26).

#### 4.2.2 Schwierige, negative und kritische Aspekte von Ritualen im CM

Als Hauptschwierigkeit nennt B die „Masse an Ritualen“ (B: 81), die sie „manchmal ein bisschen überfordert“ (ebd.) und die Gefahr berge, „dass die Kinder so ein bisschen den Überblick verlieren“ (B: 81) – angesichts der vielen, für die Orientierung zugleich als notwendig erachteten Rituale (Kap. 4.1, 4.2.1.1). Damit sind auch Zeitprobleme verbunden, sodass v.a. arbeitsstrukturelle Rituale nicht oder „nicht (.) vernünftig“ (B: 81) durchgeführt werden könnten (vgl. B: 81, 46, 48). Im theoretischen Diskurs wird daher teils betont, dass die *Ritualanzahl* zu beschränken ist (vgl. Kaiser 2018: 40; Helmke 2021: 183). Dass sie im Spannungsfeld zwischen Orientierungsverlust und -ermöglichung herausfordernd sein kann und mit den von B angesprochenen *Zeitproblemen* einhergeht, wird dort aber kaum beschrieben.

Als zusätzlicher schwieriger Aspekt zeigt sich die Passung v.a. zeitlicher Rituale zu den Kindern: „nicht jedes Ritual ist für jedes Kind. Ne, manche finden halt auch manche Sachen wahrscheinlich ganz doof“ (B: 81), z.B. das Hausschuhe-Anziehen und Hände-Waschen. Gerade Sitzkreisrituale fielen laut B vielen Kindern schwer. Dennoch seien die Rituale nicht ungeeignet, weil man „ÜBERALL irgendetwas“ (ebd.) finde, was zu einem Kind nicht passt (vgl. B: 83-85). Während B die *Passung der Rituale im Heterogenitätskontext* teils als Schwierigkeit, teils – wie Kapitel 4.2.3 zeigt – als Gelingensbedingung versteht, wird dies im theoretischen Diskurs eher nur als Letzteres beschrieben. Generell gilt die Passung aber in heterogeneren Gruppen wie der jahrgangsgemischten, inklusiven Klasse von B als anspruchsvoller (vgl. Helmke 2021: 249f.).

Weitere, hier nur kurz thematisierbare schwierige, negative und kritische Aspekte sind ähnlich zur Theorie das *Störungsaufkommen* und die *Ritualverweigerungen* – v.a. in den als schwierig erachteten Sitzkreisritualen (vgl. BP: 282f., 333, 342f., 367f., 372f.; B: 92, 97). Hierauf reagiert B u.a. mit individuellen, situativen „Kompromiss[en]“ (B: 95) und Rückzugsmöglichkeiten (vgl. B: 97, 94f.) – ähnlich zu den Vorschlägen von Petersen (2010: 19-21) und Kaiser (2018: 31). Zudem sieht auch B die theoretisch akzentuierten *Disziplinierungs- und Manipulationsgefahren* von Ritualen (vgl. B: 103). Sie hoffe aber, „dass es bei mir jetzt nicht so (.) krasse gibt, die die Kinder irgendwie in ihrem Recht und ihrer Freiheit einschränken“ (B: 102). Da es sonst „in vielen Situationen total eskaliere“ (B: 106), erachtet sie dennoch Sanktionen in Ritualen und Ritualisierungen von Sanktionen in dem von ihr genutzten Sonnensystem in ihrer spezifischen Klasse als notwendig (vgl. B: 106, 90, 101-103), die in der Literatur auch kritisiert werden (vgl. Kaiser 2018: 30; Sattler 2007: 75).

#### 4.2.3 Gelingensbedingungen für den Ritualeinsatz im CM

Für B sind die Gelingensbedingungen „Konsequenz und Sinnhaftigkeit“ (B: 108) am wichtigsten, sodass ein Ritual einerseits Kohärenz bzw. „einen roten Faden hat und es immer dieselbe Bedeutung hat“ (ebd.) und andererseits einen Nutzen habe (vgl. ebd.). Die *Sinnhaftigkeit* wird theoretisch gelegentlich insofern betont, als Rituale z.B. in ihrem Sinn reflektiert werden sollten (vgl. Schubert/Friedrichs 2012: 129). Dagegen wird die *Konsequenz* am Rande und nur

bezogen auf die Ritualeinführung betrachtet (vgl. Petersen 2010: 20f.; Eichhorn 2014b: 14), während B ihre dauerhafte Bedeutung unterstreicht.

Eine zusätzliche Gelingensbedingung betrifft die Lehrkraftrolle. So erläutert B, dass sie Rituale idealerweise begleite, derzeit aber als „Hauptagierende“ (B: 127) leite. Das Ideal, dass „die Kinder das überwiegend selbst managen“ (B: 125), funktioniere in ihrer spezifischen Klasse nicht immer (vgl. B: 125, 127). Dies sei auch ein Problem der Jahrgangsmischung, da sonst, wenn die Lerngruppe bestehen bliebe, „das im nächsten Schuljahr alles schon (.) viel besser funktioniere“ (B: 127). Ähnlich zur Theorie ist für B die ideale Lehrkraftrolle begleitend, stößt aber in der Praxis an Grenzen und ist vielmehr *passend zur Lerngruppe zwischen Begleitung und Leitung* zu wählen. Dies könnte auch damit zusammenhängen, dass jüngere Kinder noch stärker anzuleiten sind (vgl. Haag/Streber 2020: 17) und die Lehrkraft eine „führende Rolle“ (Meyer 2021: 38) einnehmen soll, bis die Kinder das Ritual beherrschen (vgl. Unruh/Petersen 2014: 140).

Die weiteren Gelingensbedingungen können nur kurz umrissen werden: Die *Reflexions- und ggf. Veränderungsprozesse*, die „immer wieder“ (B: 110), auch mit den Kindern, stattfinden (vgl. ebd.), die *Partizipations- und Gestaltungsmöglichkeiten der Kinder* durch ihre (Veränderungs-)Ideen und Ritualmoderationen (vgl. B: 110-112, 116, 6, 66) sowie die *visuellen und akustischen Symbole und Signale* wie eine Aufräummusik und Visualisierungen beim Wort des Tages (vgl. BP: 240, 318-324; B: 129) ähneln stark den theoretischen Annahmen. Auch die Relevanz der *Beachtung der Voraussetzungen und Bedürfnisse der Kinder* im Sinne der Passung bzw. Adaptivität (vgl. Helmke 2021: 251; Haag 2018: 99f.) kann bei B bestätigt werden, u.a. da Rituale davon abhängig seien, „was man für eine Lerngruppe hat“ (B: 106), und der Umgang mit Ritualverweigerungen „gebunden an die Kinder“ (B: 97) sei. Räumliche und arbeitsstrukturelle (Übergangs-)Rituale, denen B keine Passungsprobleme zuschreibt (Kap. 4.2.2), seien aber „überwiegend unabhängig von den Voraussetzungen der Kinder“ (ebd.). Im Kontrast zur Theorie scheinen bei B jedoch *vielfältigere Einführungsmöglichkeiten* 1) bei der Klassenübernahme und gleichzeitigen Übernahme einiger Rituale, 2) bei neuen Kindern zu Schuljahresbeginn durch die Patenschaften und 3) bei Wünschen der Kinder und bestimmten Anlässen im Schuljahr vorzuliegen (vgl. B: 116, 123, 68, 85) und eine schrittweise-systematische Implementierung kaum wichtig zu sein. Vielmehr sind für B „Learning by Doing“ (B: 118) und gemeinsame Gespräche mit „viel Lob“ (B: 55) relevante Implementierungsmethoden (vgl. B: 72-74, 55, 118), die B „halt ab und zu [durchführe]. Und dann meistens irgendwann haben sie es verinnerlicht“ (B: 118). Dies könnte auch damit zusammenhängen, dass die Implementierung bei jungen Kindern als einfach und schnell gilt (vgl. Kreter/Berlin 2006: 16). Weitere Bedingungen, die explizit im Ritualkontext kaum, nur etwa bei Kuse (2014: 19f.) und Kaiser (2018: 40), aufzufinden sind, betreffen einen *strukturierten*, „schönen, sauberen, ordentlichen“ (B: 38) *Klassenraum* und die *Passung zur Lehrkraft*. Es sei wichtig, „dass auch jeder (.) Lehrer sich eigene Rituale aussucht, die [...] zu ihm passen“ (B: 135).

## 5. Methodenreflexion

Das passive Beobachten, stetige Verschriftlichen und Reflektieren halfen zwar dabei, zu den Ritualen Distanz zu erhalten sowie Selektivitäts- und Verzerrungsprobleme zu verringern. Dennoch ist die Ritualbestandsaufnahme v.a. vor dem Interview unvollständig, was über die Triangulation teils erkannt und kompensiert wurde (vgl. Lamnek/Krell 2016: 263, 522-524, 575; Thierbach/Petschick 2019: 1178f.). Zudem konnte die Passivität durch Rollenkonflikte nicht stetig beibehalten werden. Intersubjektiv dokumentiert (vgl. z.B. BP: 143, 178) wurde deshalb oft eine marginale Feldrolle für eine gewisse Objektivität eingenommen (vgl. Kochinka 2010: 453; Lamnek/Krell 2016: 544, 547; Przyborski/Wohlrab-Sahar 2014: 47).

Beim Agieren zwischen Offenheit und Strukturierung im Interview bot der Leitfaden eine Orientierung, beschränkte aber die Erkenntnisse evtl. bei den theoriegeleiteten Fragen im dritten und vierten Themenblock (vgl. Helfferich 2019: 676; Schmidt 2018b: 52, 57). Zugleich waren manche Fragen, etwa zum Rechenschaftsprinzip, zu offen bzw. unkonkret (vgl. B: 67, 56, 99).

Trotzdem konnten die Rituale im CM und die Sicht von B darauf m.E. gegenstandsangemessen erhoben werden, wozu die *offenen* Feldbeobachtungen und *offenen* Interviewfragen deutlich beitrugen (vgl. Schreier 2013c: 279; Wulf 2004: 17f.).

## 6. Fazit

### 6.1 Zusammenfassung

Rituale gelten als ein bedeutsames, aber kaum erforschtes CM-Element im Grundschulunterricht. Am Fallbeispiel der Grundschullehrerin B wurde in diesem Studienprojekt deshalb die CM-Bedeutung von Ritualen triangulativ eruiert.

Hinsichtlich der ersten Teilfrage zur Ritualbestandsaufnahme lassen sich bei B fünfzig vielfältige zeitlich, arbeitsstrukturell und räumlich definierte (Mikro-)Rituale im CM-Kontext und damit eine auch theoretisch betonte hohe rituelle Prägung des Unterrichts beobachten.

Bezüglich der zweiten Teilfrage zeigt sich im Interview und verdichtet im hypothesenartigen Modellvorschlag, dass alle Ritualkategorien bei B einen relevanten präventiven CM-Beitrag in drei Bedeutungsdimensionen leisten. So nehmen Rituale aus Sicht von B primär die von Wannack/Herger (2021) empirisch festgestellte Orientierungsfunktion für die „Etablierung einer Interaktionsordnung“ (Ophardt/Thiel 2020) ein. Im Kontrast zu bisherigen Studien und teils zur Theorie zeigen sie laut B aber auch vielfältige sekundäre *präventive Funktionen* in allen CM-Anforderungsbereichen – auch für die Techniken von Kounin (2006). Rituale besitzen für B jedoch auch *schwierige, negative und kritische Aspekte* im CM, wozu v.a. die in der Theorie kaum betonte Ritualanzahl, aber auch die theoretisch beschriebenen Schwierigkeiten – gerade in Sitzkreisritualen – zählen. Deshalb erachtet B bestimmte, empirisch noch kaum erforschte situative, lerngruppen- und lehrkraftbezogene *Gelingsbedingungen* als relevant – besonders die bisher kaum als derart wichtig betrachtete Konsequenz und Sinnhaftigkeit der Rituale. Gerade bei den Gelingsbedingungen wie der Lehrkraftrolle und Implementierung zeigen sich Theorie-Praxis-Diskrepanzen, die vermutlich mit der heterogenen, jahrgangsgemischten ersten/zweiten Klasse von B zusammenhängen. Grundschulbezogene Spezifika ergeben sich für B auch v.a. in der Orientierungsfunktion.

Mit Blick auf die Forschungsfrage lässt sich zusammenfassen, dass Rituale durch ihre vielfältige Prägung des Unterrichts und ihren präventiven CM-Beitrag in allen Bedeutungsdimensionen eine hohe CM-Bedeutung bei B haben.

### 6.2 Schulpraktische Relevanz

Das Studienprojekt kann praxiserprobte Anregungen zur Ritualgestaltung im CM und zum Auf- und Ausbau eines „[R]epertoire[s] von Techniken und Strategien“ (Ophardt/Thiel 2017: 259) des CM mittels Ritualen bieten, gerade weil CM eine Praxisherausforderung ist und sich Lehrkräfte mehr Informationen zum CM wünschen (vgl. Seidel 2020: 120), CM aber in der Aus- und Fortbildung vernachlässigt ist (vgl. Haag/Streber 2020: 15; Helmke 2021: 175). Auch die Autorin konnte CM-Grundkenntnisse gewinnen, die nach der Erhebung erprobt wurden.

### 6.3 Ausblick

Besonders wäre zu untersuchen, inwiefern sich die Erkenntnisse in einer erweiterten, heterogenen Stichprobe replizieren lassen, da sie hier angesichts des Fallbeispiels nicht auf Verallgemeinerungen zielen (können) (vgl. Akremi 2019: 327; Kruse 2015: 57; Schreier 2013c: 278). Auch konnten die komplementären Triangulations-Perspektiven aus Ressourcengründen nicht – wie von Flick (2011: 12) gefordert – systematisch-gleichberechtigt verknüpft werden. Weiterführend könnte daher über (videogestützte) Beobachtungen analysiert werden, welche Elemente der drei Bedeutungsdimensionen in welchen Ritualen tatsächlich bedeutsam werden – auch weil sich teils empirisch zeigt, dass die Beobachtungs- und Klassenlehrkraftsicht kaum

korrelieren (vgl. Wettstein/Scherzinger/Ramseier 2018). Zudem könnten die akzentuierten, teils beschränkt beobachteten Aspekte wie die Ritualimplementierung und -veränderung gezielt zur Entwicklung empirisch fundierter Unterstützungsangebote oder zur Untersuchung der Theorie-Praxis-Diskrepanzen eruiert werden.

# Literaturverzeichnis

- Akremit, Leila (2019). Stichprobenziehung in der qualitativen Sozialforschung. In: Nina Baur/Jörg Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 313-331). 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Audehm, Kathrin (2014). Rituale. In: Christoph Wulf/Jörg Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Anthropologie* (S. 259-266). Wiesbaden: Springer VS.
- Dresing, Thorsten/Pehl, Thorsten (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription / Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. 8. Auflage. Marburg: dr. dresing & pehl.
- Eichhorn, Christoph (2014a). *Die Klassenregeln. Guter Unterricht mit Classroom-Management*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Eichhorn, Christoph (2014b). Classroom-Management. Bessere Beziehungen – besserer Unterricht. In: *Lernende Schule*, 17 (65), S. 25-28.
- Eichhorn, Christoph (2014c). *Classroom-Management. Wie Lehrer, Eltern und Schüler guten Unterricht gestalten*. 7. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Flick, Uwe (2011). *Triangulation. Eine Einführung* (Qualitative Sozialforschung, Bd. 12). 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Göhlich, Michael (2004). Rituale und Schule. Anmerkungen zu einem pädagogisch bedeutsamen Zusammenhang. In: Christoph Wulf/Jörg Zirfas (Hrsg.), *Innovation und Ritual. Jugend, Geschlecht und Schule* (S. 17-28). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Haag, Ludwig/Streber, Doris (2020). *Klassenführung. Erfolgreich unterrichten mit Classroom Management* (BildungsWissen Lehramt, Bd. 23). 2. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.
- Haag, Ludwig (2018). *Kernkompetenz Klassenführung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hattie, John (2015). *Lernen sichtbar machen*. Übers. von Wolfgang Beywl/Klaus Zierer, 3. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (Originalausgabe erschienen 2009).
- Helfferich, Cornelia (2019). Leitfaden- und Experteninterviews. In: Nina Baur/Jörg Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 669-686). 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Helmke, Andreas (2021). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. 8. Auflage. Hannover: Klett Kallmeyer.
- Helmke, Andreas/Weinert, Franz (1997). Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. In: Franz Weinert/Andreas Helmke (Hrsg.), *Entwicklung im Grundschulalter* (S. 241-251). Weinheim, Basel: Beltz.
- Kaiser, Astrid (2018). *1000 Rituale für die Grundschule*. 11. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Klaffke, Thomas (2013). *Klassen führen – Klassen leiten. Beziehungen, Lernen, Classroom Management*. Hannover: Klett Kallmeyer.
- Kochinka, Alexander (2010). Beobachtung. In: Günter Mey/Katja Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 449-461). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kounin, Jacob (2006). *Techniken der Klassenführung*. Übers. von Maja Gellert/Claudius Gellert. Münster: Waxmann (Originalausgabe erschienen 1976).

- König, Johannes (2010). Lehrerprofessionalität. Konzepte und Ergebnisse der internationalen und deutschen Forschung am Beispiel fachübergreifender, pädagogischer Kompetenzen. In: Johannes König/Bernhard Hofmann (Hrsg.), *Professionalität von Lehrkräften. Was sollen Lehrkräfte im Lese- und Schreibunterricht wissen und können?* (S. 40-105). Berlin: DGLS.
- Kreter, Gabriela/Berlin, Dagmar (2006). Einen Rahmen schaffen und Sicherheit geben. In: *Lernchancen*, 9 (49), S. 16-18.
- Kruse, Jan (2015). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*. 2. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.
- Kuckartz, Udo (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 4. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.
- Kuse, Claudia (2014). Was hat die „Brezelzeit“ mit Klassenführung zu tun? Bausteine für eine gelungene Klassenführung. In: *Lernende Schule*, 17 (65), S. 18-21.
- Lamnek, Siegfried/Krell, Claudia (2016). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Meyer, Hilbert (2021). *Was ist guter Unterricht?* 15. Auflage. Berlin: Cornelsen.
- Nolting, Hans-Peter (2013). *Störungen in der Schulklasse. Ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung*. 11. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.
- Ophardt, Diemut/Thiel, Felicitas (2020). Klassenführung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Colin Cramer/Johannes König/Martin Rothland/Sigrid Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 741-747). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Ophardt, Diemut/Thiel, Felicitas (2017). Klassenmanagement als Basisdimension der Unterrichtsqualität. In: Martin Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (Schule und Gesellschaft, Bd. 24) (S. 245-266). 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Petersen, Susanne (2010). *Rituale für kooperatives Lernen in der Grundschule. Für jeden Tag und das Schuljahr – Für Anfang und Ende der Grundschulzeit*. 4. Auflage. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2014). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. 4. Auflage. München: Oldenbourg.
- Sattler, Stephan (2007). *Rituale im Grundschulunterricht* (Grundschulpädagogik / Grundschulforschung, Bd. 6). Landau: Empirische Pädagogik.
- Schmidt, Frederike (2018a). Interviewverfahren. Ein Überblick. In: Jan Boelmann (Hrsg.), *Erhebungs- und Auswertungsverfahren* (Empirische Forschung in der Deutschdidaktik, Bd. 2) (S. 23-34). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Schmidt, Frederike (2018b). Leitfadeninterviews. Ein Verfahren zur Erhebung subjektiver Sichtweisen. In: Jan Boelmann (Hrsg.), *Erhebungs- und Auswertungsverfahren* (Empirische Forschung in der Deutschdidaktik, Bd. 2) (S. 51-65). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Schreier, Margrit (2013a). Qualitative Erhebungsmethoden. In: Walter Hussy/Margrit Schreier/Gerald Echterhoff (Hrsg.), *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor* (S. 222-244). 2. Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer Medizin.
- Schreier, Margrit (2013b). Qualitative Analyseverfahren. In: Walter Hussy/Margrit Schreier/Gerald Echterhoff (Hrsg.), *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor* (S. 245-275). 2. Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer Medizin.



- Schreier, Margrit (2013c). Bewertung qualitativer Forschung. In: Walter Hussy/Margrit Schreier/Gerald Echterhoff (Hrsg.), *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor* (S. 276-284). 2. Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer Medizin.
- Schreier, Margrit (2013d). Qualitative Forschungsmethoden. In: Walter Hussy/Margrit Schreier/Gerald Echterhoff (Hrsg.), *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor* (S. 189-221). 2. Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer Medizin.
- Schubert, Nele; Friedrichs, Birte (2012). *Das Klassenlehrer-Buch für die Grundschule*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Schulz-Gade, Gunild/Schulz-Gade, Herwig (2012). Rituale in der Ganztagschule. Wege zur Orientierung und Gemeinschaftsidentifikation. In: Stefan Appel/Ulrich Rother (Hrsg.), *Jahrbuch Ganztagschule 2012. Schulforschung – Lernlandschaft – Lebenswelt* (S. 19-32). Schwalbach am Taunus: Wochenschau.
- Seidel, Tina (2021). Klassenführung. In: Elke Wild/Jens Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 119-131). 3. Auflage. Berlin: Springer.
- Thierbach, Cornelia/Petschick, Grit (2019). Beobachtung. In: Nina Baur/Jörg Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 1165-1181). 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Unruh, Thomas/Petersen, Susanne (2014). *Guter Unterricht Praxishandbuch. Handwerkszeug für Unterrichtspraxis*. 14. Auflage. Hamburg: AOL.
- Wannack, Evelyne/Herger, Kirsten (2021). *Classroom Management in der Eingangsstufe. Eine empirische Studie*. Münster, New York: Waxmann.
- Wannack, Evelyne (2012). Classroom Management und seine Bedeutung für die Gestaltung von Spiel- und Lernaktivitäten. In: Frank Hellmich/Sabrina Förster/Fabian Hoya (Hrsg.), *Bedingungen des Lehrens und Lernens in der Grundschule. Bilanz und Perspektiven* (Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 16) (S. 69-72). Wiesbaden: Springer VS.
- Wettstein, Alexander/Scherzinger, Marion/Ramseier, Erich (2018). Unterrichtsstörungen, Beziehung und Klassenführung aus Lehrer-, Schüler- und Beobachterperspektive. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 65 (1), S. 58-74.
- Wulf, Christoph (2008). Rituale im Grundschulalter. Performativität, Mimesis und Interkulturalität. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11 (1), S. 67-83.
- Wulf, Christoph (2004). Einleitung. Bildung in schulischen, religiösen und jugendkulturellen Ritualen. In: Christoph Wulf/Birgit Althans/Kathrin Audehm/Constanze Bausch/Benjamin Jörissen/Michael Göhlich/Ruprecht Mattig/Anja Tervooren/Monika Wagner-Willi/Jörg Zirfas (Hrsg.), *Bildung im Ritual. Schule, Familie, Jugend, Medien* (S. 7-19). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

**Natalie Krings**

# Schüler\*innenvorstellungen zu ländlichen Räumen in Deutschland

Betreut durch: Dr. rer. nat. Dorothea Wiktorin (Geographie)

## Abstract

*Das Studienprojekt verfolgt das Ziel, Vorstellungen von Schüler\*innen zu dem geographischen Themengebiet der ländlichen Räume zu erheben. Dabei steht die folgende Forschungsfrage im Zentrum der Erhebung: „Welche Vorstellungen haben im städtischen Umfeld sozialisierte Schüler\*innen zu ländlichen Räumen in Deutschland?“. Das Forschungsinteresse lässt sich in der Geographiedidaktik unter den Bereich der Schüler\*innenvorstellungsforschung einordnen. Schüler\*innenvorstellungen zu bestimmten Räumen sind in der Geographie deshalb so wichtig, da diese Vorstellungen unsere Lebensrealität beeinflussen und zudem Räume subjektiv wahrgenommen sowie deshalb immer auch konstruiert werden (vgl. Schwarze/Schrüfer/Obermaier 2016: 199). So werden in der breiten öffentlichen Wahrnehmung ländliche Räume bspw. häufig entweder als defizitär oder als idyllisch wahrgenommen (vgl. Klaeren 2020: 3). Dabei sind ländliche Räume so heterogen, dass es keine einheitliche Definition und Abgrenzung dieser gibt (vgl. Krajewski/Mose/Wiegandt 2021: 9). Vor diesem Hintergrund ist auch die Vorstellung von Schüler\*innen zu dem Thema ein interessantes Forschungsfeld. Im Jahr 2021 gab es diesbezüglich eine erste Studie von Daum und Wilhelmi (2021: 36) zum Thema „Dorf“. Die Ergebnisse aus diesem Studienprojekt sollen nun den Forschungsstand zu dieser Thematik erweitern.*

*Durch ein qualitatives Forschungsdesign und die Anwendung der Grounded Theory-Methodologie wurden im Rahmen des Praxissemesters an einem Gymnasium in Köln episodische Interviews mit Schüler\*innen eines Erdkundekurses der Einführungsphase geführt. Dabei konnten insgesamt sechs Typen von Schüler\*innenvorstellungen zum Thema ausfindig gemacht werden, welche sich hauptsächlich in ihrer Sichtweise auf ländliche Räume und ihrer fokussierten Ebene (räumlich/strukturell oder individuell/sozial) unterscheiden. Auffällig ist dabei, dass das Gegensatzpaar Stadt und Land noch häufig eine Rolle spielt und, dass es einige Übereinstimmungen der Schüler\*innenvorstellungen mit der breiten öffentlichen Wahrnehmung gibt.*

# 1. Einleitung

Im Rahmen des hier im Fokus stehenden Studienprojektes ist es das Ziel, Vorstellungen von Schüler\*innen zu dem geographischen Themengebiet der ländlichen Räume zu erheben und damit folgende Forschungsfrage beantworten zu können: „Welche Vorstellungen haben im städtischen Umfeld sozialisierte Schüler\*innen zu ländlichen Räumen in Deutschland?“. Neben dieser im Mittelpunkt stehenden Untersuchungsfrage ergeben sich weitere Teilfragen, wie: „Was assoziieren die Schüler\*innen mit dem Begriff ‚ländlicher Raum‘?“ und „Inwiefern liegen Vorstellungen zu unterschiedlichen Formen ländlicher Räume vor?“. In der Geographiedidaktik spielt die Schüler\*innenvorstellungsforschung eine bedeutsame Rolle, auch wenn dies erst eine Entwicklung der letzten 15 Jahre ist (vgl. Reinfried 2008: 8). Im Studienprojekt sind Schüler\*innenvorstellungen zum genannten Thema erhoben worden. Bisher gab es diesbezüglich kaum Forschung. Im Jahr 2021 erhoben Daum und Wilhelmi (2021: 36f.) eine Studie zum Thema „Dorf“, indem sie 24 Schüler\*innen aus Rheinland-Pfalz befragten. Das Studienprojekt setzt sich daher zur Aufgabe weitere Erkenntnisse in diesem Forschungsfeld zu gewinnen. Dazu werden im weiteren Verlauf neben einem theoretischen Hintergrund und der Darstellung des Forschungsdesigns die Ergebnisse dargelegt, analysiert und vor dem aktuellen Stand der Forschung diskutiert. Der Kern dieser Arbeit bilden insgesamt sechs Typen von Schüler\*innenvorstellungen zu ländlichen Räumen.

## 2. Theoretischer Hintergrund

### 2.1 Schüler\*innenvorstellungsforschung in der Geographiedidaktik

Die Bedeutung der Erhebung von Schüler\*innenvorstellungen im Fach Geographie hat an Zuwachs gewonnen. Dies ist jedoch eine vergleichsweise junge Entwicklung. Im Jahr 2008 schrieb bspw. Sybille Reinfried noch in einem ihrer Beiträge: „Die geringe Zahl der Studien darf jedoch nicht über die Relevanz der Schülervorstellungen für das Lernen im Fach Geographie hinwegtäuschen“ (ebd. 2008: 8). Felzmann und Gehricke (2015: 40) weisen im Vergleich dazu im Jahr 2015 bereits auf eine steigende Anzahl an Abschlussarbeiten und Dissertationen in Bezug auf eine geographiedidaktische Forschung zu Schüler\*innenvorstellungen hin. Diese geht insgesamt zurück auf die *conceptual change*-Forschung (vgl. Felzmann/Gehricke 2015: 40-44), welche ihren Beginn in den 1970er und 1980er Jahren genommen hat. Forschungsschwerpunkte waren naturwissenschaftliche Phänomene (vgl. ebd.), insbesondere Phänomene der Astronomie und der physischen Geographie (vgl. Reinfried 2008: 8). Durch eine Weiterentwicklung der *conceptual change*-Forschung gerieten schließlich in der Geographiedidaktik auch Schüler\*innenvorstellungen zu humangeographischen Themen in den Fokus der Betrachtung (vgl. ebd.). Vorstellungen werden aus didaktischer Sicht häufig als Gedanken zu einem bestimmten Sachgebiet beschrieben (vgl. Lutter 2007: 75). Viele der Schüler\*innenvorstellungen beruhen dabei auf Alltagserfahrungen (vgl. Duit 2008: 3) und erfüllen in diesem Kontext eine Erklärungs- und Verstehensfunktion (vgl. Lutter 2007: 75).

Grundlegend bei der Schüler\*innenvorstellungsforschung ist die Frage danach, wie Menschen lernen und welche Lerntheorie zugrunde gelegt wird. Im Rahmen der Schüler\*innenvorstellungsforschung steht hier die Lerntheorie des Konstruktivismus im Fokus der Betrachtungen, da sie der individuellen Wahrnehmung und der subjektiven Konstruktion von Konzepten, im Vergleich zum Behaviorismus und Kognitivismus, eine hohe Bedeutung beimisst (vgl. Lange 2011: 98). In der konstruktivistischen Lerntheorie wird Lernen dabei als „aktives Aneignen vor dem Hintergrund bereits Vorhandenem“ (Duit 2008: 3) angesehen, anstatt Lernen als etwas zu verstehen, das sich dadurch auszeichnet, dass Wissen passiv durch das Übernehmen von Lernstoff an die Schüler\*innen weitergegeben wird (vgl. ebd.). Auch im Geographieunterricht spielt der Konstruktivismus eine Rolle, da die Schüler\*innen dort für ein konstruktivistisches

Raumverständnis sensibilisiert werden sollen (vgl. Duit 2008: 199). Insbesondere bei Themen der politischen Geographie liegt ein Fokus auf der Bewusstmachung der eigenen Raumwahrnehmung der Schüler\*innen, um ein Bewusstsein für die Konstruktion von Räumen zu schaffen (vgl. ebd.). Die Autor\*innen begründen die subjektive Raumwahrnehmung bspw. durch eine Beeinflussung von Werten und Handlungsnormen (vgl. ebd.: 200). Hier ist es daher unumgänglich, im Geographieunterricht die Schüler\*innenvorstellungen vor allem zu bestimmten Räumen zu erforschen.

Die *conceptual change*-Forschung geht in ihren Grundsätzen davon aus, dass fachlich korrekte Konzepte meistens gegen im Alltag bewährte Präkonzepte zu stellen sind (vgl. Felzmann/Gehricke 2015: 44). Als Präkonzepte werden vorunterrichtliche Vorstellungen von der Lebenswelt der Schüler\*innen verstanden, die sie durch ihre Sozialisation ausgebildet haben (vgl. Fridrich 2010: 306). Schüler\*innenvorstellungen sind im Vergleich dazu individuelle gedankliche Prozesse, Verständnisse und Gedanken zu einem bestimmten Sachgebiet (vgl. Lutter 2007: 75). Die Vorstellungen stimmen häufig nicht mit den wissenschaftlichen Vorstellungen überein (vgl. ebd.: 76). Dabei stellt sich die Frage, wie eine Vorstellungsänderung hin zu den fachlich korrekten Konzepten erzielt werden kann (vgl. Felzmann/Gehricke 2015: 41). Die Auffassung, dass Fehlkonstruktionen einfach durch wissenschaftliche Konzepte ausgetauscht werden können, stößt vermehrt auf Kritik. So insbesondere auch bei politischen Bildner\*innen, welche in diesem Kontext vornehmlich von einem Vorstellungswandel als von einem Konzeptwechsel sprechen (vgl. Lange 2011: 101). Dabei gehen sie davon aus, dass beim Lernen bestehende Vorstellungen differenziert und modifiziert werden (vgl. ebd.), jedoch nicht zwingend ein vollständiger Konzeptwechsel eintritt, der die vermeintlichen Fehlvorstellungen vollständig ersetzt. Die Herausforderung ist es somit, die subjektiven Vorstellungen zu didaktisieren, indem vorhandene Vorstellungen aktiviert und Lernanlässe gegeben werden, um diese zu wandeln und auszudifferenzieren (vgl. Lange 2011: 101).

Hier knüpft das Modell der didaktischen Rekonstruktion an. Dieses Modell bildet einen theoretischen und methodischen Rahmen für die Unterrichtsplanung und die fachdidaktische Lehr-Lernforschung (vgl. Reinfried/Mathis/Kattmann 2009: 404). Es besteht aus drei Komponenten, die sich jeweils aufeinander beziehen und abhängig voneinander sind: Die fachliche Klärung, die Erfassung von Schüler\*innenperspektiven und die didaktische Strukturierung (*conceptual reconstruction*) (vgl. ebd.). Auf der Grundlage der Erkenntnisse aus der *conceptual change*-Forschung sollte auch das Modell der didaktischen Rekonstruktion in diesem Sinne gedeutet werden. Der Begriff *conceptual reconstruction* soll laut des Autor\*innenteams dabei den Begriff *conceptual change* ersetzen (vgl. ebd.). Fachliche Konzepte und Schüler\*innenvorstellungen werden in dem Modell als gleichwertig dargestellt, da Schüler\*innenvorstellungen in diesem Zusammenhang bspw. auch als Lernvoraussetzungen und Lernhilfen angesehen werden (vgl. ebd.: 405).

## 2.2 Sachanalyse „Ländliche Räume“

Im Studienprojekt sollen aufgrund des in Kapitel 2.1 genannten konstruktivistischen Raumverständnisses Schüler\*innenvorstellungen zu ländlichen Räumen erhoben werden, da diese Vorstellungen unsere Lebensrealität beeinflussen. Aus diesem Grund findet in diesem Kapitel gemäß dem Modell der didaktischen Rekonstruktion eine fachliche Klärung statt.

In der breiten öffentlichen Wahrnehmung werden ländliche Räume häufig entweder als defizitär oder als idyllisch wahrgenommen (vgl. Klaeren 2020: 3). Diese Tatsache wird bezeichnet als eine „sonderbare Dichotomie“ (Krajewski/Mose/Wiegandt 2021: 4). Auf der einen Seite werden ländliche Räume demnach als „Restgröße“ der Raumentwicklung bezeichnet“ (ebd.) und auf der anderen Seite unterliegend sie einer Idealisierung (vgl. ebd.). Dass beide Ansichten nicht der Realität entsprechen, machen sie ebenso deutlich, wie, dass diese Zuschreibungen typisch für die defizitäre Auseinandersetzung mit ländlicher Entwicklung sind (vgl. ebd.). Daher wird im Folgenden ein fachwissenschaftlich aktueller Blick auf das Thema geworfen.

Wichtig ist, zu Beginn klarzustellen, dass es zwar Gemeinsamkeiten ländlicher Räume gibt, allerdings keine einheitliche Definition und Abgrenzung dieser (vgl. ebd.: 5). Gemeinsamkeiten

ländlicher Räume sind eine niedrige Bevölkerungsdichte, die Ansiedlung kleiner und mittelständischer Unternehmen, ein Landschaftsbild, welches durch Dörfer, Klein- und Mittelstädte gekennzeichnet ist und eine, trotz zahlreicher Veränderungen, land- und forstwirtschaftlich geprägte Flächennutzung (vgl. Krajewski/Mose/Wiegandt 2021: 5). Dörfer und kleine Städte stellen dabei die wichtigsten Siedlungstypen in ländlichen Räumen dar (vgl. Steinführer 2020: 9). Zur Abgrenzung lassen sich bisher zwei Typisierungen ausmachen. Die erste Typisierung beruht auf dem Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung und nutzt die Kriterien der Einwohnerdichte und des Anteils der Bevölkerung in Klein- und Mittelstädten (vgl. ebd.). Die andere beruht auf dem Thünen-Institut und einem Ländlichkeitsindex, welcher von Indikatoren zur Bestimmung der sozioökonomischen Lebensverhältnisse ergänzt wird (vgl. ebd.). Dies hat jedoch zur Folge, dass ein Kreis in der einen Typisierung als städtisch und in der anderen als ländlich definiert wird (vgl. Danielsky 2020: 100). Je nachdem, welche Definition zugrunde gelegt wird, leben also 32% oder 57% der Bevölkerung Deutschlands in ländlichen Räumen auf einem Bundesgebiet von 68% oder 91% (vgl. Krajewski/Mose/Wiegandt 2021: 5). Dass es keine einheitliche Definition gibt, liegt vor allem daran, dass ländliche Räume sehr vielfältig sind, weshalb inzwischen von den ländlichen Räumen in der Mehrzahl gesprochen wird (vgl. Küpper 2020: 5), so auch bei Krajewski, Mose und Wiegandt (2021:1): „Den ländlichen Raum gibt es nicht“ (ebd.). Unterschiede sind bspw. in der sozioökonomischen Lage, der infrastrukturellen Ausrichtung und Erreichbarkeit, der ökologischen Bedeutung sowie der Lebensstile ihrer Bewohner\*innen zu erkennen (vgl. ebd.: 5). Somit entwickeln sich ländliche Räume auch unterschiedlich und bewegen sich in einem Spannungsfeld zwischen Prosperität und Peripherisierung (vgl. ebd.: 5f.). Dabei gibt es zwischen strukturschwachen und strukturstarken sowie zwischen agglomerationsnahen und in peripheren Lagen gelegenen ländlichen Räumen fließende Übergänge (vgl. ebd.: 6). Insgesamt sind jedoch, wie auch das nachfolgende Zitat zeigen soll, die ländlichen Räume hochgradig unterschiedlich.

„Die Heterogenität reicht von ländlichen Räumen, die sich durch schlechte Erreichbarkeit, unattraktive Lebensbedingungen, Überalterung oder eine Fremdbestimmung von außen auszeichnen, über solche, die in ökonomischer Sicht prosperieren und boomen bis hin zu solchen, die als Erholungs- und ökologische Ausgleichsräume oder als soziale Orte der Überschaubarkeit und Vertrautheit auch in Zukunft attraktive Lebensbedingungen bieten.“ (ebd.: 9)

Das war allerdings nicht immer so. Das Verständnis von Ländlichkeit hat sich im wissenschaftlichen Diskurs stetig gewandelt (vgl. Küpper 2020: 4). Bspw. Wird angemerkt, dass vor hundert Jahren unter dem ländlichen Raum noch ein annähernd homogener Raum verstanden wurde, der klar vom städtischen Raum abgegrenzt werden konnte (vgl. ebd.). So entwickelte sich eine zweigeteilte Vorstellung von Stadt und Land (vgl. ebd.). Dietmar Falk schreibt dazu bspw. in einer Einleitung: „[...] mit dem Gegensatzpaar Stadt und Land sind wir alle aufgewachsen“ (ebd. 2021:3). Den Gegensatz Stadt und Land gibt es jedoch heute so nicht mehr (vgl. Klaeren 2020: 3). Grund dafür ist, dass sich die Lebensverhältnisse zwischen Stadt und Land überwiegend angeglichen haben, sodass zwischen Stadt und Land meist keine großen wirtschaftlichen, sozialen und infrastrukturellen Unterschiede mehr vorhanden sind (vgl. Küpper 2020: 5). Anders sieht dies jedoch innerhalb der jeweiligen Raumkategorien aus. Hier haben sich die Unterschiede sogar vergrößert (vgl. ebd.). Das bedeutet, dass ländlicher Raum nicht gleich ländlicher Raum ist.

## 2.3 Schüler\*innenvorstellungsforschung zu ländlichen Räumen

Im folgenden Kapitel wird nun ein Einblick in die Schüler\*innenvorstellungsforschung zu ländlichen Räumen gegeben. Interessant ist dabei die Tatsache, dass es bis zum Jahr 2021 zu diesem Thema kaum Forschung gegeben hat: „Dem ländlichen Raum im Bereich der Schülervorstellungsforschung, folglich auch dem Thema ‚Dorf‘, wurde bisher wenig Aufmerksamkeit gewidmet (...)“ (Daum/Wilhelmi 2021: 36). Eine Erhebung von Schüler\*innenvorstellungen zu ländlichen Räumen hat somit ein „Desiderat“ (ebd.) dargestellt. Daum und Wilhelmi haben sich aus diesem Grund 2021 mit ihrer Studie zum Ziel gesetzt, Schüler\*innenvorstellungen zum Thema „Dorf“ zu erheben (vgl. ebd.). Dazu gingen sie verschiedenen Fragen nach, wie bspw.:

„Was assoziieren die Schüler[\*innen] mit dem ‚Dorf‘?“ oder „Gibt es bezüglich der Schüler[\*innen]vorstellungen zum ‚Dorf‘ Unterschiede zwischen den Lernenden aus dem ländlichen und städtischen Raum?“ (Daum/Wilhelmi 2021: 36). Befragt wurden in diesem Kontext 24 Schüler\*innen aus der sechsten und elften Klasse des Bundeslandes Rheinland-Pfalz (vgl. ebd.). Es zeigte sich mit Blick auf die erste Forschungsfrage der Studie, dass besonders die äußerlichen und sozialen Merkmale des Dorfes bei den Assoziationen der Schüler\*innen mit dem Dorf im Vordergrund standen (vgl. ebd.: 39). Dabei können hier Wörter wie Straße, Kirche, Natur, Tiere oder Gemeinschaft genannt werden. Interessant ist darüber hinaus auch, dass der ländliche Raum vor allem als ein Raum mit begrenzten Möglichkeiten, welcher konkurrenzlos zur Stadt ist, wahrgenommen wird (vgl. ebd.). Werden die Ergebnisse der zweiten Forschungsfrage näher betrachtet, so kann festgestellt werden, dass sich durchaus Unterschiede in den Schüler\*innenvorstellungen zwischen Lernenden aus dem ländlichen und städtischen Raum definieren lassen (vgl. ebd.). Schüler\*innen aus dem ländlichen Raum fokussieren sich bei ihren Antworten vornehmlich auf das Leben auf dem Dorf. Im Vergleich dazu liegt der Fokus bei den städtischen Schüler\*innen auf dem äußeren Erscheinungsbild, indem sie häufig die Infrastruktur des Dorfes betonen. Besonders prägnant ist jedoch das Ergebnis, dass beide Gruppen die Zukunft in einem Wegzug aus dem Dorf oder einer Verstädterung sehen (vgl. ebd.). Weitere Ergebnisse der Studie beziehen sich darüber hinaus auf die weiterführenden Forschungsfragen, die an dieser Stelle nicht ausgeführt werden. Insgesamt lässt sich aber feststellen, dass sich die Schüler\*innenvorstellungen an deren Lebenswelt orientieren und sich häufig Vorurteile gebildet haben.

Es finden sich bei dieser Studie einige Unterschiede zu dem hier vorgestellten Projekt, da das Erkenntnisinteresse dieses Projektes nicht auf den Schüler\*innenvorstellungen zum Dorf als wichtigste Siedlungsstruktur in ländlichen Räumen liegt, sondern Schüler\*innenvorstellungen zum übergeordneten Thema der ländlichen Räume identifiziert werden sollen. Ein weiterer Unterschied der Studie von Daum und Wilhelmi im Vergleich zu dem hier vorgestellten Projekt ist, dass sie sowohl Schüler\*innen aus ländlichen als auch Schüler\*innen aus städtischen Räumen befragt haben. In diesem Projekt liegt die Zielsetzung jedoch darauf, Schüler\*innenvorstellungen zu ländlichen Räumen von im städtischen Umfeld sozialisierten Kindern und Jugendlichen zu erheben. Hinzu kommt, dass es sich mit vier Schüler\*innen um eine weitaus kleinere Stichprobe im Vergleich zu der Studie von Daum und Wilhelmi handelt. Auch ist mit NRW der Schwerpunkt auf ein anderes Bundesland gesetzt worden. Die konkreten Forschungsfragen weichen daher aus den verschiedenen genannten Gründen ebenfalls deutlich voneinander ab.

## 3. Forschungsdesign: Erhebungs- und Auswertungsmethodik

### 3.1 Methodologie der Grounded Theory

Die methodische Vorgehensweise ist an die Grounded Theory angelehnt, vor dessen Hintergrund die Datenerhebung, -auswertung und -interpretation der Schüler\*inneninterviews stattfindet. Dies ist eine Methodologie, die der Qualitativen Sozialforschung zuzuordnen ist. Sie passt gut zu der hier im Fokus stehenden Forschungsfrage, die darauf abzielt, individuelle Vorstellungen zu einem bestimmten geographischen Themengebiet zu untersuchen.

### 3.2 Darlegung der Fallauswahl und der angewandten Erhebungsmethode

Nachdem feststeht, dass für die im Zentrum stehenden Forschungsfragen ein qualitatives Forschungsdesign, aufgrund der im vorherigen Kapitel dargelegten Ausführungen, am besten geeignet zu sein scheint, steht im Anschluss daran die Frage nach der Auswahl relevanter Fälle

im Fokus (vgl. Kelle/Kluge 2010: 42). Relevant müssen sie dabei sowohl für die Forschungsfragen als auch für das Forschungsfeld sein (vgl. ebd.). Aus diesem Grund ist es zwingend erforderlich, in einem qualitativen Forschungsrahmen eine bewusste und kriteriengesteuerte Fallauswahl durchzuführen (vgl. ebd.: 43). Im Kontext dieses Studienprojektes fiel die Auswahl der Strategie auf die Konstruktion eines qualitativen Stichprobenplans mit Merkmalen der Jahrgangsstufe und des Interesses am Thema sowie damit verbundenen unterschiedlichen Merkmalsausprägungen.

Die Auswahl der Erhebungsmethode ist ein weiterer wichtiger methodischer Schritt. Von Felzmann und Gehricke sind Gruppendiskussionen als passende Methode für die Untersuchung von Schüler\*innenvorstellung zu humangeographischen Strukturen, Prozessen und Funktionen vorgeschlagen worden, um den Einfluss der\*des Forscher\*in zurückzudrängen (vgl. Felzmann/Gehricke 2015: 47). Jedoch fiel die Auswahl schließlich auf eine Form des qualitativen Interviews, da eine Besonderheit von qualitativen Interviews ist, dass der Datenerwerb mit Hilfe mündlicher Kommunikation stattfindet (vgl. Misoch 2019: 13). Diese Form der Kommunikation schien für das Forschungsfeld passender zu sein.

Speziell entschieden worden ist sich für das episodische Interview. Denn die Besonderheit des episodischen Interviews liegt darin, dass es eine Kombination aus zwei methodischen Zugängen darstellt (vgl. Flick 2011b: 273). Grundlage des episodischen Interviews bilden semantisches und episodisches Wissen (vgl. ebd.). Semantisches Wissen einerseits beinhaltet Wissen um Begriffe und ihre Beziehungen untereinander, während episodisches Wissen andererseits aus Erinnerungen an Situationen besteht (vgl. ebd.). Der Forschungsgegenstand stellt hier die Erhebung von Schüler\*innenvorstellungen zum Thema der „ländlichen Räume“ dar. Dazu soll mit Hilfe des episodischen Interviews auf der einen Seite episodisches Wissen durch Erzählungen über individuelle Erfahrungen mit ländlichen Räumen und auf der anderen Seite semantisches Wissen über die Assoziationen zu den Begriffen „ländlicher Raum“ oder, im bewusst gewählten Plural, „ländliche Räume“ abgerufen werden. Der Interviewleitfaden wurde deshalb entsprechend konzipiert.

### 3.3 Darlegung der angewandten Auswertungsmethode

Die Datenauswertung kann in drei Schritte eingeteilt werden. Erstens die Datenaufbereitung, zweitens die Datenanalyse und drittens die Abstrahierung der Ergebnisse. Insgesamt sind mit jeweils vier Schüler\*innen episodische Interviews geführt und mit einem Audiorecorder aufgezeichnet worden.

Für die Datenaufbereitung wird im Anschluss an die Aufzeichnung eine Transkription der Daten vorgenommen. Transkribiert wurde nach der erweiterten inhaltlich-semantischen Transkription nach Dresing und Pehl (2018: 20-26). Dabei liegt der Fokus bei einer solchen Transkription auf einer guten Lesbarkeit, einer leichten Erlernbarkeit und einer nicht zu umfangreichen Umsetzungsdauer (vgl. ebd.: 17). Die Transkripte wurden zudem mit Hilfe des Programms F4 erstellt.

Nachdem die Daten aufbereitet worden sind, steht als nächstes dessen Analyse an, die mit Hilfe des Programms MAXQDA erfolgte. Hier wird sich an der Grounded Theory nach Strauss und Corbin (1996: 39-117) orientiert, welche sich durch das offene, axiale und selektive Codieren auszeichnet. Codieren im Allgemeinen bedeutet dabei die Vorgehensweise, „durch die die Daten aufgebrochen, konzeptualisiert und auf neue Art zusammengesetzt werden“ (ebd.: 39). Durch diesen Vorgang werden schließlich die Theorien aus den Daten entwickelt, weshalb er elementar für die Grounded Theory ist (vgl. ebd.). Das offene Codieren ist laut Strauss und Corbin: „Der Prozess des Aufbrechens, Untersuchens, Vergleichens, Konzeptualisierens und Kategorisierens von Daten“ (ebd.: 43). Das offene Codieren findet demnach im Wesentlichen in zwei Schritten statt: 1. dem Konzeptualisieren und 2. dem Kategorisieren (vgl. ebd.: 45-50). Nachdem die Konzepte zu Kategorien gruppiert worden sind, folgt der nächste methodische Schritt. Hier wird vom axialen Codieren gesprochen. Bei diesem Verfahren werden Verbindungen zwischen den Kategorien hergestellt, so dass diese neu zusammengesetzt werden (vgl. ebd.: 75). Dabei wird sich eines Kodier-Paradigmas bedient, welches sich aus den folgenden

Begriffen zusammensetzt: „Ursächliche Bedingungen“, „Phänomen“, „Kontext“, „Intervenierende Bedingungen“, „Handlung/Interaktion“ und „Konsequenzen“ (Strauss/Corbin 1996: 39-117). Als letzte Analyseeinheit folgt das selektive Codieren. Hier wird eine Kernkategorie bestimmt, mit der die anderen Kategorien in Beziehung gesetzt und diese Beziehungen validiert werden (vgl. ebd.: 94). Das axiale Codieren bildet dabei die Grundlage für das selektive Codieren, nur dass es auf einer abstrakteren Ebene stattfindet (vgl. ebd.: 95). Mit Hilfe von MAXQDA wird abschließend dieses Netzwerk graphisch dargestellt, so dass zu jedem Interview eine oder mehrere Phänomenanalysen vorliegen.

Nachdem die Daten nun aufbereitet und analysiert worden sind, stellt sich die Frage, wie die Ergebnisse abstrahiert und präsentiert werden können. Eine Systematisierung der Daten ist ideal und hilft dabei, einen besseren Überblick über die eigenen Ergebnisse zu bekommen (vgl. Schreier 2013: 270). Als Systematisierungsverfahren wurde in diesem Fall die „Typenbildung“ gewählt. Ziel dessen ist es, Typen zu bilden, also ähnliche Fälle zusammenzufassen, die sich innerhalb des Typus sehr ähnlich sind und sich gegenüber den anderen Typen stark unterscheiden (vgl. ebd.: 271). Die hier entstandene Typologie zeigt demnach Schüler\*innenvorstellungen zu ländlichen Räumen in Deutschland. Wichtig dabei ist, dass es sich um Idealtypen handelt (vgl. Kelle/Kluge 2010: 105). Für eine solche Typologie werden relevante Vergleichsdimensionen benötigt. Hier sind die beiden Dimensionen „Ebene“ und „Sichtweise“ mit den jeweiligen Merkmalsausprägungen ausgewählt worden. Die folgende Tabelle verdeutlicht dies.

		Sichtweise			
		<i>negativ</i>	<i>unterschiedlich</i>	<i>positiv</i>	<i>Nicht zu definieren</i>
Ebene	Räumlich & strukturell	<b>Typ 1</b> Ländliche Räume – Defizitäre Peripherie	<b>Typ 3</b> Ländliche Räume – einfach anders oder doch nur stereotypisiert	<b>Typ 4</b> Ländliche Räume – Idylle mitten in der Natur	<b>Typ 6</b> Ländliche Räume – Was sind das?
	Individuell & Sozial	<b>Typ 2</b> Ländliche Räume – Sinnbild der Monotonie & Beschwerlichkeit		<b>Typ 5</b> Ländliche Räume – eine harmonische Gemeinschaft	

Abb. 1: Typenbildung von Schüler\*innenvorstellungen zu ländlichen Räumen (eigene Darstellung)

### 3.4 Kritische Reflexion der methodischen Vorgehensweise

In diesem Kapitel werden eventuelle Mängel am Forschungsprozess transparent offengelegt und damit die methodische Vorgehensweise kritisch reflektiert. Als ein wesentlicher Kritikpunkt kann die Umsetzung des qualitativen Stichprobenplans angeführt werden. Hier war u.a. vorgesehen, dass sich die Schüler\*innen im Raum nach Interesse am Thema positionieren. Da sich anschließend jedoch neun Schüler\*innen in der Mitte des Raumes, welche für die Merkmalsausprägung „Interesse nicht definierbar“ stand, positionierten, war eine Auswahl nach Interesse am Thema unmöglich. Da im Weiteren die Auswahl der Schüler\*innen ebenfalls abhängig von der Rücklaufquote der Einverständniserklärungen und dies damit eine nicht steuerbare Größe war, ist fragwürdig, inwiefern es nicht zu zufälligen Stichprobenfehlern gekommen ist (vgl. Kelle/Kluge 2010: 42). Demnach ist denkbar, dass Personen, die für die Fragestellung relevant sind, nicht in den Blick genommen worden sind (vgl. ebd.), was zu erheblichen Verzerrungen führen würde.

Ein weiterer Aspekt ist, dass bei den Interviews zum Teil von der Interviewerin nicht ausreichend nachgefragt worden ist, wenn ein Thema von den Befragten aufgeworfen worden ist. Dadurch hätten an der ein oder anderen Stelle mit Sicherheit noch weitere Erkenntnisse über die Schüler\*innenvorstellungen herausgefunden werden können.



Da Kritikpunkte daher auch mit der Interviewerin in Zusammenhang gesetzt werden können, bietet sich in Zukunft für die Erhebung von Schüler\*innenvorstellungen an, Gruppendiskussionen statt Interviews zu führen. Durch diese Methode würde der Einfluss der Forscherin zurückgedrängt und somit auch das Problem der sozialen Erwünschtheit behoben werden können (vgl. Felzmann/Gehricke 2015: 47).

Ein weiterer Aspekt, der kritisch bewertet werden kann und nicht dem Grundsatz der gewählten Methodologie der Grounded Theory entspricht, ist, dass während des Forschungsprozesses nicht nacherhoben worden ist. Im Sinne der Grounded Theory sollte schon bei den ersten erhobenen Daten mit der Analyse begonnen werden, welche dann die weiteren Erhebungen steuert und beeinflusst (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sarg 2021: 253). Das Vorgehen wie in diesem Fall, zuerst das Material zu sammeln, in dem die Interviews an der Schule geführt werden, und daraufhin dann diese auszuwerten, widerspricht der Grounded Theory (vgl. ebd.). Dieses Vorgehen war allerdings der zeitlichen Einschränkungen des Studienprojekts geschuldet sowie der Tatsache, dass lediglich eine Anzahl von vier Interviews erhoben worden sind, die zudem mit den Schüler\*innen während der Schulzeit abgestimmt werden mussten. Die Grounded Theory scheint trotzdem geeignet zu sein, da sie durch ihre Offenheit gut dem Ziel und Erkenntnisinteresse des Studienprojekts entspricht.

## 4. Analyse und Interpretation der Ergebnisse/Darstellung

In diesem Kapitel werden nun die mit dem Studienprojekt erzielten Ergebnisse im Fokus der Betrachtung stehen. Insgesamt konnten sechs verschiedene Typen von Schüler\*innenvorstellungen zu ländlichen Räumen in Deutschland ausfindig gemacht werden, welche sich maßgeblich hinsichtlich ihrer Sichtweise auf ländliche Räume und der Ebene, die im Fokus steht, unterscheiden. Dies wurde bereits in Kapitel 3.3 mit Abbildung eins veranschaulicht. Ziel ist es nun, im Weiteren die einzelnen Vorstellungstypen ländlicher Räume zu beschreiben und zu definieren und anhand konkreter Beispiele aus den Interviews zu veranschaulichen. Dabei werden zu den Typen auch charakteristische Interviews benannt. Dies bedeutet jedoch nicht, dass sich alle Schüler\*innenvorstellungen aus den jeweiligen Interviews auch in diesem Typen wiederfinden lassen oder dass außer den Äußerungen aus diesen Interviews keine Vorstellungen aus anderen Interviews dort zugeordnet worden sind. Viel mehr bringt diese Charakterisierung zum Ausdruck, dass bestimmte Interviews zu großen Teilen oder auch idealtypisch zu diesem Schüler\*innenvorstellungstyp passen.

### Typ 1 „Ländliche Räume – Defizitäre Peripherie“

Dieser Typ zeichnet sich durch eine negative Sichtweise auf ländliche Räume aus, die hauptsächlich räumlich und strukturell geprägt ist. Das bedeutet, dass vor allem eine Dezentralität ländlicher Räume angesprochen wird, welche mit einer geringeren Lebensqualität einher geht. Dezentralität wird dabei verbunden mit einem Mangel, welcher sich bspw. darin zeigt, dass ein schlechter ÖPNV, eine mangelhafte Infrastruktur oder insgesamt wenige Erwerbs- und Freizeitmöglichkeiten vorhanden sind. Diese Vorstellungen äußern sich in den geführten Interviews wie folgt: „[...] Ärztemangel in Deutschland. Und dass es halt noch MEHR Mangel (..) quasi in ländlichen Räumen gibt“ (Interview 1, Absatz 40), „Ja also, dass die eben schon (..) Ähm wenn die irgendwo hin wollen relativ lange brauchen“ (Interview 2, Absatz 28), „[...] nur EINE Bushaltestelle, wo jede Stunde ein Bus kommt“ (Interview 3, Absatz 34). Schüler\*innenvorstellungen, die sich dem ersten Typ zuordnen lassen, können sich nicht vorstellen, dauerhaft in einem ländlichen Raum zu leben, sondern sehen die Stadt als ihren bevorzugten Wohnraum. Charakteristisch für den ersten Typen waren die Interviews eins und zwei.

## Typ 2 „Ländliche Räume – Sinnbild der Monotonie und Beschwerlichkeit“

Auch der zweite Typ kann mit einer negativen Sichtweise auf ländliche Räume beschrieben werden. Hier liegt der Fokus jedoch auf der individuellen und sozialen Ebene. Dabei lassen sich zwei Schwerpunkte erkennen. Das bedeutet, dass hier das gesellschaftliche Leben und der Alltag in einem ländlichen Raum einerseits als langweilig, eintönig und einsam angesehen wird, wie folgende Ausschnitte aus den Interviews zeigen: „[...] weil mir das auf´m ländlichen Leben ein bisschen [...] zu eintönig, kann ich mir vorstellen“ (Interview 2, Absatz 40), „(.) Hm (nachdenkend) (...) bisschen langweilig vielleicht (lachend)“ (Interview 1, Absatz 14). Andererseits werden das Leben und die Erwerbstätigkeit dort als anstrengend und beschwerlich bezeichnet: „Ähm ich glaube, dass ich da viel viel mehr ähm (.) sozusagen im Haushalt helfen müsste“ (Interview 3, Absatz 18). Kinder und Jugendliche würden demnach auch mehr lernen mit Arbeitsgeräten umzugehen, damit sie bei der typischen Arbeit mit Kühen oder der Feldarbeit helfen könnten (vgl. ebd.). Ein spontanes Urteil über den ländlichen Raum würde dieser Typ vermutlich mit Tristesse und Anstrengungen verbinden. Daher ist ebenso wie bei Typ eins ein dauerhaftes Leben in einem ländlichen Raum nicht vorstellbar, so dass auch hier die Stadt den bevorzugten Wohnraum darstellt. Charakteristisch für diesen Typen sind auch hier die Interviews eins und zwei.

## Typ 3 „Ländliche Räume – einfach anders oder doch nur stereotypisiert?!“

Der dritte Typ an Schüler\*innenvorstellungen zu ländlichen Räumen, welcher ausfindig gemacht werden konnte, ist ein sehr ambivalenter Typ. Das bedeutet, dass hier die Sichtweise auf ländliche Räume weder als klar negativ noch klar als positiv bezeichnet werden kann. Das bedeutet, dass seine Sichtweise als „unterschiedlich“ definiert worden ist. Auch der Fokus auf eine Ebene ist nicht vorhanden, so dass Schüler\*innenvorstellungen, die diesem Typ zuzuordnen sind, gleichermaßen auf die räumlich/strukturelle Ebene sowie auf die individuell/soziale Ebene abzielen. Insgesamt vereint Typ 3 Vorstellungen, die auf den ersten Blick relativ weit auseinander zu liegen scheinen. Manche Aussagen zielen darauf ab, dass ländliche und städtische Räume sich nicht so stark unterscheiden, wie häufig angenommen wird, manche Aussagen hingegen jedoch zielen klar auf die Unterschiedlichkeiten beider Räume ab und bedienen Stereotypen. Eine charakteristische Aussage dafür, dass der Alltag in einem ländlichen Raum sich nicht allzu sehr von dem in einem städtischen unterscheidet, ist folgende: „Also ich glaube die haben ähnliche Alltäge, wie wir in der Stadt“ (Interview 4, Absatz 14). Anhand der nächsten Aussage wird darüber hinaus deutlich, dass der\*dem Schüler\*in bewusst ist, dass ländliche Räume häufig einem Stereotypen unterliegen, obwohl diese in der Realität so vielschichtig sind: „[...] dass da ganz viele verschiedene Arten von ländlichen Räumen gibt. Und nicht/eben nicht nur dieses typische Bild, [...]“ (Interview 2, Absatz 22). Dem gegenüber stehen folgende Aussagen, die der Vorstellung unterliegen, ländliche Räume seien grundsätzlich anders als städtische: „Also es wird wahrscheinlich auch anderes Essen geben, andere Zubereitung ähm [...]“ (Interview 3, Absatz 18), „Ich kann mir auch vorstellen, dass [...] das Schulsystem ähm deutlich anders [...] ist“ (Interview 3, Absatz 34). Bezüglich der zukünftigen Wohnsituation kann dieser Typ nicht eindeutig zugeordnet werden. Es wird allerdings in Betracht gezogen den eigenen Ruhestand lieber „auf dem Land“ (Interview 3, Absatz 48) verbringen zu wollen. Charakteristisch für diesen Typen war das Interview drei.

## Typ 4 „Ländliche Räume – Idylle mitten in der Natur“

Typ vier der Schüler\*innenvorstellungen zu ländlichen Räumen zeichnet sich durch eine positive Sichtweise auf diese aus. Der Fokus liegt dabei insbesondere auf der räumlich/strukturellen Ebene. Bei diesem Typ wird vor allem die Natur in ländlichen Räumen hervorgehoben. Diese wird dabei als schön und unberührt beschrieben: „Also (..) ja unberührte Natur (..)“

(Interview 4, Absatz 8). Es wird dabei ein Landschaftsbild gezeichnet, welches sich durch wenige menschliche Eingriffe charakterisiert und wo die Umwelt im Mittelpunkt steht. Die Aussagen scheinen fast so, wie in einem Traum zu sein, indem Mensch und Natur im Einklang mit- und voneinander leben. Ein\*e Schüler\*in fasst ihre\*seine eigenen Vorstellungen auch in ähnlicher Art und Weise zusammen: „Und ja eigentlich so diese Bilderbuchvorstellung“ (ebd.). Neben Feldern, Wiesen und Wald gäbe es in ländlichen Räumen auch Bäche und Flüsse, in denen die Menschen baden gehen können (vgl. Interview 3, Absatz 34). Auch das Wetter scheint in den Vorstellungen bei diesem Typ sonnig zu sein (vgl. Interview 3, Absatz 16). Die Vorstellung bei Typ drei über ländliche Räume ist demnach durchweg positiv und wird auch als schöner als der städtische Lebensraum definiert: „[...] ist das Land auf jeden Fall deutlich schöner wegen dem Wetter, auch wegen der Vegetation“ (Interview 3, Absatz 48). Ländliche Räume wirken bei diesem Typ, als wären sie Sehnsuchtsorte, weshalb sie auch als bevorzugter Wohnraum angesehen werden. Charakteristisch für diesen Schüler\*innenvorstellungstyp sind die Interviews drei und vier.

### Typ 5 „Ländliche Räume – eine harmonische Gemeinschaft“

Bei diesem Schüler\*innenvorstellungstyp ist die Sichtweise auf ländliche Räume ähnlich, wie bei Typ vier, da auch Typ fünf eine positive Sichtweise auf ländliche Räume aufweist. Dabei wird allerdings die Ebene individuell und sozial anstatt räumlich und strukturell fokussiert. Dies spiegelt sich darin wider, dass Schüler\*innen hier vor allem die zwischenmenschlichen Beziehungen und den Kontakt der Menschen untereinander und zueinander als besonders positiv beschreiben: „[...] das Klima untereinander ist also so die ja der Kontakt ist irgendwie besser und ja netter“ (Interview 4, Absatz 18). Im Vergleich zur Stadt würden sich die Menschen auf dem Dorf außerdem auch gut kennen und man wäre dort nicht so anonym, was sich darin äußert, dass sie sich auf der Straße grüßen: „[...] da kennt jeder jeden, die grüßen sich immer“ (Interview 3, Absatz 48). Den Menschen in ländlichen Räumen sei der soziale Kontakt wichtig, weshalb sie diesen auch regelmäßig pflegen: „Hm (nachdenkend) bestimmt auch so Dorffeste oder so (lachend)“ (Interview 1, Absatz 16). Auch treffen sich bekannte Menschen auf der Straße oder in einer Bar und führen kurze Gespräche miteinander (vgl. Interview 3, Absatz 48). Dabei wird diese beschriebene Gemeinschaft ausnahmslos als etwas Positives und Schönes bewertet. Aus diesem Grund sind, genau wie bei Typ vier, ländliche Räume auch der bevorzugte Wohnraum für die Zukunft. Auch hier können Interview drei und vier charakteristisch für diesen Typ genannt werden.

### Typ 6 „Ländliche Räume – Was sind das?“

Dieser Typ hat, ähnlich wie Typ drei, keine fokussierte Ebene. Der Unterschied ist allerdings, dass seine Sichtweise nicht, wie bei Typ drei unterschiedlich ausfällt, sondern dass diese nicht zu definieren ist. Dies liegt daran, dass Typ 6 die Begrifflichkeit der ländlichen Räume nicht kennt und keine genaue Vorstellung davon hat, was damit gemeint sein könnte: „Also (.) Ich bin/Ich weiß jetzt nicht genau was damit gemeint ist, [...]“ (Interview 2, Absatz 2). Aus diesem Grund werden Vermutungen angestellt, was unter ländlichen Räumen verstanden werden könnte: „[...] könnte ich mir so vorstellen Länder vielleicht so, aber eigentlich habe ich nicht wirklich eine Ahnung“ (Interview 2, Absatz 2), „[...] man kennt ja so diesen typischen Grundriss. Das es vielleicht dieses Landinnere ist. [...]“ (Interview 3, Absatz 10). An dieser Stelle besteht die Frage, ob hier lediglich die Begrifflichkeit oder tatsächlich der dahinterstehende Themenkomplex unbekannt ist. Die Vorstellungen zu ländlichen Räumen dieses Typs können aufgrund der Unbekanntheit auch nicht weiter definiert werden. Interessant ist an dieser Stelle, dass sich kein Interview charakteristisch für diesen Typ benennen lassen kann, jedoch alle Interviews, außer Interview vier, Teile des Typs sechs beinhalten.

## 5. Diskussion der Ergebnisse

Werden nun die Ergebnisse in den aktuellen Stand der Forschung eingeordnet, können zwei Fokusse ausgemacht werden. Einerseits zum Stand der Forschung „ländliche Räume“ und andererseits zum Stand der Forschung „Schüler\*innenvorstellungen zu ländlichen Räumen“. Eine Vielzahl der Ergebnisse stimmt dabei mit dem aktuellen Stand der Forschung überein. An manchen Stellen gibt es jedoch auch keine oder lediglich eine teilweise Übereinstimmung. Im ersten Schritt wird nun der erste Fokus zum Stand der Forschung zu ländlichen Räumen in den Blick genommen. Hier kann festgehalten werden, dass es hohe Übereinstimmungen bezüglich der Sichtweisen der verschiedenen Typen und den von Klaeren (2020) definierten Wahrnehmung ländlicher Räume gibt. Typ 1 und Typ 2 zeigen, wie im 4. Kapitel vorgestellt, eine negative Sichtweise auf ländliche Räume. Hier findet sich demnach eine Übereinstimmung mit einer defizitären Wahrnehmung ländlicher Räume (vgl. ebd.: 3). Typ 4 und Typ 5 haben dagegen eine positive Sichtweise auf ländliche Räume, welche sich mit der von Klaeren (2020) beschriebenen idyllischen Wahrnehmung ländlicher Räume deckt. Typ 3 weist dabei eine unterschiedliche Sichtweise auf und vereint zwei gegensätzliche Positionen miteinander. Hier können Übereinstimmungen in der Literatur zu beiden Positionen gefunden werden, bei denen jedoch die eine Positionen die andere im Laufe der Zeit weitgehend wissenschaftlich ablöst: Denn einerseits stimmen die Ergebnisse damit überein, dass lange eine zweiteilige Vorstellung von Stadt und Land vorgeherrscht hat (vgl. Küpper 2020: 4). Andererseits ist mittlerweile überwiegend wissenschaftlicher Konsens, dass das Gegensatzpaar Stadt – Land nicht mehr vorhanden ist (vgl. Klaeren 2020: 3), da sich Lebensverhältnisse angeglichen haben (vgl. ebd.: 5). Typ 6 ist einer nicht zu definierenden Sichtweise zugeordnet. Hier gibt es teilweise Übereinstimmungen zum Stand der Forschung, da es, wie Krajewski und et al. (2021: 5) betonen, keine einheitliche Definition und Abgrenzung ländlicher Räume gibt. Hier kann vermutet werden, dass aus diesem Grund die Vorstellungen der Schüler\*innen zu ländlichen Räumen bei diesem Typ kaum ausgeprägt sind und schon die Begrifflichkeit nicht bekannt zu sein scheint. Eine weitere Übereinstimmung, welche alle Typen, mit Ausnahme Typ 6, mit der aktuellen Forschung aufweisen, ist die Ähnlichkeit bezüglich der Gemeinsamkeiten ländlicher Räume, deren Landschaftsbild durch land- und forstwirtschaftliche Flächennutzung geprägt ist (vgl. Krajewski/Mose/Wiegandt 2021: 5).

Krajewski et al. (2021: 9) haben außerdem Heterogenitätsmerkmale ländlicher Räume definiert, von denen einige in den Interviews angesprochen worden sind und einige nicht. Nicht angesprochen worden sind die Heterogenitätsmerkmale Überalterung, Fremdbestimmung von außen, Prosperität in ökonomischer Sicht und das Boomen ländlicher Räume. Im Vergleich dazu sind folgende Heterogenitätsmerkmale von den Schüler\*innen in den Interviews klar benannt oder umschrieben worden und bilden zum Teil auch den Kern der definierten Schüler\*innenvorstellungstypen: schlechte Erreichbarkeit (Typ 1), unattraktive Lebensbedingungen (Typ 2), Erholungs- und ökologische Ausgleichsräume (Typ 4) und soziale Orte der Überschaubarkeit und Vertrautheit (Typ 5).

Im zweiten Schritt wird nun der Fokus auf den Stand der Forschung zu Schüler\*innenvorstellungen zu ländlichen Räumen gelegt. Da es, wie bereits eingangs erwähnt, zu dem Thema bis 2021 jedoch kaum Forschung gegeben hat, wird an dieser Stelle die Studie von Daum und Wilhelmi zugrunde gelegt. Dort standen besonders äußerliche und soziale Merkmale des Dorfes bei den Schüler\*innen im Vordergrund (vgl. Daum/Wilhelmi 2021: 39). Hier gibt es, auch wenn sich die in dieser Arbeit erhobenen Schüler\*innenvorstellungen auf ländliche Räume beziehen, eine Übereinstimmung welche sich auch in den aufgestellten Ebenen räumlich/strukturell sowie individuell/sozial widerspiegelt. Daum und Wilhelmi fanden heraus, dass der Fokus bei den städtischen Schüler\*innen auf dem äußeren Erscheinungsbild lag (vgl. ebd.). Hier kann keine Übereinstimmung zu den vorliegenden Ergebnissen festgestellt werden, da auch die individuelle und soziale Ebene eine große Rolle spielt. Die Vorstellungen bezüglich des äußeren Erscheinungsbildes sind dabei jedoch bei allen Interviews ähnlich gewesen. Eine weitere Erkenntnis aus der Studie von Daum und Wilhelmi ist, dass die Schüler\*innen alle die Zukunft in einem Wegzug auf dem Dorf sehen und von einer zunehmenden Verstädterung

ausgehen (vgl. Daum/Wilhelmi 2021: 39). Hier stimmen die Ergebnisse ebenfalls nicht überein. Denn bezüglich ihrer zukünftigen Wohnsituation in der Stadt oder in einem ländlichen Raum kam es vor allem auf die Sichtweise zu ländlichen Räumen an. Bei einer positiven Sichtweise auf ländliche Räume wurden diese sogar als bevorzugter Wohnraum definiert. Ein weiterer Aspekt, den Daum und Wilhelmi angeführt haben, ist dass die Schüler\*innen in ihrer Studie vermutlich Vorurteile gebildet haben (vgl. ebd.). Hier kann eine teilweise Übereinstimmung festgestellt werden.

## 6. Kritische Reflexion der Ergebnisse

Die Ergebnisse lassen sich insofern kritisch bewerten, als dass auch die Methodik kritisch zu betrachten ist. Hier können mögliche Verzerrungen angeführt werden, die im Kapitel zur Methodik bereits Erwähnung gefunden haben. Möglich ist demnach, dass Personen, die für die Forschungsfrage relevant sind, nicht in den Blick gekommen sind, da der Forschungsrahmen relativ begrenzt gewesen ist (alle Schüler\*innen sind auf derselben Schule im selben Erdkundekurs) und der qualitative Stichprobenplan bspw. nicht entsprechend umgesetzt werden konnte. Auch ist auffällig, dass sich die aufgestellten Ebenen häufig gegenseitig bedingen und deshalb eine Differenzierung der Schüler\*innenaussagen in der Charakterisierung nicht immer eindeutig gewesen ist. Außerdem sind einige Charakteristika, die die jeweiligen Typen beschreiben, theoretischer Art. Hier könnten diese „Lücken“ bei weiterer Forschung im Feld empirisch gefüllt werden. Nicht auszuschließen ist dabei, dass auch weitere Schüler\*innenvorstellungstypen ausfindig gemacht werden können.

## 7. Fazit und Ausblick

Mit Hilfe eines qualitativen Forschungsdesigns, bei dem individuelle Vorstellungen, subjektive Wirklichkeiten und Sinnkonstruktionen von Schüler\*innen im Fokus standen, konnten mit Hilfe von episodischen Interviews Vorstellungen von vier Schüler\*innen an einem Gymnasium in Köln erhoben werden. Durch verschiedene methodische Schritte, angelehnt an die Grounded Theory-Methodologie, wie der Fallauswahl, der Datenerhebung, der Datenaufbereitung, der Datenanalyse und der Abstrahierung der Ergebnisse, konnten dabei insgesamt sechs Typen von Schüler\*innenvorstellungen zu ländlichen Räumen definiert werden. Diese unterscheiden sich im Wesentlichen hinsichtlich ihrer Sichtweise und der fokussierten Ebene. Mit Bezug auf den Stand der Forschung zu ländlichen Räumen kann dabei abschließend festgehalten werden, dass die Schüler\*innenvorstellungen häufig übereinstimmen mit der breiten öffentlichen Wahrnehmung, die ländliche Räume meist als defizitäre oder idyllische Räume ansieht (vgl. Klaeren 2020: 3). Auch das Gegensatzpaar Stadt und Land spielt dabei eine wesentliche Rolle in den Schüler\*innenvorstellungen, welche auch Vorurteile und Stereotype beinhalten. Auffällig ist außerdem, dass das Landschaftsbild ländlicher Räume von allen Typen, ausgenommen Typ 6, ähnlich beschrieben wird. Typ 6 zeigt allerdings, dass die Begrifflichkeit „ländliche Räume“ den Schüler\*innen nicht sofort bekannt gewesen ist. Ein Bewusstsein für die Heterogenität ländlicher Räume ist darüber hinaus nur geringfügig vorhanden, da bspw. boomende ländliche Räume nicht in den Vorstellungen zu finden sind. Um hier mögliche weitere Typen zu identifizieren und die vorhandenen genauer zu charakterisieren, bedarf es weiterer Interviews mit Schüler\*innen zum Thema.

Mit Blick auf den eigenen Professionalisierungsprozess vor dem Hintergrund der Ergebnisse können zwei wesentliche Aspekte hervorgehoben werden. Zum einen ist es die Bedeutung von Schüler\*innenvorstellungen im Allgemeinen. Durch das Studienprojekt ist das Bewusstsein der Kenntnis von Schüler\*innenvorstellungen erneut gestiegen. Zum anderen lassen sich auch viele inhaltliche Konsequenzen aus den Ergebnissen ziehen, wie die Bedeutung von Fachsprache im Geographieunterricht, die Modifizierung der Vorstellung des Gegensatzpaares Stadt und Land sowie die stärkere Betonung der verschiedenen Heterogenitätsmerkmale von ländlichen Räumen mit Fokus auch auf boomenden ländlichen Räumen.

# Literaturverzeichnis

- Daielzyk, Rainer (2020). Politik für ländliche Räume in Deutschland. In: Christian Krajewski/Claus-Christian Wiegandt (Hrsg.), *Land in Sicht. Ländliche Räume in Deutschland zwischen Prosperität und Peripherisierung* (S. 98-112). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Daum, Jennifer-Vivian/Wilhelmi, Volker (2021). Das „Aussterben“ der Dörfer oder auf dem Weg zu einer neuen Ländlichkeit?, In: *Geographie heute*, (355), S. 36-40.
- Dressing, Thorsten/Pehl, Thorsten (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. Marburg: Eigenverlag.
- Duit, Reinders (2008). Zur Rolle von Schülervorstellungen im Unterricht. In: *Geographie heute*, (265), S. 3-6.
- Falk, Dietmar (2021). Inhalt. In: *Geographische Rundschau. Ländliche Räume in Deutschland*, (5), S. 3.
- Felzmann, Dirk/Gehricke, Christian (2015). Eine Landkarte etablierter und neuer Wege im Feld der geographiedidaktischen Vorstellungsforschung. In: Alexandra Budke/Miriam Kuckuck (Hrsg.), *Geographiedidaktische Forschungsmethoden* (S. 40-64). Berlin: Lit Verlag.
- Flick, Uwe (2011a). *Triangulation*. Wiesbaden: Springer.
- Flick, Uwe (2011b). *Das episodische Interview*. In: Gertrud Oelerich/Hans-Uwe Otto (Hrsg.), *Empirische Forschung und soziale Arbeit* (S. 273-280). Wiesbaden: VS Verlag.
- Friedrich, Christian (2010). Alltagsvorstellungen von Schülern und Konzeptwechsel im GW-Unterricht – Begriff, Bedeutung, Forschungsschwerpunkte, Unterrichtsstrategien. In: *Mitteilungen der Österreichischen Geographischen Gesellschaft*, 152 Jg., S. 305-322.
- Kelle, Udo/Kluge, Susann (2010). *Vom Einzelfall zum Typus*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Klaeren, Jutta (2020). Ländliche Räume. Zu diesem Heft. In: *Informationen zur politischen Bildung*, 343(2), S. 3.
- Krajewski, Christian/Mose, Ingo/Wiegandt, Claus-C. (2021). Ländliche Räume in Deutschland – abgehängt oder im Aufwind?. In: *Geographische Rundschau*, 5/2021, S. 4-10.
- Küpper, Patrick (2020). Was sind eigentlich ländliche Räume? In: *Informationen zur politischen Bildung*, 343(2), S. 4-7.
- Lange, Dirk (2011). Konzepte als Grundlage der politischen Bildung. Lerntheoretische und fachdidaktische Überlegungen. In: Autorengruppe Fachdidaktik (Hrsg.), *Konzepte der politischen Bildung* (S. 95-109). Schwalbach Ts: Wochenschau Verlag.
- Lutter, Andreas (2007). Schülervorstellungen. In: Volker Reinhardt (Hrsg.), *Forschung und Bildungsbedingungen. Basiswissen politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht* (S. 74-81). Schneider Hohengehren.
- Meier Kruker, Verena/Rauh, Jürgen (2016). *Arbeitsmethoden der Humangeographie*. Darmstadt: wbv Academic.
- Misoch, Sabina (2019). *Qualitative Interviews*. Berlin: De Gruyter.
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2021). *Qualitative Sozialforschung*. Berlin: De Gruyter.
- Reinfried, Sibylle (2008). Schülervorstellungen und Lernen von Geographie. In: *Geographie heute*, (265), S. 8-13.

- Reinfried, Sibylle/Mathis, Christian/Kattmann, Ulrich (2009). Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion – eine innovative Methode zur fachdidaktischen Erforschung und Entwicklung von Unterricht. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, 27(3), S. 404-414.
- Schreier, Margrit (2013). Qualitative Analyseverfahren. In: Walter Hussy/Margrit Schreier/Gerald Echterhoff (Hrsg.), *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor* (S. 245-275). Berlin Heidelberg: Springer-Verlag.
- Schwarze, Sonja/Schrüfer, Gabriele/Obermaier, Gabriele (2016). Kritische Reflexion von Raumwahrnehmungen als Beitrag der Geographie zur politischen Bildung. Empirische Untersuchungen und Konsequenzen für den Unterricht am Beispiel „Afrika“. In: Alexandra Budke/Miriam Kuckuck (Hrsg.), *Politische Bildung im Geographieunterricht* (S. 199-209). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Steinführer, Annett (2020). Dörfer und Kleinstädte im Wandel. In: *Informationen zur politischen Bildung*, 343(2)., S. 8-15.
- Steinführer, Annett (2021). Und das Dorf stirbt doch nicht – es verändert sich. Vom Wandel ländlicher Lebensverhältnisse. In: *Geographische Rundschau. Ländliche Räume in Deutschland*, (5), S. 22-27.
- Strauss, Anselm & Corbin, Juliet (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Wiegandt, Claus-Christian / Krajewski, Christian (2020). Einblicke in ländliche Räume in Deutschland – zwischen Prosperität und Peripherisierung. In: Christian Krajewski / Claus-Christian Wiegandt (Hrsg.), *Land in Sicht. Ländliche Räume in Deutschland zwischen Prosperität und Peripherisierung* (S. 12-31). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

## Anhang

Leitfragen	Aufrechterhaltungs/ Steuerungsfragen	Checkliste
Was verstehst du unter dem Begriff „ländliche Räume“?	Woran denkst du als erstes, wenn du diesen Begriff hörst?	Begriffskonzept „ländliche Räume“
Wie sehen ländliche Räume in deiner Vorstellung aus? Versuche mir wichtige Merkmale gerne sehr detailreich zu beschreiben.	Wenn du die Aufgabe von mir bekommen würdest ein Bild zu ländlichen Räumen zu malen, was würdest du malen?	Landschaftsbild, Siedlungsstruktur, Infrastrukturausstattung von ländlichen Räumen
Wie stellst du dir das Leben in ländlichen Räumen vor?	Wie denkst du, sieht der Alltag aus, von Menschen, die in ländlichen Räumen wohnen?	Lebens- und Alltagsrealitäten in ländlichen Räumen
Kannst du Unterschiede zu deinem eigenen Leben hier in Köln ausmachen? Erzähle mir gerne ein Beispiel.	Wie stellst du dir bspw. die Freizeitgestaltung von Menschen, die in ländlichen Räumen leben, vor?  Wie stellst du dir bspw. den Arbeitsalltag von Menschen, die in ländlichen Räumen leben, vor?	Unterschied zwischen Stadtleben und Leben in ländlichen Räumen
Kannst du dir erklären, warum man von ländlichen Räumen in der Mehrzahl und nicht von DEM ländlichen Raum spricht?	Worin könnte es Unterschiede zwischen verschiedenen ländlichen Räumen geben? Fallen dir Beispiele ein?	Heterogenitätsdimension der ländlichen Räume
Wie lange ist es ungefähr her, dass dir das Thema „ländliche Räume“ im Unterricht begegnet ist?	Über welche Aspekte habt ihr in diesem Kontext gesprochen? Was ist dir davon in Erinnerung geblieben	Ländliche Räume im Unterricht
Erzähl mir doch mal von einer Situation, von der du sagen würdest, dass du selbst Erfahrungen mit einem ländlichen Raum gemacht hast.	Welche Gefühle hattest du bei diesen Situationen und kannst du dir erklären, warum du so gefühlt hast?	Eigene Erfahrungen mit ländlichen Räumen
Kennst du Menschen, die in einem ländlichen Raum leben?	Wenn ja, was erzählen sie dir über ihren Alltag?  Was ist Ihnen besonders wichtig?	Erfahrungsberichte von Menschen aus ländlichen Räumen



	Mit welchen Problemen haben sie in ihrem Lebensumfeld zu kämpfen?	
Erzähl mir doch bitte mal, welche Filme oder Bücher du mit ländlichen Räumen in Verbindung bringst?	Wie wird der ländliche Raum in dem Film/dem Buch dargestellt?	Darstellung von ländlichem Raum in Medien
Stell dir vor, du könntest dir aussuchen, ob du in einer Stadt wie Köln oder in einem ländlichen Raum wohnen würdest. Wofür würdest du dich entscheiden und warum?		Wunschvorstellung (Fee-Frage)

Abb. A1: Leitfaden für ein episodisches Interview mit SuS zu „ländlichen Räumen“:

**Karla Mertke**

# **Rollen im Unterrichtsgespräch**

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

## **Abstract**

*Die vorliegende Analyse sucht nach den Rollen und Sozialstrukturen, die in einem Unterrichtsgespräch auftreten. Sie untersucht eine Sequenz aus einer Unterrichtseinheit im Fach Deutsch in einer Q1, die in Form eines Transkripts vorliegt. Dabei stützt sich die Analyse auf zwei Modelle aus der Forschung zum Unterrichtsgespräch: Einerseits das Modell „Frage – Antwort – Auswertung der Antwort“, die IRE-Sequenz, in dem die Lehrperson für gewöhnlich das Wissen der Schüler\*innen abfragt und auswertet; andererseits die Untersuchungen von O'Connor/Michaels, in denen Klassendiskussionen in Grundschulklassen analysiert wurden. Die Wissenschaftlerinnen entwickelten ein Konzept, das sie als Revoicing bezeichnen. Hier ist die Lehrperson eine Moderatorin, welche mit einer bestimmten unterrichtlichen Zielsetzung durch Wiedergabe der Schüler\*innenäußerungen den Lernenden die Rolle derjenigen gibt, deren Aussage einerseits zu achten ist und die andererseits für ihre Aussage verantwortlich sind. Eine Rolle kann in diesem Zusammenhang als Code beschrieben werden, der den Sinngehalt der Äußerungen der einzelnen Akteur\*innen in Bezugnahme zu den anderen Akteur\*innen und ihren Äußerungen sowie die Beziehungen untereinander ausdrückt.*

*Aufbauend auf der Segmentierungs-, Sequenzierungs- und Konstellationsanalyse nach Herrle et al. (2010) nähert sich die vorliegende Arbeit diesen Rollen und den durch sie ausgedrückten Sozialstrukturen an. Dabei trifft sie auf eine vorherrschende Sozialstruktur Lehrperson–Schüler\*in im Gespräch, die sich um Bündnisgesuche unter den SuS und auch zur Lehrperson ergänzen lässt. Die Lehrkraft nimmt die Rolle der Herrin über das Unterrichtsgeschehen ein, die den Unterricht an einem bestimmten Ziel orientiert und ordnet, wohingegen die SuS vor allem durch ihre Zuhörer- und Wortführerrollen auffallen.*

# 1. Einleitung

Die In den letzten 60 Jahren ist das Unterrichtsgespräch zum Forschungsgegenstand der Schulforschung geworden. In dieser Arbeit stehen vor allem zwei Ansätze im Fokus: einerseits das Modell „Frage – Antwort – Auswertung der Antwort“, die *IRE-Sequenz* (vgl. bspw. Wells 1993: 1-37), andererseits die Untersuchungen von O'Connor und Michaels (1996), in denen Klassendiskussionen in Grundschulklassen analysiert wurden. Die Wissenschaftlerinnen entwickelten ein Konzept, das sie als *Revoicing* bezeichnen. Hier ist die Lehrperson eine Moderatorin, die mit einer bestimmten unterrichtlichen Zielsetzung durch Wiedergabe der Schüler\*innenäußerungen den Schüler\*innen die Rolle derjenigen gibt, deren Aussage einerseits zu achten ist und die andererseits für ihre Aussage verantwortlich sind.

Die vorliegende Arbeit baut auf diesen beiden Modellen auf und sucht nach den Rollen, die in einem Unterrichtsgespräch auftreten. Dazu wird zunächst der theoretische Hintergrund in seinen wichtigsten Punkten ausgebreitet, dann die Forschungsfrage, das Forschungsdesign und die Datenauswahl jeweils vorgestellt, analysiert und im Abschluss reflektiert.

## 2. Theoretischer Hintergrund und Untersuchungsdesign

*Revoicing* wie *IRE-Sequenz* überlassen die Strukturierung des Unterrichtsgesprächs der Lehrperson. Der entscheidende Unterschied beider Modelle sind die Rollen der einzelnen Akteur\*innen. In der *IRE-Sequenz* gibt die Lehrperson durch Auswerten der Schüler\*innenantwort den Schüler\*innen die Rolle der Geprüften, im *Revoicing* durch Reformulieren der Schüler\*innenantwort die Rolle derer, die sich zu dieser Antwort positionieren können.

Der Begriff *Rolle* wird in der Forschungsliteratur nicht eindeutig definiert. Man kann ihn auf der Grundlage von Beispielen und vom Kontext, in dem er angewandt wird,<sup>5</sup> annähernd als Code beschreiben, der den Sinngehalt der Äußerungen der einzelnen Akteur\*innen in Bezugnahme zu den anderen Akteur\*innen und ihren Äußerungen sowie die Beziehungen der einzelnen Akteur\*innen zueinander ausdrückt.

Im Prozess des Rollennehmens und -zuweisens entsteht ein Beziehungsgeflecht unter den einzelnen Akteur\*innen: Es bildet sich eine für das jeweilige Unterrichtsgespräch charakteristische Sozialstruktur ab.<sup>6</sup> Die Rollen und Sozialstrukturen entstehen durch die Äußerungen der Akteur\*innen.<sup>7</sup> Im Zentrum stehen also die Äußerungen aller am Unterrichtsgespräch Beteiligten, aus denen Rollen und damit Sozialstrukturen entspringen. Vor diesem Hintergrund lässt sich die Untersuchungsfrage formulieren:

*Mit welchen verbalen, paraverbalen und nonverbalen Mitteln teilen die an einem Unterrichtsgespräch beteiligten Personen Rollen zu oder nehmen Rollen an und welche Sozialstruktur lässt sich anhand dieser Rollen beschreiben?*

Für die Untersuchung wurde eine Unterrichtseinheit im Fach Deutsch einer Q1 mit einer Kamera aufgezeichnet. Damit wurden die verbalen, paraverbalen und nonverbalen Äußerungen aller am Unterrichtsgespräch Beteiligten festgehalten. Die Daten liegen in Form eines

---

<sup>5</sup> Bei O'Connor/Michaels (1996) trifft man auf die Beispiele „being a competent hypothesizer, evidence provider, maker of distinctions, checker of facts“ (S. 64).

<sup>6</sup> Goffman (1981) bezeichnet dieses Phänomen als participant frameworks; S. 137: „[...] all members' participation statuses relative to the current utterance.“

<sup>7</sup> O'Connor/Michaels (1996: 70): „[...] the construct of participant framework [...] picks out the level of linguistic structure that determines (a) how present participants fill the currently relevant roles and (b) how those participants are situated with respect to current utterances [...] individual utterances and the participant frameworks they create constitute the infrastructure of any speech activity.“

Transkripts vor.<sup>8</sup> Die Transkriptionsregeln lehnen sich an Fuß und Karbach (2019) an.<sup>9</sup> Die Transkription ist in literarischer Umschrift ohne Sprachglättung erfolgt. Lautäußerungen werden so wiedergegeben, wie sie im Redefluss vorkommen. Durch die Transkription in Partiturschrift wird die Reihenfolge der Sprechenden beibehalten. Zwei Spalten pro Sprecher\*in halten sowohl die verbalen bzw. paraverbalen, als auch die nonverbalen, für die Untersuchung relevanten Äußerungen fest. Bei Lautäußerungen wird in der zweiten Spalte deren Funktion benannt. Das Videomaterial ist zur Einhaltung des Persönlichkeitsrechts nicht zugänglich. Alle Beteiligten kommen in anonymisierter Form im Transkript vor.

Die folgende Analyse umfasst eine Sequenz, die eine Lehrer\*innenfrage und drei Schüler\*innenantworten von jeweils anderen Schüler\*innen beinhaltet. Sie folgt der Relevanzsetzung durch die wissenschaftliche Beobachterin, die der oben genannten Definition des Begriffs *Rolle* Rechnung trägt, und berücksichtigt ausschließlich die Sprechakte, die sich unmittelbar auf die Fragestellung durch die Lehrperson beziehen, und die verbalen, paraverbalen und nonverbalen Äußerungen, die sich direkt auf diese Sprechakte beziehen. Die Analyse ist dabei in vier Schritten von statten gegangen. Basierend auf der Segmentierungsanalyse nach Herrle et al. (2010) wurde die Sequenz zunächst in Sequenzelemente aufgeteilt. Nach der Einteilung der untersuchten Sequenz in ihre Sequenzelemente wurden diese gestützt auf die Sequenzierungsanalyse weiter analysiert.<sup>10</sup> Die Auswertung der Äußerungen, die parallel zur verbalen Haupthandlung ablaufen und sich auf diese beziehen, beruht auf der Konstellationsanalyse (vgl. Herrle et al. 2010: 93 f.). Mit den Mitteln der Diskursanalyse wurden schließlich verbale, paraverbale und nonverbale Mittel untersucht, mit denen die an einem Unterrichtsgespräch beteiligten Personen Rollen zuweisen oder annehmen (vgl. Becker-Mrotzek/Vogt 2009: 39f.).

### 3. Analyse und Reflexion der Untersuchungsergebnisse

Die untersuchte Sequenz gliedert sich in drei Teile, die jeweils eine Lehrer\*innenfrage und den Aufruf einzelner Schüler\*innen (bzw. in die Lehrer\*innenfrage stellvertretender Form lediglich den Aufruf einzelner Schüler\*innen), eine Schüler\*innenantwort und eine Lehrer\*innenrückmeldung zur Schüler\*innenantwort umfassen. Dazu treten drei Einschübe, die diese Struktur stören, da sie einer anderen Funktion dienen, als die Lehrer\*innenfrage zu beantworten. Daraus ergibt sich folgender Aufbau für die untersuchte Sequenz:

<b>15:14-16:42</b>	<b>Teil I</b>
15:14-15:47	I A Lehrer*innenfrage
15:36-15:47	<i>Einschub 1: „Fragestellung klar?“</i>
15:47-16:27	I B Schüler*innenantwort (A)
16:27-16:42	I C Lehrer*innenrückmeldung
<b>16:42-16:57</b>	<b>Teil II</b>
16:42	II A Stellvertreter für die Lehrer*innenfrage
16:57-16:57	II B Schüler*innenantwort (B)
16:57	II C Lehrer*innenrückmeldung
<b>16:57-18:05</b>	<b>Teil III</b>

<sup>8</sup> s. Anhang.

<sup>9</sup> Transkriptionsregeln s. Anhang.

<sup>10</sup> Herrle et al. (2010: 75): „[Die Sequenzierungsanalyse untersucht] Interaktionsverläufe dahingehend [...], wie in ihnen die Beteiligten wechselseitig aufeinander Bezug nehmen und wie dabei ein spezifischer Sinnzusammenhang entsteht.“

16:57	III A Stellvertreter für die Lehrer*innenfrage
16:57-17:24	III B Schüler*innenantwort (C)
17:24-17:32	<i>Einschub 2: Missbilligung der Schüler*innenäußerung</i>
17:41-18:05	III C Lehrer*innenrückmeldung
17:56	<i>Einschub 3: „Warst du fertig?“</i>

Im Folgenden wird Teil I und Einschub 1 auf Rollen und sich daraus ergebende Sozialstrukturen untersucht. Dabei werden die Elemente ausgelassen, die keine neue Information beinhalten. Im Anschluss wird in Teil II und III untersucht, welche Rollen bestätigt werden, hinzukommen, modifiziert oder verworfen werden müssen und welche Auswirkungen das auf eine Hypothese zur Sozialstruktur hat.

### 3.1 Teil I und Einschub 1

Die Sequenz beginnt mit einer Äußerung der Lehrperson:

*L<sup>11</sup>: inwiefern – könnte man jetzt hier diesen ganzen Text dieses Drama hier ? / ähm – so betrachten als dass der Text ? zu einer Aufklärung – oder zu einer **Mündigkeit** einer Erziehung zur Mündigkeit äh – des Lesers, des Zuschauers, oder ähnliches beiträgt. (15:14-15:36)*

Das erste Sequenzelement beinhaltet bereits vier Rollen. (1) L stellt die Frage und dominiert und strukturiert den folgenden Unterrichtsablauf. Ihre Rolle kann somit als ‚Herrin über das Unterrichtsgeschehen‘ beschrieben werden. (2) Sie hat die Rolle der ‚Wortführerin‘: Neben ihrer Verbaläußerung gibt es zur selben Zeit keine weiteren. (3) Sie nimmt die Rolle der ‚Dramaturgin des eigenen Redebeitrags‘ an: Sie hebt mit Betonungen, deutlichem Sprechen und Kopfnicken die wichtigen Begriffe ihrer Frage hervor und gibt zu verstehen, dass sie über die Formulierung nachdenkt, indem sie Füllfloskeln („ähm“, „äh“) einsetzt, die Stimme absetzt und im Redefluss stockt. (4) Schließlich ist sie ‚Herrin über ihren eigenen Redebeitrag‘: Sie strukturiert in mit Stimmhebung und Stimmensenkung in Sinnabschnitte, nennt zuerst das Feld, in dem sich die Frage bewegt („...dieses Drama hier ? ...“), dann das Subjekt („...der Text ? ...“) und den Gegenstand der Frage („... zu einer **Mündigkeit**...“), bevor sie ihre Äußerung mit einer Stimmensenkung beendet (Im Transkript mit einem Punkt abgebildet, vgl. Transkriptionsregeln).

Parallel laufen sechs nonverbale Elemente ab:

*L: spricht zur ganzen Klasse gewandt, wendet sich überall mal hin (15:14)*

In diesem Element macht L klar, wer ihre ‚Adressat\*innen‘ sind: Sie spricht zur gesamten Klasse. Dabei trifft man folgende Ausrichtung der Akteur\*innen im Klassenzimmer an:<sup>12</sup> Die Schüler\*innen sind in der Sitzordnung des Frontalunterrichts nach vorne zum Lehrer\*innenpult und zur Leinwand ausgerichtet. L sitzt hinter der Klasse auf einem Tisch. Damit bekommt die Leinwand eine Stellvertreterinnenrolle für L in der Sitzordnung des Frontalunterrichts. Gleichzeitig kreierte L eine Anordnung für das Unterrichtsgespräch, in der sie über den Schüler\*innen sitzt und sich von den Schüler\*innen abhebt. Die Schüler\*innen müssen sich zur Annahme dieser neuen Gesprächssituation aktiv aus der Ausrichtung zum Frontalunterricht lösen. Im vorliegenden Sequenzelement befinden sich alle Schüler\*innen noch in der Anordnung des Frontalunterrichts.

<sup>11</sup> L steht für Lehrperson, im Folgenden wird das grammatikalische Geschlecht verwendet.

<sup>12</sup> Vgl. Anhang, Abb. 1.

*L: reibt die Hände, beugt sich vor, rückt Blätter zurecht, legt den Kopf schief, hebt die Augenbrauen, streicht über das Bein (15:14-15:23)*

L inszeniert ihren Redebeitrag. Die Bewegungen haben nichts mit dem Gesagten zu tun, sondern unterstützen die Formulierung der Lehrer\*innenfrage. Damit nimmt L wieder die Rolle der ‚Dramaturgin des eigenen Redebeitrags‘ an, die sich als Habitus einer im Sprechen überlegenden Person beschreiben lässt.

*B: wendet sich L zu (15:14)*

Mit der Neuausrichtung nimmt B die neue Anordnung an. Zum Zentrum seiner\*ihrer Aufmerksamkeit macht B L und gibt sich die Rolle des\*der ‚Zuhörer\*in der Wortführerin‘ L.

*A: hebt den Arm und setzt sich aufrecht und L zugewandt hin. (15:23)*

Hier liegen zwei Elemente vor: (1) A gibt zu verstehen, dass er\*sie etwas sagen will; (2) A wendet sich L zu. Mit der Wortmeldung erkennt A die Rolle von L als ‚Wortführerin‘ an (A unterbricht L nicht), nimmt zu L die neue Anordnung an, indem er\*sie sich ihr zuwendet, und etabliert sich als ‚Zuhörer\*in‘.

*C: hebt den Arm (15:23)*

Mit der Wortmeldung erkennt C wie A die Rolle von L als ‚Wortführerin‘ an.

*B: hebt den Arm, wendet sich vor um einen Stift wegzulegen, wendet sich L zu (15:23-15:36)*

B gibt mit dem Stift die Tätigkeit des Aufschreibens auf und wendet sich dem Unterrichtsgespräch und damit vollends der neuen Anordnung zu. B bestätigt damit, dass es sich bei der neuen Anordnung um eine Anordnung zum Zweck des Unterrichtsgesprächs handelt.

Auf diese ersten sieben Elemente folgt der Einschub 1.

*L: Pause (2)*

*schaut zur linken Klassenhälfte (15:36).*

L rückt die linke Klassenhälfte in ihren Fokus und macht sie in Kombination mit dem nächsten Element, i.e. der Rückfrage „Fragestellung klar?“, zu ihrer ‚Adressatin‘. Die linke Klassenhälfte reagiert weder auf die Kontaktaufnahme, noch auf die an sie gestellte Frage. Sie nimmt die Rolle der ‚Adressatin‘ nicht an.

*B: nickt (15:36)*

Als sich L der rechten Klassenhälfte zuwendet, in der B sitzt, reagiert B auf L's nicht an ihn\*sie gerichtete Rückfrage, indem er\*sie die Frage bestätigend beantwortet; B nimmt die von L angebotene Rolle des\*der ‚Adressat\*in‘ an.

Das nun folgende Sequenzelement bezieht sich nicht auf den Einschub selbst:

*C: wendet sich L zu (15:36)*

C erhebt den Arm bereits während L's Äußerung der Lehrer\*innenfrage und wendet sich erst um, als L die Lehrer\*innenfrage durch die Stimmensenkung eindeutig beendet. Außerdem bleibt C L zugewandt. Da von L kein aufmerksamkeitserregendes Signal ausgeht, muss C etwas von L erwarten: C bewirbt sich bei L um das Rederecht. Er\*sie erkennt L als ‚Zuteilerin des Rede-rechts‘ und damit als ‚Herrin über das Unterrichtsgeschehen‘ an. Damit sind auch die oben

genannten Hinwendungen von A und B zu L nach jeweiliger Wortmeldung als Akzeptanz von L in diesen Rollen zu deuten. Sie werden durch die Vergabe des Rederechts in Form des Aufrufens von A durch L, das an Einschub 1 anschließt, bestätigt.

A nimmt das Rederecht und damit die Rolle des\*der ‚Wortführer\*in‘ an:

*A: also äh im ho- im historischen Kontext wurde ja Nathan der Weise geschrieben als die Pressezensur in Deutschland aktiv war? / (15:36-15:47)*

Nach einer Einleitung durch eine Konjunktion und eine Füllfloskel („also äh“) begründet A seine\*ihre Antwort. Mit Stimmhebung und anschließendem Einatmen schließt A eine Sinneinheit ab und gliedert seinen\*ihren Redebeitrag. Außerdem gibt die Stimmhebung den Zuhörenden zu verstehen, dass A seinen\*ihren Redebeitrag fortführen wird und die Rolle des\*der ‚Wortführer\*in‘ nicht abgibt, womit er\*sie sich als ‚Herr\*in über den eigenen Redebeitrag‘ etabliert. Das setzt sich im weiteren Verlauf von A’s Redebeitrag fort.

A begleitet seinen\*ihren Redebeitrag mit zwei nonverbalen Elementen: dem Abwenden von und der Zuwendung zu L. Beide Bewegungen stehen im Kontakt zu A’s Gliederung des Redebeitrags: Eine Zuwendung geht mit dem Abschluss, eine Abwendung mit dem Beginn einer Sinneinheit einher. Mit dem Abwenden rückt der Kontakt unter den Gesprächsteilnehmer\*innen L und A in den Hintergrund und die Verbalhandlung in den Vordergrund. Durch die Zuwendung wird L zur ‚Adressatin‘ von A.

L nimmt ihrerseits durch ein in der ganzen Sequenz beobachtbares Element die Rolle der ‚Zuhörer\*in‘ an: Je nachdem, ob Blickkontakt zum\*zur ‚Wortführer\*in‘ besteht oder nicht, nickt L oder äußert ein „mhm?“ und schaut den\*die ‚Wortführer\*in‘ an. Sie gibt als ‚Adressatin‘ bzw. ‚Zuhörer\*in‘ zu verstehen, dass sie zuhört und dem Redebeitrag folgt. Das Element setzt regelmäßig bei Beenden einer Sinneinheit durch den\*die ‚Wortführer\*in‘ ein, unregelmäßig, wenn ein entsprechendes Signal vermutet wird.<sup>13</sup> Es entsteht eine Zweierkonstellation aus einzelnen Schüler\*innen und L in Form von ‚Wortführer\*in-Zuhörer\*in‘. Weitere Schüler\*innen werden nicht aktiv in diese Konstellation einbezogen. Dennoch nehmen auch andere Schüler\*innen an dem Geschehen Teil: C wendet sich in einem weiteren Sequenzelement A zu (15:36), als A zur Antwort anhebt. Damit nimmt C A’s Rolle als ‚Wortführer\*in‘ und selbst die des\*der ‚Zuhörer\*in‘ an.

Einen Nebenschauplatz macht B auf:

*senkt den Arm, schaut C kurz an, wendet sich wieder L zu, spielt an seiner Jacke und schaut vor sich (15:36-15:47)*

B wendet sich nicht A, sondern L zu, um kurz darauf L’s Verhalten zu spiegeln, und gibt A nicht die Rolle des\*der ‚Wortführer\*in‘ oder nimmt die Rolle des\*der ‚Zuhörer\*in‘ von A an. Vielmehr beschäftigt B sich mit seiner\*ihre Jacke. Auch im weiteren Verlauf ignoriert B A’s Verhalten, wohingegen er\*sie L’s Verhalten in seinen\*ihren Fokus rückt: *löst den Blick und wendet sich L zu (16:05-16:14)*; damit macht B L zur Hauptperson seines\*ihres Interesses. Mit der anschließenden Meldung (*hebt den Arm und wendet sich dem eigenen Aufschrieb zu, gleicht ihn mit Leinwand ab, 16:20*) gibt B zu verstehen, dass er\*sie A’s Verhalten für irrelevant hält. Er\*sie löst sich aus der Anordnung des Unterrichtsgesprächs, wendet sich der Anordnung des Frontalunterrichts zu und geht einer Beschäftigung nach, die nicht mit dem Unterrichtsgespräch zu tun hat.

Mit B’s Wortmeldung setzt eine Handlung von C ein:

*wendet sich im Nacken kratzend vor und stützt sich auf den Ellenbogen ab, schaut vor sich auf den Tisch (16:20)*

---

<sup>13</sup> z.B. in 15:59, „L: nickt sehr verhalten und kaum sichtbar“: A macht eine Stimmhebung, was auf ein Ende der Sinneinheit hindeutet, atmet aber nicht ein, wodurch das Signal unvollständig ist.

Außer der Bewegung, die B ausführt, lässt sich für das Abwenden C's von A kein Grund finden. B scheint den Impuls für C's Bewegung zu geben. Damit bilden B und C eine Einheit. Gleichzeitig imitiert C B nicht ganz. Er\*sie nimmt eine Haltung ein, die in der Gesprächssituation bereits etabliert ist: C schaut vor sich und gibt so dem gesprochenen Wort Raum. C verbleibt in der Anordnung des Unterrichtsgesprächs und erkennt A weiterhin als ‚Wortführer\*in‘ an.

Auf A's Beenden des Redebeitrags durch eine Stimmsenkung nickt L, was noch zur Zuhörerrolle von L gehört. B und C wenden sich mit einer Wortmeldung L zu, womit sie wie bereits erläutert L die Rolle der ‚Herrin über das Unterrichtsgeschehen‘ geben. Diese nimmt L an, jedoch nicht mit der erneuten Vergabe des Rederechts.

*L: mit Lessing und seinen: historischen Hintergründen und der Epoche werden wir uns noch beschäftigen ? / (16:27-16:37)*

Als ‚Zuteilerin des Rederechts‘ übernimmt L die Rolle der ‚Wortführerin‘ ohne auf eine Zustimmung zu warten. Mit ihrem Kommentar zu A's Antwort festigt L ihre Rolle als ‚Herrin über das Unterrichtsgeschehen‘: L nimmt indirekt Bezug zu A's Antwort, indem sie mit den „historischen Hintergründen“ einen Teilaspekt der Antwort aufnimmt, und ordnet A's Antwort einem späteren Zeitpunkt des Unterrichtsgeschehens zu. Gleichzeitig gibt L sich die Rolle der ‚Kommentatorin der Schülerantwort‘. Diese Rolle festigt L im nächsten Element, indem L A's Äußerung als „wichtigen Gedanken“ bezeichnet, was entfernt an die IRE-Sequenz erinnert: L stellt eine Frage, A antwortet, L wertet die Frage aus. Dabei fällt auf, dass L in der Auswertung nicht inhaltlich auf A's Antwort eingeht – was genau mit dem „Gedanken“ gemeint ist, wird nicht klar. Gleichzeitig deutet das begleitende Element *hebt den Finger und wendet sich nach vorne zu B* (16:37) an, dass L die tatsächliche Auswertung von A's Antwort nicht wichtig ist, da L sich bereits von A abwendet und zur erneuten Vergabe des Rederechts übergeht. L geht aber auf die Tauglichkeit von A's Antwort für das aktuelle Unterrichtsgeschehen ein. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage nach der Funktion der Auswertung der Schüler\*innenantwort. Als eine Arbeitshypothese kann dienen, dass L in den Schüler\*innenantworten nach Punkten sucht, die sie in ihrem Unterrichtsplan weiterbringen.

Damit schließt Teil I. In ihm tritt L als ‚Herrin über das Unterrichtsgeschehen‘ und ‚Kommentatorin der Schüler\*innenantwort‘ hervor, womit die Strukturierung des Unterrichtsgesprächs in ihrer Hand liegt und sie eine gegenüber den Schüler\*innen mächtigere Position einnimmt. Damit ist die Grundvoraussetzung sowohl für die IRE-Sequenz, als auch für das *Revoicing* gelegt (vgl. Kapitel 2).

Daneben fällt die Rolle des\*der ‚Adressat\*in‘ auf, deren Zuweisung in der Macht der ‚Wortführer\*innen‘ liegt. Wem die Rolle des\*der ‚Wortführer\*in‘ zukommt, entscheidet primär L als ‚Zuteilerin des Rederechts‘, bzw. als ‚Herrin über das Unterrichtsgeschehen‘, sekundär einzelne Schüler\*innen durch Hinwenden oder nicht Hinwenden zur der jeweils sprechenden Person. Schließlich kann jede am Unterrichtsgeschehen beteiligte Person die Rolle des\*der ‚Zuhörer\*in‘ annehmen. Die Mittel, mit denen Rollen angenommen oder vergeben werden, lassen sich als aktive Zuweisungen und passive oder aktive Annahmen bezeichnen.

Daneben zeichnen sich folgende Beziehungen ab. (1) B's Nichtanerkennen von A als ‚Wortführer\*in‘ lässt sich als B's Geringschätzung von A bei gleichzeitiger Hochschätzung von L verstehen. B etabliert ein Machgefälle, wobei er\*sie sich mit der mächtigeren Position von L zu verbinden sucht. Sein Bündnisgesuch wird von L nicht angenommen. (2) L bildet zusammen mit A eine Einheit aus ‚Zuhörer\*in und Wortführer\*in‘, die C anerkennt, indem er\*sie die Rolle des\*der ‚Zuhörer\*in‘ annimmt. Die Zuweisung der Rolle ‚Adressatin‘ an L durch A verweist C allerdings auf eine unbedeutendere Position. (3) B will mit C am Anfang von Teil I Kontakt aufnehmen und C reagiert auf B's Handlung gegen Ende von A's Redebeitrag.

Die Sozialstruktur lässt sich wie folgt beschreiben: L ist in einer bestimmenden und den Schüler\*innen überlegenen Position; insofern liegt eine hierarchische Struktur vor. Innerhalb dieser Hierarchie herrscht eine Struktur, die sich aus einem\*einer ‚Wortführer\*in‘, der\*die die Macht über den eigenen Redebeitrag hat, und einem\*einer ‚Adressat\*in = Zuhörer\*in‘ zusammensetzt. Sie kann durch weitere ‚Zuhörer\*innen‘ ergänzt werden, die ihrerseits weder Einfluss auf



das Geschehen nehmen, noch nehmen können. Diese Struktur lässt sich als ‚Lehrperson-Schüler\*in im Gespräch‘ bezeichnen.

### 3.2 Teil II

Vier Elemente ergänzen die bisherige Beobachtung.

*B: ähm aber der Leser wird ja auch durch das äh – Hören oder Lesen dieses Theaterstücks äh dazu angeregt. selbst – ähm alles kritisch zu hinterfragen ? /*

*(16:37-16:49)*

B baut die erste Sinneinheit wie A vorher auf. Neu ist die Stimmensenkung inmitten einer Sinneinheit, die regelmäßig nach dem Prädikat des Satzes auftritt, und so den Satz strukturiert. B nimmt Bezug auf A's Antwort, indem B mit den Worten „aber ... ja auch“ seine in Opposition zu A's Antwort stellt. Diese Opposition ist keine sachlich begründete, da B A nicht inhaltlich widerspricht. Die Beziehung zwischen B und A, die sich in Teil I schon abgezeichnet hat, wird hier zur von B arrangierten Opposition.

*B: wendet sich halb zum eigenen Aufschrieb (16:37-16:42)*

B sitzt mit dem Rücken zu A und schließt A aus der Gesprächssituation aus. Sonst ist die Geste nicht anders zu bewerten als das Abwenden von L, das bereits in A's Redebeitrag beobachtet wurde.

*B: unterstützt das Gesagte mit seinen Händen (16:42)*

So wie L ihren Redebeitrag mit Gesten in Szene setzt, macht es auch B. Er\*sie scheint L's Habitus einer im Sprechen überlegenden Person zu imitieren und scheint ihr Verhalten als nachahmenswert anzunehmen.

*L: mhm ?*

*hebt die Augenbrauen, schließt die Augen, öffnet die Augen (16:49-16:57)*

Es erfolgt keine Auswertung von B's Antwort, sondern das bereits beobachtete Zeichen, dass L zuhört und B's Redebeitrag folgt. L's nonverbale Geste ist dabei als Unterstützung des Signals zu verstehen, eine bestätigende Geste, mit der L wertschätzend mit B's Antwort umgeht und deutlich macht. L geht nicht auf die Opposition ein, in die sich B zu A stellt.

### 3.3 Teil III

Teil III beleuchtet C's Beziehung zu L und gibt Aufschluss über die Beziehung von C zu B.

*C: em und ich glaub auch son so der der Leser damals – ähm – der durchschnittliche Leser war ja wahrscheinlich noch so'n bisschen antisemitisch und nicht besonders mündig ? / (16:57-17:03)*

C strukturiert seinen\*ihren Redebeitrag wie A und B, aber er\*sie baut zum Ende einer Sinneinheit keinen Kontakt zu irgendjemandem auf. Stattdessen schaut C zur Leinwand (16:57), womit er\*sie sich weg von der Anordnung zum Unterrichtsgespräch, hin zum Frontalunterricht ausrichtet. Die Leinwand bekommt dabei die Stellvertreter\*innenrolle von L, da C sich mit seiner Rede an sie wendet und sie zur ‚Adressatin‘ macht. L ergreift die Rolle der ‚Zuhörer\*in‘ zunächst nicht, was sich in ihrem gesenkten Blick am Anfang von C's Redebeitrag äußert. Auffällig ist hier auch das Beinschlankern von L, eine Tätigkeit, die sich unmöglich mit dem Unterrichtsinhalt verbinden lässt. Als solche ist sie eine, die L bisher nicht gezeigt hat, solange einzelne Schüler\*innen ‚Wortführer\*innen‘ waren, und ein Hinweis darauf, dass sich L außerhalb des Gesprächsfokus‘ und unbeobachtet fühlt, was sie auch ist. L ist eindeutig weder

‚Adressatin‘ noch ‚Zuhörer\*in‘. C entzieht sich so dem Zugriff durch L. Gleichzeitig unterstützt er\*sie seinen\*ihrer Redebeitrag mit Handgesten (16:57), was man als Übernahme von L’s Habitus interpretieren kann. Die Beziehung zwischen C und L scheint also ambig zu sein: C wendet sich einerseits von L ab und verwehrt ihr die Rolle der Adressatin, andererseits nimmt er ihrem Habitus an.

B wendet sich nun gleich zu Beginn von dessen\*deren Redebeitrag C zu (16:57). B erkennt damit C als ‚Wortführer\*in‘ an und ergreift die Rolle des\*der ‚Zuhörer\*in‘. B nickt sogar zu C’s Redebeitrag (17:08) und nimmt so das Verhalten an, dass L zustünde und dass bisher kein\*e andere\*r Schüler\*in gezeigt hat. B’s Übernahme der Position von L geschieht nicht ohne Bühne, denn C schaut inzwischen nicht mehr auf die Leinwand, sondern vor sich, und ist B seitlich zugewandt. Damit bilden C und B eine Einheit als ‚Wortführer\*in‘ und ‚Zuhörer\*in‘ und übernehmen die in Teil I beobachtete Sozialstruktur „Lehrperson-Schüler\*in im Gespräch“, wobei B die Position von L einnimmt.

L verharrt nicht in der passiven Rolle. Sie nimmt mit der Hinwendung zu C erst die Rolle der konzentrierten ‚Zuhörer\*in‘ ein (*schaut zu C und hält das Bein ruhig*, 17:08-17:15), und schaltet sich dann mit dem bekannten Signal „mhm?“ (17:15) als ‚Verfolgerin des Redebeitrags‘ ein. Damit macht L auf sich aufmerksam und fordert die Rolle der ‚Adressatin‘ ein. C gibt L diese Rolle nicht, denn er\*sie bleibt weiter von L abgewandt.

Vor diesem Hintergrund ist Einschub 2 die „gewaltsame“ Einforderung der Anerkennung C’s von L als ‚Adressatin‘: L unterbricht den Redebeitrag von C durch eine missbilligende Äußerung. Mit der Unterbrechung entreißt L C die Macht über seinen\*ihrer Redebeitrag, der als ‚Herr\*in über seinen Redebeitrag‘ bestimmen darf, wann sein Redeanteil abgeschlossen ist, und retabliert ihre Rolle als ‚Herrin über das Unterrichtsgeschehen‘.

Die Unterbrechung durch L ist ein Tadel:

*L: heute in der Schule als autoritäre Lehrperson*

*lacht leise auf, sortiert Blätter und schaut dabei zu C (17:24)*

L lacht über C bzw. über die von L wiederholte Formulierung, denn das Lachen umrahmt L’s Wiederholung des exakten Wortlauts aus C’s Redebeitrag. L nimmt die Rolle der ‚Zuhörer\*in‘ von dem\*der ‚Wortführer\*in‘ C nicht vollständig an, denn L schaut zwar zu C, beschäftigt sich gleichzeitig aber mit den Blättern, die sie vorher nicht in der Hand hatte, geht also einer vom Hauptgeschehen ablenkenden Beschäftigung nach.

C macht auf den Tadel hin L zu seiner\*ihrer ‚Adressatin‘. Er\*sie wendet sich L zu (17:24) und übernimmt die Rolle des\*derjenigen, „der\*die für seine\*ihre Äußerung verantwortlich ist“, indem er\*sie sie vor L verteidigt und seine\*ihre Aussage präzisiert (17:24-17:32). Die Verteidigungsposition von C äußert sich darin, dass C erregter spricht.

Mit Einschub 2 liegt eine, sicherlich ungewollte, *Revoicing*-Sequenz vor: C bringt seine\*ihre Antwort vor, L gibt sie im genauen Wortlaut wieder und C bezieht zu diesem *Revoicing* Stellung. Das *Revoicing* fungiert als Retablieren von L als ‚Hauptadressatin des Redebeitrags‘ und als ‚Herrin über das Unterrichtsgeschehen‘.

Die Situation bringt B in Verlegenheit: Soll er\*sie der Beziehung zu C oder zu L treu bleiben? Mit dem Stutzen bei gleichzeitigem Hinwenden zu C (17:24) drückt B seine\*ihre Verwunderung über C’s Redebeitrag aus. Damit nimmt B L’s unmittelbar vorangehende Unterbrechung von C’s Redebeitrag auf. Weiter versucht B Kontakt zu L aufzubauen (*Blick: L*, 17:24) und lacht mit L. Den Blickkontakt erwidert L nicht, sie nimmt die Kontaktaufnahme, die B anbietet, nicht an, woraufhin B wieder die Zuhörer\*innenrolle von C annimmt: Er\*sie hört zu lachen auf und schaut C an (17:32).

Im weiteren Verlauf von Teil III etabliert L in ihrer Auswertung von C’s Redebeitrag (17:41-17:49) die Rolle als „Herrin über das Wissen“. L ergänzt C’s Aussage um den Fachbegriff intrinsische und extrinsische Motivation, die L auch definiert. Ihre Auswertung lässt L von C unterbrechen, was uns zu Einschub 3 führt.

*L: warst du fertig ? schuldigung*  
zeigt mit der Hand zu C (17:49)

L's Rückfrage an C bezieht sich auf das Räuspern von C, das L als Rückforderung des Rederecht interpretiert. Mit L's Entschuldigung für ihre Unterbrechung von C berücksichtigt L wieder die Regeln der Verteilung des Rederechts, nach denen ein\*e Wortführer\*in selbst bestimmt, wann sein\*ihr Redebeitrag abgeschlossen ist. Sie retabliert C's Rolle als ‚Herr\*in über seinen\*ihren Redebeitrag‘, die sie C in Einschub 2 abgenommen hatte. Gleichzeitig macht sie C mit ihrer direkten Ansprache zu ihrem\*ihrer ‚Adressat\*in‘ und erteilt ihm\*ihr durch ihre Frage das Rederecht, womit sie auch die vorherrschende Unterrichtsordnung und die Sozialstruktur „Lehrperson-Schüler\*in im Gespräch“ wieder herstellt.

*C: ja ? is grad was Sie gesagt haben*

*Blick: L Handrücken zeigt zu L (17:49)*

C nimmt diese Sozialstruktur und die damit verbundenen Rollen an, da C L's Blickkontakt erwidert und durch eine Bezugnahme in Form eines Handzeichens in L's Richtung in Verbindung mit der direkten Ansprache von L. C macht mit seiner Erwidern den Wortausaustausch zu einer *Revoicing*-Sequenz, denn er\*sie nimmt Stellung zu der Ergänzung seines\*ihrer Redebeitrags durch L um die Fachbegriffe, indem er\*sie sie bestätigt. Das *Revoicing* bekommt damit die Funktion der Klärung und der Etablierung von Fachbegriffen.

L's Lehrerauswertung schließt die Sequenz ab:

*L: du hast den Bezug jetzt auf Nathan son bisschen gezogen oder in der Vergleich zu heute gestellt. (17:56-18:05)*

L's Zusammenfassung von C's Antwort entspricht nur sehr entfernt der Aussage von C. Der Zweck ihrer Schüler\*innenauswertung liegt also nicht in der Inhaltswidergabe, sondern, wie die anschließende Lehrer\*innenfrage (18:05) deutlich macht, darin, die Antwort von C mit dem Unterrichtsgeschehen zu verbinden und das Unterrichtsgespräch in eine andere Richtung weiterzuführen. Damit bestätigt sich die in der Analyse von Teil I geäußerte Hypothese, dass L bei der Schüler\*innenauswertung nach Punkten sucht, die L in ihrem Plan für das Unterrichtsgeschehen weiterbringen.

## 4. Reflexion

Die vorliegende Analyse hat sich mit einem kleinen, in sich geschlossenen Ausschnitt aus einer Doppelstunde beschäftigt und bildet damit bei weitem nicht das Datenmaterial ab, das vorhanden ist, geschweige denn die Doppelstunde selbst. Das liegt an der Platzbeschränkung, die Studienarbeiten zugrunde liegt, schmälert aber nicht die Erkenntnisse, die aus dem Studienprojekt gezogen werden können.

Die Untersuchungsfrage konnte beantwortet werden. Dabei gab es Anklänge an die zwei Modelle zur Beschreibung der Struktur von Unterrichtsgesprächen, an die *IRE*-Sequenz und das *Revoicing*. Eben hier zeigt sich aber auch ein für Modelle im allgemeinen typisches Phänomen: Sie kommen in ihrer Reinform in der Praxis so gut wie nie vor. Ebenso kann man die hier analysierte Sequenz nicht eindeutig als *Revoicing* oder *IRE*-Sequenz bezeichnen, sondern sie bedient sich vielmehr deren Mitteln um den Unterricht immer wieder mit dem Unterrichtsthema zu verbinden. Dahinter kann ein allgemeines Phänomen zu vermutet werden, und es erscheint lohnenswert zu untersuchen, inwiefern andere Lehrpersonen diese Mittel nutzen und welche Unterrichtssituationen bzw. Sozialstrukturen sie damit herstellen.

Für eine vollständige Verifikation der Ergebnisse müsste man in die Köpfe der am Unterrichtsgespräch Beteiligten schauen – ein Ding der Unmöglichkeit. Man könnte sich dem aber z.B. mit Interviews und weiteren Kontextinformationen annähern.

# Literaturverzeichnis

- Becker-Mrotzek, Michael/Vogt, Rüdiger (2009). *Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse*. Tübingen: Niemeyer.
- Fuß, Susanne/Karbach, Ute (2019). *Grundlagen der Transkription. Eine praktische Einführung*. Opladen & Toronto : B. Budrich.
- Goffman, Erving (1981). *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Herrle, Matthias/Kade, Jochen/Nolda, Sigrid (2010). Erziehungswissenschaftliche Videographie. In: Barbara Frieberthäuser/Antje Langer/Annedore Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (599-619). Weinheim: Beltz Juventa.
- O'Connor, M. Catherine/Michaels, Sarah (1996). Shifting participant frameworks: orchestrating thinking practices in group discussion. In: Deborah Hicks (Hrsg.), *Discourse, Learning, and Schooling* (63-103). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wells, Gordon (1993). Reevaluating the IRF Sequence: A Proposal for the Articulation of Theories of Activity and Discourse for the Analysis of Teaching and Learning in the Classroom. In: *Linguistics and Education* 5(1), S. 1-37.

# Anhang

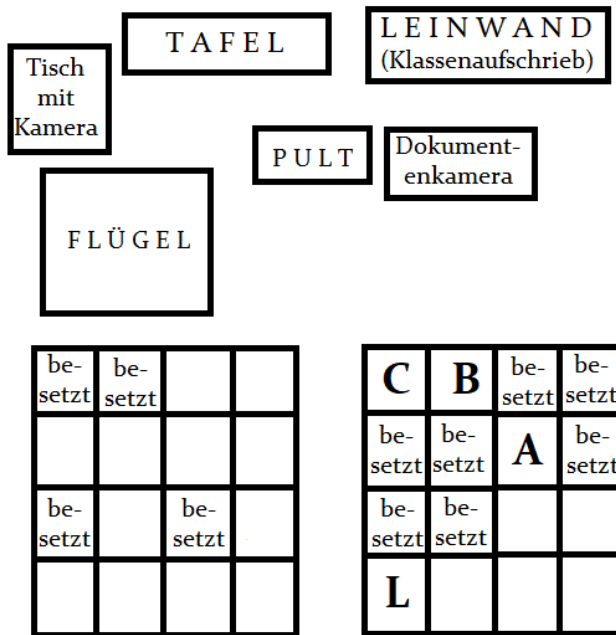


Abb. A1: Raumpfan

(3)

jeder/unbedingt

ja:: / nie:::mals

*eigentlich*

**eigentlich**

.

?

,

/

eigent-

eigent- äh -lich

alsoich/einglich

(lacht)

(lachend) eigentlich (+)

Pause von 3 Sekunden

stocken im Redefluss

Betonung

Dehnung; : entspricht ungefähr der Länge der Dehnung

undeutlich gesprochen

besonders deutlich gesprochen

Senken der Stimme oder Abschluss mit Aussagecharakter

Heben der Stimme

Kurzes Absetzen der Stimme

Atmen

Wortabbruch

Wortabbruch mit Wiederaufnahme des Wortes

Verschleifung

paraverbale Äußerung

paraverbale Begleiterscheinung zum Sprechakt

Abb. A2: Transkriptionsregeln

**Silena Müller**

# **Förderung der sozialen Integration durch den Einsatz tutorieller Lernverfahren im Deutschunterricht an einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung**

Betreut durch: Dr.' Tatjana Leidig (Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung)

## **Abstract**

*Zum Einsatz tutorieller Lernverfahren und deren potenziellen Einfluss auf die soziale Integration von Schüler\*innen mit herausfordernden Verhaltensweisen gibt es bisher wenige empirische Erkenntnisse (vgl. Spilles / Hagen / Hennemann 2018: 66). Im Rahmen des vorliegenden Studienprojekts wurde daher in Form einer Einzelfallstudie im AB-Design die Wirkung tutoriellen Lernens auf die soziale Integration von zwei männlichen Viertklässlern mit erhöhtem Risiko für soziale Ausgrenzung einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung untersucht. Das tutorielle Lernen wurde über einen Zeitraum von viereinhalb Wochen von der Praxissemesterstudentin im Deutschunterricht eingesetzt. Für die Beurteilung des Interventionserfolgs werden in diesem Beitrag für beide Schüler spezifische Effektstärkemaße sowie die Ergebnisse des Mann-Whitney-U-Tests zur Prüfung der Signifikanz berichtet. Während sich für Schüler 1 moderate bis starke, statistisch signifikante Effekte ( $p = .0071$ ) nachweisen lassen, zeigen sich für Schüler 8 keine bis schwache Effekte. Um dieses uneindeutige Ergebnis besser einordnen zu können, werden Limitationen der Untersuchung diskutiert. Zudem werden aus den Ergebnissen Empfehlungen für weitere Forschung und die Schulpraxis abgeleitet.*

# 1. Einleitung und Problemdarstellung

Die Beziehung zu Gleichaltrigen und die soziale Akzeptanz haben einen Einfluss auf das Wohlbefinden, die Identitätsentwicklung und die soziale und kognitive Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Außerdem führt gelungene Integration im Durchschnitt zu besseren Schulleistungen (vgl. Kessels/Hannover 2020: 291, 295). Kinder und Jugendliche, die über eine altersangemessene Sozialkompetenz verfügen und sich prosozial verhalten (z.B. kooperativ, hilfsbereit, kontaktfreudig), gelten in der Literatur recht übereinstimmend als beliebter, während Kinder und Jugendliche, die häufig antisoziale Verhaltensweisen zeigen (z.B. körperliche Übergriffe, Stören des Unterrichts) oder deren Verhalten von starker Zurückgezogenheit geprägt ist, eher abgelehnt werden (vgl. ebd.: 293f.; Newcomb/Bukowski/Pattee 1993). Gerade Kinder und Jugendliche mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf (SFB) im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (FSP EsE) zeigen solche und andere externalisierenden und/oder internalisierenden Verhaltensweisen und sind deshalb besonders häufig von sozialer Ausgrenzung betroffen (vgl. z.B. Ellinger/Stein 2012: 97f.).

Zur Verbesserung der sozialen Integration durch tutorielle Lernverfahren gibt es bisher erste Hinweise (vgl. Garrote/Sermier Dessermontet/Moser Opitz 2017; Spilles/Hagen/Hennemann 2018, 2019), wobei sich die Ergebnisse des Reviews von Garrote et al. (2017) auf Schüler\*innen mit unterschiedlichem SFB in inklusiven Schulen beziehen. In diesem Zusammenhang weisen Spilles et al. (2018: 66f.) darauf hin, dass vor allem im deutschsprachigen Raum gesicherte Resultate bezüglich möglicher Potenziale tutorieller Lernverfahren auf die soziale Integration bei Schüler\*innen mit herausfordernden Verhaltensweisen fehlen. Die vorliegende Untersuchung setzt an diesem Forschungsdesiderat an und verfolgt das Ziel, den Einfluss tutorieller Lernverfahren auf die soziale Integration besagter Schüler\*innen zu untersuchen.

## 2. Theoretischer Hintergrund und aktueller Forschungsstand

Nach Koster et al. (2009) handelt es sich bei der sozialen Integration um ein mehrdimensionales Konstrukt. Daraus ergeben sich unterschiedliche Ansatzpunkte für die Förderung dieser. Mögliche Ansatzpunkte hat Huber (2019) in einem integrierten Rahmenmodell zur Förderung der sozialen Integration im inklusiven Unterricht (SULKI-Modell) zusammengeführt, in dem unter anderem kooperatives Lernen einen Ansatz zur Förderung der sozialen Integration darstellt. Als eine Unterform des kooperativen Lernens können tutorielle Lernverfahren angesehen werden. Diese eignen sich dazu, sowohl soziale Kompetenzen aufzubauen als auch positive Sozialkontakte zwischen Schüler\*innen herzustellen (vgl. Spilles/Leidig 2020: 185).

### 2.1 Soziale Integration

Der Begriff der sozialen Integration wird in der Inklusions- und sonderpädagogischen Forschung sehr heterogen verwendet und operationalisiert (vgl. Koster et al. 2009). In Anlehnung an Marten, Voß und Blumenthal (2016) wird soziale Integration hier verstanden als „die soziale Einbindung und [soziale] Teilhabe eines jeden Kindes [und Jugendlichen] am sozialen Miteinander aller Kinder [und Jugendlichen] einer Lerngruppe, Klasse oder auch Schule“ (8).

Für jedes Kind und jeden Jugendlichen stellt soziale Ausgrenzung in der Schule einen Risikofaktor dar (vgl. Huber 2019: 28). Schüler\*innen mit SFB sind überdurchschnittlich häufiger bzw. stärker von sozialer Ausgrenzung in inklusiven Settings betroffen im Vergleich zu Schüler\*innen ohne SFB (vgl. z.B. Crede et al. 2019; Ellinger/Stein 2012; Huber 2008; Huber/Wilbert 2012; Koster et al. 2010; Krull/Wilbert/Hennemann 2014; Weber/Nicolay/Huber 2021). Vor allem Schüler\*innen, die ein hohes Maß an Aggression oder Rückzug zeigen, werden eher abgelehnt (vgl. Newcomb et al. 1993). Bei den genannten Studien handelt es sich jedoch ausschließlich um Untersuchungen, in denen die soziale Integration von Schüler\*innen mit SFB

in inklusiven Schulen untersucht wurde. Außerdem gibt es nur wenige Untersuchungen, die explizit Schüler\*innen mit SFB im emotionalen und sozialen Bereich oder Verhaltensauffälligkeiten in den Blick nehmen.

Crede et al. (2019) haben unter anderem die soziale Integration von Schüler\*innen mit festgestelltem SFB EsE an inklusiven Grundschulen untersucht. Für eine Stichprobe von 827 Zweit- und Drittklässler\*innen (davon 38 mit SFB EsE) zeigten sich signifikant negativere Werte für die soziale Integration von Schüler\*innen mit SFB EsE verglichen mit Schüler\*innen ohne SFB ( $-0.33 \leq d \leq -0.84$ ). Inwieweit sich das auf die Förderschule EsE übertragen lässt, ist bisweilen unklar, denn es gibt nur wenige Untersuchungen, in denen die soziale Integration von Schüler\*innen mit SFB an allgemeinen Schulen im Vergleich zu Förderschulen untersucht wurde und die bisherige Befundlage ist uneindeutig (vgl. Kohrt/Gresch/Mahler 2021: 1210f.).

Insgesamt liegt der Fokus der Forschung auf der Erfassung von sozialer Integration und weniger auf der Förderung von sozialen Integrationsprozessen (vgl. Huber 2019: 28). Und wenn die Förderung der sozialen Integration Gegenstand von Untersuchungen ist, liegt der Fokus auf der Förderung dieser in inklusiven Settings (vgl. Lanphen/Wiedenbauer 2021: 347f.). Im Jahr 2020 besuchten jedoch 42,57% aller Schüler\*innen mit SFB EsE eine Förderschule (vgl. KMK 2022: XXII). Somit ist es von Bedeutung, auch die soziale Integration und deren Förderung in Förderschulen des FSPs EsE in den Blick zu nehmen.

Koster et al. (2009) führten eine systematische Literaturrecherche (62 Artikel) durch und identifizierten vier Dimensionen, die sich für das Konstrukt der sozialen Integration als zentral zeigen: Freundschaften/Beziehungen, Interaktionen/Kontakte, Selbstwahrnehmung der eigenen sozialen Integration durch den\*die Schüler\*in mit SFB und die Akzeptanz durch die Klassenkamerad\*innen. Sie stellen außerdem heraus, dass eine Förderung der sozialen Integration in allen vier Dimensionen stattfinden kann. Auch das von Huber (2019) entwickelte SULKI-Modell kann der theoretischen Fundierung bezüglich der Förderung der sozialen Integration dienen. Den Kern des Modells bildet die Annahme, „dass soziale Kompetenzen, Unterrichtsorganisation und Lehrkrafftfeedback den atmosphärischen Rahmen zur Entstehung von optimalen Sozialkontakten im inklusiven Unterricht bilden“ (Huber 2019: 27) und dass dieser optimale Sozialkontakt „der zentrale Hebel für die Förderung der sozialen Integration von ausgegrenzten Schüler/innen ist“ (ebd.: 36f.). Das kooperative Lernen verortet Huber (2019) in seinem integrierten Rahmenmodell unter „Unterricht (U)“, dessen Ausrichtung den Kontext bildet, „[...] in dem Sozialkontakte in der Schulpraxis entstehen können“ (38). Auch wenn Huber (2019) sich in seinen Ausführungen auf den inklusiven Unterricht bezieht, wird eine mögliche Übertragbarkeit der dort genannten Ansatzpunkte zur Förderung der sozialen Integration für die Förderschule mit dem FSP EsE angenommen.

## 2.2 Tutorielles Lernen

Tutorielles Lernen (TL) als eine Unterform des kooperativen Lernens kann definiert werden „as an intervention in which peers provide one-on-one instruction, practice opportunities, and feedback to a target student on academic skill responses“ (Moeyaert et al. 2021: 94). Bei dem, was in der Literatur als kooperatives Lernen beschrieben wird, handelt es sich um Lernen in Gruppen, die in der Regel aus drei bis sechs Personen bestehen. Das Ziel ist die gemeinsame Erarbeitung des Unterrichtsstoffs und ein maximaler Lernerfolg für alle Gruppenmitglieder. Auch wenn die Lehrkraft die nötigen strukturellen Bedingungen schaffen muss, damit kooperatives Lernen gelingen kann, handelt es sich um eine relativ offene Methode (vgl. Büttner/Warwas/Adl-Amini 2012: Kap. 2, Abs. 1, 2). Im Gegensatz dazu zeichnen sich tutorielle Lernverfahren durch hoch strukturierte Aktivitäten und Materialien sowie präzise formulierte Aufgabenstellungen und Verhaltensregeln aus. Zudem weisen sie eine hohe Feedbackfrequenz auf (vgl. Spilles/Hagen/Leidig/Hennemann 2019: 186f.). Es geht nicht darum, einen neuen Unterrichtsinhalt zu erarbeiten, sondern bereits thematisierten und daher bekannten Lernstoff und Basisfertigkeiten einzuüben und zu festigen. Außerdem wird tutorielles Lernen in Dyaden organisiert, die unterschiedlich zusammengesetzt sein können (vgl. Spilles et al. 2018: 41, 46f.). Der Tutor bzw. die Tutorin unterstützt den bzw. die Tutand\*in, gibt



aufgabenbezogene Instruktionen, Hilfestellungen sowie korrekatives Feedback und motiviert durch regelmäßiges Lob (vgl. Spilles/Hagen/Hennemann 2019: 45). Spilles et al. (2018: 47) weisen darauf hin, dass diese gewünschten Verhaltensweisen ausführlich demonstriert und anschließend eingeübt werden müssen. Unverzichtbar sind außerdem eine sorgfältige Vorbereitung, Einführung und Begleitung durch die Lehrkraft (vgl. Büttner et al. 2012: Kap. 3, Abs. 1, 2; Haag/Streber 2011: 359). Ausführlichere Hinweise dazu finden sich bei Spilles und Leidig (2020). Der aktuelle Forschungsstand zeigt, dass tutorielle Lernverfahren in der Regel für 15 bis 30 Minuten in je drei bis vier Sitzungen pro Woche (über mindestens sechs Wochen hinweg) eingesetzt werden (Spilles et al. 2018: 47).

Neben den vielfach berichteten positiven Effekten tutoriellen Lernens auf akademische Leistungen (vgl. z.B. Bowman-Perrott et al. 2013; Moeyaert et al. 2021), ließen sich in bisherigen Überblicksarbeiten auch positive Effekte tutoriellen Lernens auf das Sozialverhalten feststellen (vgl. z.B. Bowman-Perrott et al. 2014; Ginsburg-Block/Rohrbeck/Fantuzzo 2006; Moeyaert et al. 2021). Zur Wirksamkeit tutorieller Lernverfahren auf die soziale Integration gibt es bisher allerdings nur erste, uneindeutige Befunde (vgl. Garrote et al. 2016; Spilles et al. 2018).

In einer Untersuchung zur Effektivität der Methode Lautlesetandems auf das Klassenklima und die soziale Integration von Kindern mit und ohne Verhaltensproblemen (VP) ( $n = 67$ ; drei zweite Klassen, inklusive Grundschule) kamen die Autoren zu sehr heterogenen Ergebnissen, die zudem widersprüchlich zu den positiven Ergebnissen für inklusive Settings sind. Zusammenfassend zeigte die Untersuchung, dass „Kinder mit VP insgesamt wesentlich schlechter sozial integriert waren als Kinder ohne VP“ (Spilles/Hagen/Hennemann 2019: 44). Außerdem konnte keine übergreifende Verbesserung des wahrgenommenen Klassenklimas und der selbstwahrgenommenen sozialen Integration der Schüler\*innen festgestellt werden ebenso wenig wie eine Veränderung der selbst- als auch fremdbeurteilten sozialen Integration beider Gruppen im Prä-Post-Vergleich (vgl. ebd.: 52f.). Als einen potenziellen Grund für das Ausbleiben eines positiven Effekts tutoriellen Lernens auf soziale Indikatoren führen die Autoren an, dass es an dem hohen Anteil an Kindern mit VP liegen könnte (vgl. ebd.), gestützt durch die Annahme, dass die Sozialkompetenz einen wesentlichen Einfluss auf die soziale Integration hat (vgl. Huber 2019).

### 3. Fragestellung und Hypothesen

Zum Einsatz und zur Effektivität tutorieller Lernverfahren auf die soziale Integration von Schüler\*innen einer Förderschule mit dem FSP EsE ist bisher wenig bekannt. Die bisherigen theoretischen Ausführungen zum mehrdimensionalen Konstrukt der sozialen Integration (vgl. Koster et al. 2019) und zum SULKI-Modell (vgl. Huber 2019) sowie die berichteten empirischen Befunde zur sozialen Integration und zum tutoriellen Lernen lassen darauf schließen, dass der Einsatz tutorieller Lernverfahren zur Förderung der sozialen Integration vielversprechend ist. Daher lassen sich folgende Forschungsfrage und -hypothesen ableiten:

*Forschungsfrage: Verbessert der Einsatz tutorieller Lernverfahren im Deutschunterricht die soziale Integration bei Schüler\*innen an einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung?*

*Hypothese 1: Abgelehnte Schüler\*innen erhalten durch den Einsatz tutorieller Lernverfahren im Deutschunterricht insgesamt mehr Zuneigungen durch ihre Mitschüler\*innen.*

*Hypothese 2: Abgelehnte Schüler\*innen werden durch den Einsatz tutorieller Lernverfahren im Deutschunterricht insgesamt weniger von ihren Mitschüler\*innen abgelehnt.*

## 4. Methode

### 4.1 Stichprobe

Bei der Stichprobe handelt es sich um eine nicht probabilistische, bewusst ausgewählte Stichprobe von  $n = 2$  männlichen Schülern ( $M = 10;9$  Jahre) mit erhöhtem Risiko für soziale Ausgrenzung aus einer Gesamtklasse einer Förderschule mit dem FSP EsE in einer mittelgroßen Stadt (vgl. Döring/Bortz 2016: 294). Die Auswahl der Schüler aus der Gesamtklasse wurde mittels Einsatz der Skala „Soziale Integration (SI)“ des „Fragebogen[s] zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen“ (FE-ESS 3-4; Rauer/Schuck 2003) und einer soziometrischen Auswertung getroffen. Es wurden die beiden Schüler ausgewählt mit den geringsten Werten bezüglich ihrer selbst eingeschätzten sozialen Integration (FE-ESS) und den geringsten sozialen Wahlen bzw. meisten sozialen Ablehnungen (Soziometrie).

### 4.2 Erhebungsinstrumente

*Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen (FE-ESS 3-4; Rauer/Schuck 2003)*

Der FE-ESS 3-4 (ebd.) erfasst als Selbsteinschätzungsinstrument subjektive Sichtweisen von Kindern zur allgemeinen Schulsituation. Er besteht aus zwei Teilfragebögen. Für die vorliegende Untersuchung wurde sich auf den Einsatz einer Skala des ersten Teilfragebogens (SIKS) beschränkt und zwar auf die Skala „Soziale Integration (SI-Skala)“. Die SI-Skala des FE-ESS 3-4 erfasst die von Schüler\*innen subjektiv wahrgenommene eigene soziale Integration in der Schule. Hierzu umfasst sie elf Items (z.B. „Meine Mitschüler helfen mir, wenn ich etwas nicht kann“), die auf einer vierstufigen Likert-Skala eingeschätzt werden (0 „stimmt gar nicht“ bis 3 „stimmt genau“). Die interne Konsistenz dieser Skala beträgt für das dritte Schuljahr  $\alpha = .79$  und für das vierte Schuljahr  $\alpha = .84$  und befindet sich damit im akzeptablen bis guten Bereich. Laut den Autor\*innen gelten Objektivität und Validität als gegeben (vgl. Rauer / Schuck 2003).

### Soziometrie

Mit einer soziometrischen Befragung können interpersonelle Beziehungen zwischen Mitgliedern einer Gruppe, z.B. Schüler\*innen einer Schulklasse, erfasst werden. Durch Fragen an die Schüler\*innen können Sympathien (soziale Wahl) und Antipathien (soziale Ablehnung) zwischen den Schüler\*innen erfasst werden. Bei den Fragen handelt es sich um Operationalisierungen des Untersuchungsgegenstandes, sogenannte „soziometrische Kriterien“ (Kulawiak 2015: 4). Soziometrische Befragungen werden häufig zur Einschätzung der sozialen Integration eingesetzt. Daher gibt es in zahlreichen Untersuchungen Operationalisierungen der sozialen Integration für die Soziometrie. In Anlehnung an eine Untersuchung von Krull et al. (2014: 63), in der sich auf die Ausführungen zur Soziometrie von Moreno (1996) bezogen wird, erfolgt die Operationalisierung der sozialen Integration für die geplante Untersuchung mittels einer soziometrischen Befragung als Normierungsverfahren ohne Begrenzung der Wahlmöglichkeiten für die Kriterien Sitznachbar\*in (z.B. „Neben wem aus deiner Klasse möchtest du am liebsten sitzen?“), Spielkamerad\*in und Arbeitspartner\*in. Für soziometrische Verfahren werden mittelmäßige Reliabilitätskoeffizienten zwischen  $r = .75$  und  $r = .80$  und mittelmäßige bis hohe Validitätskoeffizienten zwischen  $r = .45$  und  $r = .80$  berichtet (vgl. Krull et al. 2014: 63f.).

### Direkte Verhaltensbeurteilung (DVB)

Zur kontinuierlichen Verhaltensverlaufsdagnostik eignet sich die DVB. Bei der DVB handelt es sich um eine Kombination aus der direkten systematischen Verhaltensbeobachtung und der Verhaltensbeurteilung anhand von Ratingskalen. Hochfrequente Messungen vorab

definierter Verhaltensweisen in konkret festgelegten Situationen dienen einer kontinuierlichen Einschätzung und Dokumentation des zu beobachtenden Verhaltens. Veränderungen des Verhaltens, z.B. aufgrund des Einsatzes einer Intervention, können somit erfasst werden. Dazu wird das Verhalten kontinuierlich auf einer sechs- bis zehnstufigen Ratingskala eingeschätzt (vgl. z.B. Casale 2017). Die DVB weist eine moderate bis gute Reliabilität und Validität auf (vgl. Huber/Rietz 2015: 84) sowie eine akzeptable Objektivität (vgl. Casale et al. 2015: 48f.).

Ähnlich wie für die Soziometrie muss die soziale Integration als nicht direkt beobachtbares, mehrdimensionales Konstrukt für die Erfassung mittels DVB durch direkt beobachtbare Verhaltensweisen (Indikatoren) operationalisiert werden, um sie kontinuierlich messen und reliabel erfassen zu können. Dazu ist eine genaue Beschreibung des zu beobachtenden Verhaltens nötig. Für die Itemformulierung der DVB wurde sich an den Aspekten der Dimensionen „Kontakte/Interaktionen“ und „Akzeptanz durch die Mitschüler\*innen“ (vgl. Koster et al. 2009) orientiert. Durch zwei Single-Item-Scales können die Interaktionsqualität, -häufigkeit und -dauer sozialer Interaktionen mit den Peers eingeschätzt werden. In der vorliegenden Studie wurden Zuneigung und Ablehnung folgendermaßen operationalisiert:

*Zuneigung* versucht das Ausmaß zu erfassen, in dem ein\*e Schüler\*in positive und in soziale Prozesse einbeziehende Interaktionen erfährt. Zum Beispiel: spielt mit seinen Mitschüler\*innen, erhält Hilfe durch seine Mitschüler\*innen, erfährt wertschätzende und anerkennende Aussagen zu seiner Person durch seine Mitschüler\*innen, wird von seinen Mitschüler\*innen in soziale Prozesse miteinbezogen.

*Ablehnung* versucht das Ausmaß zu erfassen, in dem ein\*e Schüler\*in negativen und ausgrenzenden Interaktionen ausgesetzt ist. Zum Beispiel: wird vom gemeinsamen Spiel ausgeschlossen, ist negativen oder beleidigenden Kommentaren durch seine Mitschüler\*innen ausgesetzt, wird von seinen Mitschüler\*innen ausgelacht oder geärgert.

### 4.3 Durchführung

Die Untersuchung wurde zwischen Anfang April 2022 und Ende Juni 2022 (insgesamt über 11 Wochen) in Form einer Einzelfallstudie mittels eines AB-Plans (A: Baseline, B: Interventionsphase) (vgl. Jain/Spieß 2012: 218-221) durchgeführt. Von den geplanten 32 Messungen (16 pro Schüler\*in) während der Interventionsphase, konnten aufgrund von Krankheit und schulinterner Angelegenheiten insgesamt nur 17 umgesetzt werden (9 Messungen für Schüler\*in 1, 8 Messungen für Schüler\*in 8). Die kontinuierliche Beurteilung des Verhaltens mittels der DVB wurde von der Praxissemesterstudentin, die auch die Maßnahme durchführte, immer für den Zeitraum vom morgendlichen Ankommen der Schüler\*innen in der Schule bis nach der ersten Pause auf einer sechsstufigen Likert-Skala (0 „nie“ bis 5 „sehr oft“) vorgenommen.

Eingerahmt wurde die Untersuchung durch eine Prä-Post-Erfassung der sozialen Integration durch eine soziometrische Befragung (arbeitsbezogene und freizeitbezogene Items; Erfassung von sozialer Wahl und Ablehnung) und mit der SI-Skala des FEES 3-4 (Rauer/Schuck 2003). Die Prä-Erhebung mittels FEES und Soziometrie diente der Identifizierung der Schüler mit der niedrigsten Selbsteinschätzung der SI sowie der niedrigsten Anzahl sozialer Wahlen und/oder höchster Anzahl sozialer Ablehnung. Direkt anschließend an die Interventionsphase wurden der FEES und die Soziometrie erneut durchgeführt (Post-Erhebung), um mögliche Veränderungen in der Selbsteinschätzung der SI und im sozialen Integrationsstatus (IST) abbilden zu können (vgl. Huber/Wilbert 2012).

Auch wenn es sich um eine Einzelfallstudie mit  $n = 2$  Schülern handelt, wurde das tutorielle Lernen drei Mal pro Woche für jeweils 30 Minuten von der Praxissemesterstudentin im Rahmen des regulären Deutschunterrichts mit der gesamten Klasse durchgeführt. Für die Tandembildung wurden die durch die Soziometrie gewonnenen Daten herangezogen. Die Zusammensetzung der Tandems wurde regelmäßig verändert, sodass die Schüler mit möglichst vielen ihrer Mitschüler\*innen gearbeitet haben und der Umgang mit den Rollen war reziprok. Bei der Einführung von TL wurde sich an den Empfehlungen von Nath und Ross (2001: 45) sowie Spilles und Leidig (2020) orientiert. Unter anderem wurde das konstruktive

Feedbackgeben thematisiert sowie trainiert und es wurden gemeinsam Feedback- und Verhaltensregeln festgelegt. Diese wurden als Erinnerungsstütze auf einem Plakat visualisiert und gut sichtbar in der Klasse platziert. Die Tandems beurteilten und reflektierten ihre Zusammenarbeit hinsichtlich dieser Regeln im Anschluss an jede Einheit. Dafür wurde begleitend ein Sozialziele-Center und ein Laufzettel zur Beurteilung der Zusammenarbeit aus Selbst-, Partner- und Lehrkraftsicht eingesetzt.

## 4.4 Auswertungsverfahren

Die Analyse der erfassten Daten erfolgt über eine visuelle Inspektion der Datenverläufe, Vergleiche deskriptiver Werte, die Ermittlung von Effektstärken und einen Signifikanztest.

### *Visuelle Inspektion der Datenverläufe und deskriptive Statistik*

Für die visuelle Inspektion werden die Beobachtungszeitpunkte in einem Liniendiagramm auf der Abszisse und die dazugehörigen Werte der abhängigen Variablen auf der Ordinate eingetragen. Bei dieser Darstellungsform können durch eine vergleichende Betrachtung der Datenverläufe der A- und B-Phase große Effekte auf einen Blick erkannt werden. Darüber hinaus werden als weitere Kriterien Mittelwert- bzw. Niveauveränderungen, Level- und Trendveränderungen sowie die Latenz von Veränderungen herangezogen (vgl. Jain/Spieß 2012: 238). Die am häufigsten berichteten Stichprobenkennwerte der deskriptiven Statistik sind Häufigkeiten, Maße der zentralen Tendenz, Maße der Dispersion und Zusammenhangsmaße (vgl. Döring / Bortz 2016: 613).

### *Berechnung des sozialen Integrationsstatus (IST)*

In Anlehnung an Moreno (1996) werden aus den soziometrischen Daten zunächst ein Wahlstatus (WST) und ein Ablehnungsstatus (AST) berechnet. Abbildung 1 zeigt die zugehörigen Berechnungsformeln. Um den IST zu berechnen, wird der AST vom WST subtrahiert ( $IST = WST - AST$ ) (vgl. Huber / Wilbert 2012: 153f.).

$$WST_{(i)} = 1 + \frac{EWA_{(i)} - \bar{X}(WA)}{MAX}$$

$$AST_{(i)} = 1 + \frac{EAB_{(i)} - \bar{X}(AB)}{MAX}$$

WST = Wahlstatus  
 AST = Ablehnungsstatus  
 EWA = Erhaltene Wahlen  
 EAB = Erhaltene Ablehnungen  
 $\bar{X}(WA)$  = Durchschnittliche Anzahl von Wahlen, die Schüler in der Gruppe erhalten haben  
 $\bar{X}(AB)$  = Durchschnittliche Anzahl von Ablehnungen, die Schüler in der Gruppe erhalten haben  
 MAX = Höchstzahl der Wahlen / Ablehnungen

Abb. 1: Formeln zur Berechnung von sozialem Wahl- und Ablehnungsstatus nach Dollase (1976) aus Huber (2011: 29)

## Signifikanzprüfung mit dem Mann-Whitney-U-Test

Mit dem Mann-Whitney-U-Test kann berechnet werden, ob Unterschiede zwischen der Baseline und Interventionsphase mit hoher Wahrscheinlichkeit auf eine Intervention bzw. mit geringerer Wahrscheinlichkeit auf den Zufall zurückgeführt werden können. In den Humanwissenschaften wird für gewöhnlich eine Irrtumswahrscheinlichkeit von  $\alpha = 5\%$  festgelegt. Demnach gilt ein Ergebnis als signifikant, wenn der errechnete Wert unter diesen 5% liegt ( $p < .05$ ) (vgl. Spilles/Hagen 2019: 9f.). Die Berechnung des Mann-Whitney-U-Test kann bei Spilles und Hagen (ebd.) nachgelesen werden.

## Effektstärkenberechnung

Die (schul-)praktische Bedeutsamkeit der möglicherweise gefundenen Unterschiede kann durch die Errechnung von Effektstärken verdeutlicht werden.

*Percentage of Data Exceeding the Median (PEM; Ma 2006)*

Der PEM identifiziert den Prozentsatz der Datenpunkte, die über bzw. unter dem Median der vorherigen A-Phase liegen. Dazu wird zunächst der Median der A-Phase bestimmt. Dieser wird durch eine horizontale Linie bis in die B-Phase gekennzeichnet. Anschließend werden bei einem erwünschten Anstieg alle Punkte der Interventionsphase, die über dieser Linie liegen, gezählt (bei erhofftem Abstieg werden alle Punkte der B-Phase gezählt, die unter dieser Linie liegen) und durch die Anzahl aller Datenpunkte der B-Phase geteilt. Der PEM kann somit einen Wert von 0 bis 1 annehmen, wobei ein Ergebnis ab 0.7 auf einen moderaten Effekt und ein Ergebnis ab 0.9 auf einen starken Effekt hindeutet (vgl. Alresheed/Hott/Bano 2013: 6f.).

## Percentage of Data Exceeding the Median Trend (PEM-T; Wolery et al. 2010)

Als Erweiterung des PEM bezieht der PEM-T den Trend der A-Phase in die Berechnung des Effekts mit ein. Zur Bestimmung des PEM-T wird der Trend der A-Phase beispielsweise mithilfe der split-middle-line-Technik (White/Haring 1980, zitiert nach Spilles / Hagen 2019: 8) ermittelt und als Linie eingezeichnet. Diese Linie wird bis in die B-Phase verlängert. Wird ein Anstieg erhofft, werden nun alle Datenpunkte der B-Phase, die über der Trendlinie liegen, gezählt und durch die Anzahl aller Punkte der B-Phase dividiert. Der PEM-T kann Werte von 0 bis 1 annehmen (vgl. Spilles/Hagen 2019: 7-9), wobei sich ein moderater Effekt ab einem Wert von 0.7 und starker Effekt ab einem Wert von 0.9 abzeichnen (vgl. Wolery et al. 2010: 23)

## Non-overlap of All Pairs (NAP; Parker / Vannest 2009)

Der NAP wird definiert als der Prozentsatz der Daten, die sich über die Phasen hinweg verbessert haben. Dazu wird ein paarweiser Vergleich zwischen allen Datenpunkten der A-Phase und B-Phase vorgenommen. Der NAP kann mit dem Computer oder mit ein bisschen Übung auch händisch errechnet werden. Die Berechnung des NAP erfolgt folgendermaßen:

1. *Bestimmung aller möglichen Vergleichspaare ( $v$ ) der Messungen der Baselinephase ( $b$ ) und der Interventionsphase ( $i$ ):  $v = b \cdot i$ .*
2. *Bestimmung aller Paare, die einen positiven ( $p$ ) oder keinen ( $k$ ) Trend im zeitlichen Verlauf aufweisen.*
3.  $NAP = (p + 0.5 \cdot k) / v$

(Spilles/Hagen 2019: 7)

Für den NAP gelten Effekte bis .66 als klein, zwischen .66 und .92 als moderat und ab .93 als stark (vgl. Parker/Vannest 2009: 364).

# 5. Ergebnisse

## Zentrale Ergebnisse

Die Ergebnisse der DVB weisen unterschiedliche Entwicklungsverläufe beider Schüler nach. Die zugehörigen Datenverläufe werden in Abbildung 2 grafisch dargestellt. Bei der visuellen Inspektion sind weder für Schüler 1 noch für Schüler 8 aussagekräftige Veränderungen im Level für die Skalen *Zuneigung* sowie *Ablehnung* erkennbar. Trends in der A-Phase lassen sich augenscheinlich für keinen Schüler erkennen. Bei Schüler 1 zeigt sich für die Skala *Zuneigung* ein höheres Niveau in der B-Phase als in der A-Phase und für die Skala *Ablehnung* ein niedrigeres Niveau in der B-Phase als in der A-Phase. Beide Skalen verlaufen demnach in die gewünschte Richtung. Auch bei Schüler 8 lässt sich für die Skala *Zuneigung* in der B-Phase ein höheres Niveau erkennen als in der A-Phase. Für die Skala *Ablehnung* ist jedoch ein Niveauanstieg entgegen der gewünschten Richtung zu erkennen.

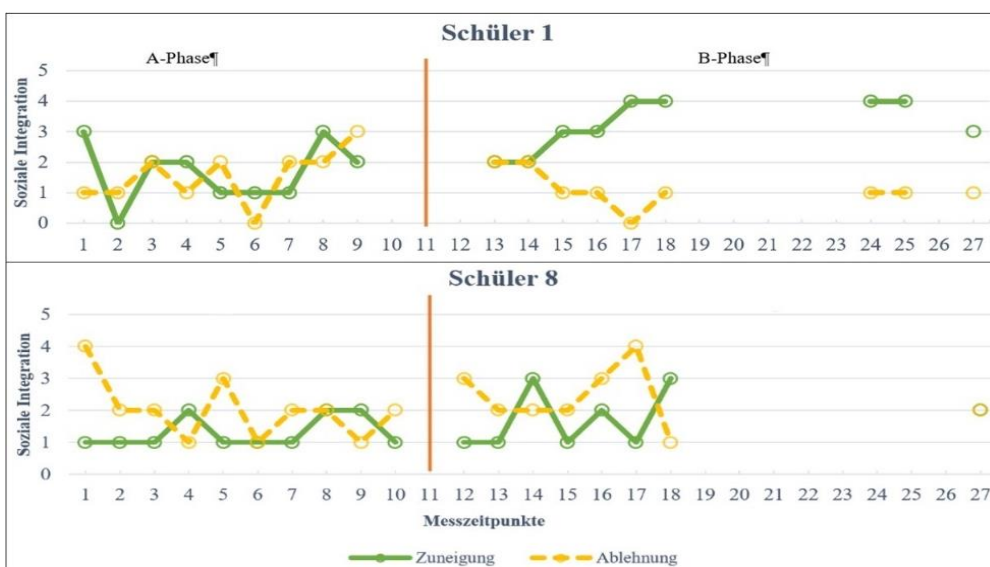


Abb. 2: Ergebnisse der Messung mit der Direkten Verhaltensbeurteilung (eigene Darstellung)

Als deskriptivstatistische Kennwerte wurden Mittelwerte und Standardabweichungen für die Skalen *Zuneigung* und *Ablehnung* berechnet (Abb. 3). Die Ergebnisse stützen die schon durch die visuelle Inspektion erahnten Mittelwertveränderungen. Für die Skala *Zuneigung* zeigt sich ein Anstieg der Mittelwerte bei Schüler 1 um fast das Doppelte (A-Phase:  $M = 1.67$ ,  $SD = 0.94$ ; B-Phase:  $M = 3.22$ ,  $SD = 0.79$ ). Auch bei Schüler 8 ist ein Anstieg der Mittelwerte für die Skala *Zuneigung* in die erhoffte Richtung verzeichnet (A-Phase:  $M = 1.30$ ,  $SD = 0.46$ ; B-Phase:  $M = 1.75$ ,  $SD = 0.83$ ). Dieser fällt jedoch geringer aus und die Werte in der B-Phase streuen mehr als die Werte in der A-Phase. Bei Betrachtung der Mittelwerte für die Skala *Ablehnung* zeigt sich, dass diese bei Schüler 1 wie gewünscht sinken (A-Phase:  $M = 1.56$ ,  $SD = 0.83$ ; B-Phase:  $M = 1.11$ ,  $SD = 0.57$ ), bei Schüler 8 hingegen ansteigen (A-Phase:  $M = 2.00$ ,  $SD = 0.89$ ; B-Phase:  $M = 2.38$ ,  $SD = 0.86$ ).

<sup>14</sup> Anmerkung: Schüler 8 wurde bei Messzeitpunkt (MZP) 17 von seinem direkten Sitznachbarn, der einen hohen Status in der Klasse hat, als Tandempartner abgelehnt. Zu MZP 18 fand ein Unterrichtsbesuch in Deutsch statt, bei dem die Schüler sich viel Mühe gegeben haben.

	$M_A$	$M_B$	$SD_A$	$SD_B$
Schüler 1 Zuneigung	1.67	3.22	0.94	0.79
Schüler 1 Ablehnung	1.56	1.11	0.83	0.57
Schüler 8 Zuneigung	1.30	1.75	0.46	0.83
Schüler 8 Ablehnung	2.00	2.38	0.89	0.86

Abb. 3: Deskriptivstatistische Kennwerte (eigene Darstellung).

Anmerkung:  $M_A$  = Mittelwert A-Phase;  $M_B$  = Mittelwert B-Phase;  $SD_A$  = Standardabweichung A-Phase;  $SD_B$  = Standardabweichung B-Phase.

Die bisher festgestellten individuellen Unterschiede lassen sich durch die Begutachtung der errechneten Effektstärken (Abb. 4) zusätzlich stützen. Für Schüler 1 konnten in zwei der drei Indizes (PEM, NAP) moderate Effekte für beide Skalen ermittelt werden. Auch wenn bei der visuellen Inspektion der Datenverläufe beider Schüler auf den ersten Blick keine Trends erkennbar waren, brachte die Berechnung des PEM-T bei Schüler 1 für beide Skalen einen gegenläufigen Trend in die jeweils erhoffte Richtung hervor und es konnten starke Effekte ermittelt werden. Auch bei Schüler 8 wurde versucht, den PEM-T zu berechnen. Da jedoch mittels split-middle-line-Technik (White / Haring 1980, zitiert nach Spilles/Hagen 2019: 8) kein Trend festgestellt werden konnte, werden keine Werte für den PEM-T berichtet. Für den PEM konnten keine Effekte und für den NAP nur schwache Effekte für beide Skalen bei Schüler 8 ermittelt werden.

	PEM	PEM-T	NAP
Schüler 1 Zuneigung	.78	1.0	.88
Schüler 1 Ablehnung	.78	1.0	.66
Schüler 8 Zuneigung	.50	---	.64
Schüler 8 Ablehnung	.13	---	.38

Abb. 4: Berechnete Effektstärken (eigene Darstellung)

Anmerkung: PEM = Percentage of Data Exceeding the Median (Ma 2006); PEM-T = Percentage of Data Exceeding the Median Trend (Wolery et al. 2010); NAP = Non-overlap of All Pairs (Parker / Van-nest 2009)

Um zu prüfen, inwieweit die gefundenen Effekte überzufällig zustande gekommen sind, bieten die Ergebnisse des Mann-Whitney-U-Tests eine weitere Bewertungsgrundlage (Abb. 5). Als signifikant kann nur eines der individuellen Ergebnisse eingestuft werden und zwar die Zunahme auf der Skala Zuneigung bei Schüler 1. Die Werte in der B-Phase ( $M = 3.22$ ) sind signifikant größer als die der A-Phase ( $M = 1.67$ ) ( $U = 10.0$ ,  $z = 2.6932$ ,  $p = .0071$ ).

	z-Wert	p-Wert.	U-Statistik
Schüler 1 Zuneigung	2.6932	0.0071*	$U_{emp} = 10.0$ ; $U_{krit} = 21$
Schüler 1 Ablehnung	-1.1479	0.25100	$U_{emp} = 27.5$ ; $U_{krit} = 21$
Schüler 8 Zuneigung	0.9774	0.32840	$U_{emp} = 29.0$ ; $U_{krit} = 20$
Schüler 8 Ablehnung	0.8885	0.37430	$U_{emp} = 30.0$ ; $U_{krit} = 20$

Abb. 5: Ergebnisse Signifikanzprüfung mittels Mann-Whitney-U-Test (eigene Darstellung)

Anmerkung: Signifikanz  $z > \pm 1.645$  (einseitig),  $*p < 0.05$ ;  $U_{emp}$  = empirischer U-Wert;  $U_{krit}$  = kritischer U-Wert

## Nebenergebnisse

Der Prä-Post-Vergleich der Rohwertsummen der SI-Skala des FEES (Abb. 6) zeigt, dass die selbstwahrgenommene SI nach der Intervention von beiden Schülern als niedriger beurteilt wird.

	RW Prä-Erhebung	RW Post-Erhebung
Schüler 1	22	16
Schüler 8	26	23

Abb. 6: Ergebnisse der Skala SI des FEES 3-4 (eigene Darstellung)

Anmerkung: RW = Rohwertsumme

Die Werte des IST (Abb. 7) sind für beide Schüler sehr gering, was auf eine niedrige soziale Integration in der Klasse hinweist (Huber 2011: 29). Zudem entwickeln sich die meisten Werte des IST von der Prä- zur Posterhebung entgegen der gewünschten Richtung. Lediglich für Schüler 8 ist für die Kriterien Arbeiten und Spielen ein leichter positiver Anstieg zu erkennen.

	Kriterium	IST Prä-Erhebung	IST Post-Erhebung
Schüler 1	Sitzen	-0.17	-0.52
	Arbeiten	-0.50	-0.95
	Spielen	-0.62	-0.61
Schüler 8	Sitzen	0.30	-0.44
	Arbeiten	-0.75	-0.29
	Spielen	-0.53	-0.36

Abb. 7: Berechneter Sozialer Integrationsstatus (IST) aus den Angaben der Soziometrie (eigene Darstellung).

## 6. Diskussion

Im Rahmen des vorliegenden Studienprojekts wurde untersucht, inwieweit sich durch einen viereinhalb-wöchigen Einsatz tutoriellen Lernens die soziale Integration zweier Viertklässler einer Förderschule mit dem FSP EsE fördern lässt. Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurde eine Einzelfalluntersuchung im AB-Design durchgeführt.

Auf Grundlage der dargestellten uneindeutigen Ergebnisse lässt sich die Untersuchungsfrage nicht eindeutig beantworten. Insgesamt weisen die Ergebnisse darauf hin, dass die soziale Integration durch den Einsatz tutorieller Lernverfahren im Deutschunterricht bei Schüler 1 verbessert werden konnte, bei Schüler 8 jedoch nicht. Die Hypothesen 1 und 2 können demnach nicht angenommen werden.

Die Ergebnisse des FEES 3-4 (Rauer/Schuck 2003) und der Soziometrie widersprechen der Untersuchung von Spilles, Hagen und Hennemann (2019), die durch einen Gruppenvergleich zu dem Ergebnis kamen, dass Schüler\*innen mit Verhaltensproblemen „nach der Intervention weder besser noch schlechter sozial integriert [waren] als zuvor“ (54). Allerdings wurde hier die übergreifende Entwicklung der sozialen Integration von Schüler\*innen mit Verhaltensproblemen erfasst. Die Entwicklung der SI einzelner Schüler\*innen könnte positive bzw. negative Veränderungen aufweisen. Außerdem wurde die Untersuchung an einer inklusiven Grundschule und nicht an einer Förderschule mit FSP EsE durchgeführt. Des Weiteren erhielten die durchführenden Lehrkräfte eine eintägige Schulung zu der gewählten tutoriellen Lernmethode vor Beginn der Intervention, während es sich bei der durchführenden Person des TL im Rahmen dieser Studie um die Praxissemesterstudentin handelte, die eine Novizin im Durchführen des tutoriellen Lernens und Unterrichtens ist. Zudem sollte als weiterer möglicher Störfaktor das kurz nach der Intervention bevorstehende Schuljahresende (und damit verbundene Schulwechsel) bei der Betrachtung der Ergebnisse mitbedacht werden. Den Schülern war schon während der Intervention bewusst, dass sie in wenigen Wochen die meisten ihrer



Mitschüler\*innen nicht mehr in der Schule sehen, noch mit ihnen gemeinsam in eine Klasse gehen werden.

Aus Zeitgründen wurde das TL in dieser Untersuchung lediglich viereinhalb Wochen durchgeführt, statt wie in der Literatur empfohlen über einen Zeitraum von mindestens sechs Wochen (vgl. Spilles et al. 2018: 47). Vor allem die Ergebnisse von Schüler 8 sind dementsprechend kritisch zu beurteilen, denn dieser konnte zudem an acht aufeinander folgenden geplanten Unterrichtseinheiten TL nicht teilnehmen. Möglicherweise hätte eine länger angelegte bzw. stetiger durchgeführte Intervention auch bei Schüler 8 Veränderungen hervorgerufen.

Einer kritischen Betrachtung bedürfen ferner die Unterschiede zwischen der Selbstbeurteilung der Schüler und der Fremdbeurteilung der Praxissemesterstudentin. Während für Schüler 1 moderate bis starke Effekte und sogar eine signifikante Steigerung der Zuneigung für die Fremdbeurteilung erfasst werden konnte, sinken die Rohwerte der SI-Skala des FEES 3-4 (Rauer / Schuck 2003) um 6 Rohwertpunkte. Möglicherweise ist die Beurteilung des mehrdimensionalen und relativ stabilen Konstrukts „soziale Integration“ (vgl. Koster et al. 2009) mittels DVB zu stark subjektiv geprägt, nicht änderungssensitiv genug oder die genutzten Single-Item-Scales nicht ausreichend klar operationalisiert. Eine Überlegung kann sein, die DVB zusätzlich als Selbsteinschätzungsinstrument einzusetzen. Für diesen Zweck müsste die Gestaltung der DVB jedoch deutlich überdacht und angepasst werden. Erste Ergebnisse und weiterführende Hinweise dazu finden sich bei Weber, Napiany und Huber (2020). Eine weitere Möglichkeit wäre, eine andere Methode zur Fremdeinschätzung zu nutzen, beispielsweise die systematische Beobachtung.

## 7. Fazit und Ausblick

Die Ausführungen von Koster et al. (2009) zum Konstrukt der sozialen Integration und das SULKI-Modell (Huber 2019) bieten die theoretische Grundlage für die Annahme, dass tutorielles Lernen die soziale Integration verbessern kann. Doch der Fokus der Forschung zur sozialen Integration liegt bisweilen vornehmlich auf der Erfassung dieser und weniger auf der Förderung von sozialen Integrationsprozessen (vgl. Huber 2019: 28). Studien über den Einsatz tutoriellen Lernens zur Förderung der sozialen Integration an Förderschulen mit dem FSP EsE konnten keine Ausfindig gemacht werden. Daher bieten die Ergebnisse dieser Studie erste Hinweise diesbezüglich, auch wenn sie nicht eindeutig sind. Die ermittelten moderaten bis starken und zum Teil signifikanten Effekte bei Schüler 1 weisen auf einen potenziellen und für die Schulpraxis bedeutsamen Effekt von tutoriellem Lernen auf die soziale Integration hin. Um diese ersten Hinweise zur Effektivität tutoriellen Lernens auf die soziale Integration von Schüler\*innen einer Förderschulen mit dem FSP EsE zu verdichten, gilt es nun, Replikationsstudien unter Beachtung der im vorherigen Kapitel aufgezeigten Limitationen durchzuführen.

Die Annahme, dass tutorielles Lernen ein gewisses Maß an sozialer Kompetenz voraussetzt (vgl. Spilles/Hagen/Hennemann 2019: 54; Huber 2019), schließt die Durchführbarkeit tutoriellen Lernens an Förderschulen mit dem FSP EsE nicht aus. Tutorielles Lernen hat bei der Praxissemesterstudentin und den Schülern überzeugt. Die Implementation und Durchführung tutoriellen Lernens im Rahmen dieser Untersuchung ist ein Beispiel dafür, dass es möglich ist, tutorielles Lernen auch an Förderschulen mit dem FSP EsE einzusetzen und damit vermehrt sozial angeleitete Begegnungen zwischen den Schüler\*innen zu initiieren, die im Anschluss reflektiert werden.

Die Bedeutsamkeit der sozialen Integration für Wohlbefinden, Identitätsentwicklung, soziale und kognitive Entwicklung sowie Schulleistungen von Kindern und Jugendlichen (vgl. Kessels/Hannover 2020: 291, 295) unterstreicht die Notwendigkeit, ebendiese im Schulalltag zu fördern. Vor allem sollten dabei auch Schüler\*innen an Förderschulen mit dem FSP EsE mitbedacht werden, da diese aufgrund des meist vorherrschenden herausfordernden Sozialverhaltens häufig von sozialer Ausgrenzung betroffen sind (vgl. z.B. Ellinger/Stein 2012: 97f.).

# Literatur

- Alresheed, Fahad / Hott, Brittany L. / Bano, Carmen (2013). Single Subject Research: A Synthesis of Analytic Methods. In: *Journal of Special Education Apprenticeship*, 2(1), S. 1-18. <https://scholarworks.lib.csusb.edu/josea/vol2/iss1/1>
- Bowman-Perrott, Lisa / Davis, Heather S. / Vannest, Kimberly / Williams, Lauren / Greenwood, Charles R. / Parker, Richard (2013). Academic benefits of peer tutoring: A meta-analytic review of single-case research. In: *School Psychology Review*, 42(1), S. 39- 55. <https://doi.org/10.1080/02796015.2013.12087490>
- Bowman-Perrott, Lisa / Burke, Mack D. / Zhang, Nan / Zaini, Samar (2014). Direct and Collateral Effects of Peer Tutoring on Social and Behavioral Outcomes: A Meta-Analysis of Single-Case-Research. In: *School Psychology Review*, 43(3), S. 260-285. <https://doi.org/10.1080/02796015.2014.12087427>
- Büttner, Gerhard / Warwas, Jasmin / Adl-Amini, Katja (2012). Kooperatives Lernen und Peer Tutoring im inklusiven Unterricht. In: *Zeitschrift für Inklusion*, 1-2. Ohne Seitenzahlen. <https://doi.org/10.25656/01:5877>
- Casale, Gino (2017). „Nützt es was oder nützt es nichts?“ – Direct Behavior Rating (DBR) als diagnostische Methode zur zeitnahen Überprüfung des Fördererfolgs bei unterrichtlichem Schülerinnen- und Schülerverhalten. In: *Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF)*, Nr. 1. Ohne Seitenzahlen.
- Casale, Gino / Hennemann, Thomas / Huber, Christian / Grosche, Michael (2015). Testgütekriterien der Verlaufsdiagnostik von Schülerverhalten im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. In: *Heilpädagogische Forschung*, 41(1), S.37-54.
- Crede, Julia / Wirthwein, Linda / Steinmayr, Ricarda / Bergold, Sebastian (2019). Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionale und soziale Entwicklung und ihre Peers im inklusiven Unterricht. Unterschiede in sozialer Partizipation, Schuleinstellung und schulischem Selbstkonzept. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 33(3-4), S. 207-221. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000244>
- Döring, Nicola / Bortz, Jürgen (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. 5. vollständig überarb., aktual. und erw. Auflage. Berlin: Springer.
- Ellinger, Stephan / Stein, Roland (2012). Effekte inklusiver Beschulung: Forschungsstand im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. In: *Empirische Sonderpädagogik*, 4(2), S. 85-109. <https://doi.org/10.25656/01:9293>
- Garrote, Ariana / Sermier Dessemontet, Rachel / Moser Opitz, Elisabeth (2017). Facilitating the social participation of pupils with special educational needs in mainstream schools: A review of school-based interventions. In: *Educational Research Review*, 20(4), S. 12-23. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.11.001>
- Ginsburg-Block, Marika D. / Rohrbeck, Cynthia A. / Fantuzzo, John W. (2006). A meta-analytic review of social, self-concept, and behavioral outcomes of peer-assisted learning. In: *Journal of Educational Psychology*, 98(4), S. 732-749. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.4.732>
- Haag, Ludwig / Streber, Doris (2011). Tutorielles Lernen. In: *Empirische Pädagogik*, 25(3), S. 358-369.
- Huber, Christian (2008). Jenseits des Modellversuchs: Soziale Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht – eine Evaluationsstudie. In: *Heilpädagogische Forschung*, 34(1), S. 1-14.

- Huber, Christian (2009). Gemeinsam einsam? Empirische Befunde und praxisrelevante Ableitungen zur sozialen Integration von Schülern mit Sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 60(7), S. 242-248.
- Huber, Christian (2019). Ein integriertes Rahmenmodell zur Förderung sozialer Integration im inklusiven Unterricht. Sozialpsychologische Grundlagen, empirische Befunde und schulpraktische Ableitungen. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 88 (Jg. 27-43). Ernst Reinhardt Verlag.  
<https://psycnet.apa.org/doi/10.2378/vhn2019.art06d>
- Huber, Christian / Rietz, Christian (2015). Direct Behavior Rating (DBR) als Methode zur Verhaltensverlaufsdagnostik in der Schule: Ein systematisches Review von Methodenstudien. In: *Empirische Sonderpädagogik*, 7(2), S. 75-98.  
<https://doi.org/10.25656/01:10819>
- Huber, Christian / Wilbert, Jürgen (2012). Soziale Ausgrenzung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und niedrigen Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht. In: *Empirische Sonderpädagogik*, 4(2), S. 147–165.  
<https://doi.org/10.25656/01:9296>
- Jain, Anita / Spieß, Ralf (2012). Versuchspläne der experimentellen Einzelfallforschung. In: *Empirische Sonderpädagogik*, 3/4, S. 211-245. <https://doi.org/10.25656/01:9300>
- Kessels, Ursula / Hannover, Bettina (2020). Gleichaltrige. In Elke Wild/Jens Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 289-308). Heidelberg: Springer.
- KMK. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.), *Sonderpädagogische Förderung in Schulen. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Dokumentation Nr. 231 – Januar 2022*. Verfügbar unter:  
[https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok231\\_SoPaeFoe\\_2020.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok231_SoPaeFoe_2020.pdf)
- Kohrt, Pauline / Gresch, Cornelia / Mahler, Nicole (2020). Die soziale Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allgemeinen Schulen und an Förderschulen: Die Rolle individueller und klassenbezogener Kompetenzen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(2), S. 1205-1229.  
<https://doi.org/10.1007/s11618-021-01031-6>
- Koster, Marloes / Nakken, Han / Pijl, Sip J. / van Houten, Els (2009). Being part of the peer group: a literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. In: *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), S. 117-140.  
<https://doi.org/10.1080/13603110701284680>
- Koster, Marloes / Pijl, Sip J. / Nakken, Han / van Houten, Els (2010). Social participation of students with special needs in regular primary education in the Netherlands. In: *International Journal of Disability, Development and Education*, 57(1), S. 59– 75.  
<https://doi.org/10.1080/10349120903537905>
- Kulawiak, Pawel R. (2015). Soziometrie und Netzwerkanalyse. Eine Methode zur Erfassung der Gruppendynamik in inklusiven Schulklassen. In: *Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF), Nr. 1*.
- Krull, Johanna / Wilbert, Jürgen / Hennemann, Thomas (2014). Soziale Ausgrenzung von Erstklässlerinnen und Erstklässlern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht. In: *Empirische Sonderpädagogik*, 6(1), S. 59–75.  
<https://doi.org/10.25656/01:9245>

- Lanphen, Judith / Wiedenbauer, Gunnar (2021). Soziale Integration und Kooperation in inklusiven Klassen. In: Klaus Seifried/Stefan Drewes/Marcus Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch Schulpsychologie. Psychologie für die Schule* (3. überarb. Auflage) (S. 347-356). Stuttgart: Kohlhammer.
- Ma, Hsen-Hsing (2006). An Alternative Method for Quantitative Synthesis of Single-Subject Researches. Percentage of Data Points Exceeding the Median. In: *Behavior Modification*, 30(5). S. 598-617. <https://doi.org/10.1177/0145445504272974>
- Marten, Katharina / Voß, Stefan / Blumenthal, Yvonne (2016). Zur Anwendung des Normierungsverfahrens als Methode zur Erfassung der sozialen Akzeptanz. In: *Empirische Pädagogik*, 30(1), S. 8-26.
- Moeyaert, Mariola / Klingbeil, David A. / Rodabaugh, Emily / Turan, Merve (2021). Three-Level Meta-Analysis of Single-Case Data Regarding the Effects of Peer Tutoring on Academic and Social-Behavioral Outcomes for At-Risk Students and Students with Disabilities. In: *Remedial and Special Education*, 42(2), S. 94-106. <https://doi.org/10.1177/0741932519855079>
- Moreno, Jacob L. (1996). *Die Grundlagen der Soziometrie: Wege zur Neuordnung der Gesellschaft* (unveränd. Nachdr. der 3. Aufl). Opladen: Leske + Budrich.
- Nath, Leslie R. / Ross, Steven M. (2001). The Influence of a Peer-Tutoring Training Model for Implementing Cooperative Groupings with Elementary Students. In: *Educational Technology Research and Development*, 49, S. 41-56. <https://www.jstor.org/stable/30220310>
- Newcomb, Andrew F. / Bukowski, William M. / Pattee, Linda (1993). Children's Peer Relations: A Meta-Analytic Review of Popular, Rejected, Neglected, Controversial, and Average Sociometric Status. In: *Psychological Bulletin*, 113(1), S. 99-128. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.113.1.99>
- Parker, Richard I. / Vannest, Kimberly J. (2009). An improved effect size for single case research: NonOverlap of All Pairs (NAP). In: *Behavior Therapy*, 40, S. 357-367. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2008.10.006>
- Rauer, Wulf / Schuck, Karl D. (2003). *FEESS 3-4. Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen*. Göttingen: Hogrefe.
- Spilles, Markus / Hagen, Tobias / Hennemann, Thomas (2018). Tutorielle Leseverfahren mit Grundschulkindern mit externalisierenden Verhaltensproblemen. In: *Empirische Sonderpädagogik*, 10(1), S. 39-71. <https://doi.org/10.25656/01:15960>
- Spilles, Markus / Hagen, Tobias / Hennemann, Thomas (2019). Wirkungen einer tutoriellen Leseflüssigkeitsförderung auf die soziale Integration von Kindern mit externalisierenden Verhaltensproblemen sowie auf die Lesegeschwindigkeit von Tutoren und Tutanden. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 88. Jg., S. 44-57. <http://dx.doi.org/10.2378/vhn2019.art07d>
- Spilles, Markus / Hagen, Tobias / Leidig, Tatjana / Hennemann, Thomas (2019). Tutorielle Leseflüssigkeitsförderung von drei leseschwachen Zweitklässlern mit externalisierenden Verhaltensproblemen. In: *Sonderpädagogische Förderung heute*, 64(2), S. 185-201.
- Spilles, Markus / Leidig, Tatjana (2020). Förderung von Lesekompetenz und Soziabilität durch tutorielle Lernverfahren – Hinweise zur Unterrichtsgestaltung. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 71(4), S. 185- 199.

- Weber, Simone / Napiany, Sina / Huber, Christian (2020). Können Schülerinnen und Schüler ihr Lernverhalten im Verlauf zuverlässig selbst beurteilen? In: *Empirische Sonderpädagogik*, 12(3), S. 207-222. <https://doi.org/10.25656/01:21608>
- Weber, Simone / Nicolay, Philipp / Huber, Christian (2021). Die soziale Integration von Schülerinnen und Schülern mit sozialer Unsicherheit. In: *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, S. 1-10. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000316>
- Wolery, Mark / Busick, Matthew / Reichow, Brian / Barton, Erin (2010). Comparison of overlap methods for quantitatively synthesizing single-subject data. In: *Journal of Special Education*, 44(1), S. 18-28. <https://doi.org/10.1177/0022466908328009>

**Viola Reihl**

# **Die Kooperation zwischen den Lehrkräften und der Schulbegleitung an einer Förderschule für Geistige Entwicklung zur Förderung der Selbstständigkeit eines Schülers**

Betreut durch: Prof.' Dr.' Alexandra L. Zepter und Dr.' Caren Keeley (Zwei-Disziplinen-Profilgruppe im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung)

## **Abstract**

*Etwa 60% aller an Förderschulen tätigen Schulbegleiter\*innen in Nordrhein-Westfalen werden an den Förderschulen Geistige Entwicklung eingesetzt (Kißgen et al. 2013: o.S.). Die Anzahl der eingesetzten Begleitungen stieg in den letzten Jahren rasant an (Czempiel/Kracke 2019: o.S.). Das Teammanagement stellt einen wichtigen Kernbereich der beruflichen Kompetenz von Sonderpädagog\*innen dar (Mays 2016: 56). Die Kooperation im Klassenteam zeigt sich als komplexer Vorgang im Schulalltag und kann sich positiv auf die Schülerschaft und das gesamte Klassenklima auswirken (ebd.: 66). Mit dem Studienprojekt im Praxissemester 2022 soll im forschenden Lernprozess das professionalisierte Verständnis von Kooperation zwischen Lehrkräften und Schulbegleitung im Klassenteam der Mittelstufe an der Förderschule Geistige Entwicklung rekonstruiert und anhand eines Einzelfalles untersucht werden. Dazu wurden die drei Lehrkräfte und die Schulbegleitung von Schüler J. in Interviews durch die Studierende befragt. Die generierten Daten sollen Aufschluss geben, welche Aspekte hinsichtlich der Kooperation im Klassenteam und der Umsetzung von Fördermaßnahmen zu einer Verbesserung der Selbstständigkeitsentwicklung des Kindes konkretisiert werden.*

# 1. Beschreibung der Forschungsfrage

## Erster und zweiter Teil der Forschungsfrage

*1. Welche Faktoren konstituieren die Kooperation zwischen den Lehrkräften und dem Schulbegleiter im Klassenteam einer Förderschule Geistige Entwicklung zur Unterstützung im Schulalltag von Schüler J.?*

Es soll herausgefunden werden, welche Aspekte der Zusammenarbeit aus den beruflichen Perspektiven von den Lehrkräften und der Schulbegleitung beschrieben werden. Mit einer Rekonstruktion der Kompetenzen von pädagogischer Professionalität sollen Ähnlichkeiten und Unterschiede benannt werden. Als Resultat entsteht so eine Vernetzung von Strukturen der kooperativen Arbeit und der gemeinsamen Umsetzung von Fördermaßnahmen für das Kind. Mit der Orientierung am Einzelfall werden die Ansichten der vier Teilnehmenden durch die „qualitative Evaluation“ (Kuckartz et al. 2008: 76) in den Kontext eingeordnet und die kausalen Zusammenhänge ergründet. Dworschak (2014) betont, dass sich der Antrag auf eine Schulbegleitung von zwei Seiten begründen lässt. Zum einen steht der individuelle Unterstützungsbedarf der Schüler\*innen im Vordergrund, zum anderen spielt die Konzeption und personelle Ausstattung des Bildungsortes Schule eine wichtige Rolle (152). Das Drei-Wege-Modell von Schulentwicklung mit den Personal-, Unterrichts-, und Organisations-entwicklungen wird von Buhren und Rolff (2018) als Anknüpfungspunkt im System Schule beschrieben und setzt die Lernfortschritte der Schüler\*innen als zentralen Mittelpunkt aller Formen fest (17-19). Hinsichtlich der Gewichtung und den Auffassungen von Eltern, Lehrkräften oder weiteren Fach- und Hilfskräften können Konflikte in der Kooperation entstehen.

*2. Wie kann die Umsetzung der pädagogischen Maßnahmen zur Förderung der Selbstständigkeit von J. gelingen?*

Im forschenden Prozess soll festgestellt werden, welche konkreten Fördermaßnahmen zur selbstständigen Teilhabe am Schulalltag des Schülers implementiert werden. Mit der funktionalen Frage „Wie“ sollen die Umstände und Rahmenbedingungen für erfolgreiche Interventionen beschrieben werden, um die bestmögliche Entwicklung der Selbstständigkeit des Kindes zu erzielen. Die systematischen Anstrengungen zur Optimierung von sinnhaftem und effizientem Lernen sind Grundlagen der Unterrichtsentwicklung, die sich nur in Teamarbeit erfüllen kann und damit wiederum durch die Organisationsentwicklung beeinflusst wird. Pädagogische Vorgänge sind, aufgrund von unterschiedlichen Erfahrungen der Handelnden, subjektiven Verhaltensweisen untergestellt (Buhren/Rolff 2018: 23). Die sogenannten „Beliefs“ umfassen „Verhaltens- und Persönlichkeitstheorien, Werthaltungen, Einstellungen, Motivationen, persönliche Orientierungen“ (Kuhl et al. 2013: 5). Eine Unterscheidung von pädagogischem Handeln der Schulbegleitung und der Lehrkräfte ist häufig schwer umzusetzen aber dennoch notwendig, da zwischen beiden Berufsgruppen Unterschiede hinsichtlich Qualifikation, Tätigkeitsbereich und Bildungsauftrag herrschen (Kißgen et al. 2016: 261).

## 2. Theoretische Rahmensetzung

### Ausführung der theoretischen Grundbegriffe

Für eine umfassende Sichtweise auf die Forschungsfrage lassen sich sechs wichtige Grundbegriffe selektieren: die Institution Förderschule für Geistige Entwicklung (FS GE), die beteiligten Personen (hier: Schüler J.), Lehrkräfte für sonderpädagogische Förderung, Schulbegleitung sowie die zu untersuchenden Konstrukte der Kooperation und Förderung der Selbstständigkeit. Im Folgenden werden die Bezeichnungen genauer erläutert:

Die **Förderschule für Geistige Entwicklung** zeichnet sich besonders durch die Orientierung an den Lernbedürfnissen und Voraussetzungen der Kinder aus (vgl. Theunissen et al. 2013: 322). Die Ständige Konferenz der Kultusminister (KMK) bezeichnet in der „Empfehlung zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung“ (FSP GE) sonderpädagogische Förderung als Unterstützung und Begleitung der Schüler\*innen unabhängig vom Schweregrad der Beeinträchtigung, um eine „aktive Lebensbewältigung“ (KMK 1998: 3) durch spezielle Lern- und Eingliederungsangebote zu ermöglichen, damit durch größtmögliche Selbstbestimmung ein sinnerfülltes Leben geführt werden kann (vgl. ebd.).

Der **Schüler J.** ist zehn Jahre alt und besucht die Mittelstufe der Förderschule Geistige Entwicklung. Bei J. wurde eine geistige Behinderung und frühkindlicher Autismus ärztlich diagnostiziert. Er wird nach §10 AO-SF unterrichtet und es besteht gemäß § 17 Abs. 1 AO-SF ein individueller Förderbedarf nach §15 AO-SF der Intensivpädagogischen Förderung. Die Kernaspekte der Förderung liegen im Arbeits- und Sozialverhalten. Die Untersuchung des Einzelfalls liefert lediglich einen Forschungsansatz, um zu versuchen, ein realistisches Bild der sozialen Welt des Schülers zu zeichnen (vgl. Lamnek/Krell 2016: 185).

Die Tätigkeitsfelder der **Lehrkräfte für sonderpädagogische Förderung** sind sowohl an Förderschulen als auch im Gemeinsamen Unterricht an Regelschulen zu verorten. Die beruflichen Rahmenbedingungen variieren innerhalb der Berufsgruppe. Sonderpädagog\*innen lassen sich als Spezialist\*innen für individualisiertes Lernen und Fördern beschreiben (vgl. Mays 2016: 25-27). Neben der Planung und Durchführung von Unterricht müssen Sonderpädagog\*innen Elternarbeit und Beratungssitzungen führen, pädagogische Hilfsmaßnahmen in der Erziehung entwickeln, in multiprofessionellen Teams Absprachen treffen sowie Diagnostikverfahren erstellen. Ziele der individualisierten Fördermaßnahmen durch sonderpädagogische Lehrkräfte sind die berufliche Eingliederung, die gesellschaftliche Teilhabe und die selbstständige Lebensgestaltung (ebd.).

Für die Berufsbezeichnung **Schulbegleitung** werden auch die Synonyme Integrationskraft, Inklusionshelfer\*innen und Schulassistent verwendet (Henn et al. 2017: 119). Als Schulbegleitung werden pädagogische Fach- und Hilfskräfte bezeichnet, die zur unterrichtlichen Unterstützung von Lehrkräften eingesetzt werden. Zum Tätigkeitsbereich gehören Hilfestellungen bei Arbeits- oder Konfliktlöseverhalten sowie das außerunterrichtliche Begleiten in Interaktionsprozessen des Kindes oder pflegerische Aufgaben (Mays 2016: 43-44). Eine Abgrenzung in der Übernahme von unterrichtlichen Tätigkeiten und dem Ermöglichen von Teilhabe zeigt sich als schwierig, da die gezielte Adaption von Bildungsinhalten ebenso zum Alltag gehört und zu Korrelationen mit dem Aufgabenfeld der sonderpädagogischen Lehrkraft führen kann (ebd.).

Die **Kooperation im Klassenteam** zeigt sich als komplexer Vorgang der gemeinsamen Arbeit in der Organisation Schule und kann sich, sofern sie gelingt, positiv und auf deren Mitglieder, als auch auf die Schülerschaft und das Klassenklima auswirken (Mays 2016: 66). Effektive Teams umfassen in der Regel 3 bis 20 Personen und sind gekennzeichnet durch klare Zielsetzung, periodische Effizienzüberprüfung, Klarheit über die Rollenverteilung sowie Entscheidungspartizipation (ebd.: 76).

Als teamfähig charakterisiert Erger (2021) Personen, die offen für neue Vorschläge sind und sich tolerant gegenüber anderen Ansichten zeigen (Erger 2021: 13). Teamfähigkeit besteht einerseits aus der individuellen Kompetenz, Kompromisse einzugehen, sich selbst zurückzunehmen und Unterschiedlichkeiten auszuhalten. Andererseits müssen Ansichten mit Nachdruck vertreten werden, um Ideen zu realisieren und bedeutsame Konflikte zu klären (Mays 2016: 66). Der Schlüssel für gelingende Kooperation ist Kommunikation, da diese eine Teamdynamik stets dirigieren kann und die Leistungsfähigkeit des Teams sowohl positiv als auch negativ beeinflusst (Erger 2021: 43). Regelmäßig stattfindende Gespräche sind daher von großer Wichtigkeit, um eine Kooperationsbereitschaft der Teammitglieder zu erhöhen (Mays 2016: 23). Für eine erfolgreiche Zusammenarbeit ist besonders die Reflexionskompetenz, demgemäß das Hinterfragen des eigenen Handelns, das Eingestehen von Fehlern, der Kritikfähigkeit und die lösungs- und ressourcenorientierte Diskussion über die Arbeit hervorzuheben (Erger 2021: 85). Die Persönlichkeit als primäres Handlungswerkzeug im sozialen



Arbeitsbereich führt zu einer besonderen Bedeutsamkeit von wertschätzendem Austausch mit Kolleg\*innen, damit gegenseitige Entlastung geschaffen wird und die emotionalen und belastenden Anteile besser verarbeitet werden können. Infolgedessen erhöht sich dann wiederum die Arbeitsqualität (Erger 2021: 85). Das Klassenteam der Mittelstufe an der Förderschule bestand zum Erhebungszeitpunkt 2022 aus zehn Erwachsenen (vier Lehrkräfte, drei Schulbegleitungen, eine Praktikantin, eine Lehramtsanwärterin und eine Praxissemesterstudentin). Mit der **Förderung der Selbstständigkeit** in den Bereichen Selbstversorgung, Spiel und Freizeit und sozialen Beziehungen wird der Entwicklungsbereich Selbstverwirklichung beschrieben (KMK 1998: o.S.). Selbstständigkeit wird mit Selbsttätigkeit in Verbindung gebracht und gilt als höchste Zielperspektive von Erziehung (Drieschner 2007: 11). Kinder, die von Einzelfallhilfen in der FS GE begleitet werden, können aus verschiedenen Gründen nicht selbstständig am Schulalltag teilnehmen und benötigen in den Bereichen Lernen, Verhalten, Kommunikation und Alltagsbewältigung intensive Unterstützung (Kißgen et al. 2016: 252). Ziel von Schulbegleitung ist, die Verbesserung der Autonomieentwicklung des Kindes zu erreichen. Somit gehört zur Selbstständigkeitsförderung das Schaffen von Erfolgserlebnissen, Aufgaben- und Verantwortungsübertragung und das Schaffen von Wahlmöglichkeiten (ebd.: 55). Damit selbstständige Handlungsintentionen der Schüler\*innen erzielt werden können, nehmen Pädagog\*innen eine beobachtende und beratende Rolle ein und bieten den Schüler\*innen Hilfestellungen in der Kommunikation. Die Reflexion und Selbststeuerung des eigenen Lernens ist für den Lernfortschritt wesentlich, weshalb den Kindern mehr zugetraut werden soll (Müller 2016: 13-15). Besonders zu bemerken ist, dass bei Menschen mit geistiger Behinderung durch Überbehütung und totale Versorgung, unselbstständige Handlungsmuster entstehen können (ISB 2017: 44). Eine Förderung setzt sowohl Flexibilität als auch differenziertes Wissen für sinnvolle und individualisierte Handlungsoptionen voraus (Kißgen et al. 2016: 259-261). Die individuelle Förderung der Selbstständigkeit von Schüler J. bezieht sich auf die Bereiche Lern- und Arbeitsverhalten sowie Sozialverhalten.

## 3. Bezug zum methodischen Vorgehen

### 3.1 Erhebungsmethode

Forschendes Lernen verlangt eine distanzierte und systematische Betrachtungsweise auf die Bedingungen in der Schule. Durch „theoriegeleitetes Vorgehen“ (Gläser/Laudel 2010: 31) soll das Wissen über die pädagogische Berufspraxis durch bereits existierende Forschung und durch eigene Erkenntnisse im Forschungsprozess erworben werden (Drahmann et al. 2018: 116). Im Studienprojekt werden die vier Teilnehmenden zu spezifischen Expert\*innen in ihrem Bedingungsfeld ernannt, um die sozialen Sachverhalte ihrer Arbeitsrealität erschließen zu können (Gläser/Laudel 2010: 12). Die offen-strukturierten Experteninterviews werden durch zwei vorgefertigte Leitfäden gestützt (Kuckartz et al. 2008: 20-22). Mit der „Qualitativen Inhaltsanalyse“ (Schmidt 2013: 447-449; Mayring 2015: 69-71) lassen sich die erzeugten Daten und Codes anhand eines Kategoriensystems sortieren, paraphrasieren und auswerten (ebd.).

## 3.2 Erhebungsinstrument

Die qualitative Forschung als Interaktions- und Kommunikationsprozess erfordert in der Planung eines Interviews insbesondere eine Reflektion der eigenen Forscher\*innenrolle (Wintzer 2016: 41). Die Forscherperson selbst agiert mit dem Erstellen und Durchführen der Interviewfragen als Instrument seiner Forschung, weshalb das einer Neutralität aufgrund der Reaktion auf die Person des\*der Forscher\*in entgegenwirken kann (Schnell et al. 2018: 296-297). Weiterhin zu erwähnen sei, dass auf offene Fragestellungen geachtet werden muss, um Formulierungen und bedeutende inhaltliche Strukturen des\*der Befragten hervorzuheben (Lamnek/Krell 2010: 327).

Der Fragestil soll erzählgenerierend, vertiefend, weiterführend, steuernd, spiegelnd aufklärend und suggestiv sein. Die Fragen werden nach dem sogenannten SPSS-Prinzip (Sammeln, Prüfen, Sortieren, Subsumieren) erstellt (Helfferrich 2011: 182-183). Im Anhang werden die einzelnen Frageformen konkretisiert (siehe Tabelle 1). Besonders hervorzuheben ist, dass der\*die Befragte nicht im Redefluss unterbrochen werden darf und immer wieder dazu angehalten werden soll, Aussagen oder persönliche Ansichten zu vertiefen (Lamnek/Krell 2010: 374). Ob Antworten als gültig oder zuverlässig gewertet werden, hängt sowohl von den Effekten, die durch die Fragen selbst erzeugt werden, als auch von den Merkmalen der Interviewer\*innen und Interviewten ab (Schnell et al. 2018: 297).

Das Interview wird in einem vertraulich-kollegialen Verhältnis geführt, weshalb alle Interviewten mit „Du“ angesprochen werden. Der Leitfaden wird für die jeweilige Berufsgruppe (Lehrperson oder Schulbegleitung) angepasst. An dieser Stelle soll auf den erstellten Leitfaden für die Interviews mit den Lehrkräften und der Schulbegleitung im Anhang verwiesen werden. Aufgrund der halb-strukturierten Form lässt sich die Reihenfolge flexibel verändern. Es soll überprüft werden, über welche Sichtweisen, Erfahrungen und Verhalten die Befragten berichten (Schnell et al. 2018: 297). Reflexion und Kontrolle des eigenen Vorwissens, die Fähigkeit des Fragens und eine verbal stützende Beziehung herzustellen sind besonders wichtige Anknüpfungspunkte (Helfferrich 2011: 52).

## 4. Ergebnisse

### 4.1 Darstellung der Ergebnisse

Das Datenmaterial der Befragungen von den drei Lehrkräften (LK, B1-B3) und einer Schulbegleitung wurde mit einem Aufnahmegerät in dem Zeitraum vom 18.05.2022 bis 10.06.2022 erhoben. Anhand vorab festgelegter Transkriptionsregeln wurden die Aufnahmen verschriftlicht und mit dem Computerprogramm MAXQDA codiert (Kuckartz et al. 2008: 27-30). Die sechs Hauptkategorien konnten in weitere Subkategorien unterteilt werden (vgl. Anhang). So ergeben sich in der Ergebnisdarstellung theoriegeleitete, deduktive Kategorien und aus dem Material heraus entstehende induktive Kategorien (Mayring 2015: 69-71). Wichtig zu betonen ist, dass in der Interviewdurchführung die Forscherin selbst Teil der hervorgebrachten Daten ist. Die kollegiale Nähe zwischen den Interviewpartner\*innen kann einerseits zu vertraulichen Aussagen und andererseits zu Angst in der Berichterstattung führen, sodass geteiltes Wissen nicht versprachlicht wird (Kruse 2015: 613).

### Deduktive Kategorien

Zur ersten Hauptkategorie der **Vorgeschichte** gaben alle drei LK an, als *Ausbildung* ein Studium im *Ausbildungsort* Köln mit den Studienfächern FSP Geistige Entwicklung, FSP Körperliche und motorische Entwicklung, Deutsch, Biologie, Kunst oder Mathematik absolviert zu haben. Die SB nannte ebenfalls Köln als Ausbildungsort, wo er seine Ausbildung zum Heilerziehungspfleger 1996 bei der Lebenshilfe, die er auch als aktuellen *Arbeitgeber* angab, absolvierte (B4, S. 28). Die *Arbeitszeit in der Mittelstufe* der LK beträgt zwischen drei bis zehn

Jahre und das *Kennenlernen von Schüler J.* erfolgte bei allen im Schuljahr 2021/2022. Die SB arbeitet seit dem Schuljahr 2021/2022 in der Klasse und kennt J. bereits seit drei Jahren.

Mit den **Entscheidungsprozessen**, schildern die LK und die SB zur *Motivation der Berufswahl* den Umgang mit Kindern, die kreative Gestaltung, Vorerfahrungen aufgrund von sonderpädagogischem Hintergrund im Familienumfeld, Inspiration durch Freunde und spirituelle Gründe und Praktika im Bereich der Behindertenpädagogik. Zu den *positiven Aspekten der Berufe* definieren die LK den Alltag mit den Schüler\*innen, die Arbeit und Weiterentwicklung im Team, die Unterrichtsgestaltung, außerunterrichtliche Aktivitäten wie Projektwochen, Feste oder Ausflüge und keine nennenswerten Gründe. Die SB gibt den intensiven Beziehungsaufbau zum Kind, die festen Arbeitszeiten unter der Woche und die pädagogische Arbeit als Begründung an.

Zum **Tätigkeitsbereich**, als dritte Hauptkategorie, verdeutlichen die LK in der *persönlichen Beschreibung ihrer Arbeit* die Unterrichtsvorbereitung, das Abschätzen der Lernvoraussetzungen, Schulorganisationsplanung wie Arbeitsgruppen, Konferenzen, Projekte, Lehrpläne oder Konzeptionen oder das Verfassen von Förderplänen, Zeugnissen oder Diagnostischer Verfahren. Die Unterrichtsgestaltung, Wissensvermittlung, Erziehung, Lernbegleitung und Bezugsperson sein, Teammanagement und Elterngespräche gehören ebenfalls dazu. Die SB benennt die intensive Eins-zu-Eins-Betreuung, den Beziehungsaufbau, die Unterstützung in der Verhaltensregulation, die Hilfestellung in Konfliktsituationen, das Üben von Ablaufstrukturen, die Lernbegleitung, die umsichtige Beobachtung, Berichterstellung, Elterngesprächsführung sowie den Rückzug in unterrichtlichen Situationen. Die LK beschreibt die *Tätigkeiten einer Schulbegleitung* als die von Hintergrundaktivitäten bezogen auf den Lehrer\*innenberuf. Die SB beschreibt den *Tätigkeitsbereich einer Lehrkraft* mit der Verantwortungsübernahme der gesamten Klasse.

Das **Rollenverständnis** als vierte Hauptkategorie umfasst die Vorstellungen *einer idealen Lehrkraft*, zu denen die LK Eigenschaften wie eine klare Strukturierung und Organisation, das Annehmen und Äußern von Kritik, die Flexibilität, das Geschick im Klassenmanagement, die Konzeptionsoffenheit sowie die Nicht-Existenz einer solchen Vorstellung zählen. Für die SB muss eine ideale Lehrkraft authentisch und motiviert sein. Als Auffassungen einer *idealen Schulbegleitung* führen die LK Kooperations- und Teamfähigkeit, Reflexions- und Weiterbildungsbereitschaft, Kompromissbereitschaft, diplomatische Herangehensweise, Bedürfnisorientierung am Kind, Grenzsetzung und zugleich Freiraumschaffung, Anstrengungsbereitschaft, konstruktive Auffassung von Kritik und Umsichtigkeit auf. Die LK heben die *Unterschiede der beiden Berufsgruppen* besonders durch die Verantwortungsübernahme und auch durch die Leitungsposition in Förderung und Unterricht sowie einer anderen oder nicht-pädagogischen Ausbildung hervor. Die SB unterstützt den Faktor der Verantwortungsübernahme für alle Kinder.

Als fünfte Hauptkategorie führen die LK im Bereich **Kooperation im Klassenteam** mit ihrer *Persönlichen Bedeutung* expliziter die ähnlichen Glaubenssätze und Leitgedanken den gemeinsamen Austausch, eine klare Zielfokussierung, die gegenseitige Unterstützung, die Lösungsfindung bei Schwierigkeiten, Arrangements mit anderen Menschen und Professionelle Emotionsregulation auf. Für den SB gehört zur Kooperation klare Kommunikation, regelmäßiger Austausch, Zielevaluierung sowie Transparenz. Eine *gelingende Kooperation* wird von den LK und SB durch ähnliche pädagogische Denkweisen, regelmäßige Gespräche zur Zielevaluierung und Bedürfnismitteilung, Wertschätzung, Offenheit und Kritikäußerungen beschrieben. Der *Austausch im Klassenteam* findet, nach den Angaben der Teilnehmenden, in unregelmäßigen sogenannten „Großteamsitzungen“ (Treffen aller Teammitglieder der Klasse) über den Messenger „schulcloud“ in Einzelabsprachen zu Beginn und zum Ende des Schuljahres und beiläufig während des laufenden Schulbetriebs statt. Die genannten Gründe implizieren den *Austausch zwischen Lehrkräften und Schulbegleiter\*innen*. Als Verbesserungswünsche in der Zusammenarbeit benannten alle Proband\*innen mehr Zeit für den direkten Austausch zur Äußerung von Bedürfnissen, Zielen und Kritikpunkten. Ferner fordern sie kontinuierlich wechselnde Schulbegleiter\*innen zur Förderung der Flexibilität des Schülers J. und beschreiben persönliche Gründe bezogen auf die ehemalige Schulleitung.

Zur letzten Kategorie, **Förderung der Selbstständigkeit von Schüler J.** betont eine LK besonders die freiwerdende Ressource der Lernenergie des *Schülers J.*, wenn er Autonomie erfährt und sich die Schulbegleitung zurückzieht. J. habe den Vater durch Corona verloren und stehe in einer engen Beziehung zu seiner Mutter. Die Fragen zu der Förderung im *Arbeitsverhalten* von Schüler J. beantworten die LK mit der fokussierten Förderung des selbstständigen Arbeitens, der Notwendigkeit einer Unterstützung in Konzentrationsphasen und der helfenden Beteiligung in der *Arbeitsplatzorganisation*. Hierzu werden die Reduktion von Vorstrukturierung der Erwachsenen und der Aufbau der intrinsischen Motivation und Disziplinbereitschaft zur Aufgabenbearbeitung benannt. Die Interviewten geben an, die *Konzentrationsfähigkeit* von J. habe sich stark verbessert und er schaffe es einen längeren Zeitraum allein zu arbeiten, wobei der SB zusätzlich angibt, oppositionelles Verhalten werde durch das Androhen von Konsequenzen eingestellt. Schüler J. neige im *Sozialverhalten* zu Provokationen und versuche, laut Aussagen der SB, durch infantiles Verhalten zu opponieren. In *Interaktionsphasen ohne Unterstützung* heben sowohl LK als auch SB die Teilnahme im Stuhlkreis, den Frontalunterricht und die Frühstückssituation hervor. Für besonders wertvoll für Schüler J. in *Interaktionsphasen mit Unterstützung* empfindet die LK die Auszeitengestaltung, die wiederum laut einer anderen LK durch ein kleinschrittig gestaltetes Belohnungssystem von der Schulbegleitung erfolgt. Beim Mittagessen benötige J. weiter Unterstützung. In Konfliktsituationen geben sowohl LK als auch SB an, dass J. aktiv Hilfe bei den Erwachsenen durch Jammern oder Weinen suche. Zur *Interaktion mit Erwachsenen* geben eine LK und der SB an, Schüler J. höre auf Anweisungen der SB besser. Mit den *Veränderungen seit Beginn des Schuljahres* wurde von den LK beschrieben, dass Schüler J. in einem längeren Zeitraum konzentrierter arbeitete, weniger herausforderndes Verhalten gezeigt wurde und der Austausch mit der Mutter besser wurde.

## Induktive Kategorien

Die nachfolgenden Konstrukte wurden den induktiven Kategorien zugeordnet, da von der Interviewenden nicht explizit nach den Äußerungen der Interviewpartner\*innen gefragt wurde und diese sich somit aus der Forschung heraus ergaben. Zur dritten Hauptkategorie **Rollenverständnis** wurden als persönliche *Belastungen* von den LK und der SB übermäßig viele beobachtende Erwachsene, soziale Überforderung, unterschiedliche pädagogische Herangehensweisen und fehlende Absprachen und Teamtreffen genannt. Im Bereich der **Kooperation** bewerten die LK den *Austausch unter Lehrkräften* durch die „schulcloud“ oder in Gesprächen als unkomplizierter, positiver und offener. Ein *Austausch außerhalb des Klassenteams* findet *schulintern* für Lehrkräfte und Schulbegleiter\*innen einmal jährlich mit der Schulleitung oder in Vorstellungsrunden statt. Eine *Arbeitgeberinterne* Austauschrunde zwischen Erziehungsberechtigten, Schulvertreter\*innen und dem Träger findet laut der SB ein- bis zweimal im Jahr statt.

## 4.2 Reflexion der Ergebnisse

Es stellte sich zu Beginn die Forschungsfrage, welche Faktoren die Kooperation im Klassenteam der Förderschule Geistige Entwicklung zur Unterstützung von Schüler J. konstituieren. Nur eine von vier Personen des Klassenteams nimmt die Weiterentwicklung und Vielfalt im Team als Bereicherung wahr. Es scheint eine bessere Vernetzung unter den Lehrkräften zu geben, was ein Gefühl von Ausschluss und Vorenthaltung für die Schulbegleitung indizieren könnte. Von allen Beteiligten wurde die Lernbegleitung der Kinder als positiver Aspekt ihrer Arbeit benannt. So bestätigt sich der Lernfortschritt der Schüler\*innen als zentraler Anknüpfungsmittelpunkt in der Schulentwicklung (Buhren/Rolff 2018: 12-14).

Hinzukommend beschreibt der Schulbegleiter die pädagogische Arbeit als positiven Aspekt seines Berufs. Durch die Finanzierung von Schulbegleiter\*innen ist rechtlich jedoch nicht vorgesehen, dass pädagogisch-unterrichtliche Lehrtätigkeiten übernommen werden. Trotzdem postulieren die wissenschaftlichen Studien, dass eine Trennung von pädagogischen und nicht-

pädagogischen Tätigkeiten in der Realität schwer umsetzbar ist (Dworschak 2012; Kißgen et al. 2016). Schulbegleitung charakterisiert sich als vielschichtig und muss im Bildungskontext erfasst werden (Dworschak 2014: 169). Es erfordert hohe pädagogische Kompetenzen, da bei begleiteten Schüler\*innen mit dem FSP GE herausfordernde Verhaltensweisen stärker ausgeprägt seien als bei Schüler\*innen ohne Begleitung (ebd.).

Die Aussage einer Lehrkraft, Schulbegleiter\*innen seien „Hintergrundaktivisten“ im Schulalltag, ist kritisch zu beleuchten, da sich die Relevanz des Berufs als unentbehrlich und rasant ansteigend zeigt (Kißgen et al. 2016: o.S.). Im Hintergrund zu agieren wird dem Aufgabenspektrum nicht gerecht, da ein schulbegleitetes Kind kontinuierlich beaufsichtigt werden muss und vordergründige Präsenz erfordert. So erscheint der Fakt, dass Schulbegleiter\*innen keine pädagogischen Qualifikationen erwerben müssen, kontrovers. Pädagogische Grundkenntnisse sind in diesem multidimensionalen Aufgabenfeld unerlässlich, da es die erfolgreiche Zusammenarbeit mit Lehrkräften erleichtert (Czempiel/Kracke 2019: o.S.).

Bei den Teilnehmenden scheint ein generelles Verständnis für die Tätigkeitsbereiche zu herrschen, da ähnliche Praktiken beider Berufe beschrieben werden und die Unterschiede der Berufe benannt werden konnten. Die Lehrkräfte benennen die Leitungsposition im Teammanagement als Tätigkeitsbereich einer Lehrkraft, welche vom Schulbegleiter nicht benannt wurde. Folglich ist eine Transparenz der Zielvorstellungen und Rollenverteilung von großer Wichtigkeit, damit sich die Organisation von innen heraus weiterentwickeln kann (Buhren/Rolff 2018: 17-19). Die beschriebenen Belastungen der sozialen Überforderung durch die übermäßige Anzahl an Erwachsenen im Klassenzimmer, die unterschiedlichen pädagogischen Herangehensweisen oder die fehlenden Absprachen, lassen Rückschlüsse ziehen, dass einerseits eine neue Ausrichtung der handelnden Akteure stattfinden sollte. Andererseits bleiben es die strukturellen Ressourcen im Bildungssystem, die kontinuierlich hinterfragt werden müssen (Henn et al. 2017). Seit 2014 erprobt die Stadt Köln gemeinsam mit den Sozial- und Schulämtern das sogenannte „Poolmodell – Inklusive Bildung in Schule“ (LVR 2017: 63-64). Hierbei werden alle Schulbegleiter\*innen einer Schule zusammengefasst und können für die Betreuung mehrerer Kinder ressourcenorientiert eingesetzt werden.

Im zweiten Fokus der Untersuchungen stand die Frage nach den gegebenen Bedingungen zur Umsetzung gelingender pädagogischer Fördermaßnahmen der Selbstständigkeit von Schüler J. Den Ergebnissen ist zu entnehmen, dass alle Teammitglieder täglich bestrebt sind, die Unterstützungsmaßnahmen weiterzuentwickeln. Schüler J. habe sich seit diesem Schuljahr gut in die Klasse eingelebt und scheint weniger herausforderndes Verhalten zu zeigen. Die Autonomieentwicklung im Lern-, Arbeits-, und Sozialverhalten von J. habe sich in diesem Schuljahr verbessert. Darüber hinaus könne J. einen längeren Zeitraum konzentriert eigenständig arbeiten und es gelinge ihm, an unterrichtlichen Lernangeboten ohne Unterstützung teilzunehmen, sodass sich der Schulbegleiter, nach Vereinbarung mit den Lehrkräften, zunehmend zurückziehen kann. Über die fortlaufenden Fördermaßnahmen der Hilfe in der Arbeitsplatzorganisation, der Begleitung während Essenssituationen und dem Anbieten von Handlungsmöglichkeiten in Konfliktsituationen sowie die Förderung der Flexibilität sind sich die Beteiligten einig. Der Schulbegleiter scheint jedoch häufiger in ‚Eigenregie‘ zu agieren, da er mit Schüler J. in einem kleinschrittigen Belohnungssystem arbeitet, welches vorab nicht mit den Lehrkräften abgesprochen wurde. Das könnte sich durch den unregelmäßigen Austausch in der Klasse und nach Kißgen et al. (2016) durch fehlende Weiterbildungsmaßnahmen begründen. Zur Verbesserung des Austauschs könnte eine Supervision zur Beratung und Weiterentwicklung eingesetzt werden (ISB 2017: 239-240). Ferner könnten die Interventionen schriftlich von den Teammitgliedern festgehalten werden, um Handlungsmöglichkeiten für das Kind und das Klassenteam zu optimieren.

## 5. Fazit

Es stellte sich die Frage, wie sich die Logik der dargestellten Ergebnisse im wissenschaftlichen Kontext widerspiegelt (Kruse 2015: 613). Das Verhältnis zwischen den vier Teilnehmenden lässt sich nie vollständig erfassen und so eröffnet sich mit der Frage nach den konstituierenden Faktoren bezüglich der Kooperation und der Umsetzung der pädagogischen Maßnahmen zur Förderung der Selbstständigkeit von Schüler J. ein Versuch der Annäherung in der Rekonstruktion dieser sozialen Wirklichkeit (ebd.).

Die Teammitglieder arbeiten erst seit knapp einem Schuljahr gemeinsam im Klassenteam der Mittelstufe, da Schüler J. neu in die Klasse kam. Der Schulbegleiter kennt J. bereits seit drei Jahren. Die motivationalen Entscheidungsgründe ihrer Berufswahl zeigen sich als Anknüpfungspunkte. Der Umgang mit den Kindern, als positiver Aspekt, steht für alle zentral im Mittelpunkt. Die Rollenverteilung scheint klar zu sein, zusätzlich werden jedoch Belastungen beschrieben, die es zu diskutieren gilt. Die Teilnehmenden verfügen über langjährige Erfahrungen in ihrem Tätigkeitsfeld. Eine gelingende Kooperation zeichnet sich für alle besonders durch korrespondierende Leitgedanken, klare Kommunikation, Wertschätzung, Transparenz, Lösungsorientierung, Kritikfähigkeit und regelmäßigen Austausch aus. Der gemeinsame Austausch im Klassenteam fand im Schuljahr 2021/2022 irregulär statt und hätte, laut den Teilnehmenden, öfters stattfinden sollen. Sie teilen ähnliche und subjektive pädagogische Ansichten zur Förderung der Selbstständigkeit von Schüler J. und sind täglich bestrebt die Unterstützungsmaßnahmen weiterzuentwickeln. Interessant für weitere Forschungsprojekte wäre, zukünftig Schüler J. aktiv miteinzubeziehen und ihn persönlich zu seiner Erfahrung von Selbstständigkeit im Umgang mit der Schulbegleitung mithilfe von angepassten Interviewleitfäden zu befragen.

# Literaturverzeichnis

- Buhren, Claus (Hrsg.)/Rolf, Hans-Günter (2018). *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung*. (2. Auflage). Weinheim. Basel: Beltz Verlag. S. 17-20.
- Czempiel, Stefanie/Kracke, Bärbel (2019). Kann das jeder? Welche Rolle spielt die Qualifikation von Schulbegleiter/innen für die Tätigkeiten und die Zusammenarbeit mit Lehrer/innen? Eine explorative Studie. In: *QFI- Qualifizierung für Inklusion 1*.
- Drahmann, Martin/Zorn, Sarah Katharina/Rothland, Martin/König, Johannes (2018). Forschendes Lernen im Praxissemester. Das Studienprojekt als Lernprodukt. In: Johannes König/Martin Rothland/Niclas Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Drieschner, Elmar (2007). *Erziehungsziel „Selbstständigkeit“. Grundlagen, Theorien und Probleme eines Leitbildes der Pädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dworschak, Wolfgang (2012). *Assistenz in der Schule - Pädagogische Reflexionen zur Schulbegleitung im Spannungsfeld von Schulrecht und Eingliederungshilfe*. In: *Lernen konkret*. Bildung im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. (4). Braunschweig: Westermann Verlag. S. 2-7.
- Dworschak, Wolfgang (2014). *Zur Bedeutung individueller Merkmale im Hinblick auf den Erhalt einer Schulbegleitung. Eine empirische Analyse im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung an bayerischen Förderschulen*. *Empirische Sonderpädagogik 6* (2014) 2, S. 150-171.
- Erger, Raimund (2021). *Sozialmanagement. Teamarbeit und Teamentwicklung in sozialen Berufen*. Berlin: Cornelsen Verlag GmbH.
- Gläser, Jochen/Laudel, Grit (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Lehrbuch* (4. Auflage). Wiesbaden: Springer VS-Verlag.
- Helfferich, Cornelia (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Henn, Katharina/Himmel, Ruth/Fegert, Joerg M./Ziegenhain, Ute (2017). Umsetzung des Teilhabeanspruchs auf inklusive Beschulung am Beispiel Schulbegleitung. In: *Nervenheilkunde 3*, S. 119-126.
- ISB – Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2017). *Wenn Schüler mit geistiger Behinderung verhaltensauffällig sind. Praxisimpulse für Regel und Förderschulen*. (2. Auflage). München. Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Kißgen, R./Franke, S./Ladinig, B./Mays, D./Carlitscheck, J. (2013). Schulbegleitung an Förderschulen in Nordrhein-Westfalen: Ausgangslage, Studienkonzeption und erste Ergebnisse. In: *Empirische Sonderpädagogik*, 5 (3), S. 263–276.
- Kißgen, Rüdiger/Carlitscheck, Jessica/Fehrmann, Sarah, E./Limburg, Daniela/Franke, Sebastian (2016). Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter an Förderschulen Geistige Entwicklung in Nordrhein-Westfalen. Soziodemographie, Tätigkeitsspektrum und Qualifikation. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik 97*, S. 252-263.
- Kruse, Jan (2015). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz* (2. Auflage). Weinheim. Basel: Beltz Juventa. S. 613.
- Kuckartz, Udo/Dresing, Thorsten/Rädiker, Stefan/Stefer, Claus (2008). *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis*. (2. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Kuhl, Jan/Moser, Vera/Schäfer, Lea/Riedlich, Hubertus (2013). Zur empirischen Erfassung von Beliefs von Förderschullehrerinnen und -lehrern. In: *Empirische Sonderpädagogik*, 1. Pabst Verlag. S. 5.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1998). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung*. Verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen/beschluesse/1998/1998\\_06\\_20\\_FS\\_Geistige\\_Entwickl.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen/beschluesse/1998/1998_06_20_FS_Geistige_Entwickl.pdf) [22.6.22]
- Lamnek, Siegfried/Krell, Claudia (2016). *Qualitative Sozialforschung* (6. Auflage). Weinheim. Basel: Beltz Verlag.
- Landschaftsverband Rheinland – LVR (2017). *Gemeinsam in Vielfalt in 2017*. Verfügbar unter: [https://www.lvr.de/media/wwwlvrde/derlvr/organisation/lvrdirektor/dokumente/29/Gemeinsam\\_in\\_Vielfalt\\_2017\\_barrierefrei.pdf](https://www.lvr.de/media/wwwlvrde/derlvr/organisation/lvrdirektor/dokumente/29/Gemeinsam_in_Vielfalt_2017_barrierefrei.pdf) [22.6.2022]
- Mayring, Philipp (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. überarbeitete Auflage). Weinheim. Basel: Beltz Verlag. S. 69-85.
- Mays, Daniel (2016). *Für den inklusiven Unterricht! Wir sind ein Team! Multiprofessionelle Kooperation in der inklusiven Schule*. München. Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Müller, Frank (2016). *Selbstständigkeit fördern und fordern. Handlungsorientierte und praxiserprobte Methoden für alle Schularten und Schulstufen*. (5. Auflage). Weinheim. Basel: Beltz Verlag. S. 13-15.
- Schmidt, Christian (2013). Analyse von Leitfadeninterviews. In: Uwe Flick/ Ernst von Kardoff/Ines Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung*. Ein Handbuch Reinbek: Rohwohlt Verlag. S. 447-456.
- Schnell, Rainer/Hill, Paul B./Esser, Elke (2018). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. (11. Auflage). Berlin, Boston: De Gruyter Oldenbourg. S. 295-310.
- Theunissen Georg/Kulig, Wolfram/Schirbort Kerstin (Hrsg.) (2013). *Handlexikon Geistige Behinderung. Schlüsselbegriffe aus der Heil- und Sonderpädagogik, Sozialen Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziologie und Sozialpolitik* (2. Auflage). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer GmbH.
- Wintzer, Jeannine (Hrsg.) (2016). *Herausforderungen in der Qualitativen Sozialforschung. Forschungsstrategien von Studierenden für Studierende*. Berlin/Heidelberg:Springer-Verlag.



# Anhang

Thematik	Konkrete Fragen	Literaturgestützter Kommentar
<b>1. Vorgesichte</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wo hast Du studiert und welche Fächer? (LK)</li> <li>- Bei welchem Träger bist du angestellt? (SB)</li> <li>- Welche Ausbildung hast Du gemacht? (SB)</li> <li>- Wie lange arbeitest Du schon in der Mittelstufe?</li> <li>- Wie lange kennst Du J.?</li> </ul>	Fragen zu den Eigenschaften der Befragten wie der Ausbildung oder dem Beruf können Zusammenhänge zwischen Person und Verhaltensweisen bringen (Schnell et al. 2018: 299)
<b>2. Entscheidungsprozesse</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Was hat Dich dazu motiviert Deinen heutigen Beruf zu wählen?</li> <li>- Was macht Dir am meisten Spaß?</li> </ul>	Einstellung und Verhalten als Kontroverse, da es unklar ist, wann Einstellungen sich auf Verhalten auswirken (Schnell et al. 2018: 299)
<b>3. Tätigkeitsbereich</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wie würdest Du Deine Arbeit beschreiben?</li> <li>- Was sind Deine Tätigkeiten?</li> </ul>	Schnell et al. betonen 2018, dass Fragen zu einem Verhalten, was Personen in der Gegenwart tun, nicht die tatsächlichen Handlungen in der Wirklichkeit sind → „berichtetes Verhalten“ (299)
<b>4. Rollenverständnis</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wie würdest Du eine ideale Schulbegleitung beschreiben?</li> <li>- Wie würdest Du eine ideale Lehrkraft beschreiben?</li> <li>- Was unterscheidet die beiden Berufsgruppen?</li> </ul>	Aktiv zuhören und Momente des Nachfragens nutzen, sowie eigenes Vorwissen zurückstellen (Helfferrich 2011: 54).
<b>5. Kooperation im Klassenteam</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Was bedeutet für Dich Kooperation im Team?</li> <li>- Wie kommuniziert ihr als Team miteinander?</li> <li>- Welchen Austausch gibt es?</li> <li>- Was ist für Dich das Wichtigste in der gemeinsamen Arbeit?</li> <li>- Gibt es Aspekte, die eure Zusammenarbeit verbessern können?</li> </ul>	Bei sensiblen Fragen wird eine geringere Zuverlässigkeit oder eine Verweigerung erwartet, da der Verlust der sozialen Anerkennung durch den Interviewer befürchtet wird – angemessenes Verhalten zeigen (Schnell et al. 2018: 310).

<p><b>6. Schüler J. und die Förderung seiner Selbstständigkeit</b></p>	<p><b>Zum Arbeitsverhalten:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- J. ist seit diesem Schuljahr in der M, wie hat sich das Arbeitsverhalten von J. seit Beginn des Schuljahres verändert?</li> <li>- Schafft er es seinen Arbeitsplatz selbst zu organisieren?</li> <li>- Arbeitet er konzentriert allein?</li> </ul> <p><b>Zum Sozialverhalten:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- In welchen Phasen des Unterrichts schafft es J. ohne Unterstützung an Interaktionsprozessen teilzunehmen?</li> <li>- Wo besteht weiterhin Entwicklungsbedarf?</li> <li>- Sucht J. in Konfliktsituationen aktiv Hilfe bei Erwachsenen?</li> </ul> <p><b>Interaktion mit Erwachsenen:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hört J. auf alle Erwachsenen gleich oder empfindest Du diesbezüglich Unterschiede?</li> <li>- Wie versucht ihr gemeinsam für J. eine möglichst</li> <li>- selbstständige Teilhabe am Schulalltag zu ermöglichen?</li> </ul>	<p>Besonders auf angemessene nonverbale Signale wie Mimik, Gestik, Haltung, Blickkontakt Tonfall achten, da diese das Interview beeinflussen können – emotionale Reaktionen kontrollieren (Helfferrich 2011: 99)</p>
--	--	--

Abb. A1: Sechs Hauptkategorien für die Auswertung des Datenmaterials

**Larissa Reintjes**

# **Über welche Kommunikation verfügt Schülerin C. mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung (FSP GE) und wie können ihre kommunikativen Fähigkeiten bei der Gestaltung von multimodalen Unterrichtsgesprächen berücksichtigt und erweitert werden?**

Betreut durch: Prof.' Dr.' Alexandra L. Zepter und Dr.' Caren Keeley (Zwei-Disziplinen-Profilgruppe im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung)

## **Abstract**

*Zu kommunizieren ist ein menschliches Grundbedürfnis und ein Teil partizipativen sozialen Handelns (vgl. Wilken 2018: 7-10). Dabei ist zu berücksichtigen, dass Kommunikation weitaus mehr umfasst als nur lautsprachliche Fähigkeiten (vgl. Wimmer/Otto 2021: 8). Bei Schüler\*innen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung (FSP GE) kann es vorkommen, dass spezifische kommunikative Bedarfe vorliegen (vgl. ebd.: 7). Im Rahmen des schulischen Kontextes müssen diese individuellen kommunikativen Fähigkeiten im Unterrichtsgespräch, welches das häufigste Handlungsmuster in der Schule ist (vgl. Leisen 2010: 1-2), berücksichtigt werden. Die Möglichkeit der multimodalen Gestaltung von Unterrichtsgesprächen kann dazu beitragen, dass alle Schüler\*innen an diesen partizipieren können und ihre kommunikativen Fähigkeiten berücksichtigt und erweitert werden. Diesen Forschungsbereich behandelt das vorliegende Studienprojekt im Praxissemester. Als Untersuchungsdesign wurde eine qualitative Einzelfallforschung gewählt und in einer Mittelstufe an einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung in Brühl situiert. Die kommunikativen Fähigkeiten und das kommunikative Handeln von Schülerin C. stehen im Fokus.*

# 1. Darstellung der Forschungsfrage

Im Kompetenzbereich *Sprechen und Zuhören* als Anforderungsbereich in den Bildungsstandards des Faches Deutsch ist die mündliche Sprache ein zentrales Mittel schulischer Kommunikation. Beim Sprechen, welches soziales Handeln ist, können Schüler\*innen eine Gesprächskultur entwickeln und erweitern ihre mündliche Sprachhandlungskompetenz (vgl. KMK 2004: 8). Aber was ist mit Schüler\*innen, welche Beeinträchtigungen in ihren kommunikativen und sprachlichen Fähigkeiten haben und sich aufgrund dessen nicht bzw. kaum am mündlichen Unterricht beteiligen können? Viele Schüler\*innen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung (FSP GE) sind aufgrund verschiedener Faktoren in ihrer Mündlichkeit sowie ihrem Sprachhandeln eingeschränkt. Es treten oftmals dadurch Kommunikationsbarrieren in situativen Handlungsfeldern auf (vgl. Maaß/Rink 2020: 20). Laut E. Wilken (2017) treten bei 20 bis 40 Prozent der Kinder und Erwachsenen mit einer geistigen Behinderung Schwierigkeiten in der Form auf, dass sie sich nicht oder nur sehr eingeschränkt verständlich machen können und von ihrer Umwelt verstanden werden (Wilken 2017: 7).

Für diese Zielgruppe ist die Verbindung von Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Unterricht elementar und im schulischen Kontext müsste es demnach bedeutsam sein, die Kommunikationskompetenzen multimodal zu fördern. Nach Klauß (2019) bedarf es die Selbstwirksamkeit und die Partizipation als festes Bildungsziel und -prinzip für Schüler\*innen mit geistiger Behinderung zu konstituieren (vgl. Klauß 2019: 48).

Aus diesen Aspekten heraus ist in der Praxis am Lernort Schule das persönliche Interesse entstanden, eine Einzelfallforschung als Studienprojekt zu diesem Thema zu behandeln, um Schüler\*innen das Lernen dieser sprachlichen Kompetenzen ebenfalls zu ermöglichen und ihre individuellen kommunikativen Fähigkeiten dabei zu berücksichtigen. Im Forschenden Lernen wurde folgende Frage aufgestellt:

*Über welche Kommunikation verfügt Schülerin C. mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung (FSP GE) und wie können ihre kommunikativen Fähigkeiten bei der Gestaltung von multimodalen Unterrichtsgesprächen berücksichtigt und erweitert werden?*

Mit diesem Forschungsprojekt werden auf erster Ebene die Ziele verfolgt, die Kommunikationsformen zu identifizieren, zu verstehen und auf die Besonderheiten der Kommunikation von Schülerin C. einzugehen. Auf der zweiten Ebene soll der Fokus auf der Berücksichtigung und Erweiterung dieser kommunikativen Fähigkeiten bei der Gestaltung von multimodalen Unterrichtsgesprächen liegen. Mit der Anerkennung der Relevanz von multimodalem Sprachhandeln und unterstützendem Kommunizieren in Unterrichtsgesprächen kann das zentrale Ziel einer ganzheitlichen Förderung verfolgt werden. Damit soll angestrebt werden, die Voraussetzungen und Ressourcen der Schülerin C. zu berücksichtigen und individuell zu erweitern, um selbstwirksam am Unterrichtsgespräch teilzunehmen, zu kommunizieren sowie inhaltlich einbezogen zu sein (vgl. Wimmer/Otto 2021: 13). Es ist bedeutsam, Unterstützungshilfen zum kommunikativen Verstehen und zum Verständigen anzubieten, um bestärkende Kommunikationserfahrungen in Unterrichtsgesprächen zu machen (vgl. Wilken 2021: 7; Wimmer/Otto 2021: 13).

## 2. Darstellung des theoretischen Hintergrunds

### 2.1 Begriffsverständnis Kommunikation

„Kommunikation umfasst sehr viel mehr als die rein[e] Fähigkeit des Sprechens der Lautsprache“ (Wimmer/Otto 2021: 8).

Der Begriff der Kommunikation begründet sich vom lateinischen Wort „communicare“ (Dworschak et al. 2021: 101) und besagt so viel wie „mitteilen oder auch teilnehmen lassen“ (ebd.). Dazu werden nach E. Wilken alle Verhaltensweisen und Ausdrucksformen, mit denen ein Mensch bewusst und/oder unbewusst mit seiner Umwelt in Beziehung tritt, als Kommunikation bezeichnet (vgl. Wilken 2021: 11). Sie führt an, dass der Begriff deutlich mehr einschließt als nur die verbale Sprachebene (vgl. ebd.). Er umschließt neben dieser ebenfalls die nonverbalen Kommunikationsformen. Dazu gehört die Körpersprache, welche zusammengefasst die Mimik, die Gestik und auch die Körperhaltungen eines Menschen beinhaltet. Beispielsweise können verschiedene Gesichtsausdrücke, Körperspannungen und Bewegungshandlungen Ausdruck für Befindlichkeiten eines Menschen sein (vgl. Hedderich 1991: 102, 140; Leber 2012: 4). Als nicht stimmliches Verständigungsmittel gehören die Gebärden gleichermaßen zur körpersprachlichen Kommunikation. Diese können nach der deutschen Gebärdensprache standardisiert verwendet werden, subjektive Bedeutungen haben sowie Ausdrucksformen sein, welche Sprache ergänzen (vgl. Hedderich 1991: 75; Kaiser-Mantel 2012: 24). Diese nonverbale und vor allem körperbezogene Kommunikation ist als ein wichtiges Kommunikationsmittel zu betrachten (vgl. Dworschak et al. 2021: 103). Der Literatur ist nach Dworschak et al. zu entnehmen, dass die „[n]onverbale Kommunikation [...] vieles zum Ausdruck [bringt], was verbal [...] nicht ausgedrückt werden kann“ (ebd.).

Unter dem Sammelbegriff der körpereigenen Kommunikationsformen sind diese verbalen und nonverbalen Fähigkeiten zusammengefasst. Gegenüber den körpereigenen Kommunikationsformen finden die körperfernen Kommunikationsformen aus dem Bereich der Unterstützten Kommunikation ihren Platz. Diese Kommunikationsformen werden mittels Hilfsmittel unterstützt. Diese Hilfsmittel unterscheiden sich in elektronische und nicht-elektronische Instrumente (vgl. Kaiser-Mantel 2012: 25-26). Zu den nicht-elektronischen Kommunikationsformen gehören beispielsweise Piktogramme. Bei den elektronischen Instrumenten werden Formen von Tastern oder Talkern als Unterstützung eingesetzt, welche mit oder ohne Sprachausgabe funktionieren (vgl. ebd.).

Diese verschiedenen Kommunikationsformen sind oder können ein Bestandteil kommunikativen Austauschs sein. Sie sind in jeglicher Interaktion und Begegnung eines Menschen mit der Welt vorzufinden und zeigen, dass Kommunikation als Grundbedürfnis anerkannt werden muss (vgl. Wilken 2018: 7-10). Außerdem ist sie eine „[...] wesentliche Bedingung für soziale Partizipation und Selbstbestimmung und zudem eine wichtige Grundlage jeder Entwicklung“ (Wilken 2021: 7-8).

#### 2.1.1 Unterstützte Kommunikation (UK)

Unter dem Kollektivum *Unterstützter Kommunikation (UK)* fasst Braun (2020)

*„[...] alle Maßnahmen [zusammen], die bei Menschen mit unzureichenden oder fehlenden lautsprachigen Fähigkeiten dazu beitragen, Kommunikation und Mitbestimmung zu verbessern“ (Braun 2020: 20).*

Unter Berücksichtigung dieser Definition ist die Methode der UK eine Möglichkeit, allen Menschen ohne Lautsprache oder ohne verständliche Lautsprache ein System von Kommunikationshilfen individuell zusammenzustellen. Es ist eine Methode der ergänzenden oder alternativen Kommunikation (vgl. Wilken 2019: 69). Somit macht sich die UK zur Aufgabe, zu

gewährleisten, dass die betroffenen Menschen in allseitigen Lebenssituationen gelungen kommunizieren können und die Gesprächspartner\*innen entsprechende Kompetenzen besitzen (vgl. Wimmer/Otto 2021: 7).

### 2.1.2 Gebärden-unterstützte Kommunikation (GuK)

Im Bereich der körpereigenen Kommunikationsformen entwickelte E. Wilken die *Gebärden-unterstützte Kommunikation (GuK)*. Gebärden sind in der UK ein elementarerer Aspekt, da sie alternativ sowie ergänzend zur Lautsprache eingesetzt werden können (vgl. Wilken 2019: 74). Diese Gebärden der GuK sind angelehnt an die DGS, können jedoch motorisch eingängig und nachvollziehbar angewendet werden. E. Wilken betont das erleichternde Erlernen und Behalten dieser (vgl. ebd.). Ebenfalls stellt sie dar, dass zwischen Sprache und Gebärde, als Symbolsysteme, einander ähnelnde kognitive Bedingungen bestehen. „Gebärden [haben] sprachanbahnende Funktion[en] und fördern die wechselseitige Aufmerksamkeit von Kind und Bezugsperson (Wilken 2018 zit. n. Maaß/Rink 2019: 366).

## 2.2 Berücksichtigung der spezifischen kommunikativen Bedarfe von Schüler\*innen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung (FSP GE)

Bei Schüler\*innen mit dem FSP GE kann es aus unterschiedlichen Gründen sein, dass sie sich nicht lautsprachlich mitteilen können. Es kann vorkommen, dass sie nicht zu sprechen begonnen haben oder sich nicht ausreichend lautsprachlich verständigen können (vgl. Wimmer/Otto 2021: 7). Aufgrund ihrer Beeinträchtigung ist es erschwert, ihre Entwicklung des Sprachverständnisses einzuschätzen (vgl. ebd.: 10). Laut Wimmer und Otto können desgleichen Schwierigkeiten auftreten, „[...] die Funktion und die Komplexität von Sprache und Sprechen zu erkennen, so dass sie kommunikativen Anforderungen verbal nicht gewachsen [...]“ (ebd.: 13) sein können.

Unabhängig von der Form dieser Beeinträchtigungen haben alle Schüler\*innen das Bedürfnis und den Wunsch im sozialen Umfeld zu kommunizieren. Sie haben einen spezifischen Bedarf, sodass sie Unterstützungshilfen in Form verschiedener Kommunikationsformen benötigen, um zielführend kommunizieren zu können (vgl. ebd.). Sie benötigen oftmals ein „individuelles multimodales Kommunikationssystem“ (ebd.), welches es ihnen ermöglicht, an ihrem sozialen Umfeld zu partizipieren. In der aktiven Auseinandersetzung mit Sprache und durch Hilfen aus der Umwelt können sie sprachliche und kognitive Fähigkeiten erlernen. Sie eignen sich Wissen über den strukturellen Aufbau und die Regeln von Sprache an, damit sie viele und verschiedene Sätze verstehen und hervorbringen können. Ebenfalls lernen sie situationsbedingt zu handeln und sich dementsprechend zu verständigen. Dabei handelt es sich zum einen um die linguistische Kompetenz und zum anderen um die pragmatische Kompetenz (vgl. ebd.). Schüler\*innen mit dem FSP GE benötigen beim Erlernen dieser Kompetenzen individuelle Assistenz. Dies erfolgt nicht nur durch Kommunikationshilfen, welche ihnen zur Verfügung stehen, sondern auch dadurch, dass ihre Gesprächspartner\*innen ihre kommunikativen Bedürfnisse berücksichtigen und Kompetenzen besitzen, diese individuell und strukturiert zu unterstützen und zu erweitern (vgl. Wimmer/Otto 2021: 7). Eine aktive Auseinandersetzung zur Aneignung ist bedeutsam, um Kommunikationserfahrungen zu machen (vgl. ebd.: 8).

## 2.3 Unterrichtsgespräche und Multimodalität

In der Sprachwissenschaft wird ein Gespräch definiert als eine abgegrenzte kommunikative Einheit, welche einen bestimmten Zweck verfolgt. Gespräche erfolgen unter gegenseitiger Anwesenheit und zur Umsetzung werden verbale und nonverbale Ausdrucksmittel verwendet (vgl. Dürscheid 2016: 27). Ebenfalls führt Dürscheid an, dass Gespräche kontext- und situationsgebunden sind und meist dialogisch stattfinden (vgl. ebd.: 24).

Aus diesen Bedingungen gehen Anforderungen an die Gesprächsteilnehmer\*innen hervor. Sie müssen in unterschiedlichen Situationen diese erkennen und bestimmte kontextangemessene kommunikative Strategien anwenden (vgl. Dürscheid 2016: 48). Es zeigen sich soziale Kompetenzen im gegenseitigen Sprechen und Zuhören, beispielsweise das aktive Zuhören (vgl. Bittner 2006: 26).

In Gesprächen ist die Relevanz von Mündlichkeit konstitutiv für jedes unterrichtliche Handeln. Sie ist als kommunikative Praktik zu charakterisieren. Dies zeigt sich in kommunikativen Gattungen, beispielsweise dem Unterrichtsgespräch (vgl. Fiehler et al. 2004: 15). Kommunikative Praktiken sind als „soziale Formen“ (ebd.) zu verstehen, welche in der Gesellschaft als immer wiederkehrende Methoden mit kommunikativen Absichten eingesetzt und bearbeitet werden. Wie oben benannt, ist das Unterrichtsgespräch als Beispiel einer kommunikativen Gattung zu nennen, da es als kommunikative Praktik mündlich realisiert wird. Dieses charakterisiert sich dadurch, sprachliches Wissen zu vermitteln. Es beinhaltet beispielhaft die Rederechtverteilung, die Kommentierung von Redebeiträgen, sowie das Aufzeigen und Drannehmen (vgl. ebd.: 15). Dem ist nach Leisen (2010) beizufügen, dass das Unterrichtsgespräch ein bestimmendes Handlungsmuster ist und im Unterricht vorwiegend benutzt wird, um das Lernen als kommunikatives Vorhaben in einer Lerngruppe auszurichten (vgl. Leisen 2010: 1-2). Es ist durch zentrale Standards bestimmt, welche die genannten Merkmale unterstützen. Leisen benennt dazu die „Strukturiertheit“ (ebd.) eines Unterrichtsgesprächs sowie die „Wertschätzung“ (ebd.) gegenüber den Lernenden. In diesen Situationen weist es außerdem verschiedene kommunikative Funktionen auf. Das Unterrichtsgespräch kann Lehrenden Auskunft geben über Eindrücke, Empfindungen, Meinungen sowie Vorwissen von Schüler\*innen. Es dient dem kommunikativen Austausch zu einem Unterrichtsthema. Ebenso können Fragestellungen und Probleme besprochen werden. Lernende können in diesem kommunikativen Austausch ihre Gedankengänge äußern und sich aktiv beteiligen (vgl. ebd.).

In diesem Zusammenhang ist die Thematik der Multimodalität in Unterrichtsgesprächen elementar zu nennen, um gelingende Kommunikation im Unterricht zu gewährleisten. Multimodalität beschreibt in der Sprachwissenschaft die Nutzung und Verknüpfung unterschiedlicher Sinnesmodalitäten auf funktionaler Ebene (vgl. Fricke 2012: 37-40). Dazu ist zu erkennen, dass mündliche Verständigung ein multimodaler Prozess ist (vgl. Fiehler et al. 2004: 14). Jede\*r Sprechende/Zuhörende interpretiert in mündlicher Kommunikation mehr als nur den sprachlichen Gehalt der gesprochenen Äußerungen (vgl. ebd.).

Die Körpergebundenheit zeigt, dass bewusst oder unbewusst über Mimik und Gestik sowie die Stimme bis hin zur Körperhaltung, alles in die Interpretation miteinfließt. Der Körper kann innerhalb der Sprachproduktion eine aktive Stütze sein und Äußerungen mitgestalten (vgl. Dürscheid 2016: 31). Ebenso können die Sinnesmodalitäten, die körperbezogenen Formen, ebenfalls durch Repräsentationsformen wie Bilder und Symbole medial unterstützt werden (vgl. Fricke 2012: 44-45). Kommunizieren in Unterrichtsgesprächen funktioniert auf der Grundlage mehrerer beschriebener Modi (vgl. Wiesner 2017: 3).

### 3. Methodisches Vorgehen

Die methodischen Überlegungen basieren auf einer qualitativen Sozialforschung, welche als eine sinnverstehende Forschung verstanden werden kann (vgl. Mayring 2015: 20). In dieser qualitativen Forschung kann unter ethnographischen Aspekten gearbeitet werden, um Beschreibungen zu tätigen und Personen sowie Phänomene „in ihrem kulturellen und sozialen Umfeld [zu] untersuch[en]“ (Herzmann/König 2016: 121-122). Mit dem Ziel, ein Subjekt in seiner Lebensumwelt zu verstehen, seine Wirklichkeit darzustellen und daraus Ansatzpunkte für eine Veränderung im Interesse des Subjekts zu gewinnen (vgl. Mayring 2016: 42).

Bei diesem Forschungsdesign handelt es sich um eine qualitative Einzelfallarbeit zur Erhebung und Einschätzung des Ist-Stands der Kommunikation von Schülerin C. mit dem FSP GE und ihr kommunikatives Handeln in Unterrichtsgesprächen. Des Weiteren steht die Berücksichtigung individueller sprachlicher Ressourcen in der Gestaltung von multimodalen

Unterrichtsgesprächen zur Erweiterung ihrer aktiven Teilhabe sowie zum Erfahren von positiven Resonanzen in der Kommunikation im Fokus.

Die Schülerin C. befindet sich in einer Mittelstufenklasse einer Förderschule in Brühl mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. Die Einzelfallforschung wird in natürlichen Aktivitätsstrukturen von Unterrichtsstunden mit der ganzen Lerngruppe, zu welcher die Schülerin C. gehört, durchgeführt. Beispielsweise die Freiarbeit in der Klasse, einige Stundenplanbesprechungen oder die Wochenendgeschichten im Deutschunterricht.

Der Beobachtungszeitraum der Kommunikationsformen von Schülerin C. bezieht sich auf ca. drei Wochen, in denen jeweils wöchentlich zwei teilnehmende Beobachtungseinheiten mit einer Dauer von ca. 10 bis 20 Minuten durchgeführt werden. Dazu wurde im Voraus ein Beobachtungsfaden als Orientierungsgrundlage erstellt, sowie Beobachtungsbögen gestaltet. Der zweite Teil des Forschungsvorhabens, das kommunikative Handeln in Unterrichtsgesprächen, knüpft daran an und bezieht sich auf einen Durchführungszeitraum von ca. vier Wochen mit vier Durchführungssituationen durch Videografien, um weitere Perspektiven der Kommunikation im Unterricht zu erfassen, damit „nonverbale Anteile der Interaktion systematisch einbezogen werden“ (Herzmann/König 2016: 125). Außerdem können wiederholend Sequenzen analysiert werden, um Verhaltensweisen und Tätigkeiten nach dem qualitativen Gütekriterium der Intersubjektivität nachzuvollziehen (vgl. ebd.). Dazu wurde vorab auf eine Datenschutzerklärung geachtet und diese bei den Erziehungsberechtigten sowie der Schülerin C. als Co-Forscherin eingeholt.

Die systematisch erhobenen Daten aus den Beobachtungen und Videografien werden mit der Qualitativen Inhaltsanalyse nach P. Mayring (2016) und C. Schmidt (2013) ausgewertet. Anfänglich wurden deduktive Kategorien gebildet, welche bei der Dateneinsicht durch induktive Kategorien ergänzt wurden (vgl. Mayring 2016: 96). Zur kategorialen Verknüpfung der beiden Forschungsebenen wurde ein Codewortbaum erstellt, um die erhobenen Daten einzuordnen und Verbindungen darzustellen.

Mit Hilfe von MAXQDA, einem Datenauswertungs- und Analyseprogramm, wurden die Daten systematisch codiert und ausgewertet, um Forschungsergebnisse deskriptiv abzubilden (vgl. Kuckartz et al. 2008: 27-30). Mit diesen Ergebnissen wurde sich reflexiv unter Berücksichtigung der theoretischen Grundlagen beschäftigt und die Ansatzpunkte für das Feld scheinen interessant.

Es muss angeführt werden, dass die beiden gewählten Erhebungsinstrumente nicht ganzheitlich alle Aspekte der mündlichen Interaktion in Unterrichtsgesprächen sowie die Kommunikationsformen von Schülerin C. abbilden können. Ebenfalls müssen Verhaltensveränderungen bei Schülerin C. während der Videografien berücksichtigt werden.

## 4. Darstellung und Reflexion der Ergebnisse

### 4.1 Darstellung der Ergebnisse

Schülerin C. verfügt über verschiedene körpereigene Kommunikationsformen mit Kommunikationsfunktionen. Im Bereich der **Mimik** zeigt sich dies durch Lächeln, Formungen des Mundes und verschiedene Blicken sowie Augenbewegungen. C. schaut andere Personen genau an, sucht aktiv Blickkontakt und beobachtet Unterrichtsgeschehnisse. Erwachsene oder andere Mitschüler\*innen werden von ihr konzentriert betrachtet. Augenrollen, Mundformungen oder Stirnrunzeln sind in Situationen als Kommunikationsfunktionen sichtbar. C. lächelt, um Freude zu zeigen. Fokussierte Blicke nutzt sie zur Kontaktaufnahme sowie um das Bedürfnis nach Hilfe auszudrücken.

Ebenfalls zeigt Schülerin C. im Bereich der motorischen körpereigenen Kommunikation verschiedene **Gesten**. In den Daten wurden vor allem Drehungen des Kopfes, Drehungen des Körpers zu anderen Personen und Nicken des Kopfes bei Zusprüchen vernommen. C. tippt



und zeigt auf verschiedene Dinge, beispielsweise die Tafel oder Symbolkarten. Armbewegungen und Handbewegungen, wie etwa Winken, zeigen die Kontaktaufnahme mit anderen Personen im Raum. Bei Ablehnung oder Verneinen zeigt sie das Schütteln des Kopfes, Handbewegungen oder das Stampfen der Füße sowie das Formen der Hände zu Fäusten. Armbewegungen in die Höhe ergänzen Ausdrücke von Freude.

Die körpereigenen Formen werden durch **Bewegungshandlungen** ergänzt oder erweitert. Schülerin C. drückt sich durch Zeigegestik aus, welche mit bestimmten Gegenständen verstärkt wird. Beispielhaft geht sie zur Tafel, um auf Symbole zu zeigen oder lässt sich bei dem Wort „fallen“, im inhaltlichen Kontext im Unterricht, auf den Boden sinken.

Im Bereich der **Gebärden** verfügt Schülerin C. über einige kommunikative Fähigkeiten. Sie nutzt Gebärden aktiv zur Kommunikation und in der Interaktion mit anderen Personen. Sie zeigt intentional individuelle Gebärden in Unterrichtskontexten, beispielsweise das Hin- und Herbewegen des Armes für die Gebärde „Pause“ oder das Bewegen der Finger im Pinzettengriff über den Tisch als Zeichen für die Gebärde „Malen“. Es ist ebenfalls zu vernehmen, dass sie in Dialogen das Ausführen von Gebärden bei ihren Gesprächspartner\*innen beobachtet und dieses nachahmt, um sie aktiv in der Interaktion zu benutzen und sich dadurch selbstwirksamer im Unterricht zu verständigen. Des Weiteren nutzt Schülerin C. einige Gebärden nach Kestner. In ihrem Gebärdenwortschatz sind Gebärden für Schulfächer, einige Wochentage und Zahlen vorhanden. Sie gebärdet „Musik“, den Wochentag „Mittwoch“ und beispielhaft die Zahl „22“. Ebenfalls gebärdet sie einzelne Wörter, welche inhaltlich passend im Unterrichtsgeschehen zu erkennen sind. C. zeigt verschiedene Gebärden wiederholt.

Die Auswertungsergebnisse zeigen außerdem, dass Schülerin C. über **akustische Kommunikationsformen (Lautsprache)** verfügt. C. produziert verständliche **Laute**, wie „uh“ oder „oh“ und äußert damit ihre individuellen Bedürfnisse. Darunter sind Laute zu vernehmen, die die Nachahmung von Tierlauten darstellen. In dialogischen Gesprächen wird deutlich, dass C. bewusst Lautfolgen mit semantischer Bedeutung produziert, wie etwa „issa“ für das Wort „Pizza“ oder „danzig“ für die Zahl „zwanzig“. Diese setzt sie intentional und inhaltlich passend ein. Lautfolge wie „ause“ für „Pause“ sind verständlich. Hinsichtlich der Lautwiederholungen sind auch hier solche zu beobachten.

Parallelen zeigen sich zum Genannten in den Äußerungen von **Wörtern**. Es sind Ein-Wort-Äußerungen akustisch wahrzunehmen. Zum Beispiel „nein“, „ja“ oder „weg“. Dies äußert sie situationsangemessen und verbindet dies meistens mit Bewegungshandlungen, Gesten oder mimischen Ausdrücken. Im Umgang mit ihren Mitschüler\*innen und Erwachsenen verwendet sie wiederkehrende Namenswörter.

Hinsichtlich der **körperfernen Kommunikationsformen**, in der Unterkategorie der nicht-elektronischen Formen, ist ersichtlich, dass C. häufig gegenständlich kommuniziert. Im Bereich der nicht-elektronischen Formen bindet sie aktiv die Benutzung von Bildern und Piktogrammen in ihre Kommunikation mit ein. Sie zeigt, tippt und richtet ihren Blick auf diese. Sie nimmt Symbolkarten in die Hand und arbeitet im Unterricht aktiv und bewusst mit ihnen.

Es wird deutlich, dass C. unter Verwendung von motorischen und akustischen Kommunikationsformen kommuniziert und diese aktiv miteinander verknüpft. Vorwiegend zeigt sich diese Verknüpfung, um eigene Interessen zu äußern, Kontakt aufzunehmen, um Hilfe zu bitten und Stimmungen auszudrücken. Die multimodale Kommunikation der Schülerin C. ist wahrzunehmen.

Hinsichtlich ihrer **Gesprächsbeteiligung** ist das Verhalten zu beobachten, dass sie in Unterrichtsgesprächen aktiv zuhört. Beispielsweise sitzt sie an ihrem Tisch und schaut Lehrkräfte konzentriert an. Sie nimmt in diesem Kontext Zeichen wahr und zeigt dies durch individuelles Reaktionsverhalten, wie etwa Nicken des Kopfes und Beobachten von Handlungen. Ihre Reaktion auf persönliche Ansprache in Gesprächen äußert sie durch gestische und mimische Ausdrücke sowie akustische Kommunikationsformen. Beispielsweise richtet sie ihren Blick auf Gesprächspartner\*innen, zeigt individuelle oder standardisierte Gebärden und lächelt. Lautfolgen, wie „dudu“ und „jaja“ sind wahrzunehmen. Mündliche Wortbeiträge sind bei Erzählungen und beim Präsentieren von Erlebtem zu vernehmen. Schülerin C. kommuniziert dabei mit Unterstützung durch Erwachsene und mit Kommunikationshilfen, wie etwa Symbolkarten,

Piktogrammen und Gemaltem auf Lernmaterialien. Diese Hilfen verwendet sie aktiv und nimmt so vermehrt selbstbestimmt am Unterricht teil. Verstärkt wird dies durch Bewegungshandlungen. Zum Beispiel beendet sie das Präsentieren ihrer Erzählungen durch das selbstbestimmte Hinsetzen an ihren Arbeitsplatz. Im Bereich der mündlichen Sprachäußerungen in Unterrichtsgesprächen beteiligt sie sich durch Ja/Nein-Kommunikation zu verschiedenen Themen. Ihr **aktives Sprachhandeln** in Bezug auf das vor, mit und zu anderen Sprechen ist verbal, nonverbal und multimodal erkennbar. Laut- und Wortproduktionen werden mit Gesten und Gebärden erweitert.

Einen wichtigen Beitrag leisten die Datenergebnisse zur Analyse der **Dialogischen Muster** innerhalb der Unterrichtsgespräche. Um Kommunikation zu vermitteln, interagiert Schülerin C. in Dialogen vorwiegend mit Erwachsenen multimodal. Sie reagiert auf Entscheidungsfragen mit Ja/Nein-Kommunikation oder Ein-Wort-Äußerungen sowie Laut- und Wortwiederholungen mit semantischer Funktion. Vorwiegend zeigt sich das Interaktionsmuster in „Frage-Antwort-Interaktionen“ sowie beim Erzählen vor der Klasse und beim Präsentieren von Erlebtem mit Unterstützung. Dabei ist auffällig, dass Schülerin C. sich in multimodalen Beiträgen äußert, welche wiederkehrend mit Nachfragen seitens der Lehrenden beantwortet werden. Sie muss so ihre Aussagen wiederholt äußern oder auf andere Kommunikationsmittel zurückgreifen/ausweichen. Dies äußert sich meist in der Gegenständlichen Kommunikation. Das Interaktionsmuster und der kommunikative Austausch werden zu einem „Frage-Antwort-Nachfrage-Antwort“ Gespräch.

## 4.2 Reflexion der Ergebnisse mit Ausblick

Aus den Ergebnissen geht hervor, dass Schülerin C. mimische Ausdrücke und Zeigegesten in Verbindung mit Bewegungshandlungen nutzt, um ihre Befindlichkeiten und Gedanken auszudrücken und sich im Miteinander auszutauschen. Eine große Relevanz spielen dabei die Gebärden, welche individuell und standardisiert von ihr aktiv genutzt werden. Dies wird von ihrem Umfeld zum größten Teil verstanden. Laut- und Wortäußerungen sind Merkmale akustischer Kommunikationsformen, welche bei C. in Form von Lautfolgen mit semantischer Bedeutung, Ein-Wort-Äußerungen und Laut- sowie Wortwiederholungen zu erkennen sind. Manche stimmlichen Äußerungen sind nicht verständlich. Dadurch ist das Interaktionsmuster der „Frage-Antwort-Nachfrage-Antwort“ vorwiegend im dialogischen Austausch zu beobachten. Es wird deutlich, dass die Kommunikation nicht barrierefrei ist (vgl. Maaß/Rink 2020: 20-21). Diverse Beobachtungen bestätigen, dass Schülerin C. in sozialen und interaktiven Verhältnissen erfährt, dass ihre kommunikativen Fähigkeiten entsprechend situationsbedingt angepasst werden müssen. Sie bindet dazu Gegenstände in ihre Kommunikation mit ein. Bei Verfügbarkeit von nicht-elektronischen Kommunikationsformen der körperfernen Kommunikation nutzt sie diese aktiv als Unterstützung. Dabei zeigt oder tippt sie auf Kommunikationshilfen, wie etwa Symbolkarten sowie bei Gemaltem auf Lernmaterialien. Sie verknüpft verschiedene Kommunikationsmodalitäten in der Beteiligung an Unterrichtsgesprächen, um sich auf ihre Weise zu verständigen.

An den gezeigten kommunikativen Fähigkeiten von Schülerin C. können individuell ausgerichtete Möglichkeiten der Gestaltung von multimodalen Unterrichtsgesprächen abgeleitet werden, um ihre kommunikativen Kompetenzen zu berücksichtigen und zu stärken (vgl. Schulentwicklung NRW 2021: 7). Ihre Kommunikations- und Interaktionskompetenzen leisten einen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung. Um so elementarer ist es, dass C. positive und ermutigende Kommunikationserfahrungen in Unterrichtsgesprächen macht (vgl. Wimmer/Otto 2021: 13). In den Bildungsstandards der Fachdidaktik Deutsch und im zieldifferenten Bildungsgang FSP GE, im Kompetenzbereich *Sprechen und Zuhören*, sind diese Merkmale wiederzufinden (vgl. Schulentwicklung NRW 2021: 7). Unter Berücksichtigung des individuellen Kommunikationsverhaltens und der handlungsbezogenen Fähig- und Fertigkeiten können Grundlagen der Planung von Unterrichtsgesprächen stattfinden (vgl. ebd.). Für Schülerin C. ist es bedeutsam, Möglichkeiten auf verbaler und nonverbaler Ebene einzubeziehen. Unter Anerkennung und Nutzung von Repräsentationsformen aus dem Bereich der *Unterstützten*

*Kommunikation*, beispielsweise Visualisierungs- und Strukturierungshilfen sowie die *Gebärden-unterstützte Kommunikation* (GuK) können Unterrichtsgespräche für die Schülerin strukturierter und wertschätzend gestaltet werden (vgl. Wilken 2019: 74-77). Den Bereich der GuK auszubauen und dort in der Gestaltung anzusetzen, scheint für Schülerin C. reflexiv sehr sinnvoll. Ihre intentionale Verwendung von unterschiedlichen individuellen Gebärden und DGS-Gebärden ist mit der zentralste Aspekt in ihrer nonverbalen Kommunikation. Durch diese werden Kommunikationsfunktionen sichtbar. In der Kombination von Sinnesmodalitäten der motorischen und akustischen Kommunikation zeigt sich sprachliche Multimodalität, da beides die gleiche sprachliche Funktion aufweist (vgl. Fricke 2012: 1).

Impulse zur Nachahmung von Gebärden sowie zum Nachsprechen von stimmlichen Ausdrücken können wahrscheinlich das Produzieren von Äußerungen im Entwicklungsbereich *Kommunikation* begünstigen (vgl. Schulentwicklung NRW 2021: 82).

Die induktive Kategorie „Lautfolge mit semantischer Bedeutung“ greift dies auf. Interessant erscheint dort, ob diese Übungen ihre aktive Beteiligung am gemeinsamen Unterrichtsgespräch und ihr eigenständiges Handeln bekräftigen würden.

Es ist wichtig zu berücksichtigen, dass ihre Freude, sich an Unterrichtsgesprächen zu beteiligen, aufrechterhalten wird. Die intrinsische Motivation von Schülerin C. und ihre Interessen sollten einbezogen werden. Die Berücksichtigung von Ein-Wort-Äußerungen und Ja/Nein-Ausdrücken muss weiterhin bestehen bleiben, um ihre kommunikativen Ressourcen anzuerkennen. So kann sie sich individuell an gemeinsamen Unterrichtsgesprächen mit anderen Personen über Erlebnisse und Wochenendgeschehnisse auf ihre Weise beteiligen. Beim Präsentieren von diesen Erzählungen ist sie weiterführend auf Hilfe angewiesen. Die Unterstützung durch Impulse und Zuwendungen und die Bestätigung ihres Verhaltens scheint entscheidend, um linguistische sowie pragmatische kommunikative Kompetenzen zu bestärken (vgl. Wimmer/Otto 2021: 7). Anknüpfungspunkt leisten dort ebenfalls die gezeigten Verhaltensweisen beim Zuhören in Unterrichtsgesprächen.

Häufig wahrzunehmen ist, dass sie sich mit Hilfe von verfügbaren Piktogrammen im dialogischen Austausch selbstbestimmter einbringen kann als ohne diese. Die konkrete didaktische Umsetzung dieser Beobachtungen wurde im Forschungsfeld beginnend durch die Arbeit mit dem Bildwörterbuch „Zeig es, sag es“ von Kitzinger und Lange unterstützt. Erzählbögen mit verschiedenen Piktogrammen zu Aktivitäten, Stimmungen und Zeitangaben sollen ihr beim zielgerichteten Erzählen und Präsentieren, unter Einhaltung von Kommunikationsregeln, im Dialog helfen (vgl. Schulentwicklung NRW 2021: 87).

Abschließend konnte anhand der erhobenen Daten festgestellt werden, dass die Multimodalität in der Kombination aus Lausprache und Gesten sowie die Verwendung von Repräsentationsformen für Schülerin C. verschiedene Bedeutungsaspekte aufweist. Dies zeigt sich in unterschiedlichen Unterrichtsgeschehnissen und verdeutlicht am Unterrichtsgespräch. Jedoch muss betont werden, dass die individuelle Gestaltung von multimodalen Unterrichtsgesprächen im Schulalltag einige Herausforderungen mit sich bringt. Es stellt sich die Frage, ob die Umsetzung auf differenzierender und individueller Ebene alle Bedürfnisse und Kommunikationsformen der Schülerin C. abdeckt.

# Literaturverzeichnis

- Bittner, Stefan (2006). *Das Unterrichtsgespräch. Formen und Verfahren des dialogischen Lehrens und Lernens*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Braun, Ursula (2020). Entwicklung der Unterstützten Kommunikation in Deutschland – eine systematische Einführung. In: Jens Boenisch/Stefanie K. Sachse (Hrsg.), *Kompendium Unterstützte Kommunikation* (S. 19-32). Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.
- Dürscheid, Christa (2016). *Einführung in die Schriftlinguistik*. 5., aktual. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH.
- Dworschak, Wolfgang/Kannewischer, Sybille/Ratz, Christoph/Wagner, Michael (2021). *Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (SFGE). Eine empirische Studie*. Bielefeld: wbv Publikation.
- Fiehler, Reinhard/Barden, Birgit/Elstermann, Mechthild/Kraft, Barbara (2004). *Eigenschaften gesprochener Sprache*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Fricke, Ellen (2012). *Grammatik multimodal: Wie Wörter und Gesten zusammenwirken*. Berlin, Boston: Walter de Gruyter.
- Hausendorf, Heiko/Quasthoff, Uta (1996). *Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Hedderich, Ingeborg (2006). *Förderrealität unterstützt kommunizierender Vorschulkinder. Empirische Forschungsergebnisse und pädagogisch-interdisziplinäre Perspektiven*. München: Allitera Verlag.
- Hedderich, Ingeborg (1991). *Schulische Situation und kommunikative Förderung Schwerstkörperbehinderter. Regionale Totalverfassung und kritische Situationsanalyse aufgrund empirischer Erhebungen bei Kindern und Jugendlichen mit schwersten cerebralen Bewegungsstörungen und Dys- oder Anarthrie*. Berlin: Wissenschaftsverlag Volker Spiess.
- Kaiser-Mantel, Hildegard (2012). *Praxis der Sprachtherapie und Sprachheilpädagogik. Unterstützte Kommunikation in der Sprachtherapie. Bausteine für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen*. München, Basel: Reinhardt.
- Kestner, Karin (2019). *Das große Wörterbuch der Deutschen Gebärdensprache*. Version 3. Erfurt: Verlag Karin Kestner GmbH.
- Kitzinger, Annette/Lange, Sabina (2022). *Zeig es, sag es! Bilderwörterbuch mit 2600 Begriffen*. Verfügbar unter: <https://www.zeig-es-sag-es.de/index.html> [24.06.2022].
- Klauß, Theo (2019). Leitidee Selbstbestimmung. In: Holger Schäfer (Hrsg.), *Handbuch Förderschwerpunkt geistige Entwicklung* (S. 45-55). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister in der Bundesrepublik Deutschland (2004). *Standards für die Lehrerbildung – Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004*. Bonn: KMK. Verfügbar unter: [https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/lp\\_GE/currvorg\\_gg\\_entwicklungsgebiete Entwurf VB 2021 12 13.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/lp_GE/currvorg_gg_entwicklungsgebiete Entwurf VB 2021 12 13.pdf) [12.06.2022].
- Kuckartz, Udo/Dresing, Thorsten/Rädiker, Stefan/Stefer, Claus (2008). *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis*. 2. aktual., Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Leber, Irene (2012). *Förderdiagnostik Unterstützte Kommunikation. Einschätzen und Unterstützen*. Verfügbar unter:  
<https://verlagvonloeper.ariadne.de/media/pdf/e5/98/95/Einschaetzen-und-Unterstuetzen-Foerderdiagnostik-UK-Vers-2012.pdf> [01.06.2022].
- Leisen, Josef (2010). *Unterrichtsgespräch: Fragend-entwickelnder Unterricht, sokratischer Dialog und Schülergespräche*. Verfügbar unter:  
[http://www.josefleisen.de/downloads/lehrenlernen/03\\_Unterrichtsgespraech\\_-\\_Fragend-entwickelnder\\_Unterricht.pdf](http://www.josefleisen.de/downloads/lehrenlernen/03_Unterrichtsgespraech_-_Fragend-entwickelnder_Unterricht.pdf) [23.05.2022].
- Maaß, Christiane/Rink, Isabel (Hrsg.) (2020). *Handbuch Barrierefreie Kommunikation*. Berlin: Frank & Timme GmbH Verlag.
- Mayring, Philipp (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung: eine Anleitung zu qualitativem Denken*. 6. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Meyer, Meinert. A./Trautmann, Matthias (2000). Fachdidaktik Englisch. In: Meinert A. Meyer/Ralf Schmidt (Hrsg.), *Schülerbeteiligung im Fachunterricht. Englisch, Geschichte, Physik und Chemie im Blickfeld von Lehrern, Schülern und Unterrichtsforschern* (S. 33-41). Opladen: Leske und Buderich.
- Schmidt, Christiane (2013). Analyse von Leitfadeninterviews. In: Uwe Flick/Ernst von Kardoff /Ines Steines (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 447-456). Reinbek: Rowohlt Verlag.
- Schulentwicklung NRW – Curriculare Vorgaben für den zieldifferenten Bildungsgang Geistige Entwicklung an allen Lernorten in Nordrhein-Westfalen (2021). *Entwicklungsbereiche*. Verfügbar unter:  
[https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/lp\\_GE/currvorg\\_gg\\_entwicklungsbeeiche\\_entwurf\\_vb\\_2021\\_12\\_13.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/lp_GE/currvorg_gg_entwicklungsbeeiche_entwurf_vb_2021_12_13.pdf) [02.07.2022].
- Weid-Goldschmidt, Bärbel (2015). *Zielgruppen Unterstützter Kommunikation: Fähigkeiten einschätzen – Unterstützung gestalten*. Karlsruhe: von Loeper Literaturverlag.
- Wiesner, Esther (2017). *Bedeutung (ko-)konstruieren – Multimodalität als Ressource schulischen Sprachlernens*. Verfügbar unter:  
[https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/594/2017\\_1\\_Wiesner.pdf](https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/594/2017_1_Wiesner.pdf) [13.05.2022].
- Wilken, Etta (2018). *Kommunikation und Teilhabe*. In: Etta Wilken (Hrsg.), *Unterstützte Kommunikation*. Eine Einführung in Theorie und Praxis (S. 7-17). Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.
- Wilken, Etta (2019). *Sprachförderung bei Kindern mit Down-Syndrom. Mit ausführlicher Darstellung des GuK-Systems*. 13., aktual. Auflage. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.
- Wilken, Etta (Hrsg.) (2021). *Unterstützte Kommunikation: Eine Einführung in Theorie und Praxis*. 6. Aufl. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.
- Wimmer, Barbara/Otto, Katrin (2021). *Unterstützte Kommunikation. Ein Ratgeber für Eltern, Betroffene, Angehörige sowie Therapeuten und Pädagogen*. 6. geringfügig überarb. Aufl. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.
- Weil, Maralena/Gröschner, Alexander/Schindler, Ann-Kathrin/Böheim, Ricardo/Hauk, Dennis/Seidel, Tina (Hrsg.) (2020). *Dialogische Gesprächsführung im Unterricht. Interventionsansatz, Instrumente und Videokodierungen*. Münster: Waxmann Verlag.

**Rebecca Stollenwerk**

# **Spiritualität von Religionslehrkräften im Rahmen des professionellen religionspädagogischen Habitus**

Betreut durch: Maria Magdalena Stüttem (Katholische Religionslehre)

## **Abstract**

*An Religionslehrer\*innen werden in ihrem Berufsalltag verschiedene Anforderungen gestellt. Sie sind gegenüber dem Staat auf der einen und der Kirche auf der anderen Seite verantwortlich. Diese doppelte Verbundenheit ist typisch für den Habitus einer Religionslehrkraft. Als eine zentrale Komponente im professionellen religionspädagogischen Habitus steht dabei die Lebens- und Glaubensbiografie mit der Spiritualität von Religionslehrkräften im Mittelpunkt. Während es seitens der Deutschen Bischofskonferenz verschiedene Anforderungen an Religionslehrkräfte und ihre Spiritualität gibt, ist die Sichtweise von den Lehrkräften selbst bisher wenig betrachtet. Um dieses Forschungsdesiderat zu bearbeiten, wird in der vorliegenden Arbeit die subjektive Sicht von Religionslehrkräften auf die Rolle von Spiritualität für die Gestaltung von Schule und Unterricht sowie für die professionelle Entwicklung untersucht. Dazu wurden drei problemzentrierte Interviews mit Religionslehrkräften an einer katholischen Grundschule in Köln durchgeführt. Es wurde zunächst deutlich, dass die befragten Lehrkräfte ihrer eigenen Spiritualität Relevanz für die Gestaltung eines lebendigen Religionsunterrichts zumessen. Außerdem empfanden sie ihre Spiritualität wichtig, um ein authentisches Modell des gelebten Glaubens für die Schüler\*innen darzustellen und persönliche Zeugnisse abgeben zu können. Auf der anderen Seite wurde auch die Bedeutung der Erfahrungen im Schulalltag für die Weiterentwicklung der eigenen Spiritualität betont. Außerdem wurden mögliche Schwierigkeiten und Chancen beim Umgang mit Konflikten zwischen Spiritualität und der eigenen Rolle als Religionslehrkraft thematisiert. In der Diskussion werden aus diesen Ergebnissen erste vorläufige Implikationen für das Modell des professionellen religionspädagogischen Habitus abgeleitet.*

# 1. Einleitung

„Der Religionsunterricht ist ein Schulfach, aber kein Fach wie jedes andere.“ (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 1987: 7) Daher ist auch der Beruf des\*der Religionslehrer\*in geprägt von vielfältigen und verschiedenen Anforderungen (vgl. ebd.). Diese ergeben sich durch die unterschiedlichen Rollen als Landesbeamt\*in, Beauftragte\*r der Kirche, Lehrkraft für eine spezielle Lerngruppe, Ansprechpartner\*in für Eltern und Lernende und viele mehr (vgl. ebd.). Durch diese pluralen Anforderungen werden Religionslehrkräfte vor die Herausforderung gestellt, verschiedene Erwartungshaltungen zu integrieren (vgl. Lindner 2015: 1). Dabei stehen die Lehrer\*innen vor der Anforderung, sich reflexiv mit ihrer spezifischen Glaubensbiografie (vgl. Mendl 2015: 9) und ihrer Spiritualität (vgl. Ziebertz 2010: 224) auseinanderzusetzen. Ritter (2014) betont die Bedeutung solcher „glaubhaften Personen“ (S. 134) als Modelle eines im Glauben geführten Lebens. Besondere Bedeutung misst die Deutsche Bischofskonferenz dabei der Glaubensexistenz der Lehrkräfte zu, einer Eigenschaft, die neben der Fachkompetenz steht und ein besonderes Merkmal von Religionslehrkräften gegenüber Lehrer\*innen anderer Fächer darstellt (vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 1987: 7f.). Die Deutsche Bischofskonferenz betont dabei die Relevanz einer spezifischen Spiritualität für Religionslehrer\*innen (vgl. ebd.: 8).

## 2. Spiritualität als Teil der Glaubensbiografie

Lehrer\*innen stellen, vor allem für Grundschul Kinder, wichtige erwachsene Bezugspersonen neben deren Eltern dar (vgl. Ritter 2014: 134f.). Auch die Deutsche Bischofskonferenz bewertet die Rolle von Religionslehrkräften an der Grundschule als wichtig, da in dieser Phase für immer mehr Kinder die erste Begegnung mit dem Glauben und der Frage nach Gott stattfindet (vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 1987: 6). Sie nehmen im Prozess der religiösen Bildung in der Schule eine Schlüsselrolle ein und werden deshalb mit vielen Erwartungen sowohl im Hinblick auf ihre fachliche und berufliche Rolle als auch ihre Person adressiert (vgl. Ziebertz 2010: 206). Trotz der gesellschaftlichen und kirchlichen Erwartungen reicht es nicht aus, eine Sammlung an Kompetenzbeschreibungen für eine (Religions-)Lehrer\*innenprofessionalität festzulegen, die im Studium und Referendariat erlernt werden kann (vgl. Mendl 2015: 1). (Religions-)Lehrkräfte benötigen vielmehr auch Reflexions- und Handlungsmuster, um selbstkritisch den vielfältigen und sich verändernden Anforderungen an die eigene Professionalität gerecht zu werden (vgl. ebd.). Im Folgenden sollen daher Ansätze der Lehrer\*innenprofessionsforschung dargestellt werden, die für die Frage der Professionalität von Lehrkräften als wichtig erachtet werden. Sie werden im Sinne der Religionspädagogik kritisch bewertet und schließlich im Modell des professionellen religionspädagogischen Habitus zusammengeführt.

### 2.1 Professionalität von Religionslehrkräften

Beim Persönlichkeitsansatz werden (relativ stabile) Persönlichkeitseigenschaften der Lehrpersonen für das Handeln und den Erfolg im Lehrberuf als entscheidende Faktoren gesehen (vgl. Mayr/Hanfstingl/Neuweg 2020: 141). Daher steht nach diesem Ansatz die Persönlichkeitsentwicklung in der Ausbildung von Lehrkräften im Vordergrund (vgl. ebd.: 143). Dieser Ansatz ist jedoch in der Praxis umstritten, da eingewandt wird, dass die Annahme von einer relativ stabilen Persönlichkeit fragwürdig und der Begriff der Persönlichkeit außerdem schwer in einer Definition fassbar ist (vgl. Mendl 2015: 3f.). Im strukturtheoretischen Ansatz wird der Lehrberuf als Profession angesehen, deren strukturelle Logik betrachtet werden muss, um Bildungsprozesse zu ermöglichen (vgl. Helsper 2020: 179). Krisen ergeben sich dabei in den unterschiedlichen Rollenerwartungen im Berufsfeld Schule, vor allem für Religionslehrer\*innen, die durch

verschiedene Akteur\*innen und Systeme mit Erwartungen konfrontiert werden (vgl. Mendl 2015: 4). Der strukturtheoretische Ansatz fokussiert daher vor allem die Ebene der Reflexion, lässt die didaktischen Kompetenzfelder allerdings weitestgehend unbeachtet (vgl. ebd.). Einen handlungsorientierten Zugang bietet der kompetenzorientierte Ansatz, der Fähig- und Fertigkeiten beschreibt, die zur Lösung beruflicher Probleme für Lehrkräfte notwendig sind und im Sinne des lebenslangen Lernens erworben werden (vgl. König 2020: 163). Die klare Abgrenzung von unterrichtlichen und personalen Kompetenzen scheint jedoch religionspädagogisch als zu eng (vgl. Mendl 2015: 4).

Wie in diesen Ausführungen gezeigt werden konnte, gibt es verschiedene Ansätze zur Professionalität von Lehrer\*innen, die Potentiale, aber auch Grenzen aufweisen. Im Folgenden sollen die Vorteile aller Ansätze für die Skizzierung eines religionspädagogischen Kompetenzmodells für Religionslehrkräfte miteinander verbunden werden. Durch den Gegenstand Religionsunterricht ergeben sich bereits fachspezifische Herausforderungen für Religionslehrkräfte (vgl. ebd.: 5). Laut Art. 7 Abs. 3 des Grundgesetzes ist der Religionsunterricht ein „ordentliches Lehrfach“, das „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaft erteilt“ wird. So werden Lehrpläne und Anforderungen an die Religionslehrkräfte vom Staat und der Kirche zusammen definiert, was sich zum Beispiel in der von der Kirche erteilten Unterrichtserlaubnis *Missio canonica* zeigt, in der sich fachliche und personale Ansprüche verbinden (vgl. ebd.). Die Deutsche Bischofskonferenz formuliert für die Dimensionen der beruflichen Handlungsfähigkeit für Religionslehrer\*innen: Religionslehrkräfte verfügen über „Urteils- und Dialogfähigkeit in religiösen und moralischen Fragen“ (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2010: 14), „religionspädagogische Kenntnisse und Fähigkeiten“ (ebd.: 15) und „bilden eine berufliche Identität und Spiritualität aus“ (ebd.: 16).

In diesen Ausführungen verbinden sich also Aspekte aller dargestellten Professionsmodelle miteinander. Etabliert hat sich in diesem Kontext das Modell des professionellen religionspädagogischen Habitus. Der Habitusbegriff wurde maßgeblich durch Pierre Bourdieu geprägt und bezeichnet ein offenes Dispositionssystem „aus strukturierten und strukturierenden Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata“ (Heil 2016: 3). Dies bedeutet also, dass der spezifische Habitus z.B. einer Religionslehrkraft ein ganzheitliches System ist, das durch vergangene Erfahrungen geprägt ist, dadurch die gegenwärtigen Handlungen ordnet und strukturiert und auf die Zukunft hin offen ausgerichtet ist (vgl. ebd.: 3f.). Er wird durch die zwei grundlegenden Elemente der Kompetenz und der Reflexion aufgebaut, da die Reflexion über die aktuellen Handlungsbedingungen auf der einen und den Handlungsstrukturen auf der anderen Seite dem Aufbau von Kompetenzen für das eigene berufliche Handeln dient (vgl. Mendl 2015: 7). Eine wichtige Eigenschaft des Habitusmodells, die auch im professionellen religionspädagogischen Habitus zum Tragen kommt, ist seine Doppelstruktur aus strukturierter und strukturierender Funktion: Diese Doppelstruktur vollzieht sich in einem Wechselspiel, wobei im Laufe der Berufsbiografie ein professioneller Habitus aufgebaut wird (strukturiert), der das Handeln der Lehrperson prägt (strukturierend), dadurch aber wiederum der Habitus bestärkt oder gegebenenfalls erweitert und verändert wird (strukturiert) und das erneute Handeln wieder bestimmt (strukturierend) (vgl. Heil 2016: 8).

Die Habitus Theorie von Bourdieu wurde in vielen wissenschaftlichen Kontexten rezipiert, so auch in der Religionspädagogik. Im Zentrum des Modells steht der professionelle religionspädagogische Habitus. Dieser wird durch Handlungsstrukturen, die aus professionellen Handlungen im Berufsfeld entstehen, sowie in der Professionalisierung erworbene Handlungsbedingungen gebildet. Die Handlungsstrukturen bestehen aus Routinen und dem Umgang mit Neuem (Umgang mit religiöser Pluralität). Diese Handlungsmuster ermöglichen ein schnelles Handeln unter Druck, da Routinen das Bewältigen des Alltags ermöglichen. Auf der anderen Seite helfen sie aber auch, wenn unvorhersehbare Situationen in der Praxis auftauchen (vgl. Heil/Ziebertz 2010: 580f.).





Abb. 1: Modell des religionspädagogischen Habitus (Mendl 2015: 8)

Für diese Arbeit besonders relevant sind allerdings die Handlungsbedingungen. Dazu zählen Institutionen und die Person. Die Institution Schule und die staatliche Ausgestaltung bestimmen viele Abläufe in der Schule, gleichzeitig sind Religionslehrkräfte aber auch an die Institution Kirche gebunden, die bei der Gestaltung der Unterrichtsinhalte ebenfalls eine Rolle spielt. Diese doppelte Verbundenheit zu Institutionen ist typisch für den Habitus einer Religionslehrkraft. Ein weiterer wichtiger Aspekt im Habitusmodell ist die Person. Dazu zählen verschiedene Merkmale; neben äußerlich erkennbaren gehören auch affektive und soziale Merkmale sowie Haltungen, Wertvorstellungen und Interessen dazu. Im Zentrum der Person einer Religionslehrkraft befindet sich die eigene Lebens- und Glaubensbiografie (vgl. Heil/Ziebertz 2010: 582).

Die Lebensbiografie ist geprägt von Normen, Werten und Regeln für das gesellschaftliche Miteinander. Auch ein spezifisches Bild von Religion und Glaube wird durch die Gesellschaft geprägt, sodass diese einen Einfluss auf die Glaubensbiografie hat. Diese hat einen besonderen Stellenwert, denn im Gegensatz zu anderen religiösen Menschen üben Religionslehrer\*innen ihre Religion nicht nur aus, sondern haben sie zum Beruf. Es existieren einige Begründungen, weshalb sich daher vor allem Religionslehrer\*innen über ihre eigene Glaubensbiografie und ihre Spiritualität als Teil dieser bewusst sein sollen. Zum einen ist diese nie abgeschlossen, sondern unterliegt einer stetigen Entwicklung, die von Sicherheiten, aber auch Unsicherheiten und Krisen begleitet wird. Außerdem wird sie geprägt von der Verbindung zur Glaubensgemeinschaft. Die (Orts-)Kirche als Mitgestalter des Religionsunterrichts stellt konkrete Erwartungen an das fachliche und persönliche Handeln der Lehrenden, die als bestärkende, anregende oder auch kritische Impulse für die eigene Person und Glaubensbiografie dienen können. Zu Konflikten zwischen der Glaubens- und der Lebensbiografie vor dem Hintergrund einer pluralen Moderne kann es kommen, wenn das persönliche Leben der Lehrkräfte auf Herausforderungen im Hinblick auf kirchliche Erwartungen trifft (vgl. Ziebertz 2010: 208f.).

Durch diese Ausführungen zur beruflichen Professionalität von Religionslehrkräften wird deutlich, dass der Spiritualität als Teil der Lebens- und Glaubensbiografie eine tragende Rolle zukommt, weshalb in dieser Arbeit ein Beitrag dazu geleistet werden soll, diesen Aspekt der Professionalität genauer zu untersuchen. Auch in vielen anderen Publikationen wird betont, dass der selbstreflexive Umgang mit der eigenen Glaubensbiografie und die spirituelle Kompetenz die Fähigkeiten sind, die spezifisch für Lehrkräfte der (katholischen) Religion sind (vgl. Mendl 2015: 9; Ziebertz 2010: 223f.; Pirner 2012: 108). Kritisch anzumerken ist, dass die eigene Leben- und Glaubensbiografie, obwohl sie ein alles umfassendes Gebilde ist, das Person und Handeln prägt, in diesem theoretischen Modell als eingegrenzter Teil des Habitus dargestellt wird. Ihre große praktische Bedeutsamkeit wird dadurch nicht genug zur Geltung gebracht. Durch dieses Forschungsprojekt wird nun mit der Spiritualität ein Aspekt der Lebens- und Glaubensbiografie in den Blick genommen und aus der Sicht von Lehrkräften in der Schulpraxis reflektiert. Dadurch können auch die Verbindungen zu anderen Bereichen im Modell gezogen werden und so die Bedeutsamkeit der Lebens- und Glaubensbiografie für die Darstellung in einem theoretischen Modell in der Praxis reflektiert und bewertet werden.

## 2.2 Kennzeichen christlicher Spiritualität

Zunächst gilt es für die Betrachtung der Spiritualität von Religionslehrer\*innen den Begriff selbst zu klären. *Spiritualität* ist kein eindeutig zu bestimmender Begriff und unterliegt zeitlichem und gesellschaftlichem Wandel (vgl. Bucher 2020: 8). In der modernen Gesellschaft hat der Begriff *Spiritualität* einen Platz in der Alltagssprache erhalten und kann zu einer Veränderung der Religion insgesamt beitragen (vgl. Knoblauch 2005: 123). Michael Ebertz (2005: 193) konstatiert, dass Spiritualität die Begriffe *Religiosität* und *Frömmigkeit* ablöst und die von Geistlichen autorisierten Grenzen des Religiösen hin zu anderen Feldern öffnet. Auf diese Weise entsteht von der christlichen Frömmigkeit in der Vergangenheit hin zu Spiritualitätsangeboten in allen Lebensbereichen heutzutage eine Vielgestaltigkeit des Spiritualitätsverständnisses, die eine präzise Begriffsbestimmung erschwert (vgl. Bitter 2004: 162).

Einen allgemeinen Annäherungsversuch an den Begriff liefert Gottfried Bitter, indem er Spiritualität als ein "anthropologisches, *lebenspraktisches Phänomen* [Hervorhebung im Original]" (ebd.) beschreibt mit kontextuellen und individuellen Ausformungen, welches die persönliche Lebensgestaltung betrifft (vgl. ebd.). Befragt man die Theologische Realenzyklopädie, so ist christliche Spiritualität die „Entfaltung des gelebten christlichen Glaubens“ (Wiggermann 2010: 709). Auf diese christliche Ausprägung der Spiritualität soll im Kontext des katholischen Religionsunterrichts der Fokus gelegt werden. Trotz der Vielfältigkeit und begrifflichen Unbestimmbarkeit des Begriffs finden sich einige Kennzeichen christlicher Spiritualität in mehreren Publikationen wieder. Laut der Deutschen Bischofskonferenz charakterisieren drei Kennzeichen die christliche Spiritualität. Demnach sei sie „Leben des Glaubens aus dem Geist“ (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 1987: 22), nehme „ihr Maß an Jesus Christus“ (ebd.) und geschehe „in der je eigenen Lebensgeschichte und an dem je eigenen Lebensort“ (ebd.).<sup>15</sup>

Im ersten genannten Kriterium steckt zum einen der Begriff *Leben*, der bereits in der Definition von Gottfried Bitter eine Rolle spielte. Spiritualität zeigt sich in der „Lebensgestaltung“ (Bitter 2004: 163), die von „Ganzheitlichkeit“ (Knoblauch 2005: 129) geprägt ist, sich also auf alle Bereiche der Lebensgestaltung erstreckt. Zum anderen beinhaltet es den *Geist*. Dieser Aspekt von Spiritualität wird schon aus der Übersetzung des lateinischen Wortes *spiritus*, das unter anderem Geist, Atem, Seele bedeuten kann, deutlich (vgl. Gronover 2021a: 1). Spiritualität bedeutet also, „im Geist leben“ (Gal 5,25), im engen Sinne bezogen auf die christliche Tradition ist sie „gelebte und gnadenhaft gewirkte christliche Identität“ (Bitter 2004: 163).

Die „Einheit von Glaubenslehre und Glaubensleben“ (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 1987: 16) ist in seiner christlichen Ausprägung die Nachfolge Christi (vgl. ebd.). Der Geist „lebt und wirkt konkret im Wort und Werk Jesu Christi“ (ebd.: 20) und insofern ist die Kirche im Auftrag Jesu Wort dieses Geistes (vgl. ebd.). Das Leben aus dem Geist in der Nachfolge Christi wird von der Deutschen Bischofskonferenz als „Aufgabe aller Christen“ (ebd.: 21) bezeichnet, weshalb es daher im Grundsatz auch nur *eine* christliche Spiritualität gebe (vgl. ebd.).

Trotz dieser einen Spiritualität für alle Christen ist ein weiteres Merkmal ihre Subjektivität (Ebertz 2005: 199). Sie ist deshalb die „subjektiv organisierte Gestaltung des Lebens“ (Bitter 2004: 163) und die Gestaltung eines Lebens aus dem Geist kann in vielfältigen individuellen Formen Gestalt annehmen (vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 1987: 22). Dieser gelebte Glaube wird zum einen individuell biografisch geprägt (Bitter 2004: 164), trotzdem wird Spiritualität aber auch vielfach in Gemeinschaft hergestellt (Knoblauch 2005: 129) und kann durch verschiedene kirchliche und außerkirchliche Angebote Orientierung für den Einzelnen bieten (vgl. Ebertz 2005: 198).

---

<sup>15</sup> Diese Konkretisierung des Begriffs Spiritualität nach der Deutschen Bischofskonferenz ist in dieser Ausarbeitung maßgebend. Sie wird im Folgenden auch anhand anderer Publikationen erläutert. Eine vollständige Abbildung des Diskurses rund um den Begriff und seine inhaltliche Ausgestaltung kann an dieser Stelle allerdings nicht geleistet werden.

## 2.3 Spiritualität von Religionslehrkräften

Schon 1983 betonte die Deutsche Bischofskonferenz, dass Religionslehrkräfte eine eigene Spiritualität entwickeln müssen, um ihren vielfältigen Aufgaben gerecht zu werden und auch Krisen im eigenen Leben zu überstehen (vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 1983: 21). Zur Erlangung der kirchlichen Unterrichtserlaubnis *Missio canonica* für das Unterrichten katholischer Religionslehre ist daher die Begleitung auf Ebene der Spiritualität an der Universität und in den Mentoraten für alle Studierenden vorgesehen (vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2010: 47f.), da „[e]ine **lebendige Spiritualität** [Hervorhebung im Original] [...] für den Beruf der/des Religionslehrer:in wichtig und existentiell“ (Mentorat für Studierende der katholischen Theologie o.J.: o.S.) ist.

Die Entwicklung der eigenen Spiritualität soll dabei nicht einfach neben den Erwerb theologischer und didaktischer Kompetenzen treten (vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2010: 46). Es komme darauf an, theologische Fragen und unterrichtliches Handeln als „Vollzug des eigenen Glaubens“ (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2017: 40) zu verstehen. Wichtig ist dabei, dass die Religionslehrer\*innen in ein „reflektiertes Verhältnis zu ihrer religiösen Lebenspraxis“ (Dressler 2009: 120) treten. Manfred Pirner (2012: 119) bezeichnet mit der spirituell-religionspädagogischen Kompetenz eine spezielle Form des selbstreflexiven Umgangs mit der eigenen gelebten Religion, die die Fähigkeit darstellt, in religionspädagogischen Arrangements spirituelle Elemente verantwortlich einzusetzen und anzuleiten. Damit diese Übertragung in unterrichtliche Prozesse gelingen kann, ist es deshalb ein

*„wichtiges Merkmal der Professionalität von RL [Religionslehrer\*innen], die eigene religiöse Biografie und die darin wirksamen Prägungen und Lebensführungsmuster reflektieren und zu den eigenen unterrichtlichen Ziel- und Gestaltungspräferenzen ins Verhältnis setzen zu können“ (Dressler 2009: 120).*

Eine allgemeingültige konkretisierte Ausgestaltung von christlicher Spiritualität kann nicht definiert werden, weil sich gelebter Glaube auf vielfältige Art und Weise manifestieren kann (vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 1983: 22). Im Sinne dessen, dass die christliche Spiritualität ihr Maß an Jesus Christus nimmt, wird sich die Spiritualität der Religionslehrkraft an der Spiritualität Jesu als Lehrer ausrichten (vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 1987: 25). Dies bedeutet, dass die Lebensführung der Religionslehrkräfte „im Lichte des Evangeliums“ (ebd.: 27) stehen soll. Der gelebte Glaube kann sich so in vielen christlichen Traditionen entfalten, wie der „tätigen Nächstenliebe, im Lesen der Heiligen Schrift, im persönlichen Gebet, im Empfang der Sakramente und in der Teilnahme am Gottesdienst der Gemeinde“ (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 1983: 22). Das Nachdenken über die eigenen spirituellen Quellen und Stützen im Leben scheint auch vor dem Hintergrund von Schule und Unterricht wichtig, da sich das Verständnis des eigenen Glaubens in der Unterrichtsgestaltung widerspiegelt und den Schüler\*innen ein lebhaftes Modell liefert, das ihnen hilft, sich auf den Glauben einzulassen (vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 1987: 40).

Aber nicht nur für die Gestaltung von Schulalltag und (Religions-)Unterricht spielt die eigene Spiritualität eine Rolle. In seinen Ausführungen zur Rolle von Religionslehrer\*innen stellt Klaus Ebert (1982:79) fest, dass man sich als Religionslehrkraft immer wieder zu seiner eigenen Religion und der Gestaltung des eigenen Lebens befragen lassen muss. Die gelebte Religion prägt somit nicht nur die Unterrichtsplanung, die Art des Unterrichts und den Umgang mit anderen Akteur\*innen, sondern auch die eigene Verortung in der Institution Schule (vgl. Tautz 2016: 158). Die eigene Spiritualität wirkt sich somit nicht nur strukturierend auf das Handeln im Berufsfeld aus, sondern wird durch dieses auch strukturiert und verändert. An dieser Stelle wird die Doppelstruktur des Habitusmodells deutlich. Die (Weiter-)Entwicklung der eigenen Spiritualität wird auch nach der Ausbildung im Berufsleben stetig fortgesetzt (vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2010: 46). Trotzdem darf nicht angenommen werden, dass ein Religionslehrer oder eine Religionslehrerin keine Schwierigkeiten haben darf; auch sie haben „Nöte [...], Schwierigkeiten und Grenzen des Glaubens wie jeder andere Christ“

(Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 1987: 8) und benötigen daher auch Unterstützung in ihrer Religiosität (vgl. ebd.). So bieten Diözesen und Religionslehrerverbände Angebote zur Spiritualität an, aber auch in den eigenen Gemeinden und im Austausch mit Kolleg\*innen kann nach geistlicher Hilfe gesucht werden (vgl. ebd.: 47f.).

### 3. Präzisierung der Forschungsfrage

Die Erwartungen, mit denen Lehrende im Berufsalltag konfrontiert werden, sind jedoch nur die eine Seite. Auf der anderen steht der Selbstentwurf der Lehrer\*innen, den sie von sich selbst und ihrem beruflichen Handeln haben. Die Pluralität der Anforderungen können und sollen nicht immer miteinander vereint werden (vgl. Ziebertz 2010: 209). Daher besteht eine Herausforderung für Lehrer\*innen darin, ihre berufliche Position im Bewusstsein um divergente Erwartungen selbst zu gestalten (vgl. ebd.). Dies sollte als eine Entwicklungsaufgabe verstanden werden, die in den verschiedenen Phasen der Ausbildung beginnt, aber im Sinne des lebenslangen Lernens nicht abgeschlossen werden kann (vgl. ebd.: 225). Für die spezifische Spiritualität als Teil der Person einer Religionslehrkraft bedeutet dies, dass im Bewusstsein für die unabschließbare Entwicklung dieses Personenaspekts eine stetige Reflexion der eigenen Spiritualität und ihrer Bedeutung für den beruflichen Alltag stattfinden muss (vgl. ebd.: 225f.).

Diese Erkenntnis liegt dieser Forschungsarbeit zugrunde. Dass gerade Religionslehrkräfte stark über ihren Beruf reflektieren, betont auch Matthias Gronover (2021b: 48). Erste Erkenntnisse zur Vorstellung von Religionslehrkräften, wie ihre Spiritualität in der Schule sichtbar wird, zeigen, dass sie Formen der Spiritualität im Unterricht Raum geben, in ihr Leben adaptieren und mit den Lernenden darüber ins Gespräch kommen (vgl. ebd.). Diese ersten Beobachtungen bergen laut Gronover eine „Dynamik, die es erst noch zu entdecken gilt“ (ebd.: 49). Die Forschungsfrage schließt an diesen theoretischen Annahmen und ersten Erkenntnissen an und lautet daher: Welche Bedeutung messen Religionslehrkräfte ihrer eigenen Spiritualität zu? Das Erkenntnisinteresse hinter dieser Frage liegt also in der Untersuchung des Stellenwertes der Spiritualität für das professionelle Selbstbild von Religionslehrkräften. Es gilt dabei zu untersuchen, welche Rolle die Spiritualität der Lehrkraft für schulische Zwecke spielt, aber auch für das Selbstbild der Lehrperson. Daher können mithilfe der Ausführungen des letzten Kapitels und der Zuordnung zu der Doppelstruktur des Habitus in strukturierend und strukturiert folgende Unterfragen präzisiert werden:

1. *Welche Bedeutung messen Religionslehrkräfte ihrer eigenen Spiritualität für schulische Abläufe innerhalb und außerhalb des Religionsunterrichts zu?*
2. *Welche Bedeutung messen Religionslehrkräfte ihrer eigenen Spiritualität für das professionelle Selbstbild zu?*

### 4. Untersuchungsmethode

#### 4.1 Datenerhebung und -auswertung

Das Erkenntnisinteresse der geplanten Untersuchung, die sich aus der Theorie und den Fragestellungen ergibt, ist die subjektive Sicht der Befragten auf ein Merkmal ihrer beruflichen Identität. Da es um die Rekonstruktion von subjektiven Sichtweisen geht, eignen sich im Allgemeinen qualitative Forschungsverfahren (vgl. Helfferich 2011: 21). Als Erhebungsmethode der Untersuchung dienten dabei Interviews mit drei Religionslehrer\*innen. Durch die Wahl von Interviews als Methode konnten die Befragten ihre Sichtweise in eigenen Worten mitteilen und den Gesprächsverlauf mitgestalten, sodass die individuellen Sichtweisen der Interviewten nicht nur oberflächlich, sondern vertieft zur Sprache kamen (Döring/Bortz 2016: 365). Dies bietet sich insbesondere für die Thematik der Spiritualität an, da eine Schwierigkeit, die in der theoretischen Auseinandersetzung bereits gezeigt wurde, in der Breite an

Verständnismöglichkeiten des Begriffs selbst und der konkreten Ausgestaltung von Spiritualität besteht. Durch die Interviewsituation kann der Begriff individuell mit Inhalt gefüllt werden und die Untersuchungspersonen werden selbst zu „Experten für ihre eigenen Bedeutungsgehalte“ (Mayring 2016: 66). Als besonders gewinnbringend für die Erforschung der Fragestellungen erweist sich das problemzentrierte Interview. Dieses Interviewverfahren hat eine halbstrukturierte Form, die den Interviewten Offenheit ermöglicht, zugleich aber auf eine Problemstellung zentriert ist, auf die im Interview immer wieder zurückgegriffen wird (vgl. ebd.: 67). Die Generierung der Leitfragen für das Interview erfolgte dabei mithilfe der SPSS-Methode nach Helfferich. Der Leitfaden ist in drei Teile untergliedert. Zunächst wurden Sondierungsfragen, die zum Einstieg in die Thematik dienen und herausstellen sollen, welche subjektive Bedeutung Spiritualität für die Befragten hat (vgl. ebd.: 70), gestellt. Zudem wurden die Befragten nach ihrem individuellen Verständnis des Begriffs Spiritualität und ihren bisherigen Erfahrungen dazu befragt. In den zwei weiteren Teilen, die sich aus der theoretischen Darstellung der Thematik ergeben, wurden Leitfragen gestellt, um die wesentlichen Themenaspekte zur Bedeutung der Spiritualität für schulische Abläufe und das professionelle Selbstbild abzudecken (vgl. ebd.). Trotzdem gab es noch Raum für Ad-hoc-Fragen, um in der Interviewsituation auf Aspekte zu reagieren, die bisher nicht abgedeckt waren (vgl. ebd.). Mithilfe dieses Leitfadens wurde zunächst ein Probeinterview durchgeführt, um den Leitfaden zu testen bzw. zu überarbeiten sowie die Interviewsituationen im Allgemeinen zu erproben, bevor es zu der eigentlichen Interviewphase kommt (vgl. ebd.: 69). Zur Materialgenerierung wurden die Interviews mit dem Einverständnis aller Teilnehmenden auf Ton aufgezeichnet und anschließend transkribiert. Die Auswertung des Materials erfolgte mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring.

## 4.2 Beschreibung des Samples

Es wurden drei Religionslehrkräfte an einer katholischen Grundschule im Raum Köln interviewt. Alle drei Lehrpersonen beschreiben sich dabei als weiblich. L1 hat katholische Religionslehre als Fach im Rahmen des Lehramts für sonderpädagogische Förderung studiert und etwa 30 Jahre Berufserfahrung. L2 hat das Lehramt für Grundschulen studiert und die Lehrbefähigung für das Fach katholische Religion über einen Zertifikatslehrgang erworben. Sie hat ca. sieben Jahre Erfahrung als Lehrkraft. L3 studierte Grundschullehramt mit dem Fach katholische Religion und verfügt über eine zehnjährige Berufserfahrung.

# 5. Ergebnisse

Nachfolgend werden überblickshaft grundlegende Erkenntnisse aus den drei Interviews zusammengefasst. In Bezug auf die erste Forschungsfrage wird dabei zum einen auf die Rolle der Spiritualität für die Gestaltung eines lebendigen Unterrichts und das Vorleben von gelebtem Glauben eingegangen. Die Ergebnisse, die zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage gesammelt wurden, beziehen sich auf die Weiterentwicklung der eigenen Spiritualität sowie den Umgang mit Konflikten.

## 5.1 Lebendiger Unterricht durch Spiritualität

Hinsichtlich der Bedeutung ihrer eigenen Spiritualität für den Religionsunterricht thematisieren die interviewten Religionslehrkräfte, dass sie spirituelle Elemente in Form von Ritualen in den Unterricht einbringen. Dabei bringen die Lehrkräfte Erfahrungen aus ihrer eigenen Spiritualität mit in den Unterricht.

*„Also das Ritual, auch, wenn es ein einheitliches Ritual ist. Am Anfang der Stunde, dass man erstmal mit einem Gong runterkommt, die Kerze anzündet, es sich gemütlich macht, also eine Atmosphäre schafft, das finde ich ganz wichtig. Das mache ich auch Zuhause und deswegen kann ich mich da gut wiederfinden.“ (L2)*

Im obigen Beispiel wird auch deutlich, dass die Auswahl der Rituale dazu beitragen kann, eine Atmosphäre im Unterricht zu schaffen, die eine weitere Lehrkraft als charakteristisch für den Religionsunterricht beschreibt und den Kindern ein Ankommen im Unterricht ermöglicht.

*„im Religionsunterricht erstmal dieser Beginn im Kreis, dass man sich als Klasse sammelt, dass man erstmal ein bisschen Ruhe bringt, wir machen immer das Licht aus, wir zünden die Kerze an und wir geben die rum. Dass man da schon so einen Hauch an Spiritualität mitnimmt, dass die Kinder merken, es ist nicht [...] Mathe oder Deutsch, sondern Religion und jetzt kommen wir erstmal runter und kommen zur Ruhe. Und das hat viel für mich mit Gemeinschaftsgefühl auch zu tun.“ (L3)*

Durch den Einsatz von spirituellen Elementen in Form von Ritualen und dem Herstellen einer Atmosphäre, die beispielsweise etwas mit Ruhe zu tun hat, kann den Schüler\*innen also eine lebendige Form von Unterricht ermöglicht werden, bei dem sie selbst (unbewusst) Spiritualität erleben und als Klasse wachsen. Durch das Feiern von Festen im Schulkreis bestehe darüber hinaus nach L1 eine Möglichkeit, ein Gemeinschaftsgefühl über spirituelle Elemente herzustellen, das nicht nur die Klasse, sondern die gesamte Schulgemeinschaft betrifft.

Ein weiterer Aspekt, der in den Interviews genannt wird, ist die Chance, sich im interreligiösen Religionsunterricht über verschiedene Formen der Spiritualität auszutauschen, „weil man dann viel besser ins Gespräch kommt und ja viel mehr im Austausch ist und Ängste abbauen kann“ (L2). So können im Unterricht nicht nur andere Religionen thematisiert werden, sondern durch das Mitbringen von wichtigen Gegenständen, das Sprechen über die unterschiedlichen Rituale und den Besuch außerschulischer religiöser Lernorte praktische und spirituelle Erfahrungen gemacht werden (vgl. L2). Diese Einflüsse aus anderen Konfessionen und Religionen empfindet L3 dabei als „bereichernd“.

## 5.2 Modell des gelebten Glaubens

Über die Gestaltung eines lebendigen Unterrichts hinaus, beschreiben die Lehrkräfte, welche Rolle das Bewusstsein und Auseinandersetzen mit der eigenen Spiritualität für die Aufgaben als Religionslehrkraft spielt. In zwei der drei Interviews wird dabei explizit der Begriff *authentisch* genutzt. „Also ich denke, es [die eigene Spiritualität] äußert sich erstmal darin, dass ich das Gefühl habe, dass ich *ich* bin, wenn ich im Religionsunterricht bin, dass ich authentisch bin“ (L1). Dabei betonen die Interviewten die Relevanz eines authentischen Auftretens für die Vermittlung ihrer Inhalte.

*„authentisch finde ich da einen ganz guten Begriff. Denn ich denke, Kinder spüren das, ob man da selber hinter steht oder nicht und ich möchte das ja an Kinder weitergeben [...] und das kann ich nur weitergeben, wenn ich es selbst auch erlebe.“ (L2)*

Außerdem werden sie sich auch darüber bewusst, welche spirituellen Elemente sie eher ablehnen. So sagt L3 von sich selbst: „ich bin jetzt auch nicht der Liedersinger-Typ, um ehrlich zu sein“ und gibt daher an, bisher eher wenig im Unterricht mit Gesang gearbeitet zu haben. Diese Authentizität ist den Lehrkräften auch vor dem Hintergrund wichtig, dass sie bei Nachfragen von Schüler\*innen gerade zu schwierig empfundenen Themen ein ehrliches Zeugnis abgeben wollen. „Und andererseits zeigt es [die Spiritualität] sich, indem, wenn Kinder mich fragen, oft werde ich ja auch nach persönlichen Meinungen gefragt, dass ich dann ehrlich antworte.“ (L2) L2 hebt dabei hervor, dass sie explizit ihre eigenen spirituellen Überzeugungen mit in die Klassendiskussionen gibt, um ein persönliches Zeugnis als Religionslehrkraft abzugeben.

*„Zum Beispiel, [...] im vierten Schuljahr mache ich oft die Weltreligionen in Projektarbeit und da kommt man ja dann ins Gespräch und guckt ja auch, was ist ähnlich in den Religionen. Und für mich ist es eigentlich so, dass [...] Gott überall der gleiche ist, nur einen anderen Namen hat und es ein bisschen [...] anders ausgelegt wird. Und sowas versuche ich dann schon auch zu thematisieren, dass ich die Gemeinsamkeiten hervorhebe.“ (L2)*

Wichtig ist den Befragten dabei, dass sie durch ihre Rolle ihren Schüler\*innen Spiritualität vorleben. Dabei kann das Verhalten des Lehrer\*innenkollegiums eine Vorbildfunktion einnehmen.

*„[H]ier im Team [herrscht] eine schöne Spiritualität [...], also wie man miteinander umgeht und welche gemeinsamen Rituale wir als Kollegium haben, dass man gemeinsam isst vor einer Konferenz oder dass man auch mal gemeinsam wegfährt, gemeinsam feiern gehen so. Dieses Gemeinschaftsgefühl trägt das Kollegium an die Schülerschaft weiter und wird auch so in den Klassen weitergefördert.“ (L2)*

Allerdings soll das Vorleben von Spiritualität „nicht in dem Sinne, ich will [die Schüler\*innen] zum katholischen Glauben [...] bekehren, sondern [...] ich möchte dir eigentlich vorleben“ (L1), ablaufen.

### 5.3 Persönliche Weiterentwicklung der eigenen Spiritualität

Während in den beiden vorangegangenen Kapiteln deutlich wurde, wie Religionslehrkräfte ihre eigene Spiritualität in ihren beruflichen Alltag einbringen können, ist auf der anderen Seite auch wichtig, wie der Schulalltag die Spiritualität beeinflusst.

Alle drei befragten Religionslehrkräfte gaben dabei an, dass sich ihre Spiritualität im Laufe ihrer Berufsbiografie auch weiterentwickeln kann. Ausgelöst wird eine Weiterentwicklung nach Aussage der Befragten dabei durch die unterschiedlichen Begegnungen und Erfahrungen, die sie in ihrem Berufsalltag machen.

*„Ich habe ganz ganz viele Begegnungen mit vielen tollen Leuten. Manchmal nicht so angenehm, aber trotzdem eigentlich so, dass man hinterher immer sagen kann, ja dass ich hinterher immer sagen kann, dass es für irgendwas gut war.“ (L1)*

Dabei können diese Erfahrungen aus unterschiedlichen Bereichen und die Begegnungen mit unterschiedlichen Personengruppen (z.B. Schüler\*innen, Eltern, Kolleg\*innen) erfolgen.

*„Also einmal denke ich, wenn ich, wenn ich versuche, offen zu sein für alles, was so auch neu und unbekannt ist, dann ist es ganz unabhängig, wo das jetzt herkommt, ob das eben aus dem Unterricht kommt oder von Eltern kommt oder aus dem Fortbildungsbereich oder so. Und ja, dass es mir ganz egal ist und was das dann ist, was mir hilft, zu wachsen.“ (L1)*

Wichtig dabei ist in den Augen der Lehrkräfte, dass sie den Menschen und Alltagssituationen mit Offenheit begegnen, denn „indem ich mich dafür öffne, öffne ich mich auch für mich. Ich muss mich ganz viel mit mir auseinandersetzen, ob ich will oder nicht. Und kann da, finde ich, die Chance ergreifen, mich weiterzuentwickeln.“ (L1)

Wie bereits in der ersten zitierten Aussage von L1 deutlich wurde, kann es im Berufsalltag einer (Religions-)Lehrkraft auch zu Erfahrungen und Begegnungen kommen, die nicht angenehm sind. Solche werden seitens der Lehrkräfte aber auch als wertvoll angesehen und können einen kritischen Denkanstoß bieten.

*„[A]uf der anderen Seite hat man gerade bei Eltern auch oft kritische Eltern, die dann [...] kritisch den Religionsunterricht hinterfragen [...]. Und das zwingt einen dann selber dazu, dann auch mal kritisch zu reflektieren, was machen wir hier eigentlich.“ (L2)*

## 5.4 Umgang mit Konflikten

Obwohl, wie gerade herausgestellt wurde, kritische Stimmen zur weiteren Professionalisierung und Entwicklung der Religionslehrkräfte und ihrer Spiritualität beitragen können, ist es auch möglich, dass Konflikte entstehen, mit denen eine Religionslehrkraft umgehen muss. Durch die doppelte Verantwortung von Religionslehrkräften gegenüber dem Staat und der Öffentlichkeit auf der einen und der Kirche auf der anderen Seite besteht dabei ein Konfliktpotential. Vor allem die Funktion als Vertreter\*in der Kirche wird von den Lehrkräften zum Teil als „sehr, sehr schwierig“ (L2) empfunden. Als eine mögliche Form des Umgangs mit Konflikten zwischen diesen zwei Rollen sehen die Lehrkräfte in der Trennung von Spiritualität und Kirche. „Das finde ich nicht so schwierig, weil für mich [sind] Gott und Kirche [...] zwei Dinge. Ich kann das voneinander trennen.“ (L1) L3 erzählt dazu:

*„Ich versuche aber trotzdem irgendwie, das so ein bisschen zu trennen, weil ich finde einfach Vieles, was der [...] Religionsunterricht so mit sich bringt, ist einfach auch schön und wichtig und man kann den Kindern Vieles mitgeben. [...] Ich finde es nur schön, dass man Werte oder Tradition auch einfach weitergibt. Und ich versuche, mich persönlich so ein bisschen da rauszunehmen.“ (L3)*

Damit spricht die Lehrkraft an, dass sie trotz der möglichen Konflikte und negativen Stimmen Chancen im Religionsunterricht und dem Thematisieren von Spiritualität sieht. Daher kann sie persönliche Konflikte zurückstellen und sich auf die Vermittlung von aus ihrer Sicht wichtigen Werten fokussieren. Für L1 ist es dabei trotz persönlicher Zweifel auch wichtig, „in dem Laden [der Kirche] drin zu bleiben“, weil sie die Chance sieht, etwas bewegen zu können (vgl. L1). Für die Bewältigung möglicher individueller Zweifel greifen die Religionslehrkräfte außerdem auf verschiedene Strategien zurück. Neben individuellen Möglichkeiten der Reflexion (so greift L1 nach ihren Aussagen auf regelmäßiges Meditieren als Ort des Nachdenkens zurück) betonen alle Befragten dabei die Bedeutung ihrer Verbundenheit zu unterschiedlichen Personen, mit denen sie sich austauschen können. Dabei ist es im ersten Moment „egal, ob das jemand aus der Gemeinde ist oder ob das Kollegen sind“ (L1). L2 nennt auch Personen aus ihrem persönlichen Umfeld, wie ihren Mann und ihre Mutter. Wichtig ist den Lehrkräften, dass sie mit den „Leuten, die so ein bisschen in dem Thema auch mit drin sind, sprechen“ (L3) können, wobei eine „intensive Beziehung“ (L1) oder anders gesagt eine „Verbindung“ (L1) zu diesen eine wichtige Voraussetzung ist.

## 6. Diskussion und Ausblick

Ziel der vorliegenden Arbeit war es, die Bedeutung der Spiritualität als Teil der Lebens- und Glaubensbiografie des professionellen religionspädagogischen Habitus aus Perspektive der Praxis zu untersuchen. Dazu wurden drei Religionslehrer\*innen an einer Grundschule interviewt. Im Rahmen der ersten Forschungsfrage sollte die Bedeutung der Spiritualität für die schulischen Abläufe inner- und außerhalb des Religionsunterrichts untersucht werden. Dabei wurde deutlich, dass die befragten Religionslehrkräfte ihrer Spiritualität vor allem für die Gestaltung von lebendigem Unterricht, z.B. durch Rituale Bedeutung zumessen. Auch für ihre Rolle als Modell des gelebten Glaubens in Form eines authentischen Auftretens und die Aufgabe, persönliche Stellungnahmen zu Themen und Fragen der Kinder abzugeben, spielt Spiritualität laut der Befragten eine Rolle. Die zweite Forschungsfrage beschäftigte sich mit der Rolle der Spiritualität für das professionelle Selbstbild von Religionslehrer\*innen. In den Interviews wurde dabei ersichtlich, dass die Lehrkräfte ihre Spiritualität durch die Erfahrungen in der Schule, den z.T. kritischen Fragen von Schüler\*innen und Eltern und eine offene Grundhaltung weiterentwickeln. Dabei kann es auch zu Konflikten in der Rolle als Vertreter\*in der Kirche kommen, mit denen die Lehrkräfte dann umgehen müssen, z.B. indem sie Rat bei Menschen suchen, denen sie sich verbunden fühlen.



Insgesamt wurde also eine Relevanz der Spiritualität sowohl für den Unterricht und das Schulleben als auch für die eigene professionelle Entwicklung und das Selbstbild deutlich. Dadurch zeigen sich darüber hinaus auch Verbindungen zu den anderen Komponenten des Habitusmodells. In Kapitel 2.1 wurde bereits kritisch angemerkt, dass die Lebens- und Glaubensbiografie im vorgestellten Modell des professionellen religionspädagogischen Habitus in einem eingegrenzten Rahmen verortet ist. Die gewonnenen Erkenntnisse der Interviews liefern erste Hinweise auf wechselseitige Beziehungen der Lebens- und Glaubensbiografie (spezifisch der Spiritualität) und den anderen Handlungsbedingungen und -strukturen des Modells. Dies ist in Abbildung 2 grafisch veranschaulicht.



Abb. 2: Modell des religionspädagogischen Habitus mit Ergänzungen (eigene Darstellung nach Mendl 2015: 8)

So kann der Einfluss der eigenen Spiritualität der Lehrkräfte auf die Wahl der Rituale und die Gestaltung einer Atmosphäre im Religionsunterricht eine Verbindung zwischen Spiritualität und den religionspädagogischen Routinen (grüner Pfeil) aufzeigen, die in beide Richtungen möglich ist. Die bisherigen spirituellen Erfahrungen können die Wahl der Rituale beeinflussen und das authentische Auftreten von Religionslehrer\*innen ermöglichen (siehe Kapitel 5.1 und 5.2). Auch der Umgang mit religiöser Pluralität steht in Verbindung zur Spiritualität der Lehrkräfte (blauer Pfeil). Offenheit ist laut den interviewten Lehrkräften wichtig, um einen interreligiösen Dialog zu ermöglichen und dadurch voneinander zu lernen (siehe Kapitel 5.1). Zugleich kann sich durch Begegnungen und auch kritische Fragen die eigene Spiritualität weiterentwickeln (siehe Kapitel 5.3). In Bezug auf die institutionelle Verantwortung von Religionslehrkräften spielt die Spiritualität laut den Interviewten ebenso eine Rolle (gelber Pfeil). So kann es zu Konflikten zwischen der eigenen Spiritualität und der Rolle als Vertreter\*in der Kirche kommen, aber es können auch Chancen entstehen, indem die Lehrkräfte entscheiden können, welche Werte sie in ihrem Unterricht vermitteln wollen (siehe Kapitel 5.4). Außerdem können die Menschen sowohl im beruflichen Umfeld (Kollegium) als auch in der Lebensbiografie (Familie, Freund\*innen) Ansprechpartner\*innen für Religionslehrkräfte sein, sodass hier eine Verbindung von Glaubensbiografie zu den Institutionen geschaffen wird (siehe Kapitel 5.4). Insgesamt wird dabei deutlich, dass die Dimension *Spiritualität* für alle Bereiche des Lehrer\*innenhabitus eine Rolle spielt und nicht starr ist, sondern durch die Erfahrungen im Schulalltag weiterentwickelt wird. Spiritualität kann dabei laut den Erkenntnissen des Interviews nicht nur als *Handlungsbedingung* gesehen werden und in ihr wird die Doppelstruktur des Habitus (siehe Kapitel 2.1) deutlich. Sowohl in der Theorie als auch in den Interviews betont wurde außerdem die kritische Selbstreflexion (rote Linien), die zum einen für die Gestaltung eines Religionsunterrichts passend zur eigenen Spiritualität und zum anderen für die Weiterentwicklung der Spiritualität im Laufe der Berufsbiografie eine Rolle spielt (siehe Kapitel 5.3). Deutlich wird, dass es Wechselbeziehungen zwischen den einzelnen Komponenten im Habitusmodell gibt, die durch das theoretische Modell zwar bereits abgebildet sind, aber an dieser

Stelle noch einmal stärker zum Vorschein kamen. Durch die eingefügten Doppelpfeile wird die große übergreifende Rolle der Spiritualität als Teil der Lebens- und Glaubensbiografie hervorgehoben, die im Modell womöglich nicht deutlich genug wird. Einschränkend soll an dieser Stelle angeführt werden, dass lediglich drei Religionslehrkräfte an einer Grundschule befragt wurden. Dadurch können keine generalisierbaren Erkenntnisse gewonnen werden. Interessant wäre es außerdem, die Perspektive von Lehrer\*innen in weiterführenden Schulen zu betrachten, da dort möglicherweise noch neue Sichtweisen hinzukommen (z.B. hinsichtlich des Umgangs mit schwierigen theologisch-ethischen Fragen im Religionsunterricht). Außerdem wären zur weiteren Untersuchung des Habitusmodells Fragestellungen, die sich auf die Wechselbeziehungen innerhalb des Modells zwischen anderen Komponenten beziehen, zu stellen. Durch weitere Untersuchungen könnten dabei Erkenntnisse gewonnen werden, die möglicherweise zu einer Weiterentwicklung des theoretischen Habitusmodells im Hinblick auf die schulische Praxis beitragen könnten.

# Literaturverzeichnis

- Bitter, Gottfried (2004). Chancen und Grenzen einer Spiritualitätsdidaktik. In: Thomas Schreijäck (Hrsg.), *Werkstatt Zukunft. Bildung und Theologie im Horizont eschatologisch bestimmter Wirklichkeit* (S. 158-184). Freiburg u.a.: Herder.
- Bucher, Anton A. (2022). *Verbundenheit. Über eines der tiefsten menschlichen Bedürfnisse*. Münster u.a.: Waxmann.
- Döring, Nicola/Bortz, Jürgen (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl.). Berlin u.a.: Springer.
- Dressler, Bernhard (2009). Was soll eine gute Religionslehrerin, ein guter Religionslehrer können? In: *Zeitschrift für Religionspädagogik*, 8 (2), S. 115-127.
- Ebert, Klaus (1982). Zur Rolle des Religionslehrers. Überlegungen zu einem schwierigen Beruf. In: Hans-Günter Heimbrock (Hrsg.), *Der Religionslehrer – Person und Beruf. Erfahrungen und Interformationen. Modelle und Materialien* (S. 53-80). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Ebertz, Michael M. (2005). „Spiritualität“ im Christentum und darüber hinaus. Soziologische Vermutungen zur Hochkonjunktur eines Begriffs. In: *Zeitschrift für Religionswissenschaft*, 13 (2), S. 193-208.
- Gronover, Matthias (2021a). Spiritualität, Lehrende. In: *Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet*. Verfügbar unter: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200882/> [11.01.2023].
- Gronover, Matthias (2021b). Spiritualität von Religionslehrern und Religionslehrerinnen. Was bringt's? In: *Herder Korrespondenz Spezial. Das Lieblingsfach. Warum Religionsunterricht unterschätzt wird*, S. 47-49.
- Heil, Stefan (2016). Habitus. In: *Wissenschaftliches Religionspädagogisches Lexikon im Internet*. Verfügbar unter: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100196/> [11.01.2023].
- Heil, Stefan/Ziebertz, Hans-Georg (2010). Professionalisierung von Religionslehrerinnen und Religionslehrern. In: Georg Hilger/Stephan Leimgruber/Hans-Georg Ziebertz (Hrsg.), *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf* (6. Aufl., S. 577-585). München: Kösel.
- Helfferich, Cornelia (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helsper, Werner (2020). Strukturtheoretischer Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Colin Cramer/Johannes König/Martin Rothland/Sigrid Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 179-187). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Knoblauch, Herbert (2005). Einleitung. Soziologie der Spiritualität. In: *Zeitschrift für Religionswissenschaft*, 13 (2), S. 123-131.
- König, Johannes (2020). Kompetenzorientierter Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Colin Cramer/Johannes König/Martin Rothland/Sigrid Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 163-171). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lindner, Konstantin (2015). Lehrkraft, Rolle. In: *Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet*. Verfügbar unter: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100088/> [11.01.2023].
- Mayr, Johannes/Hanfstingl, Barbara/Neuweg, Georg H. (2020). Persönlichkeitsansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Colin Cramer/Johannes König/Martin

- Rothland/Sigrid Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 141-147). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mayring, Philipp (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (6. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mendl, Hans (2015). Kompetenzen, religionspädagogische. In: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet. Verfügbar unter: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100086/> [11.01.2023].
- Mentorat für Studierende der Katholischen Theologie (o.J.). *Einführung in die Spiritualität*. Verfügbar unter: <https://www.mentorat-koeln.de/studienbegleitbrief/einfuehrung-in-die-spiritualitaet/> [11.01.2023].
- Pirner, Manfred L. (2012). Wie religiös müssen Lehrkräfte sein? Zur religiösen Kompetenz, Reflexionskompetenz und spirituell-religionspädagogischen Kompetenz. In: Rita Burrichter/Bernhard Grümme/Hans Mendl/Menfred L. Pirner/Martin Rothgangel/Thomas Schlag (Hrsg.), *Professionell Religion unterrichten. Ein Arbeitsbuch* (S. 107-125). Stuttgart: Kohlhammer.
- Ritter, Werner H. (2014). Religionslehrer/in-Sein. Zwischen Glaubens-, Lebenshilfe und Lernfach. In: Georg Hilger/Werner H. Ritter/Konstantin Lindner/Henrik Simojoki/Eva Stögbauer-Elsner (Hrsg.), *Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts* (S. 134-150). München u.a.: Kösel.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (1983). *Zum Berufsbild und Selbstverständnis des Religionslehrers. Grundfragen des Berufsbildes und des Selbstverständnisses der Religionslehrer unter Berücksichtigung der heutigen Situation in Schule und Kirche* (Die Deutschen Bischöfe – Kommission für Erziehung und Schule; 3). Verfügbar unter: [https://www.dbk-shop.de/media/files\\_public/981b94f4818c4d208a84907fc475b93a/DBK\\_123.pdf](https://www.dbk-shop.de/media/files_public/981b94f4818c4d208a84907fc475b93a/DBK_123.pdf) [11.01.2023].
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (1987). *Zur Spiritualität des Religionslehrers. Handreichung der Kommission für Erziehung und Schule der Deutschen Bischofskonferenz* (Die Deutschen Bischöfe – Kommission für Erziehung und Schule; 6). Verfügbar unter: [https://www.dbk-shop.de/media/files\\_public/0d059448b615460c78f6e30295d37d0b/DBK\\_126.pdf](https://www.dbk-shop.de/media/files_public/0d059448b615460c78f6e30295d37d0b/DBK_126.pdf) [11.01.2023].
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (2010). *Kirchliche Anforderungen an die Religionslehrerbildung* (Die Deutschen Bischöfe; 93). Verfügbar unter: [https://www.dbk-shop.de/media/files\\_public/142a970f3efcc64ea01e44d694d86bb6/DBK\\_1193.pdf](https://www.dbk-shop.de/media/files_public/142a970f3efcc64ea01e44d694d86bb6/DBK_1193.pdf) [11.01.2023].
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (2017). *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen* (Die Deutschen Bischöfe; 80). Verfügbar unter: [https://www.dbk-shop.de/media/files\\_public/3e5ebafbb48891e281c669733946c2ff/DBK\\_1180.pdf](https://www.dbk-shop.de/media/files_public/3e5ebafbb48891e281c669733946c2ff/DBK_1180.pdf) [11.01.2023].
- Tautz, Monika (2016). Reflexion des professionellen Selbst in der ReligionslehrerInnenbildung. Portfolioarbeit im Praxissemester mithilfe des Modells zum religionspädagogischen Habitus. In: Maria Boos/Astrid Krämer/Meike Kricke (Hrsg.), *Portfolioarbeit phasenübergreifend gestalten. Konzepte, Ideen und Anregungen aus der LehrerInnenbildung* (S. 154-163). Münster: Waxmann.
- Wiggermann, Karl-Friedrich (2010). Spiritualität. In: *Theologische Realenzyklopädie Online*. Berlin, New York: De Gruyter. Verfügbar unter: [https://www.degruyter.com/database/TRE/entry/tre.31\\_708\\_38/html](https://www.degruyter.com/database/TRE/entry/tre.31_708_38/html) [11.01.2023].

Ziebertz, Hans-Georg (2010). Wer initiiert religiöse Lernprozesse? Rolle und Person der Religionslehrerinnen und -lehrer. In: Georg Hilger/Stephan Leimgruber/Hans-Georg Ziebertz (Hrsg.), *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf* (6. Aufl., S. 206-226). München: Kösel.

**Hannah Tenhaef**

# Emotionale Involvierung von Schüler\*innen mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen in literarischen Leseerfahrungen

Betreut durch: Prof.' Dr.' Alexandra L. Zepter und Dr.' Caren Keeley (Zwei-Disziplinen-Profilgruppe im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung)

## Abstract

*Die vorliegende Untersuchung befasst sich mit der emotionalen Involvierung von Schüler\*innen in literarischen Leseerfahrungen. Hintergrund ist der sogenannte ‚emotional turn‘ innerhalb der Deutschdidaktik, welcher dem „Textverstehen als zentrale(r) Zieldimension [...] des Literaturunterrichts“ (Frickel/Zepter 2020: 28) den Fokus auf ästhetische Erfahrungen sowie erlebte Emotionen entgegensetzt (vgl. ebd.). Es gibt zahlreiche theoretische Argumente dafür (vgl. u.a. Rosebrock 2018, Anz 2012), dass eine Ausrichtung des Literaturunterrichts, die Emotion und Kognition auf sinnlich-ästhetischer Ebene verbindet, Potenziale dafür bieten kann, „allen Schüler/-innen mit ihren unterschiedlichen Voraussetzungen einen gegenstandsangemessenen Zugang zu Literatur und Sprache“ zu eröffnen (Frickel/Zepter 2018: 173). Systematische Beobachtungen zum emotionalen Erleben von Schüler\*innen in der Primarstufe sowie mit Förderbedarf liegen bislang jedoch nicht vor. An dieses Desiderat schließt das Forschungsprojekt mit folgender Fragestellung an: Wie erleben Schüler\*innen mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen ihre emotionale Involvierung in literarischen Leseerfahrungen?*

*In einem Interviewverfahren haben sechs Schüler\*innen der Jahrgangsstufen 3 und 4 einer inklusiven Grundschule zunächst auditive sowie visuelle Leseerfahrungen mit zwei literarischen Gegenständen gemacht. Im Anschluss wurden die Schüler\*innen als Expert\*innen ihrer eigenen emotionalen Involvierung befragt. Die Ergebnisse zeigen, dass alle Schüler\*innen – sowohl mit als auch ohne sonderpädagogischen Förderbedarf – emotionale Involvierung in den Leseerfahrungen zeigten. Es konnten Emotionen und Geschmacksurteile in Bezug auf das eigene Erleben sowie die Handlung und Figuren beobachtet werden. Vielfach wurden emotional begründete Bezüge zur eigenen Lebenswelt hergestellt. Darüber hinaus wurden Artefaktemotionen bezogen auf Text, Bild und Klang ausgedrückt und mitunter im Sinne ästhetischer Wahrnehmung (vgl. Nickel-Bacon 2018) am Text belegt. Zahlreiche Sprechansätze ergaben sich aus den Illustrationen, die sowohl egozentrierte Emotionen als auch die Auseinandersetzung mit sprachlichen Mitteln beinhalteten. Zusammenfassend lässt sich ein umfassendes Potenzial emotionenfokussierender Literaturbegegnung aus den Gesprächen ableiten. Es bedarf jedoch insbesondere weiterer Überlegungen zur Verfügbarkeit sprachlicher Mittel im Kontext erlebter Emotion.*

# 1. Literatur für alle – durch Emotion?

Zentraler Teil des Literaturunterrichts ist der Umgang mit literarischen Texten. Dabei werden der Rezeption von Literatur im Unterricht häufig zwei Funktionalisierungen zugeschrieben: intellektuelle Schulung auf der einen Seite und emotionale Schulung auf der anderen (vgl. Frickel/Zepter 2020: 28). Kognitionsbetonte Ansätze, die das Textverstehen anvisieren, werden dabei häufig im Sinne der Lesekompetenzorientierung in den Fokus des Unterrichtens gerückt (vgl. ebd.). In literaturdidaktischen Modellierungen wird diese „rational-kognitive Ergebnisorientierung“ (Rosebrock 2018: 14) des unterrichtlichen Settings häufig der „Imagination, Emotion und subjektiven Involviertheit“ (ebd.) adversativ gegenübergestellt. Rosebrock spricht hierbei von einer „falschen Opposition“ (ebd.) im Sinne von „strategisches Vorgehen gegen Emotionalität“ (ebd.). Gegen die damit einhergegangene Überbetonung der Leseförderung und des Textverstehens anstelle umfassender literarischer Bildung und ästhetischen Genusses (vgl. Frickel/Zepter 2020: 28) richtet sich der *emotional turn* (vgl. Anz 2012). Im Zuge dessen haben beispielsweise Frickel und Zepter mit ihrem Konzept zu ‚Emotion und Reflexion im Prozess sprachlich-literarischen Lernens‘ (EmoRe) einen alternativen, literaturästhetischen Lehr-Lern-Weg dargelegt (vgl. 2020: 29f.), welcher an die Erkenntnisse um das Themenfeld Kognition, Emotion und Literatur anknüpft (vgl. Frickel/Zepter 2018: 173) und deren unbedingte gegenseitige Verschränkung anerkennt.

Zur Begründung solch einer emotionenfokussierenden Literaturbegegnung liegen bereits einige theoretische Werke vor (vgl. u.a. Anz 2012, van Holt/Groeben 2006, Holodynski 2006, Schwarz-Friesel 2013, Engelen 2007). Systematische Betrachtungen im Sinne empirischer Untersuchungen des emotionalen Erlebens von Leseerfahrungen bei Schüler\*innen im praktischen Setting fehlen jedoch bislang. Diesem Desiderat widmen sich Bönninghausen und Kamps (Frickel/Zepter 2023: *noch unveröffentlicht*). Sie untersuchen in einem offenen Setting im Sinne des Grounded-Theory-Ansatzes u.a. die emotionale Wahrnehmung von Schüler\*innen in literarischen Leseerfahrungen. Dabei fokussieren sie leistungsstarke Schüler\*innen (insb. der gymnasialen Oberstufe) und knüpfen das ästhetische Erleben von Literatur eng an ein schülerseitiges umfassendes Wissen über textseitige Strategien. Jedoch scheinen emotionenfokussierende Ansätze eben auch und insbesondere Potenziale für Schüler\*innen mit unterschiedlichen und mitunter wenigen Leseerfahrungen zu bieten, insofern die sinnlich-ästhetische Begegnung mit Literatur und Sprache einen gemeinsamen, schüler\*innenseitig voraussetzungsreichen Ausgangspunkt darstellen kann (vgl. Frickel/Zepter 2018: 173). Eine ausschließliche Betrachtung von leistungsstarken Schüler\*innen wird den Ansätzen daher kaum gerecht. Es gilt, auch und gerade die Heterogenität der Schülerschaft in den aktuellen Diskurs im Zeichen des ‚emotional turn‘ miteinzubeziehen. Daher untersucht mein Forschungsprojekt folgende Leitfrage: *Wie erleben Schüler\*innen mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen ihre emotionale Involvierung in literarischen Leseerfahrungen?*

Das Projekt versteht sich als interdisziplinäres Vorhaben, das empirische Erkenntnisse aus den Fachdiskursen der Deutschdidaktik und des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung zueinander in Bezug zu setzen versucht. Ein besonderes Augenmerk wird auf Schüler\*innen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung (im Folgenden FSP GE) gelegt, einem Personenkreis, dem anspruchsvolle Literaturbegegnung lange vorenthalten wurde (vgl. Schäfer 2009: 196). Insbesondere hinsichtlich einer stärkeren *kulturellen Teilhabe* von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit geistiger Behinderung braucht es beim Umgang mit Schriftsprache mehr als Lebenspraxis-Orientierung; es braucht literarisches Lernen – auch und insbesondere für Schüler\*innen mit geistiger Behinderung:

*Literatur ist [...] als Teil menschlicher Kultur für viele Menschen ein wesentlicher und wichtiger Teil des Alltags [...], weshalb literarische Stoffe auch an der Schule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung im Sinne der Leitziele Teilhabe und Selbstverwirklichung in sozialer Integration selbstverständlich Inhalt und Medium des Unterrichts sein sollten (Bernasconi 2013: 15)*

Gerade für Lerner\*innen mit dem FSP GE scheint ein emotionenfokussierendes Vorgehen vielversprechend, indem es an sinnlich-konkrete Aneignungsformen (vgl. Leont'ev 1982) anknüpfen kann. Die stete Rückkopplung auf das individuelle emotionale Erleben ist zudem anschlussfähig an die Subjektorientierung, die Feuser in seiner dreidimensionalen didaktischen Struktur einer Allgemeinen Pädagogik fordert (Feuser 1989). Ebenfalls positiv zu erwähnen ist die hohe Komplexität der literarischen Begegnung, die durch ein emotionenfokussierendes Vorhaben angestoßen werden kann, welche einen Gegenentwurf zum Reduktionismus auf vermeintlich lebenspraktischere Aspekte darstellt, dem der Personenkreis z.T. ausgesetzt ist.

## 2. (Fach-)didaktische Überlegungen

Die Forschungsfrage streift mehrere fachwissenschaftliche sowie didaktische Diskurse: Fachwissenschaftlich zentral ist das Konstrukt *Emotion* und – eng mit diesem verbunden – das Konstrukt *Ästhetische Erfahrung*. Didaktisch, insbesondere im FSP GE, schließen sich hieran Fragen nach den Umsetzungsmöglichkeiten mit dem Fokus auf die Aspekte *Verbalisierung* und *Multimedialität* an. Genannte Komplexe können im Folgenden nur grob umrissen werden.

### 2.1 Emotion und Ästhetische Erfahrungen

Es herrscht keine Einigkeit darüber, wie der Begriff ‚Emotion‘ definiert wird (vgl. Puca 2021: o.S.). Vielmehr bezeichnet ‚Emotion‘ ein komplexes, hypothetisches Konstrukt, unter dem u.a. Auswirkungen auf die Physiologie, das Verhalten und das subjektive Erleben zusammengefasst werden (vgl. ebd.). Emotionen spielen eine entscheidende Rolle bei der Erinnerung von Inhalten (vgl. Roth 1996 zit. nach Hopf/Tschuschke 2021: 20): Emotional bedeutsame Inhalte werden leichter und dauerhafter abgespeichert (vgl. Spitz 1980, zit. nach Hopf/Tschuschke 2021: 20). Darüber hinaus ist bewusstes Wahrnehmen nur unter der Beteiligung von Emotionen möglich; Kognitionen allein sind nicht hinreichend (vgl. Hopf/Tschuschke 2021: 21). Es lassen sich außerdem enge Verbindungen zu den Bereichen Motivation (Bak 2019: 182) und Bedürfnisse/Bedürfnisbefriedigung (vgl. Puca 2021: o.S.) belegen.

Wenn bewusstes Wahrnehmen nur unter der Beteiligung von Emotionen entsteht (vgl. Hopf/Tschuschke 2021: 21), ist eine Verknüpfung von Emotion und Kognition im Literaturunterricht nicht nur wünschenswert, sondern unumgänglich: „Emotion und Imagination sind Teil des Denkens und Basis von Interpretationen und Urteilen über literarische Gegebenheiten, nicht ihr Gegenteil!“ (Rosebrock 2018: 16). Diese enge Verbundenheit drückt sich in aktuellen Überlegungen aus, die *ästhetische Erfahrungen* im Rahmen von Literaturbegegnungen zum zentralen Moment sprachlich-literarischen Lernens avancieren lassen (vgl. Fricke/Wittenhorst/Thiess 2019: 6). Im kontrovers diskutierten (vgl. Deines/Liptow/Seel 2013) Konstrukt der ‚ästhetischen Erfahrung‘ kohärieren zwei Komponenten: Erstens *das ästhetische Erleben*, also das positive/negative Empfinden (Wohlgefallen/Irritation) bei der Textrezeption, das eher bei-läufig und unreflektiert geschieht und zweitens *die ästhetische Wahrnehmung*, also die kognitive Beobachtung von ästhetischen Texteigenschaften, wie bspw. Syntax und Metrum (vgl. Nickel-Bacon 2018).

Nickel-Bacon beschreibt ästhetische Erfahrung als

*Zusammenspiel von subjektivem Erleben (als eher emotionaler Komponente) und textbezogenem Wahrnehmen (als kognitiv-reflexiver Komponente) sowie einem reflexiven Moment, das sich z.B. in der Verbalisierung zeigt (ebd.: 19).*

Ihrer Meinung nach vollzieht nicht jedes Kind den Prozess ästhetischer Erfahrung vollständig. Sie schlägt daher die Modellierung als *prozesshaftes Kontinuum* vor, wobei manche Schüler\*innen schwerpunktmäßig die Erlebniskomponente, andere die Wahrnehmungskomponente bewältigen, manche die Integration beider Komponenten verfolgen und wiederum andere diese verbalisieren können (vgl. ebd.: 22).

Statt also den Fokus der Literaturrezeption auf vermeintlich gänzlich kognitive, informatorische Aspekte oder vermeintlich gänzlich emotionale, subjektive Aspekte zu legen, soll ein



ästhetisch orientierter Leseakt ermöglicht werden, der intensive Erlebnisse und weitreichende Erkenntnisse auf kognitiver *und* emotionaler Ebene ermöglicht (vgl. Bertschi-Kaufmann/Scherf 2018: 7). Das ästhetische Potenzial von literarischen Texten scheint dabei groß, da sie Spielformen, Laboratorien, Reflexionsmedien sprachlich vermittelter Emotion sind (vgl. von Koppenfels/Zumbusch 2016: 17). Bei der Rezeption literarischer Texte treten Emotionen als „text-induzierte Wirkungen“ (Winko 2019: 398) auf mehrere Weisen in Erscheinung (vgl. Hurrelmann 2009: 30; Rosebrock/Nix 2010: 120f. zit. nach Brüggemann/Frederking 2018: 89, Frickel/Zepter 2018: 170)<sup>16</sup>:

1. **Selbstbezogene Emotionen:** ästhetisches Ge- bzw. Missfallen, das sich in Geschmacksurteilen oder Textauswahlentscheidungen ausdrücken kann sowie Lust/Unlust beim Lesen
2. **Objektbezogene Emotionen:** Involviertheitserfahrungen im Sinne der emotionalen Beteiligung am fiktionalen Geschehen
  - a. Alterszentrierte Emotionen: Empathie z.B. für die Figuren unabhängig von eigenen Erfahrungen
  - b. Egozentrierte Emotionen: Empathie für die eigene Lebenswelt und reale Personen
3. **Artefaktemotionen:** beziehen sich auf die Machart des Kunstwerks als ästhetisches Objekt wie beispielsweise Wertschätzung, Neugier, Ablehnung in Bezug auf die formale Gestaltung und Vermittlung (vgl. Poppe 2012: 12).

Das Erleben dieser literarisch evozierten Emotionen ist als wichtiges Element literarischer Lese-, Verstehens- und Lernprozesse (vgl. Jauß 1977: 11; Rickes 2007; Spinner 2007, zit. nach Brüggemann/Frederking 2018: 88) anzuerkennen, das durch entsprechende Konzeptionen des Literaturunterrichts unterstützt werden kann und sollte (vgl. Spinner 2007; Kämper-van den Boogaart/Pieper 2008; Frederking 2013 zit. nach Brüggemann/Frederking 2018: 88). Eine solche Literaturbegegnung muss den Schüler\*innen im FSP GE jedoch auch zugetraut und angemessen aufbereitet werden, sodass eine sinnliche und lustvolle Auseinandersetzung mit dem literarischen Stoff ermöglicht werden kann (Bernasconi 2013: 19).

## 2.2 Erleben verbalisieren

Die Auswirkungen von Emotionen auf den menschlichen Körper sind vielfältig und unterschiedlich gut mess- bzw. beobachtbar. Physiologische Reaktionen (erhöhte Herzfrequenz, schwitzen, Gefäßerweiterung/-verengung) und Auswirkungen auf das Verhalten (Mimik, Gestik, Körperhaltung und Stimmlage) lassen sich relativ gut beobachten bzw. messen (vgl. Bak 2019: 152). Die Auswirkungen von Emotionsempfindungen auf das menschliche Erleben – das, was im Deutschen umgangssprachlich als ‚Gefühl‘ bezeichnet wird und für die vorliegende Arbeit von besonderem Interesse ist – sind jedoch als qualitative Bewertungen des Wahrgenommenen zu bewerten (vgl. Schwarz-Friesel 2007: 42). Sie sind gänzlich subjektiv und nur der fühlenden Person selbst zugänglich, weshalb Befragungen und Selbstberichte die einzigen Möglichkeiten darstellen, das emotionale Erleben zu erfassen (vgl. Puca 2021). In allen Sprachen ist ein sogenanntes Emotionsvokabular (Athanasidou/Tabakawoska 1998 in Foole/Lüdtke/Schwarz-Friesel 2012: 223) zu finden. Es ist jedoch davon ausgehen, dass die Verfügbarkeit dieses Vokabulars bzw. des emotionalen Sprachschatzes<sup>17</sup> (wie beim Wortschatz im Allgemeinen) nicht bei allen Schüler\*innen gleich hoch ist. Insbesondere Schüler\*innen im FSP GE, deren kommunikative Fähigkeiten häufig eingeschränkt sind, stehen mitunter nicht die sprachlichen Mittel zur Verfügung, um ihr Erleben zu verbalisieren. Hieran schließen

---

<sup>16</sup> Dass diese Wirkungen auch in schulischen Lernkontexten möglich sind, insbesondere bei passender Textauswahl, zeigten Brüggemann und Frederking 2018 (S.88-100).

<sup>17</sup> Emotionen finden sich nicht nur in einzelnen Termini (z.B. ‚Spannung‘), sondern auch in Wendungen sprachlich wieder, so z.B. die körperlich übermittelte Emotion „schneller Herzschlag“ in der Wendung „Das Herz schlägt mir bis zum Hals!“ (vgl. Foole/Lüdtke/Schwarz-Friesel 2012: 224).

Diskurse im Feld der Unterstützten Kommunikation (vgl. z.B. Na et al. 2016) und der emotionalen Entwicklung (vgl. z.B. Petermann/Wiedebusch 2016) an. Festzuhalten ist, dass Verbalisierungsansprüche eine Herausforderung in der ästhetischen Literaturbegegnung darstellen.

## 2.3 Multimedialität

Das ästhetische Angebot literarischer Gegenstände ist schon lange nicht mehr auf deren Text begrenzt: Anspruchsvoll illustrierte Bilderbücher, die mittlerweile vielfältig vertreten sind, ergänzen den Text um weitere ästhetische Zugänge (vgl. Spinner 2011). Die Bedeutsamkeit *visueller, auditiver und audio-visueller Zugänge* wird in diversen Konzepten beschrieben, dazu Kruse:

*Die Vielfalt medialer Adaptionen zu kinderliterarischen Narrationen bietet Varianzen sowohl im Bereich der Wahrnehmungsmodalitäten als auch im Bereich der Komplexitätsgrade. Werden die Einzelmedien eines Verbundes in einem Lehr- und Lernarrangement gezielt verknüpft und montiert dargeboten, entstehen individuelle Zugangsmöglichkeiten für Kinder mit ganz verschiedenen Lernausgangslagen, die ihren inklusiven Kern in der Gemeinsamkeit des geteilten Geschichtenerlebens und damit der ästhetischen Erfahrung haben. (Kruse 2016: 171)*

Durch den medial diversen Performationscharakter der Gegenstände vervielfacht sich die Art und Menge der Anknüpfungspunkte für die Erfahrungen von Schüler\*innen. Im multimodalen Zusammenspiel können demnach beispielsweise auch schriftunabhängig Angebote ästhetischer Erfahrung ermöglicht werden (vgl. Riegert/Anders 2018: 29f.). Außerdem ergeben sich Anlässe, verschiedene Erzählmedien in ihrer Machart und Wirkungsweise zu vergleichen (ebd.: 31).

## 3. Vorgehen und Ergebnisse

Der skizzierte theoretische Hintergrund hat das methodische Vorgehen maßgeblich bestimmt. Im Sinne der gänzlich subjektiven Qualität von Emotionen (vgl. Kap. 2.2) wurde ein qualitatives Verfahren gewählt, das den verbalen Selbstbericht in Form eines Interviews der Schüler\*innen der Erfassung ihres emotionalen Erlebens zugrunde legt. Die Auswertung der Interviews erfolgte mithilfe der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (1994) unter Einbezug computergestützter Möglichkeiten (MAXQDA).

Im Rahmen des Forschungsprojektes wurden sechs Schüler\*innen einer inklusiven Grundschule interviewt. Drei von ihnen ohne diagnostizierten Förderbedarf (B1, B2, B3); drei von ihnen mit dem FSP GE (B4, B5, B6). Die Anzahl männlicher bzw. weiblicher Befragter beträgt jeweils drei. Die Befragten B1 - B5 besuchen das dritte Schuljahr, B6 besucht das vierte Schuljahr. Alle Befragten kommunizieren lautsprachlich und können lesen. Die Interviews werden im 1:1 Setting durchgeführt. Zunächst ist eine Phase der Einführung vorgesehen, in der zum einen forschungsethische Prozesse ablaufen (Freiwilligkeit, Einwilligung, etc.) und zum anderen erläutert wird, dass kein schulisches Wissen abgefragt wird, die Antworten weder richtig noch falsch sein können, demnach keine Bewertung der Aussagen stattfindet, insbesondere keine, die schulische Auswirkungen hätte. Die Proband\*innen werden außerdem dafür sensibilisiert, dass sie frei und in eigenen Worten ihre Meinungen äußern dürfen und jederzeit Fragen stellen können.

Darauffolgend erhält der\*die Schüler\*in den ersten literarischen Gegenstand, das durch Rotraud Susanne Berner als Bilderbuch adaptierte Gedicht „Der Zauberer Korinthe“ (2008, nach James Krüss, siehe Anhang), welches mithilfe eines digitalen Vorlesestiftes gelesen werden soll. Dazu wird der\*die Proband\*in in die Benutzung des Stiftes eingeführt und erhält den Hinweis, dass Seiten auch mehrmals gelesen werden dürfen. Das Gedicht ist gereimt und enthält zahlreiche onomatopoetische Elemente sowie isometrische Strophen, die sich teilweise ‚refrainartig‘ wiederholen. Diese Merkmale könnten zu Artefaktemotionen auf der Ebene

Sprache führen. Die Handlung ist komisch, was Aussagen zu selbst- und objektbezogenen Emotionen evozieren könnte.

Im Anschluss an die erste Lektüre erhält der\*die Proband\*in die Möglichkeit, eine kurze Pause zu machen. Dann wird mit dem Gedicht „Heute bin ich wild und böse“ (Jutta Richter, siehe Material 2 im Anhang) fortgefahren. Dieses wird durch die Vertonung von Jörg Isermeyer auditiv erlebt und visuell von einem Comic begleitet (Claudia Weikert). Das Gedicht ist ebenfalls gereimt und als Rollengedicht mit kindlichem Sprecher intern monologisch verfasst. Im Gedicht wird das Thema Wut durch Metaphern und alltagsnahe Szenarien behandelt. Hier sind neben Äußerungen zu Artefaktemotionen (u.a. klangliche Gestaltung) besonders Äußerungen zu egozentrierten Emotionen zu erwarten.

Beide Texte liegen bewusst in ihrer Originalform, also nicht etwa in „einfacher Sprache“ o.ä. vor und enthalten mitunter irritierende Elemente. So zum Beispiel Wörter/Redewendungen, deren Bedeutung unbekannt sein könnte (,vorzüglich‘, ,hinter Schloss und Riegel kommen‘) oder lyrische Elemente, die sich einem inhaltlichen Verständnis entziehen (,Doch als der Brief geschrieben war mit Schwi, mit Schwa, mit Schwunge‘). Eben diese Momente des Nicht-Verstehens und der Irritation sind für die Forschungsfrage interessant. Was lösen sie bei den Schüler\*innen aus? Welche Fragen/Gesprächsanlässe/Interpretationen evozieren sie?

Nachdem der\*die Proband\*in sich mit beiden Gegenständen beschäftigt hat, wird er/sie aufgefordert, einen der beiden als Gesprächsgegenstand des Interviews auszuwählen. Er/Sie erhält die Option, den gewählten Gegenstand noch einmal zu lesen/betrachten/hören. Daraufhin wird zunächst nach den Gründen für die Auswahl gefragt. Danach folgen Fragen zur emotionalen Involvierung in Bezug auf das gesamte Werk sowie insbesondere auf die Materialität des Gegenstands. Das Interviewkonzept ist so offengehalten, dass es den Schüler\*innen ein freies Erzählen ermöglicht und genügend Platz und Flexibilität für eventuell im Zuge des Gesprächs auftauchende, nicht im Leitfaden enthaltene Bereiche und Aspekte bietet (vgl. Buchner 2008: 520).

Die Interviews zeigen eine große Vielfalt literarisch evozierter Emotionen. Alle Emotionskategorien (selbstbezogene Emotionen, objektbezogene Emotionen, Artefaktemotionen) aus Kapitel 2.1 konnten beobachtet werden. Darüber hinaus finden sich im Datenmaterial Hinweise auf weitere Aspekte ästhetischer Erfahrungen, bspw. im Bereich Wahrnehmung und der Integration von Erlebnis- und Wahrnehmungskomponenten. Im Folgenden werden lediglich einige besonders interessante Erkenntnisse skizziert.

### 3.1 Artefaktemotionen

Die multimediale Darbietung der literarischen Gegenstände hat vielfältige Sprechanlässe zur Machart des Kunstwerks als ästhetisches Objekt ausgelöst (gesamt: 59 Codes vergeben). Insbesondere die Illustrationen boten Anknüpfungspunkte für eigene Meinungen und Interpretationen (siehe Abb. 1).

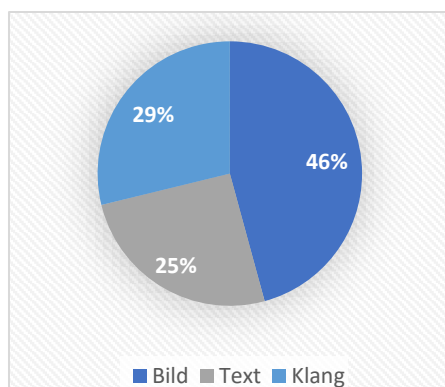


Abb. 1: Artefaktemotionen: Verteilung auf Medien

Hierbei sprechen die Befragten zum einen gestalterische Elemente und/oder Gefallen an:

*Also mir haben sie gut gefallen, weil sie waren irgendwie nicht so nicht so halt sie sahen nicht so aus als wären sie gezeichnet, also schon bisschen, aber nicht so mit Lücken – weiß. Also die Bilder ja halt die sehen so aus als wäre das so eine sowas wie eine Zeichentrickserie nur mit Bildern. (B2)*

Im Gedicht „Heute bin ich wild und böse“ lösen die Illustrationen jedoch eine spannende weitere Reaktion aus, indem sie Funktionen rhetorischer Mittel (hier: Metapher) übernehmen, die Schüler\*innen im Text vielleicht übersehen hätten. So entdeckt B5 die Trope über das Bild im Comic und geht sogar so weit, egozentrierte Emotionen mit ihr zu verbinden:

*B5: Ich hab gefühlt der Löwe. (zeigt auf das Bild im Comic)*

*I: Du hast dich so gefühlt wie der Löwe?*

*B5: Ja.*

*I: Kannst du das erklären?*

*B5: (...) Er ist sehr sauer und auch sauer, ich bin auch sauer.*

*I: Du bist auch sauer gewesen?*

*B5: Ja. Ich bin auch sauer, aber (...)*

*I: Kannst du erklären, warum du dich sauer gefühlt hast?*

*B5: Immer [Name eines Mitschülers] ist immer traurig und es ist nur langweilig. Und heute hatten wir kein Spiel.*

In diesem Prozess erfährt B5 (FSP GE) in der unvermittelten Auseinandersetzung mit dem Gegenstand die Wirkung einer Metapher<sup>18</sup> ‚am eigenen Leib‘. Auch B1 kommt über die Auseinandersetzung mit dem Bild und ihrer Irritation über dieses zur (diesmal zusätzlich textbezogenen) Auseinandersetzung mit dem Stilmittel:

*I: Ist dir etwas an den Bildern aufgefallen, die hier im Comic sind?*

*B1: Ja, also keiner würde so aussehen, richtig wie ein Löwe oder wie ein Drache. [...]*

*I: Kannst du dir trotzdem vorstellen, warum da der Drache und der Löwe, warum die da sind?*

*B1: Ja, weil vielleicht fühlt der sich so. Vielleicht fühlt der sich so. Hier steht ja „Ich bin stark, knacke Nüsse und ich finde schmuse dumm“ (liest vor). Da ist der ja auch ein Löwe und Löwen sind ja eher stark. Und hier sieht man, dass er Feuer spuckt.*

Nicht nur die visuelle Darbietung, auch die sprachliche Gestaltung des Textes lösen Emotionen, darunter Missfallen, aus:

*B2: Also die haben immer die Anfänge von Wörtern immer mit zuerst mit I, dann mit A und dann richtig.*

*I: Okay, kannst du ein Beispiel sagen? Kannst du mir zeigen, was du meinst?*

*B2: Mit Schwi, mit Schwa, mit Schwunge*

*I: Wie fandest du das?*

*B2: Das fand ich (...) ich fand es nicht soo gut, weil das (...) also wenn man das liest, dann möchte man lesen und dann ja das ist halt nicht wirklich wichtig für die Geschichte.*

Neben diesem onomatopoetischen Element werden auch Reime (5 Codierungen) und die refrainartigen Wiederholungen im Text „Zauberer Korinthe“ (2 Codierungen) wahrgenommen. Auffällig ist ebenfalls der veränderte Lesemodus (z.B. langsames/wiederholtes Lesen, Lesen mit dem Finger) (vgl. auch Frickel/Zepter 2018).

---

<sup>18</sup> Wohlgermerkt nicht irgendeiner Metapher: „Achill ist ein Löwe“ ist das klassische Beispiel für eine Metapher aus Aristoteles' Theorie.

Klangbezogene Artefaktemotionen zeigen sich vor allem im Bereich Missfallen (4 Codierungen). Mimische Reaktionen beim Hören disharmonischer Stellen in der Vertonung von „Heute bin ich wild und böse“ (im Interview mit B4, B5) und die negative Bewertung dieser im Gespräch deuten darauf hin, dass hier ästhetisches Erleben stattfand. Eine Interpretation im Sinne einer ästhetischen Wahrnehmung ist jedoch nicht zu beobachten.

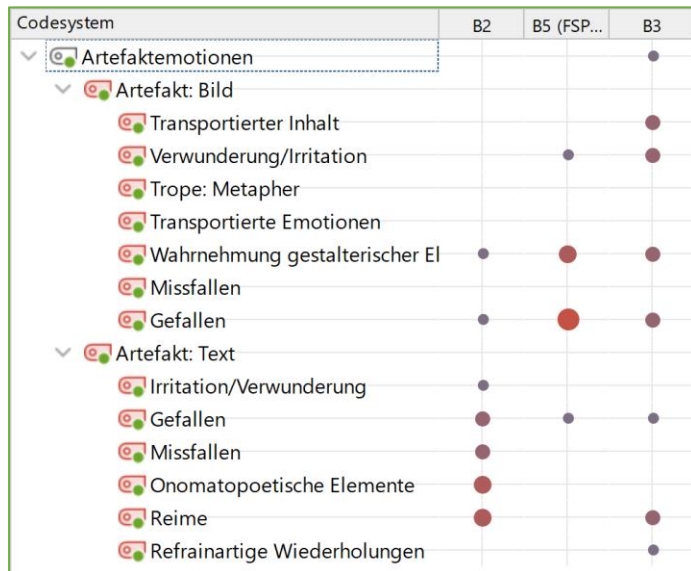


Abb. 2: Artefaktemotionen: "Typen" anhand von Codehäufigkeiten

Die Interviews zeigen, dass auch relativ unerfahrene Leser\*innen Artefaktemotionen empfinden und äußern können. Darüber hinaus bestätigt das Material die Annahme, dass multimediale Arrangements vielfältige, individuelle Zugangsmöglichkeiten für Schüler\*innen mit unterschiedlichen Lernausgangslagen ermöglichen (Kruse 2016: 171). Der Vergleich der Codehäufigkeiten zwischen B2, B5 und B3 lässt die Vermutung zu, dass es in Bezug auf Artefaktemotionen verschiedene „Typen“ zu geben scheint: Während B2 vor allem von textseitigen Aspekten angesprochen wird, knüpft B5 hauptsächlich an die Illustrationen an und B3 findet gleichermaßen Zugang zu Bild und Text.

### 3.2 Literarisches Lernen in der Verbindung von Emotion und Kognition

In Kapitel 2.1 wurde die enge Verknüpfung von Kognition und Emotion erläutert. Auch Kaspar Spinner (2006) thematisiert diese in seinen 11 Aspekten literarischen Lernens. Er formuliert „Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen“ (Spinner 2006: 8) als Ziel des Literaturunterrichts und drückt mit dem Spannungsverhältnis ‚Subjektivität – Textbezug‘ ein ähnliches Verhältnis wie Nickel-Bacon mit dem Zusammenspiel von ‚Erleben – Wahrnehmen‘ aus: Emotion trifft Kognition bzw. subjektive Wahrnehmung trifft Textanalyse. Genau diese Prozesse sind auch in den Interviews beobachtbar:



Abb. 3: Illustration aus „Heute bin ich wild und böse“

*B5: Heute bin ich wild und böse und ich gehe nicht ins Bett.*

*I: Welches Gefühl hattest du bei dem Satz?*

*B5: Wegen die Katze.*

*I: Ah, weil da eine Katze auf dem Bild ist?*

*B5: Ja.*

*I: Wie fandest du das? Was hattest du da für ein Gefühl?*

*B5: Wenn der sich dahinlege, das wäre niedlich. Aber er hat gesagt, er will nicht in Bett gehen.*

B5 (FSP GE) formuliert hier zunächst seine eigene subjektive Wahrnehmung: „Wenn der sich dahinlege, das wäre niedlich“ und kontrastiert diese unmittelbar darauf mit dem Textinhalt: „Aber er hat gesagt, er will nicht in Bett gehen“. Diese Textstelle bietet eine weitere interessante Entdeckung: Der Inhaltsüberschuss (Katze) in der Illustration bietet Identifikationspotenzial und damit den Auslöser für diesen Moment literarischen Lernens. Eine möglichst simple, auf den Textinhalt reduzierte Darstellung hätte dies möglicherweise verwehrt.

### 3.3 Verfügbarkeit sprachlicher Mittel

Die besondere Herausforderung der vorliegenden Untersuchung bestand in der Notwendigkeit der Verbalisierung von Emotionen, die sich, in Übereinstimmung mit den Überlegungen aus Kapitel 2.2, als problematisch dargestellt hat. In fünf von sechs Interviews gab es (mitunter mehrere) Verneinungen auf die Frage nach erlebten Emotionen/Wohlgefallen/Nichtgefallen (gesamt: 25 Codierungen). Abbildung 3 zeigt den Versuch, dieses „Nicht-Antworten“ über vermutete (!) Hintergründe zu interpretieren.

Eindrücklich zeigt das Gespräch mit B5, dass ein fehlender emotionaler Sprachschatz Grund dafür sein kann, nicht tiefer (verbal) in die Reflexion ästhetischen Erlebens einsteigen zu können:

*I: Wie hat die [Musik] sich denn angehört für dich?*

*B5: (zeigt Daumen nach unten)*

*I: Hast du da ein Wort für?*

*B5: Ne, eigentlich nicht.*

Das Interview mit B6 zeigt Ähnliches: Ihr häufiges Schulterzucken lässt ebenfalls die Interpretation zu, dass ihr sprachliche Mittel zum Emotionsausdruck nicht hinreichend zur Verfügung stehen. Ebenfalls ungünstig für B6 ist die untersuchungsdesignbedingt lange Aufmerksamkeitsspanne: Es kommt zur Verbalisierung von Emotionen während des Lesens (wie „liihh, der trinkt Tinte, widerlich.“), auf die dann jedoch im Auswahlprozess und Gespräch nicht mehr zurückgegriffen wird. Fruchtbar im Gespräch ist auch hier wieder die Auseinandersetzung mit der Illustration und den dadurch ausgelösten egozentrierten Emotionen in Bezug auf die eigene Lebenswelt.

Diese Erkenntnisse bedingen einen kritischen Blick auf das Erhebungsdesign, das sich an diesem Punkt – konträr zum gesetzten Ziel – insofern als exkludierend herausstellt, dass es nicht ausreichend multimodale Ausdrucksmöglichkeiten bereithält. Die Darstellung von Emotionen über Bildkarten wäre ein mögliches Instrument, welches jedoch nicht uneingeschränkt anwendbar ist. So stellen Na et al. unter Rückgriff auf vielfältige Studien fest, dass es sich als herausfordernd darstellt, Emotionsvokabular über Bildsymbole so verfügbar zu machen, dass eine eindeutige Identifikation der Emotionen über die bildliche Darstellung ermöglicht wird (vgl. Na et al 2016: 445-447).

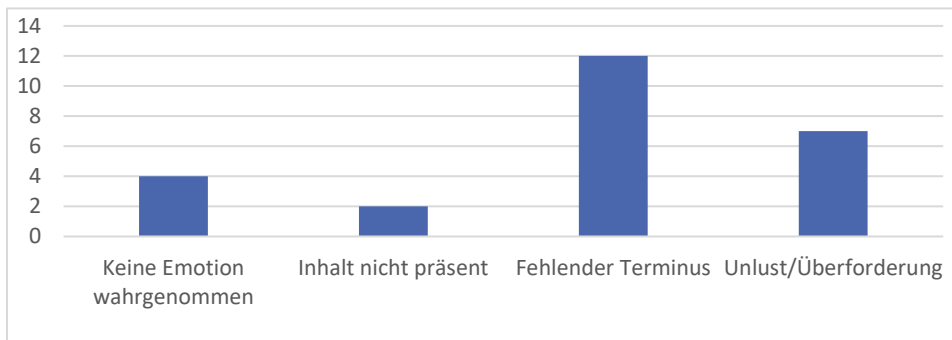


Abb. 4: Vermutungen zu Nein/Nicht-Antworten

## 4. Ästhetisches Erleben als Ausgangspunkt literarischer Begegnungen – für alle?

In allen Gesprächen – ganz unabhängig vom vorhandenen oder nicht vorhandenen Förderbedarf – war eine emotionale Involvierung in die Leseerfahrung zu erkennen. Diese Involvierung ging weit hinaus über gemeinhin in der Primarstufe vermutete Emotionen bzgl. der Handlung, den Figuren im Text und der eigenen Lebenswelt. Die Vielzahl an Codes verdeutlicht die Vielfalt der Erlebnisse und Wahrnehmungen. Die Aussagen der Schüler\*innen illustrieren das von Nickel-Bacon postulierte Kontinuum der ästhetischen Erfahrung (vgl. Nickel-Bacon 2018: 22) und sie lassen den Schluss zu, dass die sinnlich-ästhetische Begegnung mit Literatur und Sprache einen gemeinsamen, inklusiven Ausgangspunkt im Literaturunterricht darstellen kann (vgl. Frickel/Zepter 2018: 173).

Dieser Ausgangspunkt ist jedoch nicht voraussetzungsfrei: Um Literaturbegegnungen in Schule für ein emotionenfokussierendes Vorgehen zu öffnen, bedarf es einem ‚emotional turn‘ in der Textbegegnung, wie dieses Gespräch verdeutlicht:

*I: Warum hast du diesen Text ausgewählt?*

*B1: Weil also dieser Text, ich habe diesen Text ausgewählt, weil also da muss man sich nicht so viel merken und da da geht's auch wirklich um eine Sache, weil im anderen Text da sind ja so viele Briefe und ich kann mir irgendwie nicht merken, welcher Brief von wem und zu wem sein soll.*

*I: Okay, warum war das für dich wichtig mit dem Merken?*

*B1: Weil ich dann irgendwie die Antworten leichter sagen kann.*

Wenn Lehrkräfte die Potenziale ästhetischer Erfahrungen für ihre Schüler\*innen öffnen wollen, braucht es eine Abkehr von Fragen mit leichten, schnellen, richtigen oder falschen Antworten, eine Abkehr vom Zerstückeln, Interpretieren, Verstehen.

Darüber hinaus zeigen die Gespräche, dass es Vielschichtigkeit und Komplexität auf inhaltlicher (Bsp. B3) und formaler (Bsp. B2) Ebene sein können, die Kinder reizen und Anknüpfungspunkte bieten (dazu auch Frickel/Kagelmann 2019: 251):

*I: Könntest du das vergleichen mit den Texten in der Schule, war das genauso das Buch?*

*B3: Da war das anders. Da war entweder spannend oder lustig.*

*I: Okay und hier?*

*B3: Da war von allem etwas drin.*

*I: Warum hast du diesen Text ausgewählt?*

*B2: Also ich fand ihn (...) lustig und ich mag also das andere war auch also da haben sich auch Wörter gereimt, aber die ganze Zeit und ich finde es halt gut, dass hier*

*auch nicht nur Reimwörter sind. ...*

*B2: Also (...schlägt Buch auf) hier „war“ und „Sohn“ reimt sich nicht, aber „Schwunge“ und „Junge“ reimt sich.*

*I: Und wie hat dir das gefallen?*

*B2: Das hat mir sehr gut gefallen.*

Die Potenziale von Komplexität beziehen sich dabei nicht nur auf den textbasierten Inhalt, sondern auch auf die multimodale Darstellung von literarischen Gegenständen (siehe 3.1). Gerade durch vielfältige und -schichtige Gegenstände wird Differenzierung und Teilhabe an ästhetischen Erfahrungen möglich.

Herausfordernd bei einem emotionenfokussierenden Vorgehen ist der (sprachliche) Ausdruck von Emotion. Während zur Vermittlung literarischer Gegenstände bereits viele Überlegungen angestellt und erprobt wurden (z.B. mehr-Sinn<sup>®</sup>-Geschichten (vgl. Fornefeld 2013)), diverse kreativ-handelnde Formen des Umgangs mit Literatur (vgl. Wilke 2015: 77) oder auch das Konzept der Elementarisierung (vgl. Heinen 1989; Heinen/Lamers 2006), mangelt es bislang an fachdidaktischen Konzepten, die die Subjektseite (vgl. Feuser 1989) zum Sprechen über literarisch evozierte Emotionen ermächtigt. Gerade wenn der adressierte Personenkreis um Schüler\*innen mit UK-Bedarf erweitert wird, bedarf es umfassender Überlegungen zu alternativen Ausdrucksmöglichkeiten in der Literaturbegegnung.

Die Ergebnisse des Forschungsprojektes illustrieren das Potenzial ästhetischer Literaturerfahrungen für Schüler\*innen mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen. Die Gespräche zeigen, dass emotionales Erleben zur Grundlage für komplexe Prozesse der Textwahrnehmung werden kann. Was es dafür braucht, ist eine Abkehr vom *Verstehen (müssen)* und eine Öffnung der schulischen Textbegegnung hin zu mehr *Empfinden*. Ich möchte diese Überlegungen mit einem Zitat von Ute Andresen abschließen: „Wer jetzt aber annimmt, das alles sei ein Argument für ungenauen, in Ahnungen schwelgenden oder gar dumpfen Umgang mit Gedichten, hat mich gründlich mißverstanden“ (Andresen 1992: 13).



# Literaturverzeichnis

- Anz, Tanja (2012). Gefühle ausdrücken, hervorrufen, verstehen und empfinden. Vorschläge zu einem Modell emotionaler Kommunikation mit literarischen Texten. In: S. Poppe (Hrsg.), *Emotionen in Literatur und Film* (S. 155–170). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Bak, Petra M. (2019). *Lernen, Motivation und Emotion. Allgemeine Psychologie II – das Wichtigste, prägnant und anwendungsorientiert*. Berlin, Heidelberg: Springer. S. 145–185.
- Bernasconi, Tobias (2013). Literaturunterricht mit Schülern mit geistiger Behinderung. In: *Lernen Konkret*, Jg. 32, H. 3, S. 15–19.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea/Scherf, Daniel (2018). Einleitung. In: Andrea Bertschi-Kaufmann/Daniel Scherf (Hrsg.), *Ästhetische Rezeptionsprozesse aus didaktischer Perspektive* (S. 7–11). Weinheim, München: Juventa.
- Brüggemann, Julia/Frederking, Vera (2018). Das emotionale Wirkungspotenzial literarischer Texte im empirischen Blick. In: Andrea Bertschi-Kaufmann/Daniel Scherf (Hrsg.), *Ästhetische Rezeptionsprozesse aus didaktischer Perspektive* (S. 88–100). Weinheim, München: Juventa.
- Deines, Stefan/Liptow, Jasper/Seel, Martin (2013). Kunst und Erfahrung. Eine theoretische Landkarte. In: Dies. (Hrsg.), *Kunst und Erfahrung. Beiträge zu einer philosophischen Kontroverse* (S. 7–37). Frankfurt a.M. u.a.: Suhrkamp.
- Engelen, Eva-Maria (2007). *Gefühle. Grundwissen Philosophie*. Stuttgart: Philipp Reclam jun.
- Feuser, Georg (1989). Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: *Behindertenpädagogik*, 28 (1), S. 4–48.
- Feuser, Georg (17.05.2021). Keynote „Didaktische Analyse und Unterrichtsplanung in Feldern inklusiven Unterrichts. Betrachtungen zur Befreiung aus formalen und technokratischen Zwängen und das Wagnis der Pädagogik als Kunst“ im Rahmen der Tagung „Ein Unterricht für alle“ an der Universität Rostock.
- Fornefeld, Barbara (2013). *mehr→Sinn® Geschichten.Erzählen – Erleben – Verstehen. Konzeptband*. Verlag selbstbestimmtes leben.
- Frickel, Daniela A./Kagelmann, Andre (2019). Kinder- und Jugendliteratur. In: Ralph Olsen/Christiane Hochstadt (Hrsg.), *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion*, (S. 242–256). Weinheim: Beltz.
- Frickel, Daniela A./Wittenhorst, Mara/Thiess, Christian (2019). Unterricht mit Literatur als Möglichkeitsraum. Grundlagen und Ansätze für eine inklusionsorientierte Literaturdidaktik. *Lernen konkret*, 38 (2), S. 4–6.
- Frickel, Daniela A./Zepter, Alexandra L. (2018). Ansätze für einen integrativen, Emotionen fokussierenden Unterricht mit literarischen Texten: Zugänge zum ‚Kern‘ literarischen Verstehens. In: Andrea Bertschi-Kaufmann/Daniel Scherf (Hrsg.), *Ästhetische Rezeptionsprozesse aus didaktischer Perspektive* (S. 164–176). Weinheim, München: Juventa.
- Frickel, Daniela A./Alexandra L. Zepter (2020). Eiszeit im Literaturunterricht. Ansätze für einen emotional turn. In: *1000 und 1 Buch 2020*, Nr. 1, S. 28–31.
- Gläser-Zikuda, Michaela/Hofmann, Florian/Frederking, Volker (Hrsg.) (2021). *Emotionen im Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Holodynski, Manfred/Friedlmeier, Wolfgang (2006). *Emotionen – Entwicklung und Regulation*. Berlin: Springer Verlag.
- Holt, Nadine van/Groeben, Norbert (2006). Emotionales Erleben beim Lesen und die Rolle text- sowie leserseitiger Faktoren. In: Uta Klein/Katja Mellmann/Steffanie Metzger (Hrsg.), *Heuristiken der Literaturwissenschaft. Disziplinexterne Perspektiven auf Literatur* (S. 111–131). Paderborn: Mentis.
- Hopf, Hans/Tschuschke, Volker (2021). *Emotionen und Affekte bei Kindern und Jugendlichen*. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.
- Hurrelmann, Bettina (2009). Literalität und Bildung. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea/Rosebrock, Cornelia (Hrsg.), *Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld* (S. 21–42). Weinheim; München: Juventa.
- Koppenfels, Martin von/Cornelia Zumbusch (2016). Einleitung. In: Dies. (Hrsg.), *Handbuch Literatur & Emotionen* (S. 1–38). Berlin, Boston: de Gruyter.
- Kruse, Iris (2016). Kinderliterarische Medienverbünde im inklusiven Literaturunterricht der Grundschule – Mediale Darstellungsvielfalt als Chance für gemeinsame literarästhetische Erfahrungen. In: Daniela A. Frickel / Andre Kagelmann (Hrsg.): *Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma* (S. 171–191). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Krüss, James/Berner, Rotraud Susanne (2008). *Der Zauberer Korinthe*. Köln: Boje Verlag.
- Leont'ev, Alexej N. (1982). Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit. In: *Studien zur Kritischen Psychologie*. Köln: Campus.
- Mayring, Philipp (1994). Qualitative Inhaltsanalyse. In: Andreas Boehm/Andreas Mengel/Thomas Muhr (Hrsg.), *Texte verstehen: Konzepte, Methoden, Werkzeuge* (S. 159–175). Konstanz: UVK Univ.-Verl. Konstanz.
- Na, Ji Young/Wilkinson, Krista/Karny, Meredith/Blackstone, Sarah/Stifter, Cynthia (2016). A Synthesis of Relevant Literature on the Development of Emotional Competence: Implications for Design of Augmentative and Alternative Communication Systems. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 25 (3), S. 441–452.
- Puca, Rosa M. (2021). *Emotionen*. Verfügbar unter: <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/emotionen> [04.05.2023].
- Poppe, Sandra (2012). Emotionsvermittlung und Emotionalisierung in Literatur und Film – eine Einleitung. In: Dies. (Hrsg.), *Emotionen in Literatur und Film* (S. 9–27). Würzburg: Film – Medium – Diskurs.
- Richter, Jutta/Weikert, Christiane/Isermeyer, Jörg (2019). Heute bin ich wild und böse. In: *Lyrik-Comics*. Weinheim: Beltz & Gelberg. o.S.
- Rosebrock, Cornelia (2018). Strategien des ästhetischen Lesens. Literarisches Lernen in rezeptionsästhetischer Perspektive. In: Andrea Bertschi-Kaufmann/Daniel Scherf (Hrsg.), *Ästhetische Rezeptionsprozesse aus didaktischer Perspektive* (S. 14–27). Weinheim, München: Juventa.
- Rosebrock, Cornelia/Nix, Daniel (2010). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Roth, Gerhard (1996). Das Gehirn des Menschen. In: Gerhard Roth und Wolfgang Prinz (Hrsg.), *Kopf-Arbeit. Gehirnfunktionen und kognitive Leistungen* (S.119–180). Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Schäfer, Holger (2009). Lesen und Schreiben im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. Historische Entwicklungen und neue Ansätze im Sinne einer subjektbezogenen Didaktik. In: *Teilhabe*, 48 (9), S. 196–201.

- Schwarz-Friesel, Monika (2007). *Sprache und Emotion*. Tübingen; Basel: Francke.
- Schwarz-Friesel, Monika (2013). *Sprache und Emotion*. 2. aktual. und erweit. Aufl. Tübingen und Basel: A. Francke UT.
- Spinner, Kasper H. (2006). Literarisches Lernen. In: [Praxis Deutsch](#), 33(200), S. 6–16.
- Spinner, Kasper H. (Hrsg.) (2011). *Lesekompetenz erwerben, Literatur erfahren. Grundlagen und Unterrichtsmodelle*. 3. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Wilke, Judith (2015). *Literacy und geistige Behinderung. Eine Grounded-Theory-Studie* (S. 61–100). Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.
- Winko, Simone (2003). *Kodierte Gefühle. Zur Poetik der Emotionen in lyrischen und poetischen Texten um 1900*. Berlin: Erich Schmidt.
- Winko, Simone (2019). Literaturwissenschaftliche Emotionsforschung. In: Hermann Kappelhoff/Jan-Hendrik Bakels/Hauke Lehmann/Christina Schmitt (Hrsg.), *Emotionen* (S. 397–402). Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.

# Anhang

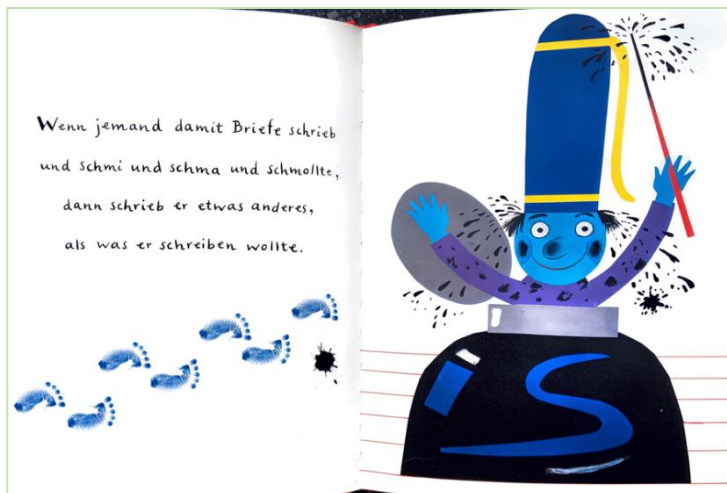
## Gegenstand 1: Der Zauberer Korinthe

Der Zauberer Korinthe (S. 3-8)

Gedicht von James Krüss, Aufarbeitung als Bilderbuch durch Rotraud Susanne Berner



Cover "Der Zauberer Korinthe"



Der Zauberer Korinthe (James Krüss)

*Es lebte einst ein Zauberer  
Kori, Kora, Korinthe.  
Der saß in einem Tintenfass  
Und zauberte mit Tinte.*

*Wenn jemand damit Briefe schrieb  
Und schmi und schma und schmollte,  
Dann schrieb er etwas anderes,  
Als was er schreiben wollte.*

*Einst schrieb der Kaufmann Steenebarg  
Aus Bri, aus Bra, aus Bremen  
An seinen Sohn in Dänemark:  
„Du solltest dich was schämen!“*

*Doch als der Brief geschrieben war,  
Mit Schwi, mit Schwa, mit Schwunge,  
Da stand im Brief: „Mein lieber Sohn,  
Du bist ein guter Junge.“*

*Da schmunzelte der Zauberer  
Kori, Kora, Korinthe  
Und schwamm durchs ganze Tintenfass  
Und trank ein bisschen Tinte.*

*Ein andermal schrieb Archibald,  
Der Di, der Da, der Dichter:  
„Die Rosen haben hierzuland  
So zärtliche Gesichter.“*

*Er hat von Ros- und Lilienhaar  
Geschri, geschra, geschrieben.  
Doch als das Liedchen fertig war,  
Da sprach es nur - von Rüben.*

*Da schmunzelte der Zauberer  
Kori, Kora, Korinthe  
Und schwamm durchs ganze  
Tintenfass  
Und trank ein bisschen Tinte.*

*Einst schrieb der Kaiser Fortunat  
Mit Si, mit Sa, mit Siegel:  
„Der Kerl, der mich verspottet hat,  
Kommt hinter Schloss und Riegel.“*

*Doch hinterher, da stand im Brief  
Vergni, vergna, vergnüglich:  
„Der Kerl, der mich verspottet hat,  
Der dichtet ganz vorzüglich.“*

*Da schmunzelte der Zauberer  
Kori, Kora, Korinthe  
Und schwamm durchs ganze  
Tintenfass  
Und trank ein bisschen Tinte.*

*Und wenn ihr dies nicht glauben wullt  
Vom Schri, vom Schra, vom  
Schreiben,  
Dann seid ihr schließlich selber schuld  
Und lasst es eben bleiben.*

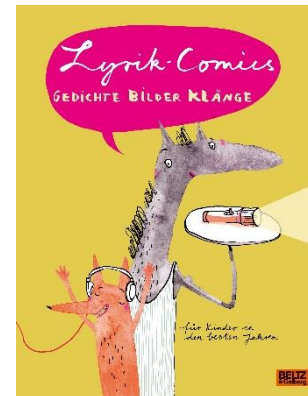
## Gegenstand 2: Heute bin ich wild und böse

Heute bin ich wild und böse

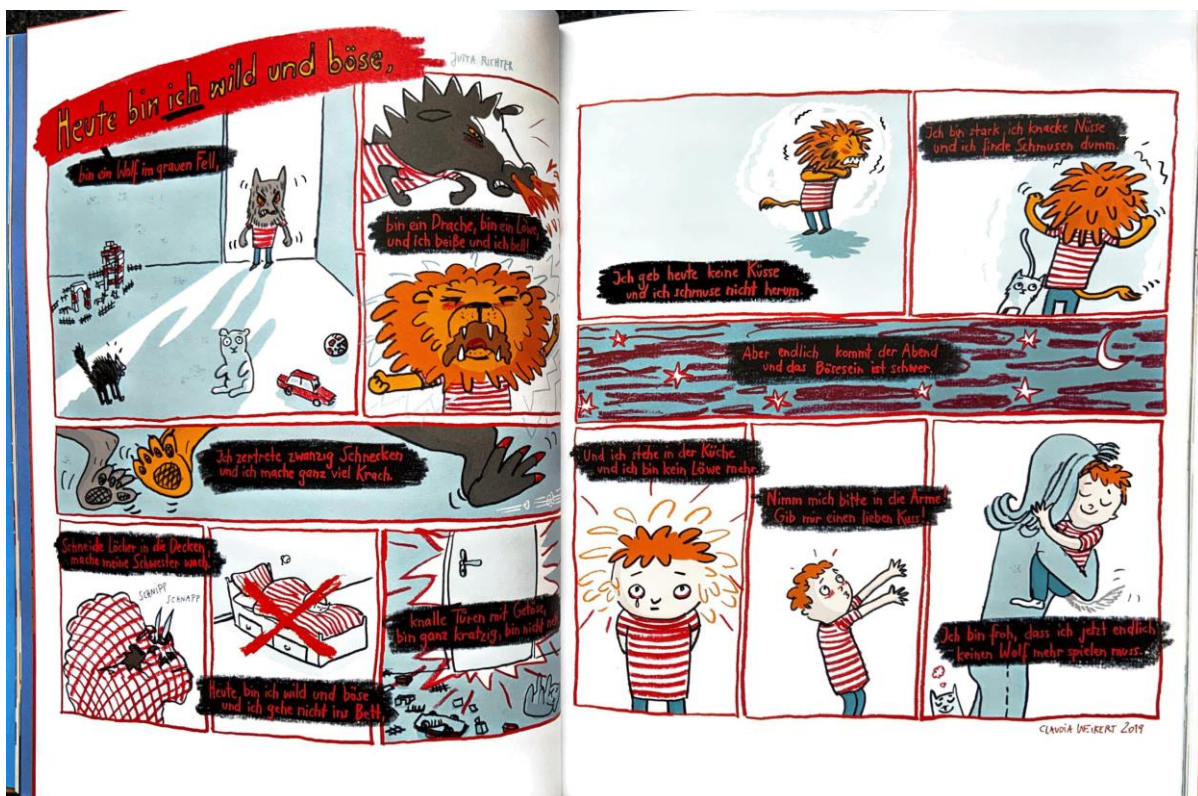
In: Lyric-Comics (Hrsgb. Stefanie Schweizer)

Gedicht: Jutta Richter, Bild: Claudia Weikert,

Klang: Jörg Isermeyer ([beltz.de/lyriccomics](http://beltz.de/lyriccomics), Nr. 6)



Cover "Lyric-Comics"



Heute bin ich wild und böse (Jutta Richter)

*Heute bin ich wild und böse,  
bin ein Wolf im grauen Fell,  
bin ein Drache, bin ein Löwe,  
und ich beiße und ich bell!  
Ich zertrete zwanzig Schnecken  
Und ich mache ganz viel Krach  
Schneide Löcher in die Decken,  
mache meine Schwester wach!*

*Heute bin ich wild und böse  
Und ich gehe nicht ins Bett,  
Knalle Türen mit Getöse  
Bin ganz kratzig, bin nicht nett.  
Ich geb heute keine Küsse  
Und ich schmuse nicht herum.  
Ich bin stark, ich knacke Nüsse  
Und ich finde Schmusen dumm*

*Aber endlich kommt der Abend  
Und das Bösessein ist schwer.  
Und ich stehe in der Küche  
Und ich bin kein Löwe mehr.  
Nimm mich bitte in die Arme!  
Gib mir einen lieben Kuss!  
Ich bin froh, dass ich jetzt endlich  
Keinen Wolf mehr spielen muss.*

## Codewortbaum

- ▼  Selbstbezogene Emotionen
  - Gefallen
  - Missfallen
  - Humor
  - Lust beim Lesen
  - Unlust beim Lesen
  - Unklar
- ▼  Objektbezogene Emotionen
  - ▼  Alterzentrierte Emotionen
    - Empathie
    - Spannung
    - Niedlich/süß
    - Humor
    - Düstere Elemente/Wut
    - Irritation/Verwunderung
    - Ekel
  - ▼  Egozentrierte Emotionen
    - Konträrsetzen zur eigenen Lebenswelt
    - Bezug auf die eigene Lebenswelt
- ▼  Artefaktemotionen
  - ▼  Artefakt: Bild
    - Transportierter Inhalt
    - Verwunderung/Irritation
    - Trope: Metapher
    - Transportierte Emotionen
    - Wahrnehmung gestalterischer Elemente
    - Missfallen
    - Gefallen
  - ▼  Artefakt: Klang
    - Interpretation klanglicher Mittel
    - Zur Darbietung mit dem AnyBook Reader
    - Gefallen
    - Missfallen
    - Transportierte Emotionen
    - Mimische Reaktion beim Hören
  - ▼  Artefakt: Text
    - Irritation/Verwunderung
    - Gefallen
    - Missfallen
    - Onomatopoetische Elemente
    - Reime
    - Refrainartige Wiederholungen
    - Veränderter Lesemodus
    - Audio-visuelle Eindrücke als Trigger f. egozentrierte Emotionen
- ▼  Nein/Nicht-Antworten
  - Vermutung: Keine Emotion wahrgenommen
  - Vermutung: Inhalt nicht präsent
  - Vermutung: Unlust/Überforderung
  - Vermutung: Fehlender Terminus/Fehlender Sprachschatz
- Unterrichtsbezogene Färbungen
- Pragmatische Aspekte
- Inhaltliche Unklarheiten
- Technik: Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung
- Moralisches Urteil



**Linda Waasem**

# **Welche (Fehl-)Vorstellungen haben Drittklässler\*innen beim Einschätzen von Wahrscheinlichkeit in Zufallsexperimenten?**

Betreut durch: Dr.' Marga Kreiten-Bresges (Lernbereich Mathematische Grundbildung)

## **Abstract**

*Das Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen verankert den Teilbereich ‚Wahrscheinlichkeit‘ fest im Lehrplan Mathematik für die Primarstufe. Hierbei sollen Schüler\*innen bestimmte Kompetenzen erwerben, um Wahrscheinlichkeit in Zufallsexperimenten beschreiben und einschätzen zu können. Die folgende Arbeit betrachtet das Denken von Drittklässler\*innen in stochastischen Situationen. Konkret wird untersucht, welche Grundvorstellungen und Fehlvorstellungen Einfluss auf das Einschätzen von Wahrscheinlichkeit haben. Zur Untersuchung wurden zwei verschiedene Erhebungsinstrumente miteinander kombiniert. Das Leitfadenterview wurde mit acht Kindern einer dritten Klasse geführt und beinhaltet Fragen zu Zufallsexperimenten mit Würfeln. Zusätzlich wurde ein Arbeitsblatt angefertigt, welches Wahrscheinlichkeit bezüglich des Zufallsexperiments Glücksrad behandelt. Dieses wurde von einer gesamten dritten Klasse bearbeitet. Die Auswertung der sieben Interviews erfolgte mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring. Die hierzu verwendeten Kategorien beziehen sich überwiegend auf die aus der Theorie und dem Forschungsstand abgeleiteten Grundvorstellungen und Fehlvorstellungen. Zwei weitere Kategorien konnten außerdem induktiv aus dem Datenmaterial identifiziert werden. Bei der Datenauswertung der bearbeiteten Arbeitsblätter wurde sich an einem vorgefertigten Erwartungshorizont orientiert. Zudem konnten charakteristische Fehler und Fehlvorstellungen herausgearbeitet werden. In der Arbeit konnte gezeigt werden, dass bei Drittklässler\*innen Fehlvorstellungen in den Einschätzungen von Wahrscheinlichkeit überwiegen. Nur begrenzt verfügen die Schüler\*innen über eine fachlich adäquate Vorstellung.*

# 1. Einleitung

„Der Umgang mit Daten, Häufigkeiten und Wahrscheinlichkeiten tritt nicht nur in innermathematischen Zusammenhängen auf. Vielmehr ist er ein fester Bestandteil des alltäglichen Lebens.“ (PIKAS 2019: 1) Die Wahrscheinlichkeitsthematik begegnet Kindern in alltäglichen Spielsituationen, wie bei Würfelspielen oder beim Glücksradrehen und Loseziehen auf Jahrmärkten. Die folgende Forschungsarbeit beschäftigt sich mit der Frage, wie Kinder im dritten Schuljahr des Primarbereichs Wahrscheinlichkeit in ausgewählten Zufallsexperimenten einschätzen. Dazu wird sich zunächst den theoretischen Grundlagen und dem Forschungsstand gewidmet. Die daraus abgeleiteten Arbeitshypothesen bilden die Grundlage für die empirische Untersuchung, welche sich in ein leitfadengestütztes Interview und ein Arbeitsblatt unterteilen lässt. Die Auswertung der Interviews geschieht mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring, während die Arbeitsblätter auf Basis eines Erwartungshorizonts ausgewertet werden. Abschließend erfolgt die Diskussion der Ergebnisse und deren Einordnung in den Forschungsstand.

## 2. Theorie

Zunächst wird auf theoretische Grundlagen und den Forschungsstand zu Grund- und Fehlvorstellungen hinsichtlich des Einschätzens von Wahrscheinlichkeit bei Grundschüler\*innen eingegangen. Dazu ist es notwendig, die Begriffe der *Grundvorstellung* und *Fehlvorstellung* zu erläutern und voneinander abzugrenzen. Grundvorstellungen beziehen sich auf Vorstellungen zu mathematischen Begriffen oder Verfahren (vgl. vom Hofe 2003: 5). Sie können als „gedankliche Werkzeuge, die zu Zahlen, Operationen und Strategien aufgebaut werden können“ (Wartha 2011: 166), verstanden werden. Grundvorstellungen sind somit die Grundlage für ein tragfähiges, mathematisches Verständnis. Hierbei wird zwischen primären und sekundären Grundvorstellungen unterschieden. Primäre Grundvorstellungen entstehen durch alltägliche Erfahrungen, wohingegen der Aufbau sekundärer Grundvorstellungen durch die gezielte Unterweisung und Aneignung mathematischer Inhalte erreicht wird (vgl. vom Hofe 2003: 5). Demgegenüber sind Fehlvorstellungen Vorstellungen, welche den fachwissenschaftlichen Inhalten widersprechen oder von diesen abweichen (vgl. vom Hofe 2014: 1267; Ohrndorf 2016: 23). Im Folgenden werden die diversen Grundvorstellungen und typischen Fehlvorstellungen unterschieden, die beim Einschätzen von Wahrscheinlichkeit eine Rolle spielen können. Dabei wird sich auf die Wahrscheinlichkeitsbegriffe bezogen. Anzumerken ist hier, dass die Nennung der Begriffe in der Literatur variiert. So gibt es beispielsweise Überschneidungen zwischen den klassischen, formalen und theoretischen Wahrscheinlichkeitsbegriffen: Vogt (2020) verwendet den klassischen Wahrscheinlichkeitsbegriff, Wollring (1994) geht auf ein formales Verständnis ein und Barkley (2019) verwendet den Begriff der theoretischen Vorstellung beziehungsweise theoretischen Einschätzung. Für die folgende Arbeit wird sich auf eine einheitliche Begriffsnennung festgelegt. Hier wird zwischen der theoretischen Vorstellung, der frequentistischen Vorstellung und der subjektiven Vorstellung unterschieden.

Die *theoretische Vorstellung* von Wahrscheinlichkeit bezieht sich auf das Einschätzen von Wahrscheinlichkeit anhand theoretischer Vorüberlegungen. Wollring nutzt hier den Begriff der a-priori-Wahrscheinlichkeit, wobei a priori als ‚von vornherein‘ zu verstehen ist (vgl. Wollring 1994: 3). Theoretische Vorüberlegungen können auf einer Grundannahme der Gleichwahrscheinlichkeit einzelner Elementarereignisse beruhen (Barkley 2019: 6). So lässt sich beispielsweise mit der Grundannahme, dass bei einem sechsseitigen Würfel alle Augenzahlen 1 bis 6 gleich wahrscheinlich sind, feststellen, dass die Wahrscheinlichkeit, eine gerade Zahl zu würfeln,  $\frac{|E|}{|\Omega|} = \frac{3}{6} = \frac{1}{2}$  beträgt. Für die Ermittlung der Wahrscheinlichkeit des Eintretens einer geraden Zahl, wurde also die Anzahl der Ereignisse ( $|E|$  = drei gerade Zahlen) durch die Anzahl aller möglichen Ergebnisse ( $|\Omega|$  = sechs Augenzahlen) geteilt. Diese Überlegung geht auf den klassischen Wahrscheinlichkeitsbegriff zurück (vgl. Vogt 2020: 73). Die Gleichwahrscheinlichkeit der einzelnen Elementarereignisse kann durch die Symmetrie des Würfels

geschlussfolgert werden. Geometrische Eigenschaften des Zufallsgenerators sind hier also außerdem von Bedeutung. Auch bei einem Glücksrad kann anhand der Verteilung der einzelnen Teilflächen auf verschiedene Eintrittswahrscheinlichkeiten geschlossen werden (vgl. Vogt 2020: 74). Des Weiteren spielen kombinatorische Überlegungen bei der theoretischen Wahrscheinlichkeitsvorstellung eine Rolle. Zum Beispiel kann bei Zufallsexperimenten mit zwei sechsseitigen Würfeln aufgrund der höheren Anzahl an Kombinationsmöglichkeiten der Augensumme ‚7‘ von einer höheren Wahrscheinlichkeit ausgegangen werden als bei der Augensumme ‚12‘.

Bei der *frequentistischen Wahrscheinlichkeitsvorstellung* handelt es sich im Gegensatz zur theoretischen Wahrscheinlichkeitsvorstellung um einen a-posteriori-Ansatz, wobei a posteriori als ‚im Nachhinein‘ zu verstehen ist (vgl. Barkley 2019: 7). Hier wird Wahrscheinlichkeit anhand bereits durchgeführter Zufallsexperimente (empirische Daten) eingeschätzt. So wird die absolute Häufigkeit eines Ereignisses in Bezug auf die Gesamtanzahl der Durchführungen eines Experiments betrachtet. Grundlage für die frequentistische Wahrscheinlichkeitsvorstellung ist das ‚Gesetz der großen Zahl‘: Bei höherer Anzahl der einzelnen Durchführungen nimmt die Zuverlässigkeit der Einschätzung der tatsächlichen Wahrscheinlichkeit zu. Demnach kann man, wenn man einen Würfel 100-mal wirft, eher auf die Wahrscheinlichkeit des Vorkommens der jeweiligen Augenzahlen schließen, als wenn man nur 10-mal würfelt (vgl. Vogt 2020: 75). Bei einer *subjektiven Wahrscheinlichkeitsvorstellung* sind persönliche Erfahrungen, Überzeugungen und Glaubenssätze von Bedeutung. Hier wird Wahrscheinlichkeit also aufgrund individueller Erfahrungen oder auch Wünsche eingeschätzt. Dies kann zu Fehleinschätzungen führen (vgl. ebd.: 77).

Im Hinblick auf die *subjektive Vorstellung* ist es sinnvoll, bestimmte Fehlvorstellungen zu erläutern. Dabei wird unter folgenden Vorstellungen oder auch fehlerhaften Heuristiken unterschieden: Bei der ‚*availability heuristic*‘ werden basierend auf prägnanten, abrufbaren Erfahrungen Urteile über die Wahrscheinlichkeit eines bestimmten Ereignisses gebildet. Beispielsweise wird oft das Vorkommen der 6 beim Spielwürfel als unwahrscheinlich angesehen, dies ist auf Erfahrungen mit Brettspielen zurückzuführen (vgl. Pratt 2000: 5; PIKAS 2019: 4). Die ‚*representativeness heuristic*‘ meint, dass aufgrund wenig durchgeführter Versuche auf eine allgemeine Wahrscheinlichkeit geschlossen wird (vgl. ebd.). Barkley äußert außerdem, dass die ‚*representativeness heuristic*‘ ebenfalls die Berücksichtigung der Reihenfolge und Anordnung der eingetretenen Ereignisse beinhaltet. Demnach wird bei fünfmaligem Münzwurf das Ereignis KKKKK für unwahrscheinlicher eingeschätzt als das Ereignis KKZKZ (vgl. Barkley 2019: 19). Bei der ‚*equiprobability bias*‘ wird von einer Gleichwahrscheinlichkeit der Ereignisse ausgegangen, beispielsweise auch bei zweistufigen Zufallsexperimenten mit Würfeln (vgl. Pratt 2000: 5; PIKAS 2019: 4). Wenn angenommen wird, dass man den Ausgang eines Versuchs beeinflussen kann, zum Beispiel durch ‚schnelles Würfeln‘, liegt die Fehlvorstellung ‚*outcome approach*‘ vor (vgl. ebd.). Wollring (1994) fügte den vier Fehlvorstellungen noch eine Fünfte hinzu, die beim Einschätzen von Wahrscheinlichkeit eine Rolle spielen kann: Die *animistische Vorstellung* geht zurück auf das Stufenmodell zur kognitiven Entwicklung nach Piaget. Sie liegt vor, wenn (übergeordnete) Wesen in die Einschätzung von Wahrscheinlichkeiten mit einbezogen werden. Auch magisches Denken ist hier von Bedeutung (vgl. Wollring 1994: 23f.).

Die Thematik der Wahrscheinlichkeit wird im Verlauf der Grundschule im Sinne des Spiralprinzips erarbeitet. Dazu sind die von Winter formulierten Grunderfahrungen von Bedeutung: Erscheinungen der Welt werden verknüpft mit mathematischen Inhalten und Problemlösefähigkeiten betrachtet (vgl. Barkley 2019: 9, zitiert nach Winter 1995: 37). Die Verankerung der Wahrscheinlichkeitsthematik im Mathematikunterricht entnehme man der Abbildung 1.

Wahrscheinlichkeiten	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler
<ul style="list-style-type: none"> <li>• bestimmen zunehmend systematischer die Anzahl verschiedener Möglichkeiten im Rahmen einfacher kombinatorischer Aufgabenstellungen,</li> <li>• beschreiben die Wahrscheinlichkeit von einfachen Ereignissen (sicher, (un-)wahrscheinlich, (un-)möglich).</li> </ul>	

Abb. 2: Auszug Kernlehrplan Mathematik (Ministerium für Schule und Bildung NRW 2021: 94)

## 2.1 Forschungsstand

Eine der ersten Untersuchungen über die Vorstellungen von Wahrscheinlichkeit bei Kindern liegt Jean Piaget zugrunde. Dabei führte er vor allem mittels Urnenexperimenten verbale Tests durch. Die zentralen Ergebnisse seiner Studie beinhalten, dass die Vorstellung zu dem (theoretischen) Wahrscheinlichkeitsbegriff erst in der vierten Entwicklungsstufe, der formal operationalen Phase, ausgeprägt ist. Diese Stufe beginnt erst circa ab elf Jahren (vgl. Barkley 2019: 17; zitiert nach Kütting 1995: 86).

In einer Studie von Wollring (1994) zeigte sich, dass die Einschätzungen von Wahrscheinlichkeit von Kindern im (Vor-)Schulalter oft durch animistische Vorstellungen geprägt sind. In seinen Untersuchungen führte er Spielinterviews zu Würfeln und Münzen durch. Er interviewte hier vor allem Kinder im Vorschulalter oder Schüler\*innen in der Schuleingangsphase. Ein Interview mit einem Viertklässler zeigte jedoch die folgende Sichtweise: Der Junge erklärte den Zufallsgenerator (hier die Münze) als denkendes Wesen. Auf die Frage, welches Ereignis (Kopf oder Zahl) eintreten wird, antwortete er: „Wenn ich die Gedanken [der Münze] lesen könnte [...], dann wüsst' ich es“ (Wollring 1994: 10.) Auch bei dem Spielwürfel argumentiert er anhand von Fehlvorstellungen. So meinte er, die Augenzahl 6 sei am unwahrscheinlichsten, könne aber durch geschicktes Würfeln erreicht werden (vgl. ebd.: 11f.). Diese Vorstellungen entsprechen der ‚*outcome approach*‘ und der ‚*availability heuristic*‘.

Auf ähnliche Studienergebnisse weisen KIRA und PIKAS hin. Ergebnisse von KIRA zeigen auf, „dass häufig Fehlvorstellungen zum Thema Zufall und Wahrscheinlichkeiten vorherrschen“ (KIRA o.J.a: o.S.). In den Studien konnten KIRA und PIKAS feststellen, dass Grundschüler\*innen Wahrscheinlichkeit oft intuitiv richtig eingeschätzten, jedoch auch häufig Fehlvorstellungen auftreten, wie die ‚*availability heuristic*‘, die ‚*representativeness heuristic*‘, die ‚*equiprobability bias*‘ und die ‚*outcome approach*‘ (vgl. ebd.). Durchgeführte Würfelexperimente von KIRA und PIKAS weisen beispielsweise auf die folgende Fehlvorstellung hin: Ein Junge geht nach vergleichsweise vielen gewürfelten ‚Sechsern‘ von einem manipulierten (gezinkten) Würfel aus, da sich seine (Vor-)Erfahrungen bezüglich des Vorkommens der Augenzahl deutlich von den in der Studie erreichten Ergebnissen unterscheiden (vgl. KIRA o.J.b: o.S.; PIKAS o.J.: o.S.). Seine Begründung ist hier von der ‚*availability heuristic*‘ geprägt. Auch die Auswertung von Experimenten zu Glücksrädern und entsprechenden Gewinnkarten weisen auf durch Fehlvorstellungen geprägte Argumentationen hin. Hier wird zumeist nicht mit der Anzahl der Teilflächen argumentiert, sondern es werden andere Aspekte – wie zum Beispiel die Anzahl der Gewinnbedingungen der entsprechenden Regeln – berücksichtigt. Die möglichen Ereignisse werden von den Schüler\*innen also nicht im Zusammenhang aller möglichen Ergebnisse betrachtet (vgl. PIKAS 2011: 1).

Bei einer Studie von Neubert stellte sich heraus, dass Kinder der vierten Klasse Gewinnwahrscheinlichkeiten von zwei Glücksrädern mit gleich großen Teilflächen argumentativ richtig vergleichen können. Im Falle unterschiedlich großer Teilflächen (beispielsweise 8 und 16 Teilflächen) wird die Wahrscheinlichkeit zumeist falsch eingeschätzt und in Folge fehlerhaft begründet (Neubert 2007: 29). Hier fällt auf, dass die Schüler\*innen meist eher die Anzahl der

Teilflächen und nicht die Größe der Teilflächen bei ihrer Einschätzung von Wahrscheinlichkeit einbeziehen.

Im Weiteren zeigt eine Studie von Pratt auf, dass bei zweistufigen Zufallsexperimenten mit gleichen Glücksrädern die Wahrscheinlichkeit für bestimmte Ereignisse vorrangig mit der Fehlvorstellung ‚*equiprobability bias*‘ eingeschätzt und begründet wird. Hier wurden Grundschüler\*innen zwei gleiche Glücksräder vorgezeigt, anschließend wurden sie nach der Eintrittswahrscheinlichkeit bestimmter Ereignisse gefragt. Anzumerken ist, dass die Eintrittswahrscheinlichkeit der Ereignisse aufgrund der Zweistufigkeit verschieden ist. Demnach ist es wahrscheinlicher, auf zwei unterschiedlich gefärbten Teilflächen der Glücksräder zu landen, als auf zwei gleichgefärbten Teilflächen. Trotzdem gingen die an der Studie teilnehmenden Kinder von einer Gleichwahrscheinlichkeit aus (vgl. Pratt 2000: 613).

In einer Studie von Aspinwall und Tarr wurde die *frequentistische Vorstellung* bei Sechstklässler\*innen untersucht. Dazu wurde eine Einheit zum ‚Gesetz der großen Zahl‘ vorbereitet. In einer Lernstandsdiagnose vor der Durchführung dieser Einheit zeigte sich, dass die meisten Schüler\*innen die Versuchsanzahl von Experimenten wenig oder gar nicht berücksichtigten. Stattdessen nutzen sie zumeist subjektive Begründungen (vgl. Barkley 2019: 26; zitiert nach Aspinwall/Tarr 2001: 243).

### 3. Forschungsfrage

Im vorherigen Kapitel wurden Vorstellungen und Fehlvorstellungen abgegrenzt voneinander erläutert und auf den Forschungsstand eingegangen. Die dargestellten Studien untersuchten die Wahrscheinlichkeitsvorstellungen von Kindern in Zufallsexperimenten (Würfel, Urne, Glücksrad, etc.). Anknüpfend an diese Erkenntnisse wird in dieser Forschungsarbeit folgende Forschungsfrage untersucht:

*Welche (Fehl-)Vorstellungen haben Drittklässler\*innen beim Einschätzen von Wahrscheinlichkeit in Glücksexperimenten?*

Basierend auf dem Forschungsstand (vgl. Kapitel 2.1.) lassen sich Arbeitshypothesen ableiten:

- I. Schüler\*innen der dritten Jahrgangsstufe schätzen Wahrscheinlichkeit überwiegend anhand von Fehlvorstellungen ein (vgl. u.a. KIRA o.J.a: o.S.).
- II. Die frequentistische Vorstellung, und damit auch eine Vorstellung von dem Gesetz der großen Zahl, lässt sich bei Drittklässler\*innen nicht feststellen (vgl. Barkley 2019: 26; zitiert nach Aspinwall/Tarr 2001: 243).
- III. Schüler\*innen der dritten Klasse verfügen nur begrenzt über die theoretische Wahrscheinlichkeitsvorstellung (vgl. u.a. Barkley 2019: 17; zitiert nach Kütting 1995: 86).



### 4. Untersuchung

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurde sich für eine Kombination aus zwei verschiedenen Erhebungsinstrumenten entschieden: Die Befragung über ein Leitfadeninterview als eine qualitative Erhebungsmethode kann Perspektiven und Einstellungen der Befragten erfassen (vgl. Bortz/Döring 2009: 301). Da diese Arbeit Vorstellungen von Schüler\*innen untersucht, ist es dementsprechend sinnvoll, diese über Leitfadeninterviews zu erheben. Da Interviews aus organisatorischen Gründen nur mit einer geringen Anzahl von Schüler\*innen durchgeführt werden können, wird das Erhebungsinstrument ‚Arbeitsblatt‘ zur Datenerhebung hinzugezogen. Dieses kann von einer gesamten Lerngruppe, also einer größeren Stichprobe, bearbeitet werden. Außerdem bietet die Kombination der beiden Erhebungsmethoden eine getrennte Behandlung zweier Zufallsgeneratoren. Dies hat den Vorteil, dass verschiedene Fehl- und

Grundvorstellungen besser erfasst werden können, da manche Aspekte sich leichter auf eines der beiden Zufallsexperimente übertragen lassen. So lässt sich zum Beispiel die Fehlvorstellung ‚availability heuristic‘ leichter im Kontext des Spielwürfels untersuchen, da Würfelspiele präsenter im alltäglichen Leben von Kindern sind.

## Erhebungsinstrument: Leitfadeninterview

Das Leitfadeninterview widmet sich den Zufallsexperimenten mit Würfeln. Der Einstieg des Leitfadeninterviews beinhaltet das Abfragen der Vorerfahrungen der Schüler\*innen, hier wird zunächst gefragt, woher die Schüler\*innen den Würfel (W6) kennen. Das Interview besteht aus sechs zentralen Leitfragen und ist in drei Abschnitte gegliedert: Zuerst wird ein Sechserwürfel verwendet, im Anschluss wird ein weiterer Sechserwürfel hinzugezogen. Im dritten Teil werden ein Sechserwürfel und ein Achterwürfel (W8) kombiniert betrachtet. Bei den Fragen wurde sich zum Teil an der Studie von Wollring (1994) und an Erhebungen von PIKAS (o.J.) und KIRA (o.J.b) orientiert. Es wurden jedoch auch neue Fragen konzipiert, um eine Bandbreite von Fehl- und Grundvorstellungen (gezielt) abzufragen. Zum Beispiel werden die Kinder nach fünfmaligem Würfeln einer geringen Versuchszahl gefragt, welches Ereignis (Augenzahl) bei erneutem Würfeln eintritt. Hier wird untersucht, ob die Fehlvorstellung ‚representativeness heuristic‘ festzustellen ist. Eine komprimierte Version des Leitfadens ist Abbildung 2 zu entnehmen.

Leitfrage/Medien	Sinn und Zweck der Frage
Zeigen eines 6er-Würfels: 	
Einstiegsfrage: Woher kennst du den Würfel?	Vorerfahrungen/ Vorkenntnisse abfragen
<b>L1:</b> Wenn du nun würfelst, was denkst du: Gibt es eine Zahl, die wahrscheinlicher kommt als die anderen? Welche Zahl kommt wahrscheinlich? Gibt es eine Zahl, die unwahrscheinlicher kommt als die anderen?	<i>Theoretische Vorstellung</i> Ist das Kind in der Lage, Wahrscheinlichkeiten theoretisch einzuschätzen (alle Möglichkeiten sind gleich wahrscheinlich)?  Schätzt das Kind aufgrund von <i>Fehlvorstellungen</i> ein? („availability heuristic“ oder <i>animistische Vorstellung</i> )
Würfle nun fünfmal! Im Anschluss wird gefragt: <b>L2:</b> Was denkst du, wenn du noch einmal würfelst, welche Zahl kommt jetzt?	Schätzt das Kind Wahrscheinlichkeiten auf Basis der ‚representativeness heuristic‘ ein?
<b>L3:</b> Wähle eine Zahl zwischen 1 und 6. Kannst du irgendwas tun, damit du diese Zahl würfelst?	Lassen sich hier ‚outcome approach‘ oder <i>animistische Vorstellung</i> feststellen?
Würfeln mit zwei 6er-Würfeln 	


<p>Würfle mit beiden Würfeln und addiere die Augensummen:</p> <p><b>L4:</b> Was denkst du, welches Ergebnis ist am wahrscheinlichsten?</p>	<p>Argumentiert das Kind mit einer <i>theoretischen Vorstellung</i> oder argumentiert es auf der Basis von <i>Fehlvorstellungen</i> (insbesondere ‚<i>equiprobability bias</i>‘)</p>
<p><b>L5:</b> Kannst du herausfinden, ob eine Augensumme am häufigsten gewürfelt wird?</p>	<p>Kann das Kind theoretische Vorüberlegungen äußern? Sieht das Kind Wege der empirischen Datenerfassung als Möglichkeit der Problemlösung an? (<i>theoretische Vorstellung</i> und <i>frequentistische Vorstellung</i>)</p>
<p>6er-Würfel oder 8er-Würfel</p> 	
<p><b>L6:</b> Du gewinnst, wenn du eine 5 oder eine 6 würfelst. Für welchen der beiden Würfel entscheidest du dich?</p>	<p>Wählt und begründet das Kind anhand <i>theoretischer Vorstellung</i>? (8-er Würfel hat mehr ungünstige Ergebnismöglichkeiten)</p> <p>Wählt und begründet das Kind aufgrund subjektiver (<i>Fehl-</i>) <i>Vorstellungen</i>? (Mehrere sind hier möglich)</p>

Abb. 2: Leitfadeninterview (eigene Darstellung)

## Erhebungsinstrument: Arbeitsblatt

Das Arbeitsblatt beschäftigt sich mit Zufallsexperimenten zu Glücksrädern und wurde mit dem Programm ‚Worksheetcrafter‘ erstellt. Das Arbeitsblatt besteht aus sechs Aufgaben, welche jeweils unterschiedliche Aspekte mit einbeziehen. Aufgabe 1 und Aufgabe 2 können als leichte Einstiegsaufgaben verstanden werden. Mit der dritten Aufgabe soll erhoben werden, ob die Schüler\*innen die Gewinnchance eines Ereignisses bezüglich zwei Glücksräder mit ungleicher Teilflächen richtig einschätzen können. In Aufgabe 4 wurde der Vergleich zweier Glücksräder mit unterschiedlich großen Teilflächen erfragt. Dies geschah in Anlehnung an die Studie von Neubert (2007) und deren Ergebnissen. In Aufgabe 5 wurde ein zweistufiges Glücksexperiment einbezogen, dies liegt der Studie von Pratt (2000) zugrunde (siehe Kapitel 2). Zuletzt soll in Aufgabe 6 von einem Ergebnis eines Zufallsexperimentes auf die generelle Verteilung der Flächen in einem Glücksrad geschlossen werden. Hier wurde eine hohe Versuchsanzahl einer niedrigen Versuchsanzahl gegenübergestellt. Dabei stellt sich die Frage, ob die Schüler\*innen in ihrer Bearbeitung eher die hohe oder eher die niedrige Versuchsanzahl berücksichtigen.

### 4.1 Stichprobe und Datenerhebung

Das Leitfadeninterview wurde insgesamt mit acht Kindern einer dritten Klasse in einem heterogenen Einzugsgebiet durchgeführt. Das Durchschnittsalter aller interviewten Kinder beträgt neun Jahre. Die Erhebung geschah im Hinblick der zentralen ethischen Prinzipien ‚Freiwilligkeit der Teilnahme und informierte Einwilligung‘, ‚Anonymität und Vertraulichkeit‘ und ‚Schutz vor Schädigung und Beeinträchtigung‘ (vgl. Zentrum für LehrerInnenbildung 2021: 19). Die Interviews wurden unter Einhaltung der Datenschutzverordnung gefilmt, die Einwilligung wurde mittels eines Elternbriefes eingeholt. Aufgenommen wurden die Interviews mit einer Videokamera, da somit auch konkrete Handlungen der Schüler\*innen, wie zum Beispiel das Würfeln, erfasst werden konnten.

Das Arbeitsblatt wurde als Vollerhebung in einer dritten Klasse durchgeführt. Insgesamt bearbeiteten 23 Schüler\*innen das Arbeitsblatt. Der Zufallsgenerator ‚das Glücksrad‘ wurde vor der Bearbeitung anhand eines vorgefertigten Modells eingeführt, um eventuelle

Verständnisproblemen vorzubeugen und den Wechsel von enaktiver zu ikonischer Ebene zu erleichtern. Zur Bearbeitung des Arbeitsblattes wurden mögliche Satzanfänge (zum Beispiel ‚Ich entscheide mich für Glücksrad \_\_, weil ...‘) an die Tafel geschrieben.

## 4.2 Datenaufbereitung und Ergebnisdarstellung

Von den acht aufgenommen Interviews konnten sieben Interviews für die Untersuchung genutzt werden. Bei der Transkription wurde sich an den Regeln von Kuckartz orientiert (vgl. Kuckartz 2022: 200). Lautäußerungen und Fülllaute wurden nur mit in die Transkripte aufgenommen, sofern sie relevant für das jeweilige Gespräch waren. Um die Anonymität der Schüler\*innen zu bewahren, wurden ihre Namen durch Synonyme ersetzt. Hier wurde darauf geachtet, dass alle Schüler\*innen Namen mit unterschiedlichen Initialen zugewiesen bekommen. Bei der Interviewerin wurde das Kürzel I verwendet.

Zur Auswertung der Leitfadeninterviews wurde sich an der strukturierenden, qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring – der deduktiven Kategorienanwendung – orientiert. Bei dieser werden Kategorien bezogen auf Theorie und Forschungsstand abgeleitet, definiert und Kodierregeln formuliert. Im Zuge der Auswertung werden mittels der Kodierregeln Textbestandteile den Kategorien zugeordnet und Ankerbeispiele herausgefiltert (vgl. Mayring 2015: 97). Die Kategorien, die in der Untersuchung verwendet wurden, entsprechen den dargelegten Grund- und Fehlvorstellungen (vgl. Kapitel 2): Die *theoretische* und die *frequentistische Vorstellung* wurden als Grundvorstellungen, die ‚*availability heuristic*‘, ‚*representativeness heuristic*‘, ‚*equiprobability bias*‘, ‚*outcome approach*‘ und die *animistische Vorstellung* als Fehlvorstellungen definiert. Die Auswertung der Interviewtranskripte erfolgte schrittweise. Zunächst wurden einzelne Interviewpassagen den deduktiven Kategorien zugeordnet. Im Verlauf der Datenauswertung mussten die Kodierregeln teilweise angepasst und ergänzt werden. Des Weiteren konnte die Kategorie *persönliche Vorstellung* induktiv aus dem Datenmaterial identifiziert werden. Diese beinhaltet Einschätzungen von Wahrscheinlichkeit, welche konkret auf die eigene Person oder in Abgrenzung zu anderen Personen bezogen sind. In den weiteren Analyseschritten fielen weitere Interviewpassagen auf, welche sich zwar der Oberkategorie Fehlvorstellung zuordnen ließen, aber in keine aus der Theorie abgeleiteten Fehlvorstellungen passte. Hier wurden ebenfalls induktiv eine Kategorie *Fehleinschätzung Korrelation* definiert und Kodierregeln formuliert. Das Kategoriensystem entnehme man dem Anhang.

Um einen besseren Überblick über die Ergebnisse des Leitfadeninterviews zu erlangen, wurde jede Antwort jedes Kindes auf jede Leitfrage zusammengefasst und mithilfe der Auswertungstabelle gedeutet. Dies geschah in einer separaten Tabelle. Wie oft und bei welcher\*welchem Schüler\*in die jeweiligen Grund- und Fehlvorstellungen klassifiziert wurden, ist Abbildung 3 zu entnehmen.

	Frieda	Koko	Jannis	Charlie	Tara	Samira	Layla	Σ
<i>Theoretische Vorstellung</i>	✓	✓						2
<i>Frequentistische Vorstellung</i>								0
<i>Availability heuristic</i>	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	7
<i>Representativeness heuristic</i>	✓	✓	✓	✓	✓	✓		6
<i>Equiprobability bias</i>				✓				1
<i>Outcome approach</i>		✓		✓		✓		3



Animistische Vorstellung			✓		✓	✓	✓	4
Persönliche Vorstellung			✓			✓	✓	3
Fehleinschätzung Korrelation			✓			✓	✓	3

Abb. 3: Auswertung Interviews (eigene Darstellung)

Zur Auswertung der bearbeiteten Arbeitsblätter wurde zunächst mittels eines Erwartungshorizontes festgelegt, wann eine Aufgabe als richtig beantwortet beziehungsweise als richtig begründet gilt. Im Zuge der Auswertung wurden dann die richtig beantworteten Aufgaben und die richtigen Begründungen gezählt und als absolute Zahl in eine Auswertungstabelle eingetragen. Besonders im schulischen Kontext ist diese Vorgehensweise von Bedeutung, um sich einen Überblick über eine Lerngruppe zu verschaffen (vgl. Altrichter/Posch/Spann 2018: 179). Zur genaueren Vergleichbarkeit der einzelnen Aufgaben wurde ein Diagramm erstellt (siehe Abbildung 4). Daran lässt sich feststellen, dass insbesondere Aufgabe 3 und Aufgabe 5 zur Klassifizierung charakteristischer Fehler und Fehlvorstellungen beitragen.

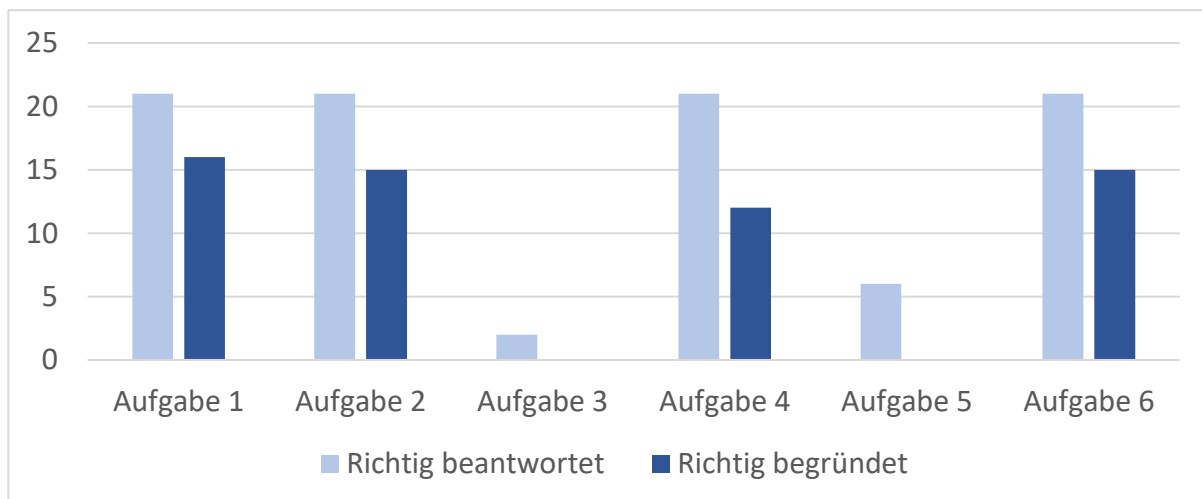


Abb. 4: Auswertung Arbeitsblatt, Stichprobe: 23 Drittklässler\*innen (eigene Darstellung)

### 4.3 Diskussion der Ergebnisse

Im Folgenden wird zunächst exemplarisch auf die einzelnen Interviews eingegangen. Dazu werden die Interviews mit Tara und Samira herangezogen, da hier eine Bandbreite von Fehlvorstellungen sowie Vorstellungen aufgezeigt werden kann.

Auf die Frage, welches Würfelereignis am unwahrscheinlichsten ist, antwortet Tara, dass es am unwahrscheinlichsten sei, die Sechs zu würfeln. Sie begründet dies basierend auf ihren Spielerfahrungen in Monopoly und merkt an, dass man die höchste Zahl nicht oft würfele. Tara argumentiert hier anhand der Fehlvorstellung ‚availability heuristic‘, da sie ihre prägnanten Erfahrungen in die Einschätzung von Wahrscheinlichkeit miteinbezieht. Nach fünfmaligen Würfeln glaubt Tara, dass bei erneutem Würfeln das Ereignis der Augenzahl Drei eintritt, da sie diese, auf die fünf Würfe bezogen, noch nicht gewürfelt hätte: „Weil ich habe jetzt schon zweimal eine Fünf, zweimal eine Vier, einmal eine Zwei [gewürfelt]“. Hier ist anzumerken, dass die meisten Kinder im Gegensatz zu Tara basierend auf der ‚representativeness heuristic‘ eine Augenzahl angaben, welche sie vorher oft gewürfelt haben. Trotzdem bezieht sich Tara in ihrer Begründung auf eine niedrige Versuchsanzahl, womit man dennoch die ‚representativeness heuristic‘ zuordnen kann. Tara äußert, dass man ein bestimmtes, gewolltes Ereignis erreichen könne, indem man den Würfel anpusten würde. Ihre Mutter habe dies an sie herangetragen,

da dies Glück bringe. Diese Äußerung kann als magisches und somit animistisches Denken gedeutet werden. Auf die Frage, welches Würfelereignis bei zwei sechsseitigen Würfeln (W6) am wahrscheinlichsten oder am unwahrscheinlichsten ist, antwortet Tara, dass die Ereignisse der höheren Augensummen nicht sehr wahrscheinlich seien. Sie bezieht sich hier auf zwei Sechsen bei beiden Würfeln. Dies ist zwar fachlich richtig, da bei zwei sechsseitigen Würfeln die höchste Augenzahl ‚12‘ am unwahrscheinlichsten gewürfelt wird. Dennoch kann interpretiert werden, dass Tara hier anhand der ‚*availability heuristic*‘ einschätzt. Basierend auf ihren prägnanten Erfahrungen in Monopoly denkt sie, die Sechs (höchste Augenzahl) wäre am unwahrscheinlichsten. Dies überträgt sie auf die zwei Würfel. Bei Leitfrage 5 ist erneut die Vorstellung ‚*representativeness heuristic*‘ zu erkennen: Tara möchte (nur) ein- bis zweimal würfeln, um die generelle Wahrscheinlichkeit zu ermitteln. Taras Antwort auf die letzte Leitfrage ist ebenfalls interessant, denn hier überträgt sie erneut ihre Überzeugung, die höchsten Zahlen wären unwahrscheinlicher, auf die Situation. Bei einem achtseitigen Würfel (W8) sieht sie es als wahrscheinlicher an, eine Fünf oder eine Sechs zu würfeln, als beim W6, da beim W8 die Sechs nicht die größte Zahl ist: „Weil ich gesagt habe, dass [...] da die Sechs die größte Zahl ist und die höchste Zahl wird wahrscheinlich nicht so oft gewürfelt [wie] hier, weil hier ja die Acht die höchste Zahl ist“. Auch hier ist Taras Einschätzung und Begründung geprägt von der ‚*availability heuristic*‘.

Auch Samira gibt an, dass bestimmte Augenzahlen unwahrscheinlicher gewürfelt würden als andere Augenzahlen. Neben der ‚*availability heuristic*‘ wird hier eine *subjektive Vorstellung* ersichtlich: Sie bezieht sich bei der Wahrscheinlichkeit bestimmter Ereignisse, hier eine Sechs zu würfeln, konkret auf die eigene Person und grenzt sich in ihrer Einschätzung von anderen Kindern ab: „Bei anderen Kindern [ist das] bestimmt anders“. Bei Leitfrage 2 wird ebenfalls anhand der ‚*representativeness heuristic*‘ argumentiert, hier allerdings wird sich auf die Reihenfolge der Ereignisse bezogen: Samira gibt an, es sei wahrscheinlicher, eine Sechs zu würfeln, wenn im vorherigen Versuch bereits eine Sechs gewürfelt wurde. Hier könnte diskutiert werden, ob sich diese Aussage eventuell ebenfalls der ‚*availability heuristic*‘ zuordnen lässt, denn eventuell liegt diese Einschätzung prägnanten Erfahrungen zugrunde. Samiras Antworten auf Leitfrage 3 und 4 sind hauptsächlich geprägt von der *animistischen Vorstellung*. Sie versucht, konkret Kontakt zum Würfel aufzunehmen: „bitte sei eine Fünf oder eine Sechs.“ Außerdem bezeichnet sie den Würfel als „Wunschwürfel“ und fasst ihn als entscheidungsfähiges Wesen auf: „Die [Würfel] machen das ja alles schon selbst.“ Auf Leitfrage 5 geht Samira nicht eindeutig ein, sie äußert jedoch, dass man bestimmte Würfelereignisse durch spezifische Handbewegungen erreichen könne. Bei der letzten Leitfrage wird ersichtlich, dass Samira aus ihrer vorherigen Klasse bereits Erfahrungen mit einem W8 gemacht hat. Trotz dessen schätzt sie bei diesem die Wahrscheinlichkeit, eine Fünf oder eine Sechs zu würfeln, höher ein als beim W6. Hier bekommt die induktiv gebildete Kategorie *Fehleinschätzung Korrelation* Bedeutung: Samira denkt fälschlicherweise, dass bei einem Zufallsexperiment mit mehr möglichen Ereignissen (W8) ein bestimmtes Ereignis (Eintreten einer Fünf oder einer Sechs) wahrscheinlicher sei als bei einem Zufallsexperiment mit weniger möglichen Ereignissen (W6). Durch die höhere Anzahl möglicher Ereignisse wird auf eine höhere Wahrscheinlichkeit der einzelnen Ereignisse geschlossen (positive Korrelation). Die Wahrscheinlichkeit eines Ereignisses korreliert unter Berücksichtigung der Gleichwahrscheinlichkeit allerdings negativ mit der Anzahl aller möglichen Ereignisse. Auch bei zwei weiteren Kindern (Jannis und Layla) ist diese Vorstellung festzustellen.

Auf alle Interviews bezogen lässt sich sagen, dass Fehlvorstellungen in den Einschätzungen und Begründungen überwiegen. Insbesondere die Vorstellungen ‚*availability heuristic*‘ und ‚*representativeness heuristic*‘ lassen sich oft klassifizieren. Auch ‚*outcome approach*‘ lässt sich in einigen Interviews erkennen. Dies deckt sich mit den Untersuchungen von PIKAS (o.J.). Die Vorstellung ‚*equiprobability bias*‘ wird jedoch nicht eindeutig ersichtlich. Nur in einem Fall könnte man interpretieren, dass anhand dieser Vorstellung begründet wurde: Bei Leitfrage 4 geht Charlie davon aus, dass alle Augensummen gleich wahrscheinlich eintreten. Sehr präsent ist allerdings die *animistische Vorstellung*, welche die Einschätzungen der meisten interviewten Kinder prägt. Diese Erkenntnis ist überraschend, da sich der Forschungsstand wenig auf

diese Vorstellung bei Kindern ab Jahrgangsstufe 3 bezieht. PIKAS (2019) ging nicht auf diese Vorstellung ein und Woltring (1994) untersuchte diese, konzentrierte sich jedoch vor allem auf jüngere Kinder. Auch die *persönliche Vorstellung* als eigenständige Fehlvorstellung wird in Studien nicht berücksichtigt, bildet aber in dieser Arbeit eine eigene Kategorie und lässt sich auf verschiedene Interviewstellen anwenden. Außerdem wurde mit der *Fehleinschätzung Korrelation* eine neue Kategorie gebildet, welche in einigen Antworten der interviewten Schüler\*innen kategorisierbar ist. Diese Vorstellung wurde ebenfalls in keiner der Studien angesprochen. Die frequentistische Vorstellung und damit einhergehend die Berücksichtigung des Gesetzes der großen Zahl lässt sich in keinem der Interviews feststellen und deckt sich damit vorab mit den Erkenntnissen der Studie von Aspinwall und Tarr (2001) und Hypothese II (vgl. Kapitel 2 und 3).

Nun wird sich den Ergebnissen aus der Auswertung der Arbeitsblätter gewidmet: Hier fällt zunächst auf, dass die meisten Kinder (21 von 23) Aufgabe 1 und 2 richtig beantwortet haben und viele auch richtig begründen konnten. Eine gewisse *theoretische Vorstellung* bezogen auf das Glücksrad ist bei Drittklässler\*innen demnach vorhanden. Bei Aufgabe 3 haben nur zwei von 23 Kindern erkannt, dass beide Glücksräder die gleiche Gewinnchance aufweisen. Kein\*e Schüler\*in konnte die Aufgabe anhand der gleichen Anzahl der Teilflächen richtig begründen. Die meisten Schüler\*innen gehen hier aufgrund der ungleichen Verteilung der Teilflächen davon aus, dass bei einem der beiden Glücksräder eine höhere Chance besteht, auf einer roten Teilfläche zu landen. Hier ist die Mehrzahl der Schüler\*innen überzeugt, dass die Wahrscheinlichkeit höher ist, wenn die (roten) Teilflächen nebeneinander angeordnet sind. Diese Denkweise wird in Abbildung 5 ersichtlich.

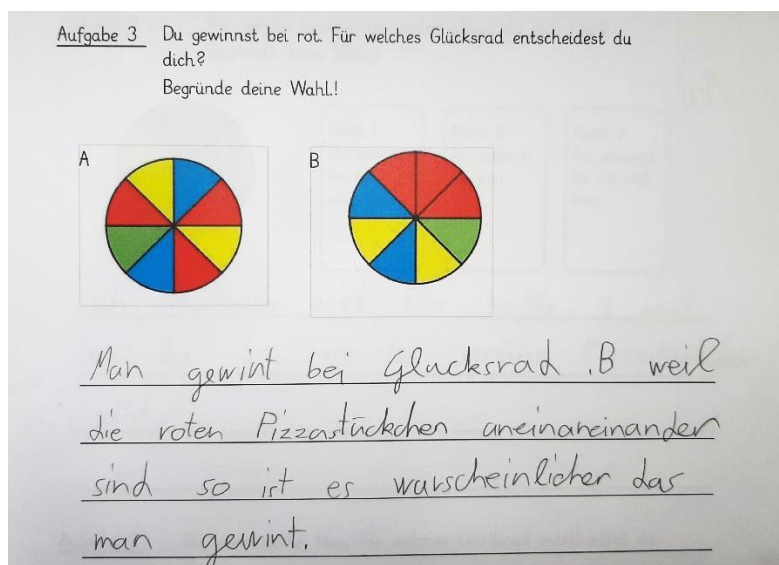
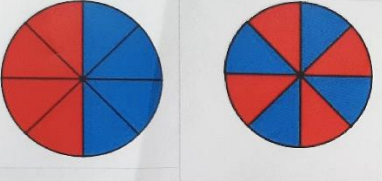


Abb. 5: Schüler\*in-Lösung zu Aufgabe 3: „Man gewinnt bei Glücksrad B, weil die roten [Teilflächen] aneinander sind, so ist es wa[h]rscheinlicher, das[s] man gewin[n]t.“

Aufgabe 4 wurde von der Mehrzahl der Schüler\*innen richtig beantwortet und auch von einigen Schüler\*innen richtig begründet. Die Fehler lassen sich hier, ähnlich wie in Aufgabe 3, der ungleichen Verteilung der Teilflächen in beiden Glücksrädern zuschreiben. Dies widerspricht den Erkenntnissen der Studie von Neubert (2007), welche herausstellte, dass bei ungleicher Größe der Teilflächen in einem Glücksrad eher die Anzahl der jeweiligen Teilflächen berücksichtigt wird (vgl. Kapitel 2).

Bei Aufgabe 5 decken sich die Ergebnisse mit der Studie von Pratt (2000). Nur wenige Schüler\*innen haben die Aufgabe richtig beantwortet, richtig begründet hat sie keine\*r der Schüler\*innen. Einen charakteristischen Fehler stellt hier die Fehlvorstellung ‚*equiprobability bias*‘ (vgl. Kapitel 2) dar, wie in Abbildung 6 deutlich wird.

Aufgabe 5 Hier drehst du an beiden Glücksrädern. Für welche Gewinnkarte entscheidest du dich? Begründe deine Wahl!



**Karte 1**  
Du gewinnst, wenn auf beiden Glücksrädern unterschiedliche Farbe kommen

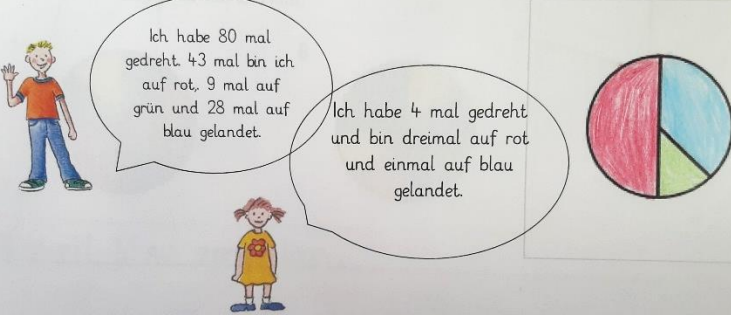
**Karte 2**  
Du gewinnst, wenn du bei beiden Glücksrädern auf blau landest

Das sind beide gleiche Chancen.

Abb. 6: Schüler\*in-Lösung Aufgabe 5: „[...] beide gleiche Chancen“

Aufgabe 6 konnten die meisten Schüler\*innen richtig beantworten. Interessant ist, dass zwei Schüler\*innen ausschließlich die höhere Versuchsanzahl in ihrer Begründung berücksichtigt haben (siehe Abb. 7):

Aufgabe 6 Wie könnte das Glücksrad aussehen? Male an! Begründe!



ich habe das rote in der linken Seite gemalt weil der Junge gesagt hat

Abb. 7: Schüler\*in-Lösung Aufgabe 6: „Ich habe das rote [Feld] in [die] linke Seite gemalt [,] weil der Junge [das] gesagt hat“

Kein\*e Schüler\*in berücksichtigte nur die niedrige Versuchsanzahl. Daraus folgt, dass die *frequentistische Vorstellung* bei einzelnen Schüler\*innen in einem geringen Maße vorhanden ist, wobei hier den Schüler\*innen der konkrete Ausgang einer Versuchsreihe vorgegeben wurde. Es wird außerdem deutlich, dass viele Schüler\*innen eine *persönliche* und/oder *animistische Vorstellung* verinnerlicht haben. Diese Vorstellungen zeigen sich über die ganze Bearbeitung des Arbeitsblattes hinweg und sind somit an keine der Aufgaben gebunden (siehe Abbildung 8).

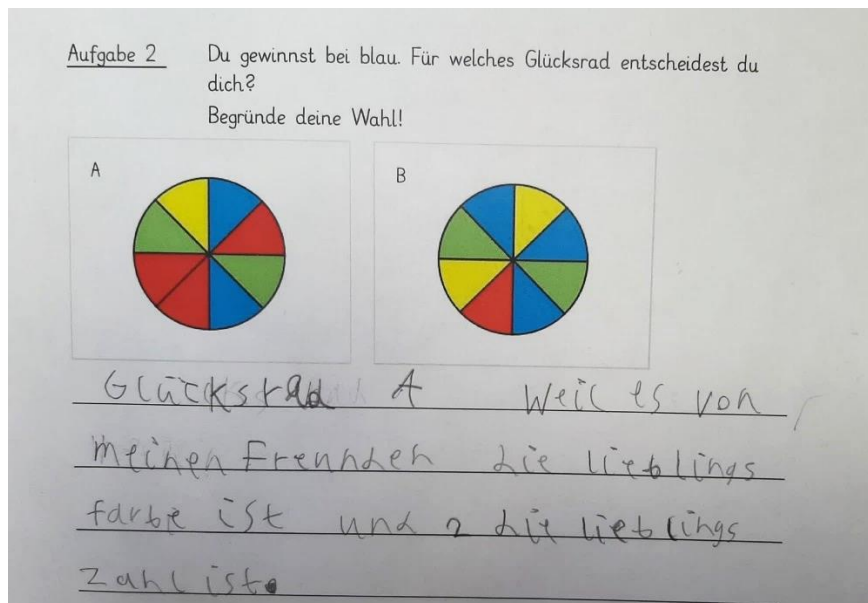


Abb. 8: Schüler\*in-Lösung Aufgabe 2: „Glücksrad A [,] weil es von meinen Freunden die Lieblingsfarbe ist und 2 die Lieblingszahl ist.“

Unter Berücksichtigung der beiden Erhebungsinstrumente und den in Kapitel 3 formulierten Arbeitshypothesen lassen sich die Ergebnisse folgendermaßen zusammenfassen: Die erste Hypothese bestätigt sich. Eine *theoretische Vorstellung* ist bei Drittklässler\*innen nur begrenzt festzustellen. Die *theoretische Vorstellung* hängt allerdings von dem jeweiligen Zufallsexperiment ab. Während bei der Untersuchung der Schüler\*innenvorstellungen bezüglich des Zufallsobjektes ‚Würfel‘ nur zwei von sieben Kindern eine theoretisch korrekte Überlegung äußern konnten, konnten bei dem Zufallsobjekt ‚Glücksrad‘ vergleichsweise viele Kinder bestimmte einfache Aufgaben richtig beantworten und theoretisch begründen. Diesem Unterschied liegt wahrscheinlich die bessere Anschaulichkeit der Ereignisse (farbige Teilflächen) in einem Glücksrad zugrunde.

Unter Beachtung der Leitfadeninterviews ließ sich feststellen, dass keines der Kinder die empirische Datenerfassung bezüglich einer hohen Versuchsanzahl als Möglichkeit für die Ermittlung genereller Wahrscheinlichkeit gesehen hat. In den Bearbeitungen der Arbeitsblätter zeigte sich, dass nur zwei Schüler\*innen bei vorgegebener Häufigkeitsverteilung die höhere Versuchsanzahl in ihren Begründungen berücksichtigten. Unter Beachtung dieser Aspekte bestätigt sich die zweite Arbeitshypothese weitgehend: Die *frequentistische Vorstellung* ist bei Drittklässler\*innen weitestgehend nicht festzustellen.

Auch Hypothese III deckt sich mit den Ergebnissen dieser Arbeit. Alle aus der Theorie und dem Forschungsstand abgeleiteten Fehlvorstellungen ließen sich in den Einschätzungen der Schüler\*innen klassifizieren. Es wurden außerdem zwei weitere Fehlvorstellungen ersichtlich. Es hat sich demnach herausgestellt, dass Schüler\*innen der dritten Jahrgangsstufe Wahrscheinlichkeit überwiegend basierend auf Fehlvorstellungen einschätzen.

## 5. Methodische und persönliche Reflexion

Das Leitfadeninterview verfolgte das Ziel, (Fehl-)Vorstellungen von Kindern beim Einschätzen von Wahrscheinlichkeit im Hinblick des Zufallsexperiments ‚Würfel‘ zu erfassen. Die Erhebungsmethode hat sich bewährt, denn durch die Interviewsituation war es für die Interviewerin möglich, Nachfragen zu stellen, um somit das Denken der Kinder zu erfassen und zu verstehen. Auch konnte durch das Filmen der Interviews bestimmte Handlungen, welche für die Forschung bedeutend sind, sichtbar gemacht werden. Das Arbeitsblatt als ergänzendes

Erhebungsinstrument eignete sich gut, um einen Überblick über die Vorstellungen einer ganzen Lerngruppe zu erlangen. Außerdem konnten durch zwei verschiedene Erhebungsinstrumente auch zwei verschiedene Zufallsexperimente behandelt werden. Bezüglich der Reichweite der Erkenntnisse ist anzumerken, dass die Daten durch eine kleine Stichprobe an Drittklässler\*innen gewonnen wurden und demnach nicht auf die Vorstellungen aller Drittklässler\*innen übertragbar sind.

Durch die Untersuchungsdurchführungen konnten Einblicke in das forschende Lernen gewonnen werden. Die Erhebung der Leitfadenterviews kann hinsichtlich der schulischen Berufspraxis als mündliches Diagnoseverfahren verstanden werden. Das Erstellen eines Arbeitsblattes und eines entsprechenden Erwartungshorizontes greift das schriftliche Diagnoseverfahren auf. Diagnoseverfahren sind für den Alltag als Lehrer\*in insofern wichtig, als dass diese die Unterrichtsplanung erheblich verbessern können. Beispielsweise könnte eine Lernausgangslagendiagnose die Unterrichtsplanung einer Reihe zu Wahrscheinlichkeit erleichtern, da sich somit am konkreten Lernstand der Schüler\*innen orientiert werden kann. Besonders das Wissen über charakteristische Fehler und Fehlvorstellungen ist von Bedeutung, da diesen im Unterricht bewusst entgegengewirkt werden kann. Das Ausmaß und die Bandbreite von Fehlvorstellungen von Drittklässler\*innen beim Einschätzen von Wahrscheinlichkeit zeigte außerdem, dass der Behandlung von stochastischen Inhalten in der Grundschule ausreichend Zeit eingeräumt werden sollte. Des Weiteren konnte durch die Forschungsarbeit gezeigt werden, dass sich die Grund- und Fehlvorstellungen teilweise erheblich unterscheiden können. Daher stellt die Individualität einer\*eines Schüler\*in einen wichtigen Aspekt dar, das Auftreten und das Ausmaß der jeweiligen (Fehl-)Vorstellungen fallen bei jeder\*jedem Schüler\*in individuell aus. Die individuellen Lernstände und Lernvoraussetzungen sollten bezüglich der Unterrichtsplanung immer berücksichtigt werden.

## 6. Ausblick

In der Auswertung wurde ersichtlich, dass sich Fehler und Fehlvorstellungen im Hinblick der beiden Zufallsexperimente unterschieden. Es wäre interessant, diese Unterschiede weiterhin zu untersuchen. Außerdem lieferte diese Arbeit zum Teil überraschende Erkenntnisse: Im Prozess der Auswertung konnten zwei neue Fehlvorstellungen identifiziert werden. Auch stellte sich heraus, dass *animistische Vorstellungen* das Einschätzen von Wahrscheinlichkeit stärker beeinflussen, als es in der Theorie und im Forschungsstand dargelegt ist. Bei der Auswertung der Arbeitsblätter fiel auf, dass die meisten Schüler\*innen die Verteilung der Teilflächen in ihrer Einschätzung von Wahrscheinlichkeit berücksichtigten, was zu Fehlern führte. Es wäre spannend, diese Aspekte vertiefend zu untersuchen, da diese im aktuellen Forschungsstand keine Berücksichtigung finden. Im Hinblick auf die universitäre und schulpraktische Lehrer\*innenbildung können die Erkenntnisse dieser Arbeit als Appell verstanden werden: Fehlvorstellungen, nicht nur bezüglich der Einschätzung von Wahrscheinlichkeit, sollten mehr beachtet werden, um diesen besser entgegenwirken zu können. Dadurch kann effektiveres Lernen und Verstehen der Schüler\*innen ermöglicht werden.

# Literaturverzeichnis

- Altrichter, Herbert/Posch, Peter/Spann, Harald (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Bad Heilbrunn (u.a.): UTB.
- Barkley, Anna-Lena (2019). *Lehr- und Lernprozesse zum Verständnis der theoretischen Wahrscheinlichkeit im Mathematikunterricht der Grundschule. Theoretische Grundlagen und Fallstudien*. Hildesheim: Verlag Franzbecker.
- Bortz, Jürgen/Döring, Nicola (2009). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer.
- KIRA (o.J.a). *Gewinnwahrscheinlichkeiten*. Verfügbar unter: <https://kira.dzlm.de/geo-co/daten-h%C3%A4ufigkeiten-und-wahrscheinlichkeiten/gewinnwahrscheinlichkeiten> [27.04.2022].
- KIRA (o.J.b). *Wahrscheinlichkeiten einschätzen*. Verfügbar unter: <https://kira.dzlm.de/geo-co/daten-h%C3%A4ufigkeiten-und-wahrscheinlichkeiten/wahrscheinlichkeiten-einsch%C3%A4tzen> [27.04.2022].
- Kuckartz, Udo/Rädiker, Stefan (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Mayring, Philipp (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2021). *Lehrplan Mathematik*. Verfügbar unter: <https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-primarstufe/index.html> [23.04.2023].
- Neubert, Bernd (2007). Kompetenzen von Grundschulern bei der Bearbeitung von Aufgaben zur Wahrscheinlichkeitsrechnung. In: *Stochastik in der Schule* 27 (3), S. 28-33.
- Ohrndorf, Laura (2016). *Entwicklung und Validierung eines Instruments zur Messung des Wissens über Fehlvorstellungen in der Informatik*. Dissertation: Universität Paderborn.
- PIKAS (2019). *Basisinfos „Daten, Häufigkeiten und Wahrscheinlichkeiten“*. Verfügbar unter: [https://pikas.dzlm.de/pikasfiles/uploads/upload/Material/Haus\\_7\\_-\\_Gute\\_-\\_Aufgaben/UM/Daten\\_Hauefigkeiten\\_und\\_Wahrscheinlichlkeiten/Basisinfos/Basisinfos.pdf](https://pikas.dzlm.de/pikasfiles/uploads/upload/Material/Haus_7_-_Gute_-_Aufgaben/UM/Daten_Hauefigkeiten_und_Wahrscheinlichlkeiten/Basisinfos/Basisinfos.pdf) [26.04.2023].
- PIKAS (o.J.). *Zufallsexperimente* Verfügbar unter: <https://pikas.dzlm.de/fortbildung/zufallsexperimente> [18.06.2022].
- PIKAS (2011). *Schülerdokumente- Wahrscheinlichkeiten beim Glücksrad bestimmen*. Verfügbar unter: [https://pikas.dzlm.de/pikasfiles/uploads/upload/Material/Haus\\_7\\_-\\_Gute\\_-\\_Aufgaben/UM/Daten\\_Hauefigkeiten\\_und\\_Wahrscheinlichlkeiten/Lehrer-Material/Schuelerdokumente\\_Einheit3.pdf](https://pikas.dzlm.de/pikasfiles/uploads/upload/Material/Haus_7_-_Gute_-_Aufgaben/UM/Daten_Hauefigkeiten_und_Wahrscheinlichlkeiten/Lehrer-Material/Schuelerdokumente_Einheit3.pdf) [18.06.2022].
- Pratt, Dave (2000). Making Sense of the total of the two dice. In: *Journal of Research in Mathematical Education*, 31 (5), S. 602-625.
- Vogt, Marieke (2020). *Schriftliche Begründungskompetenzen in stochastischen Aufgabenkontexten. Eine Evaluations- und Interventionsstudie im 4. Schuljahr*. Lüneburg: Springer Spektrum.
- Vom Hofe, Rudolf (2003). Grundbildung durch Grundvorstellungen. In: *mathematik lehren*, (118/2003), S. 4-8.
- Vom Hofe, Rudolf (2014). Primäre und sekundäre Grundvorstellungen. In: Jürgen Roth/Judith Ames (Hrsg.), *Beiträge zum Mathematikunterricht. Beiträge zur 48.*

*Jahrestagung der Gesellschaft für Didaktik der Mathematik vom 10. bis 14. März 2014 in Koblenz* (S. 1267-1270). Münster: WTM- Verlag.

Wartha, Sebastian (2011). Handeln und Verstehen. Förderbaustein: Grundvorstellungen aufbauen. In: *mathematik lehren*, (166/2011), S. 8-14.

Wollring, Bernd (1994). Animistische Vorstellungen von Vor- und Grundschulkindern in stochastischen Situationen. In: *Journal für Mathedidaktik*, (15/1994, Heft 1/2), S. 3-34.

Zentrum für LehrerInnenbildung (2021). *Das Studienprojekt im Praxissemester. Prozessorientierte Handreichung für Studierende*. Universität zu Köln.



# Anhang

Kategorien: Wahrscheinlichkeitsvorstellung	Definition	Kodierregeln
<b>Grundvorstellungen</b>		
<b>Theoretische Vorstellung</b>	Es wird anhand theoretischer Überlegungen argumentiert (Kombinationsmöglichkeiten, geometrische Aspekte).	Die Gleichwahrscheinlichkeit aller Augenzahlen eines Würfels wird erkannt. Bei zwei W6 werden die mittleren Augenzahlen als wahrscheinlicher angesehen, weil hier mehr Kombinationen möglich sind. Die Fünf oder Sechs wird beim W6 höher eingeschätzt als beim W8, da insgesamt weniger Ereignisse eintreten können.
<b>Frequentistische Vorstellung</b>	Die empirische Datenerfassung im Bezug des Gesetzes der großen Zahlen wird als Möglichkeit für die Erfassung von Wahrscheinlichkeit erkannt.	Zur Ermittlung von Wahrscheinlichkeit bestimmter Augenzahlen/Augensummen wird gesagt, dass man eine hohe Anzahl der Würfe mit einbeziehen sollte.
<b>Fehlvorstellungen:</b>		
<b>Availability heuristic</b>	Es wird anhand prägnanter Erfahrungen auf Wahrscheinlichkeit geschlossen und begründet.	Bestimmte Augenzahlen werden als wahrscheinlich bzw. unwahrscheinlich eingeschätzt. Anzeichen: Insbesondere die Sechs wird (basierend auf Spielerfahrungen) als unwahrscheinlich eingeschätzt.
<b>Representativeness heuristic</b>	Es wird anhand wenig durchgeführter Versuche auf allgemeine Wahrscheinlichkeit geschlossen.	Es wird davon ausgegangen, dass eine geringe Anzahl von Würfeln zur Einschätzung allgemeiner Wahrscheinlichkeit ausreicht. Die Reihenfolge der Würfelereignisse wird zur Einschätzung hinzugezogen.
<b>Equiprobability bias</b>	Es wird von einer Gleichwahrscheinlichkeit aller Ereignisse ausgegangen, auch bei der Augensumme von zwei Würfeln.	Bei zwei W6 werden alle Augensummen als gleich wahrscheinlich eingeschätzt. Bei zwei W6 wird keine spezifische Augensumme als wahrscheinlicher oder unwahrscheinlicher angesehen.
<b>Outcome approach</b>	Ein Ereignis wird durch eigenes Handeln als beeinflussbar angesehen.	Eine Augenzahl wird durch spezielles Handeln (z.B. schnelles Würfeln) versucht zu erreichen.

<b>Animistische Vorstellung</b>	Magisches Denken und übergeordnete Wesen werden in das Einschätzen und das Begründen von Wahrscheinlichkeit mit einbezogen.	Es wird Kontakt zum Würfel aufgenommen. Der Würfel wird als entscheidungsfähiges Wesen aufgefasst. Lieblingsszahlen werden in die Einschätzung einbezogen. Gefühle werden in die Wahrscheinlichkeitseinschätzungen mit einbezogen.
<b>Persönliche Vorstellung</b>	Wahrscheinlichkeit wird basierend auf individuellen Erfahrungen und Überzeugungen eingeschätzt.	Es wird bei den Urteilen bezüglich Eintrittswahrscheinlichkeiten bestimmter Augenzahlen auf den Zusammenhang mit der eigenen Person verwiesen Es wird sich von anderen Personen abgegrenzt, d.h. gesagt, dass die Wahrscheinlichkeit bei anderen Personen anders ausfällt. Besondere Vorlieben beeinflussen oder ersetzen die Einschätzung der Wahrscheinlichkeit
<b>Fehleinschätzung Korrelation</b>	Bei dem Vergleich zweier Zufallsexperimente wird das Eintreten eines Ereignisses bei dem Zufallsexperiment mit mehr möglichen Ereignissen als wahrscheinlicher eingeschätzt.	Bei dem Vergleich W6 und W8, wird bei dem W8 die Chance, eine Fünf oder eine Sechs zu würfeln, höher eingeschätzt. Es wird mit der höheren Anzahl der Augenzahlen begründet.

Abb. A1: Kategoriensystem

## Autor\*innenverzeichnis

**Ida Katharina Billstein**, \*1997, B.Sc. Psychologie, studiert an der Universität zu Köln im Master of Education die Fächer Mathematik und Englisch auf Lehramt für Gymnasien und Gesamtschulen.

**Gloria Maria Dix**, \*1999, studiert im Master Lehramt an Grundschulen mit den Lernbereichen Mathematische Grundbildung, Sprachliche Grundbildung und Ästhetische Erziehung.

**Carolin Fischer**, \*1999, studiert Lehramt an Grundschulen mit den Lernbereichen Sprachliche Grundbildung, Mathematische Grundbildung und Natur- und Gesellschaftswissenschaften im Master of Education an der Universität zu Köln. Ihr Praxissemester absolvierte sie im Sommersemester 2022 mit dem Profulfach Bildungswissenschaften.

Kontakt: cfisch21@smail.uni-koeln.de

**Natalie Krings**, \*1998, ist eine Masterstudentin für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen mit den Fächern Sozialwissenschaften und Geographie. Sie arbeitet seit drei Jahren am Lehrstuhl für Politikwissenschaft, Bildungspolitik und politische Bildung.

**Karla Theodora Mertke**, \*1989 in Tübingen, nahm nach ihrem künstlerischen Studium im Fach Bratsche (BA: Karlsruhe, MA: Stuttgart) 2018 das Lehramtstudium an der Universität zu Köln bzw. an der Hochschule für Musik und Tanz Köln mit den Fächern Latein und Musik für Gesamtschulen und Gymnasien auf, die sie derzeit im Master studiert.

**Silena Müller**, \*1994, schloss im Sommer 2018 ihre Ausbildung zur Heilerziehungspflegerin ab. Seit Oktober desselben Jahres studiert sie an der Universität zu Köln Lehramt für sonderpädagogische Förderung mit den Förderschwerpunkten Emotionale und soziale Entwicklung und Geistige Entwicklung sowie den Fächern Deutsch und Biologie.

**Viola Reihl**, \*1992 in Köln, absolvierte nach dem Abitur 2011 in Baden-Württemberg ein Freiwilliges Soziales Jahr an einer Förderschule für Geistige Entwicklung in Köln. Danach hat sie im Jahr 2015 die Ausbildung zur staatlich anerkannten Sozialassistentin abgeschlossen. Aktuell befindet sie sich im dritten Mastersemester des Lehramtstudiums für Sonderpädagogische Förderung und studiere die Fächer Mathematische und Sprachliche Grundbildung sowie die Förderschwerpunkte Lernen und Geistige Entwicklung und Bildungswissenschaften. Seit 2012 arbeitete sie nebenbei im familienentlastenden Dienst, in einer Kita als pädagogische Fachkraft und als Schulbegleitung an verschiedenen Förderschulen, Grundschulen und Gesamtschulen.

**Larissa Reintjes**, \*1994 in Kleve, absolvierte nach dem Abitur ein FSJ an einer Förderschule für Geistige Entwicklung und arbeitete anschließend dort für ein Jahr als pädagogische Assistentin. Vor ihrem Studienbeginn 2018 hat sie eine dreijährige Ausbildung zur Fachkraft für Heilerziehungspflege absolviert. Seit 2018 studiert sie Lehramt für sonderpädagogische Förderung an der Universität zu Köln. Ehrenamtlich engagiere sie sich für das Forschungsprojekt SUSHI (Sommer School Inklusiv) an der Universität zu Köln. Die Autorin arbeitet neben dem Studium für das Projekt PadiT (Plattform digitale Teilhabe) des Lehrstuhls Pädagogik und Rehabilitation bei Menschen mit geistiger und komplexer Behinderung und der Julius-Maximilians-Universität Würzburg.

**Rebecca Stollenwerk**, \*1999, studierte bis zum Wintersemester 2022/23 den Master of Education für das Lehramt an Grundschulen mit den Fächern Sprachliche Grundbildung, Mathematische Grundbildung und Katholische Religionslehre. Ihr Praxissemester absolvierte sie an einer katholischen Grundschule in Köln.

**Hannah Tenhaef**, \*1999, absolviert den Masterstudiengang Lehramt für Sonderpädagogische Förderung. Sie studiert die Fächer Deutsch und Englisch sowie die Förderschwerpunkte Emotionale und Soziale Entwicklung und Geistige Entwicklung.

**Linda Antonia Waasem**, \*1999, studiert im Master Lehramt an Grundschulen mit den Teilstudiengängen Mathematische Grundbildung, Sprachliche Grundbildung und Ästhetische Erziehung.