



KÖLNER ONLINE JOURNAL FÜR
LEHRER*INNENBILDUNG

Ausgabe 10, 2026

k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung Ausgabe 10, 2026

Inhaltsverzeichnis

Johanna Bleiker

„Ausländerkinder“, „Anderssprachige“, „Kinder nichtdeutscher Erstsprache“ –
Bezeichnungspraktiken als Herausforderung für eine diskriminierungskritische
Lehrer*innenbildung 1

Celina Diroll

Sprachliche und fachliche Potentiale von Sachbilderbüchern im fächerübergreifenden
Unterricht zum Thema Erderwärmung 23

Anna Ulrike Franken

Überzeugungen von Lehrkräften der Sekundarstufe I im Kontext des materialgestützten
Schreibens - Eine dokumentarische Rekonstruktion fachbezogener Überzeugungen 47

Kevin Niehaus & Laura Di Venanzio

„DaZ'ler, Mehrsprachler, duolinguale Schüler“: Wie sprechen angehende
Grundschullehrkräfte im Studienverlauf über mehrsprachige Lernende? – Eine
vergleichende Studie zur Begriffspraxis in Zeiten schulischer Inklusion 68

Lena Decker, Irene Corvacho del Toro & Lana Jolie Rohde

Einfluss praxisorientierter Lehrprojekte auf die Analyse- und Beurteilungskompetenzen
von Grundschulstudierenden: Das Projekt „Schreibstars“ mit DaZ-Schüler*innen als
Fallbeispiel 91

Sandra Fischer, Julia Möhlenkamp & Xiaokang Sun

Schüler*innen als Expert*innen: Partizipative Entwicklung inklusiver BNE-Materialien
in der sonderpädagogischen Lehrkräftebildung 109

Nina Kelm, Henrik Röckle, Markus Spreer & Conny Melzer

Studierenden-Projekte mit dem Design-Based-Research-Ansatz: Umsetzungsmöglichkeiten
am Beispiel der Entwicklung einer Checkliste für Barrierefreiheit an Schulen 131

Saskia Happ

QUALIFIKATIONSANFORDERUNG: INKLUSION – Passungsprobleme zwischen Kompetenzen und Anforderungsprofil..... 146

Sidney Oliveira

Lehren in *weißen* Räumen. Autoethnografische Vignetten aus Schwarzer Perspektive zur Dekolonisierung von Lehrer*innenbildung..... 165

Sabine Pemsel-Maier

Hoffnung – eine wenig bedachte Ressource für BNE: Impulse aus Klimapädagogik und Religionspädagogik..... 183

Angela Brütsch

„Aber so wie es didaktisch korrekt ist, funktioniert das nicht immer in der Realität.“ - Didaktische Entscheidungsprozesse zum schreibenden Lernen im naturwissenschaftlichen Unterricht..... 197

Paul Fuchs

Die *Tauben im Gras*-Debatte aus schulpraktischer Perspektive: Überzeugungen von Lehrkräften im Licht neuer fachdidaktischer Anforderungen..... 215

Jasmin Weiß

Geschlechtliche, sexuelle und beziehungsorientierte Vielfalt auf dem Prüfstand: Eine qualitative Analyse von Biologieschulbüchern der Jahrgangsstufe 8 an bayerischen Realschulen..... 230

Stefanie Wendt

Verlusterfahrungen und ethische Entscheidungen – Ästhetisch-reflexive Potenziale narrativer Videospiele für die Bildung..... 247

Sophie Spieß & Wiebke Dannecker

Anschlusskommunikation zu literarischen Texten im Kontext von Inklusion und Nachhaltigkeit – Ergebnisse einer qualitativ-empirischen Studie und fachdidaktische Schlussfolgerungen..... 259

Johanna Bleiker

„Ausländerkinder“, „Anderssprachige“, „Kinder nichtdeutscher Erstsprache“ – Bezeichnungspraktiken als Herausforderung für eine diskriminierungskritische Lehrer*innenbildung

Abstract

Der Beitrag diskutiert Bezeichnungspraktiken für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache in Deutschschweizer Deutschlehrmitteln (Kindergarten bis 9. Klasse) aus sozialkonstruktivistischer Sicht. Eine qualitative Inhaltsanalyse zeigt, wie Begriffe Differenzlinien erzeugen und perpetuieren können. Im Kontext von Sprachunterricht wird dabei das ‚Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma‘ deutlich. Auf der Basis der Analyseergebnisse werden Implikationen für die Lehrer*innenbildung formuliert.

The article examines labeling practices for children with German as a second language in German language arts teaching materials in Swiss kindergarten to 9th grade classes from a social constructivist lens. A qualitative content analysis reveals how terminology can create and perpetuate lines of difference. In the context of language teaching, this highlights the so-called "labeling resources dilemma." The findings inform implications for teacher education.

Schlagwörter

Bezeichnungspraktiken, Lehrmittel, Differenzkonstruktion, Othering, Deutsch als Zweitsprache, Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma

Labeling practices, teaching materials, construction of difference, othering, German as a second language, labeling resources dilemma

1. Einleitung

„Dieses Buch enthält ja Übungen, die mit ‚DaZ‘ gekennzeichnet sind. Das sieht aus, als ob Kinder, die zuerst eine andere Sprache als Deutsch gelernt haben, dümmer wären und deshalb Spezialübungen bräuchten. Ein solches Lehrmittel werde ich als Lehrerin nie, nie, nie verwenden!“ So äußerte sich eine Lehramtsstudentin mit Türkisch als Familiensprache in einer deutschdidaktischen Lehrveranstaltung zum Schulbuch, das sie in den Händen hielt. Es

handelte sich dabei um ein im Jahr 2022 im entsprechenden Schweizer Kanton obligatorisches Lehrmittel¹ für das Fach Deutsch im Regelklassenunterricht der Grundschule.

Die Aussage ist aus drei Perspektiven interessant: Erstens weist sie auf eine möglicherweise mangelnde Sensibilität gewisser Lehrmittel(autor*innen und -verlage) bezüglich Kategorisierungen und Etikettierungen von Schüler*innen hin, die gewisse gemeinsamen Merkmale aufweisen und aufgrund dessen zu einer bestimmten Schüler*innengruppe (DaZ-Kinder) gemacht werden. Zweitens sind auch Lehrkräfte Rezipient*innen solcher Kategorisierungen und werden so mit bestimmten Konstruktionen konfrontiert und drittens scheinen zumindest einige angehende Lehrkräfte eine hohe Sensibilität für solche Praktiken² aufzuweisen.

Für die Lehrer*innenbildung ist diese Thematik zentral: Unterrichtsmaterialien wirken als soziale Konstrukte mit, die Wahrnehmungs- und Deutungsmuster angehender und amtierender Lehrkräfte zu prägen (Berger & Luckmann, 1966; Heitzmann & Niggli, 2010). Hier setzt der vorliegende Beitrag an: Auf der Basis einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) geht er der Frage nach, mit welchen Begriffen auf Kinder, die Deutsch als Zweitsprache lernen, referiert wird und welchen Begrifflichkeiten ‚Kinder mit DaZ‘ gegenübergestellt werden (z. B. ‚Schweizer Kinder‘). Vergleiche mit älteren Lehrmittelausgaben und zwischen Lehrmitteln verschiedener Verlage ermöglichen zudem Einblicke in diachrone Entwicklungen und synchrone Lehrmittel-Unterschiede.

Die Studienresultate werden verbunden mit der Frage diskutiert, welche Implikationen diese Befunde für die Lehrer*innenbildung haben. Dabei wird auch thematisiert, was die Befunde für Lehrkräfte bedeuten, die täglich mit diesen Konstrukten konfrontiert werden. Unter anderem ist die Tatsache relevant, dass sich unter Lehramtsstudierenden und unter amtierenden Lehrkräften viele „mit internationaler Familiengeschichte“ (Dağ & Knappik, 2024, S. 94) befinden.

¹ In der Schweiz wird mit ‚Lehrmittel‘ ein offiziell zugelassenes, meist staatlich geprüftes und von vielen Schulen eingesetztes Unterrichtswerk für ein bestimmtes Schulfach bezeichnet. ‚Lehrmittel‘ fungiert als Sammelbegriff für alle Unterrichtsmaterialien, die unter einer einheitlichen Lehrwerksbezeichnung (wie z. B. „Die Sprachstarken“) verkauft werden: Schüler*innenbuch plus ergänzende Materialien wie Arbeitsblätter, Audio-/ Videofiles, digitales Übungsmaterial und ein Kommentarband für die Lehrkräfte. In Deutschland werden anstelle des Begriffs ‚Lehrmittel‘ vor allem die Bezeichnungen ‚Schulbuch‘ oder ‚Unterrichtsmaterialien‘ verwendet. Ich verwende im vorliegenden Beitrag den Schweizer Begriff ‚Lehrmittel‘, weil das Untersuchungskorpus Schweizer Unterrichtswerke umfasst.

² Wenn ich im vorliegenden Artikel von ‚Bezeichnungspraktiken‘ (und nicht einfach von ‚Bezeichnungen‘) spreche, dann um zu betonen, dass wir es bei der Verwendung von Bezeichnungen für Schüler*innengruppen in Lehrmitteln mit „sozial konsentierten Routinen“ (Deppermann et al., 2016, S. 8) zu tun haben: „Rekurrenz und Habitualisierung von Wortgebrauch [...] stehen am Ausgangspunkt der Genese von Praktiken“ (ebd.).

2. Forschungsleitende Konzepte: Differenzkonstruktionen, Othering, Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma, Linguizismus

Was die eingangs zitierte Studentin angesprochen hat, wird in der sozial- und erziehungswissenschaftlichen Literatur unter Begriffen wie *Differenzkonstruktionen*, *Othering* und – wenn dies mit Diskriminierung aufgrund von Sprache verbunden ist – als *Linguizismus* diskutiert. Im folgenden Abschnitt wird der theoretische Hintergrund der vorliegenden Studie entlang dieser Konzepte erläutert.

Die erwähnte Studentin monierte, dass ein Lehrmittel Schüler*innen, die Deutsch als Zweitsprache lernen³, pauschalisierend als besonders förderbedürftig darstellt, indem es erstens spezifische Übungen für diese enthält und zweitens diese mit dem Etikett „DaZ“ versieht. Damit spricht sie die allgemeine Problematik von *Differenzkonstruktionen* und dem damit verbundenen Problem des *Otherings* an. Das Konzept des *Otherings* stammt aus den Postcolonial Studies (Said, 1978/2019) und bezeichnet diskursive Prozesse, durch die ‚die Anderen‘ überhaupt erst hervorgebracht werden. Es fragt danach, wie im Prozess des *Otherings* mittels diskursiver Praktiken „different Subjektpositionen und machtvoll ausgegrenzte Praktiken erzeugt werden“ (Schmitt & Uçan, 2021, S. 69). In jüngerer Zeit wird das Konzept u. a. in der Migrationspädagogik aufgegriffen und für die Analyse von *Othering*-prozessen nutzbar gemacht, indem „natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen in der Migrationsgesellschaft, die Macht (der Unterscheidung), die von diesen Ordnungen ausgeht, sowie die in und mittels dieser Ordnungen ermöglichten und verhinderten Bildungsprozesse in den Fokus“ (Mecheril, 2015, o. S.) gerückt werden. Die diskursive Hervorbringung eines Kollektivs wie ‚Menschen mit Migrationshintergrund‘⁴ wird als Praxis verstanden, an der viele gesellschaftliche Akteure beteiligt sind und die viele Ebenen umfasst (Mecheril, 2015) – auch jene sprachlicher Praktiken. Das gilt auch für das Konzept ‚DaZ-Schüler*innen‘.

Othering führt zur Konzeption von zwei Gruppen: ‚Wir‘ und ‚die Anderen‘; dadurch gewinnt die In-Group (‚Wir‘) an Identität: „Otherness and identity are two inseparable sides of the same coin. The Other only exists relative to the Self, and vice versa“ (Staszak, 2009, S. 2). Dasselbe hält Sturm (2016) in Bezug auf Differenzkonstruktionen fest: „Abgrenzungen gegenüber anderem und Zugehörigkeit zu Eigenem bzw. zu Gleichem sind zwei Seiten von Differenzkonstruktionen“ (Sturm, 2016, S. 18). *Othering* geschieht oft nicht bewusst, sondern

³ Für den vorliegenden Beitrag stellte sich – wie für Lehrmittelautor*innen auch – die Frage, wie auf Schüler*innen, die Deutsch als Zweitsprache lernen, referiert werden soll, wenn sie als solche thematisiert werden. Ich entschied mich, zwischen verschiedenen Bezeichnungen zu wechseln, um möglichst wenig zu einer (weiteren) Essenzialisierung der diskursiv konstruierten Größe ‚DaZ-Kind‘ beizutragen.

⁴ Im neusten PISA-Bericht ist statt von „Migrationshintergrund“ von „Zuwanderungshintergrund“ die Rede (z. B. Mang et al. 2023: S. 187).

durch Prozesse, die unreflektiert verlaufen (Schröter & Zimenkova, 2019), indem mittels Differenzkategorien wie ethnischer Herkunft, Geschlecht, Religion, Behinderung, Alter, sexueller Identität (vgl. Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz (AGG), § 1) – oder eben ‚Deutsch als Zweitsprache‘ – Differenzlinien gezogen werden. Dabei werden Vorstellungen dichotomer Gruppen mit interner Homogenität konstruiert, die nicht der Realität entsprechen: Beispielsweise bilden weder Kinder, die Deutsch als Zweitsprache lernen, noch Kinder deutscher Erstsprache in Bezug auf ihre Sprachkompetenzen eine homogene Gruppe.

Eine wichtige Rolle bei Differenzkonstruktionen spielen Normalitätsvorstellungen und -konstruktionen der Mehrheitsgesellschaft (Bittlingmayer & Sahrai, 2017). Die Darstellung eines Phänomens als ‚normal‘ impliziert zugleich, dass davon unterscheidbare Phänomene als abweichend erscheinen. In diesem Fall verläuft die Differenzlinie entlang der Kategorien Norm/Abweichung (Geisen, 2010) oder normal/besonders (Kuhn, 2014). Auch wenn die Grenze zwischen Normalität und Abweichung nicht als dichotom verstanden wird, sondern als Kontinuum mit Graduierungen, entstehen dadurch unterschiedliche Positionen: solche im Zentrum und periphere. Diese sind oft mit unterschiedlichen sozialen Zuschreibungen und Handlungsmöglichkeiten verbunden.

Als Alternative hat sich in pädagogischen Kontexten das Konzept einer „inzwischen normativ gut etablierte Pädagogik der Vielfalt“ (Bittlingmayer & Sahrai, 2017, S. 691) verbreitet. Diese setzt sich zum Ziel, vorhandene Differenzen als Ressourcen zu betrachten und wertzuschätzen. Differenzen werden in dieser Position also nicht grundsätzlich (nur) als soziales Konstrukt betrachtet, sondern es wird der produktive Umgang mit Differenzen fokussiert.

Einer Pädagogik der Vielfalt, die Diversität anerkennen möchte, ohne die Gesellschaft in klar voneinander unterscheidbare, scheinbar homogene Gruppen aufzuteilen, kann jedoch das Ziel eines bedarfsgerechten Angebots von Fördermaßnahmen entgegenstehen: Wenn Kinder nicht als Teil einer anspruchsberechtigten Gruppe identifiziert werden sollen, wie können sie dann durch zusätzliche Ressourcen unterstützt werden? Diese Herausforderung wird als „Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma“ (u. a. Füßel & Kretschmann, 1993; Jeuk, 2019; Powell & Pfahl, 2012) beschrieben: Kinder mit (beispielsweise sprachlichem) Förderbedarf müssen als solche identifiziert werden, damit entsprechende Ressourcen (wie z. B. passende Übungen im Deutschunterricht) angeboten werden können. Das institutionalisierte Etikett ‚DaZ‘ ist also, wie Takeuchi (2021, S. 87) analog für die Kategorie des ‚English Language Learner‘ feststellt, ein „double-edged sword“.

Diese Zweischneidigkeit betonen auch Mecheril und Quehl (2015, S. 162). Sie sprechen gar von einer im „Topos ‚Sprache‘“ liegenden „Kitt-Funktion“, die ermögliche, Ausgrenzungen auf der Basis des natio-ethno-kulturellen Distinktionsschemas symbolisch aufrecht zu erhalten, „während rhetorisch für den materiellen Einbezug ‚der Anderen‘ eingetreten werden kann“ (Mecheril & Quehl, 2015, S. 162).

Bezogen auf das Untersuchungsinteresse des vorliegenden Beitrags könnte das Folgende bedeuten: Wenn ein Lehrmittel betont, dass die Chancengleichheit für Kinder, die

Deutsch als Zweitsprache lernen, erhöht werde, indem für diese andere und/oder zusätzliche Übungen angeboten werden, kann dies auch bewirken, dass bei Kindern und Lehrkräften die Vorstellung entsteht, diese Kinder seien generell weniger leistungsfähig. Dass daraus negative selbsterfüllende Prophezeiungen bezüglich Bildungserfolg werden können, kann inzwischen als pädagogischer Konsens betrachtet werden. Damit rücken Diskurse rund um das Konzept ‚Linguizismus‘ in den Fokus.

In der allgemeinsten Form wird Linguizismus als „sprachbezogene Diskriminierung“ definiert (Dağ & Knappik, 2024, S. 93). In den 1980er-Jahren wurde unter diesem Begriff v. a. über das Recht auf ‚muttersprachlichen‘ Unterricht und um *linguistic human rights* diskutiert (Füllekruss & Rühlmann, 2023, S. 38). In jüngerer Zeit (‚Neo-Linguizismus‘) stehen subtilere Formen sprachlicher Diskriminierung im Fokus: „Der Neo-Linguizismus ist subtil, er spielt Tatsachen vor, er agiert *hinter dem Deckmantel harmlos klingender Bezeichnungen*, er täuscht über Ausgrenzung und Unterdrückung hinweg und ist dadurch im Vergleich zu dem Linguizismus gewissermaßen ‚hinterhältig‘ und schwer aufzudecken“ (Dirim, 2010, S. 96). Davon ausgehend richtet die wissenschaftliche Linguismuskritik ihr Interesse aus differenz- und diskurstheoretischer Perspektive darauf, „wie sprachliche Unterschiede zu sozial relevanten Differenzen, vergleichbar mit *race*, *gender* und *class*, werden“ (Dirim & Simon, 2022, S. 5).

Was heisst das nun? Einerseits „führt jede pädagogische, konzeptionelle oder programmatische Berücksichtigung von Differenz unweigerlich dazu, dass Differenz reproduziert und festgeschrieben wird“ (Kuhn, 2014, S. 134). Andererseits bringen Kinder unterschiedliche Ausgangsbedingungen ins Bildungssystem ein. Dazu gehört die Tatsache, dass für einige Kinder Deutsch die Erstsprache ist und für einige eine Sprache neben anderen. Sollte dies am besten ignoriert werden? Eine solche „Invisibilisierung“ würde Diskriminierungen, die dadurch reduziert werden sollten, lediglich an anderer Stelle verankern (Bittlingmayer & Sahrai, 2017). Die Frage ist vielmehr, *wie* solche Differenzierungen gemacht werden können, ohne Differenzen zu verallgemeinern oder zu essenzialisieren. Deshalb sollen im Folgenden im Sinne von Schröter und Zimenkova (2019, S. 51) „Prozesse sichtbar gemacht werden, die für Entstehung und Stabilisierung der Differenzverhältnisse verantwortlich sind und deren Entstehung, Funktion und Wirkmechanismen in der Hochschullehre zum Thema gemacht werden müssen“. Dazu gehören auch Bezeichnungspraktiken in Lehrmitteln, denn Lehrmittel sind in Planung, Vorbereitung und Durchführung von Unterricht „omnipräsent“ (Adamina, 2017, S. 13). Dies wird in Abschnitt 3 ausgeführt.

3. Zur Bedeutung von Lehrmitteln

Lehrmitteln wird für das schulische Lehren und Lernen große Bedeutung zugeschrieben: Sie prägen zum einen den Unterrichtsalltag sehr konkret, indem in gewissen Fächern kaum eine Schulstunde ohne deren Einsatz vergeht (Adamina, 2017, S. 13). Oelkers (2010, S. 34) zählt

Lehrmittel deshalb neben Lehrkräften und Schüler*innen zu den „drei starken kausalen Faktoren im Unterricht [...]“. Letztlich definieren die Lehrmittel das Fach“. Zum andern spiegeln Lehrmittel pädagogische, allgemein- und fachdidaktische Konzepte ihrer Zeit wider und führen dabei den Kontakt mit der unterrichtlichen und didaktischen Tradition weiter (Ballis & Peyer, 2012). Das Lehrmittel ist das Medium, das von Lehrkräften und Schüler*innen und teilweise von deren Eltern über einen längeren Zeitraum verwendet wird (Hiller, 2012; Totter et al., 2020). Damit ist eine inhaltliche, normative und kommunikative Funktion verbunden (Heitzmann & Niggli, 2010).

Totter et al. (2020, S. 172) betonen die didaktische Funktion von Lehrmitteln und differenzieren diese in *Strukturierung* eines Fachs, *Repräsentation* von Sachverhalten, didaktische *Steuerung*, *Motivierung* der Schüler*innen, *Differenzierung* mittels vielfältiger Lernangebote, *Übung und Kontrolle* von Lernerfolgen sowie *Innovation*. Vor der Fragestellung der vorliegenden Studie springt die explizit aufgelistete Differenzierung ins Auge: Lehrmittel sollen Lehrkräfte darin unterstützen, im Unterricht Differenzierungen vorzunehmen, um möglichst allen Schüler*innen gerecht zu werden. Diese Forderung führt zurück zum in Abschnitt 2 thematisierten Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma: Da (analoge) Lehrmittel unmöglich für jedes Kind individuelle Lernangebote zur Verfügung stellen können, müssen Schüler*innen in Gruppen zusammengefasst werden. Für das Schulfach Deutsch tun dies viele Lehrmittel, indem sie bei ihren Lernangeboten u. a. nach Kindern mit Deutsch als Zweitsprache und Kindern mit Deutsch als Erstsprache differenzieren.

Da beispielsweise in den Schulklassen des bevölkerungsreichsten Kantons der Schweiz inzwischen 45,4 Prozent der Kinder mehrsprachig aufwachsen (Bildungsstatistik Kanton Zürich, 2025), wenden sich Lehrmittel für den Regelklassenunterricht nicht mehr nur an monolingual deutschsprachige Kinder, sondern adressieren explizit auch mehrsprachige Kinder. Die Frage ist nun, mit welchen Termini sie auf Letztere referieren und welche impliziten Aussagen sie dadurch über ‚DaZ-Kinder‘ machen.

Die große Bedeutung von Lehrmitteln für Lehr- und Lernprozesse in der Schule auf der einen Seite und ein sozialkonstruktivistisches Verständnis von Differenzen (vgl. Abschnitt 2) bilden die Basis des vorliegenden Beitrags, der Bezeichnungspraktiken in weit verbreiteten Lehrmitteln systematisch untersucht und diese in Zusammenhang mit Herausforderungen der Lehrer*innenbildung bringt.

4. Methodisches Vorgehen

4.1 Untersuchungskorpus

Um herauszuarbeiten, mit welchen Termini die in der Deutschschweiz wichtigsten Lehrmittel für das Fach Deutsch auf ‚DaZ-Kinder‘ referieren, welche Implikationen sich aus den gewählten Bezeichnungen ergeben und welche diachronen und synchronen Unterschiede zwischen verschiedenen Lehrmitteln existieren, wurde ein Untersuchungskorpus (vgl. Tab. 1)

erstellt, bei welchem davon ausgegangen werden kann, dass es repräsentativ für das Spektrum an Lehrmitteln ist, mit dem Schweizer Lehrer*innen aktuell regelmäßig arbeiten oder gearbeitet haben. Dafür wurde wie folgt vorgegangen:

- (1) Aufgenommen wurden alle Lehrmittel für das Unterrichtsfach Deutsch, die das ganze Spektrum des Deutschunterrichts (und nicht nur einen Bereich, z. B. Rechtschreibung) in der Regelklasse (vs. im separativen DaZ-Unterricht) abdecken und die in mehreren Deutschschweizer Kantonen im Jahr 2021 „*unterrichtsleitend*“ gemäß Definition der Interkantonalen Lehrmittelzentrale ilz (2022) waren, d. h. das Lehrmittel bestimmt weitgehend den Inhalt und die Struktur des Unterrichts, kommt regelmäßig zur Anwendung, ist verbreitet und hat den Lehrmittelstatus „obligatorisch“ oder „alternativ-obligatorisch“.

Dadurch wurden jeweils die Lehrmittel der zwei großen Schweizer Verlage bzw. Verlagsverbünde berücksichtigt: jene des privaten Klett und Balmer Verlags (im Folgenden: klett) sowie jene der Interkantonalen Lehrmittelzentrale (im Folgenden: ilz). Letztere koordiniert die staatliche Lehrmittelenwicklung der 21 amtlich deutsch- und mehrsprachigen Schweizer Kantone.

- (2) Für die diachrone Betrachtung wurden für alle Lehrmittel, die die unter (1) genannten Kriterien erfüllten, zusätzlich das jeweilige Vorgängerlehrmittel (Vorgänger = ebenfalls obligatorisch oder alternativ-obligatorisch, gleicher Lehrmittelverlag, gleiche Klassenstufe) in die Analyse aufgenommen, sofern ein solches existierte (was beim klett-Verlag nur beim 1.Klasse-Lehrmittel der Fall war). Weil in den Jahren 2022 ff. substanziell überarbeitete bzw. neu entwickelte Lehrmittel publiziert wurden, wurden (falls bereits erschienen) auch diese Lehrwerke desselben Verlags ins Korpus aufgenommen, obwohl sie noch nicht als unterrichtsleitend ausgewiesen werden (konnten).
- (3) Aus forschungsökonomischen Gründen wurde folgende Einschränkung vorgenommen: Für Lehrmittel, die für jede Klasse ein eigenes Schüler*innenbuch (plus einen eigenen Kommentarband und eigene Arbeitshefte) umfassen, wurde jeweils pro Schulstufe (Unterstufe: 1.-3. Klasse, Mittelstufe: 4.-6. Klasse, Oberstufe: 7.-9. Klasse der obligatorischen Schule) stellvertretend das Lehrwerk für die jeweils unterste Klasse (1, 4, 7) ins Korpus aufgenommen. Das betrifft die Lehrmittel „Die Sprachstarken“ (deckt alle Schulstufen ab), „Treffpunkt Sprache“ (Mittelstufe) und „Welt der Wörter“ (Oberstufe). Es ist jedoch unwahrscheinlich, dass die einzelnen Bände innerhalb einer Schulstufe stark voneinander abweichen, denn sie sind jeweils von denselben Autor*innen verfasst wie die anderen Bände derselben Schulstufe.

Bei all diesen Lehrmitteln handelt es sich um Medienpakete mit diversen Lehrmittelteilen. In die Analyse aufgenommen wurden die für die Lehrkraft bestimmten Kommentarbände sowie die Materialien, die alle Schüler*innen erhalten, also Sprachbücher und Arbeitshefte.

Nicht berücksichtigt wurden Übungskarteien, Bild-, Audio- und Videodokumente, zusätzliche digitale Übungsmaterialien etc., weil deren Einsatz weniger flächendeckend und sporadischer erfolgt (Adamina, 2017).

	Vorgängerlehrmittel		Unterrichtsleitende Lehrmittel 2021		Neuentwicklungen 2022 ff.	
	klett	ilz	klett	ilz	klett	ilz
Kiga	--	--	--	--	--	Deutsch Kindergarten (DKG, 2022)
1. Kl.	Buchstaben Schloss (BS, 1996)	lose, luege, läse (LLL, 1996)	Buchstabenreise (BR, 2008)	Leseschlau (LS, 2010)	Die Sprachstarken 1 (SSt1, 2022)	Deutsch Eins (D1, 2022)
4. Kl.	--	Treffpunkt Sprache 4 (TS4, 1997)	Die Sprachstarken 4 (SSt4_2007, 2007)	Sprachland (SL, 2010)	Die Sprachstarken 4 (SSt4_2023, üb. Ausg. 2023)	Deutsch Vier (D4, 2024)
7. Kl.	--	Welt der Wörter 1 (WdW, 1999)	Die Sprachstarken 7 (SSt7, 2014)	Sprachwelt Deutsch (SWD, 2012)	-- (erscheint 2026)	Deutsch Sieben (D7, 2023)

Tab. 1: Übersicht Untersuchungskorpus (in Klammern: Abkürzung und Erscheinungsjahr)

4.2 Analyseverfahren

Das Untersuchungskorpus wurde mittels einer Dokumentenanalyse in Form einer strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) analysiert. In einem ersten Schritt wurden die Lehrmittel nach Textstellen durchsucht, die auf ‚DaZ-Schüler*innen‘ referieren. Das geschah mittels einer Kombination aus manueller und maschineller Suche: Die in der manuellen Durchsicht gefundenen Termini wurden zusätzlich für eine maschinelle Suche in einer digitalisierten Version der Lehrmittel genutzt.

Die Belegstellen wurden in einem Textdokument pro Lehrmittel zusammengestellt und danach mit der Software MAXQDA in zwei Durchgängen codiert. Im ersten Durchgang lag der Fokus auf den Termini, mit denen auf ‚DaZ-Kinder‘ referiert wird. Diese wurden codiert, indem der Wortlaut als Kategorie übernommen wurde („ausländische Kinder“, „Kinder nicht-deutscher Erstsprache“ etc.). Im zweiten Durchgang wurden die Belegstellen im Textzusammenhang betrachtet: Basierend auf den theoretischen Überlegungen in Abschnitt 2, dass Othering zwei Gruppen konstruiert (Wir/die Anderen), wurde danach gefragt, mit welchen Begriffen auf die zweite Gruppe, die Kinder mit Deutsch als Erstsprache,

referiert wird („Schweizer Kinder“, „erstsprachige Kinder“ etc.). Diese Termini werden im Folgenden als ‚Gegenbegriffe‘ bezeichnet. Erneut ergab der Wortlaut die Kategorie. Es handelte sich also um niedrig-inferentes Codieren. Die gefundenen Kategorien wurden anschließend nach semantischen Gesichtspunkten gruppiert und strukturiert, bis ein für das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Untersuchung angemessener Detaillierungs- bzw. Abstraktionsgrad des Kategoriensystems erreicht war (vgl. Tab. 2 und 3).

5. Analyseergebnisse

Im Folgenden werden zuerst die in den Lehrmitteln verwendeten Bezeichnungen und Gegenbegriffe im Sinn einer Auslegeordnung dargestellt und kommentiert (Abschnitte 5.1 und 5.2). Anschließend wird in vergleichender Perspektive dargestellt, welche Trends sich diachron abzeichnen und wie sich die staatlichen ilz-Lehrmittel von jenen des privaten klett-Verlags unterscheiden (Abschnitte 5.3 und 5.4).

In der Ergebnisdarstellung wird jeweils bei den Korpusbelegen mittels Quellenangaben ausgewiesen, in welchem Lehrwerkteil sich ein Terminus findet. Darüber hinaus wird nicht unterschieden, ob ein Terminus in Schüler*innen-Materialien auftaucht oder in Materialien zuhänden der Lehrkraft. Das geschieht aus zwei Gründen. Erstens liegt im vorliegenden Beitrag der Fokus auf dem Blick der mit einem Lehrmittel arbeitenden Lehrkraft. Diese begegnet verschiedenen Bezeichnungen für DaZ-Lernende in allen Lehrwerksteilen und baut ihr Konzept von ‚DaZ-Lernenden‘ (u. a.) auf dieser Basis auf. Zweitens werden in aktuellen Schüler*innen-Materialien Kinder mit Deutsch als Zweitsprache kaum mehr explizit als solche adressiert oder gewisse Aufgaben mit dem Label ‚DaZ‘ versehen. Fast alle Korpusbelege stammen aus den Kommentarbänden für die Lehrkräfte.⁵ Eine Ausnahme bilden jedoch die separaten „DaZ-Broschüren“ des Lehrmittels „Die Sprachstarken“, die ab dem Jahr 2014 als Ergänzung zu den bereits bestehenden Lehrwerksteilen publiziert wurden. Die dort angebotenen Arbeitsblätter sind in der Kopfzeile mit dem Vermerk ‚DaZ‘ gekennzeichnet, auch in der überarbeiteten Ausgabe aus dem Jahr 2023.

5.1 Bezeichnungen: Was 'DaZ-SuS' sind

Die in den analysierten Lehrmitteln verwendeten Bezeichnungen für ‚DaZ-Lernende‘ lassen sich gruppieren, indem man die in der Semantik enthaltenen Implikationen der Begriffe expliziert. Die Überlegungen, die zur Strukturierung in Abbildung 1 geführt haben, werden im Folgenden, die Reihenfolge in der Überblickstabelle (Abb. 1) übernehmend, zusammenfassend dargestellt.

⁵ Der Fall der in der Einleitung zitierten Studentin entspricht also nicht (mehr) dem Normalfall. Vielmehr hielt sie ein bereits über 20 Jahre altes Lehrmittel in den Händen, das ein Jahr später abgelöst wurde.

Bezeichnungen: Was ‚DaZ-SuS‘ sind

Perspektive ‚lernend‘

„Kinder, die Deutsch als Zweitsprache lernen“ / „DaZ-Lernende“ (D4_LK, SSt1_2022_LK, SL_LK, SSt4_2014_DaZ, SSt4_2007_LK, SSt_DB2-6, SSt4_2023_DaZ, SSt7_LK)

„Kinder, die noch wenig vertraut mit der deutschen Sprache sind“ (SSt1_2022_LK)

Perspektive ‚anderssprachig‘

„anderssprachige Kinder“ (SSt_DB2-6, SSt7_LK)

„SuS mit anderssprachigem Hintergrund“ (SSt_DB2-6, SSt7_LK)

„S aus anderen Sprach- und Kulturkreisen“ (SSt7_LK)

„Kinder mit anderer Muttersprache“ (TS4_SB, SSt4_2014_DaZ, SSt_DB2-6, SSt7_LK)

„Kinder mit anderer Primärsprache“ (BS_LK)

„Kinder mit anderer Erstsprache“ (SSt1_2022_LK)

Perspektive ‚nicht-deutsch‘

„Kinder nicht-deutscher Muttersprache“ (BS_LK, TS4_SB, SSt4_2007_LK, SSt4_2023_LK)

„Kinder nicht-deutscher Erstsprache“ (SSt4_2014_DaZ, SSt_DB2-6, SSt7_LK)

Perspektive ‚fremd‘

„fremdsprachige Kinder“ (BS_LK, LLL_LK, LS_LK, TS4_LK, TS4_SB, SSt4_2014_DaZ, SSt4_2007_LK, SSt4_2007_SB, SSt_DB2-6, SSt4_2023_LK, WdW_LK, SSt7_LK, SWD_LK)

„S aus fremdsprachigen Familien“ (SSt7_LK)

„Kinder mit fremden Muttersprachen“ (TS4_LK, SSt4_2007_LK)

„SuS mit fremdsprachigem Hintergrund“ (SSt4_2007_LK)

Perspektive ‚Ausland‘

„ausländische Kinder“ / „Ausländerkinder“ (BS_LK, LLL_LK, SWD_SB)

„Kinder aus anderen Nationen, Kulturen“ (TS4_LK, SSt4_2007_LK, SSt4_2023_LK)

„Kinder aus anderen Ländern“ (BS_LK, SSt_DB2-6)

„Kinder mit Migrationshintergrund“ (SSt1_2022_LK)

Perspektive ‚Vielfalt‘

„SuS mit der gleichen Erstsprache“ (SWD_LK)

„deutsch-schwache/deutsch-stärkere SuS der gleichen Erstsprache“ (SL_LK)

„mehrsprachige Kinder/SuS“ (DKG_LK, D1_LK, SSt1_2022_LK)

„in ihrer Sprache“ / „in deiner Sprache“ (BR_LK, BR_SB, D1_LK, D1_SB, SSt4_2007_SB, SSt4_2023_SB, SWD_SM)

„in der Muttersprache des jeweiligen Kindes“ (BS_LK, LS_LK)

„in verschiedenen Sprachen“ (BR_LK)

„Kinder mit Deutsch als Erst- und als Zweitsprache“ (DKG_LK, D1_LK)

„Heterogenität durch Sprachenherkunft der Kinder“ (BR_LK)

„SuS unterschiedlichster Herkunft“ (SWD_LK)

Perspektive ‚DaZ als Hauptmerkmal‘

„DaZ-SuS/Sch/Kinder“ (LS_LK, D4_LK, SSt1_2022_LK, SL_LK, SSt4_2014_DaZ, SSt_DB2-6, SSt4_2023_DaZ, SSt7_LK)

„SuS/Kinder mit DaZ“ (DKG_LK, D1_LK, SSt1_2022_LK, SL_LK, SSt4_2014_DaZ, SSt4_2023_LK, D4_LK, SSt7_LK)

„S mit DaZ-Hintergrund“ (D4_LK, SSt7_LK)

„Kinder mit italienischer oder albanischer Erstsprache“ (als pars pro toto) (SSt1_2022_LK)

„Nicht-Erstsprachlerinnen und Nicht-Erstsprachler“ (SSt_DB2-6)

Abb. 1: Bezeichnungen für ‚DaZ-Kinder‘ (in Klammern: Quellenangabe, vgl. Abkürzungsverzeichnis)

Eine Bezeichnung wie „DaZ-Lernende“⁶ (Belege in 8 Lehrmittel(teilen), vgl. Abb. 1)) konzeptualisiert die entsprechenden Personen als Lernende und damit erstens als dynamisch und zweitens als aktiv handelnd. Im Unterschied dazu ist „Kinder anderer Muttersprache“

⁶ Doppelte Anführungszeichen werden gesetzt, wenn es sich um Beispiele aus dem Untersuchungskorpus handelt, einfache für rekonstruierte Konzeptualisierungen.

(Belege in 4 LM) ein statisches Konzept: Das Attribut ‚mit anderer Muttersprache‘ behält man so lange, wie man sich in einem Sprachgebiet befindet, in dem die eigene Erstsprache nicht Mehrheitssprache ist – unabhängig davon, ob oder wie gut man die Mehrheitssprache(n) beherrscht.⁷ Dasselbe gilt für „nicht-deutscher Erstsprache“ (Belege in 3 LM) oder „nicht-deutscher Muttersprache“ (Belege in 4 LM).

Dennoch unterscheiden sich die Perspektiven ‚anderssprachig‘ und ‚nicht-deutsch‘ in einem Punkt: ‚Anders‘ ist eine relationale Bezeichnung (anders ist etwas nur in Bezug auf ein Vergleichsobjekt) und setzt, wenn das Vergleichsobjekt nicht genannt wird, einen impliziten Normalfall voraus, von dem das Andere abweicht. Damit wird eine Unterscheidung in Norm und Abweichung (vgl. Abschnitt 2) geschaffen. Bei ‚nicht-deutsch‘ dagegen handelt es sich aus linguistischer Sicht um eine eigenständige Bezeichnung. Indem jedoch das semantische Merkmal ‚deutsch‘ einfach negiert wird, liegt auch hier die Konstruktion eines Normalfalls und einer Abweichung vor.

Eine Art Steigerung von ‚anders‘ stellen Bezeichnungen mit dem Morphem ‚fremd‘ dar: Dadurch werden mehrsprachige Schüler*innen nicht nur als vom Normalfall abweichend, sondern sogar als „einem anderen gehörend“, „nicht bekannt“ oder „nicht zu etwas passend oder gehörend“ konzeptualisiert (Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften, 2022b).

Die ‚Perspektive Ausland‘ fokussiert ‚Länder‘: Im Unterschied zu „anderssprachig“ oder „fremdsprachig“ konstruieren Bezeichnungen wie „aus anderen Ländern“ oder „ausländisch“ eine Differenz entlang von Staatsgrenzen. Das erscheint aus mehreren Gründen absurd: Erstens sind im Sprachunterricht sprachliche Aspekte und nicht Nationalitäten relevant, zweitens wird Deutsch nicht nur in der Schweiz gesprochen, und drittens ist Deutsch nicht in allen Teilen der Schweiz Amtssprache (sondern je nach Gebiet Französisch oder Italienisch). Auf den zweiten Blick fügt sich diese Bezeichnungspraktik aber (wie ‚Muttersprachler*in‘, vgl. Fussnote 7) logisch in den von Gogolin (1994/2008) beschriebenen „monolingualen Habitus“ ein. Dieser ist durch die Gleichsetzung von Sprache mit Nation und der Vorstellung gekennzeichnet, dass im Normalfall pro Gebiet und pro Individuum jeweils nur eine Sprache gesprochen werde.

Anders präsentieren sich die Bezeichnungspraktiken der ‚Perspektive Vielfalt‘. Die Rede von „mehrsprachigen Kindern“ (Belege in 3 LM) beschreibt als positiver Begriff wichtige Kompetenzen der Kinder „und indiziert vielleicht auch eine gesellschaftliche Akzeptanz

⁷ Einerseits dürfte ‚Muttersprache‘ im Laiendiskurs nach wie vor die gebräuchliche Bezeichnung für die Erstsprache sein. Andererseits wird der Terminus aus verschiedenen Gründen seit längerer Zeit kritisch betrachtet: Er transportiert biologistische und genderspezifische Vorstellungen, fördert einen „monolingualen Habitus“ (Gogolin 1994/2008) und wird oft mit Perfektion assoziiert. Zur problematischen „Verknüpfung von Sprache(n), Nation und ‚Perfektion‘, die sich in der diskursiven Figur des/der ‚native speaker‘ bzw. des/der ‚MuttersprachlerIn‘ niederschlägt“ (Knappik 2016: S. 221) vgl. auch Bonfiglio (2010) und Holliday (2006).

von Mehrsprachigkeit“ (Ahrenholz, 2017, S. 15). Wenn etwa in einem Kommentarband für die Lehrkräfte davon die Rede ist, dass „SuS mit gleicher Erstsprache“ (Beleg in 1 LM) zusammenarbeiten sollen, dann wird der Lehrkraft als Normalfall das Konzept einer Klasse präsentiert, in der mehrere Erstsprachen vertreten sind, und zwar in einem Umfang, der sprachhomogene Gruppierungen erlaubt. Eine Formulierung wie „deutsch-schwache und deutsch-stärkere SuS der gleichen Erstsprache“ (Beleg in 1 LM) wiederum trägt der Tatsache Rechnung, dass ‚DaZ-SuS‘ keine homogene Gruppe darstellen, weder was ihre Deutschkompetenzen noch was ihre Erstsprachen anbelangt (und dass unter den DeE-SuS ebenso deutsch-schwächere und -stärkere Schüler*innen zu finden sind).

Im Gegensatz dazu wird bei Bezeichnungen der ‚Perspektive DaZ als Hauptmerkmal‘ das gemeinsame Merkmal der Kinder, dass Deutsch nicht ihre wichtigste oder alleinige Familiensprache darstellt, betont und als Gruppierungsgrundlage genommen. Die Gruppe wird mit dem prägnanten Etikett „DaZ-Sch“/„DaZ-SuS“/„DaZ-Kinder“ (Belege in 8 LM) versehen oder nach dem sprachlichen Muster für Diagnosen „SuS/Kinder mit DaZ“ (Belege in 8 LM) etikettiert.

Die Bezeichnung „Nicht-Erstsprachlerinnen und Nicht-Erstsprachler“ (Beleg in 1 LM) schließlich steht wohl verkürzt für ‚SuS mit anderer/nicht-deutscher Erstsprache‘. Sie ist insofern problematisch, als Kinder mit Deutsch als Zweitsprache auch eine Erstsprache haben. Diese scheint jedoch nicht zu zählen.

5.2 Gegenbegriffe: Was 'DaZ-SuS' *nicht* sind

Für die Frage, wie mehrsprachige Kinder sprachlich konzeptualisiert werden, ist neben der Analyse von Termini für diese auch aufschlussreich, wie jene Kinder bezeichnet werden, die ihnen im Text explizit gegenübergestellt werden. Die Gegenüberstellung drückt nämlich zugleich aus, was ‚DaZ-SuS‘ *nicht* sind (vgl. Abb. 2). Die Formulierung in Beispiel (1) impliziert beispielsweise, „S nichtdeutscher Muttersprache“ seien *per se* keine Schweizer:innen:

- (1) „Für S nichtdeutscher Muttersprache stellt sich in Bezug auf das Genus ein grösseres Problem. [...] Einen auch für Schweizer und Schweizerinnen problematischen Fall [stellen die Präteritumsformen dar]“ (SSt4_2007_LK, S. 161).

Diese Darstellung ist aus drei Gründen problematisch. Erstens ist sie inhaltlich nicht korrekt: Dass ‚DaZ-SuS‘ keine Schweizer Staatsbürgerschaft haben, trifft in vielen Fällen zu, aber längst nicht in allen. Neben eingebürgerten Familien aus nicht deutschsprachigen Ländern, die als Familiensprache ihre Herkunftssprache verwenden, werden damit auch Schweizer:innen aus nicht deutschsprachigen Schweizer Landesteilen ignoriert. Zweitens ist die Nationalität der Sprachbenutzer*innen hier erneut irrelevant. Vielmehr liegt ein weiteres Beispiel für die bereits erwähnte Gleichsetzung von Sprache und Nation vor. Drittens stellt sich die Frage, ob *Schweizer* oder *Schweizerin* im alltäglichen Sprachgebrauch nicht ohnehin mehrheitlich für ‚Bewohner:innen der Schweiz‘ statt für ‚Schweizer Staatsbürger:innen‘ verwendet wird (z. B.

„Schweizerinnen und Schweizer essen weniger Fleisch“, St.Galler Tagblatt vom 14.01.2025). Vor diesem Hintergrund ist eine Gegenüberstellung von „S nichtdeutscher Muttersprache“ und „Schweizer und Schweizerinnen“ doppelt problematisch: Sie konzeptualisiert Erstere gewissermaßen als nicht dauerhaft in der Schweiz wohnende Menschen.

Gegenbegriffe: Was ‚DaZ-SuS‘ nicht sind

„Kinder deutscher Erstsprache/Muttersprache“ (LLL_LK, D1_LK, TPS4_SB, SSt4_2007_LK, SSt_DB2-6)
 „Schweizer und Schweizerinnen“ / „Schweizer Kinder“ (LLL_LK, SSt4_2007_LK, SSt7_LK)
 „deutschsprachige Kinder“ (BS_LK, D4_LK, SSt4_2014_DaZ, SSt4_2007_LK, SSt_DB2-6, SSt7_LK)
 „erstsprachige Kinder“ / „muttersprachliche Kinder“ (D1_LK, D4_LK, SSt_DB2-6, SSt7_LK)
 „unsere Schüler“ (WdW_LK)
 „fortgeschrittene Kinder“ (BS_LK)

Abb. 2: Gegenbegriffe zu ‚DaZ-Kinder‘ (in Klammern: Quellenangabe, vgl. Abkürzungsverzeichnis)

Auch Gegenbegriffe wie „deutschsprachige“, „erstsprachige“ und „muttersprachliche“ Kinder erscheinen bei genauerer Betrachtung unpräzise bis problematisch: ‚Deutschsprachig‘ bedeutet „die deutsche Sprache sprechend“ (Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften, 2022a). Das trifft – wenn auch in unterschiedlicher Ausprägung – auf alle Kinder zu, die in einer (Deutsch-)Schweizer Regelklasse beschult werden, sonst würden sie den DaZ-Anfangsunterricht und nicht die Regelklasse besuchen. Außerdem sind Kinder, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, auch erstsprachige und muttersprachliche Kinder, nur nicht in der deutschen Sprache (siehe oben).

Die Problematik der letzten zwei Gegenbegriffe von Abbildung 2 erschließt sich unmittelbar. Aussagen wie „Unsere Schüler sind mit dem Nebeneinander von Mundart und Hochsprache vertraut. Die Mundart ist ihre Muttersprache“ (WdW_LK, S. 14) finden sich in den untersuchten *aktuellen* Lehrmitteln nicht mehr – der Gegenbegriff „fortgeschrittene Kinder“ (BS_LK) stammt jedoch aus einem noch verwendeten Lehrmittel.

5.3 Diachrone Betrachtung: Lehrmittelgenerationen

Über die untersuchten Lehrmittelgenerationen (vgl. Tab. 1) hinweg betrachtet, werden Kinder mit Deutsch als Zweitsprache allgemein zunehmend häufiger erwähnt und als relevante Zielgruppe des Lehrmittels konzipiert: Während sie in der älteren Lehrmittelgeneration gar nicht oder nur vereinzelt als mögliche exotische Spezialfälle auftauchen, wenn es inhaltlich um religiöse Feste oder exotische Tiere (also nicht um Sprache) geht, werden sie in den aktuellen Lehrmitteln immer wieder thematisiert, und zwar meist im Kontext von sprachlichem Lernen vor allem in den Bereichen Wortschatz und Grammatik. Dabei sind die Bezeichnungen „DaZ-SuS/Sch/Kinder“ und „fremdsprachige Kinder“ am weitesten verbreitet.

Dieser Befund gilt jedoch nicht für die untersuchten Erstleselehrmittel: Beide Lehrmittel der Vorgängergeneration (BS und LLL, 1996) erwähnen DaZ-Lernende mehrfach, und

zwar meist als „fremdsprachige Kinder“ oder „Ausländerkinder“ (die dann „deutschsprachigen Kindern“ gegenübergestellt werden). Der Kommentarband zum „Buchstabenschloss“ widmet „Kindern dicht-deutscher Muttersprache“ sogar ein eigenes Unterkapitel. In der überarbeiteten Fassung (2008 als „Buchstabenreise“ publiziert) wurde dieses Unterkapitel weggelassen – wie auch die Bezeichnung „Ausländerkinder“.

Erwähnungen, in denen mehrsprachige Kinder explizit von Gegenbegriffen abgegrenzt werden, finden sich vorwiegend in den älteren Lehrmitteln, beim klett-Verlag sind sie jedoch auch in den aktuellen Kommentarbänden noch anzutreffen (zu weiteren Verlagsunterschieden vgl. Abschnitt 5.4).

5.4 Synchrone Betrachtung: Verlagsunterschiede

Differenziert nach Verlagen zeigt sich, dass sich die festgestellte begriffliche Vielfalt (vgl. Abb. 1) nicht gleichmäßig auf die Verlage verteilt. Lehrmittel der Interkantonalen Lehrmittelzentrale (ilz) thematisieren Schüler*innen mit DaZ nicht nur früher systematisch (und bieten für sie spezifische Übungen an), sondern benennen diese auch früher systematisch: Während etwa im Lehrmittel „Sprachland“ bereits 2010 einheitlich von „DaZ-Sch“ die Rede ist, findet sich in „Die Sprachstarken“ (klett) bis heute eine große Vielfalt an Bezeichnungen (Ausnahme: die überarbeiteten DaZ-Broschüren zu „Die Sprachstarken“ von 2021 ff.).

Auch die begriffliche Unterscheidung zwischen „Fremdsprache“ und „Zweitsprache“, die in der DaZ-didaktischen Literatur seit Längerem Standard ist (u. a. Ahrenholz, 2008), wird in den klett-Lehrmitteln nicht systematisch gemacht. Das gilt für das Hauptwerk „Die Sprachstarken 4“ (2007), die DaZ-Broschüre (2014), für „Die Sprachstarken 7“ (2014) und für die 2022 erschienenen Überarbeitungen und Neuerscheinungen des Lehrmittels „Die Sprachstarken“. Der im Fachdiskurs umstrittene Begriff ‚Muttersprache‘ (siehe Fussnote 7) kommt dagegen auch bei klett nur noch vereinzelt vor.

Diese Befunde weisen darauf hin, dass die Autor*innen der kantonalen ilz-Verlage die Deutsch-Lehrmittel deutlich früher und systematischer (auch) auf DaZ-Lernende ausrichteten als jene des privaten klett-Verlags. Die Analyse der Neuerscheinungen im Jahr 2022, „Deutsch Eins“ (ilz) vs. „Die Sprachstarken 1“ (klett), zeigt, dass dies bis heute gilt.

6. Diskussion der Ergebnisse

Die Analyse der in den untersuchten Lehrmitteln verwendeten Bezeichnungen für Kinder, die Deutsch als Zweitsprache lernen, zeigt, dass die Begrifflichkeiten unterschiedliche Konzeptualisierungen widerspiegeln bzw. vornehmen. Sprachliche Kategorien wie ‚DaZ-Kinder‘ benennen nicht lediglich etwas, das auch unabhängig von einer Bezeichnung existieren würde, sondern schaffen durch die Benennung als solche, dass Menschen, die ein Merkmal wie ‚DaZ‘ aufweisen, als Gruppe wahrgenommen und gedacht werden. Insofern wirken

sprachliche Bezeichnungspraktiken an der Konstruktion einer sozialen Realität mit. Sie widerspiegeln, konstruieren und reproduzieren auch implizite Haltungen gegenüber Mehrsprachigkeit und Migration.

Sprachlehrmittel sollen Aufgaben zur Verfügung stellen, deren Anforderungsniveau dem Lernstand der Schüler*innen entspricht. Dieser ist für Kinder, die bereits jahrelangen und vielfältigen Kontakt mit der deutschen Sprache hatten, anders als für Kinder mit kurzer Kontaktzeit mit der deutschen Sprache. Das zu ignorieren, würde bedeuten, „die Diskriminierung, die hierdurch reduziert werden sollte, an anderer Stelle neu zu verankern“ (Bittlingmayer & Sahrai, 2017, S. 692). Auch Settinieri und Jeuk (2019, S. 16) weisen darauf hin, dass Mehrsprachigkeit oft „in inklusiven Diskussionszusammenhängen in gewisser Weise auf eine Heterogenitätsdimension unter vielen möglichen anderen reduziert“ wird und mahnen, „die spezifischen Lernvoraussetzungen, -bedarfe und -potentiale mehrsprachig aufwachsender Lerner*innen“ nicht aus dem Blick zu verlieren, weil das nötig sei, um optimal angepasste Lernumgebungen zu schaffen. Gleichzeitig besteht dabei aber die Gefahr einer statischen Etikettierung und von Othering (vgl. Abschnitt 2). Die Herausforderung liegt also darin, Kindern mit Deutsch als Erst- und als Zweitsprache – die unterschiedlich weit entwickelt ist – passende Aufgaben anzubieten und zugleich der damit verbundenen Gefahr des Othering entgegenzuwirken.

Die diachrone Betrachtung verdeutlicht einen Wandel von statischen Bezeichnungen, die teilweise Sprache mit Nationalität gleichsetzen („Ausländerkinder“), hin zu dynamischen und vielfaltsorientierten Termini („DaZ-Lernende“, „mehrsprachige Kinder“). Gleichzeitig zeigt sich aber auch, dass dieser Wandel nicht konsequent verläuft: Bestimmte problematische Kategorien – etwa „fremdsprachige“ oder „nicht-deutschsprachige“ Kinder – bleiben in einzelnen Lehrmitteln auch in aktuellen Ausgaben präsent. Dies legt nahe, dass Prozesse der pädagogischen und didaktischen Reflexion in Wissenschaft, Lehrmittelproduktion und Schulpraxis zeitlich (und institutionell: s. u.) ungleich verlaufen.

Die synchrone Perspektive zeigt, dass Verlagsunterschiede feststellbar sind: Während kantonale ilz-Lehrmittel frühzeitig systematische Terminologien für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache etablierten, zeigt sich in den Materialien des klett-Verlags eine größere terminologische Vielfalt, die teils an ältere, problematische Konzepte („Kinder mit anderer Muttersprache“, SSt_DB2-6) anschließt. Dazu muss betont werden, dass eine einheitliche Benennung zwar zeigt, dass Lehrmittelautor*innen darauf einen Fokus gelegt haben, nicht aber, dass dies zwingend die bessere Lösung darstellt als die Verwendung vielfältiger Bezeichnungen. Wie in Abschnitt 2 angesprochen, ist ein solches Etikett zweischneidig: Einerseits erhöht es die Gefahr einer Essenzialisierung, wenn mehrsprachige Kinder durchgängig als ‚DaZ-SuS‘, oder ‚DaZ-Kinder‘ bezeichnet werden. Sie erscheinen dadurch als statische, homogene Gruppe. Aus sprachdidaktischer Sicht ruft andererseits eine konsequente Thematisierung und Benennung im Kommentarband den (mehrheitlich monolingual aufgewachsenen) Lehr-

kräften bei der Unterrichtsvorbereitung immer wieder in Erinnerung, dass sprachliche Heterogenität in einer Klasse inzwischen den Normalfall darstellt. Daraus ergeben sich bestimmte Lernvoraussetzungen und -potenziale. Letztlich stellt sich die Frage, in welchen Lernzusammenhängen unterschiedliche sprachliche Voraussetzungen relevant sein könnten und deshalb durch Thematisierungen relevant gesetzt werden sollen und wann durch ständige Relevantsetzungen lediglich Differenzen (re-)konstruiert und gefestigt werden.

Zum Schluss der vorliegenden Studie sei auf ihre Limitierungen hingewiesen: Die dargelegten Befunde beruhen auf Dokumentenanalysen. Sie geben einen Einblick, wie Lehrmittel ‚DaZ-SuS‘ benennen, nicht aber, was im Unterricht geschieht: Adressieren Lehrkräfte mehrsprachige Kinder in Unterrichtsinteraktionen explizit als Gruppe? Wenn ja: wie? Mit welchen Worten teilen sie Schüler*innen bestimmte Aufgaben und unterstützende Ressourcen zu? In welchen Kontexten thematisieren sie Mehrsprachigkeit und welche Darstellungsparadigmen herrschen vor? Solchen Fragen sollte in weiterführenden Studien, aber auch im Diskurs mit angehenden und amtierenden Lehrkräften nachgegangen werden. Denn: „Nicht das Buch als Medium der Wissensvermittlung für Fachinhalte, sondern der Unterricht als kommunikativer Prozess [ist] leitend“ (Peyer, 2015, S. 319). Hier ist die Lehrer*innenbildung in der Verantwortung. Darauf geht der abschließende Abschnitt ein.

7. Implikationen für die Lehrer*innenbildung

Das Beispiel der eingangs zitierten Studentin zeigt eindrücklich, wie wichtig Sensibilität in der Verwendung sprachlicher Begrifflichkeiten und Kategorisierungen ist – gerade auch wenn solche für die Zuteilung bestimmter Ressourcen (wie möglichst passgenauer Lernaufgaben) unumgänglich scheinen (Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma: s. o.). Diese Sensibilität und die entsprechenden Reflexionsfähigkeiten müssen in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften auf- und ausgebaut werden. Dies könnte mit folgenden Zielsetzungen geschehen:

(1) Bewusstsein für das „Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma“ schaffen

Auch wenn das „Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma“ (u. a. Füßel & Kretschmann, 1993; Jeuk, 2019; Powell & Pfahl, 2012) letztlich nicht aufzulösen sein dürfte, sollen Othering-Prozesse durch sprachliche Praktiken im Unterricht nicht einfach hingenommen, sondern in der Lehrkräftebildung systematisch zum Thema gemacht werden, damit Lehrkräfte einen reflektierten Umgang mit solchen Phänomenen erwerben können. Das kann über Anstöße zur Reflexion von Differenz- und Normalitätskonstruktionen durch Bezeichnungs- und Thematisierungspraktiken angestrebt werden. Wenn beispielsweise ‚DaZ-Kinder‘ generalisierend ‚Kindern deutscher Muttersprache‘ gegenübergestellt werden, konstruiert das eine statische Dichotomie. Weil jedoch auch bei Kindern, die Deutsch als Zweitsprache lernen, die Deutschkompetenzen unterschiedlich hoch sind und sich laufend individuell weiterentwickeln, wird eine Dichotomie Deutsch als Erstsprache vs. als Zweitsprache den tatsächlichen Gegebenheiten nie gerecht. Außerdem ist anzunehmen, dass sich Lehrkräfte und Schüler*innen dadurch ein lernpsychologisch ungünstigeres

„Mindset“ (Dweck, 2017) aufbauen, als wenn sie ‚DaZ‘ als dynamisches Kontinuum mit Graduierungen denken.

(2) Umgang mit sprachlicher Heterogenität über die Dichotomisierung DaZ/DaE hinaus professionalisieren

‚DaZ-SuS‘ stellen keine homogene Gruppe dar. Lehrer*innenbildung sollte daher Konzepte zur Differenzierung, individuellen Förderung und adaptiven Unterrichtsgestaltung besonders hervorheben und dabei anstreben, starre Kategorisierungen möglichst zu vermeiden. In dieser Hinsicht ist zu erwarten, dass adaptive digitale Sprachlernprogramme zunehmend an Bedeutung gewinnen.

(3) Zu kritischer Lehrmittelanalyse befähigen

Da Lehrkräfte Lehrmittel häufig als normativ bindend wahrnehmen („normative Funktion“, vgl. Abschnitt 3), ist es zentral, ihnen Kompetenzen zur kritischen Analyse von Materialien zu vermitteln. Dazu gehört die Fähigkeit, problematische Zuschreibungen zu erkennen, einzuordnen und gegebenenfalls im Unterricht zu kontextualisieren oder zu korrigieren.

(4) Sensibilität für Terminologien und deren Perspektivität erhöhen

Lehrkräfte sollten in ihrer Aus- und Weiterbildung dafür sensibilisiert werden, dass Begriffe wie „DaZ-SuS“, „mehrsprachige Kinder“ oder „ausländisch“ nicht nur beschreibend, sondern auch konstruierend und ein- bzw. ausschließend wirken. Reflexion über sprachliche Etikettierungen ist daher eine Voraussetzung für diskriminierungsbewusste Unterrichtspraxis.

(5) Verknüpfung von Bildungspolitik, Lehrmittelentwicklung und Praxis aufzeigen

Am Beispiel von Lehrmitteln konnte gezeigt werden: Institutionelle Rahmenbedingungen können sich auf sprachliche Praktiken auswirken. Deshalb sollten Lehrkräfte befähigt werden, kritisch zu reflektieren, wie bildungspolitische Entscheidungen und Marktlogiken den schulischen Alltag prägen.

Wie dargestellt, finden sich Thematisierungen von Kindern, die Deutsch als Zweitsprache lernen, heute fast ausschließlich in den Kommentarbänden für die Lehrkräfte. Angesichts der Tatsache, dass in unserer vielfältigen Gesellschaft viele „Lehrkräfte mit internationaler Familiengeschichte“ (Dağ & Knappik, 2024) zu finden sind, beinhaltet das im vorliegenden Beitrag diskutierte Thema eine weitere Dimension. Lehrkräfte mit internationaler Familiengeschichte erfahren insbesondere das Lehrer*innenzimmer oft als Ort von (Neo-)Linguizismus (Dağ & Knappik, 2024). Wenn sie in Kommentarbänden von aktuellsten, obligatorischen Deutschlehrmitteln Aussagen wie folgende lesen müssen: „[Grammatische Proben] setzen einerseits ein gewisses Abstraktionsvermögen voraus, andererseits eine ausgebaute – muttersprachliche – Sensibilität für Sprachstrukturen“ (SSt4_2023, Begleitband, UC 35), dann kommen zum Lehrer*innenzimmer auch Lehrmittel(kommentare) als Orte von (Neo-)Linguizismus hinzu. Die in der Einleitung zitierte Studentin erhält so vermittelt, dass sie als Person, die dieses Sprachgefühl entwickelt hat, obwohl Deutsch nicht ihre ‚Muttersprache‘ ist, ein Sonderfall ist. Das ist Othering. Dieser Eindruck dürfte sich durch die Tatsache, dass an Lehr-

mittelentwicklungen viele Akteur*innen beteiligt sind und sich offensichtlich niemand an einer solchen Aussage gestört hat, noch verstärken. Umso mehr ist es Aufgabe der Lehrer*innenbildung, auf solche Missstände hinzuweisen – in Lehrveranstaltungen, aber auch durch Beratungstätigkeiten in Lehrmittelentwicklungsprojekten und durch Beteiligung am bildungspolitischen Diskurs.

Abkürzungsverzeichnis Lehrmittel

BR	Die Buchstabenreise (2008), klett (1. Kl.)
BS	Das Buchstabenschloss (1996), klett (1. Kl.)
DKG	Deutsch Kindergarten (2022), Lehrmittelverlag Zürich (ilz) (Kindergarten)
D1	Deutsch Eins (2022), Lehrmittelverlag Zürich (ilz) (1. Kl.)
LLL	lose – luege – läse (1996), Lehrmittelverlag Solothurn (ilz) (1. Kl.)
LS	Leseschlau (2010), Lehrmittelverlag Solothurn (ilz) (1. Kl.)
SL	Sprachland (2010), Lehrmittelverlag Zürich (ilz) (4.-6. Kl.)
SSt1	Die Sprachstarken 1 (2022), klett (1. Kl.)
SSt4	Die Sprachstarken 4 (2007), klett (4. Kl.)
SSt4_2023	Die Sprachstarken 4 (neu 2023), klett (4. Kl.)
SpS7	Die Sprachstarken 7 (2014), klett (7. Kl.)
SSt_DB2-6	Die Sprachstarken Didaktikband 2-6 (neu 2022), klett (2.-6. Kl.)
SWD	Sprachwelt Deutsch (2012), Lehrmittelverlag Zürich/Schulverlag plus (ilz) (7.-9. Kl.)
TPS4	Treffpunkt Sprache 4 (1997), Lehrmittelverlag Zürich (ilz) (4. Kl.)
WdW	Welt der Wörter 1 (1999), Lehrmittelverlag Zürich (ilz) (7. Kl.)
LK	Kommentarband für die Lehrkraft
SB	Sprachbuch (Schülermaterial)
AH	Arbeitsheft (Schülermaterial)
DaZ	DaZ-Broschüre (Ergänzung LK von Die Sprachstarken)

Literatur

- Adamina, Marco (2017). *Die parallele Verwendung von Lehrmitteln verschiedener Fachbereiche im Unterricht der Primarstufe (PaLeMi_Prim)*. Schlussbericht zum Projekt. https://www.phbern.ch/sites/default/files/2020-03/pa_le_mi_prim_schlussbericht_13w00201_170902.pdf
- Ahrenholz, Bernt (2008). Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache. In Bernt Ahrenholz, Ingelore Oomen-Welke & Winfried Ulrich (Hg.), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis: Band 9. Deutsch als Zweitsprache*. Schneider Verlag Hohengehren, S. 3–16.

- Ahrenholz, Bernt (2017). Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache - Mehrsprachigkeit. In Bernt Ahrenholz, Ingelore Oomen-Welke & Winfried Ulrich (Hg.), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis: Band 9. Deutsch als Zweitsprache* (4., vollst. überarb. und erw. Aufl.). Schneider Verlag Hohengehren, S. 3–20.
- Ballis, Anja & Peyer, Ann (2012). Lernmedien und Lernaufgaben im Fokus der Deutschdidaktik: Zur Einführung. In dies. (Hg.), *Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung. Lernmedien und Lernaufgaben im Deutschunterricht: Konzeptionen und Analysen*, Verlag Julius Klinkhardt, S. 7–21.
- Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften (Hg.). (2022a). DWDS – Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. Das Wortauskunftssystem zur deutschen Sprache in Geschichte und Gegenwart: „deutschsprachig“. <https://www.dwds.de/>
- Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften (Hg.). (2022b). DWDS – Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. Das Wortauskunftssystem zur deutschen Sprache in Geschichte und Gegenwart: „fremd“. <https://www.dwds.de/>
- Bildungsstatistik Kanton Zürich (2025). Anteil der Lernenden mit deutscher oder nichtdeutscher Erstsprache nach Schultyp und Schuljahr: Schuljahr 2024/2025 [Datenquelle: Bildungsplanung Kanton Zürich, Statistik der Lernenden, Datum der Berechnung: 25.09.2025]. <https://www.zh.ch/de/bildung/bildungssystem/zahlen-fakten/entwicklung-der-anzahl-lernender-nach-schultyp.html>
- Bittlingmayer, Uwe H. & Sahrai, Diana. (2017). Inklusion als Anti-Diskriminierungsstrategie. In Albert Scherr, Aladin El-Mafaalani & Emine Gökçen Yüksel (Hg.). *Handbuch Diskriminierung*. Springer VS, S. 683–699. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10976-9_41
- Bonfiglio, Thomas Paul (2010). *Mother tongues and nations: The invention of the native speaker. Trends in linguistics Studies and monographs: Bd. 226*. De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9781934078266>
- Dağ, Gizem Evin & Knappik, M (2024). Sprache und race in der Schule. Linguizismuserfahrungen von Lehrkräften. *journal für lehrerInnenbildung (jlb)*(04), S. 92–101. <https://doi.org/10.35468/jlb-04-2024-06>
- Dirim, İnci (2010). „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.“ Zur Frage des (Neo)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In Paul Mecheril, İnci Dirim, Mechtild Gomolla, Sabine Hornberg & Krassimir Stojanov (Hg.), *Spannungsverhältnisse: Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung*. Waxmann, S. 81–112.
- Dirim, İnci. & Simon, Nina (2022). Vorbild Native Speaker? Zu Möglichkeiten und Grenzen der Anerkennung neuer Formen migrationsgesellschaftlicher Varianten des Deutschen im Deutschunterricht. *Leseräume - Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*(8), S. 1–13.
- Deppermann, Arnulf, Feilke, Helmut & Linke, Angelika (2016). Sprachliche und kommunikative Praktiken: Eine Annäherung aus linguistischer Sicht. In dies. (Hg.), *Sprachliche und kommunikative Praktiken*. De Gruyter, S. 1–24. <https://doi.org/10.1515/9783110451542-002>

- Füllekruss, David & Rühlmann, Liesa (2023). Sprache, Rassismus- und Linguizismus(kritik): Theoretische Annäherungen und Verhältnisbestimmungen. *Migrationspädagogische Zweitsprachdidaktik*(2), S. 34–57. <https://doi.org/10.25365/mpzd-2023-2-3>
- Füssel, Hans-Peter & Kretschmann, Rudolf (1993). *Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder: Pädagogische und juristische Voraussetzungen; Gutachten im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung. Bildungspolitische und erziehungswissenschaftliche Texte der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft: Bd. 3.* Wehle.
- Geisen, Thomas (2010). Vergesellschaftung statt Integration: Zur Kritik des Integrations-Paradigmas. In Paul Mecheril, İnci Dirim, Mechtild Gomolla, Sabine Hornberg & Krassimir Stojanov (Hg.), *Spannungsverhältnisse: Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung.* Waxmann, S. 13-34.
- Gogolin, Ingrid (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* (2., unveränderte Auflage). *Internationale Hochschulschriften: Bd. 101.* Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830970989> (Erstveröffentlichung 1994)
- Heitzmann, Anni & Niggli, Alois (2010). Lehrmittel - ihre Bedeutung für Bildungsprozesse und die Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 28(1), S. 6–19.
- Hiller, Andreas (2012). *Das Schulbuch zwischen Internet und Bildungspolitik: Konsequenzen für das Schulbuch als Leitmedium und die Rolle des Staates in der Schulbildung.* Dissertation. Wissenschaftliche Beiträge aus dem Tectum-Verlag Reihe Medienwissenschaften: Bd. 20. Tectum-Verlag. <http://gbv.ebib.com/patron/FullRecord.aspx?p=896104>
- Holliday, Adrian (2006). Native-speakerism. *ELT Journal*, 60(4), S. 385–387. <https://doi.org/10.1093/elt/ccl030>
- Interkantonale Lehrmittelzentrale ilz. (2022). *Lehrmittelspektrum* [Stand 2021/2022, Angaben der Kantone]. <https://www.ilz.ch/lehrmittel/lehrmitteleinsatz>
- Jeuk, Stefan (2019). Sprachstandsdiagnostik als Exklusion? In Christiane Hochstadt & Ralph Olsen (Hg.), *Beltz Handbuch. Handbuch Deutschunterricht und Inklusion.* Beltz, S. 177–189.
- Knappik, M (2016). Disinventing ‚Muttersprache‘: Zur Dekonstruktion der Verknüpfung von Sprache, Nation und ‚Perfektion‘. In Aysun Doğmuş, Yasemin Karakaşoğlu & Paul Mecheril (Hg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft.* Springer VS, S. 221–240. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07296-4_12
- Kuckartz, Udo (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4., überarbeitete Aufl.). Beltz Verlagsgruppe.
- Kuhn, Melanie (2014). Vom Allgemeinen und Besonderen: Wissens- und differenzkritische Überlegungen zur Professionalisierung von kindheitspädagogischen Fachkräften in Migrationsgesellschaften. In Tanja Betz & Peter Cloos (Hg.), *Kindheit und Profession: Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes.* Beltz Juventa, S. 130–144.
- Mang, Julia, Müller, Katharina, Lewalter, Doris, Kastorff, Tamara, Müller, Maren, Ziernwald, Lisa, Tupac-Yupanqui, Ana, Heine, Jörg-Henrik & Köller, Olaf (2023). Herkunftsbezogene Ungleichheiten im Kompetenzerwerb. In Doris Lewalter, Jennifer Diedrich,

- Frank Goldhammer, Olaf Köller & Kristina Reiss (Hg.), *PISA 2022. Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland*. Waxmann, S. 163–197.
- Mecheril, Paul (2015). Kulturell-ästhetische Bildung. Migrationspädagogische Anmerkungen. *Kulturelle Bildung Online*. <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturell-aesthetische-bildung-migrationspaedagogische-anmerkungen>
- Mecheril, Paul & Quehl, Thomas (2015). Die Sprache der Schule: Eine migrationspädagogische Kritik der Bildungssprache. In Nadja Thoma & Magdalena Knappik (Hg.), *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften: Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis*. Transcript, S. 151–178.
- Oelkers, Jürgen (2010). Bildungsstandards und deren Wirkung auf die Lehrmittel. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 28(1), 33–41.
- Peyer, Ann (2015). Wünsche der Sprachdidaktik an die Schulbuchforschung. In Jana Kieselndahl & Christine Ott (Hg.), *Linguistik und Schulbuchforschung: Gegenstände - Methoden - Perspektiven*. V&R unipress, S. 319–338.
- Powell, Justin J. W. & Pfahl, Lisa (2012). Sonderpädagogische Fördersysteme. In Ulrich Bauer, Uwe H. Bittlingmayer & Albert Scherr (Hg.), *Bildung und Gesellschaft. Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. Springer VS, S. 721–739. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18944-4_43
- Said, Edward W. (2019). *Orientalism* (Reissued in Penguin Classics). Penguin Books. (Erstveröffentlichung 1978)
- Schmitt, Caroline & Uçan, Yasemin (2021). Inklusion machtkritisch denken: Sozial- und erziehungswissenschaftliche Perspektiven. In Nicola Hericks (Hg.), *Research. Inklusion, Diversität und Heterogenität: Begriffsverwendung und Praxisbeispiele aus multidisziplinärer Perspektive* Springer VS, S. 56–78.
- Schröter, Anne & Zimenkova, Tatjana (2019). Norm und Normalität: Reflexion der eigenen Position innerhalb des Machtfeldes Schule und Schaffung nicht-normativer Räume in der Lehre. *Herausforderung Lehrer*innenbildung - Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion: HLZ*, 2(3), S. 47–62. <https://doi.org/10.4119/hlz-2455>
- Settinieri, Julia & Jeuk, Stefan (2019). Einführung in die Sprachdiagnostik. In Stefan Jeuk & Julia Settinieri (Hg.), *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache: Ein Handbuch*. De Gruyter Mouton, S. 3–20.
- Staszak, Jean-François (2009). Other/Otherness. In Rob Kitchin & Nigel J. Thrift (Hg.), *International encyclopedia of human geography*. Elsevier, S. 1–7. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:77582>
- Sturm, Tanja (2016). *Lehrbuch Heterogenität in der Schule* (2., überarbeitete Auflage). Ernst Reinhardt Verlag.
- Takeuchi, Miwa Aoki (2021). Geopolitical Configuration of Identities and Learning: Othering through the Institutionalized Categorization of “English Language Learners”. *Cognition and Instruction*, 39(1), S. 85–112. <https://doi.org/10.1080/07370008.2020.1825438>

Totter, Alexandra, Häbig, Julia, Müller-Kuhn, Daniela & Zala-Mezö, Enikö (2020). Zwischen traditionellem Schulbuch und hybridem Lehrmittel. Bedingungen, Möglichkeiten und Herausforderungen von Lernen und Lehren in einer digitalen Welt. *MedienPädagogik - Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*(17), S. 169–193. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb17/2020.04.30.X>

Über die Autorin

Johanna Bleiker ist Professorin für Deutschdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Mündlichkeit, Übergänge zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit, Sprache im Fachunterricht und Mehrsprachigkeit. Sie leitet das vom Schweizerischen Nationalfonds finanzierte Forschungsprojekt [*Kollaboratives Schreiben im naturwissenschaftlichen Unterricht \(KoSNaWi\)*](#), ist inhaltliche Leiterin des Studiengangs *Master of Arts Fachdidaktik Schulsprache Deutsch* an der PH Zürich sowie Mitglied der Fachgruppenleitung Didaktiken Sprachen.

Korrespondenzadresse: johanna.bleiker@phzh.ch

Celina Diroll

Sprachliche und fachliche Potentiale von Sachbilderbüchern im fächerübergreifenden Unterricht zum Thema Erderwärmung

Abstract

Sachbilderbücher eröffnen auf fachlicher und sprachlicher Ebene didaktische Anschlussstellen im Rahmen einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE). Dieser Beitrag untersucht die sprachdidaktischen Potentiale des Mediums anhand von qualitativen Analysen zu Erklärungen von Grundschüler*innen und wirft einen Blick auf das Sachbilderbuch als Lernmedium in fächerübergreifenden, explanativen BNE-Unterrichtskontexten.

Non-fiction picture books offer pedagogical opportunities for both content and language learning within the framework of Education for Sustainable Development (ESD). This article examines the medium's potential for language didactics based on qualitative analyses of explanations provided by elementary school students and explores the nonfiction picture book as a learning medium in interdisciplinary, explanatory ESD teaching contexts.

Schlagwörter

Sachbilderbuch, fächerübergreifender Unterricht, Erklärfähigkeiten, Erderwärmung, Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE)

Non-fiction picture book, interdisciplinary teaching, explanatory skills, global warming, Education for Sustainable Development (ESD)

1. Einleitung

Die Erderwärmung stellt eine der drängendsten globalen Herausforderungen der heutigen Zeit dar (vgl. IPCC Kernautorenteam, 2007) und erfordert eine tiefgreifende, interdisziplinäre Bildungsstrategie (vgl. Barth, 2021, S. 39; Rieckmann & Holz, 2017, S. 6). Herausfordernd gestaltet sich bei BNE-Themen die inhaltliche Komplexität und Verzahnung von Wissenschaftsdisziplinen (vgl. Erdmann, 2024, S. 12f.) sowie die Übertragung abstrakter, nicht direkt wahrnehmbarer Prozesse auf die kindliche Lebenswelt (vgl. Hauenschild, 2023, S. 60). Die naturwissenschaftlichen Vorgänge und gesellschaftlichen Handlungszusammenhänge sind aufgrund ihrer Komplexität besonders anfällig für Fehlkonzepte (vgl. Reinfried et al., 2010, S. 252f.).

Sachbilderbücher, die durch ihre Kombination aus Text und Bild komplexe Inhalte verständlich darstellen können (vgl. Narancic Kovac, 2021, S. 43; Teigland, 2021, S. 264), gewinnen in diesem Kontext zunehmend an Bedeutung. Das Sachbilderbuch zeichnet besonders



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

die Hybridität in Bezug auf Narration und Deskription, Faktualität und Fiktivität sowie Wissensvermittlung und Unterhaltung auf Text- und Bildebene aus (vgl. von Merveldt, 2019, S. 17; Zöhrer, 2023, S. 62). Vor allem die Bildebene ist in ihrer quantitativen und qualitativen Dominanz sowie funktionalen Einbindung zur Wissensvermittlung charakteristisch (vgl. Ossowski & Ossowski, 2018, S. 382f.; von Merveldt, 2018, S. 232f.). Dies eröffnet neue didaktische Nutzungspotentiale, da das Medium aufgrund seiner Inhaltszentrierung als Schnittstelle zwischen verschiedenen Disziplinen fungieren und aktuelle, fächerübergreifende Themen wie Erderwärmung anschaulich aufbereiten kann (vgl. Kümmerling-Meibauer & Meibauer, 2021, S. 189; Rinnerthaler, 2022, S. 170).

Dieser Artikel untersucht das sprachliche und fachliche Potenzial von Sachbilderbüchern anhand von im Rahmen eines Promotionsprojekts erhobenen Erklärsequenzen von Viertklässler*innen zum Thema Erderwärmung. Im Fokus der Analysen stehen dabei sowohl das inhaltliche Verständnis und mögliche Hinweise auf Fehlkonzepte als auch die Nutzung der spezifischen Elemente des Sachbilderbuchs.

Anschließend werden didaktische Möglichkeiten für einen Einsatz von Sachbilderbüchern im fächerübergreifenden Unterricht, etwa als potentielle Verzahnung der Fächer Deutsch und Sachunterricht, aufgezeigt (vgl. Hauenschild, 2023, S. 62). Zudem werden Implikationen für die Ausbildung zukünftiger Lehrer*innen als exemplarische Ansatzpunkte zur bisher noch lückenhaften Beachtung von BNE in (Hoch-)Schulen abgeleitet (vgl. Bröll & Haunstein, 2024, S. 41f.; Erdmann, 2024, S. 9).

2. Das Medium Sachbilderbuch

Eine klare Definition des Sachbilderbuchs ist ein seit Jahren bestehendes Forschungsdesiderat (vgl. u.a. Ossowski & Ossowski, 2018; von Merveldt, 2020). Grundsätzlich werden Sachbilderbücher als in vielerlei Hinsicht hybrides Medium beschrieben: „Sachbilderbücher sind zum einen Sachbücher und zum anderen Bilderbücher“ (Lieber, 2014, S. 89). Das Zusammenspiel der Merkmale der beiden Buchgattungen ist im Sachbilderbuch spezifisch, umspannt die Bild- und Textebene und wird somit zu einem „whole new medium“ (Grilli, 2022, S. 34), welches „weit mehr ist als nur eine Schnittmenge zweier Buchgattungen“ (Zöhrer, 2023, S. 62).

2.1 Spezifika des Mediums

Während das Bilderbuch größtenteils narrativ und fiktional gestaltet ist (vgl. Thiele, 2003), kann das Sachbuch als deskriptiv und faktual beschrieben werden (vgl. Goga et al., 2021; Grilli, 2022). Das Medium Sachbilderbuch repräsentiert den größten Formenreichtum entlang dieser (angenommenen) Differenzlinien, was sowohl faktuale Wirklichkeitsreferenz als auch fiktionale Wissensvermittlung ermöglicht und vielfältige Gestaltungspotentiale eröffnet (vgl. von Merveldt, 2019, S. 24; Zöhrer, 2023, S. 62).

2.1.1 Vielfalt der Bild- und Textebene

Sachbilderbücher präsentieren Inhalte und Bedeutungen über verbale und visuelle Zeichensysteme – genauer gesagt durch das spezifische Zusammenspiel von Bild- und Textebene (vgl. Narancic Kovac, 2021, S. 43; Teigland, 2021, S. 264). Durch die Hybridität des Sachbilderbuchs in Hinblick auf Fakt, Fiktion, Narration und Deskription ergibt sich ein großer Formenreichtum: Vielfältige Textsorten von Erzähl- über Sachtexte bis zu explanativen Textboxen sowie Fotografien, Zeichnungen, abstrakten Schaubildern oder Comics auf Bildebene bieten diverse Rezeptionsangebote (vgl. Kümmerling-Meibauer & Meibauer, 2021, S. 196f.; Ossowski & Ossowski, 2018, S. 382f.). Eine Sonderrolle nimmt die Bildebene ein, da diese funktional stark zur Wissensvermittlung eingebunden ist (vgl. Ossowski, 1999, S. 53; von Merveldt, 2018, S. 232f.). Visuelle Elemente können die textuell präsentierten Inhalte ergänzen, veranschaulichen und in Summe zugänglicher machen (vgl. Ossowski & Ossowski, 2018, S. 382f.). Die vielfältigen Modi der Textsorten und vor allem der Bildelemente sowie deren Zusammenspiel können kognitive und emotionale Zugänge zum Bild eröffnen (vgl. Teigland, 2021, S. 266). Darüber hinaus changiert das visuelle Angebot zwischen den Polen originalgetreuer, informierend-faktualer Bildelemente mit direkt erkennbarer Nähe zum Abgebildeten und abstrakt-wissenschaftlicher oder teils fiktiver, künstlerisch gestalteter Bildelemente (vgl. Kümmerling-Meibauer & Meibauer, 2021, S. 191f.; Martins & Belmiro, 2021, S. 11–15).

Auf Textebene erzählen narrative Formate oft fiktional von und mit Protagonist*innen, welche den Leser*innen durch Einsichten in ihre Gedanken und Gefühle einen emotionsbasierten Zugang zu den Inhalten bieten (vgl. Siewert, 2019, S. 27f.). Im Sachbilderbuch treten auch auf Wissensvermittlung ausgerichtete Textsorten wie Sachtexte auf, die deskriptiv-analytisch Wissensbestände präsentieren (vgl. Baurmann, 2006, S. 240; Leisen & Seyfarth, 2006, S. 9). Mit der funktionalen Differenzierung gehen unterschiedliche sprachliche Gestaltungsmittel einher. Zur Wissensvermittlung nutzen deskriptive Texte fachspezifische Lexik, Textbaupläne und komplexe Satzkonstruktionen sowie diskontinuierliche Texte wie Karten und Diagramme (vgl. Härtig et al., 2019, S. 275; Leisen & Seyfarth, 2006, S. 9f.). Narrative Texte hingegen sind stärker durch erzählerische Mittel wie charakteristische Tempora und eine stilistisch-ästhetische Gestaltung gekennzeichnet, welche den Kindern in Ansätzen aus narrativen Kontexten aus dem Familienalltag bekannt sein können (vgl. Becker & Stude, 2017, S. 61ff.). Sehr heterogen fallen oft die Vorerfahrungen mit deskriptiven Sprachformen aus, die starke Ähnlichkeit zu den Merkmalen von Bildungs- und Fachsprache aufweisen (vgl. Gogolin & Lange, 2011, S. 113f.; Morek & Heller, 2012, S. 73). Grundsätzlich ist das multimodale Medium Sachbilderbuch an einer kindlichen Leserschaft orientiert, was Rezeptionsanforderungen deskriptiver Sachtexte aufgreift (vgl. Baurmann, 2006; Belgrad et al., 2005; Härtig et al., 2019; Leisen & Seyfarth, 2006).

2.1.2 Unterhaltsame und adressatenorientierte Wissensvermittlung

Die adressatengerechte Vermittlung und Aufbereitung von Wissensbeständen ist ein zentrales Charakteristikum von Sachbilderbüchern: „[they] have the task of conveying knowledge in a truthful and comprehensible manner“ (Kümmerling-Meibauer & Meibauer, 2021, S. 189). Das Zitat spricht zwei Besonderheiten der Wissensvermittlung an. Zum einen den Anspruch an die Korrektheit der Wissensbestände und zum anderen die leserzielgruppengerechte Verständlichkeit, unter die auch ein gewisser Unterhaltungswert fallen kann (vgl. Ossowski & Ossowski, 2018, S. 381; Ossowski, 1999, S. 53). Das Wissen wird über Elemente der Bild- und Textebene sowie des Layouts, z.B. Glossare oder Merkkästchen, strukturiert (vgl. Obermayr, 2023, S. 89; Rinnerthaler, 2022, S. 173). Alle Ebenen des Mediums entfalten so ein sehr spezifisches Potential: „engaging readers intellectually and emotionally“ (von Merveldt, 2018, S. 232). Sachbilderbücher können so Neugierde für neue Themen wecken, ein Bewusstsein für Sachverhalte und Probleme schaffen sowie Haltungen und Werte vermitteln – und dies vor allem in Bereichen, in denen eine direkte Erfahrbarkeit oder ein Vorkommen in der kindlichen Lebenswelt nicht unmittelbar gegeben ist, wie Prozesse und Folgen des Klimawandels (vgl. Bertolino & Perazzone, 2021, 142; 154f.; Wiezorek, 2017, S. 10f.).

Aus Studien von Yilmaz et al. (2020) und Strouse et al. (2018) kann jedoch gefolgert werden, dass die spezifischen Potentiale des Sachbilderbuchs zur Wissensvermittlung gleichsam Gefahren für Fehlkonzepte bergen. Noch im Grundschulalter haben Kinder Probleme, Fakt und Fiktion sicher voneinander zu trennen und Inhalte aus der Lektüre korrekt auf die reale Welt zu übertragen. Fachlich falsche, stereotype oder metaphorische Darstellungen auf Bild- oder Textebene können zu fehlerhaften Wissensbeständen oder Überzeugungen bei den Leser*innen führen (vgl. Tandoi & Spring, 2022, S. 121f.; Wiezorek, 2017, S. 10f.; Yilmaz et al., 2020, S. 1184). Häufig treten anthropomorphe Darstellungen, bei denen menschliche Eigenschaften auf Tiere oder unbelebte Objekte übertragen werden, oder inhaltliche Vereinfachungen auf (vgl. Yilmaz et al., 2020, S. 1189–1194). Bei zu großen Abweichungen vom realen Sachverhalt wird so der Transfer von Wissen auf den Alltag erschwert oder es entstehen inkorrekte Wissensbestände und Vorstellungen (vgl. Yilmaz et al., 2020, S. 1195). Andererseits können Anthropomorphismen, bildhafte Sprache und Vereinfachungen den Zugang zu den Text- und Bildinhalten erleichtern, die Auseinandersetzung mit den Inhalten motivierender gestalten und abstrakte Inhalte lebendiger darstellen (vgl. Willenberg, 2005; Yilmaz et al., 2020, S. 1183).

2.2 Didaktische Potentiale des Sachbilderbuchs

Für eine Nutzung im Unterricht wird das Sachbilderbuch vor allem durch die spezifischen Gestaltungsmerkmale auf Bild- und Textebene zwischen Fakt und Fiktion, Narration und Deskription sowie der funktionalen Ausrichtung auf adressatenorientierte Wissensvermittlung und Differenzierungspotentiale bei deskriptiven Text- und Bildformen interessant.

Bei der Feststellung der didaktischen Potentiale ist zu erwähnen, dass die Forschung zum Sachbilderbuch, vor allem im deutschsprachigen Raum, stark von theoretisch-konzeptionellen und analytischen Arbeiten geprägt ist und es sich daher vorrangig um theoretische Potentiale handelt (vgl. u.a. Ossowski, 1999; Siewert, 2019; von Merveldt, 2019). Fachdidaktische Arbeiten finden sich meist zum Bilderbuch mit Bezug zu zahlreichen Unterrichtsfächern (z. B. für Mathematik vgl. Bräuning & Feskorn, 2022; Poser-Kempe & Feskorn, 2022, für Deutsch vgl. Diroll et al., 2022; Müller-Brauers & Miosga, 2022). Didaktische Forschung explizit zum Sachbilderbuch stellt aktuell noch ein Desiderat dar. Konzeptionelle und analytische Beiträge wie etwa von Junge et al. (2022) zeigen vor allem für den Sachunterricht erste Potentiale des Sachbilderbuchs als Unterrichtsmedium auf. Sachbilderbücher können durch ihre hybride Gestaltung und unterhaltsame, thematisch vielfältige Wissensvermittlung den zentralen Sachunterrichtsprinzipien von Lebenswelt- und Alltagsbezug entsprechen. Sie bieten eine vielperspektivische Problemorientierung auf Inhaltsebene und durch die deskriptiven, faktualen Elemente ebenfalls Potentiale für die Verknüpfung von Fach- und Sprachlernen (vgl. Junge et al., 2022, S. 228f.), sodass in diesem Beitrag auf diesen Erkenntnissen aufgebaut wird.

3. Sprachliche Wissensvermittlung – Die Sprachhandlung des Erklärens

Die Sprachhandlung des Erklärens hat das Bearbeiten von asymmetrischen Wissensbeständen mit der Auflösung eines Wissens- oder Verstehensdefizits zum Ziel (vgl. Antaki & Leudar, 1992, S. 183; Morek, 2019, S. 70). Die Komplexität des Erklärens zeigt sich darin, dass für eine erfolgreiche Erklärung die inhaltliche Qualität sowie der Grad des Verstehens und des Eingehens auf die Gesprächspartner*innen gegeben sein müssen (vgl. Morek, 2012, S. 36; Schmöller-Eibinger & Fanta, 2014, S. 158). Erklären ist als Diskursform interaktiv gestaltet und durch die Bearbeitung spezifischer, kommunikativer Aufgaben zur Erreichung des kommunikativen Ziels geprägt¹ (vgl. Kinalzik, 2024, S. 17; Quasthoff et al., 2020, S. 36).

Im Zentrum einer Erklärung steht das Explanandum, der Erklärgegenstand, welcher inhaltlich und diskursiv bearbeitet wird, um die Wissensasymmetrie zu beheben. Aus semantischer Perspektive auf das Explanandum können drei Arten von Erklärungen unterschieden werden: Erklären-WAS sind Formen von Begriffsdefinitionen, Erklären-WIE tritt als Prozess- oder Funktionserklärung auf und Erklären-WARUM zielt auf kausale Relationen und Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge ab (vgl. Klein, 2016, S. 26f.; Neumeister & Vogt, 2015,

¹ Eine genauere diskursive Betrachtung wird an dieser Stelle nicht angeschlossen, da für die nachfolgenden Ausführungen eine eher inhaltsorientierte Perspektive verfolgt wird (weiterführend siehe Quasthoff et al. (2020), Morek (2012)).

S. 565ff.). Zur Umsetzung werden zahlreiche, teils pro Erklärart spezifische, sprachliche Mittel wie komplexe kausale und konsekutive Hypotaxe benötigt (vgl. Klein, 2016, S. 34; Neumeister & Vogt, 2015, S. 565f.).

3.1 Der Erwerb explanativer Fähigkeiten

Zum Erklärerwerb liegen nur wenige empirisch gesicherte Ergebnisse vor. Kinder im Grundschulalter erklären konkret, an Beispielen orientiert und durch ihre persönliche Einstellung zum Erklärgegenstand geprägt (vgl. Alber & Neumeister, 2009, S. 150). Dies entspricht einer mündlichen, situationsgebundenen Ausgestaltung von Erklärungen, die sich zu einer dekontextualisierten, abstrakten und schriftlichen Form entwickeln soll, welche sich stärker an den Rezipient*innenvoraussetzungen orientiert (vgl. Harren, 2016, S. 153; Schmölzer-Eibinger & Fanta, 2014, S. 164). Voraussetzung dafür sind Entwicklungen im recipient design ab dem 8. Lebensjahr, die diesen Perspektivwechsel ermöglichen (vgl. Morek, 2019, S. 72; Sacks et al., 1974, S. 727). In Untersuchungen von Schmölzer-Eibinger und Fanta (2014) und Maisano (2019) zeigten sich Diskrepanzen zwischen der sprachlichen Qualität und der inhaltlichen Güte kindlicher Erklärungen: Eine sprachlich gelungene Erklärung muss nicht inhaltlich korrekt sein, und ein gutes Verständnis des Explanandums führt nicht zwangsläufig zu einer insgesamt guten Erklärung. Diese Ausführungen zeigen, dass der Erklärerwerb Fähigkeiten aus vielfältigen sprachlichen und kognitiven Bereichen erfordert und eine komplexe Entwicklungsphase während der Grundschulzeit darstellt. Dies bekräftigt auch die Relevanz, sich aus didaktischer und entwicklungsförderlicher Perspektive mit der Sprachhandlung des Erklärens zu befassen.

3.2 Die didaktische Relevanz des Erklärens

Im Unterricht sind sowohl lehrer*innen- als auch schüler*innenseitige Erklärungen für das Unterrichtsgeschehen entscheidend. Lehrer*innenseitig stellen Erklärfähigkeiten sicher, dass komplexe Inhalte angemessen vermittelt werden, indem sie inhaltlich korrekt und an die Adressat*innen angepasst sind. Für Schüler*innen sind Erklärfähigkeiten wichtig, da Mitschüler*innen und Lehrkräften Sachverhalte im Rahmen des Unterrichtsgesprächs oder in schriftlichen Leistungsüberprüfungen erklärt werden müssen (vgl. Neumeister & Vogt, 2015, S. 562). Zu bedenken ist grundsätzlich, dass Erklärungen im Unterricht eher der Wissensabfrage statt der Wissensvermittlung dienen und somit den eigentlichen kommunikativen Zweck des Erklärens verfehlen (vgl. Findeisen, 2017, 20; 24). Dennoch bietet die Sprachhandlung, vor allem bei kommunikativ sinnhafter Einbettung (vgl. Heller & Morek, 2015, S. 8), großes Potential für die Verknüpfung sprachlichen und fachlichen Lernens durch die Kombination von explanativen sprachlichen Mitteln und der inhaltlichen Durchdringung des Explanandums (vgl. Heller & Morek, 2015, S. 18f.). Trotz der somit hohen Relevanz im Unterricht aller Fächer wird der Vermittlung von Erklärfähigkeiten ein nur geringer Stellenwert beigemessen (vgl. Schmölzer-Eibinger & Fanta, 2014, S. 157).

Ähnliche Diskrepanzen zeigen sich zwischen der Relevanz explanativer Kompetenzen und deren Repräsentation in der Lehrer*innenbildung (vgl. Asen-Molz et al., 2022, S. 31; Schmidt-Thieme, 2014, S. 1076). Erklären ist im Unterricht meist von der Lehrkraft initiiert und didaktisch geplant – es besteht somit meist kein echter Erklärbedarf, der für Erklärungen eigentlich konstituierend ist. Die grundsätzlichen Anforderungen des Erklärens, wie Adressat*innenorientierung sowie sprachliche und inhaltliche Güte, fordern von den Lehrkräften didaktische, sprachliche und fachliche Kompetenzen. Daraus ergibt sich der Bedarf, Erklären als eine didaktisch relevante Sprachhandlung stärker in das Lehramtsstudium aller Fächer einzubinden (vgl. Asen-Molz et al., 2022, S. 38).

Eine Möglichkeit Lehrkräfte bei der Umsetzung explanativer Unterrichtseinheiten zu unterstützen, kann in Sachbilderbüchern gesehen werden. Durch ihre charakteristische Gestaltungsweise auf Text- und Bildebene vereinen sie Unterhaltung und Wissensvermittlung zu unterrichtsrelevanten Themen und sind meist fachlich und sprachlich an den Interessen und Fähigkeiten einer Altersgruppe ausgerichtet (siehe Kap. 2).

4. Bildung für nachhaltige Entwicklung im Unterricht

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) umfasst ökonomische, ökologische und soziale Facetten nachhaltigen Handelns (vgl. Barth, 2021, S. 35; Erdmann, 2024, S. 8f.). Zentrale Themen sind u.a. der durch den Menschen verstärkte Treibhauseffekt sowie die Erderwärmung (vgl. IPCC Kernautorenteam, 2007). Nachhaltige Entwicklung setzt sich mit lebensweltlichen Problemen auseinander, sodass fundiertes Wissen sowie problemorientiertes, vernetzendes Denken wichtige Grundvoraussetzungen für die Gestaltung gegenwärtiger und zukünftiger Entwicklungen darstellen (vgl. Barth, 2021, S. 35; Reinfried et al., 2010, S. 251). Immer mehr spielt BNE auch in Schulen eine Rolle und wird strukturell in den Lehrplänen verankert (vgl. Hauenschild, 2023, S. 57). Diese Implementierung erscheint aktuell jedoch noch lückenhaft und je nach Bundesland variierend umfangreich oder verpflichtend umgesetzt – sowohl in den Curricula der Unterrichtsfächer als auch in der Lehrer*innenbildung (vgl. Bröll & Haunstein, 2024, S. 35; Erdmann, 2024, S. 9; Holst & Brock, 2020, S. 5; 17). Dies steht in starker Diskrepanz zur Relevanz solcher Themen für die Lebenswelt der Schüler*innen und Lehrer*innen. Um zu der im Rahmen von BNE postulierten Gestaltungs- und Handlungskompetenz zu gelangen, wäre die unterrichtliche Vermittlung fundierten Wissens ein wichtiger Schritt – auch für die Aufdeckung und Richtigstellung von Fehlkonzepten (vgl. Barth, 2021, S. 35; Reinfried et al., 2010, S. 268). Solche Alltagsvorstellungen erweisen sich als sehr beständig und führen gerade bei nicht wahrnehmbaren Prozessen wie dem Treibhauseffekt zu subjektiven und fachlich inkorrekten mentalen Repräsentationen (vgl. Reinfried et al., 2010, S. 253).

Mit Blick auf die Konsequenzen der Erderwärmung ergeben sich soziale, ökologische und ökonomische Auswirkungen auf Mensch und Umwelt. Diese enge inhaltliche Verzahnung spricht für eine fächerübergreifende Bearbeitung des Themenkomplexes. Grundsätzlich

wird für Themen der BNE ein großes Potential und gleichsam eine Notwendigkeit für eine multiperspektivische Betrachtung postuliert (vgl. Barth, 2021, S. 39; Rieckmann & Holz, 2017, S. 6). Die inhaltlichen und sprachlichen Anforderungen BNE-affiner Themen wie dem Klimawandel erfordern eine Kombination von Fach- und Sprachlernen über inhaltliche und sprachliche Anpassungen in Lehrmaterialien und Vermittlungsansätzen. Dies zeigt sich auch in der Untersuchung von Reinfried et al. (2010) zu Fehlkonzepten von Schüler*innen zum Treibhauseffekt. Sie decken auf, dass die Vermittlung solch komplexer, nicht selbst erfahrbaren Themen eine Optimierung der Lernumgebung und der Materialien - etwa in Hinblick auf Anschaulichkeit und Problemorientierung - erfordert, um eine Änderung der mentalen Vorstellungen zum inhaltlichen Kernpunkt der Wärmeumwandlung zu ermöglichen (vgl. Reinfried et al., 2010, S. 266ff.). „Für das Handlungsfeld «Bildung für nachhaltige Entwicklung» heißt dies, dass in Bezug auf die globale Erwärmung erst das korrekte Verständnis zentraler Kausalzusammenhänge zur Bildung von Gestaltungskompetenz [...] führen kann.“ (Reinfried et al., 2010, S. 269). Vor diesem Hintergrund soll untersucht werden, inwiefern das Sachbilderbuch über die Text-Bild-Interdependenzen und die Kombination von deskriptiver und narrativer Wissenvermittlung Potentiale für eine unterrichtliche Umsetzung des Themas Erderwärmung in explanativen Settings im Sinne einer BNE bieten kann.

5. Sachbilderbücher als Lernmedium für BNE-Themen

5.1. Empirische Datengrundlage und Sachbilderbuchauswahl

Die folgenden Ausführungen werden anhand von Daten aus einem Promotionsprojekt zum sprachdidaktischen Potenzial von Sachbilderbüchern verdeutlicht (vgl. Diroll, i.V.). Im Rahmen dieses Projekts wurden mündliche Sprachdaten von Viertklässler*innen (Alter 8-10 Jahre; N=8) erhoben und qualitativ, explorativ und strukturaufdeckend ausgewertet. Vor der Erhebung wurden biographische Daten, die familiäre Sprachpraxis und Lesesozialisation der Kinder über einen Elternfragebogen ermittelt. Darüber hinaus wurde die grundsätzliche Eignung für eine Teilnahme an der Erhebung mittels der standardisierten Sprachstandserhebung BiSpra 2-4 (vgl. Heppt et al., 2020, S. 19) festgestellt. Diese Ergebnisse wurden zur Zusammenstellung von vier Erhebungstandems genutzt, um ähnliche sprachliche Entwicklungsstände zu paaren und Divergenzen in zu erwartenden Erklärfähigkeiten zu vermeiden. Mit der Hälfte der Schüler*innen wurden ausgewählte Doppelseiten des Sachbilderbuchs „Die Umweltkonferenz der Tiere“ (von Saan & Tust, 2019) zwei Mal gelesen, um eine Wissensasymmetrie und somit echten Erklärbedarf für die explanativen Tandemsettings zu generieren. Anschließend erklärte das Kind mit dem Wissensvorsprung dem/der uninformatierten Tandempartner*in Inhalte aus dem Sachbilderbuch, wobei die zu erklärenden Inhalte gleichmäßig auf die drei Erklärarten verteilt wurden, um die variierenden Anforderungsbereiche abzudecken (vgl. Klein, 2016, S. 25f.; Neumeister & Vogt, 2015, S. 565ff.). Die Erklärimpulse (z.B. „Warum sind Abgase aus

Autos und Kraftwerken schlecht für das Klima?“) waren eng an die Inhalte des Buchs gekoppelt und dort auf Bild- und Textebene repräsentiert. Zu jeder Erklärart wurden drei Erklärimpulse gestellt, sodass die Gesamterhebung pro Tandem neun Erklärimpulse und ca. 20-30 Minuten umfasste (insg. analysierte Erklärimpulse N=36).

Das in der Erhebung genutzte Sachbilderbuch handelt von einer Umweltkonferenz, die Tiere aller Kontinente einberuft, um über problematische Entwicklungen des Klimas in ihren Lebensräumen zu sprechen. Zur Materialauswahl wurden aktuelle (ab 2015 veröffentlichte) Sachbilderbücher zu den Themen Umweltschutz und Klimawandel gesichtet. Das o. g. Buch wurde gewählt, da es den im Rahmen des Promotionsprojekts erstellten Kriterien für Sachbilderbücher (vgl. Diroll, i. V.) entspricht, altersangemessen für die Proband*innen und thematisch passend für BNE in der Grundschule ist. BNE stellt in der vierten Klasse ein zentrales Thema im Sachunterricht dar (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium, 2017b, S. 20f.) und auch die Sprachhandlung des Erklärens wird in diesem Fach sowie im Deutschunterricht zur Anbahnung deskriptiver Formate relevant (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium, 2017a, S. 37ff.).

In diesem Beitrag wird eine Doppelseite zu dem BNE-relevanten Thema des natürlichen und verstärkten Treibhauseffekts fokussiert (vgl. von Saan & Tust, 2019), auf welche sich zwei Erklärimpulse (Erklären-WIE und WARUM) in der Erhebung bezogen. Die folgenden Ausführungen stellen einen Einblick in das Sachbilderbuchanalyseschema (vgl. Diroll, i.V.) dar, durch das Charakteristika des Sachbilderbuchs sowie für diesen Beitrag theoretische Potentiale des Materials zur Wissensvermittlung und Gestaltung von Erklärungen abgeleitet werden können.

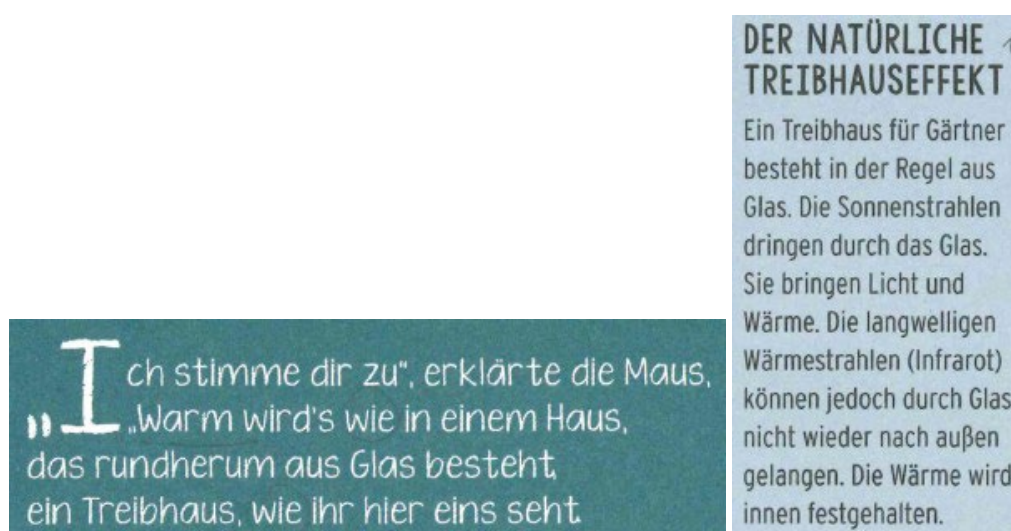


Abb. 1 & 2: Ausschnitt narrativer Text & Beispiel deskriptiver Textblock (vgl. von Saan & Tust, 2019, S. 19f.)

Auf Textebene sind narrative, gereimte Texte, welche aus der Sicht der Maus als Erzählinstanz verfasst sind, vertreten, die fiktional und subjektiv geprägt von den Problemlagen erzählen (Abb. 1). Darüber hinaus sind deskriptive Sachtexte in einzelnen thematisch geclusterten Textblöcken collagenartig auf der Doppelseite angeordnet (Abb. 2). Sie vermitteln objektiv und faktual Wissensbestände.

Auch auf Bildebene wird dieses für das Sachbilderbuch so spezifische Zusammenspiel von faktualen und fiktionalen sowie narrativen und deskriptiven Elementen sichtbar (siehe Kap. 2). Neben anthropomorphen Zeichnungen der tierischen Identifikationsfiguren aus dem narrativen Text (Abb. 3) finden sich faktuale Bildelemente wie abstrahierte Schaubilder oder reale Fotografien, welche den Sachtextblöcken zugeordnet sind (Abb. 4). Das Sachbilderbuch greift durch diesen Collagenstil in Bild und Text moderne Wahrnehmungsgewohnheiten auf und ermöglicht portioniertes Lesen – gleichsam ergeben sich auch inhaltlich vorstrukturierte Unterthemen als eine Ordnung der Wissensbestände (vgl. Knauf, 2023, S. 3; Rinnerthaler, 2022, S. 170).

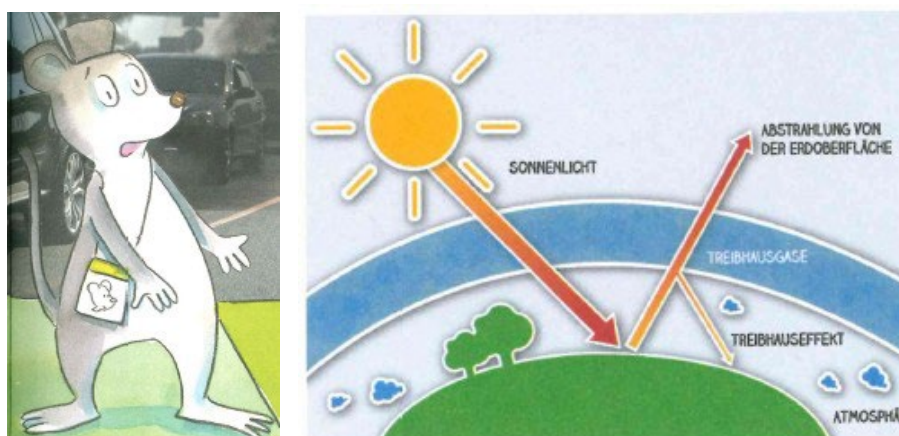


Abb. 3 & 4: Zeichnung Maus & Schaubild natürlicher Treibhauseffekt (vgl. von Saan & Tust, 2019, S. 19f.)

Die Erklärsettings wurden auditiv aufgezeichnet und nach GAT2-Konventionen (vgl. Selting et al., 2009) aufgrund der inhaltlichen und verbalen Fokussierung als Basistranskript transkribiert. Die Auswertung erfolgt in Form von hypothesenbildenden Fallanalysen (vgl. Mayring, 2020). So werden Schlussfolgerungen aus Einzelfällen an den theoretischen Rahmen und die erhobenen Hintergrundinformationen rückgekoppelt und durch Fallkontrastierungen mittels induktiver und deduktiver Kategorien zur generalisierenden Hypothesenbildung und Strukturaufdeckung genutzt (vgl. Brüsemeister, 2008, S. 24f.; Hering & Jungmann, 2019, S. 627; Müller-Brauers et al., 2017).

Neben einer inhaltlichen Auswertung in Bezug auf die fachliche Korrektheit der Erklärung und Einsichten in die Verständnisprozesse der Kinder werden sprachliche Übernahmen

aus dem Input des Sachbilderbuchs einbezogen. So werden die Erklärungen auch auf Elemente der Bild- und Textebene in Form von Einpassungen (vgl. Morek & Heller, 2012; Müller-Brauers et al., 2017), welche wortwörtlich oder grammatisch eingepasst in eigene Äußerungen implementiert werden, untersucht. Die Erklärungen werden somit anhand der Leitfrage ausgewertet, inwiefern die sprachlichen und visuellen Elemente des Sachbilderbuchs, auf die die Kinder referieren, Potentiale zur inhaltlichen Durchdringung der komplexen Prozesse und Einflussfaktoren des verstärkten Klimawandels als ein für BNE relevantes Unterrichtsthema enthalten.

5.2 Auswertung der Erklärsettings

5.2.1 Wissensvermittlung über Bild und Text zum Treibhauseffekt

Die engen Bild-Text-Interdependenzen durch die collagenartigen Gruppierungen der narrativen und deskriptiven Textblöcke mit den Fotografien und Grafiken vermitteln kongruente Wissensbestände über zwei Zeichensysteme. Dass eine eindeutige Verknüpfung textlicher und visueller Darstellungsformen vor allem zur Vermittlung komplexer Themen wie dem Klimawandel relevant ist und das Verständnis solcher Prozesse begünstigen kann, zeigen die Ergebnisse aus der Studie von Reinfried et al. (2010). In diesem Sachbilderbuch ist ein enger inhaltlicher und räumlicher Zusammenhang gegeben, jedoch finden sich keine expliziten Hinweise auf die Zeichensysteme untereinander. In den Erklärungen der Kinder wird deutlich, dass durchaus Inhalte aus Texten und Bildern, vor allem Abb. 4, kombiniert werden:

- 100 CHA: also:: ähm **früher** war es so
 101 dass man- dass die sonne rein schien
 102 und wieder hoch stieg °h gestiegen is
 103 ähm hh°(..)
 104 **aber JETZT** is es so
 105 dass die sonne reinscheint
 106 und die ABgase
 107 die gehen sozusagen in die schutzbarriere
 108 und halten das was wieder raus will auf?

Charlie scheint die Wege der Gase und Sonnenstrahlen anhand der grafischen Darstellung räumlich zu rekonstruieren und übernimmt Elemente der Grafik in ihre Erklärung. Mit der „Schutzbarriere“ (Z. 107) verweist sie auf die im Querschnitt dargestellte Schicht aus Treibhausgasen in der Atmosphäre (Abb. 4). Die Richtungsangaben in ihrer Erklärung wie „rein schien“ (Z. 101) oder „hoch [...] gestiegen“ (Z. 102) können Verweise auf die Pfeile sein, welche den Weg der Sonnen- und Wärmestrahlen symbolisieren.

Hier offenbart sich jedoch ein inhaltlicher Bruch zwischen Bild und Text, der genau den inhaltlichen Kernpunkt zum Verständnis des natürlichen und verstärkten Treibhauseffekts ausmacht (vgl. Reinfried et al., 2010, S. 254). In den Sachtexten wird zwischen Sonnen- und Wärmestrahlung differenziert, z.B. an dieser Stelle der Glashaus-Analogie: „Sonnenstrahlen dringen durch das Glas. Sie bringen Licht und Wärme. Die langwelligen Wärmestrahlen (Infrarot) können jedoch durch das Glas nicht wieder nach außen gelangen“ (von Saan & Tust, 2019, S. 19). Charlie greift diese wichtige inhaltliche Erkenntnis auf, indem sie überrascht festhält:

089 CHA: also es geht hier gefühlt nur um wärme

In der Grafik wird jedoch bei der Beschriftung der Pfeile nicht explizit zwischen Sonnen- und Wärmestrahlung unterschieden (vgl. ebd. 2019, S. 20), was den inhaltlichen Dreh- und Angelpunkt der Wärmeumwandlung nicht explizit einbindet. Diese Verwirrung spiegelt sich auch in Charlies Erklärung wider, da ihr nicht klar ist, was genau von der Erdoberfläche zurückgeworfen wird und wieder aufsteigt (Z. 108). Solche Ungenauigkeiten können Fehlkonzepte oder Alltagsvorstellungen wie das Ozonloch- oder Glashausmodell verfestigen (vgl. Reinfried et al., 2010, S. 253; Yilmaz et al., 2020, S. 1183). Vor diesem Hintergrund ist der Versuch, die Komplexität des Treibhauseffekts durch eine Analogie mit einem Glasgewächshaus zu veranschaulichen, kritisch zu sehen. Aus Sicht der Adressat*innenorientierung stellt dies einen Anknüpfungspunkt an mögliches Vorwissen aus dem Alltag dar. Gerade beim Treibhauseffekt führt solch ein Vergleich jedoch leicht zu Fehlkonzepten, wenn zugleich der inhaltliche Kernpunkt der Wärmeumwandlung nicht durchgehend expliziert wird. Ob Charlies Ausdruck der „Schutzbarriere“ (Z. 107) auf den Vergleich der Gasschicht mit dem schützenden Glasdach eines Gewächshauses oder dem wichtigen Beitrag der Gasschicht zu einem lebenswerten Klima auf der Erde (natürlicher Treibhauseffekt) zurückzuführen ist, kann nicht sicher bestimmt werden.

Alltagsvorstellungen stellen eine Interpretationsschablone für neu dargebotenes Wissen dar. Dabei liegt solches Alltagswissen oftmals undifferenziert vor (vgl. Reinfried et al., 2010, S. 253), etwa in Form allgemein anerkannter negativer Stoffeigenschaften wie schlechtem Geruch, Verschmutzung oder Giftigkeit:

189 PIA: und der rauch is ja nich (..)
 190 der is für-
 191 der stinkt ja
 192 und der is halt voller dreck und alles
 193 weil des (.) weil der war ja im auto

187 ANN: weil benzin ist halt auch GIFT also

5.2.2 Potentiale für den Perspektivwechsel und Erklärerwerb

Diese exemplarischen Ausschnitte offenbaren zwar Wissenslücken bei den kausalen Zusammenhängen und Teilschritten des Treibhauseffekts, aber auch Potentiale des Sachbilderbuchs zur Wissensvermittlung. Neben Wissen sind Selbstreflexion, abstrahierendes Denken und die Fähigkeit zum Perspektivwechsel ebenso relevante Aspekte einer BNE. Vieles davon kann durch ein passendes Sachbilderbuch adressiert werden: So bieten die tierischen Identifikationsfiguren (Abb. 3), die von den individuellen Problemlagen ihres Lebensraums berichten, nicht nur regionsspezifisches Wissen über Flora und Fauna, sondern auch Ansatzpunkte für problemorientiertes Denken und das Miterleben fremder Realitäten. Dies kann ein kognitives Nachvollziehen dieser Umstände sein, aber auch auf emotionaler Ebene bieten die expressive Mimik der Tiere und ihre verbalisierten Sorgen Anreize zum Mitfühlen und Hineinversetzen.

Diese Verbindung emotionaler und kognitiver Aspekte kann auch als Anschlussstelle zum Erklärerwerb gesehen werden (siehe Kap. 3). Exemplarisch kann dies an Pias Erklärung nachvollzogen werden, in der sie ihre persönliche Einstellung zu Benzin einbringt, diese aber von den allgemein bekannten Eigenschaften des Stoffes abgrenzt.

183	PIA: weil benzin ist ja SCHÄDLICH
184	und das is halt da-
185	das riecht <u>für mich persönlich GU::T</u>
186	<u>aber für sehr viele leute nich h°</u>
187	und deswegen äh::m ist das auch nich gut für die welt

Das Sachbilderbuch kann hier ein Brückenmedium darstellen, was sowohl konkret-anschauliche als auch abstraktere visuelle und sprachliche Elemente als Bezugspunkte für Erklärungen anbietet. Es kann Kinder beim Erwerb dieser Sprachhandlung begleiten, indem es vielfältige Bild- und Textformate mit persönlicher Ansprache und höherer Anschaulichkeit oder stärkerer Ausrichtung auf Sachlichkeit beinhaltet. Aus diesem Inputangebot können die Kinder entsprechend ihres Lernstands schöpfen und werden implizit bereits Formen, die über ihrem aktuellen Fähigkeitslevel liegen, ausgesetzt.

Die teilweise inhaltlich nichtzutreffenden Erklärungen und dort offenbarten Alltagsvorstellungen setzen die Rolle der Lehrkraft in hohem Maße relevant. Mit Bezug zur Forschungsfrage dieses Beitrags lässt sich festhalten, dass die Potentiale des Sachbilderbuchs für BNE-Themen zwar durch die Charakteristika des Mediums gegeben sind, jedoch scheint allein die implizite Präsentation im Inputangebot auf Bild- und Textebene Fehlkonzepte oder Alltagsvorstellungen nicht richtigstellen zu können. Sachbilderbücher können als Lernmedium in diesem komplexen Themenfeld jedoch wertvolle Anschlussstellen für eine kognitiv-

aktivierende und emotionale Betrachtung des Themas bieten und dadurch die reine Wissensvermittlung um ebenso relevante Fähigkeiten im abstrahierenden Denken und der Perspektivübernahme ergänzen (vgl. Erdmann, 2024, S. 13; Hauenschild, 2023, S. 58).

6. Didaktischer Ausblick auf fächerübergreifenden Unterricht mit Sachbilderbüchern zu BNE-Themen

Das didaktische Konzept des fächerübergreifenden Unterrichts folgt dem Grundsatz, einen Lerngegenstand problemorientiert aus mehreren Perspektiven zu beleuchten und mit übergeordneten sozialen Kompetenzen zu verbinden (vgl. Kramer & Wegner, 2020, S. 691f.; Weyrauch & Smieja, 2018, S. 7f.). Vielen BNE-Themen sind Multiperspektivität und Problemorientierung inhärent, sodass die Integration von BNE in die Lehrpläne anhand fächerübergreifender Ansätze logisch erscheint – bisher jedoch nur in traditionell mehrperspektivischen Fächern wie Geographie oder Sachunterricht expliziert wird (vgl. Barth, 2021, S. 39; Bröll & Haunstein, 2024, S. 35; Hauenschild, 2023, S. 62). Im Folgenden sollen daher vom Sachbilderbuch und den analysierten Erklärsequenzen ausgehend Potentiale für einen fächerübergreifenden Unterricht mit Fokus auf den Deutsch- und Sachunterricht abgeleitet werden.

Die Notwendigkeit einer fächerübergreifenden Betrachtung ergibt sich bei diesem BNE-Themenkomplex aus den Inhalten selbst, die ökonomische, soziale und ökologische Facetten umfassen (vgl. Erdmann, 2024, S. 9). An dieser Stelle kann das Sachbilderbuch aufgrund seiner Hybridität und funktionalen Ausrichtung auf unterhaltsame Wissensvermittlung (vgl. von Merveldt, 2018, S. 232) kognitive und emotionale Zugänge gestalten. Dem Sachbilderbuch sind somit Potentiale zur Perspektivübernahme auf vielerlei Weise inhärent (vgl. Ritter & Ritter, 2022, S. 122): Auf Inhaltsebene können Themen aus mehreren Perspektiven sprachlich und visuell aufbereitet werden und die Protagonist*innen bieten Einsichten in die Gefühls- und Gedankenwelt. Im Sachunterricht könnten so die Auswirkungen der Erderwärmung auf verschiedene Tierarten und Lebensräume ökologisch und biologisch beleuchtet werden, während der Deutschunterricht durch die literaturwissenschaftliche Auseinandersetzung mit den Protagonist*innen über Erzählperspektiven und Charakterisierungen die inneren Vorgänge in den Blick nimmt. Im hier betrachteten Sachbilderbuch bieten die tierischen Handlungsfiguren über ihre expressive Mimik und der Aufbau mit einer tier- und lebensraumspezifischen Problematik pro Doppelseite Anknüpfungspunkte für das Hineinversetzen in individuelle Sichtweisen. Weitere Gestaltungsmerkmale wie Protestplakate der Tiere, welche Comicbuchsprechblasen ähneln, oder die anthropomorphe Darstellung der tierischen Protagonist*innen knüpfen an den Kindern bekannten Elementen aus anderen Medien an. Vor allem für vielschichtige Themen der BNE birgt das Anknüpfen an kindliche Lebenswelten großes Potential, da „[f]ür BNE mit Kindern in der Grundschule [...] die besondere Herausforderung darin [besteht], die komplexen Zusammenhänge im Kontext nachhaltiger Entwicklung auf die lebensweltlichen Erfahrungen von Kindern zu beziehen“

(Hauenschild, 2023, S. 60). Der Anspruch Bildungsgelegenheiten aus Alltagssituationen zu schaffen vereint somit das Sachbilderbuch, BNE und den Sachunterricht (vgl. Baum et al., 2025, S. 5; Hauenschild, 2023, S. 62).

Die Vermittlung von Wissen ist ein zentraler Baustein von BNE und auch dem Sachbilderbuch auf unterhaltsame und adressat*innengerechte Weise eingeschrieben (vgl. Barth, 2021, S. 35; von Merveldt, 2018, S. 232). Um diesen inhaltlichen Anspruch und das Potential des Mediums didaktisch nutzbar zu machen, eignet sich die ebenfalls inhaltszentrierte Sprachhandlung des Erklärens. Inhalt und Sprache zeigen sich hier eng verknüpft (vgl. Findeisen, 2017, S. 49ff.), stellen jedoch vielfältige Anforderungen im didaktischen Kontext. Das Sachbilderbuch kann hier eine geeignete Quelle für Inhalte und Sprachformen sein, die den Kindern über Bild und Text sowie narrative und deskriptive, explanative Modi variantenreich angeboten werden. Für einen Einsatz im Unterricht ist jedoch eine inhaltliche Prüfung auf fachliche Fehler oder die Reproduktion von Fehlkonzepten unerlässlich (vgl. Knauf, 2023, S. 11; Yilmaz et al., 2020, S. 1184). Anhand der exemplarischen Analysen konnte gezeigt werden, dass sich Fehlkonzepte der Kinder resistent gegenüber neuem, implizit präsentiertem Wissen zeigen und einige Darstellungen solche inkorrekten Alltagsvorstellungen reproduzieren (vgl. Reinfried et al., 2010). Diese Fehlkonzepte müssen im Unterricht adressiert werden, was sich innerhalb dieses Themenfeldes etwa im Sachunterricht umsetzen ließe. Die Fokussierung auf den Erklärgegenstand könnte hier durch gemeinsame Recherchen zu Begriffen, das Erarbeiten von Definitionen und das Erstellen von Schaubildern für Zusammenhänge und Prozesse des Klimawandels umgesetzt werden. Mit Verweis auf die Transkriptausschnitte zeigt sich konkret der Bedarf, den Umgang mit abstrakten Grafiken zu thematisieren, um deren inhaltlichen Gehalt zu entschlüsseln und auch sprachlich darzustellen. Das Sachbilderbuch bietet hier zwar erste Kontaktpunkte, jedoch keine didaktische Aufbereitung zur Rezeption solcher Bildelemente. In Ergänzung kann im Deutschunterricht die sprachliche Seite des Erklärens und Darstellens abstrakter Grafiken aufbereitet werden: Sprachliche Mittel für logische Zusammenhänge, das Formulieren von Begründungen und abwechslungsreiche Satzanfänge für Aufzählungen wären denkbare Lerngegenstände. Zentral für diese fächerübergreifende Umsetzung ist jedoch, dass insgesamt mehr echte Erkläransätze² für die Kinder im Unterricht geschaffen werden, um sowohl die inhaltlichen als auch die sprachlichen Erfordernisse in kommunikativ relevanten Situationen zu üben. Dazu ist jedoch nötig, Erklären als didaktisch wichtige Sprachhandlung stärker in die Lehrer*innenausbildung zu implementieren, um so Erklärkompetenzen auf Seiten der Schüler*innen und Lehrer*innen stärken zu können (vgl. Asen-Molz et al., 2022, S. 31; Neumeister & Vogt, 2015, S. 562).

² Zur Konstruiertheit von Erklärungen in didaktischen Settings siehe u. a. Harren (2016), Heller und Morek (2015).

7. Fazit und Ausblick

Insgesamt lässt sich ein großes Potential des Sachbilderbuchs als Lernmedium im fächerübergreifenden Unterricht zu BNE-Themen feststellen. Die anhand der Analysen für das Medium als charakteristisch herausgestellte Wissensvermittlung über Text und Bild ermöglicht eine mehrdimensionale inhaltliche Auseinandersetzung mit lebensweltlich relevanten Themen. Deskriptive, faktuale Text- und Bildanteile eröffnen kognitive Zugänge, während die narrativen Formate die Leser*innen emotional ansprechen und Perspektivübernahmen initiieren können. Die Inhaltsfokussierung des Sachbilderbuchs führt zu einer breiten Palette an Themen, welche viele Facetten der BNE wie Klimaveränderungen abdecken und dabei curricular anschlussfähig sind. So ergibt sich auch die besondere Eignung für eine fächerübergreifende Nutzbarmachung des Mediums, wie sie hier exemplarisch für den Deutsch- und Sachunterricht anhand der explanativen Transkriptausschnitte ausgeführt wurde. Mittels der Sprachhandlung des Erklärens kann die nötige Verbindung von Sprache und Fachinhalt konkret im Unterrichtsgespräch umgesetzt werden. Die Nutzung des didaktischen Potentials des Sachbilderbuchs für die Vermittlung von BNE-Themen vollzieht sich jedoch nicht bei allen Lerner*innen automatisch, wie in den vorangegangenen Analysen exemplarisch gezeigt wurde, sondern bedarf weiterführender Forschung und didaktischer Konzeptionalisierung. Diese befindet sich derzeit noch in ihren Anfängen. Bildungskonzepte zu BNE sind bisher meist ohne das Medium (Sach-)Bilderbuch gedacht (vgl. Fuchs, 2024, S. 117). Erste Systematisierungen von Fuchs (2024) befassen sich mit inhaltlichen Qualitätskriterien für Bilderbücher im Unterricht zu BNE - die exemplarischen Analysen in diesem Beitrag zeigen jedoch weitere Bedarfe für die Analyse inhaltlicher Korrektheit, der Art der Text-Bild-Interdependenzen vor allem bei abstrakten Grafiken und dem sprachlichen Anforderungslevel auf. Über Analyseraster wie in Diroll (i.V.) kann das Sachbilderbuch als Lernmedium analytisch vollständig erfasst und dessen didaktisches Potential für die inhaltliche und sprachliche Auseinandersetzung im Sinne einer BNE realisiert werden.

Literatur

- Alber, Kerstin & Neumeister, Nicole (2009). Wortbedeutungserklärungen unter empirischer und didaktischer Perspektive. In Michael Krelle & Carmen Spiegel (Hg.), *Deutschunterricht und Deutschdidaktik. Sprechen und Kommunizieren: Entwicklungsperspektiven, Diagnosemöglichkeiten und Lernszenarien*. Schneider Verlag Hohengehren, S. 139–155.
- Antaki, Charles & Leudar, Ivan (1992). Explaining in conversation: Towards an argument model. *European Journal of Social Psychology* 22(2), S. 181–194. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420220206>
- Asen-Molz, Katharina, Knott, Christina & Schilcher, Anita (2022). Erklären als Core-Practice: Über die Förderung von Erklärkompetenz angehender Lehrkräfte. *Journal für LehrerInnenbildung* 22(3), S. 30–43.

- Barth, Matthias (2021). Bildung für nachhaltige Entwicklung. In T. Schmohl & T. Phillip (Hg.), *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik*. transcript, S. 35–44.
- Baum, Daniela, Fricke, Annika, Gehenzig, Melanie & Szaguhn, Markus (2025). *Handreichung für Multiplikator:innen der #climatechallenge*.
- Baurmann, Jürgen (2006). Texte verstehen im Deutschunterricht. In Hardarik Blühdorn, Eva Breindl & Ulrich W. Waßner (Hg.), *Text - Verstehen.: Grammatik und darüber hinaus*. De Gruyter, S. 239–253.
- Becker, Tabea & Stude, Juliane (2017). *Erzählen. Kurze Einführungen in die germanistische Linguistik*. Bd. 19. Universitätsverlag Winter.
- Belgrad, Jürgen, Grütz, Doris & Pfaff, Harald (2005). Sachtexte verstehen in der Grundschule - eine empirische Studie zu Rezeptionsstrategien in der 4. Jahrgangsstufe. In Martin Fix & Roland Jost (Hg.), *Diskussionsforum Deutsch*. Bd. 19. Sachtexte im Deutschunterricht. Schneider Verlag Hohen-gehren, S. 48–63.
- Bertolino, Fabrizio & Perazzone, Anna (2021). Paper farms.: A content analysis of sixty children's picturebooks on farming and the rural environment. In Nina Goga, Sarah Hoem Iversen & Anne-Stefi Teigland (Hg.), *Verbal and Visual Strategies in Nonfiction Picturebooks: Theoretical and Analytical Approaches*. Scandinavian University Press, S. 140–157.
- Brandt, Birgit (2022). Wohaar! Einer würde mir reichen! Das Bilderbuch "365 Pinguine" im Mathematikunterricht der Grundschule. In Claudia Müller-Brauers, Kerstin Bräuning & Claudia Schomaker (Hg.), *Bilderbücher im Grundschulunterricht: Fächerübergreifende Lernfelder und inklusive Potentiale*. Narr Francke Attempto.
- Bräuning, Kerstin & Feskorn, Caren (2022). Eine (un-)geplante Überraschung: Explorative Erkundung eines textlosen Bilderbuches im Mathematikunterricht. In Claudia Müller-Brauers, Kerstin Bräuning & Claudia Schomaker (Hg.), *Bilderbücher im Grundschulunterricht: Fächerübergreifende Lernfelder und inklusive Potentiale*. Narr Francke Attempto, S. 279–301.
- Bröll, Lena & Haunstein, Aline (2024). Bildung für nachhaltige Entwicklung als Thema der Ausbildung angehender Grundschullehrkräfte. In Julius Erdmann & Björn Egbert (Hg.), *Potsdamer Beiträge zur Lehrkräftebildung und Bildungsforschung: Bd. 5. Bildung für Nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht: Kompetenzerwerb, Transfer und das Theorie-Praxis-Verhältnis*. Universitätsverlag Potsdam, S. 33–44.
- Brüsemeister, Thomas (2008). *Qualitative Forschung: Ein Überblick* (2. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Diroll, Celina (i.V.). *Das sprachdidaktische Potential von Sachbilderbüchern zur Entwicklung von Erklärungsfähigkeiten von Grundschüler*innen. Eine theoretische Betrachtung des Sachbilderbuchs und Inputanalyse von Erklärungen von Viertklässler*innen*. Dissertation.
- Diroll, Celina, Müller-Brauers, Claudia & von Lehmden, Friederike (2022). "Und dann erzählte Toni, wie alles wirklich gewesen ist." - Tempusförderung mit Bilderbüchern als Chance zur Medienbildung. In Claudia Müller-Brauers, Kerstin Bräuning & Claudia Schomaker (Hg.), *Bilderbücher im Grundschulunterricht: Fächerübergreifende Lernfelder und inklusive Potentiale*. Narr Francke Attempto, S. 103–126.

- Erdmann, Julius (2024). Zur Einleitung des bandes: Nachhaltige Entwicklung und Bildung für nachhaltige Entwicklung als didaktische Leitkonzepte des Sachunterrichts: Konfliktlinien der Implementierung im Sachunterricht. In Julius Erdmann & Björn Egbert (Hg.), *Potsdamer Beiträge zur Lehrkräftebildung und Bildungsforschung: Bd. 5. Bildung für Nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht: Kompetenzerwerb, Transfer und das Theorie-Praxis-Verhältnis*. Universitätsverlag Potsdam, S. 7–18.
- Findeisen, Stefanie (2017). *Fachdidaktische Kompetenzen angehender Lehrpersonen: Eine Untersuchung zum Erklären im Rechnungswesen. Economics Education and Human Resource Management*. Springer Fachmedien.
- Fuchs, Wolfram (2024). Bilderbücher zur Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) im Elementarbereich - Vernachlässigung eines wirkmächtigen Mediums der Kindheitspädagogik in Zeiten transformatorischer Bildung? In Sebastian Rost, Bianca Bloch, Anna-Katharina Kaiser & Ina Kaul (Hg.), *Schriftenreihe der DGfE-Kommission. Pädagogik der frühen Kindheit. Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Kindheitspädagogik: Beiträge zur Disziplin, Profession und Praxis*. Beltz Juventa, S. 116–131.
- Gläser, Eva (2022). Mit Bilderbüchern kulturelle Diversität, Migration und Ausgrenzung erkunden - sachunterrichtsdidaktische Begründungen im Kontext des gesellschaftlichen Lernens. In Claudia Müller-Brauers, Kerstin Bräuning & Claudia Schomaker (Hg.), *Bilderbücher im Grundschulunterricht: Fächerübergreifende Lernfelder und inklusive Potentiale*. Narr Francke Attempto, S. 244–259.
- Goga, Nina, Iversen, Sarah Hoem & Teigland, Anne-Stefi (2021). Introduction. In Nina Goga, Sarah Hoem Iversen & Anne-Stefi Teigland (Hg.), *Verbal and Visual Strategies in Nonfiction Picturebooks: Theoretical and Analytical Approaches*. Scandinavian University Press, S. 1–6.
- Gogolin, Ingrid & Lange, Imke (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In Sarah Fürstenau & Mechthild Gomolla (Hg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 107–127.
- Grilli, Giorgia (2022). The Non-Fiction Picturebook: Knowing the World as an Integrated Experience. *Encyclopedia - Journal of Phenomenology and Education* 26(64), S. 33–43.
- Harren, Inga (2016). Formen von Begriffsarbeit - wie im Unterrichtsgespräch Inhalte und Fachtermini verknüpft werden. In Rüdiger Vogt (Hg.), *Stauffenburg Linguistik: Bd. 52. Erklären: Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven* (2. Aufl.). Stauffenburg Verlag, S. 151–168.
- Härtig, Hendrik, Fraser, Nicole, Bernholt, Sascha & Retelsdorf, Jan (2019). Kann man Sachtexte vereinfachen? Ergebnisse einer Generalisierungsstudie zum Textverständnis. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften* (25), S. 273–287.
- Hauenschild, Kathrin (2023). Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Grundschule. In Michael Haider, Richard Böhme, Susanne Gebauer, Christian Gößinger, Meike Minser-Kiefer & Astrid Rank (Hg.), *Jahrbuch Grundschulforschung: Bd. 27. Nachhaltige Bildung in der Grundschule*. Julius Klinkhardt, S. 54–66.

- Heller, Vivien & Morek, Miriam (2015). Unterrichtsgespräche als Erwerbskontext: Kommunikative Gelegenheiten für bildungssprachliche Praktiken erkennen und nutzen. *Leseforum.ch*, S. 1-23
- Heppt, Birgit, Köhne-Fuetterer, Judith, Eglinsky, Jenny, Volodina, Anna, Stanat, Petra & Weinert, Sabine (2020). *BiSpra 2-4: Test zur Erfassung bildungssprachlicher Kompetenzen bei Grundschulkindern der Jahrgangsstufen 2 bis 4*. Waxmann.
- Hering, Linda & Jungmann, Robert (2019). Einzelfallanalyse. In Nina Baur & Jörg Blasius (Hg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 619–632. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_41
- Holst, Jorrit & Brock, Antje (2020). *Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in der Schule: Strukturelle Verankerung in Schulgesetzen, Lehrplänen und der Lehrerbildung*. Kurzbericht zu Beginn des UNESCO BNE-Programms "ESD for 2030". https://www.bne-portal.de/bne/shareddocs/downloads/files/2020_bne_dokumentenanalyse_schule.pdf?__blob=publicationFile&v=1
- IPCC Kernautorenteam. (2007). *Klimaänderungen 2007: Synthesebericht*. <https://www.ipcc.ch/site/assets/uploads/2018/08/IPCC2007-SYR-german.pdf>
- Junge, Alice, Lüttgering, Denise, Schmidt, Floreana & Schomaker, Claudia (2022). Bilderbücher im Sachunterricht? Potenziale eines Mediums für sachbezogenes Lernen in heterogenen Lerngruppen. In Claudia Müller-Brauers, Kerstin Bräuning & Claudia Schomaker (Hg.), *Bilderbücher im Grundschulunterricht: Fächerübergreifende Lernfelder und inklusive Potentiale*. Narr Francke Attempto, S.219–243.
- Kinalzik, Noelle (2024). *Mündliches Erklären von der Grundschule bis zur Sekundarstufe: Varianten zwischen Kindern heterogener Ausgangslagen*. Dissertationsschrift. Verlag für Gesprächsforschung.
- Klein, Josef (2016). Erklären-Was, Erklären-Wie, Erklären-Warum: Typologie und Komplexität zentraler Akte der Welterschließung. In Rüdiger Vogt (Hg.), *Stauffenburg Linguistik: Bd. 52. Erklären: Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven* (2. Aufl.). Stauffenburg Verlag, S.25–36.
- Knauf, Marcus (2023). Zwischen Wissen und Handeln- eine qualitative Studie zu Sachbilderbüchern für Kinder über Umwelt und Klima. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften* 29(4), S. 1–12.
- Kramer, Niklar & Wegner, Claas (2020). Fächerübergreifender Unterricht im Fächerverbund Naturwissenschaften und Sport: Darstellung eines systematischen Reviews. *Herausforderung Lehrer*innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion (HLZ)* 3(1), S. 689–715.
- Kümmerling-Meibauer, Bettina & Meibauer, Jörg (2021). How descriptive picture books engaged children in knowledge about coal, oil, and gas. In Nina Goga, Sarah Iversen & Anne-Stefi Teigland (Hg.), *Verbal and Visual Strategies in Nonfiction Picturebooks: Theoretical and Analytical Approaches*. Scandinavian University Press, S. 189–200.
- Leisen, Josef & Seyfarth, Marion (2006). Was macht das Lesen von Fachtexten so schwer? Hilfen zur Beurteilung von Texten. *Unterricht Physik* 17(95), S. 9–11.

- Lieber, G. (2014). Wissen kindgerecht kleingeschnitten, in Form gebracht und verpackt: Sachbilderbücher im Deutschunterricht. In J. Knopf & U. Abraham (Hg.), *Deutschdidaktik für die Primarstufe. BilderBücher: Theorie*. Schneider Verlag Hohengehren, S.89–96.
- Maisano, Mona-Lisa (2019). Beschreiben und Erklären beim Lernen von Mathematik: Rekonstruktion mündlicher Sprachhandlungen von mehrsprachigen Grundschulkindern. *Kölner Beiträge zur Didaktik der Mathematik*. Springer Spektrum.
- Martins, Marcus & Belmiro, Celia Abicalil (2021). Stylistic strategies in children's nonfiction books. In Nina Goga, Sarah Iversen & Anne-Stefi Teigland (Hg.), *Verbal and Visual Strategies in Nonfiction Picturebooks: Theoretical and Analytical Approaches*. Scandinavian University Press, S. 8–21.
- Mayring, Philipp (2020). Qualitative Forschungsdesigns. In Günter Mey & Katja Mruck (Hg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 3–17. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26887-9_18
- Morek, Miriam (2012). *Kinder erklären: Interaktionen in Familie und Unterricht im Vergleich*. Dissertation. Stauffenburg Linguistik: Bd. 60. Stauffenburg Verlag Brigitte Narr GmbH.
- Morek, Miriam (2019). Erklären. In Björn Rothstein, Claudia Müller, Melanie Banken & Sandra Hiller (Hg.), *Handbücher für den Unterricht. Thema Sprache. Kernbegriffe der Sprachdidaktik Deutsch: Ein Handbuch* (3. überarbeitete und erweiterte Auflage). Schneider Verlag Hohengehren GmbH, S. 70–72.
- Morek, Miriam & Heller, V. (2012). Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 57(1), 67–101. <https://doi.org/10.1515/zfal-2012-0011>
- Müller-Brauers, Claudia, Bräuning, Kerstin & Schomaker, Claudia (Hg.). (2022). *Bilderbücher im Grundschulunterricht: Fächerübergreifende Lernfelder und inklusive Potentiale*. Narr Francke Attempto.
- Müller-Brauers, Claudia & Miosga, Christiane (2022). Bilderbuch-Apps im Vergleich - Geschichten verstehen und erzählen mit neuen Medien im Deutschunterricht. In Claudia Müller-Brauers, Kerstin Bräuning & Claudia Schomaker (Hg.), *Bilderbücher im Grundschulunterricht: Fächerübergreifende Lernfelder und inklusive Potentiale*. Narr Francke Attempto, S. 143–171.
- Müller-Brauers, Claudia, Stark, L. & von Lehmden, Friederike (2017). Einpassungen literater Strukturen: Wie Kinder den Input aus Vorlesesituationen produktiv nutzen. *Frühe Bildung* 6(4), 199–206.
- Narancic Kovac, Smiljana (2021). A semiotic model of the nonnarrative picture book. In Nina Goga, Sarah Iversen & Anne-Stefi Teigland (Hg.), *Verbal and Visual Strategies in Nonfiction Picturebooks: Theoretical and Analytical Approaches*. Scandinavian University Press, S.37–51.
- Neumeister, Nicole & Vogt, Rüdiger (2015). Erklären im Unterricht. In Michael Becker-Mrotzek (Hg.), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden: Bd. 3. Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik* (3. Aufl.). Schneider Verlag Hohengehren, S. 562–583.

- Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.). (2017a). *Kerncurriculum für die Grundschule Schuljahrgänge 1-4: Deutsch*.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.). (2017b). *Kerncurriculum für die Grundschule Schuljahrgänge 1-4: Sachunterricht*.
- Obermayr, Marlene (2023). Fachliches und sprachliches Lernen durch den Einsatz von Sachbilderbüchern im Sachunterricht der Primarstufe. *Journal für Elementar- und Primarbildung* 2(2), S. 88–93. <https://jep.phwien.ac.at/index.php/JEP/article/view/70>
- Ossowski, Ekkehard & Ossowski, Herbert (2018). Sachbücher für Kinder und Jugendliche. In Günter Lange (Hg.), *Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart: Grundlagen, Gattungen, Medien, Lesesozialisation und Didaktik* (4. Aufl.). Schneider Verlag Hohengehren, S. 364–388.
- Ossowski, Herbert (1999). Sachbilderbuch: Von Bildern, die Wissen schaffen. In K. Franz & G. Lange (Hg.), *Schriftenreihe der Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur Volkach e.V.: Bd. 24. Bilderwelten: Vom Bildzeichen zur CD-Rom*. Schneider Verlag Hohengehren, S. 51–68.
- Poser-Kempe, Katja & Feskorn, Caren (2022). "Manche sind anders" (Teckentrup 2014) - und beim Lernen sowieso alle: Bilderbücher und ihre Potenziale für die Arbeit mit heterogenen Lerngruppen in mathematischen Lernumgebungen. In Claudia Müller-Brauers, Kerstin Bräuning & Claudia Schomaker (Hg.), *Bilderbücher im Grundschulunterricht: Fächerübergreifende Lernfelder und inklusive Potentiale*. Narr Francke Attempto, S. 302–325.
- Quasthoff, Uta, Heller, Vivien & Morek, Miriam (2020). Glossar - Diskurskompetenz und diskursive Partizipation. In Uta Quasthoff, Vivien Heller & Miriam Morek (Hg.), *Reihe Germanistische Linguistik: Bd. 324. Diskurserwerb in Familie, Peergroup und Unterricht: Passungen und Teilhabechancen*. De Gruyter, S. 35–42.
- Reinfried, Sibylle, Rottermann, Benno, Aeschbacher, Urs & Huber, Erich (2010). Alltagsvorstellungen über den Treibhauseffekt und die globale Erwärmung verändern - eine Voraussetzung für Bildung für nachhaltige Entwicklung. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 32(2), S. 251–273.
- Rieckmann, Marco & Holz, Verena (2017). Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Lehrerbildung in Deutschland. *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 40(3), S. 4–10.
- Rinnerthaler, Peter (2022). Sachbilderbuch. In Ben Dammers, Anne Krichel & Michael Staiger (Hg.), *Das Bilderbuch: Theoretische Grundlagen und analytische Zugänge*. J.B. Metzler, S. 169–183.
- Ritter, Alexandra & Ritter, Michael (2022). Was kannst du tun? Klima- und Umweltschutz im Sachbilderbuch. *Jahrbuch der Gesellschaft für Kinder- und Jugendliteraturforschung GKJF*, S. 114–127.
- Sacks, Harvey, Schegloff, Emanuel A. & Jefferson, Gail (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language* 50(4), S. 696–735.

- Schmidt-Thieme, Barbara (2014). Erklären können. Aufbau von Erklärkompetenz im Lehramtsstudium. In Jürgen Roth & Judith Ames (Hg.), *Beiträge zur Mathematikdidaktik: Beiträge zur 48. Jahrestagung der Gesellschaft für Didaktik der Mathematik vom 10. bis 14. März 2014 in Koblenz*. WTM, S. 1075–1078.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine & Fanta, Johanna (2014). Erklären lernen: Ein prozedurenorientiertes didaktisches Modell zur Förderung literaler Handlungskompetenz am Beispiel des Erklärens. In Thomas Bachmann & Helmut Feilke (Hg.), *Werkzeuge des Schreibens: Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Filibach bei Klett, S. 157–175.
- Selting, Margret, Auer, Peter, Barth-Weingarten, Dagmar, Bergmann, Jörg, Bergmann, Pia, Birkner, Karin, Couper-Kuhlen, Elizabeth, Deppermann, Arnulf, Gilles, Peter, Günthner, Susanne, Hartung, Martin, Kern, Friederike, Mertzluft, Christine, Meyer, Christian, Morek, Miriam & Uhmman, Susanne (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). Gesprächsforschung, *Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*(10), S. 353–402.
- Siewert, Sandra (2019). "Wir schlafen auf dem Feld. Dort ist es bitterkalt.": Emotionale Zugänge zur außersprachlichen Wirklichkeit in Folge faktualen und fiktionalen Erzählens im Sachbilderbuch. In Gabriele von Glasenapp, Emer O'Sullivan, Caroline Roeder, Michael Staiger & Ingrid Tomkowiak (Hg.), *Jahrbuch der Gesellschaft für Kinder- und Jugendliteraturforschung: Fakt, Fake und Fiktion*. GKJF, S. 27–38.
- Strouse, Gabrielle A., Nyhout, Angela & Ganea, Patricia A. (2018). The Role of Book Features in Young Children's Transfer of Information from Picture Books to Real-World Contexts. *Frontiers in Psychology*(9), S. 1–14.
- Tandoi, Eve & Spring, Erin (2022). Representing Evolutionary Theory in Nonfiction Picturebooks. *International Research in Children's Literature* 15(2), S. 111–124.
- Teigland, Anne-Stefi (2021). Information and delight.: A study of visual transmission of knowledge. In Nina Goga, Sarah Iversen & Anne-Stefi Teigland (Hg.), *Verbal and Visual Strategies in Nonfiction Picturebooks: Theoretical and Analytical Approaches*. Scandinavian University Press, S. 263–276.
- Thiele, Jens (2003). *Das Bilderbuch: Ästhetik - Theorie - Analyse - Didaktik - Rezeption* (2. erweiterte). Universitätsverlag Aschenbeck & Isensee.
- von Merveldt, Nikola (2018). Informational Picturebooks. In Bettina Kümmerling-Meibauer (Hg.), *Routledge Companions to Literature Series. The Routledge Companion to Picturebooks*. Routledge, S. 231–245.
- von Merveldt, Nikola (2019). Fiktionalität des Faktischen: Theoretische Überlegungen zum Kinder- und Jugendsachbuch. In Gabriele von Glasenapp, Emer O'Sullivan, Caroline Roeder, Michael Staiger & Ingrid Tomkowiak (Hg.), *Jahrbuch der Gesellschaft für Kinder- und Jugendliteraturforschung: Fakt, Fake und Fiktion*. GKJF, S. 14–26.
- von Merveldt, Nikola (2020). Sachbuch. In Tobias Kurwinkel, Philipp Schmerheim & Stefanie Jakobi (Hg.), *Handbuch Kinder- und Jugendliteratur*. J.B. Metzler Verlag, S. 189–200.
- von Saan, Anita & Tust, Dorothea (2019). *Die Umweltkonferenz der Tiere: Ein Sachbilderbuch für eine bessere Zukunft*. Carlsen.

- Weyrauch, Oliver & Smieja, Birgit (2018). Grenzen überschreiten durch fächerübergreifendes Lernen: eine Einleitung. In Birgit Smieja & Oliver Weyrauch (Hg.), *Fächerübergreifender Grundschulunterricht: Beiträge aus Theorie und Praxis*. Peter Lang, S. 7–12.
- Wiezorek, Agata (2017). *Repräsentation natio-ethno-kultureller Vielfalt im Sachbilderbuch.: Exempel einer rassismuskritischen Analyse*. <https://www.kubi-online.de/index.php/artikel/repraesentationen-natio-ethno-kultureller-vielfalt-sachbilderbuch-exempel-einer>
- Willenberg, Heiner (2005). Ein handhabbares System, um Textschwierigkeiten einzuschätzen: Vorschläge für eine Textdatenbank von Sachtexten. In Martin Fix & Roland Jost (Hg.), *Diskussionsforum Deutsch: Bd. 19. Sachtexte im Deutschunterricht*. Schneider Verlag Hohengehren, S. 94–107.
- Yilmaz, Melek M., Uyar, Rabia Ö. & Aslan, Durmuş (2020). Misrepresentation of science concepts in Turkish picture books. *Issues in Educational Research*, 30(3). S. 1183-1203.
- Zöhrer, Marlene (2023). Ausgangspunkt: Bild.: Eine Annäherung an Bildästhetik und Wissensvermittlung im Sachbilderbuch. In Gabriele von Glasenapp, C. Lötscher, Emer O'Sullivan, Caroline Roeder & Anne Stemmann (Hg.), *Jahrbuch der Gesellschaft für Kinder- und Jugendliteraturforschung (GKJF): Genre(s)*. GKJF, S. 62–76.

Über die Autorin

Celina Diroll hat gymnasiales Lehramt mit den Fächern Deutsch und Geographie studiert. Seit 2018 arbeitet sie an der Leibniz Universität Hannover am Institut für Sonderpädagogik in der Abteilung Inklusive Deutschdidaktik. In ihrer Promotion beschäftigte sie sich mit dem sprachdidaktischen Potential von Sachbilderbüchern für die Entwicklung von Erklärfähigkeiten bei Grundschüler*innen. In Forschung und Lehre umfassen ihre Schwerpunkte die Didaktik im Bereich des Deutschen als Zweit- und Bildungssprache sowie (Sach-)Bilderbuchanalysen. Seit Studienzeiten hat Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) stets einen Sonderplatz innerhalb ihrer Forschungsinteressen beibehalten und wird regelmäßig in Lehrprojekten an den Schnittstellen von Sachbilderbüchern, Sprachförderung und Themen der BNE umgesetzt.

Korrespondenzadresse: celina.diroll@ifs.uni-hannover.de

Anna Ulrike Franken

Überzeugungen von Lehrkräften der Sekundarstufe I im Kontext des materialgestützten Schreibens – Eine dokumentarische Rekonstruktion fachbezogener Überzeugungen

Abstract

Die Studie untersucht, wie epistemische Überzeugungen von Lehrkräften der Sekundarstufe I zum Lesen und Schreiben sowie ihre Vorstellungen von Lernenden die Wahrnehmung des materialgestützten Schreibens als Prüfungsformat prägen. Grundlage sind problemzentrierte Interviews mit sechs Lehrkräften, die im Schuljahr 2014/15 in einer frühen Implementationsphase des Aufgabenformats geführt und mithilfe der dokumentarischen Methode ausgewertet wurden. Die Rekonstruktionen zeigen unterschiedliche Akzentuierungen zwischen transmissional und transaktional geprägten Überzeugungen. Zudem wird deutlich, dass die Wahrnehmung des Prüfungsformats im Kontext institutioneller Rahmenbedingungen wie Materialfülle, Zeitdruck und Bewertungslogik erfolgt. Die Ergebnisse sind explorativ und dienen der hypothesenbildenden Einordnung fachbezogener Überzeugungen zum materialgestützten Schreiben.

This study examines how secondary school teachers' epistemic beliefs about reading and writing, as well as their conceptions of students, shape their perceptions of *materialgestütztes Schreiben* as an examination format. The analysis is based on problem-centred interviews with six teachers conducted in the 2014/15 school year, during an early phase of the curricular implementation of the format and analysed using the documentary method. The reconstructions reveal different emphases between transmissional and transactional beliefs. At the same time, individual cases show domain-specific tensions between beliefs about reading and writing. The findings also indicate that perceptions of the examination format are shaped by institutional conditions such as the amount of material, time constraints, and assessment logic. The results are exploratory and contribute to a hypothesis-generating interpretation of subject-related beliefs about *materialgestütztes Schreiben*.

Schlagwörter

Epistemische Überzeugungen, Bilder von Schüler*innen, Materialgestütztes Schreiben, Institutionelle Rahmenbedingungen, Dokumentarische Methode

Epistemic beliefs, conceptions of students, material-based writing, institutional conditions, documentary method



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

1. Einleitung

Das materialgestützte Schreiben verlangt auf der Grundlage kontinuierlicher und diskontinuierlicher Dokumente die Produktion eines adressatenorientierten informierenden oder argumentierenden Textes und integriert dabei komplexe Lese- und Schreibprozesse (vgl. Abraham et al., 2015; Philipp, 2017; Steinmetz, 2025). In der fachdidaktischen Diskussion wird daher die Bedeutung polytextueller Lese- und Schreibprozesse betont, die als zentral für die Bewältigung dieses Formats gelten (vgl. Philipp, 2017; Schüler, 2017).

Die Qualität der dabei entstehenden Texte hängt jedoch nicht allein von den Fähigkeiten der Lernenden ab. Studien zeigen, dass auch ihre lese- und schreibbezogenen Überzeugungen eine Rolle spielen, insbesondere in der Wechselwirkung mit der Fähigkeit, Inhalte aus mehreren Texten zu synthetisieren (vgl. Mateos et al., 2011; Mateos et al., 2012).

In der Forschung werden solche Überzeugungen häufig entlang der Modelle Transmission und Transaktion beschrieben. Während im Transmissionsmodell Lesen und Schreiben primär als informationsübertragende Prozesse verstanden werden, begreift das Transaktionsmodell Textarbeit als wechselseitige Bedeutungs- und Wissenskonstruktion im Zusammenspiel von Leserin, Schreiberin und Text (vgl. Schraw & Bruning, 1996; White & Bruning, 2005).

Auch für das materialgestützte Schreiben ist daher anzunehmen, dass unterschiedliche Vorstellungen von Textarbeit den Umgang mit Materialien beeinflussen (vgl. Franken, 2020).

Während die oben genannten Studien den Fokus auf Lernende richten, untersucht die vorliegende Studie die Perspektive der Lehrkräfte. Deren Überzeugungen sind deshalb bedeutsam, weil sie Unterrichtsentscheidungen prägen. Zugleich sind sie durch Prüfungsanforderungen, curriculare Standards und schulische Konventionen institutionell gerahmt (vgl. Wieser et al., 2021, S. 159-161; Wieser, 2024, S. 4). Das materialgestützte Schreiben ist deshalb insbesondere als Prüfungsformat ein aufschlussreicher Untersuchungsgegenstand, weil sich hier epistemische Überzeugungen und Bilder von Schüler*innen unter institutionellen Bedingungen verdichten. Für den Literaturunterricht ist bereits gezeigt worden, dass Überzeugungen von Lehrkräften mit potenzial- oder defizitorientierten Vorstellungen über Lernende verschränkt sein können und didaktische Entscheidungen beeinflussen (vgl. Lessing-Sattari, 2018, S. 14; Wieser, 2024, S. 17). Daran anknüpfend lässt sich fragen, ob sich eine solche Verschränkung auch in anderen fachlichen Kontexten zeigt. Vor diesem Hintergrund untersucht die vorliegende explorative Interviewstudie, wie a) lese- und schreibbezogene epistemische Überzeugungen und potenzial- bzw. defizitorientierte Bilder von Schüler*innen von Lehrkräften der Sekundarstufe I ihre Wahrnehmung des materialgestützten Schreibens als Prüfungsformat prägen und b) wie sich diese Deutungen im Spannungsfeld institutioneller Rahmenbedingungen strukturieren.

Zunächst wird der theoretische Rahmen der Studie skizziert (Kapitel 2). Darauf aufbauend werden das methodische Vorgehen sowie Datenerhebung und -auswertung erläutert (Kapitel 3 und 4). Im Zentrum des empirischen Teils steht anschließend die Rekonstruktion der

lese- und schreibbezogenen Überzeugungen entlang der heuristischen Unterscheidung von Transmission und Transaktion (Kapitel 5). Die Ergebnisse werden anschließend im Hinblick auf institutionelle Rahmenbedingungen kontextualisiert (Kapitel 6), bevor sie abschließend in die fachdidaktische Überzeugungsforschung eingeordnet und hinsichtlich ihrer Reichweite sowie weiterführender Perspektiven diskutiert werden (Kapitel 7).

2. Verortung im Kontext der deutschdidaktischen Forschung zu Überzeugungen

Die Überzeugungsforschung hat in der Deutschdidaktik in den letzten zwei Jahrzehnten an Bedeutung gewonnen. Forschungsschwerpunkte liegen bislang vor allem im Bereich der Literaturdidaktik (u. a. Kunze, 2004; Wieser, 2008; Stolle, 2017; Magirius, 2020; Lessing-Sattari, 2018; Matz, 2021; Wieser, 2024).

Für die Lesedidaktik liegen rekonstruktive Studien zu handlungsleitenden Konzepten und Lesefördermaßnahmen vor (Scherf, 2013; Schmidt, 2018; Kamzela, 2019).

Im Bereich Schreibdidaktik ist die Forschung weniger umfangreich und umfasst Arbeiten zu Revisionsüberzeugungen (Schmelz, 2009), zu schreibprozessbezogenem Wissen und berufsbezogenen Überzeugungen (Sturm et al., 2016) sowie zu Selbstwirksamkeit im Schreibunterricht (Jagemann & Schwinning, 2023). Einzelne Studien befassen sich zudem mit Überzeugungen im Kontext von Orthografie (Wiprächtiger-Geppert et al., 2022) und Mehrsprachigkeit (Pohlmann-Rother et al., 2023).

In der Forschung zu lese- und schreibbezogenen Überzeugungen werden beide Bereiche bislang jedoch überwiegend getrennt voneinander betrachtet (vgl. die oben genannten Studien). Gerade im materialgestützten Schreiben ist ihre Verschränkung jedoch besonders relevant. Vor diesem Hintergrund erscheint es sinnvoll, mögliche wechselseitige Bezüge zwischen lese- und schreibbezogenen Überzeugungen zu untersuchen. An dieser Stelle setzt die vorliegende Studie an.

Zur theoretischen Fundierung wird an die Definition berufsbezogener Überzeugungen von Reusser und Pauli (2014) angeschlossen. Sie verstehen Überzeugungen von Lehrkräften als „affektiv aufgeladene, eine Bewertungskomponente beinhaltende Vorstellungen über Lehr-Lernprozesse, Lehrinhalte, die Rollen von Lernenden und Lehrenden sowie den institutionellen und gesellschaftlichen Kontext von Bildung“, die dem beruflichen Denken und Handeln Orientierung geben (Reusser & Pauli, 2014, S. 642 f.). Überzeugungen fungieren damit als Filter für die Interpretation von Erfahrungen, als Rahmen für Problemlösungen und als Leitlinien für Zielsetzungen – unabhängig davon, ob sie bewusst oder unbewusst sind (Fives & Buehl, 2012, S. 478).

In der Forschung wird die Abgrenzung von Überzeugungen und Wissen kontrovers diskutiert. Überzeugungen können komplexe, auch widersprüchliche Systeme bilden und un-

terschiedlich stark handlungsleitend sein (Buehl & Beck, 2015). Wissen wird als intersubjektiv überprüfbares und an fachlichen Geltungsansprüchen orientiertes Konstrukt verstanden, während Überzeugungen stärker subjektiv geprägt sind und nicht primär nach den Kategorien „richtig“ oder „falsch“ beurteilt werden (Thompson, 1992; Pajares, 1992; Fives & Buehl, 2012). Zugleich sind die Übergänge fließend, da Überzeugungen von Lehrkräften oft als Wissen wahrgenommen werden (Pajares, 1992; Thompson, 1992). Relevant für die Studie ist, dass Überzeugungen sowohl widersprüchlich und teils unbewusst sein können als auch das Handeln von Lehrkräften im Unterricht prägen (Reusser & Pauli, 2014, S. 646). Da Prüfungsformate Teil dieser Praxis sind, liegt es nahe, dass auch deren Wahrnehmung durch Überzeugungen beeinflusst wird.

Reusser und Pauli unterscheiden drei zentrale Gegenstandsbereiche von Überzeugungen: (1) epistemologische Überzeugungen über Lerninhalte und -prozesse, (2) personenbezogene Überzeugungen über Rollen und Eigenschaften von Lehrenden und Lernenden sowie (3) kontextbezogene Überzeugungen über das schulische und gesellschaftliche Umfeld (vgl. Reusser & Pauli, 2014, S. 650). Die Untersuchung richtet den Fokus auf lese- und schreibbezogene epistemische Überzeugungen sowie auf personenbezogene Überzeugungen in Form von Bildern von Schüler*innen, die jeweils in ihrer Einbettung in institutionelle Rahmenbedingungen betrachtet werden. Reusser und Pauli sprechen von epistemologischen Überzeugungen, also Annahmen über Wissen und Lernen im Allgemeinen. In dieser Studie wird der Begriff epistemische Überzeugungen verwendet, um die fachbezogene Perspektive zu betonen. Die terminologische Differenz markiert damit eine inhaltliche Fokussierung, nicht einen theoretischen Bruch (vgl. Pleyer, 2020, S. 200 f.).

Überzeugungen und Bilder von Schüler*innen entfalten ihre Wirksamkeit im Zusammenspiel mit institutionellen Vorgaben wie Prüfungsanforderungen, curricularen Standards und schulischen Konventionen. Wieser (2024) betont in Anknüpfung an Lessing-Sattari (2018) sowie Reusser und Pauli (2014), dass sich die in Interviews rekonstruierbaren Orientierungen von Lehrkräften im Wechselspiel zwischen individuellen Überzeugungen, didaktischen Traditionen und institutionellen Normen zeigen. Entsprechend werden in dieser Untersuchung Überzeugungen und Bilder von Schüler*innen nicht isoliert betrachtet, sondern als Deutungsmuster rekonstruiert und in ihrer Verschränkung mit institutionellen Rahmenbedingungen analysiert.

3. Die dokumentarische Rekonstruktion von Überzeugungen

3.1 Die dokumentarische Methode

Die dokumentarische Methode gilt in der Professionalisierungsforschung als etabliertes Verfahren zur Rekonstruktion impliziter Wissensbestände, insbesondere im Hinblick auf kollektive Orientierungen (Bohnsack, 2012, S. 120). Sie unterscheidet zwischen explizit-kommunikativem Wissen, das bewusst artikuliert und in Form von Orientierungsschemata wirksam

wird, und implizit-konjunktivem Wissen, das routinierte Handlungen und die Alltagspraxis prägt und als handlungsleitend gilt. Letzteres bezeichnet Bohnsack als Orientierungsrahmen.

Orientierungsschemata und Orientierungsrahmen bilden gemeinsam den konjunktiven Erfahrungsraum kollektiver Wissensbestände (Bohnsack, 2007, S. 112 f.). Die dokumentarische Methode wurde gewählt, da sie nicht nur zur Rekonstruktion kollektiver Orientierungen geeignet ist, sondern sich ebenso für die Analyse impliziter und expliziter Überzeugungen als fruchtbar erwiesen hat (vgl. Lessing-Sattari, 2018; Wieser, 2024). Überzeugungen, die sowohl individuelle Reflexionen als auch sozial geprägte Erfahrungen widerspiegeln, lassen sich auf diese Weise erfassen.

Ursprünglich für Gruppendiskussionen entwickelt, wurde die Methode später auch auf Einzelinterviews übertragen. Für Einzelinterviews ist sie insofern passend, als sich implizite Orientierungen auch hier in sprachlichen Routinen, narrativen Sequenzen und metaphorischen Verdichtungen zeigen können. Da die Studie auf die Rekonstruktion individueller Überzeugungen und nicht auf kollektive Aushandlungsprozesse zielt, wurde das Einzelinterview als Erhebungsformat gewählt (vgl. Nohl, 2013).

3.2 Explizite und implizite Dimensionen von Überzeugungen

Für die empirische Rekonstruktion von Lehrerüberzeugungen ist die Unterscheidung zwischen expliziten und impliziten Dimensionen zentral. In Anlehnung an Bohnsacks Differenzierung von kommunikativem und konjunktivem Wissen (2007, 2012) und unter Rückgriff auf die Spezifizierung von Lessing-Sattari (2018) wird davon ausgegangen, dass Überzeugungen sowohl explizit formulierbar als auch implizit in habitualisierten Mustern verankert sind. Explizite Überzeugungen zeigen sich in direkten Selbstaussagen. Implizite Überzeugungen dokumentieren sich in der sprachlichen Gestaltung von Aussagen. Sie werden in Routinen des Sprechens, narrativen Sequenzen und metaphorischen Sprachbildern sichtbar und verweisen auf habitualisierte Deutungsmuster, die sozial mitkonstituiert sind (vgl. Lessing-Sattari, 2018, S. 6 ff.).

Die dokumentarische Methode stellt ein geeignetes Instrumentarium bereit, um sowohl explizite als auch implizite Dimensionen von Überzeugungen zu rekonstruieren. In der formulierenden Interpretation werden zunächst die thematischen Gehalte der Interviews sowie die darin enthaltenen Argumentationslinien und expliziten Orientierungen herausgearbeitet. Die reflektierende Interpretation richtet den Blick demgegenüber auf die Art und Weise des Sprechens. Sie zielt auf den dokumentarischen Sinngehalt, also auf jene impliziten Orientierungsrahmen, die sich in sprachlichen Routinen, narrativen Strukturierungen oder metaphorischen Verdichtungen manifestieren. Auf diese Weise lassen sich handlungsleitende Überzeugungen nicht nur in ihrem kommunikativen Gehalt, sondern auch in ihrer zugrunde liegenden Struktur rekonstruieren. In der fallvergleichenden Analyse schließlich werden die rekonstruierten Orientierungen kontrastiert, sodass überindividuelle Muster, homologe Strukturen und signifikante Unterschiede sichtbar werden (vgl. Nohl, 2013, S. 70 ff.).

Neben narrativen und beschreibenden Passagen werden gezielt jene Äußerungen betrachtet, in denen die befragten Lehrkräfte ihr Handeln begründen und bewerten, um die dabei wirksam werdenden Überzeugungen zu dokumentieren (vgl. Lessing-Sattari et al., 2017, S. 112). Sprachliche Marker wie metaphorische Verdichtungen, narrative Rahmungen oder wiederholende Betonungen werden als Hinweise auf Deutungsmuster interpretiert.

Wichtig ist, dass explizite wie implizite Dimensionen gleichermaßen handlungsleitend sein können: explizite Überzeugungen, indem sie bewusst artikulierte Leitlinien für professionelles Handeln bereitstellen, implizite Überzeugungen, indem sie habitualisierte Deutungsweisen und Routinen strukturieren. Die dokumentarische Methode zielt darauf, beide Dimensionen analytisch zugänglich zu machen und deren Verschränkung zu rekonstruieren. Auf dieser Grundlage lässt sich untersuchen, wie allgemeine lese- und schreibbezogene Überzeugungen der Lehrkräfte im Kontext des materialgestützten Schreibens als Prüfungsformat aktualisiert und gerahmt werden. So wird sichtbar, wie sich fachdidaktische Grundannahmen im Umgang mit dem Aufgabenformat niederschlagen und welche habitualisierten Deutungsmuster die Wahrnehmung des Formats prägen.

Der Begriff Überzeugungen bezeichnet im Folgenden die expliziten wie impliziten subjektiven Vorstellungen der Lehrkräfte zu Lesen und Schreiben. Als Bilder von Schüler*innen werden die personenbezogenen Vorstellungen über Lernende gefasst. Der dokumentarische Begriff Orientierungen dient dazu, implizite Sinngehalte zu rekonstruieren, die sich in sprachlichen Routinen und narrativen Sequenzen dokumentieren. Diese Orientierungen werden als empirisch zugängliche Manifestationen von Überzeugungen verstanden.

Damit wird zwischen methodischer und theoretischer Ebene unterschieden: Während „Orientierungen“ die rekonstruktive Zugriffskategorie der dokumentarischen Methode markieren, ermöglicht der Begriff „Überzeugungen“ den Anschluss an den internationalen Diskurs der Beliefs-Forschung. Die Anschlussfähigkeit dieser Perspektiven ist insbesondere von Lessing-Sattari (2018) systematisch begründet worden. Wieser (2024) zeigt darüber hinaus, dass Überzeugungen von Lehrkräften in fachlich und institutionell gerahmten Spannungsfeldern artikuliert werden und daher kontextgebunden zu analysieren sind.

Die Studie zielt daher nicht auf die Rekonstruktion kollektiver Aushandlungen, sondern auf die Analyse individueller, kontextuell situierter Überzeugungen, die sich in Orientierungen dokumentieren und im fallvergleichenden Verfahren in einen übergreifenden Zusammenhang gestellt werden.

4. Datenerhebung und -auswertung

4.1 Datenerhebung

Um explizite und implizite Dimensionen von Überzeugungen zu erfassen, wurden problemzentrierte Interviews nach Witzel (2000; vgl. auch Witzel & Reiter, 2022) durchgeführt. Das Verfahren verbindet eine leitfadengestützte Struktur mit Offenheit für narrative Sequenzen

und ermöglicht so, sowohl reflektierte Selbstaussagen als auch erfahrungsbasierte Deutungsmuster zu erschließen. Es wird auch in der deutschdidaktischen Lehrerforschung eingesetzt (vgl. Schmidt, 2018). Narrative Passagen und gezielte Nachfragen erlauben zudem eine vertiefte Exploration der Aussagen (vgl. Witzel, 2000, S. 1; 4).

Die Interviews wurden im Schuljahr 2014/15 mit fünf weiblichen und einer männlichen Lehrkraft der Sekundarstufe I geführt. Drei Lehrkräfte unterrichteten im Bildungsgang Erster Erweiterter Schulabschluss, drei im Mittleren Schulabschluss. Alle Befragten hatten das Fach Deutsch grundständig studiert; ihre Berufserfahrung reichte von etwa sechs bis über dreißig Jahre. Ziel war ein hinsichtlich des Bildungsgangs und der Berufserfahrung heterogenes Sample, um unterschiedliche Perspektiven auf das Prüfungsformat zu erfassen (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 178 f.).

Zum Zeitpunkt der Interviews bereiteten alle Lehrkräfte eine Klasse 10 auf das materialgestützte informierende Schreiben der zentralen Abschlussprüfung im Fach Deutsch vor.

Die Datenerhebung fiel in eine frühe Implementationsphase des Aufgabenformats, dessen unterrichtspraktische Ausgestaltung noch im Prozess stand (vgl. Franken, 2019). Das materialgestützte Schreiben gilt dabei als anspruchsvoll, da die Arbeit mit mehreren Materialien und die Verschränkung von Lese- und Schreibprozessen einen erhöhten Planungs- und Unterstützungsaufwand erfordern (vgl. Steinmetz, 2025, S. 265 f.). Die hier rekonstruierten Überzeugungen geben daher Einblick in eine frühe Phase der unterrichtlichen Aneignung des Formats, in der sich Deutungen seiner Anforderungen erst herausbilden.

Die Interviews gliederten sich in zwei Teile. Zunächst wurden Fragen zur Unterrichtspraxis sowie zur Einschätzung des Prüfungsformats gestellt. Im zweiten Teil arbeiteten die Lehrkräfte mit einer Beispielaufgabe aus einer landesweiten Abschlussprüfung. Gefordert war ein informierender Text über die Figur Robinson Crusoe für eine Schulzeitung auf Grundlage von sieben Materialien (vgl. Pertzel, 2019). Aufgabe und zwei mit „gut“ bewertete Schülerlösungen erhielten die Lehrkräfte vorab, um ihre fachdidaktischen Entscheidungen zu reflektieren. Ziel war es, möglichst unterrichtsnahe Verbalisierungen zu generieren.

4.2 Datenauswertung

Die Datenauswertung orientierte sich an der von Lessing-Sattari beschriebenen Anwendung der dokumentarischen Methode auf Lehrkräfteüberzeugungen (Lessing-Sattari, 2018, S. 8 ff.). Zunächst wurde im Schritt der formulierenden Interpretation der thematische Verlauf jedes Interviews nach Ober- und Unterthemen gegliedert, um die Sprache der Beforschten in eine forschungsnahe Darstellung zu überführen und Distanz zum Material zu schaffen (Loos & Schäffer, 2001, S. 61). Die Zusammenfassungen erfolgten in vollständigen Sätzen (Nohl, 2013, S. 70). Als erster Fall wurde ein Interview mit längeren Redebeiträgen ausgewählt, da viele „Erlebniszentren“ (Bohnsack, 2012, S. 379) zu erwarten waren, also Passagen, in denen sich subjektive Erfahrungsbestände und handlungsleitende Deutungen verdichtet zeigen. Hinweise darauf sind Perspektivwechsel, Wiederholungen, Modalwörter oder Metaphern. Für

jeden Fall entstand eine Tabelle mit thematischen Zusammenfassungen und relevanten Zitaten für die spätere reflektierende Interpretation (Lessing-Sattari, 2018, S. 9; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 294).

In der reflektierenden Interpretation wurde die Ebene des expliziten Inhalts verlassen und die Art des Sprechens untersucht, mit Fokus auf dokumentierte Orientierungen als Manifestationen von Überzeugungen zum Lesen und Schreiben. Auch hier wurden fallbezogene Tabellen angelegt. Die Auswahl der Äußerungen erfolgte anhand der Leitkategorien epistemische und schülerbezogene Überzeugungen. Ergänzend wurden institutionelle Rahmenbedingungen berücksichtigt, die Überzeugungen prägen, ohne selbst solche zu sein. Homologe Äußerungen wurden verglichen, um zugrunde liegende Überzeugungen zu rekonstruieren.

Zur Veranschaulichung des Vorgehens dient ein Beispiel aus dem Interview mit Frau Thiel¹, die Sachtexte als zentral für den Alltagsbezug der Lernenden beschreibt:

Eigentlich halte ich das für sehr wichtig, denn es sind ja Sachtexte, die sie ähm, ja, im Alltäglichen ja auch lesen KÖNNEN, wenn sie denn nun wollen. Und ich glaube, ähm es ist eigentlich wichtig, aus vielen verschiedenen Informationsquellen sich, ja, ein Bild über eine gewisse Sache zu machen. (E_LM, 42–45)

Die Aussage ist durch Modalisierungen („eigentlich“, „ja“), Verzögerungsmarker („ähm“) und Konditionalformulierungen („wenn sie denn nun wollen“) gekennzeichnet². Diese sprachlichen Routinen dokumentieren eine Orientierung, die Sachtexte zwar grundsätzlich als bedeutsam ansieht, ihre tatsächliche Nutzung im Alltag der Schüler*innen in Zweifel zieht. Damit verbindet sich die Überzeugung, dass Sachtexte theoretisch wichtig sind, deren praktische Relevanz aber von Motivation und Eigenverantwortung der Lernenden abhängt. Später konkretisiert Frau Thiel im Interview:

Ja, oder auch über Models, über Schauspieler und so was lesen sie schon. (...) da ist dann so die intrinsische Motivation durchaus vorhanden. (E_LM, 225–228)

Dies legt nahe, dass die Lehrkraft davon ausgeht, lebensweltnahe Themen seien eine zentrale Bedingung dafür, dass sich Lernende motiviert auf Sachtexte einlassen. In der komparativen Analyse wurde Frau Thiels Position mit derjenigen von Frau Otto kontrastiert, die ebenfalls auf Lebensweltbezüge verweist, zugleich aber stärker die Fähigkeit der Lernenden betont, sich auch in weniger vertraute Themen hineinzudenken und diese schreibend zu erschließen:

¹ Bei allen Namen der Lehrenden handelt es sich um Pseudonyme.

² Auch wenn einzelne Marker wie „ähm“ habituelle Bestandteile individueller Sprechweise sein können, erhalten sie analytische Relevanz erst im Zusammenspiel mit weiteren Modalisierungen und argumentativen Verschiebungen innerhalb der Sequenz.

Also da ging es um so Handynutzungsgeschichten (...) Aber ich habe auch mal so was, äh hm so über virtuelle Welten (...) das ist dann vielleicht nicht, den Schülern nicht bekannt, (...) aber ich denke, darüber könnte man schon auch so einen Informationstext verfassen. (E_LH, 129–134)

Auch hier ist das Sprechen geprägt von tastendem, abwägendem Sprachgebrauch: einleitende Partikel („also“), Pausen („...“), Verzögerungsmarker („äh hm“) und Modalisierungen („vielleicht nicht bekannt“, „könnte man schon auch ...“).

Auffällig ist zudem die Verwendung des unpersönlichen „man“, wodurch die Möglichkeit des Schreibens verallgemeinert und nicht explizit den Lernenden zugeschrieben wird. Gleichwohl wird Fremdheit des Themas zwar benannt, jedoch nicht als Hinderungsgrund markiert. Damit deutet sich eine Überzeugung an, nach der Lernende auch jenseits unmittelbarer Lebensweltanschlüsse lernwirksam gefordert werden können.

Der Vergleich zeigt eine unterschiedliche Akzentuierung. Während Frau Thiel die Relevanz von Sachtexten an die Eigenmotivation der Schüler*innen bindet, betont Frau Otto stärker die Fähigkeit der Lernenden, sich auch in neue Inhalte einzudenken. Beide Positionen lassen sich in ihrer Tendenz als transaktional beschreiben, da sie die aktive Rolle der Lernenden hervorheben.

Die im Weiteren vorgenommene Zuordnung der Äußerungen zu den Modellen der Transmission und Transaktion ist dabei als heuristische Einordnung zu verstehen und nicht im Sinne einer sinngenetischen Typenbildung, also der Rekonstruktion stabiler fallübergreifender Orientierungsmuster (vgl. Nohl, 2013, S. 51–52). Angesichts der kleinen Fallzahl können die Ergebnisse lediglich als explorative Tendenzen gewertet werden.

5. Ergebnisse der Fallrekonstruktionen

5.1 Orientierungen zum Lesen und Schreiben als Ausdruck von Überzeugungen im Kontext materialgestützten Schreibens

5.1.1 Euler und Schneider – Lesen und Schreiben als methodisch angeleitete Prozesse

Frau Euler, Lehrkraft an einer Gesamtschule im Grundkurs, äußert sich im Interview zur Auswertung der Materialien im Rahmen der vorgelegten Beispielaufgabe. In diesem Zusammenhang schildert sie, wie sie ihre Schüler*innen beim Erkennen von Schlüsselwörtern anleitet. Sie erklärt: „Schlüsselwörter ist für mich, sind für mich Antworten auf die Fragen: WER kommt drin vor? WO ... zu Wann ... Werden Zahlen genannt? Veränderungen? Ereignisse?“ (H_LH, 239–248).

Die Äußerung bezieht sich auf das systematische Erschließen der zur Verfügung gestellten Sachtexte. Damit dokumentiert sich eine Orientierung, in der Lesen als zielgerichtetes Filtern von Informationen entlang schulisch tradiert W-Fragen erscheint. Literarische Texte werden in diesem Zusammenhang explizit „raus“ genommen. Textverstehen wird hier primär als strukturierte Informationsentnahme gefasst.

Auch Herr Schneider beschreibt Lesen mit dem Ziel der Materialauswertung als methodisch angeleiteten Prozess. Er verweist auf die „Fünf-Schritt-Lesemethode“ als „methodische Grundlagen, die man auf jeden Fall braucht, um diese Materialien eben auszuwerten“ (S_LM, 275–284). Wenn er berichtet, dass Schüler*innen ganze Texte „komplett“ markieren, „weil sie gar nicht wissen, was sie eigentlich da überhaupt markieren“, dokumentiert sich eine Zuschreibung, nach der Lernende ohne klar strukturierte Verfahren Schwierigkeiten entwickeln, Relevantes von Irrelevantem zu unterscheiden. Die Methode wird als zentrale Stütze beschrieben, um Unsicherheiten im Umgang mit komplexen Materialien zu reduzieren.

Auch das Schreiben wird von beiden Lehrkräften prozedural gerahmt. Frau Euler beschreibt eine Texttabelle, in der Informationen aus den Materialien gesammelt und anschließend „nur noch ... mit eigenen Worten zusammen[gefasst]“ werden (H_LH, 94–101). Schreiben erscheint hier als schrittweise Überführung zuvor gesicherter Inhalte in eine vorgegebene Struktur. Herr Schneider betont ebenfalls die Bedeutung eines klaren Plans: „nicht einfach drauflos zu schreiben, sondern ... Einleitung ... Hauptteil und Schluss“ (L_LM, 70–85).

In beiden Fällen dokumentiert sich eine Überzeugung, nach der methodisch angeleitete Prozesse als zentrale Voraussetzung gelingender Textproduktion erscheinen. Die wiederholten Hinweise auf notwendige Strukturierung lassen sich als Ausdruck eines Bildes von Schüler*innen lesen, in dem Lernende ohne klar ausgewiesene Verfahren Schwierigkeiten entwickeln könnten, die Anforderungen der Aufgabe zu bewältigen.

5.1.2 Thiel und Otto – Strukturierung, Transformation und unterschiedliche Akzentsetzungen im Bild von Schüler*innen

Frau Thiel bezieht sich im Interview ebenfalls auf die Arbeit mit der vorgelegten Beispielaufgabe. Sie beschreibt Lesen und Schreiben als eng verzahnten Prozess. Lernende müssten Informationen „sauber herausgesucht“ und „gebündelt“ haben, bevor das Schreiben gelingen könne (E_LM, 111–120). Lesen erscheint hier als mehrstufige Tätigkeit, die über bloßes Markieren hinausgeht und eine strukturierende Verarbeitung einschließt.

Wenn sie betont, Schüler*innen müssten sich von den Texten „lösen“ und Inhalte „in eigenen Worten [...] in die entsprechende Textform gießen“ (E_LM, 287–294), wird Schreiben als Transformationsleistung gefasst. Eine explizite Thematisierung der Entwicklung einer eigenen Position tritt nicht in den Vordergrund; vielmehr steht die angemessene Überführung der Materialien in eine adressatenbezogene Textform im Fokus.

Frau Otto beschreibt ebenfalls die Notwendigkeit einer vorgängigen Strukturierung, etwa mithilfe einer Mindmap, „weil die dann [...] tatsächlich Informationen herausfiltern und die in eine neue Struktur bringen können“ (E_LH, 167–172). Schreiben wird hier als Neuordnung und Umformung von Informationen beschrieben. Prägnant ist ihre Beschreibung des „größten Transfers“, wenn Inhalte „in eine eigene Form, in eine eigene Sprache“ überführt werden (E_LH, 276–283).

In beiden Fällen deutet sich eine Überzeugung an, in der Lesen als aktive Auseinandersetzung und Schreiben als Transformationsleistung erscheint. Während Thiel stärker die Sicherung einzelner Arbeitsschritte betont, akzentuiert Otto die eigenständige Neuordnung von Informationen. Die Schüler*innen werden hier als prinzipiell handlungsfähig beschrieben, wobei Strukturierungshilfen als unterstützend hervorgehoben werden.

5.1.3 Kühn und Mohr – Spannungen zwischen Aneignung, Sicherung und Gestaltung

Frau Kühn beschreibt im Interview den Umgang mit mehreren Materialien als besondere Herausforderung im Kontext der Prüfungsaufgabe. Wenn sie schildert, „dass sie alles erstmal aufbrechen müssen und erarbeiten müssen“ und viele Schüler*innen beim Anblick mehrerer Texte reagieren mit: „Das mache ich nicht. Ich fange mal an. Ich KRIEGE das irgendwie hin“ (H_LM, 271–282), erscheint Lesen als komplexer Aneignungsprozess, der mit Unsicherheit verbunden sein kann.

Ihre Überzeugungen zum Schreiben veranschaulicht Frau Kühn anhand einer Analogie. Das Zerlegen und Neuordnen von Legosteinen dient als Bild für Textaufbau: „Text ist nicht anders“ (K_LH, 247–249). Schreiben erscheint hier als komponierendes Verfahren, das schrittweise Ordnung herstellt. Zugleich fordert sie „GANZ dringende [...] konkrete Formulierungshilfen. Wirklich wie, wie Fremdsprachenunterricht“ (K_LH, 393–397). Hier dokumentiert sich eine Orientierung an sprachlichen Gerüsten zur strukturellen Unterstützung des Schreibprozesses. Darin deutet sich bei Frau Kühn ein Schülerbild zwischen Unsicherheit und eigenständiger Bewältigung an, wenn es entsprechende Unterstützung gibt.

Frau Mohr verwendet demgegenüber die Metapher der „Röntgenbrille“ bzw. „Röntgenlupe“, die „rot anspringt“, wenn wichtige Informationen in den Texten zum materialgestützten Schreiben enthalten sind. (M_LM, 112–113). Lesen erscheint hier als ein Prozess, in dem das Erkennen relevanter Informationen für manche Schüler*innen eine Herausforderung darstellt und weiterer Unterstützung bedarf. Damit wird ein Schülerbild sichtbar, indem Lernende hinsichtlich ihrer Lesekompetenz unterschiedlich geprägt zu sein scheinen. Schreiben beschreibt sie als Gestaltung eines „schönen“ und „für den Leser gut lesbaren“ Textes (M_LM, 213–217). Kohärenz und Adressatenbezug werden hervorgehoben. Zugleich differenziert sie im Interview zwischen Lernenden, die vor allem Unterstützung bei der Informationsentnahme benötigen und solchen, die im Schreiben, insbesondere stilistische Entwicklungspotenziale aufweisen. Schüler*innen erscheinen damit nicht einheitlich, sondern als unterschiedlich leistungsfähige Akteure.

Im Vergleich legen die Fälle nahe, dass Überzeugungen innerhalb eines Interviews unterschiedliche Akzente setzen können. Während Kühn die Anforderungen der Materialfülle und die Notwendigkeit deutlicher Sicherung betont, hebt Mohr stärker die Gestaltung adressatenbezogener Texte hervor und differenziert zugleich zwischen unterschiedlichen Unterstützungsbedarfen im Lesen und Schreiben. Die Fälle sprechen dafür, dass Überzeugungen

nicht zwingend konsistent zwischen Lesen und Schreiben verlaufen, sondern bereichsspezifisch unterschiedlich gewichtet werden können. In den damit verbundenen Schülerbildern zeigen sich entsprechende Unterschiede: Während Kühn Lernende eher als auf strukturelle Unterstützung angewiesen beschreibt, erscheinen sie bei Mohr als hinsichtlich ihrer Kompetenzen differenziert, mit je unterschiedlichen Entwicklungsbedarfen im Lesen und Schreiben.

5.2 Fallübergreifende Muster von Überzeugungen

Auf Basis der sechs Fallrekonstruktionen lassen sich wiederkehrende Muster von Überzeugungen erkennen, die entlang der in Kapitel 2 eingeführten Heuristiken Transmission und Transaktion beschrieben werden können.

In drei Interviews (Euler, Schneider, Kühn) erscheint Lesen primär als strukturierte Informationsentnahme, die durch klar definierte Verfahren abgesichert werden soll. Schreiben wird hier als schrittweise Verdichtung und formale Organisation zuvor gesicherter Inhalte beschrieben. Methodische Instrumente wie Tabellen, Pläne oder Formulierungshilfen werden als zentrale Stützen hervorgehoben. Diese Rahmung entspricht einem Verständnis, das Lesen und Schreiben als kontrollierbare Verfahren der Wissensübertragung fasst (vgl. Jost et al., 2018; Feilke et al., 2016, S. 36).

In drei weiteren Interviews (Thiel, Otto, Mohr) wird Lesen stärker als aktive Bündelung und Umstrukturierung von Informationen gefasst. Schreiben erscheint hier als Transformationsprozess, in dem Inhalte in eigene sprachliche und strukturelle Ordnungen überführt werden. Auch hier spielen Strukturierungshilfen eine Rolle, aber stärker als Unterstützung einer eigenständigen Verarbeitung. Diese Akzentuierung steht einem transaktionalen Verständnis nahe, das die aktive Rolle der Lernenden im Konstruktionsprozess betont (vgl. Philipp, 2020, S. 184 ff.).

Zugleich zeigen zwei Fälle (Kühn, Mohr) bereichsspezifische Spannungen: Die Rahmung des Lesens unterscheidet sich dort von der Rahmung des Schreibens. Diese Beobachtung legt nahe, dass Überzeugungen nicht als geschlossene Systeme auftreten, sondern bereichsspezifisch unterschiedlich akzentuiert werden können.

Die beschriebenen Muster verweisen darauf, dass Überzeugungen zum materialgestützten Schreiben nicht isoliert, sondern im Verhältnis zu impliziten Bildern von Schüler*innen und institutionellen Anforderungen betrachtet werden müssen.

6. Deutungen institutioneller Rahmenbedingungen im Kontext materialgestützten Schreibens

Die bisherigen Fallrekonstruktionen verdeutlichen, dass Lehrkräfte das materialgestützte Schreiben vor dem Hintergrund unterschiedlicher Überzeugungen auf Lesen und Schreiben sowie in spezifischen Bildern von Schüler*innen deuten. Diese Überzeugungen zeigen sich

stets im Horizont institutioneller Vorgaben (vgl. Wieser, 2024, S. 4). In den Interviews wird sichtbar, dass sich Überzeugungen zum Lesen und Schreiben, Vorstellungen von Schüler*innen und Einschätzungen institutioneller Rahmenbedingungen wechselseitig berühren und verschränken, auch wenn die genauen Einflussrichtungen nicht eindeutig bestimmbar sind. Im folgenden Kapitel werden daher die fallübergreifenden Deutungsmuster in den Blick genommen, die an dieser Schnittstelle dokumentierbar sind.

6.1 Materialfülle und Zeitdruck

Ein wiederkehrendes Thema in allen sechs Interviews ist die Materialfülle der Prüfungsaufgabe. Diese wird in unterschiedlicher Weise als Herausforderung beschrieben.

Frau Euler beschreibt, Schüler*innen würden von der Menge „erschlagen“ (H_LH, 32–34). Die Formulierung kann als Hinweis darauf gelesen werden, dass die Materialfülle als Überforderungsrisiko wahrgenommen wird. Zugleich lässt sich diese Redeweise auch als Ausdruck eines Schutzbündnisses mit den Lernenden verstehen, insofern das Anspruchsniveau der Aufgabenart hervorgehoben und mögliche Schwierigkeiten nicht primär individualisiert werden.

Auch Frau Kühn spricht von „Verweigerung“ (K_LH, 271–276). Diese Wortwahl deutet darauf hin, dass sie emotionale Reaktionen auf die Aufgabenstellung wahrnimmt. Aneignung erscheint in ihrer Darstellung als aktiver Prozess, der angesichts der Materialmenge ins Stocken geraten kann.

Frau Otto hebt die „sehr komplexen Arbeitsschritte“ hervor, die für ihre Schüler*innen „total schwierig“ seien, sodass sie „nicht zeigen können, was sie eigentlich können“ (E_LH, 64–71). In dieser Deutung erscheint das Prüfungsformat als Situation, in der vorhandene Kompetenzen unter Umständen nicht sichtbar werden. Auch hier wird die Schwierigkeit der Aufgabe betont, ohne diese ausschließlich den Lernenden zuzuschreiben.

In allen Interviews wird die Materialfülle somit als ambivalente Größe thematisiert. Während sie teilweise als Überforderungsrisiko erscheint, wird sie in anderen Passagen zugleich als Anlass beschrieben, strukturierende Verfahren einzuüben oder Eigenständigkeit zu fördern. Die Materialfülle fungiert damit in den rekonstruierten Äußerungen der Lehrkräfte als Deutungsanlass, an dem sich Überzeugungen zu Anforderungen, Lernenden und methodischer Unterstützung artikulieren.

6.2 Themenwahl und Lebensweltferne

Die Lehrkräfte thematisieren die Distanz vieler Prüfungsthemen zur Lebenswelt der Schüler*innen. Frau Mohr betont, Aufgaben sollten nicht „weltfremd“ sein, sondern „bewältigbar“ (M_LM, 41–45). Der Begriff „weltfremd“ verweist auf die Bedeutung lebensweltlicher Anknüpfungspunkte als Voraussetzung für Motivation und Bearbeitbarkeit. Auch Frau Kühn bezeichnet bestimmte Themenvorschläge als „weltfremd“ und nennt als positives Gegenbei-

spiel das Thema „begleitendes Fahren“ (K_LH, 52–56), das Fahren eines PKWs mit einer eingetragenen Begleitperson bei Minderjährigen ohne Führerschein. Dieses Beispiel wird als lebensnah und für Jugendliche anschlussfähig beschrieben. Die Interviews enthalten keine pauschale Abwertung lebensweltferner Themen. Vielmehr erscheint Motivation relational zur Themenwahl und zur wahrgenommenen Komplexität der Anforderungen. Themenferne wird als möglicher Faktor beschrieben, der die Auseinandersetzung mit den Materialien erschweren kann. Auch hier dokumentiert sich eine Verschränkung von Überzeugungen über Lernprozesse, impliziten Bildern von Schüler*innen und Einschätzungen institutionell gesetzter Aufgabenstellungen.

6.3 Prüfungslogik und methodische Orientierung

Die Interviews zeigen zudem, dass das Prüfungsformat selbst als strukturierend wahrgenommen wird. Mehrere Lehrkräfte beschreiben eine starke Orientierung an methodischen Verfahren im Umgang mit der Aufgabe.

Frau Kühn formuliert: „wir schwimmen so ein bisschen ... konzentrieren uns sehr stark auf die Methode“ (K_LH, 281–285). Unklar bleibt, ob sich das „wir“ ausschließlich auf die Lehrkräfte oder auch auf ein gemeinsames Lehr-Lern-Bündnis mit den Schüler*innen bezieht. Die Passage kann als Hinweis darauf gelesen werden, dass methodische Verfahren im Kontext des Prüfungsformats als stabilisierende Orientierung dienen, wenn Inhalte oder Anforderungen als komplex wahrgenommen werden.

Auch Herr Schneider sieht in der klaren Strukturierung des Formats eine Möglichkeit, sprachlich schwächere Schüler*innen zu unterstützen: Sie könnten so „gut“ lernen, „ein informierendes Schreiben zu verfassen“ (S_LM, 243–247). Methodische Rahmung erscheint hier als Mittel zur Herstellung von Handlungsfähigkeit.

Insgesamt wird das Prüfungsformat in den rekonstruierten Äußerungen der Lehrkräfte nicht lediglich als äußere Vorgabe beschrieben, sondern als normativer Bezugspunkt, der methodische Akzentuierungen nahelegt oder verstärkt. Diese Überzeugung kann sowohl als hilfreiche Strukturierung wie auch als potenzielle Verengung wahrgenommen werden. Die Analyse zeigt, wie methodische Verfahren als Antwort auf wahrgenommene institutionelle Anforderungen aktualisiert werden.

7. Diskussion

7.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die fallübergreifenden Rekonstruktionen legen nahe, dass die im Korpus rekonstruierten Überzeugungen zu Lesen und Schreiben komplex strukturiert sind und sich nicht auf eindeutige Positionen reduzieren lassen. Sie werden im Kontext des materialgestützten Schreibens

artikuliert und dort spezifisch akzentuiert. Lesen und Schreiben werden entlang eines Kontinuums zwischen transmissional und transaktional akzentuierten Überzeugungen verortet, wobei hybride und bereichsspezifisch asymmetrische Ausprägungen sichtbar werden.

Während bei Frau Euler und Herrn Schneider Lesen primär als zielgerichtete Informationsentnahme und Schreiben als strukturierende, methodisch angeleitete Verdichtung zuvor gesicherter Inhalte konzipiert werden, betonen Frau Thiel und Frau Otto stärker die aktive Bündelung, Transformation und eigenständige Strukturierung von Material. Schreiben erscheint hier als gestaltende Leistung, die über reine Wiedergabe hinausgeht. Zugleich zeigen die Fälle Frau Kühn und Frau Mohr, dass diese Akzentuierungen nicht konsistent verlaufen: Lesen und Schreiben werden jeweils unterschiedlich gewichtet. Überzeugungen erscheinen damit nicht als geschlossene Systeme, sondern als bereichsspezifisch unterschiedlich akzentuierte Deutungszusammenhänge.

Diese Befunde lassen sich mit Annahmen der Überzeugungsforschung verbinden, wonach Überzeugungen als kontextabhängige, mehrdimensionale und teilweise widersprüchliche Orientierungsgefüge beschrieben werden (vgl. Pajares, 1992; Reusser & Pauli, 2014; Kunze, 2004; Lessing-Sattari, 2018).

Zugleich wird im Material deutlich, dass Überzeugungen zu Lese- und Schreibprozessen eng mit impliziten Bildern von Schüler*innen verschränkt sind. Wahrgenommene Überforderung angesichts der Materialfülle wird je nach Überzeugungshorizont unterschiedlich gerahmt: teils als Hinweis auf fehlende Strukturierungsangebote, teils als Ausdruck anspruchsvoller Selektions- und Transferleistungen. Vorstellungen von Lesen und Schreiben sind somit nicht unabhängig von Annahmen über Lernende rekonstruierbar, sondern erscheinen als Teil eines Geflechts aus fachbezogenen Überzeugungen, Leistungszuschreibungen und institutionellen Erwartungshorizonten. Vergleichbare Befunde berichten Wieser et al. (2021), die zeigen konnten, dass identische Schülerleistungen von Lehrkräften gegensätzlich gedeutet werden (vgl. Wieser et al., 2021, S. 170 f.). Bewertungen sind demnach nicht ausschließlich kriterial gesteuert, sondern durch zugrunde liegende Deutungsmuster strukturiert.

Hinzu treten institutionelle Rahmungen, die nicht lediglich als äußere Restriktionen erscheinen, sondern als normative Bezugspunkte, auf die sich die Lehrkräfte explizit oder implizit beziehen. Seit der Einführung des materialgestützten Schreibens im Zuge der Bildungsstandards 2003 bzw. 2012 ist das Format curricular normiert und prüfungslogisch profiliert. Wie Steinmetz (2025) herausarbeitet, handelt es sich beim materialgestützten Schreiben um ein stark top-down implementiertes, normativ gerahmtes Aufgabenformat, dessen Profil wesentlich durch bildungsadministrative Vorgaben geprägt ist (vgl. Steinmetz, 2025, S. 247-252). In einem solchen Format verdichten sich fachliche Anforderungen, didaktische Konventionen und institutionelle Erwartungsstrukturen in besonderer Weise (vgl. Schütte, 2017).

Die hier rekonstruierte Konstellation lässt sich daher als Spannungsfeld beschreiben, in dem fachbezogene Überzeugungen unter normativen Setzungen artikuliert werden. Die Notwendigkeit einer solchen Kontextualisierung wird auch in der aktuellen deutschdidaktischen Überzeugungsforschung hervorgehoben (vgl. Wieser, 2025). Normative Vorgaben determinieren Überzeugungen nicht, strukturieren jedoch ihre Artikulationsweisen und Gewichtungen. Die Lehrkräfte entwickeln ihre Vorstellungen zu Lese- und Schreibprozessen im Rahmen des materialgestützten Schreibens im Spannungsraum zwischen fachlichen Ansprüchen, impliziten Bildern von Schüler*innen und institutionellen Rahmungen.

Die Reichweite der Ergebnisse der Untersuchung bleibt gleichwohl begrenzt. Auf Grundlage der dokumentarischen Methode können exemplarische Strukturmuster rekonstruiert werden; stabile Typologien lassen sich aus der kleinen Fallzahl nicht ableiten (vgl. Carl & Scherf, 2022). Ziel der Studie ist daher nicht die Typenbildung, sondern die explorative Rekonstruktion fachbezogener Überzeugungen im Spannungsfeld von Lesen, Schreiben und normativ gerahmtem Aufgabenformat.

7.2 Weiterführende Fragestellungen

Die Interviews wurden im Schuljahr 2014/15 geführt und dokumentieren Überzeugungen in einer Phase, in der das materialgestützte Schreiben curricular bereits eingeführt, unterrichtspraktisch aber noch nicht umfassend etabliert war. Seither hat sich das Aufgabenformat in mehrfacher Hinsicht weiter stabilisiert. So ist es inzwischen fest in zentralen Prüfungen verankert und wird durch veröffentlichte Beispielaufgaben und Begleitmaterialien systematisch gestützt (vgl. Steinmetz, 2025). Auch in Lehrwerken und Unterrichtsmaterialien hat das Format mittlerweile einen festen Platz gefunden, während entsprechende Darstellungen zum Zeitpunkt der Datenerhebung noch deutlich seltener waren (vgl. Franken, 2019).

Seit der Datenerhebung haben sich zudem die medialen Bedingungen schulischen Arbeitens verändert. Digitale Endgeräte und Online-Ressourcen haben Einzug in den Unterricht gehalten und damit auch die Arbeitsweisen im Kontext des materialgestützten Schreibens beeinflusst. Unter den Bedingungen einer „Kultur der Digitalität“ ist materialgestütztes Schreiben mit erweiterten Anforderungen verbunden, etwa bei digitaler Recherche, der Bewertung von Online-Quellen und kollaborativen Schreibprozessen mit digitalen Werkzeugen (vgl. Lawida et al., 2025). Durch die Entwicklung von Large Language Models ergeben sich zudem neue Fragestellungen. Inwiefern diese Entwicklungen die Überzeugungen von Lehrkräften zum Lesen und Schreiben im Kontext des materialgestützten Schreibens beeinflussen, stellt eine offene Forschungsfrage dar.

Literatur

- Abraham, Ulf; Baurmann, Jürgen & Feilke, Helmuth (2015). Materialgestütztes Schreiben. *Praxis Deutsch* 251, S. 4–12.
- Bohnsack, Ralf (2007). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung* (6. Aufl.). UTB.
- Bohnsack, Ralf (2012). Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus: Elementare Kategorien der Dokumentarischen Methode mit Beispielen aus der Bildungsmilieuforschung. In Karin Schittenhelm (Hg.), *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktfor-schung: Grundlagen, Perspektiven, Methoden*. Springer VS, S. 119–153. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94119-6_5
- Buehl, Michelle M. & Beck, Jori S. (2015). The Relationship between Teachers' Beliefs and Teachers' Practices. In Michele Gregoire Gill & Helenrose Fives (Hg.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. Routledge, S. 66–84. <https://doi.org/10.4324/9780203108437>
- Carl, Marc-Oliver & Scherf, Daniel (2022). Über den angemessenen Umgang mit empirischen Erkenntnissen in der Literaturdidaktik. *SLLD-Z* (2), S. 1–25. <https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2022.8894>
- Feilke, Helmuth; Lehen, Katrin; Rezat, Sara & Steinmetz, Michael (2016). *Materialgestütztes Schreiben lernen: Konzepte – Aufgaben – Kopiervorlagen. Sekundarstufen I und II*. Schroedel.
- Fives, Helenrose & Buehl, Michelle M. (2012). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In Karen R. Harris, Steve Graham, Tim Urdan, Sandra Graham, James M. Royer, & Moshe Zeidner (Hg.), *APA educational psychology handbook, Vol. 2: Individual differences and cultural and contextual factors*. American Psychological Association, S. 471–499. <https://doi.org/10.1037/13274-019>
- Franken, Anna U. (2019). Materialgestütztes informierendes Schreiben am Ende der SI: Die Suche nach Verbindlichkeiten. In Helmuth Feilke, Katrin Lehen, Sara Rezat & Michael Steinmetz (Hg.), *Materialgestütztes Schreiben: Erfahrungen aus der Praxis und Perspektiven der Forschung*. Fillibach bei Klett, S. 97–114.
- Franken, Anna U. (2020). „Wir hatten ja schon öfters mal Texte.“ – Schülervorstellungen von Texten und materialgestütztes Schreiben. *Leseforum Schweiz* 2. <https://doi.org/10.58098/lffl/2020/2/697>
- Jagemann, Sarah & Schwinning, Sandra (2023). Selbstwirksamkeitserwartungen und inklusiver Schreibunterricht: Entwurf eines schreibunterrichtsspezifischen Messinstruments. *SLLD-Z* 3, S. 1–25. <https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2023.10912>
- Jost, Jörg; Krelle, Michael & Wieser, Dorothee (2018). Zwischen allen Stühlen? Zur Notwendigkeit der Diskussion des normativen Profils von Abituraufgaben zum materialgestützten Schreiben. In Helmuth Feilke, Katrin Lehen, Sara Rezat & Michael Steinmetz

- (Hg.), *Materialgestütztes Schreiben: Erfahrungen aus der Praxis und Perspektiven der Forschung*. Fillibach bei Klett, S. 41–63.
- Kamzela, Kerrin (2019). *Lesen und Leseunterricht in der Sekundarstufe I: Eine rekonstruktive Studie zu handlungsleitenden Konzepten von Deutschlehrenden*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23543-7>
- Kunze, Ingrid (2004). *Konzepte von Deutschunterricht: Eine Studie zu individuellen didaktischen Theorien von Lehrerinnen und Lehrern*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lawida, Cedric; Maahs, Ina-Maria & Gutenberg, Janna (2025). Materialgestütztes Schreiben in der Kultur der Digitalität: Entwicklung und Erprobung eines Konzepts zur Förderung digitaler Lese- und Schreibkompetenz für 8. Klassen. In Michael Beißwenger, Eva Gredel, & Peter Schildhauer (Hg.), *Die Kultur der Digitalität im Spiegel von Sprach- und Mediendidaktik*. SLLD-B, S. 109-129.
- Lessing-Sattari, Marie (2018). Zur Ausprägung und zum Zusammenspiel von Lehrerüberzeugungen zum literarischen Lesen im Deutschunterricht: Darstellung der dokumentarischen Rekonstruktion von domänenspezifischen Überzeugungen und erste Auswertungsergebnisse der Studie LiMet-L. *Leseräume* 5(5), S. 1–22. <https://xn--leserume-4za.de/wp-content/uploads/2019/02/lr-erg-2018-2-Lessing-Sattari.pdf>
- Lessing-Sattari, Marie; Pieper, Irene; Strutz, Bianca & Wieser, Dorothee (2017). Zugänge zum Wissen von Literaturlehrenden: Konzeptionelle und methodologische Überlegungen am Beispiel der LiMet-Studie. In Christian Dawidowski, Anna R. Hoffmann & Angelika R. Stolle (Hg.), *Lehrer- und Unterrichtsforschung in der Literaturdidaktik. Konzepte und Projekte*. Peter Lang, S. 101–120.
- Loos, Peter & Schäffer, Burkhard (2001). *Das Gruppendiskussionsverfahren: Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung*. Leske + Budrich.
- Magirius, Marco (2020). *Überzeugungen Deutschstudierender zum Interpretieren literarischer Texte: Eine Mixed-Methods-Studie*. J. B. Metzler.
- Mateos, Mar; Cuevas, Isabel; Martín, Elena; Martín, Ana; Echeita, Gerardo & Luna, María L. (2011). Reading to write an argumentation: the role of epistemological, reading and writing beliefs. *Journal of Research in Reading* 34(3), S. 281–297 <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2010.01437.x>
- Mateos, Mar; Cuevas, Isabel; Martín, Elena; Martín, Ana; Luna, Maria; Echeita, Gerardo; Miras, Marianna; Solé, Isabel; Castells, Nuria; Espino, Sandra & Minguela, Marta (2012). The effect of beliefs on writing synthesis from multiple texts. In Mark Torrance, Denis Alamargot, & Montserrat Castello (Hg.), *Learning to write effectively: Current trends in European research*. Brill, S. 257–259. https://doi.org/10.1163/9781780529295_059
- Matz, Daniela (2021). *Interpretationskonzepte von Deutschlehrkräften und ihren Schüler*innen: Eine explorative Studie*. University of Bamberg Press. <https://doi.org/10.20378/irb-49947>
- Nohl, Arnd-Michael (2013). *Interview und dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis* (4. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19421-9>

- Pajares, Frank M. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research* 62(3), S. 307–332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Pertzel, Eva (2019). Materialgestütztes informierendes Schreiben als Prüfungsformat in der Sekundarstufe I: Genese und Erfahrungen im Kontext der zentralen Prüfungen am Ende der Klasse 10 in Nordrhein-Westfalen. In Helmuth Feilke, Katrin Lehnen, Sara Rezat, & Michael Steinmetz (Hg.), *Materialgestütztes Schreiben: Erfahrungen aus der Praxis und Perspektiven aus der Forschung*. Fillibach bei Klett, S. 65–95.
- Philipp, Maik (2017). *Materialgestütztes Schreiben: Anforderungen, Grundlagen, Vermittlung*. Beltz Juventa.
- Philipp, Maik (2020). Außer Schreiben nichts gewesen?! Materialgestütztes argumentatives Schreiben aus der Sicht der Leseforschung. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 67(2), S. 183–196. <https://doi.org/10.14220/mdge.2020.67.2.183>
- Pleyer, Angelika (2020). Epistemologische Überzeugungen und ihre Relevanz für den Geschichtsunterricht. *Forum Historische Bildung*, 10(2), S. 200–220.
- Pohlmann-Rother, Sanna; Lange, Sarah D.; Zapfe, Laura & Then, Daniel (2023). Supportive primary teacher beliefs towards multilingualism through teacher training and professional practice. *Language and Education* 37(2), S. 212–228. <https://doi.org/10.1080/09500782.2022.2143721>
- Przyborski, Aglaja & Wohlrab-Sahr, Monika (2014). *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch* (4. Aufl.). Oldenbourg Verlag. <https://doi.org/10.1524/9783486719550>
- Reusser, Kurt & Pauli, Christine (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In Ewald Terhart, Hedda Bennewitz, & Martin Rothland (Hg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl.). Waxmann, S. 642–661.
- Scherf, Daniel (2013). *Leseförderung aus Lehrersicht: Eine qualitativ-empirische Untersuchung professionellen Wissens*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-02477-2>
- Schmelz, Markus (2009). *Texte überarbeiten im Deutschunterricht der Hauptschule: Eine empirische Untersuchung zur Rezeption schreibdidaktischer Neuerungen*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Schmidt, Frederike (2018). *Diagnose von Lesekompetenz aus Sicht von Lehrpersonen im Fach Deutsch: Didaktische Rekonstruktion eines onlinebasierten Diagnoseverfahrens für die Unterrichtspraxis*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b14406>
- Schraw, Gregory & Bruning, Roger (1996). Readers' Implicit Models of Reading. *Reading Research Quarterly* 31, S. 209–305. <https://doi.org/10.1598/RRQ.31.3.4>
- Schüler, Lisa (2017). *Materialgestütztes Schreiben argumentierender Texte: Untersuchungen zu einem neuen wissenschaftspropädeutischen Aufgabentyp in der Oberstufe*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Schütte, Anna U. (2017). Materialgestütztes (informierendes) Schreiben aus der Perspektive der Sekundarstufe I. *Didaktik Deutsch* 42, S. 20–25.

- Steinmetz, Michael (2025). Schreibpraktiken in der Gegenwart. Schreiben in der analogen und digitalen Welt von Schule und Lehrkräfte-Ausbildung. Materialgestütztes Schreiben im Deutschunterricht. Eine (nicht mehr ganz) neue Schreibform mit viel Zukunftspotenzial. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 72(3), S. 246–252. <https://doi.org/10.14220/mdge.2025.72.3.246>
- Stolle, Angelika R. (2017). *Deutungsmuster von Lehrpersonen im Literaturunterricht der Oberstufe: Eine qualitative Studie*. Peter Lang.
- Sturm, Afra; Lindauer, Nadja & Sommer, Tim (2016). „Es fehlen Gefühle und Details in der Geschichte“ – Wissen und Überzeugungen von Lehrpersonen in der Domäne Schreiben. *Leseforum Schweiz* 3, S. 1-25. <https://irf.fhnw.ch/bitstreams/054e5d12-d548-4b75-a6d2-53f9f8487b5b/download>
- Thompson, Alba G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. In Douglas A. Grouws (Hg.), *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*. Macmillan, S. 127–146.
- White, Mary Jane & Bruning, Roger (2005). Implicit writing beliefs and their relation to writing quality. *Contemporary Educational Psychology* 30(2), S. 166–189. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.07.002>
- Wieser, Dorothee (2008). *Literaturunterricht aus Sicht der Lehrenden: Eine qualitative Interviewstudie*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wieser, Dorothee (2024). Die Analyse literarischer Texte – Überzeugungen von Lehrenden in einem literaturdidaktischen Spannungsfeld. *SLLD-Z* 4, S. 1–23 <https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2024.11347>
- Wieser, Dorothee (2025). Wie, warum und wozu Überzeugungen von Lehrenden rekonstruieren? Eine deutschdidaktische Perspektive. In Iryna Zachow, Jochen Heins, Sarah Böse, Katrin Hauenschild & Ulrike Schütte (Hg.), *Konzepte der Professionalisierungsforschung im Dialog: Theoretische und empirische Perspektiven für die Lehrkräftebildung*. Verlag Julius Klinkhardt, S. 31–48. <https://doi.org/10.35468/6181-02>
- Wieser, Dorothee; Pieper, Irene & Lessing-Sattari, Marie (2021). Was ist und wie entwickelt sich „angemessenes“ literarisches Verstehen? Perspektiven von Lehrenden auf Verstehensprozesse von Lernenden. In Lydia Brenz & Torsten Pflugmacher (Hg.), *Normativität und literarisches Verstehen. Interdisziplinäre Perspektiven auf Literaturvermittlung*. Peter Lang, S. 155–173.
- Wiprächtiger-Geppert, Maja; Riegler, Susanne; Kusche, Dorothea & Schurig, Michael (2022). Überzeugungen von Primarlehrpersonen zu Orthografie und Orthografieerwerb. *Zeitschrift für Grundschulforschung* 15 (1), S. 169–185. <https://doi.org/10.1007/s42278-021-00135-6>
- Witzel, Andreas (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung* 1(1), Art. 22, S. 1–13. <https://doi.org/10.17169/fqs-1.1.1132>
- Witzel, Andreas & Reiter, Herwig (2022). *Das problemzentrierte Interview: Eine praxisorientierte Einführung*. Beltz Juventa.

Über die Autorin

Dr. Anna Ulrike Franken ist wissenschaftliche Referentin für das Fach Deutsch in der Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut Nordrhein-Westfalen. Im Rahmen dieser Tätigkeit ist sie an der Entwicklung und Weiterentwicklung von Konzepten und Materialien für den Deutschunterricht sowie an landesweiten Vorhaben der Unterrichts- und Schulentwicklung beteiligt. Dabei arbeitet sie insbesondere zu Fragen der Leseförderung, des literarischen Lernens, des Schreibens und des sprachsensiblen Unterrichts und wirkt an der Entwicklung von Unterstützungsangeboten für Lehrkräfte und Schulen mit. Seit dem Sommersemester 2025 vertritt sie eine Professur für Literaturdidaktik Deutsch an der Universität Vechta. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Leseförderung, literarisches Lernen, materialgestütztes Schreiben, sprachsensibler (Fach-)Unterricht sowie Aufgabenforschung und Professionsforschung.

Korrespondenzadresse: anna-ulrike.franken@uni-vechta.de

Kevin Niehaus & Laura Di Venanzio

„DaZ'ler, Mehrsprachler, duolinguale Schüler“: Wie sprechen angehende Grundschullehrkräfte im Studienverlauf über mehrsprachige Lernende? – Eine vergleichende Studie zur Begriffspraxis in Zeiten schulischer Inklusion

Abstract

Der vorliegende Beitrag untersucht die Nutzung schulpraktischer Begriffe im Kontext von Sprachbildung, Mehrsprachigkeit und Inklusion. Ziel ist es, Einblicke in die begrifflichen Zuweisungen angehender Grundschullehrkräfte zu gewinnen und deren Relevanz für professionsbezogene Reflexionsprozesse im Lehramtsstudium herauszuarbeiten. Dazu wird eine Querschnittsstudie im Lehramtsstudium vorgestellt, in der sich mittels qualitativer Inhaltsanalyse den studentischen Begriffspraktiken genähert wird. Die Studie schließt damit an aktuelle Arbeiten zur Versprachlichung sprachbezogener Heterogenität in Bildungsinstitutionen an.

This article examines how pre-service primary school teachers use school-related labels and educational terms in the context of language education, multilingualism, and inclusion. It aims to identify key patterns of term usage and their relevance for professional reflection in teacher training. Therefore, a cross-sectional study in teacher education is presented, which adopts a qualitative content analysis approach to examine student teachers' conceptual practices. The study builds on current research that critically analyses how heterogeneity is linguistically framed in educational contexts.

Schlagwörter

Sprachbildung, Mehrsprachigkeit, Inklusion, Begriffspraxis, Professionalisierung
Language Education, Multilingualism, Pedagogical Inclusion, Conceptual Practice, Teacher Education



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

1. Bezeichnungspraktiken im Kontext von Sprachbildung, Mehrsprachigkeit und Inklusion in der Lehrkräftebildung

Überblickt man aktuelle Forschungsarbeiten und interdisziplinäre Diskurse in den Themenfeldern Sprachbildung¹, migrationsbedingte Mehrsprachigkeit² und Inklusion³, so lassen sich in Anlehnung an Dettki & Schuler (2024) zwei prominente Perspektiven innerhalb der Fachdisziplin Deutsch als Zweitsprache (DaZ) identifizieren: Eine verstärkt linguistische und spracherwerbsbezogene Perspektive (vgl. u. a. Cantone & Di Venanzio, 2015) und eine um ungleichheits- und migrationspädagogische Zugänge erweiterte, kritisch-reflexive (vgl. u. a. Dirim & Mecheril, 2018). Letztere hat den Fachdiskurs in den letzten Jahren durch eine Stärkung rassismus- und diskriminierungskritischer Zugänge maßgeblich mitgeprägt und beeinflusst auch aktuelle Diskussionen um die konzeptuelle Ausrichtung der Disziplin mit Blick auf (migrationsbedingte) Mehrsprachigkeit und sprachliche Vielfalt (vgl. Gamper et al., 2024). Im Zentrum der ungleichheitskritischen Perspektive steht die Frage, inwieweit sprachliche Begriffe nicht nur diagnostische, sondern auch normative und soziale Funktionen erfüllen, etwa im Sinne von Ein- und Ausschlussmechanismen und Differenzkonstruktionen (*Othering*). Zentral ist dabei: Das Erkennen individueller sprachlicher Fähigkeiten und Lernvoraussetzungen gilt als wesentliche Voraussetzung differenzsensibler Unterrichtsgestaltung (vgl. u. a. Chilla, 2019). Insbesondere bei migrationsbedingt mehrsprachigen Lernenden sind Lehrkräfte darauf angewiesen, sprachliche Biografien zu erfassen und differenzierte Fördermaßnahmen zu entwickeln (vgl. Settinieri & Jeuk, 2019). Die hierfür erforderlichen Begriffe sind jedoch disziplin- und praxisübergreifend häufig uneinheitlich definiert, alltagsweltlich aufgeladen oder nicht eindeutig operationalisierbar (vgl. Pfaff & Cantone, 2021). Dies stellt für die (sprach-)pädagogische Praxis wie auch für die Lehrkräftebildung eine besondere Herausforderung dar (vgl. Maahs et al., 2024) und verdeutlicht die mit Sprachbildung verbundene Schwierigkeit, „[...] auf individuelle Bedarfe zu reagieren, ohne bestimmten Personen pauschal Förderbedürftigkeit zuzuschreiben“ (Winter et al., 2021, S. 213). Studien weisen hierbei zunehmend auf ein Spannungsfeld zwischen linguistischer Fachlichkeit und alltagsweltlicher Begriffspraxis hin (vgl. Di Venanzio & Niehaus, 2023), das im schulischen Alltag zu semantischen Verschiebungen, Mehrdeutigkeiten oder normativen Aufladungen führen kann.

¹ Sprachbildung meint die „gezielte und systematische Unterstützung sprachlicher Entwicklung in Alltag und Unterricht“ (Schneider et al., 2015, S. 23).

² Als migrationsbedingte Mehrsprachigkeit wird im Folgenden eine Form individueller Mehrsprachigkeit verstanden, die durch „eine dauerhafte und grenzüberschreitende Verlagerung des Wohnortes erfolgt“ (Geist, 2021, S. 77). Minderheitensprachen, die migrationsbedingt in den Familien verwendet werden, werden als *heritage languages* oder *heritage-Sprachen* (vgl. u. a. Cantone et al., 2024) bezeichnet.

³ Im deutschsprachigen Inklusions-Diskurs wird zwischen einem *engen* (behinderungsbezogenen) und einem *weiten* (intersektional-systemischen) *Inklusionsverständnis* differenziert, wobei letzteres auf De-Kategorisierung abzielt (vgl. Lindmeier & Lütje-Klose, 2015, S. 7ff.).

So zeigen Triulzi, Maahs & Winter (2023), dass Lehramtsstudierende spracherwerbsbezogene Begriffe häufig unsystematisch, synonym oder defizitorientiert verwenden und dabei implizit Differenzkonstruktionen reproduzieren. Besonders kritisch erscheint die Tendenz, Sprachkompetenz, Spracherwerb und Migrationshintergrund eng miteinander zu verknüpfen. Sprachliche Zuschreibungen erfolgen dabei nicht selten auf Basis beobachtbarer Leistung statt auf Grundlage tatsächlicher Erwerbsbiografien (vgl. Gantefort et al., 2023). Relevant ist das aufgezeigte Spannungsfeld ebenfalls aus inklusionspädagogischer Perspektive: Die Etikettierung von Heterogenität – sei es sprachlich, kulturell oder sonderpädagogisch – kann Differenzlinien verfestigen, anstatt sie kritisch zu hinterfragen (vgl. Powell & Pfahl, 2012). Disziplinübergreifende Ansätze fordern daher eine intersektionale Perspektive, die Differenzkategorien nicht isoliert, sondern in ihren Wechselwirkungen betrachtet (vgl. Brodesser et al., 2025), insbesondere an der Schnittstelle von Mehrsprachigkeit, Migration und Dis/Ability (vgl. u. a. Akbaba & Buchner, 2019).

Die vorliegende Studie setzt gezielt an dieser Schnittstelle an, da sich die skizzierten Perspektiven im schulischen Alltag vielfach überlappen, aber in der universitären Lehrkräftebildung bislang oft getrennt vermittelt werden (vgl. Niehaus et al., 2025). Sie untersucht die Nutzung schulpraktischer Begriffe im Kontext von Sprachbildung, Mehrsprachigkeit und Inklusion (vgl. Niehaus, 2024).

2. Forschungsfragen, Studiendesign und methodisches Vorgehen

2.1 Forschungsfragen

Im Zentrum der vorliegenden Studie steht die Frage, wie angehende Grundschullehrkräfte im Verlauf ihres Studiums sprachliche Zuschreibungen und Begriffe zur Beschreibung von Lernenden, die unterschiedliche (mehr-)sprachliche Erwerbsbiografien aufweisen, verwenden. Daraus ergeben sich folgende Forschungsfragen:

- a. Welche Begriffe verwenden Lehramtsstudierende an der Schnittstelle von Studium und Praxis, um die Spracherwerbssituation von Schüler*innen zu beschreiben, und variieren diese in Abhängigkeit vom Studienabschnitt?
- b. Inwieweit lässt sich ein Wandel in der Begriffspraxis über die verschiedenen Ausbildungsphasen hinweg beobachten, insbesondere mit Blick auf Theoriebezug und Praxisprägung?

2.2 Erhebungsdesign und Sample

Die vorliegende Studie folgt einem qualitativ-inhaltsanalytischen Forschungsansatz nach Mayring (2022) und basiert auf einer digitalen querschnittlichen Fragebogenerhebung unter Grundschullehramtsstudierenden verschiedener Studienphasen an der Universität Duisburg-Essen. Die Stichprobe (n = 222) umfasst Studierende unterschiedlicher Studiumsphasen

(Teilnehmende DSSZ-Modul im Bachelor (BA), $n = 125$; Teilnehmende DSSZ-Modul im Master (MA) vor dem Praxissemester, $n = 83$; Teilnehmende im Master (MA) nach dem Praxissemester, $n = 14$)⁴, um mögliche Veränderungen im Begriffshandeln im Studienverlauf differenziert erfassen zu können. Die geringe Gruppengröße der Teilnehmenden nach dem Praxissemester ist vor dem Hintergrund insgesamt rückläufiger Studierendenzahlen im Master sowie der freiwilligen Teilnahme und einer vermutlich verminderten Teilnahmebereitschaft aufgrund der Parallelbelastung im Praxissemester zu interpretieren und stellt eine Limitation für die Aussagekraft gruppenvergleichender Auswertungen in dieser Phase dar. Mithilfe eines Online-Fragebogens wurden folgende Daten erhoben:

- Bezeichnungen von Kindern auf Grundlage textbasierter Vignetten (vgl. Paseka & Hinzke, 2014), die unterschiedliche, teils dichotom konstruierte⁵ Spracherwerbssituationen darstellen (Aufgabentyp 1),
- Beurteilungen der Bekanntheit schulpraktischer Begriffe und Bezeichnungen durch Ja/Nein-Antworten (Aufgabentyp 2) und
- eigene Definitionen schulpraktischer Begriffe mithilfe von Schlagwörtern in Freitexten (Aufgabentyp 3).

Zur Beantwortung der formulierten Forschungsfragen (vgl. 2.1) wird im Folgenden ausschließlich Aufgabentyp 1 herangezogen, da sich hier besonders differenzierte Einblicke in begriffliche Deutungsmuster ergeben.

Insgesamt wurden für die Studie zwölf Text-Vignetten konstruiert, jeweils vier Vignetten für drei inhaltliche Dimensionen, nämlich die Dimensionen Spracherwerb (A), Migration (B) und Inklusion (C) (zwei Vignetten pro Merkmalausprägung). Die verwendeten Text-Vignetten der inhaltlichen Dimension Spracherwerb (A) drücken innerhalb verschiedener Spracherwerbssituationen die dichotomen Merkmale *simultan mehrsprachig* bzw. *monolingual Deutsch* aus und differenzieren so unterschiedliche Spracherwerbstypen. Vignetten der Dimension Migration (B) unterscheiden zwischen mehrsprachigen Lernenden, die Deutsch als (frühe) Zweitsprache erwerben und entweder eigene Zuwanderungserfahrung oder aber aufgrund von Zuwanderung in bereits früheren Generationen keine eigene Zuwanderungserfahrung aufweisen. Im Rahmen der Dimension

⁴ Das DSSZ-Modul („Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“) ist seit dem LABG 2009, Abschnitt III, § 11, Abs. 8 verpflichtender Bestandteil der Lehramtsausbildung in NRW und dient der Qualifizierung angehender Lehrkräfte aller Lehramtsschwerpunkte für Sprachbildung und den Umgang mit sprachlicher Heterogenität im Kontext der Migrationsgesellschaft und Deutsch als Zweitsprache. Die befragten Studierenden des Grundschullehramts besuchen sowohl im Bachelor- als auch im Masterstudium ein DSSZ-Modul.

⁵ Dichotom-konstruiert meint in diesem Zusammenhang, dass Merkmalsausprägungen in einer Vignettenkategorie kontrastiv angelegt wurden. So unterscheiden sich bspw. die Vignetten der Kategorie (A) Spracherwerb“ in „simultan mehrsprachig“ und „monolingual Deutsch“ (vgl. Tab. 1).

Inklusion (C) werden einsprachige und mehrsprachige Lernende berücksichtigt, die Auffälligkeiten in ihrer (mehr)sprachlichen Entwicklung aufzeigen. Beispielvignetten sind Tab. 1 zu entnehmen. Die Vignettenentwicklung erfolgte iterativ im Autor*innenteam auf Grundlage der Fragestellung und einschlägiger Literatur der Bezugsdisziplinen zu den adressierten Dimensionen und Merkmalsausprägungen; die finalen Versionen wurden anschließend inhaltlich und sprachlich mit Expert*innen aus DaZ, der Sonderpädagogik (Förderschwerpunkt Sprache) sowie der kritischen Ungleichheitsforschung rückgekoppelt. Die in den Vignetten verwendeten Personennamen wurden primär als Plausibilitätsmarker gewählt (Praxisnähe) und so ausgewählt, dass sie in den jeweils adressierten Sprachräumen gebräuchlich sind, ohne dabei auf besonders häufig zitierte „typische“ Stereotyp-Namen zurückzugreifen. Gleichwohl kann die Namensgebung Assoziationen aktivieren, wobei entsprechende Effekte bei der Interpretation der Ergebnisse als potenzielle Quelle von Verzerrungen mitgedacht werden. Nach der Präsentation der jeweiligen Text-Vignette im Online-Fragebogen sollten die Studierenden in einem Freitext angeben, wie sie das Kind mit Blick auf die spezifische Spracherwerbssituation bezeichnen würden.

Inhaltliche Dimension	Merkmal	Text-Vignette (Beispiel)
(A) Spracherwerb	simultan mehrsprachig	„Carla ist 5 Jahre alt und besucht eine deutsch-spanische KiTa. Sie wächst seit Geburt mit den Sprachen Spanisch und Deutsch auf, da ihre Eltern beide Sprachen mit in die Familie bringen.“
	monolingual Deutsch	„Viktor ist 7 Jahre alt und wächst seit Geburt mit der deutschen Sprache auf. Nach dem Besuch der KiTa besucht er inzwischen die 2. Klasse.“
(B) Migration	DaZ mit eigener Zuwanderung	„Omid, 10 Jahre alt, besucht die 4. Klasse einer Grundschule in NRW. Die Familie flüchtete aus dem Irak. Während Omid zu Hause und in der Freizeit überwiegend Arabisch spricht, erwirbt er in der Schule Deutsch.“
	DaZ ohne eigene Zuwanderung	„Resul, 8 Jahre alt, besucht die 3. Klasse einer Grundschule. Seine Eltern sind vor vielen Jahren aus dem Kosovo nach Deutschland gezogen. In Deutschland geboren wächst er seit der Geburt mit der albanischen Sprache auf. Während zu Hause Albanisch gesprochen wird, kam Resul erst seit der KiTa mit der deutschen Sprache in Kontakt.“
(C) Inklusion	Auffälliger mehrsprachiger Spracherwerb	„Enas, 7 Jahre alt, besucht die 2. Klasse einer Grundschule. Enas wächst seit der Geburt mit Arabisch auf und hat in der KiTa mit dem Deutscherwerb begonnen. Ihre Klassenlehrerin stellt persistente Schwierigkeiten im Deutschen fest. Enas Sprachgebrauch ist durch Wortauslassungen geprägt. Sie vertauscht Satzteile und hat

Inhaltliche Dimension	Merkmal	Text-Vignette (Beispiel)
	Auffälliger monolingualer Deutscherwerb	Schwierigkeiten, einzelne Laute zu bilden. Eine Erkrankung des Gehörs konnte bereits ausgeschlossen werden. Die Sprachentwicklung im Arabischen muss noch abgeklärt werden.“ „Robin, 7 Jahre alt, besucht die 2. Klasse einer Grundschule. Er wächst seit Geburt mit der deutschen Sprache auf. Die Eltern pflegen einen sprachanregenden Alltag. Beim Übergang in die KiTa mit ca. 3 Jahren zeigte Robin einen geringeren Wortschatz und Rückverlagerungen in der Lautproduktion. Seine Sätze zeigen Verbendstellungen. Auf Anraten der Erzieherin wurde von der Familie eine logopädische Praxis aufgesucht. Inzwischen erhält er Förderung durch eine Lehrkraft für Sonderpädagogik.“

Tab. 1: Exemplarische Darstellung einzelner Text-Vignetten entlang der inhaltlichen Dimensionen (A-C)

2.3 Auswertung

Die Auswertung erfolgte anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2022). Ziel war es, wiederkehrende Muster in der Verwendung sprachbezogener Begriffe zu identifizieren. Die Inhaltsdimensionen (A-C, vgl. Tab. 1) dienten zwar der Entwicklung der Text-Vignetten, wurden im Analyseprozess jedoch von einem induktiven Kategoriensystem abgelöst. Aus dem Datenmaterial der freien Textantworten (vgl. 2.2) ließen sich anhand einer Inhaltsanalyse induktiv drei Hauptkategorien herausarbeiten:

- (1) **Sprach(erwerbs)bezogener Zugriff:** Bezeichnungen von Sprachentwicklungsverläufen, die Erwerbszeitpunkte oder Sprachstände einbeziehen, meist mit Bezug zu linguistischen Konzepten (z. B. *mehrsprachig*, *monolingual*, *DaZ-Kind*).
- (2) **Sozial-gesellschaftliche Kategorisierung:** Zuschreibungen, die an Herkunft, Migration, kulturelle Differenz oder soziale Zugehörigkeit anknüpfen und häufig normativ aufgeladen sind (z. B. *Kind mit Migrationshintergrund*, *Staatsangehörigkeit Deutsch*).
- (3) **(Sprach-)Pädagogischer Bezugsrahmen:** Bezeichnungen, die aus dem schulischen oder förderpädagogischen Handlungsfeld stammen (z. B. *Regelkind* oder *förderbedürftig*), teils mit Bezug zu Förderlogiken oder administrative Begriffe.

Innerhalb der drei Hauptkategorien erfolgte eine differenzierte Kodierung entlang von Bezeichnungstypen und Zuweisungslogiken (Unterkategorien). Im Rahmen dieses Beitrags wird die erste Hauptkategorie *Sprach(erwerbs)bezogener Zugriff* fokussiert. Diese Entscheidung folgt dem Untersuchungsinteresse an der Begriffspraxis im Kontext von Sprachbildung, (migrationsbedingter) Mehrsprachigkeit und Inklusion (vgl. 1) und fokussiert – im Anschluss an

Di Venanzio & Niehaus (2023), die die Relevanz des „linguistic wording“ hervorheben – die sprach(erwerbs)bezogene Kategorie als analytisch besonders aufschlussreiche Perspektive.⁶ Innerhalb der Hauptkategorie *Sprach(erwerbs)bezogener Zugriff* lassen sich folgende sieben Unterkategorien herausstellen: (1) zweisprachig/ bilingual, (2) mehrsprachig/ „Multisprachler*in“, (3) zwei Muttersprachen, (4) monolingual (deutschsprachig), (5) Muttersprachler*in, (6) „DaZ-Kind“/ „DaZ-Schüler*in“ und (7) „DaF-Kind“/ „DaF-Schüler*in“. Diese Unterkategorien entsprechen den Bezeichnungen, die von den Studierenden in den Freitexten angegeben wurden. Anhand dieser Unterkategorien wurde zusätzlich eine unterstützende Häufigkeitsanalyse (vgl. Mayring, 2022) zur Identifikation zentraler Bezeichnungen und begrifflicher Schwerpunkte durchgeführt. Um Unterschieden bei der Gesamtzahl von Nennungen in den Studierendengruppen gerecht zu werden, wurden für die Nennungen in den Unterkategorien für jede Studierendengruppe die prozentuale Verteilung der Unterkategorie berechnet. So können die Ergebnisse gruppenbezogen entlang der Studienphase kontrastiert werden, um Bezeichnungstendenzen und Verschiebungen sichtbar zu machen.

Die Kodierung erfolgte als teamgestützter, iterativ-reflexiver Prozess im fach- und disziplinübergreifenden Autor*innenteam. Dazu wurden alle offenen Nennungen entlang der Fragestellung vollständig erfasst, den drei Hauptkategorien zugeordnet und in einem weiteren, gemeinsamen Durchgang nochmals in ihrer Zuordnung überprüft. Da die Antworten überwiegend aus einzelnen Begriffsnennungen bestanden, wurden die Unterkategorien materialnah als Bündelung identischer bzw. funktional äquivalenter Bezeichnungen (z. B. orthografische Varianten oder gleichbedeutende Formulierungen) definiert. Ein formalisiertes Coding-Manual im engeren Sinn wurde entsprechend nicht erstellt; ebenso wurde keine Inter-coder-Reliabilität berechnet, da die Zuordnung im Team konsensual vorgenommen und Grenzfälle direkt gemeinsam entschieden wurden.

3. Ergebnisse

Die Ergebnisdarstellung erfolgt anhand der inhaltlichen Dimensionen Spracherwerb (A), Migration (B) und Inklusion (C), die der Konzeption der Vignetten zugrunde lagen (vgl. 2.2, Tab. 1) und zugleich als analytisches Ordnungs- und Vergleichsraster dienen. Ausgangspunkt ist die Annahme, dass die von den Studierenden assoziierten Begriffe nicht nur Benennungen darstellen, sondern als Indikatoren dafür gelesen werden können, wie die jeweilige Situation

⁶ Der Datensatz umfasst – wie in Abschnitt 2.3 dargestellt – zwei weitere Hauptkategorien, die im Rahmen des Gesamtprojekts ausgewertet werden. Der vorliegende Beitrag konzentriert sich auf die sprach(erwerbs)bezogene Kategorie, weil diese unmittelbar auf die leitende Fragestellung bezogen ist und eine eigenständige Analyse des Umgangs mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in inklusionsbezogenen und sonderpädagogischen Kontexten ermöglicht. Weitere Dimensionen des Gesamtprojekts werden in geplanten Teilpublikationen aufbereitet, die insbesondere sozial-gesellschaftliche Kategorisierungen sowie (sprach-)pädagogische Bezugnahmen vertiefen.

verstanden, semantisch gerahmt und mit weiteren Kontextannahmen (z. B. Migration, Förderbedarf/Teilhabe) verknüpft wird. Durch die systematische Variation der Vignettenmerkmale (vgl. Tab. 1) lassen sich Unterschiede in der Begriffspraxis in Relation zu den jeweiligen Rahmungen und den darin enthaltenen Kontextinformationen interpretieren. Innerhalb jeder Dimension werden die offenen Nennungen den zugehörigen Bezeichnungstypen und Zuweisungslogiken zugeordnet, sodass dimensionsspezifische Zuschreibungspraktiken, Definitionsmuster und semantische Spannungsfelder rekonstruiert und anschließend zwischen den Studienphasen kontrastiert werden können. Ziel ist es, typische Muster herauszustellen und eine ggf. sichtbare Reflexionsleistung innerhalb der jeweiligen Studienphase zu illustrieren.

Insgesamt konnten 1754 Nennungen der befragten Studierenden der in diesem Beitrag fokussierten Hauptkategorie *Sprach(erwerbs)bezogener Zugriff* zugeordnet werden. Diese Nennungen stellen auch die Grundlage der weiteren Ergebnispräsentation dar.

3.1 Spracherwerb

Tab. 2 gibt einen Überblick über die prozentuale Verteilung der verschiedenen Unterkategorien hinsichtlich der Analyseergebnisse der Text-Vignetten zur inhaltlichen Dimension (A) Spracherwerb (vgl. 2.2). Für jede Unterkategorie bzw. Bezeichnung wird angegeben, wie häufig diese im Vergleich zu den anderen Bezeichnungen in den drei Studiumsphasen (BA, MA vor PXS, MA nach PXS) von den Studierenden genannt wurde. Gleichzeitig werden in der jeweiligen Studiumsphase die Ergebnisse zu den Text-Vignetten mit Blick auf die dichotomen Merkmale *simultan mehrsprachig* (VIG sm) und *monolingual Deutsch* (VIG mD) gegenübergestellt (vgl. 2.2). Zentrale Ergebnisse sind in Tab. 2 zur besseren Orientierung und Lesbarkeit fett markiert.

Hauptkategorie 1 Sprach(erwerbs)bezogener Zugriff	Inhaltliche Dimension (Vignettenausrichtung): Spracherwerb (A)					
	DSSZ im BA (377 Nennungen)		DSSZ im MA vor PXS (293 Nennungen)		MA nach PXS (56 Nennungen)	
	VIG sm	VIG mD	VIG sm	VIG mD	VIG sm	VIG mD
	Unterkategorien					
	zweisprachig/ bilingual	75%	1%	72%	3%	65% 8%
	mehrsprachig / Multisprachler	15%		15%	1%	26%
	2 Muttersprachen	3%		8%		3%
	monolingual (deutschsprachig)		15%		55%	72%
	Muttersprachler*in	1%	82%	1%	40%	3% 16%
	DaZ-Kind/Schüler*in	5%	2%	4%	1%	3% 4%
	DaF-Kind/Schüler*in	1%				

Tab. 2: Kodierungen der Dimension Spracherwerb (A) in Prozent (PXS = Praxissemester, VIG = Vignette, sm = simultan mehrsprachig, mD = monolingual Deutsch)

Die Ergebnisse zur Dimension Spracherwerb in Tab. 2 zeigen, dass bei simultan mehrsprachigen Erwerbssituationen insbesondere die Unterkategorie *zweisprachig/bilingual*⁷ zentral ist und am häufigsten von allen Teilnehmenden, unabhängig ihrer Ausbildungsphase, genannt wird. Relevante Begriffe wie *zweisprachig/bilingual* sowie *mehrsprachig* werden über alle Studiumsphasen hinweg weitgehend stabil verwendet. Allerdings zeigen sich graduelle Veränderungen in der Differenzierung der Erwerbsformen. Im Bachelorstudium wird vereinzelt der eher unübliche Begriff ‚Multisprachler‘ verwendet, was auf terminologische Unsicherheiten hinweist. Dagegen sind die Zuschreibungen im Masterstudium seitens der Studierenden deutlich präziser, was vermutlich auch an einer disziplinübergreifenden Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit liegt, etwa in didaktisch-methodischen Zusammenhängen. Gleichzeitig zeigen die Daten jedoch auch, dass die Studierenden die simultan mehrsprachige Erwerbssituation in den Vignetten mitunter fachlich falsch als DaZ- und DaF-Kontext bezeichnen (vgl. Tab. 2). Wir interpretieren diese wiederkehrende Fehlzuordnung als Hinweis auf fehlende bzw. nicht trennscharf verfügbare Differenzierungskompetenz zwischen simultanem und sukzessivem Erwerb, zumal sie in fast gleichbleibender Größenordnung über alle Studiumsphasen hinweg auftreten. Wäre entsprechendes Fachwissen vorhanden, wären systematische Verwechslungen der Erwerbsformen in dieser Form nicht zu erwarten (vgl. auch Abb. 1).

⁷ In der weiteren Ergebnisdarstellung stellen kursive dargestellte Bezeichnungen Zitate bzw. Originalantworten von den Studierenden dar. Diese werden unverändert übernommen und finden sich zeitgleich in den Unterkategorien wieder.

Abb. 1 verdeutlicht anhand der Unterkategorien *zweisprachig/bilingual*, *mehrsprachig/Multisprachler* und *DaZ-Kind/Schüler*in* die recht stabile Begriffspraxis der Studierenden bei simultan mehrsprachigen Erwerbssituationen über die drei untersuchten Studiumsphasen hinweg. Gleichzeitig zeigt sie die begriffliche Präzisierung zum Ende des Studiums durch die leichte prozentuale Zunahme der Unterkategorie *mehrsprachig* (von 15% auf 26%, vgl. Tab. 2), was die lineare Trendlinie zusätzlich visualisiert.

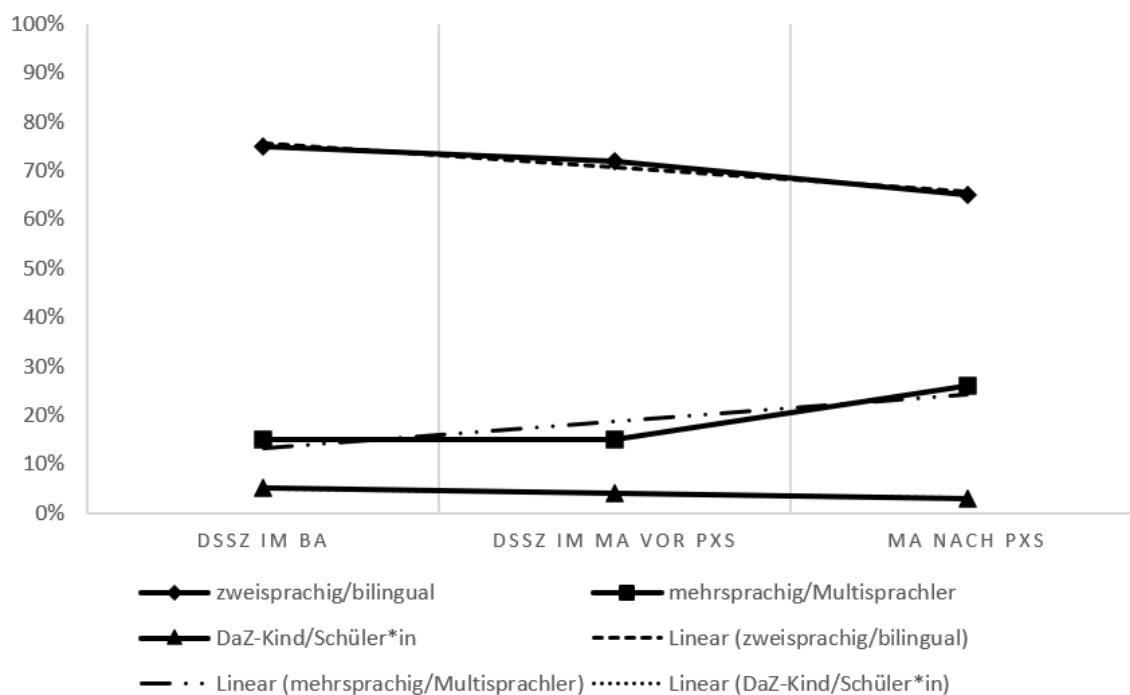


Abb. 1: Begriffsverschiebungen in den Studiumsphasen bei den Vignetten zum mehrsprachigen Erwerb

Die Vignettenanalyse zum monolingualen Deutscherwerb hebt die Relevanz der Bezeichnungen *Muttersprachler*in* und *monolingual* hervor. Diese beiden Unterkategorien kommen in den Daten am häufigsten vor (vgl. Tab. 2). Gleichzeitig zeigt sich eine entgegengesetzte Verschiebung dieser Begriffe mit Blick auf die Studiumsphasen: Während die Studierenden im Bachelor überwiegend den Begriff *Muttersprachler*in* und deutlich seltener den Begriff *monolingual* für die skizzierten Kinder angeben, weisen die Studierenden im Master nach dem Praxissemester die umgekehrte Bezeichnungspraktik auf. Abb. 2 verdeutlicht diese markante Begriffsverschiebung, indem sie anhand des prozentualen Vorkommens und der zugehörigen linearen Trendlinien die deutliche Abnahme der Unterkategorie *Muttersprachler*in* (von 82% auf 16%, vgl. Tab. 2) und die deutliche Zunahme der Unterkategorie *monolingual* (von 15% auf 72%, vgl. Tab. 2) während des Studiums visualisiert.

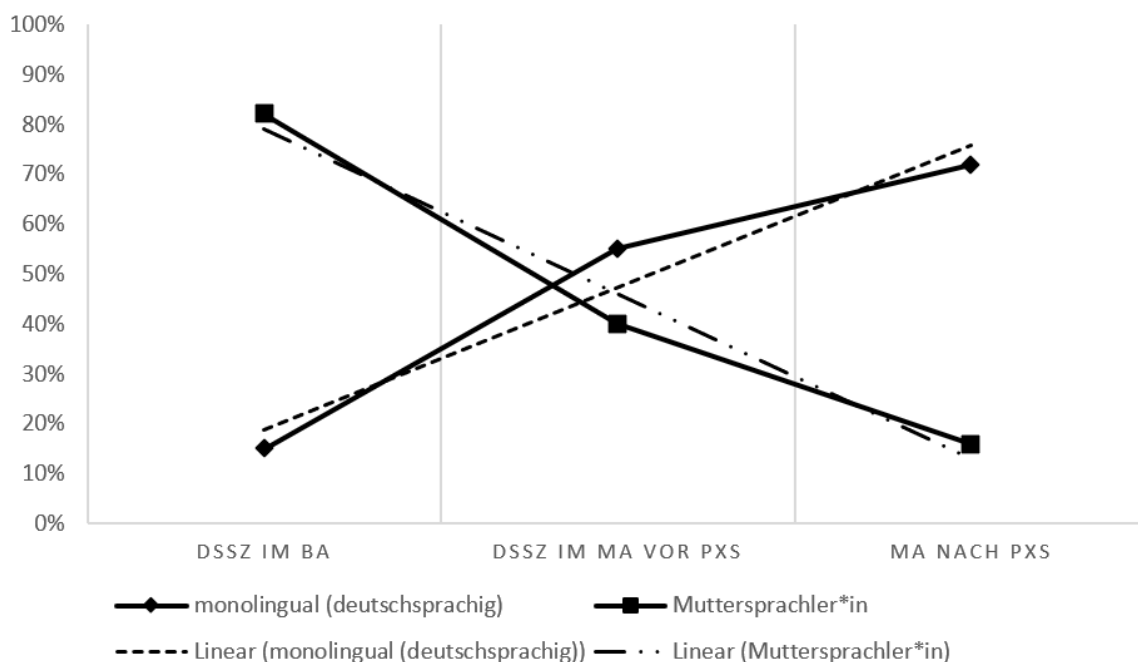


Abb. 2: Begriffsverschiebungen in den Studiumsphasen bei den Vignetten zum monolingualen Deutscherwerb

Die Ergebnisse zeigen, dass sich das Wording hinsichtlich der Vignetten zum monolingualen Deutscherwerb deutlich verändert – zugunsten eines neutralen, fachlichen Begriffs. Während der Begriff *Muttersprachler*in* gemeinhin normativ geprägt ist und häufig mit hohen Erwartungen an sprachliche Fähigkeiten einhergeht, beschreibt der Begriff *monolingual* ohne normativen Charakter eine spezifische Spracherwerbsituation. Die analysierten Nennungen deuten insgesamt auf einen fachlich eher engen Zugriff auf die Vignetten hin. Sie verdeutlichen einerseits eine hohe Anschlussfähigkeit an linguistisches bzw. spracherwerbsbezogenes Wissen, andererseits mögliche Begrenzungen hinsichtlich intersektionaler Bezüge im Themenfeld.

Auffällig ist, dass die Spracherwerbsvignetten überwiegend auch im sprach(erwerbs)bezogenen Deutungsrahmen betrachtet werden (Nennungen $n = 726$ oder 80%) und Zuschreibungen entlang *sozial-gesellschaftlicher Kategorisierungen* (z. B. Migration, Herkunft; Nennungen $n = 18$ oder 2%) oder (*sprach*-)*pädagogischer Bezugnahmen* (z. B. Förderbedarf; Nennungen $n = 162$ oder 18%) deutlich seltener vorkommen.

3.2 Migration

Die Analyse der Vignetten, die den Zweitspracherwerb des Deutschen im Kontext von Migration beleuchten, zeigt eine deutlich breitere und weniger konsistente Begriffsverwendung als die der Vignetten im Bereich Spracherwerb (vgl. 3.1). Neben spracherwerbsbezogenen Begriffen treten hier vermehrt unscharfe Globalkategorien wie *DaZ-Kind*, *Deutschlerner*in* oder

Fremdsprachler auf. Tab. 3 gibt einen Überblick über die prozentuale Verteilung der verschiedenen Unterkategorien hinsichtlich der Analyseergebnisse der Text-Vignetten zur inhaltlichen Dimension (B) Migration (vgl. 2.2). Auch hier wird für jede Unterkategorie bzw. Bezeichnung angegeben, wie häufig diese im Vergleich zu den anderen Bezeichnungen in den drei Studiumsphasen (BA, MA vor PXS, MA nach PXS) von den Studierenden genannt wurde. Gleichzeitig werden in der jeweiligen Studiumsphase die Ergebnisse zu den Text-Vignetten mit Blick auf die dichotomen Merkmale *DaZ mit eigener Zuwanderung* (VIG L2mZ) und *DaZ ohne eigene Zuwanderung* (VIG L2oZ) gegenübergestellt (vgl. 2.2). Zentrale Ergebnisse sind auch in Tab. 3 zur besseren Orientierung und Lesbarkeit fett markiert.

Inhaltliche Dimension (Vignettenausrichtung): Migration (B)							
Hauptkategorie 1 Sprach(erwerbs)bezogener Zugriff	Unterkategorien	DSSZ im BA (370 Nennungen)		DSSZ im MA vor PXS (285 Nennungen)		MA nach PXS (60 Nennungen)	
		VIG L2mZ	VIG L2oZ	VIG L2mZ	VIG L2oZ	VIG L2mZ	VIG L2oZ
	zweisprachig/ bilingual/ duolingual	6%	13%	5%	15%		11%
	mehrsprachig / Mehrsprach- ler*in	1%	5%	4%	8%	11%	13%
	2 Muttersprachen						
	monolingual (deutschspra- chig)						
	Muttersprachler*in	2%	1%				
	DaZ-Kind/Schü- ler*in/ Deutschlerner*in	73%	74%	54%	49%	34%	23%
	DaF-Kind/Schüler*in/ Fremd- sprachler*in	18%	7%	15%	7%	10%	10%
	Zweitspracherwerb Deutsch			22%	21%	45%	43%

Tab. 3: Kodierungen der Dimension Migration (B) in Prozent (PXS = Praxissemester, VIG = Vignette, L2mZ = Zweitspracherwerb mit eigener Zuwanderung, L2oZ = Zweitspracherwerb ohne eigene Zuwanderung)⁸

Insbesondere im Bachelorstudium greifen viele Teilnehmende auf Begriffe wie *DaZ-Kind* zurück, häufig im Sinne eines attributiven Labels („Kind mit XYZ“). Diese Form der Zuschreibung ist in der Intersektion zu Migration verbreitet und empirisch nachgewiesen und wird

⁸ Fettmarkierte Unterkategorien in Tab. 3 und Tab. 4 sind neu hinzugekommene Begriffe im Kodierungsprozess der Vignetten der Dimension Migration und Inklusion.

im linguizismuskritischen Forschungsstrang seit Längerem kritisch diskutiert (vgl. Knappik & Mecheril, 2018). Auch im vorliegenden Material zeigt sich diese Logik, wenn *DaZ* als kindbezogenes Merkmal formuliert wird („X ist ein DaZ-Kind“, „Kind mit DaZ“). Wir interpretieren diese Verwendungsweise als eine tendenzielle Reifizierung von Zweitspracherwerb zu einer Eigenschaft des Kindes; je nach Kontext der jeweiligen Begründung können damit normative bzw. diagnostische Anschlussstellen (z. B. Defizitmarkierungen oder Förderlogiken) nahegelegt werden. Im Studienverlauf zeigt sich jedoch eine Verschiebung zu differenzierenden, linguistisch fundierten Bezeichnungen (vgl. Tab. 3). So nimmt im Master die pauschale Verwendung von *DaZ-Kind* zugunsten neutralerer und präziserer Erwerbsbeschreibungen ab (*Zweitspracherwerb Deutsch*), sodass sich auch hier eine deutliche Begriffsverschiebung zeigt. Gleichzeitig treten jedoch vereinzelt Wortneuschöpfungen wie *duolingual* oder *Fremdsprachler* auf. Dies kann wiederum auf terminologische Unsicherheiten oder den Einfluss unspezifischer schulpraktischer Begrifflichkeiten hinweisen.

Abb. 3 verdeutlicht die herausgestellten Begriffsverschiebungen. Sie visualisiert anhand des prozentualen Vorkommens die deutliche Abnahme der Unterkategorie *DaZ-Kind* sowohl für den Kontext eigener Zuwanderung als auch für den Kontext fehlender eigener Zuwanderung (von 73% auf 34% bzw. 74% auf 23%, vgl. Tab. 3) und gleichzeitig die deutliche Zunahme der Unterkategorie *Zweitspracherwerb Deutsch* für beide Zuwanderungskontexte (von 0% auf 45% bzw. 0% auf 43%, vgl. Tab. 3) während des Studiums. Auf Trendlinien wurde aufgrund der sichtbaren Linearität verzichtet.

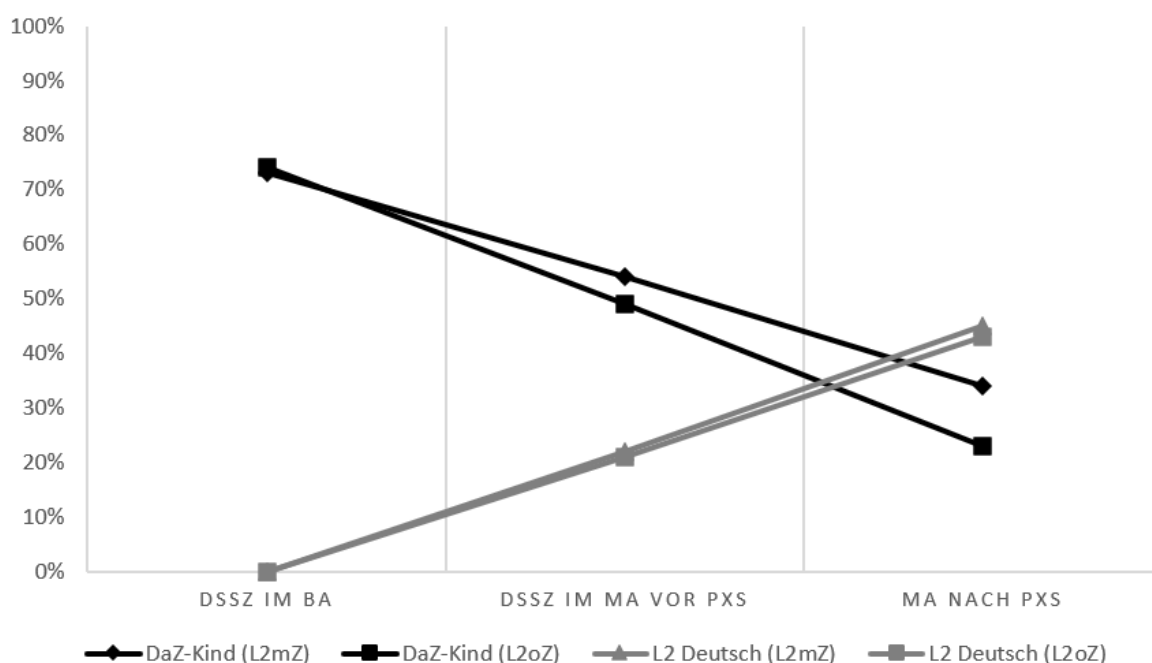


Abb. 3: Begriffsverschiebungen in den Studiumsphasen bei den Vignetten zur Migration (L2mZ = Zweitspracherwerb mit eigener Zuwanderung, L2oZ = Zweitspracherwerb ohne eigene Zuwanderung)

Ein deutlicher Unterschied zeigt sich in der Reaktion auf Vignetten mit und ohne expliziten Migrationshinweis: Ist Migration/Zuwanderung als Kontextmarkierung vorhanden, werden deutlich häufiger pauschale, attributive Begriffe und Etiketten wie *DaZ-Schüler* genutzt. Fehlt diese Markierung, greifen die Studierenden eher auf fachlich konsistente(re) Begriffe wie *bilingual* oder *mehrsprachig* zurück. Migration wirkt somit als Deutungsimpuls, der über die linguistische Ebene hinaus soziale Zuschreibungslogiken aktiviert.

Insgesamt weist die teilweise unsystematische Begriffspraxis auf Unsicherheiten im Umgang mit Zweitspracherwerbssituationen hin; insbesondere, wenn diese nicht eindeutig klassifizierbar erscheinen. Dies wird u. a. daran sichtbar, dass in den spracherwerbsbezogenen Vignetten (A) häufiger linguistisch präzisere Bezeichnungen wie „zweisprachig/bilingual“ verwendet werden (vgl. Tab. 2), während in den migrationsbezogenen Vignetten (B) deutlich häufiger breit gefasste Labels wie „DaZ-Kind“ dominieren (vgl. Tab. 3). Anders als beim simultanen Erwerb wird der Zweitspracherwerb damit häufiger über migrationsbezogene Kategorisierungen gerahmt und – vor dem Hintergrund der in der Forschung diskutierten problematisierenden Konnotationen solcher Labels – tendenziell defizitorientiert anschlussfähig gemacht. Diese Tendenz entspricht Studienbefunden, nach denen Lehrkräfte bei uneindeutigen Spracherwerbskonstellationen zu pauschalen Risikozuschreibungen und Verantwortungsdelegation neigen (vgl. Niehaus & Cantone, 2024). Zugleich wird deutlich, dass differenzierte Einschätzungen oft weiterführende Kontextinformationen voraussetzen (z. B. Erwerbszeitpunkt, Sprach(en)biografie), die in den Vignetten jedoch nicht enthalten sind.

Auffällig ist, dass auch die migrationsbezogenen Vignetten überwiegend im sprach(erwerbs)bezogenen Deutungsrahmen betrachtet werden (Nennungen $n = 715$ oder 79%). Eher erwartbare Zuschreibungen entlang *sozial-gesellschaftlicher Kategorisierungen* (z. B. Flüchtlingskind, Zuwanderer/Ausländer; Nennungen $n = 49$ oder 5%) zeigen sich zwar im direkten Vergleich zu den Spracherwerbsvignetten ausgeprägter (vgl. 3.1), sind aber mit Blick auf die allgemeine Verteilung auch hinsichtlich (*sprach*-)pädagogischer Bezugnahmen (z. B. Förderbedarf; Nennungen $n = 141$ oder 16%) immer noch gering. Unberührt des Vergleichs der Hauptkategorien bleibt die zuvor dargestellte Verschiebung innerhalb des *sprach(erwerbs)bezogenen Deutungsrahmen* hin zu etikettierenden Globalkategorien (u. a. DaZ-Schüler) bei migrationsbezogenen Vignetten bestehen.

3.3 Inklusion

Die Analyse der inklusionsbezogenen Vignetten mit auffälligen Spracherwerbsverläufen (vgl. 2.2, Tab. 1) zeigt ein ambivalentes Begriffshandeln, das sich deutlich von den vorangegangenen Bereichen unterscheidet (vgl. 3.1 und 3.2; Tab. 4). Neben spracherwerbsbezogenen oder etikettierenden Zuschreibungen zeigen die Daten hier verstärkt eine dritte Perspektive auf: Die Beschreibung sprachlicher Auffälligkeiten, Abweichungen oder Entwicklungsverzöge-

rungen. Diese wurde im Kodierprozess als weitere Unterkategorie *sprachauffällig* ausgewiesen (vgl. Tab. 4). Sie umfasst sowohl pathologisierende Begriffe aus dem sonderpädagogischen bzw. logopädischen Diskursfeld (z. B. *late talker*, *Sprachentwicklungsverzögerung*) als auch unspezifische Zuschreibungen wie *Sprachstörung*, *auffälliges Sprachverhalten* oder *nicht altersgerecht sprechend*. Tab. 4 gibt einen Überblick über die prozentuale Verteilung der verschiedenen Unterkategorien zur inhaltlichen Dimension (C) Inklusion (vgl. 2.2). Wie bereits in 3.1 und 3.2 wird für jede Unterkategorie bzw. Bezeichnung angegeben, wie häufig diese im Vergleich zu den anderen Bezeichnungen in den drei Studiumsphasen (BA, MA vor PXS, MA nach PXS) von den Studierenden genannt wurde. Zusätzlich werden in der jeweiligen Studiumsphase die Ergebnisse zu den Text-Vignetten mit Blick auf die dichotomen Merkmale *auffälliger mehrsprachiger Spracherwerb* (VIG a-ms) und *auffälliger monolingualer Deutscherwerb* (VIG a-mD) gegenübergestellt (vgl. 2.2). Zentrale Ergebnisse sind auch in Tab. 4 zur besseren Orientierung und Lesbarkeit fett markiert.

Inhaltliche Dimension (Vignettenausrichtung): Inklusion (C)							
Hauptkategorie 1 Sprach(erwerbs)bezogener Zugriff	Unterkategorien	DSSZ im BA (138 Nennungen)		DSSZ im MA vor PXS (136 Nennungen)		MA nach PXS (39 Nennungen)	
		VIG a-ms	VIG a-mD	VIG a-ms	VIG a-mD	VIG a-ms	VIG a-mD
	zweisprachig/ bilingual/duolingual	2%		2%		3%	
	mehrsprachig/ Mehrsprachler*in	6%		22%		21%	30%
	2 Muttersprachen						
	monolingual (deutschsprachig)	1%					
	Muttersprachler*in	1%	30%	1%	33%		
	DaZ-Kind/Schü- ler*in/Deutschlerner*in	48%	3%	30%	4%	52%	
	DaF-Kind/Schü- ler*in/Fremdsprachler*in	5%		9%		7%	
	Zweitspracherwerb Deutsch						
	sprachauffällig	37%	67%	36%	63%	17%	70%

Tab. 4: Kodierungen der Dimension Inklusion (C) in Prozent (PXS = Praxissemester, VIG = Vignette, a-ms = auffälliger mehrsprachiger Erwerb, a-mD = auffälliger monolingualer Deutscherwerb)

Die Daten in Tab. 4 zeigen, dass Begriffe der Unterkategorie *sprachauffällig* besonders häufig bei der Betrachtung von Vignetten mit monolingualen Erwerbsverläufen auftreten (67% im BA, 63% im MA vor PXS, 70% im MA nach PXS; vgl. Tab. 4). Hier wurden sprachliche Abweichungen normativ von den Studierenden gelesen. Anders verhält es sich bei Vignetten, in denen Kinder mit mehrsprachigem und zugleich auffälligem Spracherwerb beschrieben werden. Hier wird sprachliche Abweichung häufig nicht pathologisiert, sondern durch die (pauschale) Kategorie *DaZ-Kind* überlagert (48% im BA, 30% im MA vor PXS, 52% im MA nach PXS; vgl. Tab. 4). Diese Zuschreibung verweist auf eine Rückbindung an migrationsgesellschaftliche Differenzlinien (vgl. Akbaba & Buchner, 2019). Auffällig zeigt sich die Abnahme der Verwendung defizitorientierter Diagnosen (Unterkategorie *sprachauffällig* mit 17%, vgl. Tab. 4) nach dem Praxissemester bei gleichzeitiger Zunahme der Verwendung von Sammelkategorien (Unterkategorie *DaZ-Kind* mit 52%, vgl. Tab. 4). Dies lässt vermuten, dass Studierende in der Praxis mit kontextualisierten Zuschreibungen arbeiten, die möglicherweise durch administrative Routinen, schulische Förderlogiken oder etablierte Sprachweisen beeinflusst sind.

Die Analyse des Studienverlaufs zeigt insgesamt eine Tendenz zur Verwendung fachlich präziserer Begriffe. So verschwindet der Gebrauch des Begriffs *Muttersprachler*in* während der Studiumsphasen im Master (von 30% bzw. 33% auf 0%, vgl. Tab. 4). Stattdessen finden sich – wenn auch vereinzelt – genauere Benennungen der Erstsprachen im Sinne eines *linguistischen Wordings*. Dennoch bleiben die Interpretationen sprachlicher Abweichungen stark normorientiert. Dabei dient Mehrsprachigkeit selbst als Risikofaktor oder Erklärungsfolie für *deviante* Sprachverläufe. Dies spiegelt sich in einer asymmetrischen Zuschreibungspraxis wider: Wird ein atypischer Verlauf im monolingualen Erwerb beschrieben, verwenden die Studierenden über alle Studiumsphasen hinweg primär Bezeichnungen der Kategorie *sprachauffällig*; wird ein solcher Verlauf im mehrsprachigen Kontext geschildert, dominiert die Zuschreibung *DaZ* (mitunter unabhängig vom tatsächlichen Erwerbstypen). Letztere zeigt sich insbesondere am Ende des Studiums als dominanteste Bezeichnung. Abb. 4 verdeutlicht diese asymmetrische Bezeichnungspraxis. Sie visualisiert anhand des prozentualen Vorkommens die primäre und stabile Verwendung der Unterkategorie *sprachauffällig* bei Text-Vignetten, die Auffälligkeiten im monolingualen Deutscherwerb beschreiben (67% im BA, 63% im MA vor PXS, 70% im MA nach PXS; vgl. Tab. 4), zeigt aber gleichzeitig sowohl das in allen drei Studiumsphasen deutlich geringere prozentuale Vorkommen dieser Unterkategorie bei Text-Vignetten, die Auffälligkeiten im mehrsprachigen Spracherwerb beschreiben (37% im BA, 36% im MA vor PXS, 17% im MA nach PXS; vgl. Tab. 4), als auch die deutliche Abnahme dieser Unterkategorie zum Ende des Studiums. Gleichzeitig nimmt insbesondere zum Ende des Studiums jedoch die Unterkategorie *DaZ-Kind* bei der Bezeichnung von mehrsprachigen Kindern mit sprachlichen Auffälligkeiten zu (vgl. Abb. 4).

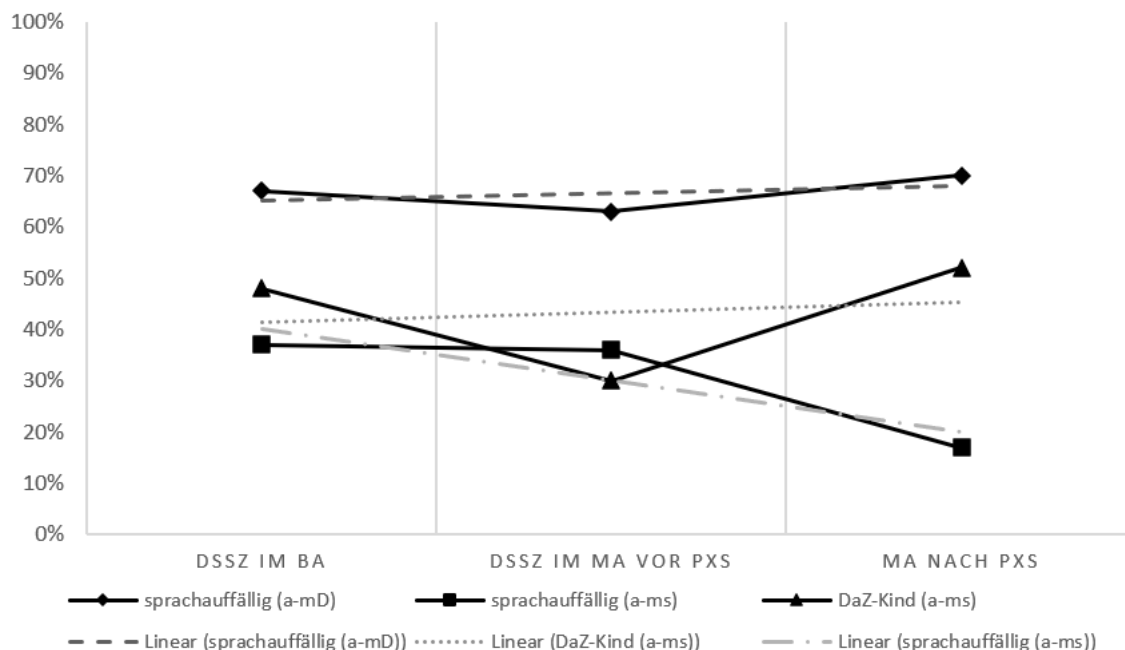


Abb. 4: Begriffsverschiebungen in den Studiumsphasen bei den Vignetten zur Inklusion (a-mD = atypischer monolingualer Deutscherwerb, a-ms = atypischer mehrsprachiger Erwerb)

Die dargestellten Ergebnisse deuten auf ein ambivalentes Begriffshandeln hin, das zwischen pädagogischer Entlastung (im eigenen Lehrkräftehandeln), diagnostischer Absicherung und normativer Kategorisierung variiert. Dies bestätigt auch der Vergleich der Gesamtnennungen über die Hauptkategorien hinweg. So werden inklusionsbezogene Vignetten im Vergleich zu den anderen Vignettenakzentuierungen vor allem durch (sprach-)pädagogische Bezugnahmen seitens der Studierenden bearbeitet (Nennungen $n = 591$ oder 62%). Der *sprach(erwerbs)bezogene Deutungsrahmen* ist bei den Inklusionsvignetten niedriger ausgeprägt (Nennungen $n = 313$ oder 33%), Zuschreibungen entlang *sozial-gesellschaftlicher Kategorisierungen* (z. B. Flüchtlingskind, Zuwanderer/Ausländer; Nennungen $n = 49$ oder 5%) fallen gleich zu den migrationsbezogenen Vignetten aus (vgl. 3.2). Der Rückgriff auf globale Begriffe wie *DaZ-Kind* innerhalb des sprach(erwerbs)bezogenen Deutungsrahmens scheint somit nicht nur ein Ausdruck begrifflicher Unsicherheit, sondern auch ein Instrument zur Kontextualisierung sprachlicher Auffälligkeiten zu sein. Dies birgt das Risiko, dass Mehrsprachigkeit folglich selbst als „Störgröße“ verstanden wird.

4. Diskussion des Status Quo und sichtbarer Begriffsveränderungen

Die Betrachtung der Vignetten zu den Dimensionen Spracherwerb (A), Migration (B) und Inklusion (C) zeigt, dass das Begriffshandeln angehender Grundschullehrkräfte je nach thematischer Rahmung der Vignette variiert. Während in spracherwerbsbezogenen Kontexten

überwiegend fachlich präzisere, diskursnahe Bezeichnungen verwendet werden, dominieren in migrations- und inklusionsbezogenen Kontexten häufiger breitere, teils unscharfe oder normativ aufgeladene Kategorien. Die Anschlussfähigkeit an den aktuellen Fachdiskurs (vgl. Abschnitt 1) ist damit dimensionsspezifisch unterschiedlich ausgeprägt. Dabei lassen sich zentrale Entwicklungstendenzen identifizieren, die Rückschlüsse auf Professionalisierungsprozesse und Begriffssensibilität im Studienverlauf zulassen:

(1) Zunehmende linguistische Präzision im Bereich Spracherwerb

In den spracherwerbsbezogenen Vignetten zeigt sich über alle Studiumsphasen hinweg eine relativ hohe Anschlussfähigkeit zum *linguistischen Wording* (vgl. Di Venanzio & Niehaus, 2023). Begriffe wie *monolingual*, *bilingual* oder *mehrsprachig* werden früh verwendet und im Studienverlauf zunehmend präzisiert, während unsichere oder alltagssprachliche Bezeichnungen wie *Muttersprachler*in* oder *Multisprachler* abnehmen. Dies deutet auf eine wachsende Fachlichkeit und begriffliche Sensibilität hin. Gleichwohl muss Fachwissen weiter aufgebaut werden, um unspezifischen und falschen Einordnungen von Erwerbssituationen entgegenzuwirken.

(2) Attribuierende Etikettierung im Kontext von Migration

Die Begriffsverwendung bei der Betrachtung von Vignetten mit Migrationsbezug wird häufig von einem sozial-gesellschaftlichem Zugriff dominiert. Migration wird über Sammelkategorien wie *DaZ-Kind* oder *Deutschlerner*in* markiert. Zwar nimmt die pauschale Etikettierung im Masterstudium tendenziell ab, dennoch bleiben semantische Kurzschlüsse zwischen Herkunft, Sprachförderbedarf und Bildungsrisiko bestehen. Dies verdeutlicht die Notwendigkeit, migrationsbezogene Differenzkonstruktionen in der hochschulischen Lehre (gemeinsam) stärker zu dekonstruieren.

(3) Mehrsprachigkeit als impliziter Risikofaktor im Inklusionsdiskurs

Im Bereich der inklusionsbezogenen Vignetten zeigt sich ein ambivalentes Begriffshandeln: Sprachliche Auffälligkeiten werden überwiegend pathologisierend beschrieben (*late talker*, *Sprachstörung*), insbesondere bei monolingualen Erwerbsverläufen. Bei mehrsprachigen Kindern hingegen wird Auffälligkeit oft über *DaZ* kontextualisiert, unabhängig vom tatsächlichen Erwerbskontext. Diese Zuschreibungslogik verweist auf eine normativ aufgeladene Perspektive, in der Mehrsprachigkeit als Deutungsfolie für Abweichungen dient. Die Ergebnisse legen nahe, dass etablierte schulpraktische Kategorisierungen wie *DaZ-Kind* auch als pädagogisch-administrative Entlastung fungieren mit dem Risiko der Stigmatisierung.

Insgesamt zeigen die hier vorgestellten Daten eine positive Entwicklung in der sprachlichen Präzision und im Begriffshandeln, insbesondere im Bereich Spracherwerb. Gleichzeitig bleiben Zuschreibungen im Kontext von Migration und Inklusion stark normativ gerahmt. Be-

griffe wie *DaZ* oder *sprachauffällig* sind dabei nicht neutral, sondern pädagogisch wirkmächtig. Sie strukturieren Wahrnehmung, Handeln und potenziell auch Teilhabechancen im Unterricht (vgl. Plöger, 2023). Begriffliche Reflexionsfähigkeit stellt damit auch fortlaufend ein zentrales Element professioneller Sprachbildung dar (vgl. u. a. Kaleta, 2024; Tajmel, 2017).

5. Resümee und Ausblick

Die vorliegende Studie zeigt exemplarisch, wie begriffliche Zuschreibungen im Lehramtsstudium angelegt und seitens der befragten Grundschullehramtsstudierenden thematisch gerahmt werden. Dabei wird deutlich, dass sich das Begriffshandeln im Studienverlauf zwar entwickelt, aber nicht linear professionalisiert. Besonders im Bereich Spracherwerb deutet sich ein sprachlich zunehmend präziseres Wording an, das auf eine stärkere fachliche Anschlussfähigkeit an linguistische und sprachdidaktische Konzepte schließen lässt. Anders gelagert ist das Muster in den Bereichen Migration und Inklusion. Hier zeigt sich, dass sprachliche Zuschreibungen häufig mit sozialen oder pädagogischen Etikettierungen verknüpft werden, die nicht selten normativ aufgeladen oder defizitorientiert sind. Die Verwendung pauschaler Sammelkategorien wie ‚DaZ-Kind‘ dient dabei als Deutungsansatz, über den sprachliche Fähigkeiten mit Herkunft, Bildungschancen oder vermeintlichem Förderbedarf kurzgeschlossen werden (vgl. Akbaba & Buchner, 2023).

Für die Lehrkräftebildung ergeben sich daraus drei zentrale Implikationen: Erstens bedarf es einer systematisch(er)en Begriffsarbeit im Studium, die Fachtermini nicht nur vermittelt, sondern auch ihre diskursive Verfasstheit und normative Tragweite reflektiert. Zweitens muss deutlich werden, dass Zuschreibungen wie *DaZ*, *sprachauffällig* oder *nicht-deutschsprachig* keine neutralen Bezeichnungen, sondern pädagogisch wirkmächtige Konstruktionen sind, die Lernchancen sowohl eröffnen als auch begrenzen können. Drittens folgt daraus eine querschnittliche Zuständigkeit. Die Professionalisierungsaufgabe liegt nicht bei einzelnen Teilfächern, sondern in allen lehramtsausbildenden Fächern – auch wenn spracherwerbsbezogene Lehrangebote (v. a. Linguistik, Spracherwerbsforschung, Sprachdidaktik) bereits vergleichsweise trennschärfere Terminologiearbeit unterstützen. Ein besonderes Entwicklungspotenzial sehen Niehaus et al. (2025) in disziplinübergreifenden Verschränkungen, etwa in polyvalenten Seminaren, in denen migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit parallel aus unterschiedlichen fachlichen Perspektiven und Fachkulturen (z. B. Sprachdidaktik/ DaZ, Sonderpädagogik, Bildungswissenschaften, Fachdidaktik) bearbeitet wird, um begriffliche Einzelperspektiven sichtbar zu machen und ein integrierteres Verständnis bei den Studierenden über Fachgrenzen hinweg zu fördern. Professionalisierung in der sprachlichen Bildung umfasst damit nicht nur theoretisches Wissen, sondern auch kritische Begriffsreflexion und diagnostische Sensibilität im Umgang mit sprachlicher und sozialer Differenz (Haas & Amirpur, 2025; Maahs et al., 2024; Niehaus, 2026). Mit Blick auf den vorliegenden, nur partiell abgebildeten Datenkorpus wird für zukünftige Forschungsbeiträge die

Analyse der schulpraktischen Begriffsdefinitionen (Aufgabentypen 2 und 3) angestrebt, um das Zusammenspiel von Wissensbeständen, Sprachgebrauch und pädagogischem Handeln noch genauer zu verstehen. Lohnend wäre auch eine erweiterte machtkritische Perspektive auf die Dimensionen Migration und Inklusion, um die diskursive Konstruktion von Differenz in der Lehrkräftebildung weiter zu untersuchen.

Die Ergebnisse betonen die Bedeutung einer kritisch-reflexiv erweiterten, intersektional geprägten Ausbildung im Bereich Sprachbildung. Dabei ist es entscheidend, dass Studierende sich der Begriffe und Zuschreibungspraktiken bewusst sind und gezielt dazu ausgebildet werden, differenzsensibel und diskriminierungskritisch mit sprachlicher Vielfalt, (migrationsbedingter) Mehrsprachigkeit und Inklusion umzugehen.

Literatur

- Akbaba, Yaliz & Buchner, Tobias (2019). Dis/ability und Migrationshintergrund – Differenzordnungen der Schule und ihre Analogien. *Sonderpädagogische Förderung heute* 64(3), S. 240–252.
- Brodesser, Ellen; Hanf, Alicia & Moser, Vera (2025). Die Intersektion Behinderung und Migration im Kontext sonder- und inklusionspädagogischer Forschung. In Isabell Diehm; Merle Hummrich; Wolfgang Meseth & Galina Putjata (Hg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung*. Springer, S. 1–18. https://doi.org/10.1007/978-3-658-40621-9_24-1
- Akbaba, Yaliz & Buchner, Tobias (2023). Solange du gut passt: Intersektionale Analysen zur Überlagerung von Rassifizierung durch Fähigkeit. *Zeitschrift für Inklusion* 24(1). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/699>. (zuletzt aufgerufen am 02.07.2026)
- Cantone, Katja F.; Olfert, Helena; Di Venanzio, Laura; Wolf-Farré, Patrick; Schroedler, Tobias & Gürsoy, Erkan (2024). *Spracherhalt und Mehrsprachigkeit. Eine Einführung*. Narr Francke Attempto.
- Cantone, Katja F. & Di Venanzio, Laura (2015). Spracherwerb und Mehrsprachigkeit –Notwendiges Wissen in Bildungsinstitutionen. In Claudia Benholz, Magnus Frank & Erkan Gürsoy (Hg.), *Deutsch als Zweitsprache - Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht. Beiträge zu Sprachbildung und Mehrsprachigkeit aus dem Modellprojekt ProDaZ*. Fillibach, S. 35–51.
- Chilla, Solveig (2019). Exklusive oder inklusive Bildung durch Sprache? Sprachpädagogisches Handeln als Perspektive für gesellschaftliche Inklusion. In Laura Rödel & Toni Simon (Hg.), *Inklusive Sprach(en)bildung. Ein interdisziplinärer Blick auf das Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung*. Julius Klinkhardt Verlag, S. 122–131.
- Dettki, Clara & Schuler, Rebecca (2024). Zwischen Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache –Auf dem Weg zu einer reflexiven Professionalität im Fach DaZ. *k:ON -Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung* 8, S. 142–159. <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2024.9>

- Dirim, İnci & Mecheril, Paul (2018). *Heterogenität, Sprache(n), Bildung: Die Schule der Migrationsgesellschaft*. Julius Klinkhardt Verlag
- Di Venanzio, Laura & Niehaus, Kevin (2023). „Bildungssprache ist immer noch wichtig, aber wenn man sich [...] so nicht ausdrücken kann, gelten natürlich andere Standards für diese Kinder.“ – Zwischen Standardorientierung und Individualbezug: Antinomien in Kontexten mehrsprachiger und inklusiver Sprachbildung. Eine Erhebung von Einstellungen angehender und praktizierender Grundschullehrkräfte. *QfI - Qualifizierung für Inklusion* 5 (2). <https://doi.org/10.21248/QfI.89>
- Gamper, Jana; Purkarthofer, Judith & Schroeder Christoph (2024). Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit in der Schule: eine Begriffskritik. *DDS – Die Deutsche Schule* 116(2), S. 202–211. <https://doi.org/10.31244/dds.2024.02.09>
- Gantefort, Christoph; Goltsev, Evghenia; Knaus, Anastasia & Winter, Christina (2023). Effekte spracherwerbsbezogener Attribuierungen auf die Bewertung von Textqualität. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand (LbP)* 16 (1), S. 5–23. <https://www.vep-landau.de/produkt/lehrerbildung-auf-dem-pruefstand-2023-16-1-kap-1-digital/>. (zuletzt aufgerufen am 08.10.2025).
- Geist, Barbara (2021). Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit. In Claus Altmeyer, Katrin Biebighäuser, Stefanie Habertzettl & Antje Heine (Hg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden*. J.B. Metzler, S. 77–87. https://doi.org/10.1007/978-3-476-04858-5_6
- Haas, Benjamin; Amirpur, Donja (2025). Sensemaking im sonderpädagogischen Feststellungsverfahren bei Mehrsprachigkeit. *Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung. Online-Zeitschrift zu Qualitativen Methoden in Forschung und Lehre* 8 (1). <https://doi.org/10.18442/falki-8-1-5>
- Kaleta, Magdalena (2024). DaZ-Kompetenzen über die Reflexion von Alltagsmythen zur Mehrsprachigkeit und zum Zweitspracherwerb aufbauen. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung* 7(2), S. 102–118. <https://doi.org/10.11576/hlz-5502>
- Knappik, M. & Mecheril, Paul (2018). Migrationshintergrund oder die Kulturalisierung von Ausschlüssen. In İnci Dirim & Paul Mecheril (Hg.), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung: Die Schule der Migrationsgesellschaft*. Julius Klinkhardt Verlag, S. 171–175. <https://doi.org/10.36198/9783838544434>
- Lindmeier, Christian, & Lütje-Klose, Birgit (2015). Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft* 26(51), S. 7–16.
- Maahs, Ina-Maria; Winter, Christian; Kaplan, Ina; Triulzi, Marco; Goltsev, Evghenia & Olfert Helena (2024). Sprachsensibilität in der sprachlichen Bildung?! Lehrer:innenbildung im Spannungsfeld zwischen Bedarfsorientierung und Etikettierung. *Journal for Educational Research Online (JERO)* 16(1), S. 5–15. <https://doi.org/10.31244/jero.2024.01.01>
- Mayring, Philipp (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 13., überarbeitete Auflage. Beltz.

- Niehaus, Kevin (2026). Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit in sonderpädagogischen Gutachtenverfahren im (kombinierten) Förderschwerpunkt Emotionale-Soziale Entwicklung – Praktiken im Spannungsfeld von Sorge, Solidarität und Potenzialentfaltung. *ESE* 8, S. 176–194. <https://doi.org/10.35468/6236-11>
- Niehaus, Kevin (2024). *Inklusive Sprachbildung im Kontext von Mehrsprachigkeit und sonderpädagogischer Förderbedarf. Theoretische Verbindungen und rekonstruktive Studienergebnisse zur Handlungskompetenz angehender Lehrkräfte*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-46460-8>
- Niehaus, Kevin & Cantone, Katja F. (2024). „Man sollte bei Sprachbildung doch mehr zusammenarbeiten ...“ – Zum sprachbildungsbezogenen Selbstverständnis angehender Grundschullehrkräfte in inklusiven Sprachbildungsprozessen. In Jennifer Bertram, Katja F. Cantone, Kevin Niehaus, Petra Scherer & Günther Wolfswinkler (Hg.), *Professionalisierung für Vielfalt in der Metropolregion Rhein-Ruhr*. Waxmann Verlag, S. 93–109.
- Niehaus, Kevin; Cantone, Katja F. & Pfaff, Nicolle (2025). „Die Sonderpädagogik kommt?!“ – Zur disziplinübergreifenden Weiterentwicklung des DSSZ-Moduls im Zeichen universitärer Veränderungsprozesse. *Journal for Educational Research Online* 16(1), S. 127–149. <http://doi.org/10.31244/jero.2024.01.07>
- Paseka, Angelika & Hinzke, Jan-Hendrik (2014). Fallvignetten, Dilemmainterviews und dokumentarische Methode. Chancen und Grenzen für die Erfassung von Lehrerprofessionalität. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 7(1), S. 46–63.
- Pfaff, Nicolle & Cantone, Katja F. (2021). Mehrsprachigkeit und schulische Inklusion in der Professionalisierung von Lehrkräften – interdisziplinäre Zugänge. *k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung* 3(1), S. 136–152. <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2021.1.7>
- Plöger, Simone (2023). *Neuzuwanderung, sprachliche Bildung und Inklusion. Eine ethnografische Studie im Sekundarschulbereich*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-41313-2>
- Powell, Justin W.; Pfahl, Lisa (2012). Sonderpädagogische Fördersysteme. In Ullrich Bauer, Uwe H. Bittlingmayer & Albert Scherr (Hg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Bildung und Gesellschaft*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 721–739. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18944-4_43
- Jeuk, Stefan & Settinieri, Julia (2019). *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch*. De Gruyter.
- Schneider, Wolfgang; Baumert, Jürgen; Becker-Mrotzek, Michael; Hasselhorn, Markus; Kammernmeyer, Gisela; Rauschenbach, Thomas; Roßbach, Hans-Günther, Roth, Hans-Jürgen; Rothweiler, Monika & Stanat, Petra (2012). *Expertise „Bildung durch Sprache und Schrift“ (BISS)*. <https://www.biss-sprachbildung.de/pdf/biss-website-biss-expertise.pdf>. (zuletzt aufgerufen am 08.10.2025).
- Tajmel, Tanja (2017). *Naturwissenschaftliche Bildung in der Migrationsgesellschaft. Grundzüge einer Reflexiven Physikdidaktik und kritisch-sprachbewussten Praxis*. Springer.

Triulzi, Marco; Maahs, Ina-Maria; Maier, Veit & Winter, Christina (2023). Deutsch als Zweitsprache in der Lehrkräftebildung. Eine kritische Reflexion über Bildungsbenachteiligung durch stigmatisierende Zuschreibungen, In Gesine Boesken, Astrid Krämer, Tatiana Matthiesen, Argyro Panagiotopoulou & Jan Springob (Hg.), *Zukunft Bildungschancen. Ergebnisse und Perspektiven aus Forschung und Praxis*. Waxmann, S. 189–196.

Winter, Christina; Maahs, Ina-Maria; Goltsev, Evghenia (2021). Dinge beim Namen nennen? – Herausforderungen und Möglichkeiten der Sprachsensibilität in der sprachlichen Bildung. *k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung* 3(1), S. 213–234. <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2021.1.10>

Über die Autor*innen

Dr. Kevin Niehaus arbeitet als akademischer Rat am Institut für Sonderpädagogik (Arbeitsbereich: Pädagogik und Didaktik im Förderschwerpunkt Emotionale-Soziale Entwicklung) der Universität Duisburg-Essen. Wissenschaftliche Interessensgebiete liegen u. a. in der intersektionalen Betrachtung migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in den sonderpädagogischen Förderschwerpunkten Lernen, Emotionale-Soziale Entwicklung und Sprache an der Schnittstelle zur Inklusionspädagogik und kritischen Ungleichheitsforschung.

Korrespondenzadresse: kevin.niehaus@uni-due.de

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-7923-4841>

Dr.‘in Laura Di Venanzio arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache der Universität Duisburg-Essen. Wissenschaftliche Interessensgebiete sind u. a. die individuelle migrationsbedingte Mehrsprachigkeit, der mehrsprachige Erwerb, die institutionelle Förderung von Mehrsprachigkeit und die Betrachtung von DaZ und Mehrsprachigkeit im Kontext von Inklusion und Sonderpädagogik.

Korrespondenzadresse: laura.divenanzio@uni-due.de

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-3249-1983>

Lena Decker, Irene Corvacho del Toro & Lana Jolie Rohde

Einfluss praxisorientierter Lehrprojekte auf die Analyse- und Beurteilungskompetenzen von Grundschulstudierenden: Das Projekt „Schreibstars“ mit DaZ-Schüler*innen als Fallbeispiel

Abstract

Die Beurteilung schriftlicher Schüler*innentexte stellt insbesondere im Kontext von Deutsch als Zweitsprache hohe diagnostische Anforderungen an Lehrkräfte. Der Beitrag untersucht die subjektiv wahrgenommene Kompetenzentwicklung von Studierenden, die im Rahmen des Lehrprojekts „Schreibstars“ ihre grundlegenden Analyse- und Beurteilungskompetenzen durch die Arbeit an Texten von Grundschüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache entfalten sollten.

Assessing pupils' written texts places high diagnostic demands on teachers, particularly in the context of German as a second language. This article examines the subjectively perceived development of competence among students who, as part of the teaching project 'writing stars', were expected to develop their basic analytical and assessment skills by working on texts written by primary school pupils with German as a second language.

Schlagwörter

Analysekompetenz, Beurteilungskompetenz, Theorie-Praxis-Projekt, Lehrprofession, Lehrerkommentar, Reflexionsberichte

Analytical competence, assessment competence, theory-practice project, teaching profession, teacher commentary, reflective report

1. Einleitung

Das Verfassen eigener Texte zählt zu den zentralen Anforderungen, denen Schüler*innen bereits in der Primarstufe begegnen. Gerade im Fach Deutsch wird das Schreiben als eine Schlüsselfertigkeit angesehen, die nicht nur für den Bildungserfolg, sondern auch für die gesellschaftliche Teilhabe von grundlegender Bedeutung ist. Seit Jahren belegen (Vergleichs-)Studien wiederholt, dass Kinder mit Zuwanderungsgeschichte und/oder Deutsch als Zweitsprache im Durchschnitt schlechtere Schulleistungen als einsprachige Kinder zeigen (vgl. Henschel et al., 2023; Lokhande, 2016; Schröder-Lenzen & Merckens, 2006). Um diesen Kindern die erfolgreiche Teilhabe am Unterricht und an Bildungsprozessen zu ermöglichen, bedarf es gezielter Unterstützung durch Lehrkräfte.



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

Für angehende Lehrkräfte bedeutet dies, dass sie bereits im Studium Kompetenzen entwickeln müssen, um Schüler*innentexte fachlich fundiert zu analysieren und auf dieser Basis förderorientierte Rückmeldungen zu geben (vgl. Decker & Kaplan, 2019). Professionelle Kompetenzen (vgl. Baumert & Kunter, 2011) sind jedoch nicht allein durch theoretische Wissensvermittlung zu erwerben, sondern erfordern praxisnahe Lernsituationen, in denen Studierende das Zusammenspiel von Analyse und Beurteilung konkret erproben können (vgl. Bromme & Haag, 2008).

An diesem Punkt setzt das Lehrprojekt „Schreibstars“ an. Im Zentrum stand die Zusammenarbeit zwischen Studierenden des Grundschullehramts und DaZ-Schüler*innen einer Grundschule in Olpe: Die Studierenden analysierten die von diesen Schüler*innen eingereichten Texte anhand zuvor erarbeiteter Kriterien und verfassten individuelle Lehrerkommentare (siehe Kap. 2.2) mit dem pädagogischen Ziel, die Schreibmotivation und -kompetenzen der Kinder gezielt zu fördern.

Vor diesem Hintergrund widmet sich der vorliegende Beitrag der Frage, inwiefern das Lehrprojekt „Schreibstars“ zur Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden im Hinblick auf das Analysieren und fördernde Beurteilen von Schüler*innentexten beigetragen hat. Zur theoretischen Fundierung werden drei Aspekte in den Blick genommen: Die Relevanz praxisorientierter Lehrprojekte, Konzepte der Analyse und fördernden Beurteilung (mit dem Lehrerkommentar als zentralem Feedbackinstrument) sowie die Bedeutung von Reflexion und Reflexionsberichten für die Professionalisierung angehender Lehrkräfte (Kapitel 2). Darauf folgt die Darstellung des Projekts „Schreibstars“ (Kapitel 3) sowie die Beschreibung der methodischen Vorgehensweise (Kapitel 4). Die Ergebnisse der Auswertung der studentischen Reflexionsberichte werden im Kapitel 5 vorgestellt und in Kapitel 6 diskutiert. Abschließend werden zentrale Erkenntnisse zusammengefasst und Implikationen für die Lehrer*innenbildung abgeleitet (Kap. 7).

2. Theoretischer Hintergrund

2.1 Relevanz praxisorientierter Lehrprojekte für die Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden

Zur Beschreibung von professionellen Kompetenzen von Lehrpersonen hat sich im deutschsprachigen Raum das Kompetenzmodell von COACTIV (vgl. Baumert & Kunter, 2011) in seiner allgemeinen Struktur etabliert. Dieses Modell übernimmt im Wesentlichen die Kompetenzdimensionen von Shulman (1986), erweitert und differenziert aber zwischen dem kognitiven und dem affektiv-motivationalen Bereich. Der kognitive Bereich umfasst das Professionswissen, gegliedert in Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und pädagogisches Wissen. Fachwissen bezeichnet domänenspezifische Inhalte, fachdidaktisches Wissen Methoden und Strategien zu deren Vermittlung, und pädagogisches Wissen bezieht sich auf Aspekte wie Klassenführung oder Unterrichtsorganisation. Der affektiv-motivationale Bereich

umfasst Überzeugungen, Einstellungen, Persönlichkeitsmerkmale und Motivation, die das professionelle Handeln maßgeblich prägen. Professionelle Kompetenzen sind einerseits erlernbar, zugleich aber an individuelle Voraussetzungen gebunden. Nach Klieme & Leutner (2006, S. 879f.) werden Kompetenzen als „kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen“ beschrieben, die sich auf konkrete Situationen innerhalb bestimmter Domänen beziehen. Damit wird deutlich: Kompetenzentwicklung vollzieht sich nicht allein über theoretisches Wissen, sondern setzt authentische Lern- und Anwendungssituationen voraus (vgl. auch Bromme & Haag, 2008).

Während das Lehramtsstudium primär wissenschaftlich ausgerichtet ist und insbesondere theoretisches Wissen vermittelt, liegt im Referendariat der Schwerpunkt auf dessen praktischer Anwendung. Diese strikte Trennung wird vielfach kritisiert, da sie eine enge Verbindung von Theorie und Praxis verhindert (vgl. Quittenbaum & Lüders, 2020, S. 718). Insbesondere in der ersten Phase fehlt häufig der Bezug zur späteren Berufspraxis: Theoretische Inhalte werden isoliert vermittelt und selten unmittelbar erprobt, was den Aufbau professioneller Kompetenzen erschwert (vgl. Rothland, 2020, S. 133f.; Klippert, 2004, S. 112f.).

Zwar gibt es im Studium Praxisphasen wie das Eignungs- und Orientierungspraktikum, das Berufsfeldpraktikum und das Praxissemester, doch stehen diese nur selten in direktem Zusammenhang mit den theoretischen Inhalten der Hochschullehre. Für eine erfolgreiche Kompetenzentwicklung ist jedoch gerade diese Verknüpfung entscheidend: Studierende sollten ihr Wissen nicht nur kognitiv aufnehmen, sondern es in praxisnahen Kontexten anwenden und reflektieren (vgl. Czerwenka & Nölle 2014, S. 474ff.; Corvacho del Toro, 2014; Bromme & Haag, 2008). Praxisorientierte Lehrprojekte können hierzu einen zentralen Beitrag leisten. Sie schaffen Lerngelegenheiten, in denen Studierende ihr Wissen aktiv anwenden, reflektieren und erproben können. Damit stellen sie ein wesentliches Element für den Aufbau professioneller Kompetenz dar.

Im folgenden Unterkapitel wird genauer auf einen zentralen Bestandteil der professionellen Kompetenz von Lehrkräften eingegangen: das Analysieren und fördernde Beurteilen von Schüler*innentexten (vgl. Decker & Kaplan, 2019).

2.2 Das Analysieren und fördernde Beurteilen

Das Analysieren und fördernde Beurteilen schriftlicher Schüler*innentexte gehören zu den Kernaufgaben von Lehrkräften und sind besonders für den Aufbau von Schreibkompetenzen bei DaZ-Lernenden zentral (vgl. Decker & Kaplan, 2019). Zugleich stellen sie eine Herausforderung dar, da Lehrkräfte über Textsortenwissen verfügen, geeignete Beurteilungskriterien auswählen und Feedback verständlich formulieren müssen (vgl. Sturm & Weder, 2018). Entsprechende Kompetenzen sollten daher bereits im Studium angebahnt werden, wie im Projekt „Schreibstars“ (vgl. Kap. 3) umgesetzt.

Eine sorgfältige Textanalyse bildet die Grundlage für eine fördernde Beurteilung. Sie erfasst vorhandene Kompetenzen wie auch Entwicklungsbedarfe der Schreibenden und erfordert die Wahl passender Kriterien (vgl. Fix, 2025). Hier stellen Kriterienkataloge ein unterstützendes Instrument dar. So liefert das Zürcher Textanalyseraster (Nussbaumer & Sieber, 1994) einen systematischen Katalog zur Erfassung sprachlich-textueller Qualitäten (vgl. Becker-Mrotzek, 2014). Jost & Böttcher (2015) entwickelten darauf aufbauend einen Basiskatalog mit zwölf Kriterien, die den Dimensionen Sprachrichtigkeit, Sprachangemessenheit, Inhalt, Aufbau und Schreibprozess zugeordnet sind. Damit dieser Katalog als Analyseinstrument dienen kann, muss er jeweils an die Schreibaufgabe und die didaktischen Zielsetzungen angepasst werden – etwa durch die Konkretisierung einzelner Kriterien oder die Gewichtung bestimmter Dimensionen (vgl. Becker-Mrotzek, 2014). Diese notwendige Anpassungsleistung verweist zugleich auf die grundsätzliche Komplexität von Leistungsbewertung, die nicht allein durch standardisierte Instrumente eingelöst werden kann. Leistungsbewertung stellt daher eine komplexe Tätigkeit dar (vgl. Drechsel et al., 2019). Kriterienkataloge zur Leistungsbeurteilung erfüllen dabei nur selten psychologische Standards der Leistungserfassung wie Objektivität, Reliabilität (z. B. Interrater-Übereinstimmung) und Validität. Dennoch sind sie essenziell, da sie Lehrkräfte in der Entwicklung professioneller Beurteilungskompetenz unterstützen und auf schulische Bewertungspraxis vorbereiten (ebd.).

Auf die Analyse eines Textes folgt seine Beurteilung. Diese unterscheidet sich grundlegend vom Bewerten und Benoten. Während Bewerten nach Jost & Böttcher (2015, S.123) als mentaler Einschätzungsprozess verstanden wird, macht das Beurteilen das Ergebnis der Bewertung für die Lernenden sprachlich fassbar. Im Gegensatz dazu reduziert das Benoten komplexe Texte auf eine Ziffer, die der Förderung kaum dient, im schulischen Kontext aber weiterhin Gewicht hat (vgl. Jost & Böttcher, 2015).

In der Schreibdidaktik nimmt das fördernde Beurteilen eine zentrale Stellung ein, welches darauf abzielt, „aus einem noch nicht gelungenen einen geglückteren Text zu machen“ (Baurmann, 1996, S. 154). Es umfasst konkrete Vorschläge zur Überarbeitung, die sich adaptiv am Lernstand der Schüler*innen orientieren (vgl. Fischbach et al., 2016; Steinhoff, 2010). Dies ist insbesondere für sprachlich schwächere Schüler*innen und insbesondere für Lernende mit Deutsch als Zweitsprache bedeutsam, „um Fortschritte zu dokumentieren, auch wenn die Leistung noch nicht dem Niveau der Klasse entspricht“ (Budde et al., 2012, S. 166).

Differenzierte Rückmeldungen stellen ein zentrales Instrument zur Unterstützung von Lernprozessen und zur Weiterentwicklung der Schreibkompetenz dar (vgl. Hattie & Timperley, 2007; Müller et al., 2023). Auch für den Primarbereich konnte nachgewiesen werden, dass Feedbackformen die Schreibfähigkeit von Schüler*innen positiv beeinflussen und deren Motivation zum Schreiben fördern (vgl. Brooks et al., 2021; Ahmed et al., 2019). Eine insbesondere in der Primarstufe häufig genutzte Form fördernder Beurteilung stellt der Lehrerkommentar dar – eine schriftliche, individuell formulierte Rückmeldung zu einem Schüler*inrentext in Briefform (vgl. Esterl & Saxalber, 2010, S. 190). Obwohl sich in Lehrplänen oder

Richtlinien kaum Vorgaben für die Gestaltung von Lehrercommentaren finden, zeigen Analysen von Jost (2008) und Jost et al. (2011), dass Lehrercommentare häufig einer dreigliedrigen Struktur folgen: Der Commentar beginnt mit einem einleitenden Teil mit Anrede bzw. Adressierung des Schülers/der Schülerin und dem Loben einer Leistung durch einen positiv formulierten Einstiegssatz. Auf diesen einleitenden Teil folgt der den Sachverhalt behandelnde Hauptteil. Hier wird die eigentliche Beurteilung der schriftlichen Schüler*innenleistung vorgenommen, welche sich an bestimmten Kriterien orientiert. Der Commentar endet mit aufmunternden oder bestätigenden Äußerungen (fakultativ) sowie einer Verabschiedung (vgl. Jost et al., 2011, S. 186f.).

Während in Kapitel 2.2 zentrale Konzepte der Analyse und fördernden Beurteilung von Schüler*innentexten dargestellt wurden, rückt das folgende Kapitel die Bedeutung von Reflexion für die Kompetenzentwicklung der Lehramtsstudierenden in den Blick.

2.3 Reflexion als Element professioneller Kompetenzentwicklung

Die Fähigkeit zur Reflexion gilt als ein zentrales Element professioneller Lehrer*innenkompetenz. Sie ermöglicht es, eigene Erfahrungen zu hinterfragen, theoretisch einzuordnen und daraus Rückschlüsse für das zukünftige berufliche Handeln zu ziehen (vgl. Combe & Kolbe, 2008). In der Lehrer*innenbildung erfüllt Reflexion somit eine doppelte Funktion: Zum einen dient sie den Studierenden als Instrument der Selbstvergewisserung über individuelle Lernprozesse, zum anderen bietet sie eine Grundlage für die wissenschaftliche Analyse von Professionalisierungsprozessen.

Ein etabliertes Format zur Erfassung von Reflexionen sind schriftliche Reflexionsberichte. Diese geben Studierenden die Möglichkeit, Lernprozesse, Erfahrungen und Erkenntnisse systematisch zu dokumentieren und kritisch zu bewerten (vgl. Gerstung-Jungherr & Deuer, 2025). Abhängig von der Zielsetzung können sie frei verfasst oder durch Leitfragen strukturiert werden. Reflexion wird dabei nicht als rein beschreibendes Zurückblicken verstanden, sondern als analytischer Prozess, der die Verknüpfung von Erfahrung, theoretischem Wissen und professionellen Handlungsoptionen einschließt (vgl. auch Schön, 1983).

Im Kontext des Projekts „Schreibstars“ fungieren Reflexionsberichte als Schnittstelle zwischen theoretischem Wissen und praktischer Erfahrung. Sie ermöglichen es, die individuelle Wahrnehmung der Studierenden im Hinblick auf ihre Analyse- und Beurteilungskompetenzen sichtbar zu machen und so subjektive Lernprozesse systematisch zu rekonstruieren. Damit tragen sie sowohl zur professionellen Entwicklung der Studierenden als auch zur wissenschaftlichen Untersuchung der Wirksamkeit praxisorientierter Lehrprojekte bei.

3. Das Projekt „Schreibstars“

3.1 Projektbeschreibung

Das im Rahmen der Förderlinie „Besser innovativ!“ geförderte Projekt „Schreibstars“ wurde im Wintersemester 2024/2025 als Kooperationsprojekt zwischen der Universität Siegen und einer Grundschule in Olpe durchgeführt. Beteiligt waren Frau Dr. Lena Decker vom Germanistischen Seminar der Universität Siegen, 37 Studierende des Grundschullehramts im dritten Semester ihres Bachelorstudiums, eine Lehrkraft der kooperierenden Grundschule sowie insgesamt 13 Schüler*innen der Klassenstufen zwei bis vier mit Deutsch als Zweitsprache, welche sich in unterschiedlichen Phasen ihrer Sprachentwicklung befanden. Ziel war einerseits die Stärkung der Schreibfreude, -motivation und -kompetenz der DaZ-Schüler*innen, andererseits die Entwicklung professioneller Analyse- und Beurteilungskompetenzen bei den Studierenden.

Zentraler Bestandteil des Projektes war ein Schreibwettbewerb, in dem die teilnehmenden Schüler*innen im Rahmen eines offenen Schreibauftrags¹ an der Kooperationsschule eigene Texte verfassten. Diese Texte wurden anschließend von den Studierenden in Gruppen kriteriengeleitet analysiert und mit Hilfe von Lehrerkommentaren fördernd beurteilt. Auf diese Aufgaben wurden die Studierenden im Seminar schrittweise vorbereitet:

- Theorieblock 1 (1 Sitzung): Definition und Teilaspekte von Schreibkompetenz, Entwicklung von Schreibkompetenzen bei DaZ-Schüler*innen sowie die besondere Notwendigkeit gezielter Förderung.
- Theorieblock 2 (2 Sitzungen): Schulung in kriterialer Textanalyse mit Hilfe des Basiskatalogs von Jost & Böttcher (2015) (vgl. Kap. 2.2). Als Übungstext diente „Die fliegende Stadt“ aus Kniffka (2006), ein Märchen eines elfjährigen Schülers mit Türkisch als Erstsprache, der nach rund einem Jahr Deutschunterricht in eine fünfte Klasse übergewechselt war. Dieser verdeutlichte den Studierenden die Bedeutung einer differenzierten Textanalyse (vgl. Kniffka & Siebert-Ott, 2023, S. 226).
- Theorieblock 3 (2 Sitzungen): Einführung in die Textform Lehrerkommentar (vgl. Kap. 2.2). Anhand gelungener und weniger gelungener Beispiele lernten die Studierenden, wie konstruktive Rückmeldungen formuliert werden können, die DaZ-Schüler*innen zum Weiterlernen motivieren.

¹ Im Anschluss an eine bildgestützte Gesprächsphase und eine gemeinsame Rezeption der Geschichte „Ein Buch mit leeren Seiten“ erhielten die Schüler*innen den offenen Schreibauftrag „Schreibe DEINE Geschichte.“ Sie wurden dazu angeregt, eine eigene Erzählung zu verfassen, wobei ihnen sowohl thematisch als auch formal vollständige Gestaltungsfreiheit eingeräumt wurde. Die zuvor entwickelten Bildimpulse sowie die exemplarische Erzählung dienten als Anregung, ohne den Schreibprozess inhaltlich einzugrenzen.

Das so erworbene Wissen bildete die Grundlage für die Analyse und Beurteilung der Wettbewerbstexte sowie für die Formulierung der Lehrerkommentare (vgl. Kap. 3.2).

Den Abschluss des Projekts stellte eine feierliche Preisverleihung an der Universität Siegen dar, bei der Studierende und Kinder erstmals persönlich aufeinandertrafen. Die Preisverleihung begann mit einer kurzen Reflexion über den Wettbewerb, gefolgt von der Verkündung der Gewinner*innen. Anschließend wurden die Gewinner*innentexte sowie weitere ausgewählte Texte vorgelesen, sich über die eingereichten Texte ausgetauscht und die Lehrerkommentare, Preise und Urkunden an alle Schüler*innen übergeben.

3.2 Von der Theorie zur Praxis: Umsetzung durch die Studierenden

Bevor die Studierenden mit der Textanalyse begannen, wurde ihnen die Schreibaufgabe sowie deren didaktische Einbettung im DaZ-Unterricht vorgestellt. Zudem erhielten sie von der Lehrkraft der Kooperationsschule Hintergrundinformationen zu den beteiligten Schüler*innen (Klassenstufe, Sprachentwicklungsphase, Erstsprache etc.).

Im Anschluss wurden die Schüler*innentexte präsentiert und die Studierenden in Analysegruppen eingeteilt. Der Arbeitsprozess verlief in mehreren Schritten:

1. Individuelle Lektüre: Jeder Studierende erstellte zunächst einen ersten Gesamteindruck des Textes. Innerhalb der Gruppen erhielt dabei jede Person denselben Schüler*innentext.
2. Gruppenanalyse: Die Texte wurden mithilfe der im Seminar erarbeiteten Kriterien vertieft analysiert. Dabei standen sowohl Fehleranalysen im Hinblick auf formale Aspekte als auch die inhaltlichen Stärken und Schwächen der Texte nach dem in Anlehnung an Jost & Böttcher (2015) erstellten Analyseraster im Fokus.
3. Plenumsdiskussion: Die Ergebnisse wurden vorgestellt und durch Rückmeldungen der Seminarleitung sowie der studentischen Hilfskraft, welche im Projekt vornehmlich eine unterstützende Rolle im Seminar einnahm, ergänzt.

Am Ende dieser Phase verfügten die Gruppen über fundierte Analysen, die als Grundlage für die Erstellung der Lehrerkommentare dienten.

Im nächsten Schritt entschieden die einzelnen Gruppen, welche Aspekte – sowohl gelungene als auch weniger gelungene – in die Kommentare aufgenommen werden sollten. Die Lehrerkommentare wurden mit Bezug auf das zuvor erarbeitete theoretische Wissen verfasst. Besonderes Augenmerk lag dabei auf der Formulierung konkreter, schüler*innenorientierter Hilfestellungen für die Überarbeitung der Texte. Die Kommentare wurden anschließend im Plenum vorgestellt, diskutiert und überarbeitet.

Bei der abschließenden Preisverleihung an der Universität Siegen erhielten die Schüler*innen ihre Kommentare zusammen mit einer Würdigung ihrer Texte. Diese Rückmeldungen flossen im DaZ-Unterricht in die Überarbeitung der Texte ein. Die finalen Versionen wurden mithilfe des digitalen Tools *Book Creator* in einem Sammelband veröffentlicht.

Zusammenfassend sah der Ablauf des Projektes (vgl. Abb. 1) wie folgt aus:

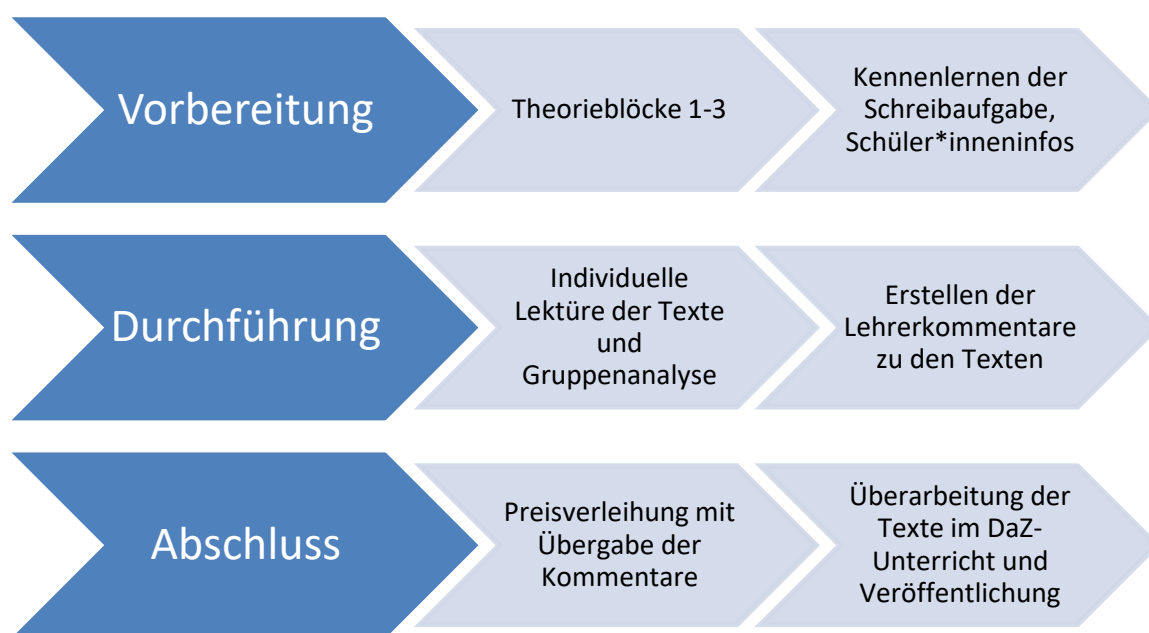


Abb. 1: Ablauf des Projektes „Schreibstars“

4. Forschungsmethodik

4.1 Forschungsdesign

Die zentralen Forschungsfragen des Projektes lauteten:

1. Wie nehmen Studierende ihre Kompetenzentwicklung im Analysieren und fördern-
den Beurteilen von Schüler*innentexten wahr?
2. Welche Erkenntnisse lassen sich daraus für die universitäre Lehrer*innenbildung ab-
leiten?

Insgesamt nahmen 37 Studierende teil. Sie verfassten nach Projektabschluss im Januar 2025 3-5-seitige Reflexionsberichte (vgl. Kap. 2.3) und reichten sie über die universitäre Lernplattform ein. Für die Auswertung wurden die Reflexionsberichte einheitlich formatiert und anonymisiert. Ziel der Auswertung der Reflexionsberichte (vgl. Kap. 4.2) war es, zu prüfen, ob – und falls ja, inwiefern – das Lehrprojekt „Schreibstars“ die Kompetenzentwicklung der Studierenden gefördert hat.

4.2 Datenerhebung und -analyse

Im Projekt „Schreibstars“ gab ein strukturierter Leitfaden den Aufbau der Reflexionsberichte vor: (1) Beschreibung des Projekts und der eigenen Rolle, (2) Reflexion der Erfahrungen im Kontakt mit den DaZ-Schüler*innen bei der Preisverleihung, (3) Selbsteinschätzung der Kompetenzen im Analysieren und fördernden Beurteilen von Schüler*innentexten vor und nach dem Projekt, (4) kritische Projektbetrachtung mit Optimierungsvorschlägen, (5) abschließendes Fazit.

Die Auswertung der Reflexionsberichte erfolgte mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) unter Verwendung der Software MAXQDA. Das Kategoriensystem mit unterschiedlichen Haupt- und Subkategorien wurde deduktiv entwickelt. Im Folgenden werden die beiden für diesen Beitrag zentralen Kategorien vorgestellt:

*Kategorie 1: Kompetenzentwicklung im Analysieren von Schüler*innentexten:*

- (1) Selbsteinschätzung der Analysekompetenz vor Projektbeginn
- (2) Selbsteinschätzung der Analysekompetenz nach Projektende
- (3) Wahrgenommene Entwicklung der Analysekompetenz im Projektverlauf
- (4) Aufgetretene Schwierigkeiten beim Analysieren der Schüler*innentexte

*Kategorie 2: Kompetenzentwicklung im fördernden Beurteilen von Schüler*innentexten:*

- (1) Selbsteinschätzung der Beurteilungskompetenz vor Projektbeginn
- (2) Selbsteinschätzung der Beurteilungskompetenz nach Projektende
- (3) Wahrgenommene Entwicklung der Beurteilungskompetenz im Projektverlauf
- (4) Aufgetretene Schwierigkeiten beim fördernden Beurteilen der Schüler*innentexte

Als Kodiereinheit dienten vollständige Sätze, als Kontexteinheit Absätze und als Auswertungseinheit die gesamten Reflexionsberichte. Bei dieser ersten explorativen Analyse wurden die relevanten Textstellen von einer geschulten wissenschaftlichen Hilfskraft den Kategorien zugeordnet, in MAXQDA codiert und anschließend auf Subkategorie- sowie auf Hauptkategorieebene ausgewertet. Diese Erstanalyse der Reflexionsberichte bildet die Grundlage für die folgende Ergebnisdarstellung.

5. Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse zur wahrgenommenen Kompetenzentwicklung in den Bereichen Analyse und fördernde Beurteilung von Schüler*innentexten dargestellt. Die Darstellung orientiert sich an den in Kapitel 4 definierten Haupt- und Subkategorien. Da sich nicht alle 37 Studierenden explizit zu jeder Subkategorie geäußert haben, beziehen sich die Angaben jeweils nur auf die Zahl derjenigen, die tatsächlich eine Aussage gemacht haben.

5.1 Wahrgenommene Entwicklung der Analysekompetenz

Einschätzung vor Projektbeginn:

Von 25 Studierenden, die sich ausdrücklich zu dieser Subkategorie äußerten, schätzten 24 ihre Analysekompetenz zu Beginn des Projektes als nicht vorhanden oder sehr gering ein. Dies zeigt exemplarisch der folgende Ausschnitt aus einem Reflexionsbericht:

Vor dem Beginn dieses Projekts hatte ich noch nie einen Schülertext oder einen Schülerinnen-text korrigiert. Ich wusste nicht, worauf man dabei achten sollte. (RB6)

Mehrfach wurde betont, dass zwar theoretisches Wissen vorhanden gewesen sei, dieses bisher jedoch nicht praktisch erprobt wurde:

Zu Beginn des Projekts war ich mir nicht sicher, wie gut ich in der Lage sein würde, Schülertexte differenziert zu analysieren, ohne zu kritisch oder unverständlich zu sein. Ich hatte zwar bereits theoretisches Wissen über das Schreibenlernen im DaZ-Bereich, aber es war eine ganz neue Erfahrung, dieses Wissen praktisch anzuwenden. (RB4)

Lediglich eine Person berichtete, aufgrund ihrer Tätigkeit als Nachhilfelehrkraft bereits über entsprechende Erfahrungen zu verfügen:

Um mich mit der Frage zu beschäftigen, wie ich meine Fähigkeiten der Beurteilung und Analyse von Schüler:innentexten vor dem Seminarstart einschätzen würde, kann ich davon berichten, dass ich seit einem Jahr einem Schüler Nachhilfe gebe und einige Erfahrungen dadurch gesammelt habe. Jedoch haben mich die Seminarinhalte inspiriert, mich intensiver mit dem Thema auseinanderzusetzen. (RB 32)

Einschätzung nach Projektabschluss:

Sieben Studierende äußerten sich explizit zur eigenen Analysekompetenz nach Abschluss des Projekts – alle berichteten von einer deutlichen Verbesserung. Besonders häufig wurde eine gesteigerte Sicherheit bei der Analyse hervorgehoben:

Jetzt fühle ich mich sicherer darin, eine begründete Einschätzung zu geben und gezielt zu benennen, wo die Stärken eines Schüler:innentextes liegen und welche Verbesserungsvorschläge ich geben kann. (RB 21)

Wahrgenommene Entwicklung im Projektverlauf:

23 Studierende reflektierten ihre Kompetenzentwicklung während des Projekts. Mehrfach wurde beschrieben, dass sich ein systematisches Vorgehen bei der Analyse herausgebildet hätte. Eine Person fasste ihre Entwicklung wie folgt zusammen:

Vor dem Projekt hatte ich keine gut ausgeprägten Fähigkeiten, Stärken und Schwächen eines Schüler:innentextes zu identifizieren. Ich habe es eher aus dem Bauch heraus entschieden. Ich konnte grob erkennen, ob ein Text sprachlich und inhaltlich gelungen war, hatte jedoch keine systematische Vorgehensweise, um dies detailliert zu analysieren. Durch die Arbeit mit dem Kriterienkatalog, habe ich gelernt, Texte differenzierter zu betrachten. (RB 21)

Für die universitäre Ausbildung bedeutet dies, dass der gezielte Einsatz von Kriterienkatalogen und praktischen Analyseübungen bereits im Studium fest verankert werden sollten. So können Studierende frühzeitig ein systematisches Vorgehen entwickeln, das ihnen im späteren Beruf Sicherheit gibt.

Herausforderungen bei der Analyse:

14 Studierende berichteten von Herausforderungen bei der Analyse der Schüler*innentexte. Am häufigsten wurde eine schwer lesbare Handschrift genannt. Zudem erschwerten orthographisch und grammatikalisch stark fehlerhafte Texte das inhaltliche Verständnis:

Eine der größten Herausforderungen bestand für mich darin, mit sehr fehlerhaften Texten umzugehen. In einigen Fällen gab es so viele grammatikalische und orthografische Fehler, dass es schwierig war, die eigentliche Aussage des Textes zu verstehen. Hier musste ich entscheiden, welche Fehler ich korrigiere und welche ich unbeachtet lasse, um den Schüler:innen nicht das Gefühl zu geben, dass ihr Text nur aus Fehlern besteht. (RB 4)

Für die universitäre Lehrer*innenbildung lässt sich daraus ableiten, dass Studierende gezielt auf den Umgang mit stark fehlerhaften Texten vorbereitet werden sollten. Neben Strategien zur Entzifferung und zum inhaltlichen Verstehen gehören dazu auch didaktische Entscheidungen darüber, welche Fehler für die Rückmeldung relevant sind und wie sie so adressiert werden können, dass die Motivation der Schüler*innen erhalten bleibt.

5.2 Wahrgenommene Entwicklung der Beurteilungskompetenz

Einschätzung vor Projektbeginn:

Von 32 Studierenden, die sich explizit zu dieser Subkategorie äußerten, bewerteten 31 ihre Beurteilungskompetenz zu Projektbeginn als nicht vorhanden oder gering, nur die bereits genannte Nachhilfelehrkraft stellte eine Ausnahme dar. Wie bei der Analysekompetenz wurde auch hier häufig darauf hingewiesen, dass – wenn überhaupt – nur theoretisches Wissen vorhanden gewesen sei:

Vor dem Projekt hatte ich nur begrenzte Erfahrung in der [...] Beurteilung von Schülern und Schülerinnen. Meine Einschätzung basierte vor allem auf theoretischen Kenntnissen aus dem Studium. (RB9)

Vor dem Projekt hatte ich wenig Erfahrung damit, Texte von Schülerrinnen und Schülern [...] fördernd zu beurteilen. Ich wusste zwar theoretisch, wie man Texte korrigiert und worauf man ungefähr achten sollte, aber ich konnte das nicht immer richtig anwenden. (RB10)

Einschätzung nach Projektabschluss:

15 Studierende reflektierten ausdrücklich ihre Beurteilungskompetenz nach Projektende – alle berichteten von Verbesserungen, insbesondere von einer gesteigerten Sicherheit bei der fördernden Beurteilung. Auch bei dieser Subkategorie finden sich also starke Parallelen zur Analysekompetenz:

Die wichtigste Erfahrung für mich ist, dass ich jetzt weiß, wie eine gute Rückmeldung formuliert und aufgebaut ist, mit der die Kinder auch ihren Text überarbeiten und ihre Schreibfähigkeiten ausbauen können. (RB 27)

Wahrgenommene Entwicklung im Projektverlauf:

36 Studierende beschrieben eine deutliche Weiterentwicklung ihrer Beurteilungskompetenzen. Besonders häufig wurde eine veränderte Haltung zur Rückmeldungspraxis hervorgehoben:

„Ich konnte meine Fähigkeiten in der Beurteilung erheblich weiterentwickeln und habe gelernt, differenzierter und ermutigender zu bewerten“ (RB18).

Auch die Bedeutung wertschätzender und förderorientierter Rückmeldungen wurde von den Studierenden immer wieder hervorgehoben:

Es wurde deutlich, wie wichtig konstruktives und motivierendes Feedback für die Schreibentwicklung bei Kindern ist. Besonders effektiv ist es, die Stärken der Kinder hervorzuheben und Verbesserungsvorschläge so zu formulieren, dass sie motiviert bleiben und weiter an ihren Fähigkeiten arbeiten. (RB2)

Gelernt habe ich auch, dass man zu einer Beurteilung unbedingt ein passendes Fördermittel oder einen Verbesserungsvorschlag mitgeben sollte. Mir ist zudem bewusst geworden, welche Verantwortung man als Lehrkraft in Bezug auf eine faire Beurteilung und Förderung der einzelnen SchülerInnen hat. (RB16)

Für die universitäre Lehrer*innenbildung lässt sich daraus ableiten, dass Studierende gezielt darin geschult werden sollten, Rückmeldungen nicht nur korrekt und wertschätzend zu formulieren, sondern diese konsequent mit konkreten Lernanregungen zu verbinden. Dies erfordert Übungsformate, in denen Analyse, Beurteilung und die Ableitung individueller Fördervorschläge als zusammenhängender Prozess erprobt werden.

Herausforderungen bei der fördernden Beurteilung:

30 Studierende berichteten von Herausforderungen bei der Erstellung von Lehrerkommentaren. Als besonders anspruchsvoll wurde die Formulierung der Kommentare in kindgerechter Sprache empfunden. Weitere Punkte waren die Auswahl und Gewichtung von gelungenen und weniger gelungenen Aspekten der Schüler*innentexte, die Formulierung konkreter Verbesserungsvorschläge, die angemessene Länge der Kommentare sowie eine motivierende Formulierung von Kritik. Zudem erschwerte das Fehlen von Informationen zu den Leistungsständen der Schüler*innen die Beurteilung, da ein Vergleich mit früheren Texten nicht möglich war:

Ebenfalls habe ich es als Herausforderung gesehen, die Texte objektiv zu beurteilen. Man hatte (verständlicherweise wegen Datenschutz) keine näheren Angaben zu den Kindern und ihrem Lernstand bzw. ihrem Leistungsstand. Dementsprechend konnte man keinen Vergleich zu einem evtl. vorher produzierten Textteil ziehen. Demnach habe ich es zunächst als schwierig empfunden, den Text angemessen zu beurteilen (RB 1).

Daraus ergibt sich für die universitäre Lehrer*innenbildung, dass Studierende gezielt im Verfassen kindgerechter, motivierender Kommentare geschult werden sollten. Dazu gehören das Einüben sprachlicher Vereinfachung, das Setzen von Prioritäten bei Rückmeldungen und die Abwägung verschiedener Bezugsnormen (individuell, kriterial, sozial). Ebenso sollten sie lernen, auch bei begrenzten Informationen zum Lernstand förderorientierte Rückmeldungen zu formulieren, die für Schüler*innen verständlich und hilfreich sind.

6. Diskussion

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass die Studierenden einen deutlichen Kompetenzzuwachs im Analysieren und fördernden Beurteilen von Schüler*innentexten wahrgenommen haben. Dies bestätigt die zentrale Bedeutung praxisnaher Lehrprojekte wie „Schreibstars“ für die universitäre Lehrer*innenbildung: Die enge Verzahnung von Theorie und Praxis scheint nachhaltig zum Aufbau von Analyse- und Beurteilungskompetenzen beizutragen.

Gleichzeitig gilt es einzuschränken, dass die Befunde ausschließlich auf Selbsteinschätzungen beruhen. Diese liefern wertvolle Hinweise auf subjektive Wahrnehmungen, erlauben aber keine gesicherten Aussagen zum tatsächlichen Kompetenzzuwachs. Das positive, subjektive Empfinden ist aber relevant im Hinblick auf die Lernmotivation und Selbstwirksamkeit der angehenden Grundschullehrkräfte. Künftige Forschung sollte daher sowohl Selbsteinschätzungen als auch objektive Kompetenzmessungen verbinden, etwa indem im Praxissemester Schüler*innentexte von Studierenden beurteilt und diese Beurteilungen zusätzlich von Expert*innen evaluiert werden.

Ein interessanter Befund ist, dass Studierende bei der Bewertung von Schüler*innentexten häufig formale Kriterien wie Grammatik und Rechtschreibung hervorheben. Weitergehende Aspekte der Textqualität wie Argumentation oder Kohäsion, die schwieriger fachlich und objektiv zu fassen sind, scheinen sie bei der Beurteilung weniger heranzuziehen.

Für die Weiterentwicklung praxisnaher Formate lassen sich drei zentrale Konsequenzen ziehen:

1. Frühere Einbindung in den Schreibprozess: Eine Beteiligung bereits während der Planung der Texte könnte Studierenden ein realistischeres Bild schulischer Schreibprozesse vermitteln.
2. Iterative Rückmeldephasen: Um die Wirksamkeit von Lehrerkommentaren zu erfahren, sollten Überarbeitungsprozesse gemeinsam mit Schüler*innen durchlaufen werden.
3. Vertiefte Aufgabenentwicklung: Die Konzeption eigener, „profilierter“ Schreibaufgaben (vgl. Bachmann & Becker-Mrotzek, 2010) würde es den Studierenden ermöglichen, Analyse und Beurteilung konsequenter an die spezifischen Anforderungen einer Aufgabe und die Kompetenzen von Schüler*innen zu koppeln, und zwar besonders bzgl. der komplexen Textqualitätsmerkmale.

Insgesamt bestätigt das Projekt die hohe Relevanz von Theorie-Praxis-Projekten für die Professionalisierung angehender Lehrkräfte. Sie bieten nicht nur Gelegenheiten, Analyse- und Beurteilungskompetenzen zu erproben, sondern fördern auch die Reflexionsfähigkeit über das eigene professionelle Handeln – eine Schlüsselkompetenz für die Lehrprofession.

7. Fazit und Ausblick

Im Projekt „Schreibstars“ berichten Studierende über spürbare Lernfortschritte im Analysieren und fördernden Beurteilen von Schüler*innentexten. Sie geben an, eine gesteigerte Sicherheit in der Analyse und im Verständnis über die Bedeutung von konstruktiven Rückmeldungen für den Lernprozess erlangt zu haben.

Praxisnahe Lehrformate scheinen demnach einen wesentlichen Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte zu leisten. Gleichzeitig ist zu bedenken, dass die vorliegenden Ergebnisse auf Selbsteinschätzungen beruhen. Zukünftige Studien sollten daher subjektive Wahrnehmungen mit externen Einschätzungen und objektiven Kompetenzmessungen kombinieren, um den tatsächlichen Kompetenzzuwachs differenzierter zu erfassen.

Für die Lehrer*innenbildung ergibt sich die zentrale Folge, Theorie und Praxis konsequenter zu verzahnen. Studierende sollten kontinuierlich Gelegenheit erhalten, theoretisches Wissen in authentischen Anwendungssituationen zu erproben und zu reflektieren. Praxisprojekte wie „Schreibstars“ sollten daher nicht als fakultative Ergänzung, sondern als fester Bestandteil der universitären Ausbildung etabliert werden.

Literatur

- Ahmed, Engy Mahmoud, Qoura, Aly A., & Hassan, Samah Rezk (2019). The Effectiveness of Various Types of Feedback on Primary Stage Students' Writing. *Journal of Research in Curriculum Instruction and Educational Technology*, 4, S. 17–33. <https://doi.org/10.21608/jrciet.2019.31946>
- Bachmann, Thomas & Becker-Mrotzek, Michael (2010). Schreibaufgaben situieren und profilieren. In Thorsten Pohl & Torsten Steinhoff (Hg.), *Textformen als Lernformen*. Gilles & Franke, S. 191–210.
- Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In Mareike Kunter, Jürgen Baumert, Werner Blum, Uta Klusmann, Stefan Krauss & Michael Neubrand (Hg.), *Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Waxmann, S. 29–53.
- Baurmann, Jürgen (1996). Geschriebenes beurteilen. *Praxis Deutsch (Sonderheft Schreiben)*, S. 154–155.
- Becker-Mrotzek, Michael (2014). Schreibleistungen bewerten und beurteilen. In Helmuth Feilke & Thorsten Pohl (Hg.), *Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen*. Schneider Hohengehren, S. 501–513.

- Brooks, Cameron, Burton, Rochelle, van der Kleij, Ablaza, Fabienne Christine, Carroll, Annemaree Hattie, John & Neill, Sophia (2021). Teachers activating learners: The effects of a student-centred feedback approach on writing achievement. *Teaching and Teacher Education*, 105, 103387. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103387>
- Bromme, Rainer, & Haag, Ludwig (2008). Forschung zur Lehrerpersönlichkeit. In Werner Helsper & Jeanette Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 803–819.
- Busse, Vera (2022). Schreiben fachübergreifend fördern: Einführung und theoretische Grundlagen. In Vera Busse, Nora Müller & Lea Siekmann (Hg.), *Schreiben fachübergreifend fördern. Grundlagen und Anregungen für Schule, Unterricht und Lehrkräftebildung*. Klett, S. 6–20.
- Combe, Arno & Kolbe, Fritz-Ulrich (2008). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In Werner Helsper & Jeanette Böhme (Hg.), *Handbuch der Schulforschung*. 2. Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 857–875.
- Corvacho del Toro, Irene (2014). Erwerbbarkeit von effektiven förderdiagnostischen Kompetenzen in der Lehrerausbildung. In Katja Siekmann (Hg.), *Theorie, Empirie und Praxis effektiver Rechtschreibdiagnostik*. Stauffenburg, S. 169–189.
- Czerwenka, Kurt & Nölle, Karin (2014). Forschung zur ersten Phase der Lehrerbildung. In Ewald Terhart, Hedda Bennewitz & Martin Rothland (Hg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. 2. Auflage. Waxmann, S. 468–488.
- Decker, Lena & Kaplan, Ina (2019). Beurteilung schriftlicher Schülerleistungen mithilfe der Textsorten Lehrerkommentar und Kriterienkatalog – Ein Vergleich. In Ina Kaplan & Inger Petersen (Hg.), *Schreibkompetenzen messen, beurteilen und fördern*. Waxmann, S. 121–140.
- Drechsel, Barbara, Worbach, Marc & Carstensen, Claus H. (2019). Messen und Bewerten von Lernergebnissen, in: Detlef Urhahne, Markus Dresel, und Frank Fischer (Hrsg.), *Psychologie für den Lehrberuf*, Berlin: Springer, S. 493–516, https://doi.org/10.1007/978-3-662-55754-9_25
- Esterl, Ursula & Saxalber, Annemarie (2010). „Inhaltlich hast du sehr gut gearbeitet...“. Funktion und Qualität eines förderorientierten LehrerInnenkommentars. In Annemarie Saxalber & Ursula Esterl (Hg.), *Schreibprozesse begleiten. Vom schulischen zum universitären Schreiben*. Studien-Verlag, S. 181–214.
- Feilke, Helmuth (2002). Lesen durch Schreiben. Fachlich argumentierende Texte verstehen und verwerten. *Praxis Deutsch* 176, S. 58–66.
- Fischbach, Julia, Schindler, Kirsten & Teichmann, Alina. (2016). Normanforderungen und Normvorstellungen bei der Beurteilung von Schülertexten. In Ann Peyer & Holger Zimmermann (Hg.), *Wissen und Norm. Facetten professioneller Kompetenz von Lehrkräften*. Lang, S. 149–173. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-06009-6/18>
- Fix, Martin (2025). *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. 3. Auflage. utb. <https://doi.org/10.36198/9783838564371>

- Gerstung-Jungherr, Valeska & Deuer, Ernst (2025). *Theorie-Praxis-Verzahnung im dualen Studium. Verstehen, gestalten, umsetzen*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-47639-7>
- Hattie, John & Timperley, Helen (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77, S. 81–112.
- Henschel, Sofie, Heppt, Birgit, Rjosk, Camilla & Weirich, Sebastian (2023). Zuwanderungsbezogene Disparitäten. In Petra Stanat, Stefan Schipolowski, Rebecca Schneider, Karoline A. Sachse, Sebastian Weirich & Sofie Henschel (Hg.), *IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Waxmann, S. 181–219.
- Ivo, Hubert. (1982). *Lehrer korrigieren Aufsätze. Beschreibung eines Zustandes und Überlegungen zu Alternativen*. Frankfurt a.M.
- Jost, Jörg (2008). Die Textsorte Lehrerkommentar in der Primarstufe. Ergebnisse einer Pilotstudie. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 49, S. 95–117.
- Jost, Jörg & Böttcher, Ingrid (2015). Leistungen messen, bewerten und beurteilen. In Michael Becker-Mrotzek & Ingrid Böttcher (Hg.), *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. 6. Auflage. Cornelsen, S. 113–144.
- Jost, Jörg, Lehnen, Kathrin & Rezat, Sara (2011). „Dein Wortbildgedächtnis ist recht gut gefestigt...“ – Institutionenspezifische Beurteilungspraktiken am Beispiel schulischer Berichtszeugnisse und Lehrerkommentare. In Karin Birkner & Dorothee Meer (Hg.), *Institutionalisierter Alltag – Mündlichkeit und Schriftlichkeit in unterschiedlichen Praxisfeldern*. Verlag für Gesprächsforschung, S. 167–194.
- Klieme, Echhard & Leutner, Detlev (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. *Zeitschrift für Pädagogik* 52, S. 876–903.
- Klippert, Heinz (2004). *Lehrerbildung. Unterrichtsentwicklung und der Aufbau neuer Routinen*. Beltz.
- Kniffka, Gabriele (2006). Sprachstanderhebung mittels Fehleranalyse. In Detlef Heints, Jürgen Müller & Ludger Reiberg (Hg.), *Mehrsprachigkeit macht Schule*. Gilles & Francke, S. 73–84.
- Kniffka, Gabriele & Siebert-Ott, Gesa (2023). *Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen*. 4. Auflage. Brill Schöningh. <https://doi.org/10.36198/9783838551975>
- König, Johannes (2022). Lehrpersonenkompetenzen. In Tina Hascher, Till-Sebastian Idel & Werner Helsper (Hg.), *Handbuch Schulforschung*. Springer, S.1269-1286. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24729-4_61
- Lokhande, Mohini (2016): *Doppelt benachteiligt? Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem. Eine Expertise im Auftrag der Stiftung Mercator*. SVR.
- Mayring, Philipp (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 13. Auflage. Beltz.

- Müller, Nora, Utesch, Till & Busse, Vera (2023). Qualität statt Quantität? Zum Zusammenhang von Schreibförderungs- und Feedbackpraktiken mit Textqualität unter Berücksichtigung von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit. *Unterrichtswissenschaft* 51, 169–198. <https://doi.org/10.1007/s42010-023-00173-2>
- Nussbaumer, Markus & Sieber, Peter (1994). Texte analysieren mit dem Zürcher Textanalyseraster. In Peter Sieber (Hg.), *Sprachfähigkeiten - besser als ihr Ruf und nötiger denn je! Ergebnisse und Folgerungen aus einem Forschungsprojekt*. Sauerländer, S. 141–186.
- Quittenbaum, Nancy & Lüders, Manfred (2020). Trainingsprogramme in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In Colin Cramer, Johannes König, Martin Rothland & Sigrid Blömeke (Hg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Klinkhardt, S. 713–720. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-086>
- Rothland, Martin (2020): Theorie-Praxis-Verhältnis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In Colin Cramer, Johannes König, Martin Rothland & Sigrid Blömeke (Hg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Klinkhardt, S. 133–140. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-015>
- Schön, Donald A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Schründer-Lenzen, Agi & Merckens, Hans (2006). Differenzen schriftsprachlicher Kompetenzentwicklung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. In Agi Schründer-Lenzen (Hg.), *Risikofaktoren kindlicher Entwicklung. Migration, Leistungsangst und Schulübergang*. Springer, S. 15–44.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), S.4–14.
- Steinhoff, Torsten (2010). Differenzierte Schülertextbeurteilung. Entwicklungs-, Prozess- und Situierungsdimension. In Thorsten Pohl & Torsten Steinhoff (Hg.), *Textformen als Lernformen*. Gilles & Francke, S. 257–280.
- Sturm, Afra & Weder, Mirjam (2018). *Schreibkompetenz, Schreibmotivation, Schreibförderung. Grundlagen und Modelle zum Schreiben als soziale Praxis*. 2. Auflage. Klett.
- Weinert, Franz E. (2014). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In Franz E. Weinert (Hg.), *Leistungsmessungen in Schulen*. 3. Auflage. Beltz, S. 17–32.

Über die Autorinnen

Lena Decker ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und Leiterin des Moduls „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ an der Universität Siegen. Ihre Lehr- und Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Entwicklung und Förderung akademischer Textkompetenzen, sprachsensibler Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache in der Lehrer*innenbildung.

Korrespondenzadresse: decker@germanistik.uni-siegen.de

ORCID-ID: 0009-0007-5640-6308

Irene Corvacho del Toro ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Siegen. Ihre Lehr- und Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Professionalisierung, Entwicklung und Förderung von sprachlichen und schriftsprachlichen Kompetenzen, Orthografie, Mehrsprachigkeit und KI im Deutschunterricht.

Korrespondenzadresse: Irene.CorvachodelToro@uni-siegen.de

ORCID-ID: 0000-0002-9630-7634

Lana Jolie Rohde ist Masterstudentin im Studiengang Grundschullehramt an der Universität Siegen. Sie war als studentische Hilfskraft am Projekt „Schreibstars“ beteiligt und verfasste ihre Bachelorarbeit zur Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden im Rahmen dieses Projekts.

Korrespondenzadresse: lane.rohde@student.uni-siegen.de

ORCID-ID: 0009-0000-9301-4011

Sandra Fischer, Julia Möhlenkamp & Xiaokang Sun

Schüler*innen als Expert*innen: Partizipative Entwicklung inklusiver BNE-Materialien in der sonderpädagogischen Lehrkräftebildung

Abstract

Das Projekt KliB! ‚Klima(-wandel) geht alle an. Inklusives BNE‘ nimmt Mitgestaltungsmöglichkeiten von Schüler*innen in den Blick. In dem Beitrag wird der Frage nachgegangen, wie angehende Lehrkräfte im Rahmen einer partizipativen Materialentwicklung auf die Umsetzung inklusiver Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) vorbereitet werden können, indem sie die Schüler*innenperspektive einbinden. Ein besonderer Fokus liegt dabei auf Schüler*innen mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Schwerpunkt geistige Entwicklung.

The project ‘Climate (Change) concerns everyone. Inclusive ESD’ focuses on student participation in Education for Sustainable Development (ESD) and aims to integrate student voice into teacher education, including those of students with intellectual and developmental disabilities. This article explores how student teachers can be prepared for the implementation of inclusive ESD.

Schlagwörter

Universitäre inklusionsorientierte Lehrkräftebildung, inklusive BNE, Theorie-Praxis-Verzahnung, Schüler*innenperspektive, sonderpädagogischer Schwerpunkt geistige Entwicklung
Inclusion-oriented teacher education, inclusive education for sustainable development, theory-practice-integration, student voice, students with intellectual and developmental disabilities

1. Einleitung

Das Bildungskonzept Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) zielt als bildungspolitische Strategie auf eine nachhaltige Entwicklung im Rahmen der globalen Agenda 2030. In der Bildungsagenda 2030 (*Sustainable Development Goal* (SDG) 4) wird eine inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung sowie ein lebenslanges Lernen für alle Menschen gefordert (vgl. DUK, 2017). Damit ist Inklusion im Grundverständnis von BNE angelegt. Zudem konkretisiert Artikel 24 der UN-Behindertenkonvention das Menschenrecht auf eine umfassende Bildung für Menschen mit Behinderungen (vgl. Bengel, 2021, S. 19). Im Kontext Schule sollen Schüler*innen durch BNE in die Lage versetzt werden, mit Blick auf die Zukunft aktiv an gesellschaftlichen Veränderungsprozessen teilzuhaben und diese mitzugestalten (vgl. Danz, 2020; Reich et al., 2020). Dieser Anspruch schließt alle Schüler*innen ein.

Im Rahmen des Nationalen Aktionsplans wird BNE schrittweise in formale Bildungspläne eingebunden. Die Verankerung im deutschen Bildungssystem lässt sich jedoch als



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

komplexer Prozess beschreiben, der auf diverse Herausforderungen stößt (vgl. Holst et al., 2024). Singer-Brodowski et al. (2019) konstatieren, „dass es insgesamt trotz eindeutig steigender Tendenz ein noch erhebliches Potential der BNE-Verankerung gibt“ (S. 99). Das Bewusstsein von Lehrkräften für eine nachhaltige Entwicklung und die Bereitschaft zur Umsetzung von BNE im Unterricht sind insgesamt gestiegen (vgl. Brock & Grund, 2018; Holst et al., 2024), dennoch wird BNE häufig noch als Add-on wahrgenommen (vgl. Besa et al., 2024; Holst et al., 2025). Ein Großteil der Lehrkräfte fühlt sich nicht vorbereitet auf die Umsetzung von BNE (vgl. Brock & Grund, 2018), während Lehrkräfte, die sich im Studium mit BNE auseinandergesetzt haben, in ihrem Unterricht häufiger Bezüge zu Nachhaltigkeit herstellen (vgl. Grund & Brock, 2022). Da BNE in der Lehrkräftebildung bisher nicht systematisch verankert ist (vgl. Brock & Holst, 2022), stellt sich die Frage, wie dem daraus resultierenden Qualifizierungsdefizit (vgl. Brock & Grund, 2018; Holst et al., 2024) begegnet werden kann.

Vor dem Hintergrund, dass Inklusion integraler Bestandteil einer BNE ist (vgl. Fischer & Holthoff, 2023), sollten die Diskurse zu BNE und inklusiver Bildung aufgrund ihrer hohen Relevanz für die Lehrkräftebildung stärker zusammengeführt werden. Beide Konzepte vereinen transformative Bildungsansätze. Didaktische Überschneidungen bestehen vorrangig darin, dass beide Ansätze darauf abzielen, Lernende zur aktiven Mitgestaltung zu befähigen, wobei Diversität als Ressource anerkannt wird. Herausforderungen zeigen sich insbesondere in der notwendigen Veränderung von Strukturen in Bildungssystemen hin zu mehr Partizipation sowie der entsprechenden Qualifizierung von Lehrkräften (vgl. Vierbuchen & Rieckmann, 2020).

In diesem Beitrag wird das Projekt ‚Klima(-wandel) geht alle an. Inklusive BNE‘ vorgestellt, innerhalb dessen die Schüler*innenperspektive im Kontext inklusiver BNE fokussiert wird. Ausgehend von der Betrachtung grundlegender Elemente einer inklusiven BNE (Kap. 2) werden Anforderungen an eine Professionalisierung angehender Lehrkräfte abgeleitet, bei der Schüler*innen als Expert*innen ihrer Lebenswelt eingebunden werden (Kap. 3). Anhand der partizipativen Materialentwicklung im Projekt, bei der Schüler*innen – auch Schüler*innen mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Schwerpunkt geistige Entwicklung (GE) – als Expert*innen eingebunden werden, wird veranschaulicht, wie in der Lehrkräftebildung mögliche Potenziale genutzt werden können und sich zeigenden Herausforderungen begegnet werden kann (Kap. 4). In einem kurzen Fazit wird auf konzeptioneller Ebene betrachtet, inwiefern das Projekt einen Beitrag zu den beschriebenen Anforderungen leisten kann (Kap. 5).

2. Partizipation im Kontext inklusiver BNE

Die zentrale Bildungs- und Erziehungsaufgabe einer BNE wird in der aktuellen KMK-Empfehlung wie folgt beschrieben: „BNE soll in die Lage versetzen, angesichts vielfältiger Krisenerfahrungen und komplexer Herausforderungen des 21. Jahrhunderts für die eigene Person

und die Gesellschaft insgesamt Handlungsoptionen in Bezug auf nachhaltige Entwicklungen zu entwerfen“ (KMK, 2024, S. 2). Somit zielt BNE im schulischen Kontext auf eine an Vorerfahrungen anschließende Entwicklung von Handlungsfähigkeit, um gemeinsam Zukunft gestalten zu können (vgl. de Haan, 2008). BNE fördert nicht nur Partizipation, sondern setzt diese auch voraus (vgl. Rieckmann & Stoltenberg, 2011; Tacke et al., 2024). Rončević & Schulz (2024) beschreiben Partizipation als Schlüsselfaktor einer BNE.

2.1 Möglichkeitsräume zur Mitgestaltung einer nachhaltigen Entwicklung

Um gesellschaftliche Veränderungsprozesse mitgestalten zu können, bedarf es einer BNE, der ein transformativer Anspruch inhärent ist, die als emanzipatorische Bildung zur kritischen Auseinandersetzung mit Nachhaltigkeitsthemen anregt (vgl. Rieckmann, 2021b; Singer-Brodowski, 2016) und der Komplexität und damit auch den sich zeigenden Unsicherheiten sowie Widersprüchen begegnet (vgl. Pettig, 2021). Pettig & Singer-Brodowski (2025) konturieren einen transformativen Ansatz einer BNE, innerhalb derer Möglichkeitsräume geboten werden, um eigene Denk- und Handlungsweisen in ihrer Eingebundenheit zu betrachten und mit Blick in die Zukunft Alternativen zu entwickeln – hin zu einer sozial-ökologischen Transformation (vgl. WBGU, 2011).

Studien wie die Childrens’s Worlds+ (2019) oder die DJI-Jugendstudie ‚Aufwachsen und Alltagserfahrungen von Jugendlichen mit Behinderung‘ (2022) zeigen, dass sich Kinder und Jugendliche mehr Einfluss und Möglichkeiten zur Mitgestaltung wünschen (vgl. Andresen et al., 2019; Austin-Cliff et al., 2022). Auch im 17. Kinder- und Jugendbericht wird hervorgehoben, dass sie in der Gesellschaft aktiv partizipieren möchten (vgl. BMBFSFJ, 2024). Zudem ist Nachhaltigkeit zunehmend von Relevanz, Sorgen und Fragen bezüglich aktueller globaler Krisen beschäftigen sie wie im Greenpeace Nachhaltigkeitsbarometer (2025), in der Studie ‚Jugend und Nachhaltigkeit‘ (2022) sowie der Shell-Jugendstudie (2024) deutlich wird (vgl. Kress, 2025; Schneekloth et al., 2022; Albert et al., 2024).

Im Kontext Schule soll Kindern und Jugendlichen ermöglicht werden, bezugnehmend auf aktuelle ökologische, ökonomische und soziale Herausforderungen neue Perspektiven einzunehmen (vgl. UNESCO & DUK, 2021), selbst gewählten Zukunftsfragen nachzugehen und nachhaltige Entwicklung gemeinsam zu gestalten (vgl. Pettig, 2021). Entsprechend des Weltbildungsberichts der UNSECO kann Diversität in Anerkennung der Menschenrechte als Grundlage pädagogischen Handelns als Prinzip einer BNE verstanden werden sowie Inklusion als ein Prozess (vgl. UNESCO & DUK, 2020). Mit Blick auf die Schule ist es entscheidend, Bildungsprozesse derart zu gestalten, dass alle Lernenden die Möglichkeit zur Partizipation erfahren (vgl. Fischer et al., 2021; Lindmeier & Lütje-Klose, 2015; Vierbuchen, 2022). Da insbesondere für Schüler*innen mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung ein erhöhtes Exklusionsrisiko besteht, ist es bezugnehmend auf sie von besonderer Relevanz, Bedingungen zur Partizipation in den Blick zu nehmen (vgl. Flieger, 2020; Boban & Hinz, 2020).

Die hiermit angezeigten Veränderungen erfordern sowohl ein Umdenken in der Gestaltung von Bildungsprozessen als auch ein Überwinden bestehender Strukturen. Koller (2023) stellt in diesem Zusammenhang fest, „[...] dass Menschen in der Auseinandersetzung mit neuen Problemlagen neue Dispositionen der Wahrnehmung, Deutung und Bearbeitung von Problemen hervorbringen, die es ihnen erlauben, diesen Problemen besser als bisher gerecht zu werden“ (S. 15). Dazu bedarf es einer Öffnung von Unterricht (vgl. Jürgens, 2018; Peschel, 2023) hin zu einem Erfahrungsraum für nachhaltiges Denken und Handeln (vgl. Scheidt, 2024). Damit einhergehen muss eine Neuordnung etablierter Rollenverständnisse (vgl. Häbig et al., 2022), sodass Schüler*innen eine gestaltende Rolle übernehmen (vgl. Eder & Paseka, 2021), während Lehrpersonen als Lernbegleitung agieren (vgl. Millican, 2022; Ziemer, 2019). Schüler*innen sind somit als kompetente soziale Akteur*innen anzuerkennen (vgl. Bollig & Kelle, 2014), deren Perspektive von Bedeutung ist, um eine aktive Mitgestaltung auf Unterrichtsebene zu ermöglichen (vgl. Büker et al., 2021).

2.2 Inklusive BNE für alle

Inklusive BNE als Lernkultur (vgl. Vierbuchen, 2022) erfordert interaktive, forschende, erfahrungsbasierte und mehr-sinnliche Lernformate, die zur kritischen und aktiven Mitgestaltung anregen, beginnend im eigenen Lebensumfeld (vgl. Fischer & Holthoff, 2023). Prinzipien einer BNE wie Zugänglichkeit, Handlungsorientierung, entdeckendes und vernetzendes Lernen (vgl. Rieckmann, 2021a; Vierbuchen, 2022) sind dabei an Bedarfen gemeinsamen Unterrichts auszurichten (vgl. Riegert et al., 2015). Projektbasierte Lernformate ermöglichen die notwendige Öffnung von Unterricht unter Berücksichtigung der skizzierten Prinzipien im inklusiven Setting (s. Kap. 2.1).

Schüler*innen im sonderpädagogischen Schwerpunkt GE werden in Schule und Lehrkräftebildung vorrangig im Hinblick auf den Förderbedarf betrachtet (vgl. Niediek et al., 2022). Infolgedessen werden ihnen häufig als zu komplex erachtete Lernangebote vorenthalten (vgl. Lücke & Lindmeier, 2019). Gleichzeitig betont das SDG 4 der Agenda 2030 jedoch ausdrücklich, dass BNE alle Menschen einschließt. Im Hinblick auf Schüler*innen im Schwerpunkt GE gilt es, individuelle persönliche Bedingungen zu berücksichtigen (vgl. Baumann et al., 2021), insbesondere Beeinträchtigungen in verschiedenen Entwicklungsbereichen wie Kommunikation, Kognition und Wahrnehmung. Jedoch sollten diese individuellen Voraussetzungen der Schüler*innen nicht isoliert betrachtet, sondern auch mögliche Vorannahmen und Zuschreibungen in der pädagogischen Arbeit kontinuierlich reflektiert werden (vgl. Maskos, 2015). Niemandem darf die Möglichkeit verwehrt werden, sich mit Themen im Kontext von Nachhaltigkeit auseinanderzusetzen, weil diese als vermeintlich zu anspruchsvoll angesehen werden (vgl. Schäfer, 2021, S. 9).

In diesem Zusammenhang ist die Frage der Zugänglichkeit und damit verbunden eine Elementarisierung von Unterrichtsthemen von Relevanz. Elementarisierung beschreibt einen didaktischen Ansatz, bei dem der Kern einer Sache herausgearbeitet wird (vgl. Heinen,

1988; Seitz, 2006). Das Ziel besteht darin, Bildungsinhalte so aufzubereiten, dass diese für Schüler*innen persönlich bedeutsam werden, wobei es wichtig ist, den „*Kontext* und die darin je gegebenen *Erfahrungsmöglichkeiten*“ (Bernasconi & Stommel, 2023, S. 258; Hervorhebungen im Original) zu beachten. Dementsprechend sind verschiedene Aneignungsmöglichkeiten in entsprechenden Repräsentationsformen zu berücksichtigen (vgl. Riegert, 2016; Terfloth & Bauersfeld, 2024, S. 104 ff.). In der Auseinandersetzung mit Nachhaltigkeitsthemen bedarf es somit konkreter und veranschaulichender Zugänge, im Hinblick auf Schüler*innen mit schwerer Behinderung auch auf basaler Ebene, um sinnlich-wahrnehmende Erfahrungen zu ermöglichen. Hinsichtlich komplexer und häufig abstrakter Themen wie bspw. Menschenrechte oder Wirtschaftswachstum kann sich dies als sehr anspruchsvoll erweisen (vgl. Meyer et al., 2022, S. 179). Bei der Gestaltung von Materialien sind zudem Kriterien wie die Berücksichtigung von einfacher Sprache und Visualisierungen zu beachten. Medien mit Sprachausgabe aus dem Bereich der Unterstützten Kommunikation können darüber hinaus Barrieren abbauen und den Zugang zu Bildungsinhalten erleichtern. Diese Aspekte finden sich auch im Universal Design for Learning (UDL) wieder (vgl. Schlüter et al., 2016). Durch natürliche Differenzierung (vgl. Seitz & Scheidt, 2012) können Materialien somit Zugänge auf unterschiedlichen Ebenen bieten und zum entdeckenden Lernen in heterogenen Lerngruppen anregen. Derzeit besteht jedoch ein Mangel an Bildungsmaterialien, die diesen Anforderungen gerecht werden (vgl. Westphal & Olejnick, 2022).

Eine Lernumgebung, die so gestaltet und strukturiert ist, dass sie allen Schüler*innen Partizipationsmöglichkeiten bietet, ist entscheidend, damit diese Gestaltungskompetenzen für eine nachhaltige Entwicklung erwerben können (vgl. de Haan, 2008). Dies stellt eine wesentliche Bedingung inklusiver BNE dar. Die damit verbundenen anspruchsvollen inhaltlichen sowie didaktisch-methodischen Anforderungen sind in der Professionalisierung von Lehrkräften zu bearbeiten (vgl. Brock & Grund, 2018; Singer-Brodowski & Kminek, 2023), wobei alle Schüler*innen als Expert*innen ihrer Lebenswelt eingebunden werden sollten (vgl. Velten et al., 2018).

3. Schüler*innen als Expert*innen in der Professionalisierung von angehenden sonderpädagogischen Lehrkräften

Die Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte wird im Nationalen Aktionsplan sowie in der Roadmap BNE 2030 als ein wesentliches Handlungsfeld deklariert (vgl. Nationale Plattform BNE, 2017; S. 29; UNESCO & DUK, 2021, S. 30) und erfährt auch in der Forschung zunehmend Beachtung (vgl. u. a. Keil et al., 2025). Wie im Kap. 2 dargelegt, ist zur Umsetzung inklusiver BNE eine „Transformation von Lern- und Lernumgebungen“ (UNESCO & DUK, 2021, S. 28) essenziell, um zu ermöglichen, dass sich alle Lernenden als Mitgestaltende erleben. Im Unterricht sind alle Schüler*innen daher als Akteur*innen (vgl. Eder & Paseka, 2021) und nicht nur als Adressat*innen zu betrachten.

Daraus ergibt sich die Forderung, die Perspektive der Schüler*innen, insbesondere derer im Schwerpunkt GE, in die sonderpädagogische Lehrkräftebildung einzubinden (s. Kap. 2.2), um Studierende darauf vorzubereiten, allen Schüler*innen eine aktive Mitgestaltung im Kontext einer nachhaltigen Entwicklung zu ermöglichen. Der Einbezug von Schüler*innen und deren Perspektiven sowohl in Forschungsprozesse (vgl. Büker & Hüpping, 2022) als auch in die Entwicklung von Lehr-Lernmaterialien (vgl. Engagement Global, 2019; Scholz et al., 2018) bietet eine wertvolle Möglichkeit, sie als Expert*innen ihrer eigenen Lebenswelt in die Unterrichtsentwicklung und Lehrkräftebildung zu integrieren (vgl. Möhlenkamp et al., i.E.; Oldenburg, 2025; s. auch Kap. 2). Damit verbunden sind sowohl Potenziale als auch Herausforderungen:

- In *methodischer* Hinsicht verlangt eine partizipative Materialentwicklung entsprechende partizipative Forschungsmethoden, durch die die Schüler*innenperspektive unabhängig von verbalen oder schriftlichen Fähigkeiten erfasst werden kann (vgl. Velten et al., 2018, S. 127). Insbesondere im Hinblick auf Schüler*innen im Schwerpunkt GE ist dies von Relevanz, um sie in ihrer Handlungsfähigkeit zu fördern. Partizipative Forschung erfordert eine Phase des Kennenlernens, um eine vertrauensvolle Beziehung zwischen Forschenden und Co-Forschenden aufzubauen (vgl. von Köppen et al., 2020), damit Schüler*innen als Co-Forschende ihre Perspektive aktiv einbringen können. Eine solche Forschung erhebt den Anspruch an Forschende, heterogenitätssensibel mit allen Schüler*innen zu kommunizieren, sich an ihren Interessen zu orientieren sowie ihre Erfahrungen wertzuschätzen (vgl. Velten et al., 2018, S. 128, S. 133). Darüber hinaus kann die Partizipation von Schüler*innen an Forschungsprozessen verschiedene Barrieren nach sich ziehen, die es zu erkennen und abzubauen gilt (vgl. Schultheis, 2019; von Köppen et al., 2020).
- Es ist zudem wichtig, dass Schüler*innen die möglichen Wirkungen ihrer Beiträge in der Materialentwicklung nachvollziehen können (vgl. Büker & Hüpping, 2022, S. 176), ebenso die Studierenden. In *konzeptioneller* Hinsicht ist es daher notwendig, Studierenden Lehrangebote mit längerer Praxisphase zu ermöglichen, damit sie mit Schulakteur*innen zusammenkommen und gemeinsam an nachhaltigkeitsrelevanten Themen arbeiten können (vgl. Bürgener, 2023). Daraus ergibt sich die Anforderung an die Lehrkräftebildung, lokale Lernangebote im Kontext nachhaltiger Entwicklung zu identifizieren und Kooperationsbeziehungen mit Schulakteur*innen aufzubauen (vgl. Hellberg-Rode & Schrüfer, 2020, S. 222). Darüber hinaus ist für eine partizipative Materialentwicklung eine Kultur der Partizipation in Schulen und Unterricht notwendig (vgl. Ukowitz, 2021, S. 226), die allerdings häufig von hierarchischen Strukturen geprägt ist.
- Mit dem Einbezug der Schüler*innenperspektive in die Entwicklung von Lehr-Lernmaterialien zu nachhaltigkeitsbezogenen Themen geht zudem ein *didaktischer* Anspruch an Lehrkräfte einher (vgl. Büker & Hüpping, 2022, s. auch Kap. 2.2). Sowohl

in der Erfassung von Schüler*innenperspektiven als auch in der Auseinandersetzung mit Nachhaltigkeitsthemen brauchen Schüler*innen begleitete Lern- und Erfahrungsprozesse (vgl. ebd., S. 178). Dafür müssen Studierende zunächst ein erforderliches Professionswissen erwerben (vgl. Hellberg-Rode & Schrüfer, 2020). Derzeit bestehen jedoch noch erhebliche Defizite im Hinblick auf die Verankerung von BNE in der Lehrkräftebildung (s. Kap. 1). Zudem werden Beiträge aus der Sonderpädagogik in der bisherigen Forschung zum Kompetenzaufbau von Lehrkräften im Sinne eines Professionswissens für die Umsetzung inklusiver BNE noch wenig berücksichtigt (vgl. Rieckmann & Holz, 2017), welches jedoch unerlässlich ist, um differenzierte Materialien zu Nachhaltigkeitsthemen für heterogene Lerngruppen zu erstellen (vgl. Risch et al., 2021).

- Für eine partizipative Gestaltung von Lehr-Lernmaterialien ist es zudem erforderlich, Studierende zu einer kritischen *Reflexion* anzuregen, um die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden sowie das darin eingelagerte Machtverhältnis zu hinterfragen (vgl. Uitto et al., 2015) und sich sowohl in Forschungsprozessen als auch in didaktischen Überlegungen als Lernbegleitung der Schüler*innen zu verstehen (vgl. Hellberg-Rode & Schrüfer, 2020, S. 228). Eine Herausforderung dabei besteht darin, die in der eigenen Bildungsbiografie erworbenen, gefestigten Vorstellungen bezüglich eines lehrer*innenzentrierten Unterrichts und einer hierarchischen Lehrer*innenrolle zu verändern (vgl. Reusser & Pauli, 2014, S. 645). Die Berücksichtigung der Schüler*innenperspektive kann jedoch intensive Reflexionsprozesse bei (angehenden) Lehrkräften über Machtverhältnisse sowie ihr berufliches Rollenverständnis anstoßen (vgl. Pinter & Zandian, 2014). Darüber hinaus fordert der transformative Ansatz von BNE (s. Kap. 2.1) Lehrkräfte auf, die Normativität einer BNE im Sinne der einseitigen Betonung gesellschaftlicher Verantwortung für zukünftige Entwicklungen zu hinterfragen (vgl. Laub, 2023) und zu reflektieren, inwiefern das Interesse und Verhalten der Schüler*innen lediglich hin zu einem von Lehrkräften als persönlich wünschenswert empfundenen Interesse oder bedeutsamen nachhaltigen Verhalten gelenkt werden kann (vgl. Böse & Gräbe, 2025, S. 29).

4. KliB! 'Klima(-wandel) geht alle an. Inklusive BNE'

Im Folgenden wird das Projekt KliB! vorgestellt, um aufzuzeigen, wie einerseits die beschriebenen Potenziale in der Lehrkräftebildung genutzt werden können und andererseits den Herausforderungen, die mit der Einbindung von Schüler*innen als Expert*innen in die Entwicklung von Lehr-Lernmaterialien zu Nachhaltigkeitsthemen verbunden sind, begegnet werden kann.

Das Projekt rückt im Sinne einer inklusiven BNE insbesondere die Perspektive vulnerabler Schüler*innen im Schwerpunkt GE in den Fokus, um somit alle Schüler*innen als

Expert*innen zu adressieren. Es ist verortet im M. Ed. Sonderpädagogik in der Fachrichtung geistige Entwicklung am Institut für Sonderpädagogik der Leibniz Universität Hannover. In der finanziell geförderten Projektlaufzeit erfolgen zwei Durchgänge. Ein Fachtag, den alle am Projekt beteiligten Akteur*innen mitgestalten, dient zu Vernetzung und Transfer. Im Anschluss soll das Lehrformat in die reguläre Lehre überführt werden.

In dem Projekt werden theoriegeleitete, praxisvorbereitende und -reflektierende Seminare mit begleiteten Praxisphasen miteinander verknüpft, welche von einer Seminargruppe durchlaufen werden (s. Abb. 1). Kern dieser Seminare bildet die partizipative Materialentwicklung und -erprobung (s. Kap. 4.2). Parallel dazu erheben andere Studierende in Photovoice-Projekten (vgl. Wang & Burris, 1997) die Schüler*innenperspektive (s. Kap. 4.1), um Material und Ergebnisse in die Seminare einbinden zu können.

Essenziell für das Projekt ist die enge Kooperation mit inklusionsorientierten Schulen im Primarbereich und Sekundarbereich I, die BNE im Leitbild verankert und den FREI DAY¹ als Lernformat eingeführt haben, da sie die Durchführung von Praxisphasen sowie die Umsetzung von Photovoice-Projekten im Kontext inklusiver BNE ermöglichen. Mit dem FREI DAY haben die Schulen ein Lernformat implementiert, das dem in Kapitel 2 aufgezeigten Bedarf der Öffnung von Unterricht nachkommt und den Schüler*innen Erfahrungsräume für das Erproben nachhaltiger Denk- und Handlungsweisen bietet. Im Rahmen eines projektbasierten Unterrichts können die Schüler*innen eine gestaltende Rolle einnehmen, während Lehrkräfte als Lernbegleitungen fungieren.

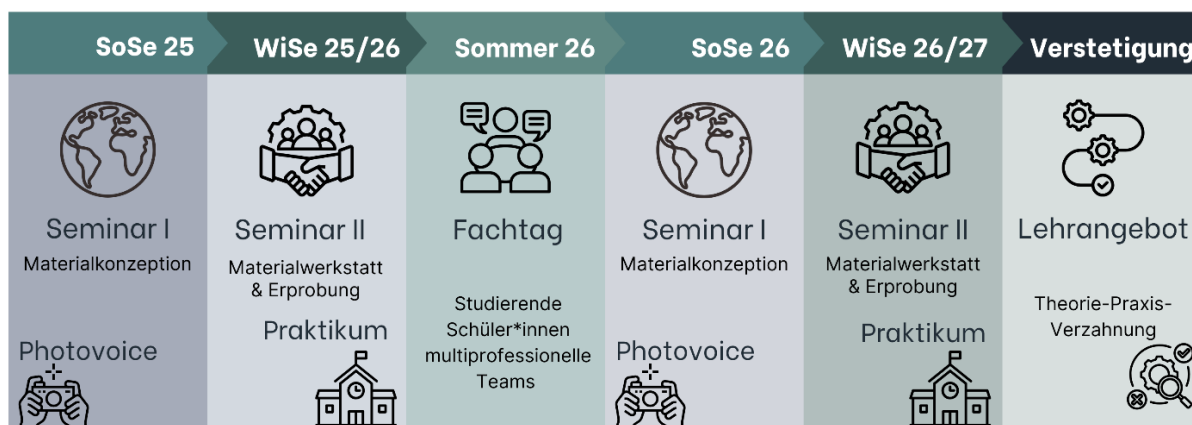


Abb. 1: Projektdesign (eigene Darstellung)

4.1 Erhebung der Schüler*innenperspektive – Photovoice

Mittels der partizipativ ausgerichteten Methode *Photovoice* werden im Projekt zum einen Interessen und Vorwissen von Schüler*innen im Kontext inklusiver BNE identifiziert sowie ihre

¹ Bei dem FREI DAY handelt es sich um ein offenes Lernformat, das Schüler*innen einen bewertungsfreien Rahmen geben soll, jahrgangsübergreifend aktuellen Zukunftsfragen nachgehen, eigene Projektideen entwickeln und umsetzen zu können (vgl. Rasfeld, 2021).

Perspektive auf den projektbasierten Unterricht untersucht. Bisher wurden Vorstellungen von Kindern zu Nachhaltigkeitsthemen in der empirischen Forschung nur begrenzt berücksichtigt. Aktuell lenkt die KliK-Studie (Klimawandel aus Sicht von Kindern) die Aufmerksamkeit auf die Sichtweise von Grundschulkindern zur Klimakrise (vgl. Lange & Gutschick, 2025).

Damit die Perspektiven von Schüler*innen sichtbar werden können, ist es entscheidend, sie aktiv in Forschungsprozesse einzubeziehen. Dafür ist ein partizipativer Forschungsansatz notwendig, der es Forschenden ermöglicht, nicht nur über Kinder zu forschen, sondern mit ihnen (vgl. Bükér & Hüpping, 2022). Insbesondere im Hinblick auf Schüler*innen im Schwerpunkt GE erfordert partizipative Forschung eine mehrperspektivische Herangehensweise sowie Methodenvielfalt unter Einbezug des Kontextes (vgl. Keeley et al., 2019, S. 100). Photovoice schafft Zugänge auch zu abstrakten Themen, die über die verbalsprachliche Ebene hinausgehen, indem konkrete Situationen visuell dokumentiert und damit Themen bildlich zugänglich gemacht werden.

In durch Studierende moderierten Photovoice-Projekten gehen diese gemeinsam mit Schüler*innen in den Kooperationsschulen folgenden Fragestellungen nach: Über welche Vorerfahrungen im Kontext einer BNE verfügen die Schüler*innen? Welche Interessen in Bezug auf Nachhaltigkeitsthemen zeigen sich auf Seiten der Schüler*innen? Welche Sicht haben Schüler*innen auf Möglichkeiten zur Mitgestaltung im Kontext des offenen, projektbasierten Formats FREI DAY? Ein barrierearm aufbereitetes informiertes Einverständnis ermöglicht den Schüler*innen wie auch den Erziehungsberechtigten, der Teilnahme zuzustimmen. Zu Beginn und im weiteren Verlauf wird auf die Freiwilligkeit der Teilnahme hingewiesen. In kleinen Gruppen gehen die Schüler*innen gemeinsam mit Studierenden zur FREI DAY-Zeit durch die Schule und machen mit Tablets Fotos von sich zeigenden Situationen, Projektergebnissen oder auch Gegenständen, die beziehend auf die jeweilige Fragestellung für sie von Bedeutung sind. Im Anschluss treffen sie dann eine Auswahl von Fotos, diese bringen die Studierenden dann in ausgedruckter Form zur darauffolgenden Gruppendiskussion mit in die Schule. Die Schüler*innen schauen sich die Fotos an und wählen diejenigen aus, die für sie persönlich bedeutsam sind, um damit ein gemeinsames Fotoplakat zu gestalten. Auf diese Weise können sie persönliche Relevanzsetzungen vornehmen. Die Fotos bieten somit Gesprächsimpulse und werden durch die Schüler*innen mit Bedeutung gefüllt (vgl. Wihofszky et al., 2020). Dabei gilt es, im Hinblick auf eine heterogenitätssensible Kommunikation individuelle Kommunikationsformen zu berücksichtigen, um damit die Interessen und Erfahrungen aller Schüler*innen wertschätzen zu können (vgl. Velten et al., 2018, S. 128). Neben nonverbaler Kommunikation (vgl. Keeley et al., 2019, S. 100) können auch die Fotos selbst als Ausdrucksmittel genutzt werden. In den Gruppendiskussionen ist es für die Studierenden somit von Relevanz, sich zeigende alternative Kommunikationswege sowie Formen der Interaktion der Schüler*innen zu erfassen und entsprechend zu dokumentieren. Im Anschluss werden die Audioaufnahmen der Gruppendiskussionen durch die Studierenden transkribiert

und mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet (vgl. Kuckartz & Rädiker, 2024). Beim Fotografieren sowie in der Gruppendiskussion und Dateninterpretation sind die Studierenden in der Erfassung und Analyse der Schüler*innenperspektive gefordert, eine mögliche Beeinflussung der Schüler*innen kritisch zu reflektieren, z. B. inwiefern ihre eigene Perspektive beim Impulsgeben eine Rolle spielt und wie offen sie mit den Entscheidungen der Schüler*innen tatsächlich umgehen können (vgl. Velten et al., 2018, S. 134 f.).

4.2 Schüler*innen als Expert*innen in der partizipativen Materialentwicklung

Der zentrale Theorie-Praxis-Transfer (vgl. Reich et al., 2020, S. 23) wird im Projekt durch die partizipative Materialentwicklung und -erprobung ermöglicht. In einem geöffneten Lehrformat erleben die Studierenden in den Seminaren das in der schulischen Praxis angestrebte Konzept der Offenheit und entwickeln eine partizipative Grundhaltung. Dabei haben die Dozierenden im Projektteam als Begleitende die Aufgabe, transformative Prozesse innerhalb der Lehre zu unterstützen (vgl. Holst et al., 2024). In der Abbildung 2 sind die Bausteine der Seminare, innerhalb derer die partizipative Materialentwicklung erfolgt, aufgeführt.



Abb. 2: Bausteine Seminar I & II (eigene Darstellung)

Das erste Seminar bietet eine Einführung in die Bildungskonzepte BNE und inklusive Bildung sowie deren Verbindung. Dabei werden notwendige Transformationsprozesse in Bildungssystemen aufgezeigt. Erste Hospitationen in den Kooperationsschulen konkretisieren im Seminarekontext erarbeitete Grundlagen, indem die Studierenden dort die Schüler*innen und das Lernformat FREI DAY kennenlernen und erleben, wie inklusive BNE in Schule projektbasiert umgesetzt werden kann. Nach einer kurzen Vorstellung der Schulen sowie deren Ansätze durch Lehrkräfte und Schüler*innen erhalten die Studierenden Schulführungen von

Schüler*innen. Dadurch wird deren Sichtweise in den Mittelpunkt gestellt. Im Anschluss haben die Studierenden die Gelegenheit, sich eigenständig im FREI DAY zu bewegen und können dabei Einblicke in die Arbeit verschiedener Projektgruppen gewinnen. So erhalten sie Einsicht in Projektthemen der Schüler*innen und erleben zudem, wie inklusive Gruppen arbeiten und welche Bedarfe sich auf Seiten der Schüler*innen zeigen, um an gemeinsamen Projekten arbeiten zu können. Darüber hinaus erleben sie Lehrkräfte in der Rolle der Lernbegleitung in der Praxis. Dann befassen sich die Studierenden in Tandems nach einer Auseinandersetzung mit didaktisch-methodischen Fragen mit einem selbstgewählten Nachhaltigkeitsthema. Für die Materialkonzeption zu einem Nachhaltigkeitsthema sind sie gefordert, die Sachstruktur herauszuarbeiten, verbunden mit einer entsprechenden Elementarisierung (s. Kap. 2.2). Im nächsten Schritt gehen die Studierenden dann in die kreative Gestaltung eines Kunstwerks zu ihrem gewählten Thema. Indem sie sich dabei der Herausforderung stellen, komplexe Nachhaltigkeitsthemen in dieser Form gegenständlich darzustellen, erfahren sie unmittelbar die zuvor erarbeiteten didaktisch-methodischen Grundlagen, die notwendig sind, um Unterrichtsmaterialien zu entwickeln, die mehrdimensionale Zugänge zu Nachhaltigkeitsthemen schaffen und Fragen zu diesen aufwerfen sollen. Dabei sind sie aufgefordert, ihre Erfahrungen aus den Hospitationsterminen in den Schulen einzubeziehen. Im ersten Seminar wurde bspw. eine unförmige, mit einem Maßband umwickelte Pappmaché-Möhre zum Thema ‚Lebensmittelverschwendung aufgrund von Schönheitsstandards und Normierung‘ als Kunstwerk erstellt (s. Abb. 3). Ein das Seminar abschließender Gallery Walk gibt den Studierenden Raum, die verschiedenen Kunstwerke zu betrachten und sich dabei kritisch mit den eingangs bearbeiteten didaktisch-methodischen Fragen zur Repräsentation von Themen in Bezug auf ihre Einblicke im Rahmen der Hospitationen auseinanderzusetzen.



Abb. 3: Pappmaché-Möhre (Foto: Sandra Fischer)

Im daran anschließenden Seminar erfolgt die partizipative Entwicklung von Materialien für eine Lerngelegenheit im FREI DAY. Dazu wird die *Schüler*innenperspektive* zunächst indirekt eingebunden, indem Datenmaterial und erste Ergebnisse aus den Photovoice-Projekten genutzt werden. Dazu kommen Studierendengruppen dieser Projekte in zwei aufeinanderfolgende Seminarsitzungen. Nach einer kurzen Vorstellung ihres methodischen Vorgehens arbeiten dann Kleingruppen im Seminar mit verschiedenen Auszügen aus den Transkripten sowie den Fotoplakaten der Gruppendiskussionen. Am ersten Termin wird dabei die Perspektive der Schüler*innen auf das projektbasierte Lernformat betrachtet, während am zweiten Termin sich zeigende Interessen und Vorerfahrungen der Schüler*innen im Hinblick auf die Materialkonzeption im Fokus stehen. In einer *Materialwerkstatt* sind die Studierenden dann gefordert, individuelle Bedarfe von Schüler*innen durch eine natürliche Differenzierung zu berücksichtigen. Dabei ist neben einer Multiperspektivität ein Bezug zur Lebenswelt von großer Bedeutung (vgl. Rončević & Hoffmann, 2020). Gleichzeitig gilt es, eine mit Nachhaltigkeitszielen einhergehende Normativität kritisch zu reflektieren (vgl. Laub, 2023) sowie darüber hinaus Spannungsfelder und Kontroversen in Bezug auf Nachhaltigkeitsthemen offenzulegen (vgl. Sippl & Rauscher, 2022). In der *gemeinsamen Erprobung des Materials im FREI DAY* werden die Schüler*innen dann direkt als Expert*innen adressiert. Indem sie die Materialien aktiv erproben und unmittelbare Rückmeldungen geben, übernehmen sie eine zentrale Rolle und ermöglichen somit den Studierenden eine erfahrungsbasierte Reflexion der Anforderungen an die Umsetzung inklusiver BNE. Die Studierenden-Tandems besuchen dazu an drei Terminen mit ihren Kunstwerken und Lehr-Lernmaterialien eine der Kooperationsschulen. Dort treffen sie jeweils eine inklusive Schüler*innengruppe, die sich im Vorfeld für die Erprobung zusammengefunden hat. Diese Praxistermine bieten den Studierenden einen differenzierten, authentischen Einblick in die Arbeit mit ihren Materialien. Diesen dokumentieren sie, indem sie Sprachmemos der Schüler*innen um Fotos und ethnografische Beobachtungen ergänzen, um auch nonverbale Rückmeldungen und Handlungsweisen der Schüler*innen, welche deren Bedarfe aufzeigen, einzufangen. Nach dem ersten Termin wurden bei einigen Gruppen direkt erste Anpassungen vorgenommen, wie bspw. eine Ergänzung durch einen digitalen Vorlesestift und weitere konkrete Gegenstände. Während der Erprobung nehmen die Studierenden die Rolle der Lernbegleitung ein (s. Kap. 3). Dies ermöglicht ihnen, ihre pädagogische Haltung und Wahrnehmung der Schüler*innen als kompetente Akteur*innen zu reflektieren. Dabei wird das Professionswissen bezüglich einer BNE für die Studierenden zugänglich, indem sie konkrete Erfahrungen sammeln, die sowohl die fachliche als auch methodische und reflexiv-analytische Ebene dieses Wissens umfassen (vgl. Hellberg-Rode & Schrüfer, 2020). Nach der Erprobungsphase sind die Studierenden dann aufgefordert, die Perspektive der Schüler*innen mit ihren eigenen Erfahrungen auf einem Seminarposter zu triangulieren. Eine *Poster-Session* schließt das zweite Seminar ab und bietet eine weitere wichtige Reflexionsebene, auf der sich die Studierenden mit ihrem Selbstverständnis im Kontext einer inklusiven BNE auseinandersetzen.

Das anschließende Unterrichtspraktikum, das die Studierenden in ihren Tandems an einer der Kooperationsschulen absolvieren, bietet eine weitere Praxisphase, innerhalb derer die Materialien eingesetzt und erweitert werden. Nach der Ausstellung auf dem Fachtag werden diese dann in den Kooperationsschulen im FREI DAY genutzt.

5. Ein erstes Fazit

In der partizipativen Entwicklung von nachhaltigkeitsbezogenen Lehr-Lernmaterialien durch Studierende und Schüler*innen werden gemeinsame Handlungs- und Erfahrungsräume wirksam. Dabei erweisen sich in der Einbindung *aller* Schüler*innen als Expert*innen bestehende Anforderungen bezugnehmend auf die Ermöglichung von Kommunikation und die kritische Reflexion der eigenen Haltung als anschlussfähig an professionelle Kompetenzen von Sonderpädagoginnen (vgl. Junge, 2020; Welskop et al., 2019). Die Einbindung der Schüler*innenperspektive eröffnet neue Sichtweisen und trägt zu einem notwendigen Theorie-Praxis-Transfer bei.

Literatur

- Albert, Mathias; Leven, Ingo; de Moll, Frederick; McDonnell, Sophia; Quenzel, Gudrun; Ry-sina, Anna; Schneekloth, Ulrich & Wolfert, Sabine (2024). *Jugend 2024. Pragmatisch zwischen Verdrossenheit und gelebter Vielfalt*. 19. Shell Jugendstudie. Beltz.
- Andresen, Sabine; Wilmea, Johanna; Möller, Renate; Nolting, Pia & Cinar, Dilan (2019). *Children's Worlds+. Eine Studie zu Bedarfen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Gesamtauswertung*. Bertelsmann Stiftung. <https://doi.org/10.11586/2019007>
- Austin-Cliff, George; Hartl, Johann; Lien, Shih-Cheng & Gaupp, Nora (2022). *Aufwachsen und Alltagserfahrungen von Jugendlichen mit Behinderung. Ergebnisse der Jugendstudie*. Baden-Württemberg Stiftung.
- Baumann, Dominika; Dworschak, Wolfgang; Kroschewski, Miriam; Ratz, Christoph; Selmayr, Anna & Wagner, Michael (Hg.) (2021). *Schülerschaft mit der Förderschwerpunkt geistige Entwicklung II (SFGE II)*. wbv Athena.
- Bengel, Angelika (2021). *Schulentwicklung Inklusion. Empirische Einzelfallstudie eines Schulentwicklungsprozesses*. Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:22194>
- Bernasconi, Tobias & Stommel, Theresa (2023). Elementarisierung weiter-denken. Bildungstheoretische Akzentuierung und/zur Erweiterung eines grundlegenden didaktischen Prinzips. *Behindertenpädagogik* 62(3), S. 249-268.
- Besa, Kris-Stephen; Biehl, Annalisa; Kolter, Ann Kathrin & Paulus, David (2024). Und jetzt auch noch BNE? Ergebnisse einer Lehrkräftebefragung zur Herausforderung BNE in der Schulentwicklung zu etablieren. *Schulpraxis Entwickeln – Journal für Forschungs-basierte Schulentwicklung* 3(1), S. 60–72. <https://doi.org/10.58652/spe.2024.3.p60-72>

- Boban, Ines & Hinz, Andreas (2020). Partizipationsmöglichkeiten für *alle* erweitern – und erkennen, was wirklich von Bedeutung ist. In dies. (Hg.), *Inklusion und Partizipation in Gesellschaft und Schule. Erfahrungen, Methoden, Analysen*. Beltz Juventa, S. 107-120.
- Bolig, Sabine & Kelle, Helga (2014). Kinder als Akteure oder als Partizipanden von Praktiken? Zu den Herausforderungen einer akteurszentrierten Kindheitssoziologie durch Praxistheorien. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 34(3), S. 263-279.
- Böse, Sarah & Gräbe, Viktoria (2025). Implizites Wissen, Orientierungen und Habitus angehender Lehrkräfte in der Nachhaltigkeitsbildung. In Jana Costa, Helge Kminek, Teresa Ruckelshauß, Mandy Singer-Brodowski & Johanna Weselek (Hg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung: Kontroversen und Debatten*. Verlag Barbara Budrich, S. 15-36.
- Brock, Antje & Grund, Julius (2018). *Executive Summary. Bildung für nachhaltige Entwicklung in Lehr-Lernsettings – Quantitative Studie des nationalen Monitorings – Zielgruppe LehrerInnen*. Institut Futur, Freie Universität Berlin. http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/weitere/institut-futur/aktuelles/dateien/executive_summary_lehrerinnen.pdf (zuletzt aufgerufen am 10.10.2025)
- Brock, Antje & Holst, Jorrit (2022). *Schlüssel zu Nachhaltigkeit und BNE in der Schule. Ausbildung von Lehrenden, Verankerung in der Breite des Fächerkanons und jenseits der Vorworte. Kurzbericht des Nationalen Monitorings zu Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)*. Institut Futur, Freie Universität Berlin.
- Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMBFSFJ) (2024). 17. *Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lage junger Menschen und die Bestrebungen und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe*. <https://www.bmbfsfj.bund.de/resource/blob/244626/b3ed585b0cab1ce86b3c711d1297db7c/17-kinder-und-jugendbericht-data.pdf> (zuletzt aufgerufen am 10.10.2025)
- Büker, Petra & Hüpping, Birgit (2022). Als Sozialforscher*innen die eigene Schule evaluieren und mitgestalten: Kindersichten auf ein partizipatives Setting in der Grundschule. In Miriam Grüning, Sabine Martschinke, Julia Häbig & Sonja Ertl (Hg.), *Mitbestimmung von Kindern – Grundlage für Unterricht, Schule und Hochschule*. Beltz Juventa, S. 172-192.
- Büker, Petra; Hüpping, Birgit & Zala-Mezö, Enikö (2021). Partizipation als Veränderung. Eine Aufforderung an Grundschule und Forschung. *Zeitschrift für Grundschulforschung* 14(2), S. 391-406. <https://doi.org/10.1007/s42278-021-00117-8>
- Bürgener, Lina (2023). Professionalisierung von Sachunterrichtsstudierenden durch transdisziplinäre Projektarbeit im Kontext von Bildung für nachhaltige Entwicklung. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung* 6(1), 74-95. <https://doi.org/10.11576/hlz-3825>
- Danz, Simon (2020). Partizipation meint Teilhabe und Solidarität - Visionen für eine bessere Zukunft für alle. In Sabine Gerhartz-Reiter & Cathrin Reisenauer (Hg.), *Partizipation und Schule. Perspektiven auf Teilhabe und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen*. Springer VS, S. 63-78. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29750-3_4
- De Haan, Gerhard (2008). Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept für Bildung für nachhaltige Entwicklung. In Inka Bormann & Gerhard de Haan (Hg.), *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen*,

- Befunde. VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 23-44. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90832-8>
- Deutsche UNESCO-Kommission (DUK) (2017). *Bildungsagenda 2030. Aktionsrahmen für die Umsetzung von Sustainable Development Goal 4*. https://www.unesco.de/assets/dokumente/Deutsche_UNESCO-Kommission/02_Publikationen/Publikation_Bildungsagenda_2030_Aktionsrahmen.pdf (zuletzt aufgerufen am 10.10.2025)
- Eder, Ferdinand & Paseka, Angelika (2021). Schülerinnen und Schüler als Subjekte und Akteure von Schule. *Zeitschrift für Bildungsforschung* 11(1), S. 7-17. <https://doi.org/10.1007/s35834-021-00308-4>
- Engagement Global gGmbH (2019). *OER und BNE. Potenziale, Herausforderungen und Perspektiven von Open Educational Resources (OER) und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) für Schule*. https://ges.engagement-global.de/files/2_Mediathek/Mediathek_Microsites/OR-Schulprogramm/Downloads/Veroeffentlichungen_Orientierungsrahmen/OER%20und%20BNE.pdf (zuletzt aufgerufen am 10.03.2026)
- Fischer, Sandra & Holthoff, Timo (2023). Inklusion im Kontext von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). *Sonderpädagogische Förderung heute* 68(3), S. 350-351. <https://doi.org/10.3262/SZ2304350>
- Fischer, Sandra; Meyer, Dorothee & Lindmeier, Bettina (2021). Bildung für alle denken – zur Weiterentwicklung der niedersächsischen Kerncurricula für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 72(5), S. 236-248.
- Flieger, Petra (2020). Ermöglichen, nicht behindern. Zum Abbau von Barrieren für die Partizipation von Kindern mit Behinderungen in Schule und Unterricht. In Sabine Gerhartz-Reiter & Cathrin Reisenauer (Hg.), *Partizipation und Schule. Perspektiven auf Teilhabe und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen*. Springer VS, S. 135-151. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29750-3_8
- Grund, Julius & Brock, Antje (2022). *Formale Bildung in Zeiten von Krisen – die Rolle von Nachhaltigkeit in Schule, Ausbildung und Hochschule*. Institut Futur, Freie Universität Berlin. https://www.ewi-psy.fu-berlin.de/erziehungswissenschaft/arbeitsbereiche/institut-futur/Projekte/Dateien/Formale-Bildung-in-Zeiten-von-Krisen_Grund--Brock_-2022.pdf (zuletzt aufgerufen am 10.10.2025)
- Häbig, Julia; Zala-Mezö, Enikő & Egli, Johanna (2022). (Re-)Produktion sozialer Ordnung in der Schule: welche Mitbestimmungsmöglichkeiten eröffnen sich für Primarschüler*innen? In Miriam Grüning, Sabine Martschinek, Julia Häbig & Sonja Ertl (Hg.), *Mitbestimmung von Kindern: Grundlagen für Unterricht, Schule und Hochschule*. Beltz Juventa, S. 110-129. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6381507>
- Heinen, Norbert (1988). *Elementarisierung als Forderung an die Religionsdidaktik mit geistigbehinderten Jugendlichen und jungen Erwachsenen*. Universität zu Köln.
- Hellberg-Rode, Gesine & Schrüfer, Gabriele (2020). Professionalisierung für BNE in der Lehrkräftebildung. In Andreas Keil, Miriam Kuckuck & Mira Faßbender (Hg.), *BNE-Strukturen gemeinsam gestalten. Fachdidaktische Perspektiven und Forschungen zu Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Lehrkräftebildung*. Waxmann, S. 217-234.

- Holst, Jorrit; Brock, Antje; Schlieszus, Ann-Kathrin & Grund, Julius (2025). BNE: mehr als sein "Add-on". *bildungSPEZIAL* 1, S. 26-31.
- Holst, Jorrit; Singer-Brodowski, Mandy; Brock, Antje & de Haan, Gerhard (2024). Monitoring SDG 4.7: Assessing Education for Sustainable Development in policies, curricula, training of educators and student assessment (input-indicator). <https://www.bne-portal.de/bne/de/news/monitoring-sdg-4.7.html> (zuletzt aufgerufen am 10.10.2025)
- Junge, Alice (2020). *Sonderpädagog*in werden: Auf dem Weg zu einer professionellen Haltung. Eine rekonstruktive Studie im Kontext inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung*. Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:21074>
- Jürgens, Eiko (2018). Offener Unterricht. In Heiner Barz (Hg.), *Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik*. Springer, S. 471-478. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07491-3_43
- Keeley, Caren; Munde, Vera; Schowalter, Rahel; Seifert, Monika; Tillmann, Vera & Wiegering, Ruth (2019). Partizipativ forschen mit Menschen mit komplexem Unterstützungsbedarf. *Teilhabe*, 58(3), S. 96-102.
- Keil, Andreas; Hanau, Annika & Dietze, Julian (Hg.) (2025). *BNE in der Lehrkräftebildung. Erkenntnisse aus Forschung und Praxis*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783818850357>
- Koller, Hans-Christoph (2023). *Bildung anders denken*. Kohlhammer.
- Kress, Dietmar (2025). *Nachhaltigkeitsbarometer 2025: Sozioökonomische Themen gewinnen die Oberhand – Wir MÜSSEN eure Fehler ausbaden!* https://www.greenpeace.de/publikationen/GP_Nachhaltigkeitsbarometer_2025.pdf (zuletzt aufgerufen am 10.03.2026)
- Kuckartz, Udo & Rädiker, Stefan (2024). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Umsetzung mit Software und künstlicher Intelligenz*. Beltz Juventa.
- Lange, Sarah Désirée & Gutschik, Lisa (2025). „Wenn die Welt Fieber hat, haben wir auch Fieber!“ – Grundschulkinder diskutieren über den Klimawandel. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* 28(4), o. S. <https://doi.org/10.1007/s11618-025-01347-7>
- Laub, Jochen (2023). Antinomien einer BNE als Herausforderung angehender Lehrkräfte. *Journal für LehrerInnenbildung* 23(3), S. 46-55. <https://doi.org/10.25656/01:27973>
- Lindmeier, Christian & Lütje-Klose, Birgit (2015). Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft* 26(51), S. 7-16. <https://doi.org/10.25656/01:11565>
- Lücke, Mia & Lindmeier, Bettina (2019). Die Bedeutung von Differenzpraktiken Studierender verschiedener Lehramtsstudiengänge für ihr Verständnis von schulischer Inklusion. In Marie Esefeld, Kirsten Müller, Philipp Hackstein, Elisabeth von Stechow & Barbara Klocke (Hg.), *Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität. Band II: Lehren und Lernen*. Klinkhardt, S. 57-64. <https://doi.org/10.25656/01:18062>
- Maskos, Rebecca (2015). Ableism und das Ideal des autonomen Fähig-Seins in der kapitalistischen Gesellschaft. *Zeitschrift für Inklusion* 2, o. S. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/277/260>

- Meyer, Dorothee; Fischer, Sandra & Helling, Theresa (2022). Politische Bildung für heterogene Lerngruppen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – am Beispiel differenzierter Medien zu den UN-Nachhaltigkeitszielen. In Johannes Jöhnck & Simon Baumann (Hg.), *Politische Bildung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Grundlagen und Praxisbeispiele für Förderschulen und Inklusion*. Wochenschau Verlag, S. 178-187.
- Millican, Rick (2022). A Rounder Sense of Purpose: Competences for Educators in Search of Transformation. In Paul Vare, Nadia Lausset & Marco Rieckmann (Hg.), *Competences in Education for Sustainable Development. Critical Perspectives*. Springer International Publishing, S. 35-43. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-030-49236-6_13
- Möhlenkamp, Julia; Fischer, Sandra & Lindmeier, Bettina (i. E.). KliB! Klima(-wandel) geht alle an. Inklusive Bildung für nachhaltige Entwicklung - Ein Projekt in der universitären Lehrkräftebildung. In Christian Lindmeier, Marek Grummt, Susanne Imholz & Wolfram Kulig (Hg.), *Nachhaltige Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) im Kontext von kognitiver Beeinträchtigung*.
- Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung (BMBF) (2017). *Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung*. https://www.bne-portal.de/bne/shared-docs/downloads/files/nationaler_aktionsplan_bildung-er_nachhaltige_entwicklung_neu.pdf?__blob=publicationFile (zuletzt aufgerufen am 10.10.2025)
- Niediek, Imke; Fischer, Sandra; Klix, Jonathan; Meyer, Dorothee & Lindmeier, Bettina (2022). Reflexionen zu den neuen KMK-Empfehlungen für den sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung und Aufgaben für die Weiterentwicklung der Fachrichtung. *Sonderpädagogische Förderung heute* 67(2), S. 136-150. DOI 10.3262/SZ2202136
- Oldenburg, Maren (2025). Wem hören wir zu? Zur Frage nach den Perspektiven der Schüler:innen auf Inklusion – ethische Überlegungen einer inklusionsorientierten (Lehrer:innen)Bildung. In Sabrina Bacher (Hg.), *Bildungsethik*. Klinkhardt, S. 124-236. <https://doi.org/10.25656/01:33314>
- Peschel, Falko (2023). *Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxisbezogenes Konzept zur Diskussion. Teil I: Allgemeindidaktische Überlegungen*. Schneider Verlag.
- Pettig, Fabian (2021). Transformative Lernangebote kritisch-reflexiv gestalten. Fachdidaktische Orientierungen einer emanzipatorischen BNE. *GW-Unterricht* 34(2), S. 5-17. <https://doi.org/10.1553/gw-unterricht162s5>
- Pettig, Fabian & Singer-Brodowski, Mandy (2025). Learning in Relation with a Changing World: Thinking Beyond ESD 1 and ESD 2 Towards ESD 3. *Journal of Education for Sustainable Development* 18(2), S. 176-201. <https://doi.org/10.1177/09734082251347383>
- Pinter, Annamaria & Zandian, Samaneh (2014). 'I don't ever want to leave this room': benefits of researching 'with' children. *ELT Journal* 68(1), S. 64-74.
- Rasfeld, Margret (2021). *FREI DAY. Die Welt verändern lernen! Für eine Schule im Aufbruch*. oekom.
- Reich, Kerstin; Bludau, Marie; Böhme, Lars; Danz, René; Kater-Wettstädt, Lydia; Rončević, Katarina & Schreiber, Robert (2020). *BNE inklusiv. Ergebnisse und Handlungsempfehlungen des Fachtreffens Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und Inklusion im Rahmen*

- der Umsetzung des Orientierungsrahmens *Globale Entwicklung in der Schule*. Engagement Global gGmbH. https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/pages/bne_inklusiv.pdf (zuletzt aufgerufen am 10.10.2025)
- Reusser, Kurt & Pauli, Christine (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In Ewald Terhart, Hedda Bennewitz & Martin Rothland (Hg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Waxmann, S. 642–661.
- Rieckmann, Marco (2021a). Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ziele, didaktische Prinzipien und Methoden. *merz – Zeitschrift für Medienpädagogik* 65(04), S. 12–19. <https://doi.org/10.21240/merz/2021.4.7>
- Rieckmann, Marco (2021b). Reflexion einer Bildung für nachhaltige Entwicklung aus bildungstheoretischer Perspektive. *Religionspädagogische Beiträge* 44(2), S. 5–16. <https://doi.org/10.20377/rpb-153>
- Rieckmann, Marco & Holz, Verena (2017). Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Lehrerbildung in Deutschland. *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 40(3), S. 4–10. <https://doi.org/10.25656/01:16966>
- Rieckmann, Marco & Stoltenberg, Ute (2011). Partizipation als zentrales Element von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In Harald Heinrichs, Katina Kuhn & Jens Newig (Hg.), *Nachhaltige Gesellschaft. Welche Rolle für Partizipation und Kooperation?* VS Verlag, S. 117–131. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93020-6_8
- Riegert, Judith (2016). Lerngegenstände und ihre (Re-)Konstruktion im zieldifferenten Unterricht – Forschungsperspektiven. In Oliver Musenberg & Judith Riegert (Hg.), *Didaktik und Differenz*. Klinkhardt, S. 215–232.
- Riegert, Judith; Sansour, Theresa & Musenberg, Oliver (2015). "Gemeinsame Sache machen" - Didaktische Theoriebildung und die Modellierung der Gegenstände im inklusiven Unterricht. *Sonderpädagogische Förderung heute* 60(1), S. 9–23.
- Risch, Björn; Klein, Lara-Sophie; Dönges, Christoph & Scholz, Markus (2021). BNE-spezifische Experimentierangebote für heterogene Lerngruppen zu ausgewählten Sustainable Development Goals. In Sarah Hundertmark, Xiaokang Sun, Simon Abels, Andreas Nehring, Robin Schildknecht, Vanessa Seremet & Christian Lindmeier (Hg.), *Naturwissenschaftsdidaktik und Inklusion*. 4. Beiheft Sonderpädagogische Förderung heute. Beltz Juventa, S. 26–42.
- Rončević, Katharina & Hoffmann, Thomas (2020). Materialentwicklung für schulischen Unterricht – ein praxisorientierter Blick in einen multiprofessionellen Prozess. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 43(2), S. 11–17. <https://doi.org/10.25656/01:20979>
- Rončević, Katarina & Schulz, Lea (2024). Inklusion, BNE und Digitalität als Hebel für Transformationsprozessen in der Schule? *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 47(3), S. 24–27. <https://doi.org/10.25656/01:32448>
- Schäfer, Holger (2021). Nachhaltigkeit und Bildungszugänge im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. Facetten mehrperspektivischer Unterrichts- und Schulentwicklung im

- Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (Teil 1). *Zeitschrift für Heilpädagogik* 72(1), S. 4-14.
- Scheidt, Katja (2024). Zur Planbarkeit von inklusivem Unterricht – oder die Kröte im Kompost. In Thomas Häcker, Andreas Köpfer, Daniel Rühlow & Stefanie Granzow (Hg.), *EIN Unterricht für Alle? Zur Planbarkeit des Gemeinsamen und Kooperativen im Inklusiven*. Klinkhardt, S. 65-77. <https://doi.org/10.25656/01:29110>
- Schlüter, Ann-Kathrin; Melle, Insa & Wember, Franz B. (2016). Unterrichtsgestaltung in Klassen des Gemeinsamen Lernens. Universal Design for Learning. *Sonderpädagogische Förderung heute* 61(3), S. 270-285.
- Schneekloth, Ulrich; Rysina, Anna; Wolfert, Sabine; Langness, Anja & von Görtz, Regina (2022). *Jugend und Nachhaltigkeit. Was die Next Generation mit Nachhaltigkeit verbindet und wie sie sich engagiert*. Bertelsmann Stiftung. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/NextGen_Jugend_und_Nachhaltigkeit_10.22.pdf (zuletzt aufgerufen am 10.10.2025)
- Scholz, Markus; Dechant, Christine; Dönges, Christoph & Risch, Björn (2018). Naturwissenschaftliche Inhalte für Schülerinnen und Schüler mit kognitiven Beeinträchtigungen aufbereiten. Entwicklung und Evaluation von Lernmaterialien für den Bereich Umweltbildung mit Hilfe des Design-Based Research-Ansatzes. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 87(4), S. 318-335. <https://doi.org/10.2378/vhn2018.art.36d>
- Schultheis, Klaudia (2019). Schule und Lernen aus der Perspektive der Kinder. Konzeptuelle und methodische Grundlagen der Pädagogischen Kinderforschung. In Florian Hartnack (Hg.), *Qualitative Forschung mit Kindern. Herausforderungen, Methoden und Konzepte*. Springer VS, S. 49-82. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24564-1_2
- Seitz, Simone (2006). Inklusive Didaktik: Die Frage nach dem «Kern der Sache». *Zeitschrift für Inklusion* 1(1). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/184> (zuletzt aufgerufen am 10.03.2026)
- Seitz, Simone & Scheidt, Katja (2012). Vom Reichtum inklusiven Unterrichts – Sechs Ressourcen zur Weiterentwicklung. *Zeitschrift für Inklusion* 1-2. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/62/62> (zuletzt aufgerufen am 10.03.2026)
- Singer-Brodowski, Mandy (2016). Transformative Bildung durch transformatives lernen. Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 39(1), S. 13-17. <https://doi.org/10.25656/01:15443>
- Singer-Brodowski, Mandy; Etzkorn, Nadine; Brock, Antje; Grapentin-Rimek, Theresa & von Seggern, Janne (2019). Nationales Monitoring von BNE – Stand und Prozess der Verbreitung von BNE in Deutschland. In Iris Clemens, Sabine Hornberg & Marco Rieckmann (Hg.), *Bildung und Erziehung im Kontext globaler Transformationen*. Verlag Barbara Budrich, S. 95–110. <https://doi.org/10.2307/j.ctvm201r8.7>

- Singer-Brodowski, Mandy & Kminek, Helge (2023). Zu den Zielen von Bildung für nachhaltige Entwicklung und dem Stand der Implementierung im deutschen Schulsystem. *Die Deutsche Schule* 115(2), S. 94-104. DOI: <https://doi.org/10.25656/01:26983;https://doi.org/10.31244/dds.2023.02.03>
- Sippl, Carmen & Rauscher, Erwin (2022). *Kulturelle Nachhaltigkeit lernen und lehren*. Studienverlag.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2024). *Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2024/2024_06_13-BNE-Empfehlung.pdf (zuletzt aufgerufen am 10.10.2025)
- Tacke, Lena; Henke, Vanessa; Spanu, Stephanie & Zimmermann, Jan-Simon (2024). Partizipation als Gelingensbedingung emanzipatorischer (religiöser) Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine Rekonstruktion von impliziten Wissensbeständen angehender Lehrkräfte. *Theo-Web* 23(1), S. 150-167. <https://doi.org/10.23770/tw0333>
- Terfloth, Karin & Bauersfeld, Sören (2024). *Schüler mit geistiger Behinderung unterrichten. Didaktik für Förder- und Regelschule*. Ernst Reinhardt Verlag. <https://doi.org/10.36198/9783838552156>
- Uitto, Anna; Boeve-de Pauw, Jelle & Saloranta, Seppo (2015). Participatory school experiences as facilitators for adolescents' ecological behavior. *Journal for Environmental Psychology* 43, S. 55–65. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2015.05.007>
- Ukowitz, Martina (2021). Partizipative Forschung. In Tobias Schmohl & Thorsten Philipp (Hg.), *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik*. transcript, S. 221-230. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-276558>
- UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for ALL*. UNESCO.
- UNESCO & Deutsche UNESCO-Kommission (DUK) (2020). *Inklusion und Bildung: Für alle heißt für alle. Weltbildungsbericht – Kurzfassung*. https://www.unesco.de/assets/dokumente/Deutsche_UNESCO-Kommission/02_Publikationen/Publikation_Weltbildungsbericht_2020_Inklusion_und_Bildung.pdf (zuletzt aufgerufen am 10.10.2025)
- UNESCO & Deutsche UNESCO-Kommission (DUK) (2021). *Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Eine Roadmap*. https://www.unesco.de/assets/dokumente/Deutsche_UNESCO-Kommission/02_Publikationen/Publikation_Bildung_f%C3%BCr_nachhaltige_Entwicklung_Eine_Roadmap.pdf (zuletzt aufgerufen am 10.10.2025)
- Velten, Katrin; Alexi, Sarah & Höke, Julia (2018). Die Erfassung von Kinderperspektiven und ihr Potenzial für Forschung und Professionalisierung. In Susanne Miller, Birgit Holler-Nowitzki, Brigitte Kottmann, Svenja Lesemann, Birte Letmathe-Henkel, Nikolas Meyer, René Schroeder & Katrin Velten (Hg.), *Jahrbuch Grundschulforschung. Profession und Disziplin. Grundschulpädagogik im Diskurs*. Springer VS, S. 127-137. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13502-7_12
- Vierbuchen, Marie-Christine (2022). Inklusion und Bildung für nachhaltige Entwicklung – Konsequenzen der gegenseitigen Bezugnahme und potenzielle Handlungsstrategien. In Andreas Eberth, Antje Goller, Julia Günther, Melissa Hanke, Verena Holz, Alexandria

- Krug, Katarina Rončević & Mandy Singer-Brodowski (Hg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung – Impulse zu Digitalisierung, Inklusion und Klimaschutz*. Verlag Barbara Budrich, S. 18-35. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2zrpd1x.4>
- Vierbuchen, Marie-Christine & Rieckmann, Marco (2020). Bildung für nachhaltige Entwicklung und inklusive Bildung. Grundlagen, Konzepte und Materialien. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 43(1), S. 4–10. <https://doi.org/10.25656/01:20442>
- von Köppen, Marilena; Schmidt, Kristina & Tiefenthaler, Sabine (2020). Mit vulnerablen Gruppen forschen – ein Forschungsprozessmodell als Reflexionshilfe für partizipative Projekte. In Susanne Hartung, Petra Wihofszky & Michael T. Wright (Hg.), *Partizipative Forschung. Ein Forschungsansatz für Gesundheit und seine Methoden*. Springer VS, S. 21-62. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-30361-7>
- Wang, Caroline & Burris, Mary Ann (1997). Photovoice: concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health education & behavior the official publication of the Society for Public Health Education* 24(3), S. 369–387. <https://doi.org/10.1177/109019819702400309>
- WBGU (Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen) (2011). *Welt im Wandel: Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation*. <https://www.wbgu.de/de/publikationen/publikation/welt-im-wandel-gesellschaftsvertrag-fuer-eine-grosse-transformation> (zuletzt aufgerufen am 10.10.2025)
- Welskop, Nena; Gloystein, Dietlind & Moser, Vera (2019). Inklusiver Fachunterricht aus sonderpädagogischer Perspektive. In Julia Frohn, Ellen Brodesser, Vera Moser & Detlef Pech (Hg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen*. Klinkhardt, S. 89–98.
- Westphal, Ilona & Olejnick, Felix (2022). Bildung für nachhaltige Entwicklung im Kontext politischer Bildung – „Was hat die Bundeswehr mit Frieden zu tun“. In Johannes Jöhnck & Simon Baumann (Hg.), *Politische Bildung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Grundlagen und Praxisbeispiele für Förderschulen und Inklusion*. Wochenschau Verlag, S. 160-175.
- Wihofszky, Petra; Hartung, Susanne; Allweiss, Theresa; Bradna, Monika; Brandes, Sven; Gebhardt, Birte & Layh, Sandra (2020). Photovoice als partizipative Methode: Wirkungen auf individueller, gemeinschaftlicher und gesellschaftlicher Ebene. In Susanne Hartung, Petra Wihofszky & Michael T. Wright (Hg.), *Partizipative Forschung. Ein Forschungsansatz für Gesundheit und seine Methoden*. Springer VS, S. 85-141. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30361-7_4
- Ziemen, Kerstin (2019). Lehrpersonen als Lernbegleiter*innen. In Steffen Bartusch, Claudia Klektau, Toni Simon, Stephanie Teumer & Anne Weidemann (Hg.), *Lernprozesse begleiten. Anforderungen an pädagogische Institutionen und ihre Akteur*innen*. Springer VS, S. 21-32. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21924-6_3

Über die Autorinnen

Sandra Fischer ist als Lehrkraft für besondere Aufgaben in der Abteilung Pädagogik im Kontext geistiger Behinderung am Institut für Sonderpädagogik der Leibniz Universität Hannover tätig, u. a. im Projekt ‚KliB! Klima(-wandel) geht alle an. Inklusive BNE‘. Sie beschäftigt sich mit bildungstheoretischen Fragen im Kontext geistiger Behinderung und Inklusion – insbesondere im Hinblick auf das Bildungskonzept Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ihr Forschungsschwerpunkt liegt auf der Schüler*innenperspektive auf gemeinsames Lernen im Kontext inklusiver BNE.

Korrespondenzadresse: sandra.fischer@ifs.uni-hannover.de

ORCID-ID: 0009-0005-2522-5630

Julia Möhlenkamp ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Allgemeine Behindertenpädagogik und -soziologie am Institut für Sonderpädagogik der Leibniz Universität Hannover. Von 2025 bis 2027 ist sie im Projekt: ‚KliB! Klima(-wandel) geht alle an. Inklusive BNE‘ tätig. Das Projekt nimmt Mitgestaltungsmöglichkeiten von Schüler*innen im Kontext inklusiver BNE in den Blick. Dabei fokussiert es die Perspektive der Schüler*innen und adressiert diese als Expert*innen für gemeinsames Lernen, indem sie in eine Materialentwicklung durch Studierende partizipativ eingebunden werden. Ihr Arbeits- und Forschungsschwerpunkt liegt in Bereich politischer Bildung im Kontext inklusiver BNE.

Korrespondenzadresse: julia.moehlenkamp@ifs.uni-hannover.de

ORCID-ID: 0009-0001-9449-6670

Xiaokang Sun ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Allgemeine Behindertenpädagogik und -soziologie am Institut für Sonderpädagogik der Leibniz Universität Hannover. Sie arbeitet von 2024 bis 2026 im Freiraum-Projekt ‚Schulischer Teamarbeit lernen!‘ Im Rahmen des Projektes wirken allgemein- und sonderpädagogische Lehrkräfte der Partnerschulen intensiv mit (z. B. Erstellung von teamarbeitsbezogenen Lehrfilmen). Ihre aktuelle Forschungsschwerpunkte sind qualitative Forschung der Kooperationsprozesse der interdisziplinären Studierendengruppen und Lehrkräftekooperation im inklusiven Schulkontext. In ihrer Dissertation untersuchte sie mithilfe von qualitativen Forschungsmethoden die Implementation der Bildung für nachhaltige Entwicklung in chinesischen Grundschulen.

Korrespondenzadresse: xiaokang.sun@ifs.uni-hannover.de

ORCID-ID: 0009-0009-1777-1833

Nina Kelm, Henrik Röckle, Markus Spreer & Conny Melzer

Studierenden-Projekte mit dem Design-Based-Research-Ansatz: Umsetzungsmöglichkeiten am Beispiel der Entwicklung einer Checkliste für Barrierefreiheit an Schulen

Abstract

Mithilfe des DBR-Ansatzes wurde in iterativen Zyklen eine Checkliste zu schulischen Barrieren und deren (Nicht-)Vorhandensein im Hinblick auf inklusive Bildung entwickelt. Dieser Ausgangspunkt für eine inklusive Schulentwicklung wurde von einer Steuerungsgruppe aus Vertreter*innen von Schulpraxis, Schulträgern, Schulaufsicht und Hochschule koordiniert. Zentrales Element war ein innovatives, über mehrere Semester laufendes, damit verschränktes Forschungskolloquium mit im Projekt tätigen Studierenden.

Using the DBR approach, a checklist of school barriers and their (non-)existence with regard to inclusive education was developed in iterative cycles. This starting point for inclusive school development was coordinated by a steering group consisting of representatives from school practice, school authorities, school supervision, and higher education. A central element was an innovative, interlinked research colloquium running over several semesters with students involved in the project.

Schlagwörter

Design-Based-Research, Wissenschaft-Praxis-Kooperation, Studierendenprojekt, Inklusive Schulentwicklung, Barrierefreiheit in Schulen

Design-Based-Research, Research-Practice Partnership, Student Project, Inclusive School Improvement, Accessibility in Schools

1. Anlass

Vielfach wird Schulentwicklung, insbesondere die inklusive Schulentwicklung, als Schlüssel zur Umsetzung von Inklusion an einzelnen Schulen angesehen (Heimlich, 2019; Sahli Lozano et al., 2017). Sowohl aus bildungspolitischer Perspektive (Deutsches Institut für Menschenrechte, 2023) als auch aus gesellschaftlicher Sicht ist die inklusive Entwicklung von Schulen zwingend erforderlich, um allen Lernenden gerechte Bildungschancen zu bieten. Unter anderem wird die „Durchsetzung der Barrierefreiheit [...] im schulischen Bereich als Aufgabe [...] der inklusiven Schulentwicklung konkret benannt“ (Heimlich, 2019, S. 34). Allerdings scheitert Schulentwicklung häufig aufgrund vielfältiger Herausforderungen. Zu nennen seien hier unter anderem fehlende Partizipation und Führung, mangelhafte Feedbackkultur

(Rolff, 2023) sowie die Implementation entwickelter Lösungen (Rolff, 2013). Der Design-Based Research-Ansatz (DBR) stellt aufgrund seiner flexibel-iterativen, partizipativen und anwendungsorientierten Arbeitsweise einen sinnvollen Ansatz zur Bearbeitung von (inklusi-ven) Schulentwicklungsprozessen dar (Platte et al., 2024; Kelm et al., 2025).

In diesem Beitrag wird inklusive Schulentwicklung im Design-Based Research-Ansatz anhand der Entwicklung einer Checkliste zur Identifizierung von Barrieren im Schulkontext dargestellt. Die Identifizierung von Barrieren entspricht dabei den Forderungen der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Artikel 1), um Teilhabe an der Gesellschaft zu ermöglichen. Die gemeinsame Entwicklung im DBR-Ansatz adressiert das beschriebene Umsetzungsproblem inklusiver Schulentwicklung.

Am 14.06.2023 fasste der Stadtrat der Stadt Leipzig den Beschluss, eine Internetseite einzurichten, auf der die Zugänglichkeit der Gebäude aller Schulen der Stadt für Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit verschiedenen Beeinträchtigungen und Benachteiligungen kenntlich gemacht sein sollte. Dazu sollten die Barrieren und Barrierefreiheit erhoben werden. Ziel war einerseits die Herstellung von Transparenz zur richtigen Schulwahl für Schüler*innen mit spezifischen Bedarfen und andererseits sollten es die im Rahmen der Erhebung der Barrieren gesammelten Erkenntnisse möglich machen, von den Schulen selbst zur Schulentwicklung genutzt zu werden. Zur Umsetzung dieses Beschlusses ist die Stadt Leipzig auf die Universität Leipzig, speziell auf das Institut für Förderpädagogik, zugekommen. In einem ersten Treffen des Amts für Schule der Stadt Leipzig und der Letztautorin wurden drei Entscheidungen getroffen, die leitend für den weiteren Projektverlauf sein sollten: (1) Es wurde entschieden, eine *Checkliste* einzusetzen, mit der Barrieren systematisch erfasst werden. (2) Da es eine solche ausführliche Checkliste noch nicht gab, wurde sich für eine *gemeinsame Entwicklung* dieser ausgesprochen. (3) Letztlich musste konstatiert werden, dass für das Projekt und die Umsetzung des Stadtratsbeschlusses keine zusätzlichen finanziellen Ressourcen zur Verfügung stehen würden, weshalb die Idee der Einbeziehung des Projekts in Lehrveranstaltungen und Abschlussarbeiten, also eine Umsetzung in Form eines *Kolloquiums*, entstand.

Die Initiierung des Projekts durch die Stadt als Praxispartnerin der Universität und die Entscheidung für die Umsetzung als Entwicklungsprojekt hatten weiterhin Einfluss auf die Wahl des Forschungsansatzes. Als geeignet wurde der Design-Based Research-Ansatz (DBR) eingeschätzt und dem Amt für Schule vorgeschlagen. Nach einer genaueren Vorstellung dieser möglichen Vorgehensweise entschied man sich gemeinsam für diese Form der Umsetzung. Problematisch ist zunächst einzuschätzen, dass seitens der Stadt Leipzig keine Forschungsgelder für die Bearbeitung dieser Aufgabe zur Verfügung standen. Die Beantragung von Forschungsgeldern erwies sich aufgrund der Zeitschiene und der Ausrichtung der Fragestellung als nicht günstig, sodass die Umsetzung als Studierendenprojekt infrage kam. Damit stellt sich die übergeordnete Frage, wie dies praktikabel in den universitären Alltag und in Lehr-Lernformate integriert werden kann. Das Ziel des Beitrags ist damit, ein Lehr-Lernformat und damit einen Rahmen zu beschreiben, mit dem Projekte, die den DBR-Ansatz nutzen,

gemeinsam mit Studierenden über eine längere Zeit sowie mehrere Semester hinweg und damit verschiedenen Studierendengruppen gestaltet und umgesetzt werden können.

Der vorliegende Beitrag setzt nach einer kurzen theoretischen Rahmung des Inhalts des Projekts (Barrieren in Schule, inklusive Schulentwicklung) und einer Kurzvorstellung des DBR-Ansatzes den Fokus auf die Umsetzung als Studierendenprojekt im Rahmen mehrerer Kolloquien mit wechselnden teilnehmenden Studierenden. Abschließend werden – wie im DBR-Ansatz üblich – Designprinzipien für die Umsetzung auch anderer Themen als konsequente Forschungskolloquien formuliert.

2. Theoretische Grundlagen

2.1 Barrieren und Barrierefreiheit

Der Barriere-Begriff ist nicht leicht zu fassen, da „Barrieren und Barrierefreiheit [...] relationale Gefüge [bilden], die sich als Verhältnis von Umweltbedingungen, individuellen Komponenten und Aktivitäten immer wieder neu formieren“ (Schäfers & Schachler, 2021, S. 78). Barrieren sind nicht nur aus dem alltagsweltlichen Verständnis als räumliche Hindernisse oder Zugangsbeschränkungen zu verstehen. Diesem Projekt liegt ein weites Verständnis von Barrieren zu Grunde, wodurch die Anzahl an Barrieren endlos erscheint (Schäfers & Schachler, 2021, S. 76). Barrieren sind „für alle Mitglieder der Gesellschaft relevant“ (Hirschberg, 2021, S. 24), da Beeinträchtigungen oder chronische Erkrankungen alle Menschen im Laufe ihres Lebens betreffen können. In Bezug auf Schule beschreibt Kroworsch (2017) „einstellungsbedingte, physische, sprachliche, die Kommunikation betreffende, finanzielle, rechtliche und sonstige Bildungsbarrieren“ (S. 4) und Ausgrenzungsphänomene. Zur Herstellung von Barrierefreiheit, also zum Abbau von Barrieren, müssen diese „erst bewusst gemacht und kritisch reflektiert werden“ (Flieger, 2020, S. 136). Dies kann beispielsweise durch den Einsatz einer Checkliste geschehen. Der anschließende Schritt des Abbaus von Barrieren ist nicht trivial, da durch den Abbau einer Barriere für eine bestimmte Person oder Gruppe wiederum für eine andere Person oder Gruppe eine Barriere entstehen kann (Heck, 2012, S. 332; Leidner, 2007, S. 31). So kann bspw. die Absenkung einer Bordsteinkante, ohne das Hinzufügen einer besonderen Markierung, für Menschen, die einen Rollstuhl nutzen, ein Barriereabbau sein, jedoch für Menschen, die einen Langstock zur Orientierung nutzen, ein Barriereaufbau darstellen (Heck, 2012, S. 332; Kastl, 2017, S. 49; Leidner, 2007, S. 31). Damit ist der Abbau von Barrieren – auch als Barrierefreiheit zu beschreiben – ein komplexer und oft politischer Kompromiss (Kastl, 2017, S. 55, 105).

2.2 Der Design-Based-Research-Ansatz am Beispiel inklusiver Schulentwicklung

Der Design-Based Research-Ansatz (DBR) bietet das Potenzial, die „Durchsetzung der Barrierefreiheit [...] im schulischen Bereich als Aufgabe [...] der inklusiven Schulentwicklung“

(Heimlich, 2019, S. 34) gelingend umzusetzen (Platte et al., 2024; Kelm et al., 2025). DBR versteht sich als Forschungsansatz, der in iterativen Zyklen auf die Entwicklung von Lösungen für komplexe, praktische Bildungsprobleme abzielt (Campanella & Penuel, 2021; McKenney & Reeves, 2019). Dabei fokussiert der DBR-Ansatz auf bisher ungenutztes Potenzial im Bereich der Bildungswissenschaften: Die Methodologie fragt nicht danach, wie es ist oder war, sondern wie es sein könnte – und in gewissem Sinne, wie es sein *sollte* (Bakker, 2018, S. 3; Campanella & Penuel, 2021, S. 6). Die Prämisse von DBR-Forschenden ist die Frage, wie das gewünschte Ziel in einem bestimmten Kontext durch eine noch zu entwickelnde Intervention am besten erreicht werden kann (Euler, 2014, S. 17). Es wird der Anspruch verfolgt, sowohl einen praktischen als auch theoretischen Beitrag zu leisten (McKenney & Reeves, 2019, S. 18). Zudem können verschiedene Transferstrategien, wie beispielsweise Designprinzipien, Learning Trajectories oder Conjecture Mappings (Bakker, 2018, S. 46), angewendet werden, die Erkenntnisse und Prozesse sichtbar machen und somit die Anwendung der Ergebnisse in ähnlichen Kontexten ermöglichen. Brückel et al. (2023) definieren Designprinzipien als „Handlungsleitlinien [...], die in verallgemeinerter Form vorgeben, wie die Ziele des Vorhabens erreicht werden sollen. Sie zeigen auf, welche Kriterien in einem DBR-Prozess handlungsleitend sind, und dienen der Entwicklungsgruppe als roter Faden“ (S. 274). Die Entwicklung von praxisorientierten, kontextspezifischen Lösungen erfolgt mittels empirischer Untersuchungen (McKenney & Reeves, 2019), weist eine „direkte [...] Verschränkung von wissenschaftlichem Ertrag und bildungspraktischem Nutzen“ (Reinmann & Brase, 2022, S. 4) auf und „[...] führt dazu, dass Transfer keine zusätzliche Maßnahme, sondern Bestandteil des Forschens ist“ (Reinmann & Brase, 2022, S. 4).

Konkret bedeutet das, dass Praktiker*innen und weitere von der zu entwickelnden Lösung Betroffene aktiv in den Forschungsprozess eingebunden werden (Reinmann & Brase, 2022, S. 3). Wie viele und welche Personen in den verschiedenen Entwicklungsphasen eines Projekts beteiligt sind, kann je nach Projekt und Phase variieren (McKenney & Reeves, 2019, S. 15). Die Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis scheint in Schulentwicklungsprozessen unabdingbar zu sein (Platte et al., 2024, S. 58), insbesondere auch im Hinblick auf heterogene schulische Handlungsfelder (Rott & Marohn, 2018). Reh et al. (2024) bezeichnen eine derartige Zusammenarbeit als „spezifische[s] Potential dieses Forschungsansatzes“ (S. 29), weisen jedoch auch auf damit verbundene Herausforderungen hin.

Das iterative Vorgehen im DBR-Ansatz wird von mehreren Autor*innen beschrieben (z. B. Euler, 2014; Campanella & Penuel, 2021; Bakker, 2018; Easterday et al., 2018; Prediger et al., 2015; McKenney & Reeves, 2019). In diesem Beitrag wird sich an dem Verständnis von McKenney und Reeves (2019) orientiert, wonach der DBR-Prozess entlang der Phasen *Analyse/Exploration*, *Design/Konstruktion* und *Evaluation/Reflexion* beschrieben wird (s. Abb. 1). Die Phasen nach McKenney und Reeves (2019) werden in Kapitel 3 dieses Beitrags am Beispiel der Entwicklung der Checkliste näher ausgeführt.

3. Entwicklung und Einsatz der Checkliste zur Erhebung von Barrieren an Schulen als Studierenden-Projekt im DBR-Ansatz

3.1 Organisation und Ablauf des Projekts

Die Entscheidung, den Stadtratsbeschluss als Kooperationsprojekt im DBR-Ansatz umzusetzen, ging mit weiteren Entscheidungen einher: (1) Die Nutzung des im vorigen Abschnitt beschriebenen weiten Begriffsverständnisses von Barrieren und (2) die Entwicklung einer Checkliste, anhand derer zunächst die Barrieren bewusst gemacht werden, um sie danach abbauen zu können. Zentrales Ziel des Projekts ist demnach die Bewusstmachung von Barrieren an Schulen durch deren Erhebung mit der Checkliste und Verfügbarmachung auf einer öffentlich zugänglichen Internetseite. Dieses sehr komplexe Ziel und die Umsetzung als Wissenschafts-Praxis-Kooperation führten zur Gründung einer Steuerungsgruppe mit folgenden Teilnehmenden:

- Vertreter*innen des Schulamts der Stadt Leipzig (als Träger der Schulen)
- Vertreter des Landesamts für Schule und Bildung, Standort Leipzig (als Dienstaufsicht für die Schulleitungen und Lehrkräfte)
- zwei Schulleiterinnen von Schulen (Allgemeine Schule und Förderschule)
- Vertreter*innen des Bereichs Bauhygiene des Gesundheitsamts der Stadt Leipzig
- Vertreter*innen des Bauamts der Stadt Leipzig
- Vertreterin des Kreiselternrats (als Einbringer des Antrags im Stadtrat)
- Wissenschaftler*innen der Universität Leipzig (Projektleiter*innen und wechselnd die Studierenden der verschiedenen Forschungskolloquien)

Des Weiteren wurden Projektgruppen (A bis D) an der Universität Leipzig gegründet, die als Forschungskolloquien organisiert waren. Das heißt, in einem halbjährlichen Rhythmus entsprechend des Semesterturnus wurden Forschungskolloquium mit jeweils unterschiedlichen Studierenden durchgeführt, die in den DBR-Zyklen die Schritte zur Entwicklung der Checkliste durchführten. Jedes Forschungskolloquium war in sich geschlossen und vollzog einen spezifischen Entwicklungsschritt mit jeweils spezifischem, methodischem und inhaltlichem Vorgehen. Die Umsetzung in mehreren DBR-Zyklen mit unterschiedlichen Studierenden und damit Projektgruppen in den Kolloquien erhöhte die Notwendigkeit der *transparenten Übergabe* von Ergebnissen und Methoden im Projektverlauf. So wurden Treffen organisiert, in denen Studierende des jeweiligen Vorgänger-Kolloquiums ihre Erfahrungen an die Studierenden des nächsten Forschungskolloquiums weitergaben. Abbildung 1 zeigt die Zyklen, die zum Teil mehrmals durchlaufen wurden.

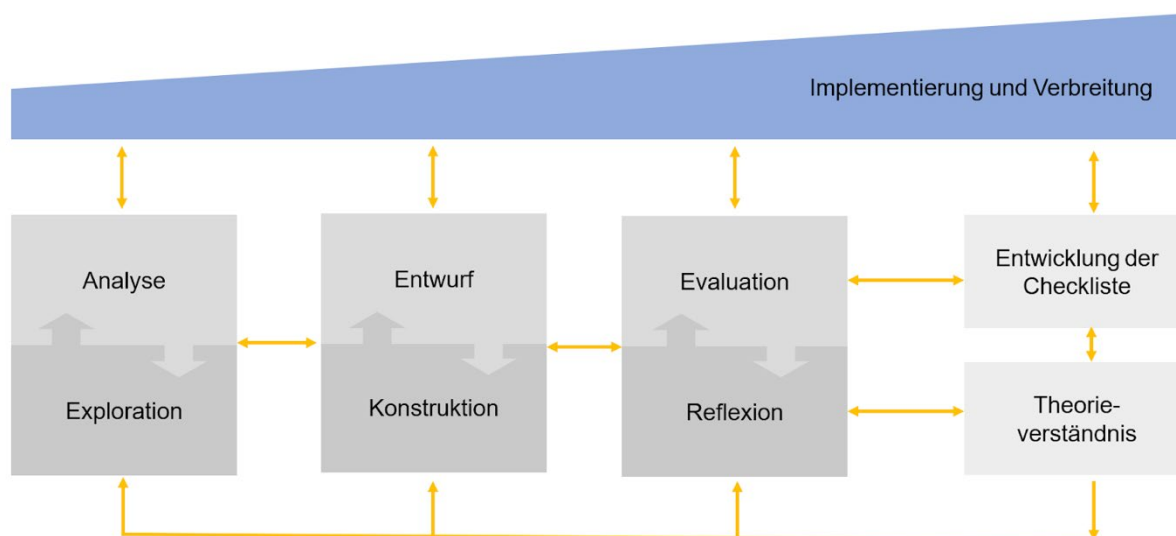


Abb. 1: Generisches Modell des DBR-Prozesses ergänzt durch das Projektziel der Entwicklung einer Checkliste (in Anlehnung an Platte et al., 2024, S. 61; nach McKenney & Reeves, 2019)

Die Phase *Analyse und Exploration* hat das Ziel, ein besseres Verständnis des zugrundeliegenden Problems zu erlangen. In diesem Zuge hat die erste Projektgruppe eine intensive Literaturanalyse zu Barrieren, Barrierefreiheit vorgenommen. Auf der Basis dieser zunächst vagen Ideen wurde in der Phase *Entwurf und Konstruktion* die Idee eines weiten Barrierebegriffs verfeinert, konkretisiert und operationalisiert. Dieser Begriff wurde mit der Steuerungsgruppe abgestimmt und ein erster Checklistenentwurf entstand. Dieser erste Entwurf wurde in der Phase der *Evaluation und Reflexion* einer empirischen Überprüfung unterzogen. Ziel dieser Phase ist es, (theoretisches) Verständnis darüber zu erlangen, ob, wie und warum Interventionselemente, also Items der Checkliste, funktionieren. In den geführten Interviews wurden alle Items inhaltlich bearbeitet und die Interviewpartner*innen gaben Rückmeldung zur Verständlichkeit derselben. Die Ergebnisse bildeten dann die Grundlage für ein Re-Design (McKenney & Reeves, 2019, S. 161 f.) der Checkliste, indem Items umformuliert, gestrichen oder hinzugefügt wurden.

Zwischen diesen drei Phasen kann im DBR-Prozess flexibel gewechselt werden, je nachdem, welche Schritte und Informationen für den Erfolg des Entwicklungsprozesses notwendig erscheinen (McKenney & Reeves, 2019, S. 127) – dies geschah auch im Rahmen der Erstellung der Checkliste. Während des gesamten Prozesses entwickelt sich die Checkliste weiter und gleichermaßen wird theoretisches Wissen über einen weiten Barrierebegriff in den einzelnen Teilen der Checkliste sowie über den Prozess (in diesem Sinne die Gestaltung des Kolloquiums und der Steuerungsgruppe) generiert (Campanella & Penuel, 2021, S. 7). Parallel zu den drei Kernphasen finden sich im generischen Modell nach McKenney und Reeves (2019) *Implementierung und Verbreitung*. Obgleich die tatsächliche Implementierung (und Verbrei-

tung) erst nach ihrer Fertigstellung erfolgen kann, werden bereits ab der ersten Phase (Analyse und Exploration) idealistische Ziele mit realistischen Einschätzungen durch die Praktiker*innen und Wissenschaftler*innen abgeglichen.

Das in Abbildung 1 dargestellte und anhand der Entwicklung der Checkliste kurz umrissene Modell des DBR wurde im vorgestellten Projekt in mehreren Zyklen angewendet. Mehrere Projektgruppen durchliefen die Zyklen Entwurf – Konstruktion sowie Evaluation – Re-Design bis zur Fertigstellung der Checkliste. Die Abbildung 2 verdeutlicht diesen Entwicklungsprozess unter Benennung der einzelnen Projektgruppen. Weiterhin orientieren sich die Bearbeitungszyklen zeitlich an der Semester-Struktur der Universität und den Phasen der Erstellung der wissenschaftlichen Abschlussarbeiten im Lehramtsstudium.

Zeitraum	Verantwortlichkeiten	Projektschritt	
Oktober 2023 - Januar 2024	Gründung der Steuerungsgruppe und der Projektgruppe der Uni	Vorarbeiten, Theoretische Grundlagen	Exploration Analyse
Februar 2024 - Juli 2024	Projektgruppe A Studierende	Erstellen einer ersten Checkliste und Erprobung (als Interviewleitfaden)	1. Zyklus Entwurf Konstruktion Evaluation Reflexion
August 2024 - September 2024	Projektgruppe A und B und Steuerungsgruppe Stadt	Diskussion der Ergebnisse Zyklus 1	
Oktober 2024 - Januar 2025	Projektgruppe B	Überarbeiten der Checkliste und zweite Erprobung (als Interview und Beobachtung)	2. Zyklus Entwurf Konstruktion Evaluation Reflexion
Februar 2025 - März 2025	Projektgruppe B und C und Steuerungsgruppe Stadt	Diskussion der Ergebnisse Zyklus 2	
April 2025 - Juli 2025	Projektgruppe C	Überarbeiten der Checkliste und dritte Erprobung (als Beobachtungsinstrument)	3. Zyklus Entwurf Konstruktion Evaluation Reflexion
August 2025 - September 2025	Projektgruppe C und D und Steuerungsgruppe Stadt	Diskussion der Ergebnisse Zyklus 3	
Oktober 2025 - März 2026	Projektgruppe D und Stadt Leipzig	Einsatz der Checkliste und Erstellen der Webpage	Theorie-verständnis Entwicklung der Maßnahme

Abb. 2: Einordnung der Projektschritte in das Generische Modell des DBR-Prozesses nach McKenney & Reeves (2019)

3.2 Rollen und Aufgaben der Beteiligten

Zur Umsetzung des Projekts nahmen die einzelnen Projektpartner*innen in den Gruppen verschiedene Aufgaben und Rollen wahr. Die zentrale Rolle im Projekt fiel der *Steuerungsgruppe* zu, die sich halbjährlich im März und im August traf. Die Sitzungen der Steuerungsgruppe markierten zugleich den Übergang zwischen den einzelnen Projektzyklen. Auf Grundlage der Ergebnisse der Projektgruppe wurden dabei gemeinsame inhaltliche und methodische Entscheidungen zum weiteren Projektverlauf getroffen. Es fand eine Evaluation der Erkenntnisse aus den jeweiligen Zyklen statt. Beispielsweise war vorgesehen, die Checkliste so zu entwickeln, dass sie zunächst im Rahmen mündlicher Interviews erprobt und anschließend

von den Schulen in Form einer Selbstauskunft eigenständig ausgefüllt werden sollte. Während der ersten Erprobungsphase zeigte sich jedoch, dass innerhalb derselben Schule bei mündlichen Interviews mit unterschiedlichen Mitarbeitenden teils widersprüchliche Aussagen erhoben wurden (Evaluation der Ergebnisse). Daher entschied die Steuerungsgruppe im Rahmen der Weiterentwicklung, die überarbeitete Checkliste im zweiten Zyklus sowohl im Interviewformat als auch im Rahmen teilnehmender Beobachtungen einzusetzen, um verschiedene Erhebungsmethoden zur Zielerreichung zu erproben. Nach Präsentation der Ergebnisse aus dem zweiten Zyklus beschloss die Steuerungsgruppe schließlich, zur Sicherstellung einer hohen Validität die Erfassung von Barrieren im weiteren Verlauf ausschließlich mittels teilnehmender Beobachtung vorzunehmen. Neben gemeinsamen methodischen Entscheidungen gaben die Mitglieder der Steuerungsgruppe in den Treffen auch inhaltliche Rückmeldungen zu einzelnen Items. So wurde gemeinsam diskutiert, inwieweit Items entfernt, umformuliert oder neu entwickelt werden müssen, sodass diese passgenau für die Leipziger Schullandschaft sind.

Die *Projektgruppen* waren als Forschungskolloquien organisiert. Jedes Semester nahmen Studierende am Forschungskolloquium teil, die ihre wissenschaftliche Abschlussarbeit des Lehramtsstudiums Sonderpädagogik im Rahmen des Projekts verfassten. Geleitet wurden die Kolloquien durch die Projektleiter*innen. Während der jeweiligen Zyklen fanden mehrere Treffen der Kolloquien statt, in deren Rahmen die Studierenden Zwischenergebnisse berichteten, diese diskutierten und Inhalte der Checkliste überarbeiteten. Weiterhin berieten sich die Studierenden im Forschungskolloquium gegenseitig hinsichtlich des Verfassens ihrer wissenschaftlichen Abschlussarbeiten, wie sie die erhobenen Daten auswerten können, und trafen Absprachen zu den Erhebungen in den Schulen. Hinsichtlich der Entwicklung der Checkliste wurden in den Zyklen und Projektgruppen verschiedene Schwerpunkte gelegt, die im Detail der Abbildung 2 zu entnehmen sind. Die jeweiligen Mitglieder der Projektgruppen A bis D nahmen während der entsprechenden Projektphase an den Treffen der Steuerungsgruppe teil, um die Ergebnisse des eigenen Zyklus zu präsentieren, methodische und inhaltliche Diskussionen sowie Entscheidungen für den nächsten Zyklus zusammenzufassen und weiterzugeben. Auf diese Weise war ein ungestörter Kommunikationsfluss zwischen den verschiedenen Projektgruppen möglich.

Die *Projektleiter*innen* bildeten die Gelenkstelle zwischen allen Projektgruppen und der Steuerungsgruppe. Sie organisierten die Forschungskolloquien, gaben Rückmeldung zu den Entwicklungsschritten und zur konkreten Umsetzung der Forschungsmethoden. Zugleich organisierten sie die Treffen der Steuerungsgruppe, besprachen die Ergebnispräsentation der Studierenden in der Steuerungsgruppe vor, trugen zudem Sorge für die Informationsweitergabe an Studierende in den Forschungskolloquien und koordinierten so das Gesamtprojekt. Die Betonung liegt auf Koordination, die methodischen und inhaltlichen Entscheidungen – wie bereits mehrfach erwähnt – lagen bei den Mitgliedern der Steuerungsgruppe, der die Projektleitung und die Studierenden der jeweiligen Projektgruppe ebenso angehörten.

3.3 Formen der Zusammenarbeit im Forschungskolloquium

Die Kolloquien mit wechselnden teilnehmenden Studierenden wurden von Projektbeginn an als regelmäßige Austausch- und Diskussionsplattform für die Forschungsaufgaben der Studierenden umgesetzt. Ergänzt wurden diese in Präsenz, hybrid oder rein digital umgesetzten regelmäßigen Treffen (ca. einmal im Monat) durch digitale Tools. Zum Datenmanagement wurde der DGSVO-konforme universitätseigene Cloud-Speicher (basierend auf Nextcloud) verwendet, der die Möglichkeit zum passwortgeschützten Speichern und Teilen erarbeiteter Dokumente bietet. Auf diese Weise konnte auch ein projektinternes Datenmanagement umgesetzt werden. Zudem wurde Zulip als Kommunikationsplattform genutzt, die ebenso auf dem Server der Universität Leipzig gehostet wird und datenschutzkonform unter Verwendung der Universitäts-E-Mail-Adressen eingesetzt werden kann. Die Kommunikation auf Zulip ist in Themenbereiche gegliedert. In der Vergangenheit liegende Kommunikationen konnten für neue Projektmitglieder freigeschaltet werden. Auf diese Weise wurde ein weiterer Transfer bisheriger Kommunikationen gesichert, was essentiell für die Übergabe der Arbeit zwischen den Projektgruppen A bis D war. Die Steuerungsgruppentreffen stellten immer auch den Übergang zwischen den Zyklen dar. Diese markierten mit der Ergebnispräsentation einerseits das Ende des einen Forschungskolloquiums und andererseits schloss sich an jedes Steuerungsgruppentreffen das erste Forschungskolloquium der neuen Projektgruppe an, so dass die inhaltlichen und methodischen Erkenntnisse übergeben werden konnten.

3.4 Zentrale inhaltliche und methodische Entscheidungen

Der gegebene Auftrag der Erfassung von Barrieren und von Barrierefreiheit machte im ersten Schritt des Projekts eine Setzung im Hinblick auf die theoretische Rahmung notwendig. Nach einem intensiven Diskurs wurde von der Steuerungsgruppe die *Entscheidung für einen weiten Barrierebegriff* getroffen. So wurden bewusst nicht nur bauliche Aspekte, sondern im Hinblick auf die Lehr-Lern-Gelegenheiten auch mögliche Barrieren im Hinblick auf den sozio-ökonomischen Hintergrund der Schüler*innen betrachtet. Auch eine rein auf einzelne Förderungsschwerpunkte bezogene Darstellung wird der notwendigen Breite der Aspekte nicht gerecht.

Die Ergebnisse der Erprobung der Checkliste als Leitfaden-Interview führten dann wiederum zu einem reflektierten *Wechsel der Erhebungsmethode*: Nach den geführten Interviews im 1. Zyklus wurde, wiederum gemeinsam mit der Steuerungsgruppe, die Erprobung einer teilnehmenden Beobachtung im 2. Zyklus beschlossen. Diese wurde in iterativen Zyklen dann in den Zyklen 3 und 4 entsprechend weiterentwickelt. In rezeptiven Phasen der teilnehmenden Beobachtung steht auf der Handlungsebene das Beobachten im Mittelpunkt, wobei nicht nur Ereignisse, Verhaltensweisen, soziale Situationen, sondern auch materielle Gegebenheiten beobachtet werden (Beuchling, 2015, S. 17-18). In der aktiven Phase der teilnehmenden Beobachtung auf Sprachebene werden durch die Initiierung von Gesprächen durch den*die Beobachter*in sprachliche Daten gewonnen, die sowohl aus informellen ‚Tür-und-Angel-Gesprächen‘ als auch aus formelleren mündlichen Befragungssettings stammten (Beuchling,

2015, S. 19). Zur Sicherstellung der Objektivität der Einschätzung und damit der Qualität wurde sich dann für eine *Itembezogene Ausformulierung der Skalen* entschieden. So soll es ermöglicht werden, mit einer hohen Interraterreliabilität die Einschätzungen vorzunehmen. Wiederum im Gremium der Steuerungsgruppe wurde das *Format der Veröffentlichung/Dissemination der Ergebnisse* beraten. Dieses sollte wiederum barrierearm konzipiert sein und transparent und nachvollziehbar die Ergebnisse auf einem handhabbaren, aggregierten Niveau transportieren.

4. Fazit und Designprinzipien

Aktuell befindet sich das Projekt im vierten Zyklus. Die Erstellung der Checkliste ist fertiggestellt und besteht nunmehr aus 63 Items in diesen vier Bereichen:

- Räume und Orientierung (Beschilderung, Zugänglichkeit, 19 Items)
- Assistive Technologien und digitale Infrastruktur (einschließlich Unterstützte Kommunikation, 13 Items)
- Kooperation und Wissenstransfer (12 Items)
- Rahmenbedingungen (Schulkultur, Bibliothek, Ganztagsangebot, Elternarbeit, 19 Items)

Die Abbildung 3 zeigt ein Beispielitem aus dem ersten Bereich und somit insbesondere den Aufbau und die Ausformulierung der beobachtbaren Abstufungen, die für jedes Item in dieser Weise vorgenommen wurden.

1.08 Bereich: Raum und Orientierung – Klassenraum					
Item: Das Klassenzimmer bietet ausreichend Platz (breite Gänge, freie Bewegungsmöglichkeiten, Fächer für Schulranzen, <i>zusätzliche Bereiche für Gruppenarbeit oder Morgenkreis</i>) Art der teilnehmenden Beobachtung: passive Beobachtung					
Vollständig zutreffend	Weitgehend zutreffend	Tendenziell zutreffend	Kaum zutreffend	Weitgehend nicht zutreffend	Überhaupt nicht zutreffend
☐	☐	☐	☐	☐	☐
breite Gänge, freie Bewegungsmöglichkeiten, Fächer für Schulranzen, zusätzliche Bereiche für Gruppenarbeit oder Morgenkreis	Breite Gänge <u>und</u> Fächer Schulranzen, freie Bewegungsmöglichkeiten <u>oder</u> zusätzliche Bereiche für Gruppenarbeit	stark verschieden ... einige haben die Merkmale, einige nicht	Breite Gänge <u>oder</u> Fächer für Schulranzen, freie Bewegungsmöglichkeiten <u>oder</u> zusätzliche Bereiche für Gruppenarbeit	Nur eines der genannten Merkmale ist vorhanden.	Keine der angegebenen Möglichkeiten
Anmerkungen: „typisches Klassenzimmer“ zeigen lassen					

Abb. 3: Beispielitem der Checkliste „Barrierearme Schulen“

Die Checkliste wird nun in dieser Form zur Vollerhebung in der Stadt Leipzig genutzt. Insgesamt kann die Entwicklung der Checkliste mit vier Forschungskolloquien als Erfolg angesehen werden. Diese Entwicklung hat durch die beschriebene Umsetzung sicher länger gedauert als das in einem gewöhnlichen Projekt, ohne den DBR-Ansatz und ohne Studierendenbeteiligung möglich gewesen wäre. Dem steht aber gegenüber, dass die Checkliste umfangreich

und zudem auf die tatsächlichen Bedarfe der Praxispartner*innen abgestimmt ist. Mitglieder der Steuerungsgruppe haben uns mehrfach rückgemeldet, dass sie in den Treffen mit den Studierenden und im Rahmen der Entwicklungsarbeit sehr viel gelernt haben. Durch die Transparenz seitens der Projektleiter*innen bezüglich des Forschungsansatzes noch vor Beginn des Projekts sowie die gemeinsame Entscheidung für diese Form der Umsetzung (inklusive der einzuplanenden Zeit) war durchgängig Offenheit für den gesamten und längerdauernden Prozess gegeben. Durch die Länge gab es aber auch Dropout aus der Steuerungsgruppe (Kreiselternrat, eine Schulleitung aufgrund diverser Verpflichtungen), was die Arbeit erschwerte. Für die Studierenden stellte das jeweilige Forschungskolloquium die Möglichkeit zum Austausch und zur Qualitätssicherung der eigenen wissenschaftlichen Abschlussarbeit. Der größte Mehrgewinn und damit Motivator für die Studierenden war aber das Bewusstsein, dass die eigene wissenschaftliche Arbeit und deren Ergebnisse direkt für die Praxis genutzt werden.

Aus den Erfahrungen der aufeinander aufbauenden Forschungskolloquien ergeben sich (die eingangs erwähnten) Designprinzipien zur Überführung der Idee der Umsetzung auch anderer Praxisprojekte im DBR-Ansatz:

- *Designprinzip 1: Transparente Projektkommunikation und Rollenklarheit:* Wenn ein DBR-Projekt mit Praxispartner*innen beginnt, dann stelle den Forschungsansatz, Rollen (Wissenschaft–Praxis–Studierende) und Zeitaufwand offen dar und stimme ein gemeinsames Commitment ab, um Erwartungen zu klären, Vertrauen aufzubauen und langfristige Zusammenarbeit zu sichern.
- *Designprinzip 2: Synchronisierung von Hochschul- und Schulzeitstrukturen:* Wenn DBR-Zyklen geplant werden, dann berücksichtige die Semesterzeiten sowie das Schuljahr mit seinen Ferienzeiten, um zeitliche Passung zu gewährleisten und Umsetzungshürden zu vermeiden.
- *Designprinzip 3: Kontinuierliche organisatorische Unterstützung:* Wenn ein DBR-Projekt mehrere Zyklen umfasst, dann stelle studentische Hilfskräfte (SHK) über die Projektlaufzeit ein und beziehe sie in Dokumentation, Terminorganisation und Kommunikationsabläufe ein, um Kontinuität, Effizienz und Entlastung der Projektbeteiligten sicherzustellen.
- *Designprinzip 4: Transparente, nachverfolgbare Dokumentation und Kommunikation:* Wenn projektbezogene Kommunikation und Entscheidungen über mehrere Zyklen hinweg stattfinden, dann nutze einen gemeinsamen, dauerhaft zugänglichen Cloud-/Dokumentationsserver und sichere Protokolle sowie Chat-Kommunikation langfristig ab, um Transparenz, Nachvollziehbarkeit und Wissensweitergabe an zukünftige Projektgruppen zu gewährleisten.
- *Designprinzip 5: Studentische Partizipation in Steuerungsprozessen:* Wenn das Projekt Steuerungs- oder Begleitgremien einrichtet, dann beteilige Studierende aktiv daran

und ermögliche Verantwortungsübernahme, um authentische Mitgestaltung, demokratische Entscheidungsprozesse und partizipative Forschungskultur zu fördern.

Die Erfahrungen in diesem Projekt und auch in vergangenen Projekten (z. B. Platte et al., 2025) sind sowohl auf Seiten der Studierenden und der Projektleiter*innen als auch auf Seiten der Praxispartner*innen so positiv, dass der zeitliche und Koordinationsaufwand nicht abschreckend sein soll. Im Gegenteil: Wir wollen Mut machen, im Rahmen von Forschungspraktika und wissenschaftlichen Arbeiten regelmäßig Entwicklungsprojekte durchzuführen, ggf. auch aktiv Praxispartner*innen genau auf diese Möglichkeit der Wissenschafts-Praxis-Kooperation hinzuweisen und gezielt für diese Projekte zu gewinnen.

Literatur

- Bakker, Arthur (2018). *Design research in education: A practical guide for early career researchers*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203701010>
- Beuchling, Olaf (2015). Partizipation als Forschungsmodus: Aus der Praxis des teilnehmenden Beobachtens. *International Dialogues on Education. Past and Present*, 2, S. 6–25. <https://doi.org/10.25656/01:10688>
- Brückel, Frank; Larcher, Susanna; Kuster, Reto; Spirig, Regula; Guerra, Rachel & Beuschlein, Heike (2023). Herleitung und Entwicklung des Schulentwicklungsrads. In dies. (Hg.), *Schulentwicklung - gemeinsam unterwegs: Veränderungsprozesse analysieren, planen und reflektieren* (1. Auflage). hep verlag, S. 269–309.
- Campanella, Melissa & Penuel, William R. (2021). Design-Based Research in Educational Settings: Motivations, Crosscutting Features, and Considerations for Design. In Zoi A. Philippakos, Emily Howell & Anthony Pellegrino (Hg.), *Design-based research in education: Theory and applications*. The Guilford Press, S. 3–22.
- Deutsches Institut für Menschenrechte (Hg.) (2023). *Parallelbericht an den UN-Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen zum 2./3. Staatenprüfverfahren Deutschlands*. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssaoar-88609-2>
- Easterday, Matthew W.; Rees Lewis, Daniel G. & Gerber, Elizabeth M. (2018). The logic of design research. *Learning: Research and Practice* 4(2), S. 131–160. <https://doi.org/10.1080/23735082.2017.1286367>
- Euler, Dieter (2014). Design Research - A Paradigm under Development. In Dieter Euler & P. F. Sloane (Hg.), *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik: [...], Beihefte: Bd. 27. Design-based Research*. Franz Steiner Verlag, S. 15–41.
- Flieger, Petra (2020). Ermöglichen, nicht behindern. Zum Abbau von Barrieren für die Partizipation von Kindern mit Behinderungen in Schule und Unterricht. In Sabine Gerhartz-Reiter & Cathrin Reisenauer (Hg.), *Partizipation und Schule. Perspektiven auf Teilhabe und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen*. Springer VS, S. 135–151. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29750-3_8

- Heck, Helmut (2012). Barrieren. In Iris Beck & Heinrich Greving (Hg.), *Lebenslage und Lebensbewältigung* (1. Auflage). Kohlhammer Verlag, S. 328–333.
- Heimlich, Ulrich (2019). *Inklusive Pädagogik*. Kohlhammer GmbH. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-033496-0>
- Hirschberg, Marianne (2021). Barrieren als gesellschaftliche Hindernisse – Sozialwissenschaftliche Überlegungen. In Markus Schäfers & Felix Welti (Hg.), *Barrierefreiheit – Zugänglichkeit – Universelles Design. Zur Gestaltung teilhabeförderlicher Umwelten*. Julius Klinkhardt, S. 23–35.
- Kastl, Jörg Michael (2017). *Einführung in die Soziologie der Behinderung* (2., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage). Springer VS.
- Kelm, Nina; Ashouri, Citka; Platte, Anett; Reh, Anne; Reintjes, Christian; Scheer, David; Schmalenbach, Christine; Schroeder, René; Schwermann, Anna; Veber, Marcel & Melzer, Conny (2025). Design-Based Research in der Sonderpädagogik – eine Innovationsstrategie für die inter- und intradisziplinäre Wissenschafts-Praxis-Kooperation. In Janin Brandenburg, Jan Kuhl, Olga Kunina-Habenicht, Frauke Mörike, Jens Gerken & Sarah Weigelt (Hg.), *Sonderpädagogik – intra- und interdisziplinär!? Sammelband zur 59. Tagung der Sektion Sonderpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Klinkhardt, S. 63–75.
- Kroworsch, Susann (2017). *Das Recht auf inklusive Bildung. Allgemeine Bemerkung Nr. 4 des UNAusschusses für die Rechte von Menschen mit Behinderungen* (Information / Deutsches Institut für Menschenrechte, 12). Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte, Monitoring-Stelle UN-Behindertenrechtskonvention.
- Leidner, Rüdiger (2007). Die Begriffe »Barrierefreiheit«, »Zugänglichkeit« und »Nutzbarkeit« im Fokus. In Patrick S. Föhl, Stefan Erdrich, Hartmut John & Katrin Maaß (Hg.), *Das barrierefreie Museum. Theorie und Praxis einer besseren Zugänglichkeit, ein Handbuch*. Transcript, S. 28–33.
- McKenney, Susan & Reeves, Thomas C. (2019). *Conducting educational design research* (2. Auflage). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315105642>
- Platte, Anett; Enderle, Chiara & Melzer, Conny (2024). Partizipative Forschung mit dem Design-Based Research Ansatz – Gemeinsame Entwicklung eines Konzepts von Organisationsformen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. In Stephan Ginkelmaier, Lars Dietrich, Janet Langer, Susanne Jurkowski, Pierre-Carl Link, Sebastian Franke & Désirée Laubenstein (Hg.), *ESE 6 (2024): In den Fokus verrückt – hidden topics im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung* Verlag Julius Klinkhardt, S. 56–71. <https://doi.org/10.35468/6103-04>
- Platte, Anett; Mark, Jana.; Melzer, Conny; Schulze, Fenja; Börner, Ninett; Jaschek, Nicole & Langner, Gerd (2025). Schulbegleitung – Entwicklung eines Konzepts zur Umsetzung des Poolmodells an einer Pilotschule. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 76(3), S. 84–96.
- Prediger, Susanne; Gravemeijer, Koeno & Confrey, Jere (2015). Design research with a focus on learning processes: an overview on achievements and challenges. *ZDM* 47(6), S. 877–891. <https://doi.org/10.1007/s11858-015-0722-3>

- Reh, Anne; Thevißen, Max; Schroeder, René; Miller, Susanne & Blumberg, Eva (2024). Didaktisch-diagnostische Potentiale inklusionsorientierten Sachunterrichts. Alternative Zugangsweisen partizipativer Forschung und diagnostischen Handelns von Lehrkräften. In Christiane Egger, Herbert Neureiter, Markus Peschel & Thomas Goll (Hg.), *In Alternativen denken. Kritik, Reflexion und Transformation im Sachunterricht*. Verlag Julius Klinkhardt, S. 27–36. <https://doi.org/10.35468/6077-03>
- Reinmann, Gabi & Brase, Alexa K. (2022). *Forschungsimmanenter Wissenstransfer in der Hochschullehre mit Design-Based Research: Die Rolle von Wissenspartnerschaften. Bildungsforschung, (2): Bildungsforschung: Gemeinsam mit Bildungspraxis? Wege, Dynamiken, Klärungen*. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.25539/bildungsforschung.v0i2.865>
- Rolff, Hans-Günter (2013). *Schulentwicklung kompakt: Modelle, Instrumente, Perspektiven* (2. Auflage). Beltz.
- Rolff, Hans-Günter (2023). *Schulentwicklung kompakt: Modelle, Instrumente, Perspektiven* (4. Auflage). Beltz.
- Rott, Lisa & Marohn, Annette (2018). choice2explore - inklusiver Sachunterricht konkret. In Christian Maurer (Hg.), *Qualitätvoller Chemie- und Physikunterricht - normative und empirische Dimensionen*. Universität Regensburg, S. 198–201.
- Sahli Lozano, Caroline; Vetterli, Richard & Wyss, Annika (2017). *Prozesse inklusiver Schulentwicklung: Theoretische Grundlagen und Filmbeispiele aus der Praxis* (1. Auflage). Schulverlag plus.
- Schäfers, Markus & Schachler, Viviane (2021). Barrieren erfragen – Herausforderungen der empirischen Erfassung von Barrieren im Rahmen standardisierter Interviews. In Markus Schäfers & Felix Welti (Hg.), *Barrierefreiheit – Zugänglichkeit – Universelles Design. Zur Gestaltung teilhabeförderlicher Umwelten*. Verlag Julius Klinkhardt, S. 67–79.

Über die Autor*innen

Nina Kelm ist Doktorandin der Sonderpädagogik an der Universität Leipzig und wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Leipzig. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in der Weiterentwicklung des Design-Based Research-Ansatzes im Kontext inklusiver Schulentwicklung.

ResearchGate Profil: <https://www.researchgate.net/profile/Nina-Kelm>.

Korrespondenzadresse: nina.kelm@uni-leipzig.de

ORCID ID: 0000-0002-8113-2296.

Henrik Röckle ist Lehrkraft im Vorbereitungsdienst und wissenschaftliche Hilfskraft im Projekt „Barrierearme Schulen der Stadt Leipzig“ an der Universität Leipzig. Seine Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Barrierefreiheit an Schulen und der Forschungsmethode Teilnehmende Beobachtung.

ResearchGate-Profil: <https://www.researchgate.net/profile/Henrik-Roeckle>.

Korrespondenzadresse: henrik.roeckle@uni-leipzig.de

ORCID ID: 0009-0005-6027-4171.

Prof. Dr. **Markus Spreer** ist Professor für Pädagogik im Förderschwerpunkt körperlich-motorische Entwicklung an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Leipzig. Seine Forschungsschwerpunkte sind Partizipation, Bildungsbiographien und sonderpädagogische Diagnostik.

ResearchGate-Profil: <https://www.researchgate.net/profile/Markus-Spreer>.

Korrespondenzadresse: markus.spreer@uni-leipzig.de

ORCID ID: 0000-0002-2214-6874.

Prof.‘ Dr.‘ **Conny Melzer** ist Professorin für Inklusive Bildung im Kontext von Lernbeeinträchtigungen an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Leipzig. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Professionalisierung für Inklusion, spezifische Förderung und Unterstützung im Unterricht sowie Beratung.

ResearchGate-Profil: <https://www.researchgate.net/profile/Conny-Melzer>.

Korrespondenzadresse: conny.melzer@uni-leipzig.de

ORCID ID: 0000-0003-3768-0356.

Saskia Happ

QUALIFIKATIONSANFORDERUNG: INKLUSION – Passungsprobleme zwischen Kompetenzen und Anforderungsprofil

Abstract

Vor dem Hintergrund zunehmender inklusiver Anforderungen an Lehrkräfte wird untersucht, inwieweit bestehende Rahmenwerke der Lehramtsstudiengänge ebendiesen inklusiven Anforderungen noch gerecht werden. Dazu werden ausgewählte Prüfungsordnungen hinsichtlich ihrer inklusionsbezogenen Inhalte analysiert und mit dem Anforderungsprofil von Lehrkräften verglichen. Ziel ist es, mögliche Diskrepanzen zwischen akademischer Qualifikation und inklusiver Arbeitsrealität herauszustellen.

Against the backdrop of increasing demands on teachers, this study examines the extent to which teacher education examination regulations meet the inclusive requirements of the teaching profession. Selected examination regulations are analyzed with regard to their inclusion-related content and compared with the professional requirements of teaching. The aim is to identify potential discrepancies between academic qualification and the inclusive realities of professional practice.

Schlagwörter:

Lehrer*innenbildung, Inklusion, Prüfungsordnungen, Professionalisierung
Teacher Education, Inclusion, Examination regulations, Professionalisation

1. Qualifikationsanforderung: Inklusion – Passungsprobleme zwischen Kompetenzen und Anforderungsprofil

1.1 Einleitung: Lehramt zwischen Paragrafen und Praxis – Wie gut bereitet das Studium auf Inklusion vor?

Seit dem 9. Schulrechtsänderungsgesetz von 2013 gehört Inklusion fest zum Berufsbild von Lehrkräften in NRW. Das „gemeinsame Lernen“ (MSB, 2025b, o. S.) erhöht die Anforderungen an die Unterrichtsplanung und -durchführung ebenso wie an das soziale Miteinander in Klassen und Kollegien (vgl. Peperkorn et al., 2021, S. 1336). Obwohl das Stimmungsbild der Lehrkräfte gegenüber inklusiven Themen deutlich positiv ausfällt (vgl. VBE, 2025, o. S.), bestehen weiterhin Hürden. Besonders der bundesweite Mangel an Lehrkräften sowie inklusivem und sonderpädagogischem Fachpersonal verschärft die Situation. In NRW fehlen bis 2032 allein an Berufskollegs über 300 Lehrkräfte (vgl. MSB & Feller, 2023, S. 25-27). Gleichzeitig entlasten digitale Angebote die Lehrkräfte nur bedingt, da sie „den persönlichen Kontakt zur Lehrkraft nicht ersetzen“ können (VBE, 2025, o. S.).



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

Diese Entwicklungen gewinnen insbesondere im Kontext inklusiver Bildung an Bedeutung, in der die steigenden Anforderungen an den Lehrberuf auf strukturelle Engpässe treffen. Die Qualifikation der Lehrkräfte ist eine fundamental wichtige Herausforderung, zu der neben Fort- und Weiterbildungen im Beruf auch die Bildung und Ausbildung der Lehramtsanwärter*innen (LAA) und Studierenden des Lehramts zählen (vgl. VBE, 2025, o. S.). Peperkorn et al. stellen in ihrer Studie mit mehr als 6.000 Lehrkräften fest, dass gezielte Trainings Teil einer Entlastung der angehenden und berufstätigen Lehrkräfte sein können, die situativ die Selbstkompetenz der Teilnehmenden stärken (vgl. 2021, S. 1349). Konzepte auf akademischer Projektbasis, die Inklusion als curricularen Baustein für Lehramtsstudierende aus verschiedenen Fachbereichen ausarbeiten, gibt es bereits seit einiger Zeit (vgl. Adl-Amini et al., 2020, S. 112-120; Fränkel et al., 2020, S. 156-166; Greiner & Kracke, 2018, S. 150-163). Unklar bleibt, inwieweit sich die Bemühungen und Konzepte bereits strukturell in den Prüfungsordnungen der Lehrer*innenbildung widerspiegeln und dadurch auf inklusive Anforderungen im Berufsalltag vorbereiten.

Um zu zeigen, wie Absolvent*innen der ersten Phase der Lehrer*innenbildung auf Basis ihres Studiums auf inklusive Anforderungen im Lehrberuf vorbereitet sein sollten, werden zunächst induktiv Kategorien festgelegt, die inklusive Anforderungen repräsentieren. Die Kategorien des Anforderungsprofils der Lehrkraft am Berufskolleg im Bundesland Nordrhein-Westfalen basieren auf unterschiedlichen Grundlagen, darunter gesetzliche Vorgaben, Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK) und Programme, wie „Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt“ und „Berufliche Schulen 4.0“, sowie Daten aus einschlägigen Erhebungen und Literatur.

Anschließend wird das Kategoriensystem deduktiv im Rahmen einer qualitativen Inhaltsanalyse beispielhaft auf die Prüfungsordnungen der Universität Paderborn angewandt. Daraus soll hervorgehen, ob die erforderlichen Kompetenzen im Studium behandelt werden. Ziel der Untersuchung ist es, Differenzen festzustellen, um sie als eine mögliche Ursache für den noch nicht gefestigten Umgang der Lehrkräfte mit inklusiven Herausforderungen hervorzuheben. Die forschungsleitende Hypothese lautet: Zwischen dem inklusiven Anforderungsprofil des Lehrberufs und den im Lehramtsstudiums verankerten inklusiven Inhalten herrscht eine Diskrepanz, die u. a. ursächlich dafür ist, dass sich Lehrkräfte nicht ausreichend auf die wachsenden Anforderungen vorbereitet fühlen (vgl. VBE, 2025, o. S.).

Auf Basis der forschungsleitenden Hypothese lassen sich die Fragen ableiten, inwiefern die in Prüfungsordnungen verankerten Studieninhalte die inklusionsbezogenen Anforderungen des Lehrberufs widerspiegeln und an welcher Stelle sich hier ein strukturelles Passungsproblem identifizieren lässt. Die Ergebnisse sollen zur Diskussion um die Weiterentwicklung der Lehrer*innenbildung im Inklusionskontext beitragen.

1.2 Begriffseinordnungen: „Inklusion“ und „Lehrkraft“

Zur inhaltlichen und methodischen Einordnung der vorliegenden Arbeit ist es unerlässlich, die Begriffe ‚Inklusion‘ und ‚Lehrkraft‘ einzugrenzen. Um ‚Inklusion‘ einzugrenzen, wird zunächst auf die Erläuterungen der KMK sowie der Deutschen UNESCO-Kommission zurückgegriffen, die den Begriff für die Bereiche ‚Schule‘ und ‚Lernen‘ auch als „inklusive Bildung“ kontextualisieren (KMK, o. J.a, o. S.; Deutsche UNESCO-Kommission, o. J., o. S.). Der Begriff umfasst „das gemeinsame Leben und Lernen von Menschen mit Behinderungen und Menschen ohne Behinderungen“ (KMK, o. J.a, o. S.) und soll hier explizit durch eine Potenzialorientierung ergänzt werden, die „die Talente und Bedürfnisse jedes Einzelnen“ berücksichtigt und „alle Menschen in der Verwirklichung ihres Potentials individuell [fördert]“ (Deutsche UNESCO-Kommission, o. J., o. S.).

Darüber hinaus ist ein Verständnis von Inklusion aus sonderpädagogischer Perspektive für den Schulkontext zu berücksichtigen. Lernenden mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf wird hier die Partizipation an Bildung in erreichbaren Regelschulen ermöglicht (vgl. Textor, 2018, S. 28-29). Um dies zu ermöglichen werden weitergehende didaktische, diagnostische und professionelle Handlungskompetenzen von Lehrkräften verlangt, für die ein rein deklaratives Wissen nicht ausreicht (vgl. Textor, 2018, S. 80, 89, 142).

Der Begriff der ‚Lehrkraft‘ soll für den vorliegenden Beitrag, in Anlehnung an die Angaben des Landesamtes für Qualitätssicherung und Informationstechnologie der Lehrerbildung (vgl. 2025a, b, o. S.), von einer ‚sonderpädagogischen Lehrkraft‘ abgegrenzt werden. Aufgrund des Studiums im Fach ‚Sonderpädagogik‘ (oder mindestens einem situativ wählbaren sonderpädagogischen Förderschwerpunkt) wird grundsätzlich von inklusions- und förderspezifischer Qualifizierung ausgegangen.

2. Methodisches Vorgehen der vorliegenden Arbeit

Um fundierte Erkenntnisse aus der vorliegenden Analyse zu gewinnen, ist es unabdingbar, sie auf offizielle Angaben zu stützen. Die Kategorien, die bei der qualitativen Inhaltsanalyse auf die Prüfungsordnungen angewendet werden, sind gesetzlichen Vorgaben, KMK-Empfehlungen sowie einschlägiger Forschungsliteratur entnommen worden. Diese zusätzliche literaturbasierte Ergänzung inklusiver Anforderungen des Lehrberufs soll die Vorgaben konkretisieren (vgl. Peperkorn et al., 2021, S. 1338). Die Texte wurden exzerptartig auf inklusive Anforderungen an Lehrkräfte überprüft, aus denen dann die Kategorien hervorgehen.

Angelehnt an die qualitative Inhaltsanalyse nach Udo Kuckartz (vgl. 2018) wurden die ausgewählten Prüfungsordnungen für das Lehramt an Berufskollegs betrachtet, die die Universität Paderborn zur Verfügung stellt. Dazu zählen die ‚Allgemeinen Bestimmungen‘ des Studiengangs, inkl. Bestimmungen für Deutsch für Schüler*innen mit Zuwanderungsgeschichte (DSSZ), die ‚Besonderen Bestimmungen‘ für das bildungswissenschaftliche und be-

rufspädagogische Studium und den ‚Besonderen Bestimmungen‘ für das jeweilige Unterrichtsfach bzw. die berufliche Fachrichtung. Für die vorliegende Arbeit wird exemplarisch die berufliche Fachrichtung Wirtschaftswissenschaft betrachtet, um fachdidaktische und fachwissenschaftliche Vorgaben prüfen zu können. Es wurde sowohl der Bachelor of Education (B. Ed.) als auch der Master of Education (M. Ed.) herangezogen.

3. Lehrberuf an Berufskollegs in NRW: Rechtskonforme und literaturbasierte Inklusionsanforderungen

Das Anforderungsprofil einer Lehrkraft am Berufskolleg muss zur genaueren Betrachtung der Prüfungsordnungen zunächst differenziert werden, da gesetzliche Grundlagen, KMK-Empfehlungen und literaturgestützte Anforderungen nicht immer explizit mit Inklusionsbedarfen verbunden sind.

Beispielhaft zeigt sich dies an der Anforderung des (schülerorientierten) Unterrichts, also dessen Planung, Durchführung und Nachbereitung. Obwohl diese Handlungen Teil eines inklusiven Unterrichts sind, stellen sie zunächst einmal allgemeine Anforderungen an eine Lehrkraft dar, hier unabhängig von der Schulform. Eine inklusive Anforderung an eine Lehrkraft in Bezug auf den Unterricht ist dagegen eine umfassende, barrierefreie Teilhabe für alle Schüler*innen der Klasse, mit und ohne Inklusionsbedarf (vgl. KMK, 2017, S. 5). Auf diese Weise ergeben sich insgesamt elf Kategorien, die inklusive Anforderungen an eine Lehrkraft am Berufskolleg in NRW enthalten. Folgend werden die Kategorien mitsamt ihren inklusiven Aspekten dargestellt und kurz erläutert.

Das Anforderungsprofil gilt auch für außerunterrichtliche Veranstaltungen, wie Ausflüge oder Klassenfahrten, die Lehrkräfte ohnehin vor zusätzliche Herausforderungen stellen.

1 Lehrkräfteprofessionalisierung

Die Kategorie ‚Lehrkräfteprofessionalisierung‘ enthält fachbezogene Kenntnisse aus den Bildungswissenschaften sowie der Fachdidaktik und dem Fachwissen der Unterrichtsfächer (vgl. KMK, 2022, S. 3; 2024, S. 75). Zu unterscheiden ist zwischen Fachwissen, das einen direkten Bezug zur Fächerwahl der Lehrkraft im Studium hat und der Kategorie ‚Multiprofessionalität‘, die einen fachfremden Bezug herstellt. Das studienbezogene Fachwissen umfasst Theorien, Strategien und Methoden inklusiver Fachpraxis (vgl. KMK, 2022, S. 3, 7; 2024, S. 76).

2 Unterricht

Die Kategorie ‚Unterricht‘ enthält neben der o. g. umfassenden, barrierefreien Teilhabe (vgl. KMK, 2017, S 5), auch „Teilgabe“ und das „Teilsein“ am Unterrichtsgeschehen (Adl-Amini

et al., 2020, S. 110), die es durch die Lehrkraft zu gewährleisten gilt. Ein zentraler Aspekt inklusiven Unterrichts ist die Differenzierung (vgl. Peperkorn et al., 2021, S. 1339; SchulG, 2025, §15), die eine individuelle Förderung der Schüler*innen erst ermöglicht, bspw. durch eine Individualisierung (vgl. Adl-Amini et al., 2020, S. 110; Heimlich & Bjarsch, 2020, S. 254) und einen Adressat*innenbezug (vgl. Adl-Amini et al., 2020, S. 110; KMK, 2022, S. 12, 13; 2024, S. 4, 76) von Material, Methode oder Sozialform. Greiner und Kracke stellen heraus, dass, basierend auf einer Beurteilung (Kategorie 6), eine Ressourcen- und Stärkenorientierung im Unterricht unentbehrlich ist (vgl. 2018, S. 152). Heimlich und Bjarsch betrachten die „Merkmale guten Unterrichts“ als Grundlage für inklusiven Unterricht (2020, S. 280-283), die durch „Prinzipien inklusiver Unterrichtsgestaltung“ (2020, S. 265) und der „[a]daptiven Lehrkompetenz“ (Greiner & Kracke, 2018, S. 156), erweitert wird, insbesondere bei kurzfristigen Veränderungen (KMK, 2024, S. 6).

3 Erziehung

„Erziehung“ ist neben Unterricht eine gesetzlich verankerte Anforderung an Lehrkräfte, die über den Unterricht hinaus durch Inklusion geprägt wird (vgl. SchulG, 2025, §2 (5)). Sie erfordert neben einer Inklusions- und Heterogenitätssensibilität (vgl. HRK & KMK, 2020, S. 10), bspw. in Bezug auf sonderpädagogischen Förderbedarf, auch eine Sensibilität für Kultur und Sprache (vgl. KMK, 2017, S. 8, 9; KMK, 2022, S. 9, 14; HRK & KMK, 2020, S. 3), um mit einer Vorbildfunktion in die Interaktion mit Schüler*innen und Kolleg*innen zu treten. Die KMK ergänzt die pädagogische Erziehung um soziologische und psychologische Aspekte (vgl. 2022, S. 9), die eng mit einer Multiprofessionalität der Lehrkräfte verknüpft ist.

4 Schulentwicklung

Begriffe wie „Schulkultur“ und „Schulklima“ (Karriere.NRW, 2025, o. S.; Kiel & Weiß, 2020, S. 297; KMK, 2022, S. 3) sind Teil der Schulentwicklung, die von Offenheit und Positivität geprägt ist. Ein inklusives Bildungs- und Abschlussangebot wird vorausgesetzt (vgl. KMK, 2011, S. 9; SchulG, 2025, §2 (10), §80 (1)), das Lehrkräfte aktiv mitgestalten (vgl. Karriere.NRW, 2025, o. S.; SchulG, 2025, §57 (2)). Kiel und Weiß verweisen auf die „Qualitätsskala zur inklusiven Schulentwicklung“¹ (QU!S) und entsprechenden „Leitfragen inklusiver Schulentwicklung“ (2020, S. 311).

5 Kooperation

Inklusion erfordert inner- und außerschulische Kooperationen von pädagogischem, sonder- und sozialpädagogischem Personal (vgl. Greiner & Kracke, 2018, S. 151-152; Heimlich &

¹ QU!S: Bislang mit dem Bezug zu Kindern und Jugendlichen, aufbauend auf dem Begleitforschungsprojekt Inklusive Schulentwicklung (B!S) aus Bayern.

Bjarsch, 2020, S. 284-286; KMK, 2022, S. 2, 4, 6). Entsprechend der lokalen Gegebenheiten der Schulen fällt darunter bspw. die Kooperation mit und Koordination von mobilen Sonder- und Sozialpädagog*innen oder Assistenzkräften (vgl. KMK, 2017, S 9; Melzer et al., 2015, S. 72), woraus eine zusätzliche Personalverantwortung entstehen kann. Im Berufskolleg wird außerdem die lernortübergreifende Kooperation mit Ausbildungsbetrieben, überbetrieblichen Lernorten und ggf. involvierten Ämtern erweitert.

6 Beurteilung

Individuelle Förderung und Inklusionsbedarfe erfordern eine pädagogische und ggf. sonderpädagogische Diagnostik. Dabei gilt es, (sonder-) pädagogische Theorien und Methoden zu kennen und anwenden zu können (vgl. Böhnert, 2020, S. 28-31; KMK, 2022, S. 12, 13). Die Lernprozessdiagnostik (vgl. KMK, 2022, S. 12) berücksichtigt Entwicklungsbereiche, Förderschwerpunkte, Nachteilsausgleiche und Notenschutz (vgl. Heimlich & Bjarsch, 2020, S. 275). Die Beurteilung ermöglicht ein Abwägen geeigneter Maßnahmen für die Schüler*innen, z. B. innerhalb individualisierter Förderpläne (vgl. Heimlich & Bjarsch, 2020, S. 278). Zu beachten ist, dass inklusive Förderschwerpunkte auch auf Hoch- und Sonderbegabungen (vgl. KMK, 2022, S. 12) basieren können, die das Spektrum einer Differenzierung zusätzlich erweitern (vgl. KMK, 2022, S 12). Teil der Beurteilung ist auch die Bewertung der Lernergebnisse, die durch Lernzieldifferenzen oder alternative Leistungsbewertungen eine zusätzliche inklusive Anforderung an Lehrkräfte stellt (vgl. Heimlich & Bjarsch, 2020, S. 275).

7 Beratung

Die ‚Beratung‘ umfasst personelle und kategoriale Komponenten, die durch die Lehrkräfte zu berücksichtigen sind. Während eine Beratung für Schüler*innen, Erziehungsberechtigte oder betrieblicher Ansprechpersonen unterrichtlicher, erzieherischer oder berufsorientierter Natur sein kann, umfasst eine Beratung inklusiver Natur auch den Umgang mit Herausforderungen, die explizit im Zusammenhang mit dem individuellen Inklusions- oder Förderbedarf stehen (vgl. Kranert, 2020, S. 225). Die Beratung dient der Einordnung zusätzlicher Fördermaßnahmen (vgl. Kranert, 2020, S. 225; SchulG, 2025, §2 (11)) und erfordert insbesondere an Berufskollegs Wissen über inklusive Bedarfe der Berufsbildung (vgl. Kranert, 2020, S. 225).

8 Persönliche und berufliche Einstellung

Die ‚persönliche und berufliche Einstellung‘ beinhaltet über die persönliche und fachliche Eignung (vgl. KMK, 2013, S. 2-3,) hinaus ein ausgeprägtes Bewusstsein für Inklusion als konstante Begleitung des täglichen Schullebens. Dieses Bewusstsein befähigt Lehrkräfte, Inklusionsbedarfe zu erkennen und zu unterstützen (vgl. KMK, 2022, S. 12, 13; SchulG, 2025, §2 (4)) sowie allgemeinen und inklusionsbezogenen Anforderungen trotz „unvorhergesehene[n] Veränderungen“ (KMK, 2024, S. 6) gleichermaßen gerecht zu werden. Erfolgreiche Inklusion

erfordert die Wertschätzung von Vielfalt (vgl. Greiner & Kracke, 2018, S. 151; Peperkorn et al.; 2021, S. 1338), eine Potenzial- und Beziehungsorientierung (vgl. Heimlich & Bjarsch, 2020, S. 251) ebenso wie eine Kooperationsbereitschaft der Lehrkräfte (vgl. Greiner & Kracke, 2018, S. 151). Penkwitt et al. stellen (über-)fachliche Schlüsselqualifikationen als Inklusionsanforderung heraus (vgl. 2025, S. 160-170).

9 Multiprofessionalität

„Multiprofessionalität“ im Lehrberuf stellt eine komplexe Verflechtung verschiedener Disziplinen dar (vgl. Adl-Amini et al., 2020, S. 111). Das erforderliche Wissen wird nicht immer von entsprechendem Fachpersonal abgefangen (vgl. Heifel-Rhoden, 2023, o. S.). Die KMK (vgl. 2022) empfiehlt mindestens Grundlagen der folgenden Fachbereiche:

- Schul-, Unterrichts- und (Berufs-) Bildungsforschung (S. 15),
 - Lernprozessdiagnostik (S. 12),
- Sonder- und Sozialpädagogik mit Diagnostik (S. 5),
- Psychologie mit Diagnostik (S. 9),
 - Lern-, Alters-, Entwicklungspsychologie (S. 10),
- Konflikterkennung und -lösung (S. 4),
- Stress- und Belastungsforschung (S. 14).

Diese werden außerdem durch Bestandteile der Rehabilitations- und Behinderungspädagogik (vgl. Penkwitt et al., 2025, S. 165, 170) und Deutsch für Schüler*innen mit Zuwanderungsgeschichte (DSSZ; auch Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache (DaZ/DaF)) ergänzt (vgl. MSB, 2025a, o. S.).

10 Schlagwortsuche/Begriffsverständnis

Die Kategorie ist aufgrund unzureichender Begriffsschärfe entstanden. Der Beitrag berücksichtigt dadurch Inklusions- und inklusionsnahe Inhalte des Lehrberufs. Berücksichtigt wurden dabei Interpretations- und Verständnisunterschiede des Begriffs „Inklusion“ sowie „Integration“, „Sonderpädagogische Förderung/Sonderpädagogischer Förderungsbedarf“ (SPF), „Individualisierung“, „Differenzierung“, „Individuelle Förderung“, „Barrierefreie Teilhabe“, „Behinderung“, „Benachteiligung“, „Einschränkung“, „(Sprach-) Barrieren“, „Internationalisierung“ und „Heterogenität“. Letzteres in Bezug auf „[Sprache, soziale Lebensbedingungen, Kultur, Religion, Geschlecht, Begabung, Talent]“ (HRK & KMK, 2020, S. 3). Die Auflistung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit inklusionsnaher Begrifflichkeiten. Sie dient nicht zuletzt als Kontrollinstanz während der Erhebung und verdeutlicht gleichzeitig die Komplexität von Inklusion.

11 Induktive Kategorienbildung aus den Prüfungsordnungen

Aus den Prüfungsordnungen ergab sich induktiv eine weitere Kategorie ohne direkten Inklusionsbezug. Die allgemeinen Bestimmungen erheben den Anspruch, „die fachlichen Voraussetzungen für die Einstellung in den Vorbereitungsdienst“ zu erfüllen (Universität Paderborn, 2022a, b, jeweils §1 (3)). Obschon der Vorbereitungsdienst bereits maßgeblich auf eigenständiger Arbeit der Lehramtsanwärter*innen fußt, gibt es Gestaltungsspielraum für den Erwerb inklusiver Kompetenzen.

4. Prüfungsordnungen: Gestaltungsinstrument inklusiver Studieninhalte in der Lehrer*innenbildung

Prüfungsordnungen sind das Bindeglied zwischen gesetzlichen Vorgaben und der Hochschullehre (vgl. KMK, o. J.b, o. S.). Die Kultus- und Wissenschaftsministerien, Hochschulen und Vertreter*innen „der für das Schulwesen zuständigen obersten Landesbehörde“ sollen durch ihre Mitwirkung „die staatliche Verantwortung für die inhaltlichen Anforderungen“ sichern (KMK, 2023, S. 183). Das Regelwerk durchläuft während seines Akkreditierungsverfahrens also Gremien, die mit dem Lehrberuf vertraut sind, bevor es in Kraft tritt. Die vorliegende Erhebung berücksichtigt die Prüfungsordnungen für den Bachelor und Master of Education des Lehramts an Berufskollegs an der Universität Paderborn. Genauer werden die Allgemeinen Bestimmungen für das spezifische Lehramt betrachtet ebenso wie die „Besonderen Bestimmungen für das bildungswissenschaftliche und berufspädagogische Studium“, welche fächerübergreifend gestaltet sind (Universität Paderborn, 2022a, b, d, e).

Liebner und Schmalz kommen zwar schon 2021 zu der Erkenntnis, dass inklusionsorientierte Inhalte vorrangig in den Bildungswissenschaften verortet sind (vgl. Köpfer & Rosen, 2025, S. 193), sie untersuchen allerdings nur Veranstaltungstitel, weshalb hier die „Besonderen Bestimmungen für die berufliche Fachrichtung Wirtschaftswissenschaft“ (Universität Paderborn, 2022c, f) für fachwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven herangezogen werden. Die Inhaltsanalyse der sechs Dokumente wird digital mit MAXQDA durchgeführt.

Die allgemeinen Bestimmungen enthalten jeweils Angaben zu den Eckdaten des jeweiligen Studiengangs, wie bspw. Voraussetzungen, Ziele und Gliederung. Sie stecken die Rahmenbedingungen der Prüfungen ab und enden mit Schlussbestimmungen über bspw. Ungültigkeit und Aberkennung (vgl. Universität Paderborn, 2022a, d). Die besonderen Bestimmungen enthalten darüber hinaus die Modulbeschreibungen (vgl. Universität Paderborn, 2022, b, c, e, f), aus denen die zu untersuchenden Inhalte hervorgehen.

5. Auswertung: Ergebnisse der Analyse ausgewählter Prüfungsordnungen des Lehramts und integrierte Diskussion der forschungsleitenden Hypothese

Die Ergebnisse der Analyse werden folgend anhand der Kategorien aufgezeigt und unmittelbar diskutiert. Die Prüfungsordnungen werden im Kurzbeleg wie folgt abgekürzt:

Allgemeine Bestimmungen der Prüfungsordnung für den Bachelorstudiengang Lehramt an Berufskollegs mit einer beruflichen Fachrichtung und einem Unterrichtsfach mit zwei beruflichen Fachrichtungen oder mit zwei Unterrichtsfächern an der Universität Paderborn vom 31. Mai 2022	(B1)
Besondere Bestimmungen der Prüfungsordnung für den Bachelorstudiengang Lehramt an Berufskollegs für das bildungswissenschaftliche und berufspädagogische Studium an der Universität Paderborn vom 31. Mai 2022	(B2)
Besondere Bestimmungen der Prüfungsordnung für den Bachelorstudiengang Lehramt an Berufskollegs mit der beruflichen Fachrichtung Wirtschaftswissenschaft an der Universität Paderborn vom 31. Mai 2022	(B3)
Allgemeine Bestimmungen der Prüfungsordnung für den Masterstudiengang Lehramt an Berufskollegs mit einer beruflichen Fachrichtung und einem Unterrichtsfach mit zwei beruflichen Fachrichtungen oder mit zwei Unterrichtsfächern an der Universität Paderborn vom 31. Mai 2022	(M4)
Besondere Bestimmungen der Prüfungsordnung für den Masterstudiengang Lehramt an Berufskollegs mit einer beruflichen Fachrichtung und einem Unterrichtsfach, mit zwei beruflichen Fachrichtungen, mit zwei Unterrichtsfächern oder mit einer Großen beruflichen Fachrichtung und einer Kleinen beruflichen Fachrichtung für das bildungswissenschaftliche und berufspädagogische Studium an der Universität Paderborn vom 31. Mai 2022	(M5)
Besondere Bestimmungen der Prüfungsordnung für den Masterstudiengang Lehramt an Berufskollegs mit der beruflichen Fachrichtung Wirtschaftswissenschaft an der Universität Paderborn vom 31. Mai 2022	(M6)

Tab. 1: Abkürzung für die Prüfungsordnungen zur besseren Lesbarkeit der Auswertung

In der Kategorie ‚1 Lehrkräfteprofessionalisierung‘ werden „Kompetenzen im Bereich der schulbezogenen Inklusion“ (B1, S. 7; M4, S. 9) und der „Umgang mit Diversität“ (M5, S. 8) codiert, außerdem Inhalte des Bereichs DSSZ, darunter Fachwissen zu Migration und Sprachbildung, ebenso wie Methodenwissen der Mehrsprachigkeitsdidaktik (vgl. B1, S. 26-27). Ursachen und Formen von „Lernbeeinträchtigungen und Lernstörungen“ sowie „sozialer Benachteiligung am Arbeitsmarkt und in der beruflichen Bildung“ (B2, S. 9, 13). Operatoren wie „kennen“, „verfügen über Wissen“ und „abgrenzen“ setzen zwar Kenntnisse in Fachwissen, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften voraus, sind aber nicht gleichbedeutend mit praktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten. „Inklusion in der Praxis der Berufsbildung“ wird zwar

theoretisch reflektiert (M5, S. 8), aktive Handlung wird dann aber auf „individuelle Förderkonzepte in [der] Bildungsgangarbeit“ oder „Heterogenität“ (M5, S. 9) statt Inklusion bezogen. Der Lehrkräfteprofessionalisierung fehlt es somit an inklusiver Praxis über sprachbezogene Inklusion hinaus, was die Entwicklung handlungsorientierter Inklusionskompetenzen (vgl. KMK, 2011, S. 9) erschwert.

Language Awareness und „Sprachbildung“ aus dem Bereich DSSZ sind auch Teil der Kategorie ‚2 Unterricht‘ (B1, S. 26). Die Planung sprachbildenden, differenzierten und individualisierten Unterrichts beinhaltet u. a. „zielgruppenadäquate Methoden, Medien, Methoden-großformen und Sozialformen“ (B3, S. 24). Die „Arbeit mit Menschen mit Beeinträchtigungen und Förderbedarf im Unterricht“ wird aufgeführt und in die Bildungsgangarbeit übertragen (B2, S. 9), bspw. durch die Differenzierung der Curricula (vgl. B3, S. 29). Die Segmente enthalten Hinweise, die auf einen Praxisbezug hindeuten, jedoch lässt die Formulierung der Prüfungsordnungen großen Spielraum für die Ausgestaltungen der Inhalte und deren Gewichtung. Es bedarf also einer Konkretisierung des Inklusionsbezugs für den Unterricht, damit Studierende von der Verbindlichkeit curricularer Vorgaben profitieren können.

„Heterogenität in Entwicklung, Sozialisation und Lernen“ (M2, S. 8) ist der einzige Aspekt, der explizit Spielraum für die Einbildung inklusiver Inhalte der Kategorie ‚3 Erziehung‘ zulässt. Zwar sind weitere Stellen innerhalb der Prüfungsordnungen codiert, jedoch sind diese so allumfassend formuliert, dass sie gleich mehreren Kategorien entsprechen. So auch die „Kompetenzen im Bereich schulbezogener Inklusion“ (B1, S. 7; M4, S. 9). Die benötigte pädagogische, soziologische und psychologische Erziehung (vgl. KMK, 2022, S. 9, 10) ist hier also auf eine inklusionsorientierte Interpretation der Lehrenden an der Hochschule angewiesen, um bspw. Inklusionssensibilität und Aufklärung an die Studierenden weiterzugeben. Diese Abhängigkeit von individueller Haltung stellt ein strukturelles Problem dar, was ein inkonsistentes Kompetenzniveau begünstigen kann.

Die Kategorie ‚4 Schulentwicklung‘ bringt die Mitarbeit bei der Gestaltung inklusiver Bildungs- (vgl. B3, S. 26), Bildungsgang- und Unterrichtsarbeit (vgl. M5, S. 3) mit sich. „Inklusion und Heterogenität der Zielgruppen in Schule und Betrieb“ (B2, S. 13) sind Teil der Berufspädagogik in Bachelor, die „Inklusion in der beruflichen Bildung“ (M5, S. 11) in der Gestaltung der Berufsbildung im Master. Die Studierenden sollen ihre Rolle als „Mitglieder einer kulturell und sozial-ökonomisch divers aufgestellten Arbeits- und Bildungsgemeinschaft“ (M6, S. 75) begreifen. Die Schulentwicklung weist inklusive Inhalte auf, ähnlich wie der Unterricht. Durch fehlende Verbindlichkeit werden auch hier keine bestimmten Inklusionsschwerpunkte oder deren Konkretisierung gewährleistet.

Kategorie ‚5 Kooperation‘ bildet eine „reflektierte Koedukation im Kontext beruflicher Bildung“ (B1, S. 7) ab, ebenso wie eine „Multiprofessionalität und Bildungsbegleitung im Team [in] inklusiven Lernsettings“ (B2, S. 9) ergänzt durch die Zusammenarbeit mit „Sozialpartnern im betrieblichen (Bildungs-) Management“ (B3, S. 26). Die Prüfungsordnungen nehmen Inhalte inklusiver Kooperation begrifflich auf, sodass Lehrende diese vertiefen sollten.

Fraglich ist, wie detailliert die Inhalte für die Studierenden aufbereitet und inwiefern sie den Anforderungen gerecht werden, insbesondere wenn die Kooperation durch institutionelle Rahmenbedingungen eingeschränkt ist.

Grundlagen und Anwendung der pädagogischen Diagnostik sind Teil der Kategorie ‚6 Beurteilung‘ (vgl. B1, S. 7, 27; B2, S. 3, 9, 10; B3, S. 4; M4, S. 3; M5, S. 11; M6, S. 4). Darunter Arten, Verfahren, Ziele und Zwecke der Sprachdiagnostik (vgl. B1, S. 27) und auch Inhalte der Kompetenzdiagnostik, insbesondere diverse und inklusive Aspekte von Kompetenzentwicklungsprozessen (vgl. B2, S. 10). Die Studierenden lernen außerdem geeignete „Fördermaßnahmen in Schule und Betrieb“ kennen (M5, S. 11). Die Studierenden dürfen aber lediglich von Inhalten pädagogischer Diagnostik ausgehen, darunter Lernausgangslagen oder soziale und kulturelle Lebensbedingungen der Schüler*innen. Formulierungen, wie „Sie erkennen die Notwendigkeit der Förderung von Lernenden mit besonderem Förderbedarf“ (B2, S. 10) ziehen eine Grenze zwischen pädagogischer und sonderpädagogischer Diagnostik, die strukturell verankert ist. Dass den Lehrkräften im Alltag auch Beobachtungen sonderpädagogischer Merkmale abverlangt werden, wird nicht abgebildet, was die forschungsleitende Hypothese in dieser Kategorie bestätigt.

Die Kategorie ‚7 Beratung‘ wird durch keine codierten Segmente abgebildet, die nicht einer großzügigen Interpretation bedürfen. So kann Segmenten, wie „Fördermaßnahmen in Schule, Betrieb, Überbetrieblicher Ausbildungsstätte, bei Bildungsträgern und anderen Institutionen der Berufsbildung“ (M2, S. 11) oder auch die „Strukturen, Institutionen und Förderansätze der beruflichen Integrationsförderung in kritischer Perspektive, z.B. [sic!] Berufsbildungswerke, Berufsförderungswerke und WfbM“ (B2, S. 13), grundsätzlich eine Vermittlung von Fachwissen als Voraussetzung für eine Beratung zugeschrieben werden, Lehrinhalte zur Vor- und Nachbereitung oder zu Aufbau und Durchführung einer Beratung werden nicht explizit aufgeführt, obschon sie u. a. Teil der Schlüsselqualifikationen sind (vgl. Penkwitt et al., 2025, S. 169-170), was die Hypothese der Arbeit bekräftigt.

Die ‚Persönliche und Berufliche Einstellung‘ (Kategorie 8) wird u. a. durch die Reflexion der eigenen Kompetenzentwicklung abgebildet (vgl. B2, S. 11; B3, S. 32). „(Selbst-) Reflexivität“ in Bezug auf Diversität und Heterogenität (M5, S. 9) ist Inhalt des Masters, was den Umgang mit Vielfalt zumindest anschnidet. Die Bereitschaft zur Adaption und Kooperation sind im Kontext der persönlichen und beruflichen Einstellung einer Lehrkraft kein genannter Inhalt der Prüfungsordnungen, Schlüsselqualifikationen, wie Penkwitt et al. sie abbilden (vgl. 2025, S. 169-170), lediglich im Rahmen beruflicher Handlungskompetenz (vgl. M5, S. 3). Reflexivität allein garantiert keine inklusionsorientierte Handlungskompetenz.

Für die Kategorie ‚9 Multiprofessionalität‘ konnten lernpsychologische und sozialwissenschaftliche Erkenntnisse für die Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements im Bachelor codiert werden (vgl. B1, S. 7). In der Veranstaltungsbeschreibung für DSSZ werden Elemente der germanistischen Linguistik aufgeführt (vgl. B1, S. 27). Im Master ist die Auseinandersetzung mit sozialpsychologischen Inhalten von „Entwicklung, Lehren/Lernen und Unterricht“

(M5, S. 8) vorgesehen. Weitere Fachbereiche werden nicht explizit genannt. Das Unsicherheitsgefühl der Lehrkräfte kann durch das Fehlen multiprofessioneller Grundlagen, wie z. B. interdisziplinärer Fallarbeit oder auch *Team-Teaching*, begünstigt werden und verstärkt somit die Hypothese.

Die Kategorie ‚10 Schlagwortsuche/Begriffsverständnis‘ ergab 34 codierte Segmente. Auch hier entscheiden die hochschulischen Lehrenden über Quantität und Qualität der inklusiven Begrifflichkeiten. Die Vielfalt der Begriffe weisen auf das uneinheitliche Inklusionsverständnis hin. Nach Kürzungen von Dopplungen und Berücksichtigung des Kontexts in der Prüfungsordnung verbleiben die folgenden Begriffe:

- (schulbezogene) Inklusion (B1, S. 7; B2, S. 9, 10, 13; B3, S. 29; M4, S. 7, 9; M5, S. 3, 8, 11, 13; M6, S. 3, 75, 77),
- Diversität (B2, S. 10, 11; B3, S. 24, 26, 29, 32; M5, S. 8),
- Heterogenität (B2, S. 9, 11, 13; B3, S. 24, 26, 29, 32; M5, S. 8, 9, 11; M6, S. 5, 75),
- Integration/Integrationsfunktion (B2, S. 13; B3, S. 26; M4, S. 8; M6, S. 27),
- (soziale) Benachteiligung (B2, S. 13; M5, S. 13),
- Inklusionsorientierte Fragestellungen und deren Verteilung in den Prüfungsordnungen (M4, S. 7; M6, S. 3),
- Internationalisierung (M5, S. 3; M6, S. 74),
- Förderung von Schüler*innen und Schülern mit Zuwanderungsgeschichte (B1, S. 3, 26),
- Interkulturelle Bildung (B1, S. 7; B2, S. 3; M6, S. 75),
- Internationale Anforderungen an die Berufsbildung (M5, S. 3; M6, S. 74),
- Kulturell und sozial-ökonomisch divers aufgestellte Arbeits- und Bildungsgemeinschaft (M6, S. 75).

6. Ursache für inklusionsbezogene Unsicherheiten: Überprüfung der zu Beginn aufgestellten Hypothese

Hypothese: Zwischen dem inklusiven Anforderungsprofil des Lehrberufs und den im Lehramtsstudiums verankerten inklusiven Inhalten herrscht eine Diskrepanz, die u. a. ursächlich dafür ist, dass sich Lehrkräfte nicht ausreichend auf die wachsenden Anforderungen vorbereitet fühlen.

Die aufgestellte Hypothese wird durch die Untersuchung im Wesentlichen bekräftigt. Zunächst muss festgehalten werden, dass die ausgewählten Prüfungsordnungen durchaus Anknüpfungspunkte aufführen, die entsprechend den inklusiven Anforderungen in den Veranstaltungen umgesetzt werden könnten. Nichtsdestotrotz werden diese nicht durchgängig konkretisiert oder verbindlich ausgestaltet. Dadurch decken die codierten Segmente die inklusiven Anforderungen des Lehrberufs nicht vollständig ab, was im ersten Schritt die erwartete Diskrepanz bestätigt.

In der Auswertung wird deutlich, dass inklusive Aspekte vorrangig in allgemeinen Kompetenzbeschreibungen oder einzelnen Schwerpunkten, wie bspw. im Bereich der Sprachbildung, aufgegriffen werden, die einer Konkretisierung bedürfen. Eine systematische Verankerung aller Kategorien ist nicht festzustellen, insbesondere in den Bereichen Beratung und multiprofessioneller Zusammenarbeit werden die Anforderungen nur eingeschränkt berücksichtigt. Diese Ergebnisse lassen sich in die bestehenden Befunde einordnen, die darauf hinweisen, dass inklusionsbezogene Inhalte in der Lehrer*innenbildung bislang nicht durchgängig und systematisch umgesetzt werden (vgl. Peperkorn et al., 2021, S. 1336-1339).

Eine mögliche Erklärung liegt in der primären Funktion der Prüfungsordnungen als Rahmenbedingungen. Sie lassen Spielräume für die konkrete Ausgestaltung inklusiver Inhalte, was einer verbindlichen Umsetzung entgegenwirken kann. Die Vermittlung inklusionsbezogener Kompetenzen ist dadurch zumindest teilweise abhängig von der Priorisierung und Interessenslage einzelner Lehrbeauftragter (vgl. Engels, 2023, S. 190).

Besonders deutlich wird dies im Bereich praxisbezogener Anforderungen. Während theoretische Grundlagen zu Heterogenität und Diversität in den Prüfungsordnungen verankert sind, bleibt die konkrete Umsetzung im Schulalltag häufig offen, obschon der Lehrberuf maßgeblich von adaptiver Lehrkompetenz und dem Umgang mit heterogenen Lerngruppen geprägt ist (vgl. Greiner & Kracke, 2018, S. 151-152).

Die Ergebnisse legen nahe, dass diese strukturellen Lücken dazu beitragen können, dass sich Lehrkräfte im Hinblick auf inklusive Anforderungen nicht ausreichend vorbereitet fühlen. Damit wird die zu Beginn formulierte Annahme einer Distanz zwischen Inhalten des Studiums und Anforderungen der schulischen Realität gestützt.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass die Prüfungsordnungen eine Grundlage für die Integration inklusionsbezogener Inhalte bieten, diese jedoch nicht vollumfänglich ausgeschöpft wird, weshalb eine stärkere Konkretisierung und Verbindlichkeit inklusionsbezogener Inhalte sinnvoll erscheint, ebenso wie eine stärkere Verzahnung theoretischer und praxisbezogener Elemente, um die Vorbereitung auf den inklusiven Berufsalltag zu stärken.

7. Reflexion der Forschung: Limitationen und Ausblick auf künftige Forschungsvorhaben

Die Ergebnisse bestätigen die aufgestellte Hypothese über Diskrepanzen zwischen Anforderungsprofil und den betrachteten Prüfungsordnungen. Dennoch unterliegen die Analyse und der Diskurs einigen Limitationen. Die erhobenen Daten sind durch die Wahl von Universität, Schulform und Fach eingeschränkt und beziehen darüber hinaus die aufbauende Entwicklung der Lehramtsanwärter*innen im Vorbereitungsdienst nicht ein. Vor dem Hintergrund der dreigliedrigen Lehrer*innenausbildung bedürfen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Kontextualisierung, um eine Verantwortlichkeit transparenter zu gestalten. Verlagerte man die Verantwortung für inklusive Inhalte zu den Hochschulen, ließe das politische

Instanzen und Akteur*innen der zweiten und dritten Phase der Lehrer*innenbildung ebenso wie eine Eigenverantwortung zum Selbststudium der Studierenden und Lehrkräfte außer Acht. Prüfungsordnungen als Medium, trotz der Analyse über Veranstaltungstitel hinaus, stellen keine konkrete Umsetzung innerhalb der Veranstaltungen dar, sie benennen einen Rahmen für die Inhalte, die es dann erst durch die Lehrenden der Hochschule umzusetzen gilt. Dies unterstreicht die Notwendigkeit einer systematischen curricularen Verankerung inklusiver Inhalte in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung.

Weiterführende Forschung könnte einige dieser Stellschrauben genauer untersuchen. Eine quantitative Ergänzung von Prüfungsordnungen anderer Fächer, Schulformen und Universitäten ebenso wie das Hinzuziehen von Modulhandbüchern und -katalogen sowie konkreten Veranstaltungsinhalten bestätigten ggf. die Ergebnisse und verdeutlichten den Handlungsspielraum für Anpassungen. Eine gesonderte Betrachtung des Vorbereitungsdienstes gäbe Aufschluss über den Wissenszuwachs in der zweiten Phase. Eine Betrachtung möglicher Verantwortungsteilung und aktueller -verteilung in Bezug auf Fort- und Weiterbildungsangebote der dritten Phase trüge zu einer Entlastung der Lehrkräfte bei. Zuletzt könnte ein Blick auf die Gestaltung inklusiver Schulkonzepte und Lehr-Lernarrangements in internationalen Kontexten die nationale Stärkung inklusiver Kompetenzen fördern. Eine nachhaltige inklusive Bildung gelingt nur durch die Zusammenarbeit aller Akteur*innen entlang der dreiphasigen Lehrer*innenbildung.

Literatur

- Adl-Amini, Katja, Burgwald, Caroline, Haas, Silke, Beck, Melanie, Chihab, Laura, Fetzer, Marei, Lorenzen, Marleen, Niesen, Heike, Sührig, Laura & Hardy, Ilonca (2020). Fachdidaktische Perspektiven auf Inklusion. Entwicklung und Evaluation einer digitalen Lerneinheit zur Inklusion als Querschnittsaufgabe im Lehramtsstudium. In k:ON - Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung (Hrsg.), *Inklusive Bildung aus fachdidaktischer und fachwissenschaftlicher Perspektive* (2/2020, S. 108–133). https://journals.ub.uni-koeln.de/index.php/k_ON/article/view/292. (zuletzt aufgerufen am 15.10.2025).
- Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen (2025). *Die UN-Behindertenrechtskonvention, Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Die amtliche, gemeinsame Übersetzung von Deutschland, Österreich, Schweiz und Liechtenstein. Deutsches Institut für Menschenrechte. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/DB_Menschenrechtsschutz/CRPD/CRPD_Konvention_und_Fakultativprotokoll.pdf. (zuletzt aufgerufen am 15.10.2025).
- Böhnert, Katharina (2020). „Du musst dich immer fragen: Worin steckt die Info?“ –kognitive Aktivierung in inklusiven Lerngruppen. In k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung (Hrsg.), *Inklusive Bildung aus fachdidaktischer und fachwissenschaftlicher Perspektive* (2/2020, S. 26–49). https://journals.ub.uni-koeln.de/index.php/k_ON/article/view/295. (zuletzt aufgerufen am 15.10.2025).

- Deutsche UNESCO-Kommission (o. J.) Bildung für alle. <https://www.unesco.de/themen/bildung/bildung-fuer-alle/> (zuletzt aufgerufen am 24.06.2026).
- Engels, Victoria S. (2023) *Eine Hochschule für Alle? Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention am Beispiel einer Good-Practice-Hochschule in Deutschland unter besonderer Berücksichtigung (digitaler) Barrierefreiheit in der Hochschullehre*. Heidenberger Inspirations for Innovative Teaching. <https://journals.ub.uni-heidelberg.de/index.php/hint/article/view/101935/96919>, (zuletzt aufgerufen am 29.04.2026).
- Fränkel, Silvia, Lammerding, Sandra, Hanke, Petra, Friebe, Christian & Hövel, Dennis Christian (2020). Im Team geht's besser! Vorstellung der Konzeption des neuen Vorbereitungskurses: „Inklusion – Kooperation in multiprofessionellen Teams in der Primarstufe“ an der Universität zu Köln. In k:ON -Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung (Hrsg.), *Inklusive Bildung aus fachdidaktischer und fachwissenschaftlicher Perspektive* (2/2020, S. 153–171). https://journals.ub.uni-koeln.de/index.php/k_ON/issue/view/20/9. (zuletzt aufgerufen am 15.10.2025).
- Greiner, Franziska & Kracke, Bärbel (2018). Fit für Inklusion?! Entwicklung und Erprobung curricularer Bausteine für das Lehramtsstudium. In Iris Winkler, Alexander Gröschner & Michael May (Hrsg.), *Lehrerbildung in einer Welt der Vielfalt: Befunde und Perspektiven eines Entwicklungsprojekts* (S. 150–166). Julius Klinkhardt. https://www.researchgate.net/profile/Michael-May-10/publication/330367369_Lehrerbildung_in_einer_Welt_der_Vielfalt/links/5ea0683592851c87d1aa31d2/Lehrerbildung-in-einer-Welt-der-Vielfalt.pdf#page=151. (zuletzt aufgerufen am 15.10.2025).
- Heifel-Rohden, Anja (2023). Sonderpädagogische Förderung in der beruflichen Bildung gestrichen. *lautstark*. (03/2023 Berufliche Bildung: Die Zukunft gestalten). <https://www.gew-nrw.de/neuigkeiten/detail/wir-wollen-inklusion-leben-am-berufskolleg>. (zuletzt aufgerufen am 15.10.2025).
- Heimlich, Ulrich (Hrsg.) (2020). *Studienbuch Inklusion: Ein Wegweiser für die Lehrerbildung*. utb.; Julius Klinkhardt. <https://www.utb.de/doi/epdf/10.36198/9783838552484>. (zuletzt aufgerufen am 15.10.2025).
- Heimlich, Ulrich & Bjarsch, Susanne (2020). Einleitung: Inklusion als Leitbild – Vielfalt der Wege und Inklusiver Unterricht. In Ulrich Heimlich (Hrsg.), *Studienbuch Inklusion: Ein Wegweiser für die Lehrerbildung* (S. 244–294). utb.; Julius Klinkhardt.
- Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz (2020). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/ Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015, Stand der Umsetzung im Jahr 2020*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_12_10-Zwischenbericht-Umsetzung-Schule-der-Vielfalt.pdf. (zuletzt aufgerufen am 15.10.2025).
- Karriere.NRW (2025). *Lehrkraft in Nordrhein-Westfalen*. <https://karriere.nrw/berufsbeschreibungen/ffb9483-9201-44cc-968b-c1f6d2f4a0ce>.
- Kiel, Ewald & Weiß, Sabine (2020). Schulentwicklung in der Inklusion. In Ulrich Heimlich (Hrsg.), *Studienbuch Inklusion: Ein Wegweiser für die Lehrerbildung*. utb.; Julius Klinkhardt. <https://www.utb.de/doi/epdf/10.36198/9783838552484>. (zuletzt aufgerufen am 15.10.2025).

- Kultusministerkonferenz (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf (zuletzt aufgerufen am 15.10.2025).
- Kultusministerkonferenz (2013). *Empfehlungen zur Eignungsabklärung in der ersten Phase der Lehrerbildung: (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.03.2013)*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013-03-07-Empfehlung-Eignungsabklaerung.pdf. (zuletzt aufgerufen am 15.10.2025).
- Kultusministerkonferenz (2017). *Berufliche Schulen 4.0: Weiterentwicklung von Innovationskraft und Integrationsleistung der beruflichen Schulen in Deutschland in der kommenden Dekade* [Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.12.2017]. https://www.kmk.org/fileadmin/user_upload/Erklaerung_Berufliche_Schulen_4.0_-_Endfassung.pdf. (zuletzt aufgerufen am 15.10.2025).
- Kultusministerkonferenz (2022). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 07.10.2022*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf. (zuletzt aufgerufen am 15.10.2025).
- Kultusministerkonferenz (2023). *Lehrkräfte und sonstiges Bildungspersonal. Auszug aus Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2023/2024* (S. 183-218). <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/DE/lehrkraefte.pdf>. (zuletzt aufgerufen am 24.06.2026).
- Kultusministerkonferenz (2024). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 08.02.2024*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf. (zuletzt aufgerufen am 15.10.2025).
- Kultusministerkonferenz (o. J.a). *Inklusion – gemeinsames Leben und Lernen*. <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/inklusion.html>. (zuletzt aufgerufen am 15.10.2025).
- Kultusministerkonferenz (o. J.b). *Lehrkräftebildung in den Ländern*. Zugriff am 23. September 2025, verfügbar unter <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/lehrkraefte/lehrkraeftebildung.html> (zuletzt aufgerufen am 15.10.2025).
- Kranert, Hans-Walter (2020). *Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung*. In Ulrich Heimlich (Hrsg.), *Studienbuch Inklusion: Ein Wegweiser für die Lehrerbildung* (S. 221–231). utb.; Julius Klinkhardt. <https://www.utb.de/doi/epdf/10.36198/9783838552484>. (zuletzt aufgerufen am 15.10.2025).
- Kroworsch, Susann (2017). *Das Recht auf inklusive Bildung. Deutsches Institut für Menschenrechte: Allgemeine Bemerkung Nr. 4 des UN-Ausschusses für die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Monitoring-Stelle UN-Behindertenrechtskonvention*. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Information/Information_12_Das_Recht_auf_inklusive_Bildung.pdf. (zuletzt aufgerufen am 15.10.2025).

- Kuckartz, Udo (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*.
- Landesamt für Qualitätssicherung und Informationstechnologie der Lehrerbildung (2025a). *Lehramt am Berufskolleg: Lehramt BK*. <https://www.laquila.nrw.de/lehramt-berufskollegs> (zuletzt aufgerufen am 15.10.2025).
- Landesamt für Qualitätssicherung und Informationstechnologie der Lehrerbildung (2025b). *Lehramt für Sonderpädagogische Förderung (SFö)*. <https://www.laquila.nrw.de/lehramt-fuer-sonderpaedagogische-foerderung>. (zuletzt aufgerufen am 15.10.2025).
- Melzer, Conny, Hillenbrand, Clemens, Sprenger, David & Hennemann, Thomas (2015). Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Bildungssystemen: Review internationaler Studien. *Erziehungswissenschaft* (26), Artikel 51, 61–80. <https://doi.org/10.25656/01:11577>. (zuletzt aufgerufen am 15.10.2025).
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2025a). *DaZ & Umgang mit Vielfalt in der Lehrerbildung: Nordrhein-Westfalen hat im Umgang mit Vielfalt und Heterogenität schon frühzeitig systematische Anstrengungen in der Lehrerbildung unternommen*. <https://www.schulministerium.nrw/daz-umgang-mit-vielfalt-der-lehrerbildung>. (zuletzt aufgerufen am 15.10.2025).
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2025b). *Inklusion - Recht: 9. Schulrechtsänderungsgesetz*. Bildungsportal NRW. <https://www.schulministerium.nrw/inklusion-recht>. (zuletzt aufgerufen am 15.10.2025).
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen & Feller, Dorothee (2023). *Vorausberechnungen zum Lehrkräftearbeitsmarkt in Nordrhein-Westfalen: Einstellungschancen für Lehrkräfte bis zum Schuljahr 2044/2045*. https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/lehrkraeftebedarfsprognose_maez_2023.pdf. (zuletzt aufgerufen am 15.10.2025).
- Penkwitt, Meike, Klektau, Claudia, Simon, Toni, Kulig, Wolfram & Britting, Anette (2025). Inklusionsorientierte Inhalte in der Lehrer:innenbildung an der Martin-Luther-Universität-Halle-Wittenberg — beispielhafte Einblicke. In Lisa Rosen, Pascal Bastian, Jilia Friedrich, Erika E. Gericke, Benedikt Hopmann, Sina-Mareen Köhler & Andreas Köpfer (Hrsg.), *Crossing Boundaries: Methodische und methodologische Reflexionen zur Praxis der Inklusionsforschung*. Schriftenreihe der AG Inklusionsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (S. 160–180). Barbara Budrich. <https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/97895/9783847419259.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. (zuletzt aufgerufen am 15.10.2025).
- Peperkorn, Milena, Müller, Katharina & Paulus, Peter (2021). Inklusionsbezogene Anforderungen in Zusammenhang mit personalen und beruflichen Ressourcen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(6), 1335–1354. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01053-0>. (zuletzt aufgerufen am 15.10.2025).
- Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW - SchulG), (2025 & i. d. F. v. 15. Februar 2005 (GV. NRW. S. 102) zuletzt geändert durch Gesetz vom 27. Mai 2025 (GV. NRW. 2025 S. 501/ABl. NRW. 06/25)1) <https://bass.schule.nrw/6043.htm>. (zuletzt aufgerufen am 15.10.2025).

- Textor, Annette (2018). *Einführung in die Inklusionspädagogik*. 2. Überarbeitete und erweiterte Auflage. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Universität Paderborn (2022a, i. d. F. v. 38.22). *Allgemeine Bestimmungen der Prüfungsordnung für den Bachelorstudiengang Lehramt an Berufskollegs mit einer beruflichen Fachrichtung und einem Unterrichtsfach mit zwei beruflichen Fachrichtungen oder mit zwei Unterrichtsfächern an der Universität Paderborn*. <https://plaz.uni-paderborn.de/lehramtsstudium/pruefungsverfahren/pruefungsordnungen#poen-b-ed>. (zuletzt aufgerufen am 15.10.2025).
- Universität Paderborn (2022b, i. d. F. v. 133.22). *Allgemeine Bestimmungen der Prüfungsordnung für den Masterstudiengang Lehramt an Berufskollegs mit einer beruflichen Fachrichtung und einem Unterrichtsfach mit zwei beruflichen Fachrichtungen oder mit zwei Unterrichtsfächern an der Universität Paderborn*. <https://plaz.uni-paderborn.de/lehramtsstudium/pruefungsverfahren/pruefungsordnungen#c854187>. (zuletzt aufgerufen am 15.10.2025).
- Universität Paderborn (2022c, i. d. F. v. 44.22). *Besondere Bestimmungen der Prüfungsordnung für den Bachelorstudiengang Lehramt an Berufskollegs für das bildungswissenschaftliche und berufspädagogische Studium an der Universität Paderborn*. <https://plaz.uni-paderborn.de/lehramtsstudium/pruefungsverfahren/pruefungsordnungen#poen-b-ed>. (zuletzt aufgerufen am 15.10.2025).
- Universität Paderborn (2022d, i. d. F. v. 129.22). *Besondere Bestimmungen der Prüfungsordnung für den Bachelorstudiengang Lehramt an Berufskollegs mit der beruflichen Fachrichtung Wirtschaftswissenschaft an der Universität Paderborn*. <https://plaz.uni-paderborn.de/lehramtsstudium/pruefungsverfahren/pruefungsordnungen#poen-b-ed>. (zuletzt aufgerufen am 15.10.2025).
- Universität Paderborn (2022e, i. d. F. v. 140.22). *Besondere Bestimmungen der Prüfungsordnung für den Masterstudiengang Lehramt an Berufskollegs mit einer beruflichen Fachrichtung und einem Unterrichtsfach, mit zwei beruflichen Fachrichtungen, mit zwei Unterrichtsfächern oder mit einer Großen beruflichen Fachrichtung und einer Kleinen beruflichen Fachrichtung für das bildungswissenschaftliche und berufspädagogische Studium an der Universität Paderborn*. <https://plaz.uni-paderborn.de/lehramtsstudium/pruefungsverfahren/pruefungsordnungen#c854187>. (zuletzt aufgerufen am 15.10.2025).
- Universität Paderborn (2022f, i. d. F. v. 220.22). *Besondere Bestimmungen der Prüfungsordnung für den Masterstudiengang Lehramt an Berufskollegs mit der beruflichen Fachrichtung Wirtschaftswissenschaft an der Universität Paderborn*. <https://plaz.uni-paderborn.de/lehramtsstudium/pruefungsverfahren/pruefungsordnungen#c854187>. (zuletzt aufgerufen am 15.10.2025).
- Verband für Bildung und Erziehung (2025). *Barrieren in der Schule, Inklusion in Deutschland stockt*. Verband für Bildung und Erziehung [Pressemitteilung]. <https://www.vbe.de/presse/pressendienste/pressendienste-2025/barrieren-in-der-schule#c2487>. (zuletzt aufgerufen am 15.10.2025).
- Rosen, Lisa, Bastian, Pascal, Friedrich, Julia, Gericke, Erika E., Hopmann, Benedikt, Köhler, Sina-Mareen & Köpfer, Andreas (Hrsg.) (2025). *Crossing Boundaries: Methodische und me-*

thodologische Reflexionen zur Praxis der Inklusionsforschung. Schriftenreihe der AG Inklusionsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Barbara Budrich. <https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/97895/9783847419259.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. (zuletzt aufgerufen am 15.10.2025).

Köpfer, Andreas & Rosen, Lisa (2025). Inklusion als Querschnittsthema der Lehrer:innenbildung – (Inter-)nationale Einblicke und Perspektiven. In Lisa Rosen, Pascal Bastian, Julia Friedrich, Erika E. Gericke, Benedikt Hopmann, Sina-Mareen Köhler & Andreas Köpfer (Hrsg.), *Crossing Boundaries: Methodische und methodologische Reflexionen zur Praxis der Inklusionsforschung*. Schriftenreihe der AG Inklusionsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (S. 191–206). Barbara Budrich. <https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/97895/9783847419259.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. (zuletzt aufgerufen am 15.10.2025).

Über die Autorin

Saskia Happ ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und Evaluationsforschung an der Universität Paderborn. Ihre Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte umfassen Inklusion im Hochschulkontext, insbesondere in der inklusiven Wirtschaftspädagogik, sowie bildungs- und arbeitsbezogene Gleichstellung mit Fokus auf den beruflichen Wiedereinstieg. Korrespondenzadresse: saskia.happ@uni-paderborn.de.

OIRCID-ID: 0009-0006-8211-6286

Sidney Oliveira

Lehren in *weißen* Räumen. Autoethnografische Vignetten aus Schwarzer Perspektive zur Dekolonisierung von Lehrer*innenbildung

Abstract

Der Beitrag untersucht aus der Perspektive einer Schwarzen Lehrperson, wie Schwarze Epistemologien in der Lehrer*innenbildung nicht nur thematisch, sondern als erkenntnistheoretische Grundlage wirksam werden können. Auf Basis autoethnografischer Vignetten aus zwei Seminaren (Sommersemester 2025) werden Spannungen in *weißen* Hochschulräumen analysiert: die Infragestellung von Autorität, die Forderung nach „Best Practice“ als Entpolitisierung struktureller Kritik sowie Aushandlungen von Sprechfähigkeit und Grenzen. Theoretisch gerahmt durch post- und dekoloniale Ansätze sowie Black (German) Studies und Critical Race Theory wird gezeigt, wie epistemische Gewalt und Epistemizid curricular, didaktisch und institutionell fortwirken. Der Beitrag plädiert für eine epistemisch plurale, macht- und affektbewusste Lehrer*innenbildung, die Positioniertheit explizit macht, Rassismus als strukturelles Verhältnis adressiert und Schwarze sowie andere rassifizierte Perspektiven strukturell verankert. Daraus werden fünf Transformationsimpulse abgeleitet: (1) Abkehr von Neutralitätsfiktionen, (2) strukturelle statt individualisierende Problemdefinition, (3) curriculare Pluralisierung, (4) Lehren als machtkritische Praxis und (5) institutionelle Absicherung rassifizierter Wissensproduktion. Die Vignetten zeigen, wie *theory in the flesh* pädagogische Räume irritiert und zugleich neue Handlungsmöglichkeiten für eine dekoloniale Professionalisierung eröffnet.

This article examines, from the perspective of a Black educator, how Black epistemologies can function in teacher education not only as a thematic focus but as an epistemological foundation. Drawing on autoethnographic vignettes from two seminars taught in the summer term of 2025, it analyzes tensions within white academic spaces: the questioning of authority, the demand for “best practice” as a depoliticizing move against structural critique, and the negotiation of voice, legitimacy, and boundaries. Theoretically grounded in postcolonial and decolonial approaches, Black (German) Studies, and Critical Race Theory, the article demonstrates how epistemic violence and epistemicide continue to shape curricula, pedagogy, and institutional structures. It argues for an epistemically plural, power-conscious, and affect-aware teacher education that makes positionality explicit, addresses racism as a structural relation, and embeds Black and other racialized perspectives structurally rather than exceptionally. From this, five impulses for transformation are derived: (1) rejecting the fiction of neutrality, (2) shifting from individualized to structural understandings of racism, (3) pluralizing curricula, (4) understanding teaching as a critical practice of power, and (5) institutionally securing racialized forms of knowledge production. The vignettes show how *theory in the flesh* unsettles pedagogical spaces while simultaneously opening new possibilities for decolonial forms of professionalization.

Schlagwörter:

Schwarze Epistemologien, Lehrer*innenbildung, Autoethnografie, weiße Hochschulräume, epistemische Gewalt

Black epistemologies, teacher education, autoethnography, white academic spaces, epistemic violence

1. Einleitung

Rassismuskritische Perspektiven in der Lehrer*innenbildung sind bislang nur unzureichend in Curricula, Didaktiken und institutionellen Strukturen verankert (vgl. Breinbauer, 2025). Insbesondere fehlt es an systematischen Reflexionen darüber, wie machtkritisches und situiertes Wissen in hochschuldidaktische Lehr-Lern-Kontexte eingebunden werden kann – und welche Rolle dabei die soziale Positionierung von Lehrenden spielt. Der vorliegende Beitrag thematisiert diese Leerstelle aus der Perspektive einer Schwarzen Lehrperson, die im Rahmen zweier Seminare im Bereich „(Ver-)Lernen und postkoloniale Theorien“ mit Lehramtsstudierenden arbeitete. Dabei rückten Fragen nach der Wahrnehmung von Autorität, Objektivität und Expertise in pädagogischen Settings in den Fokus.

Der Beitrag greift methodisch auf autoethnografische Zugänge zurück, um die Verschränkung von Erfahrungswissen, institutioneller Praxis und theoretischer Verortung sichtbar zu machen. Autoethnografie wird hier verstanden als eine Form wissenschaftlicher Wissensproduktion, die persönliche Erfahrung analytisch fruchtbar macht, um strukturelle Machtverhältnisse zu rekonstruieren (vgl. Banerjee, 2025). In Verbindung mit dem Konzept des *Counter-Storytelling* – wie es in der Critical Race Theory entwickelt wurde – versteht sich diese Methodik zudem als bewusste Strategie, dominante Narrative zu irritieren und marginalisierte Perspektiven als legitime Wissensquellen sichtbar zu machen (vgl. Delgado & Stefancic, 2017). Die Wahl dieser Methode trägt insbesondere der Notwendigkeit Rechnung, Schwarze Epistemologien nicht nur als Gegenstand, sondern als erkenntnistheoretische Grundlage von Bildungsforschung zu etablieren (vgl. Hill Collins, 1999).

Im Zentrum der Analyse stehen zwei hochschuldidaktische Seminare, die im Sommersemester 2025 an einer deutschen Universität durchgeführt wurden. Ziel war es, postkoloniale, dekoloniale, intersektionale und rassismuskritische Theorien auf schulische Bildungsprozesse und Lehrer*innenhandeln zu beziehen. Die Lehrveranstaltungen dienten dabei nicht nur der inhaltlichen Vermittlung, sondern auch als Raum der Auseinandersetzung mit den Bedingungen von Lehrbarkeit, Diskursfähigkeit und epistemischer Autorität (vgl. Spivak, 1994) – insbesondere im Kontext einer mehrheitlich *weißen* Studierendenschaft.

Die Relevanz des Themas für die Lehrer*innenbildung ergibt sich aus der Notwendigkeit, rassismuskritisches und dekoloniales Wissen nicht nur curricular zu verankern, sondern auch die institutionellen und affektiven Bedingungen zu reflektieren, unter denen die-

ses Wissen vermittelt wird. Dies schließt die Sichtbarmachung der Positioniertheit von Lehrenden ebenso ein wie die kritische Reflexion darüber, welches Wissen im Bildungsdiskurs als legitim gilt – und welches systematisch marginalisiert wird. Ziel des Beitrags ist es, Impulse für eine machtbewusste und epistemisch plurale Lehrer*innenbildung zu formulieren (vgl. Castro Varela, 2018; Schildermans, 2025), die die Erfahrungen und Perspektiven von rassifizierten Lehrpersonen aktiv einbezieht.

2. Nicht-westliche Epistemologien

2.1. Schwarze Epistemologien

Die Auseinandersetzung mit rassismuskritischer Lehrer*innenbildung erfordert nicht nur eine inhaltliche Öffnung gegenüber marginalisierten Perspektiven, sondern auch eine epistemologische Verschiebung: weg von universalistisch behauptetem, vermeintlich neutralem Wissen – hin zu einer Anerkennung von situierten, erfahrungsbasierten und machtbewussten Wissensformen (vgl. Hill Collins, 1999). In diesem Kontext bieten Black Epistemologies einen zentralen theoretischen Zugang. Sie thematisieren die historische und gegenwärtige Marginalisierung Schwarzer Wissensformen innerhalb westlich-hegemonialer Wissenschaftstraditionen und fordern eine grundlegende Revision dessen, was als Wissen gilt und wer als wissensfähig anerkannt wird (vgl. Gordon, 2006; Wynter, 2003).

Black Epistemologies verstehen Wissen nicht als objektiv-abstrakte Größe, sondern als in sozialen und politischen Kontexten verankerte Praxis. Insbesondere Erfahrungswissen, Affekt, Körperlichkeit und kollektive Erinnerung gelten hier nicht als defizitäre Gegenpole zu „rationalem“ Wissen, sondern als eigenständige, erkenntnisgenerierende Quellen (vgl. Hill Collins, 1999; hooks, 1994; Moraga & Anzaldúa, 1981). In der Tradition Schwarzer feministischer Theorien wird Wissen als relational, verkörpert und oft unter Bedingungen epistemischer Gewalt (vgl. Spivak, 1994) hervorgebracht gedacht. Diese Perspektive erlaubt es, auch universitäre Räume als umkämpfte Orte epistemischer (Un-)Sichtbarkeit zu analysieren (vgl. hooks, 1994).

Vor diesem Hintergrund erscheint auch ein autoethnografisches Schreiben als konsequente methodologische Praxis innerhalb Schwarzer Wissensproduktion (vgl. hooks, 2015). Es erlaubt, individuelle Erfahrungen nicht als privat zu isolieren, sondern sie im Sinne einer *theory in the flesh* (vgl. Moraga & Anzaldúa, 1981) mit sozialen Strukturen, Diskursen und Institutionen zu verschränken. Autoethnografie stellt somit eine Methodik dar, mit der sich sowohl die gesellschaftliche Situiertheit von Subjekten als auch die Verwobenheit von Wissen, Macht und Körperlichkeit sichtbar machen lässt – insbesondere im pädagogischen Kontext.

Die Verbindung von Black Epistemologies und autoethnografischem Schreiben eröffnet die Möglichkeit, Lehrsituationen nicht nur inhaltlich, sondern auch strukturell und affektiv zu analysieren. Sie ermöglicht es, die Rolle von Lehrenden als wissensproduzierende Subjekte kritisch zu befragen – und dabei insbesondere jene Perspektiven einzubeziehen, die

in dominanten erziehungswissenschaftlichen Diskursen häufig marginalisiert oder entwertet werden.

2.2. Post- und Dekoloniale Theorien

Post- und Dekoloniale Theorien analysieren, wie koloniale Machtverhältnisse fortwirken – nicht nur historisch, sondern in gegenwärtigen gesellschaftlichen, kulturellen und epistemischen Ordnungen. Sie stellen damit ein zentrales Instrumentarium zur Verfügung, um Bildungsinstitutionen als Orte kolonialer Kontinuitäten, epistemischer Gewalt und hegemonialer Wissensproduktion zu verstehen (Said, 1978; Spivak, 1988; Mignolo, 2009). In pädagogischen Kontexten machen sie sichtbar, wie koloniale Denkweisen in Curricula, Didaktik, Lehrer*innenrollen und Bewertungsmaßstäben eingeschrieben sind – häufig unter dem Deckmantel von Neutralität, Universalität oder Objektivität (vgl. Andreotti, 2011).

Postkoloniale Theorien, wie sie etwa bei Homi Bhabha, Gayatri Chakravorty Spivak oder Edward Said entwickelt wurden, untersuchen Repräsentationen und diskursive Konstruktionen des „Anderen“, die koloniale Herrschaft stabilisiert haben und in gegenwärtigen Diskursen fortbestehen (vgl. Castro Varela & Dhawan, 2015). Sie analysieren beispielsweise, wie koloniale Stereotype in Schulbüchern, Lehrer*innenbildern oder Unterrichtsinhalten reproduziert werden. Für die Lehrer*innenbildung bedeutet dies, die Rolle von Sprache, Narration und Repräsentation kritisch zu reflektieren und hegemoniale Wissensordnungen aktiv zu dekonstruieren (vgl. Diallo et al., 2021).

Dekoloniale Theorien, wie sie vor allem aus lateinamerikanischen Wissenskontexten (z. B. Quijano, Mignolo) hervorgegangen sind, verschieben den Fokus stärker auf die Frage der Epistemologie: Welches Wissen gilt als legitim? Wessen Perspektiven fehlen? Welche kolonialen Logiken strukturieren universitäres Wissen bis heute? Im Zentrum steht der Begriff der „kolonialen Matrix der Macht“ (Quijano, 2000), die Wissen, Subjektivität, Geschlecht, Ökonomie und Staatlichkeit in ein globales System asymmetrischer Beziehungen einschreibt (vgl. Bhabha, 2014).

Für eine rassismuskritische Lehrer*innenbildung ermöglichen post- und dekoloniale Ansätze eine doppelte Bewegung: Erstens die kritische Analyse bestehender kolonialer Kontinuitäten im Bildungswesen – etwa in Form eurozentrischer Kanonisierung, epistemischer Ausschlüsse und normativer *Weißseinvorstellungen*; zweitens die Entwicklung von Strategien zur epistemischen Pluralisierung, zu einer Praxis des „un-learning“ und zur Anerkennung multipler, auch widerständiger Wissensformen (vgl. Motta, 2013).

Im Kontext dieses Beitrags bilden post- und dekoloniale Theorien die Grundlage dafür, Lehr-Lern-Prozesse nicht nur inhaltlich (z. B. thematisch über Kolonialismus), sondern strukturell und relational zu hinterfragen: Wer spricht? Wer wird gehört? Welche Körper gelten als lehrfähig, welche als defizitär? Und: (Wie) Kann eine Pädagogik entwickelt werden, die nicht koloniale Machtverhältnisse reproduziert, sondern in ihren Grundannahmen herausfordert?

Die fortdauernde Dominanz *weißer*, westlicher Wissenssysteme in Bildung und Wissenschaft ist nicht bloß ein historisches Erbe, sondern Ausdruck aktiver epistemischer Gewalt (vgl. Spivak, 1988) – also jener strukturellen Macht, die entscheidet, welches Wissen als legitim gilt, wer als sprechfähig betrachtet wird und welche Perspektiven systematisch zum Schweigen gebracht oder als „irrational“, „emotional“ oder „unwissenschaftlich“ disqualifiziert werden. Diese Gewalt wirkt nicht nur durch offene Ausschlüsse, sondern durch die alltäglichen Routinen, Normen und Selbstverständlichkeiten des akademischen Betriebs.

In der Erziehungswissenschaft erscheint die kanonische Fixierung auf westlich-philosophische Traditionslinien – etwa Kant, Humboldt, Klafki – nicht nur als eurozentrische Engführung, sondern als Teil eines umfassenden Epistemizids: der systematischen Auslöschung, Verdrängung und Entwertung anderer Wissenssysteme im Zuge kolonialer Expansion und ihrer Fortsetzung in der Gegenwart (vgl. Santos, 2014). Der Epistemizid richtet sich dabei nicht allein gegen Inhalte, sondern gegen ganze Subjektivitäten: Er trennt Wissen von Erfahrung, Theorie von Körper, Wissenschaft von Kolonialgeschichte – und entzieht damit insbesondere rassifizierten, kolonialisierten oder feminisierten Wissensformen ihre Geltung.

Epistemizid meint in diesem Sinne nicht nur das Vergessen, sondern das institutionalisierte Nicht-Wissen-Wollen über Schwarze, indigene, dekoloniale oder feministische Erkenntnistraditionen. Er zeigt sich in der Abwesenheit dieser Perspektiven in der Lehrer*innenbildung ebenso wie in der Diskreditierung von Lehrenden, die dieses Wissen einbringen (vgl. Schildermans, 2025) – insbesondere, wenn sie selbst von Rassismus betroffen sind. In Lehrkontexten erzeugt dies ein paradoxes Spannungsfeld: Einerseits wird von Lehrpersonen of Color Authentizität und „Erfahrungswissen“ erwartet; andererseits wird ihnen wissenschaftliche Objektivität, Diskursfähigkeit oder didaktische Legitimität abgesprochen.

Die Perspektiven der epistemischen Gewalt und des Epistemizids machen deutlich: Lehrer*innenbildung ist nicht neutral, sondern in koloniale, rassifizierende und machtvolle Wissensregime eingebettet. Wer dies ignoriert, reproduziert nicht nur symbolische Ausschlüsse, sondern trägt aktiv zur Stabilisierung eines Bildungssystems bei, das von Anfang an nicht für alle gemacht wurde (vgl. Breinbauer, 2025).

3. Seminarkontext

Im Sommersemester 2025 wurden zwei aufeinander abgestimmte Seminare unter dem Titel *„Erziehung – Bildung – Gesellschaft: (Ver-)Lernen und postkoloniale Theorien“* im Rahmen eines lehramtsbezogenen erziehungswissenschaftlichen Studiengangs angeboten. Die Seminare richteten sich an fortgeschrittene Lehramtsstudierende im Master und fanden wöchentlich in zwei aufeinander folgenden Zeitslots statt. Ziel war es, postkoloniale, dekoloniale und rassistuskritische Perspektiven in der Lehrer*innenbildung nicht nur theoretisch zu erschließen, sondern auch auf konkrete Lernorte und pädagogische Handlungsfelder zu beziehen.

Das didaktische Design der Seminare verband die Lektüre zentraler Texte aus der postkolonialen Theorie mit einer systematischen Reflexion institutioneller, historischer und epistemischer Machtverhältnisse im Bildungssystem. Die Auswahl der Literatur umfasste sowohl klassische postkoloniale Autor*innen wie Gayatri Chakravorty Spivak, Edward Said oder Homi K. Bhabha, als auch dezidiert rassismuskritische, Schwarze und intersektionale Perspektiven – etwa von bell hooks, Grada Kilomba oder Patricia Hill Collins. Ergänzt wurde das Seminar durch deutschsprachige Beiträge, Podcasts und eigene Texte der Lehrperson, die aktuelle Debatten um postkoloniale Erinnerungskultur, institutionellen Rassismus und dekoloniale Bildung aufnahmen.

Ein besonderer Fokus lag auf der Verbindung von Theorie und Praxis: So wurden Lernorte wie Universitäten, Schulen, Museen und soziale Medien nicht nur thematisch behandelt, sondern auch hinsichtlich ihrer kolonialen Prägung, ihrer Grenzziehungen und ihrer potenziellen Transformierbarkeit analysiert. In Sitzungen wie „Dekolonisierung von Lernorten“, „Museumspädagogik dekolonisieren“ oder „Kritische sprachliche Bildung“ wurde systematisch der Zusammenhang zwischen institutionellem Raum, Sprache, Macht und Wissen untersucht.

Als Prüfungsleistung wurde eine abschließende Hausarbeit verlangt. Ergänzend diente ein kontinuierlich geführtes Journal dazu, die eigene Positionierung, affektive Reaktionen und theoretischen Einsichten zu dokumentieren – eine Praxis, die der methodischen Ausrichtung auf situiertes Wissen und reflexive Pädagogik entsprach. Als Studienleistung verfassten die Studierenden darüber hinaus Zitatreflexionen, in denen zentrale Begriffe und Perspektiven postkolonialer Theorien über ausgewählte Zitate – etwa von Frantz Fanon oder W.E.B. Du Bois – erschlossen und mit erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen in Verbindung gebracht wurden. Dieses Format diente dazu, einen niederschwelligen, aber analytisch fokussierten Zugang zur Theorie zu eröffnen, ohne dabei Komplexität zu nivellieren.

Die Lehrveranstaltungen wurden in Kooperation mit einem ethnologischen Museum (Museum X) durchgeführt. In diesem Rahmen nahmen die Studierenden an einer Veranstaltung mit angehenden Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften des Museums teil, bei der alternative Unterrichtskonzepte vorgestellt und gemeinsam mit den Besucher*innen diskutiert wurden. Eine abschließende schriftliche Reflexion diente dazu, die gemachten Erfahrungen im Hinblick auf postkoloniale Bildungsarbeit auch außerhalb des Klassenzimmers kritisch einzuordnen.

Die Seminare zielten nicht nur auf Wissensvermittlung, sondern auf eine tiefgreifende Irritation und Destabilisierung gewohnter pädagogischer Gewissheiten. Insbesondere Fragen wie „Was bedeutet (Ver-)Lernen aus einer postkolonialen Perspektive?“, „Welche Körper und Wissensformen gelten als legitim?“ oder „Wie zeigt sich Kolonialität im Alltag schulischer Bildung?“ zogen sich leitmotivisch durch das gesamte Semester. Das didaktische Konzept ver-

folgte damit bewusst das Ziel, Lehramtsstudierende zur Auseinandersetzung mit epistemischer Gewalt, eurozentrischer Kanonisierung und ihrer eigenen Position im erziehungswissenschaftlichen Diskurs zu befähigen.

4. Vignetten aus dem Seminar¹

Die Vignetten sind im unmittelbaren Anschluss an einzelne Seminarsitzungen entstanden. Sie beruhen auf kurzen schriftlichen Notizen, die zentrale Situationen, körperliche Reaktionen und Interaktionen im Seminarraum festhalten. Aus diesen Notizen wurden Szenen ausgewählt und sprachlich verdichtet. Die Perspektive der „Spannungsfelder“ beschreibt, welche Gegensätze in den Vignetten sichtbar werden, etwa zwischen professioneller Rolle und rassifizierter Zuschreibung oder zwischen Präsenz und Erschöpfung. Entlang dieser Spannungen wird jede Vignette gelesen.

4.1. Spannungsfelder: Lehren im *weißen* Raum

Ich bin früh da. Der Raum ist noch leer. Ich stelle die Stühle um, lege die Reader aus, bereite die Folien vor. Ich trage einen dunklen Rollkragenpullover, Jeans, dezente Schuhe. Ich atme kurz durch. Draußen höre ich Stimmen. Dann geht die Tür auf. Die ersten Studierenden kommen rein. Eine weiße Studentin schaut mich an, lächelt und sagt im Vorbeigehen:

„Hi! Weißt du, ob der Dozent schon da ist?“

Ich nicke. „Ja, der bin ich.“

Sie lacht kurz verunsichert. „Ach so, sorry! Ich dachte ...“ – der Satz bleibt offen.

Die anderen kommen herein. Ähnliche Blicke. Leises Tuscheln. Ich beobachte, wie viele sich sichtbar sortieren müssen. Ich bin nicht die Person, die sie erwartet haben.

Die Szene beschreibt mehr als ein Missverständnis. Sie macht deutlich, dass mein Körper als Schwarzer Mann im deutschen Hochschulraum nicht mit Autorität, Lehre oder Wissenschaftlichkeit assoziiert wird. Die erste Reaktion ist nicht Feindseligkeit, sondern Irritation – aber diese Irritation ist racialized: Mein Erscheinungsbild widerspricht den tief eingeschriebenen Erwartungen an „akademische Normalität“. Ich bin nicht unsichtbar, ich bin zu sichtbar – und zugleich nicht erkennbar als das, was ich bin: Dozent, Lehrperson, Theoretiker.

Diese Mikroerfahrung steht exemplarisch für eine epistemische Dislokation, wie sie rassifizierten Lehrenden häufig begegnet. Was mir verweigert wird, ist nicht nur Respekt – sondern epistemische Anerkennung. Ich werde nicht als Träger von institutionellem Wissen

¹ Forschungsethische Anmerkung: Die in den Vignetten beschriebenen Seminarsituationen wurden in anonymisierter und verdichteter Form dargestellt. Alle beteiligten Studierenden wurden über die Verwendung der Szenen im Rahmen dieses Beitrags informiert, erhielten Einsicht in den Artikelentwurf und haben der Veröffentlichung schriftlich zugestimmt. Die Darstellung folgt damit dem Prinzip informierter Einwilligung sowie der Wahrung von Vertraulichkeit und Anonymisierung in qualitativer Forschung.

gelesen, sondern zunächst als studentischer Mitlernender, als „falsche“ Figur im Raum. Damit wird deutlich: Der Seminarraum ist ein *weiß* codierter Raum, in dem Lehrende wie ich erst gegen normative Vorstellungen von Autorität, Legitimität und Zugehörigkeit anlehren müssen.

Sara Ahmed (2012) beschreibt diese Erfahrung als Teil strukturelles *Weiß*seins, die sich nicht nur in Inhalten, sondern in Raumordnungen, Blicken und Körperpolitiken niederschlägt:

When we talk about a ‚sea of whiteness‘ or ‚white space,‘ we talk about the repetition of the passing by of some bodies and not others. And yet nonwhite bodies do inhabit white spaces; we know this. Such bodies are made invisible when spaces appear white, at the same time as they become hypervisible when they do not pass, which means they ‚stand out‘ and ‚stand apart.‘ You learn to fade in the background, but sometimes you can’t or you don’t (Ahmed, 2012, S. 42).

Mein Erscheinen stört das „script“ – das unausgesprochene Drehbuch dessen, wie Lehre an der Universität aussieht. Wie bell hooks (1994) schreibt, bedeutet Lehren als rassifiziertes Subjekt immer auch, mit den Projektionen anderer zu lehren – und gegen die Leerstelle der eigenen Unsichtbarkeit anzusprechen. Ich bin sichtbar, aber nicht selbstverständlich. Ich bin da, aber nicht vorgesehen.

4.2. Sehnsucht nach Best Practice

Letzte Sitzung. Die Seminarpläne sind abgearbeitet, die Hausarbeitsthemen stehen, wir sitzen im Stuhlkreis. Ich öffne die Feedbackrunde. Eine *weiße* Studentin meldet sich, zögerlich freundlich:

„Ich fand das Seminar sehr spannend, aber manchmal hätte ich mir gewünscht, dass wir noch konkreter geworden wären. Also so richtig mit Best-Practice-Beispielen. Was kann man jetzt konkret machen gegen Rassismus im Unterricht?“

Mehrere nicken. Jemand ergänzt: „Es war halt viel Theorie. Aber im Referendariat will man dann ja wissen, was funktioniert.“

Ich lächle kurz, nicke, bedanke mich. In mir arbeitet es. War das nicht das ganze Seminar über Thema? Haben wir nicht zwölf Sitzungen lang genau das dekonstruiert – die Idee, dass es eine perfekte Methode gegen strukturellen Rassismus gibt? Dass es eine Lösung geben könnte ohne Machtkritik?

Diese Situation steht exemplarisch für ein zentrales Spannungsfeld meiner Lehre: Ich werde als Experte anerkannt – aber nur unter der Bedingung, dass ich strukturelle Kritik in anwendbare Tipps übersetze. Die Anerkennung gilt weniger meinem Wissen über koloniale Kontinuitäten oder rassismuskritische Theorien, sondern meiner vermeintlichen Fähigkeit, dieses Wissen in „umsetzbare Tools“ zu transformieren – entpolitisiert, neutralisiert, entkoppelt von seiner Radikalität.

Die Forderung nach Best Practice erscheint dabei nicht als naive Bitte, sondern als eine strategische Form epistemischer Abwehr: Sie verschiebt den Fokus von institutioneller Verantwortung auf individuelles Handeln (vgl. Beck et al., 2023). Sie individualisiert Rassismus –

und entzieht sich der Konfrontation mit Systemkritik (vgl. Mills, 2022). In diesem Moment zeigt sich eine der zentralen Dynamiken rassismuskritischer Bildung: Kritik soll nur dann angenommen werden, wenn sie lösbar, harmlos oder instrumentalisierbar gemacht wird.

Zugleich wird mein Wissen nicht als politisch situiertes Erkenntnispotenzial, sondern als Serviceleistung gelesen. Ich bin nicht eingeladen worden, um Denkweisen herauszufordern, sondern um Lösungen zu liefern. Diese Erwartung verweist auf ein universitäres Machtverhältnis, das hooks (1994) als „domestizierte Kritik“ beschreibt – Kritik, die willkommen ist, solange sie anschlussfähig bleibt. Wenn sie aber strukturelle Veränderung einfordert, wird sie als unangemessen, unkonkret oder überfordernd markiert.

Was in dieser Szene deutlich wird, ist eine epistemische Verschiebung: Nicht ich werde in Frage gestellt – sondern das, was ich lehre, wird als „nicht praktisch genug“ abgewertet. Damit wird das System – Schule, Lehrer*innenbildung, Universität – aus dem Fokus genommen. Die Systemkritik bleibt stehen, aber wird performativ entkräftet. Rassismus bleibt ein Problem – aber ein lösbares, pädagogisches, handhabbares. Kein strukturelles, kolonialhistorisches, institutionelles.

4.3. Wer darf sprechen – und wessen Grenzen zählen?

Es ist die sechste Sitzung. Thema: Intersektionalität in Lernräumen. Wir sprechen über Differenzlinien, über Rassifizierung, Geschlecht, Religion, Migration. Eine Studentin mit Kopftuch hat gerade einen klugen Beitrag gemacht über Zugehörigkeit in der Schule.

Ein *weißer* Student meldet sich, etwas unruhig.

„Ich hätte mal ’ne Frage ... Warum darf ich sie eigentlich nicht fragen, woher sie kommt? Das ist doch einfach Interesse, oder? Ich mein das ja nicht rassistisch.“

Er schaut zur Studentin. Sie senkt den Blick, sagt nichts. Die Stimmung kippt leicht.

Ich greife ein, ruhig:

„Weil solche Fragen oft eine Markierung enthalten – eine Grenzziehung. Auch wenn sie nett gemeint sind, stellen sie die Zugehörigkeit der Person infrage. Besonders, wenn sie wiederholt und nur bestimmten Menschen gestellt werden. Und: Niemand ist verpflichtet, solche Fragen zu beantworten.“

Der Student runzelt die Stirn. „Aber ich darf doch wohl noch fragen, oder? Das ist doch Meinungsfreiheit. Ich mein, wir reden doch über Rassismus – dann muss man doch auch fragen dürfen!“

Die Szene offenbart ein klassisches Muster rassifizierter Kommunikation in *weißen* Lernräumen: Die „harmlos“ formulierte Frage dient nicht der Beziehung, sondern der Reproduktion von Differenz. Die Studentin mit Kopftuch wird durch die Frage nicht als gleichwertiges Gegenüber adressiert, sondern als Fremde, als nicht zugehörig, als markiertes Subjekt. Ihre Perspektive – gerade erst artikuliert – wird überlagert von einer *weißen* Neugier, die sich nicht als übergriffig, sondern als legitim versteht.

In meinem Eingreifen als Lehrperson versuche ich, den Raum zu schützen, ohne zu entmündigen. Doch mein Einwand wird nicht als Fürsorge gelesen, sondern als Einschränkung: Die pädagogische Intervention wird selbst zum Gegenstand von Widerstand. Die Abwehr äußert sich als Appell an „Meinungsfreiheit“, als implizite Unterstellung von Zensur oder Überempfindlichkeit. Ahmed beschreibt:

Or we could think of the question typically asked to strangers, ‚where are you from?‘ as if to say, or more accurately, which is to say, ‚you are not from here.‘ When we are asked questions, we are being held up, we become questionable. Being asked whether you are the professor is a way of being made into a stranger, of not being at home in a category that gives residence to others (Ahmed, 2012, S. 177).

Diese Dynamik steht exemplarisch für das, was Charles Mills (2017) als „White ignorance“ beschreibt: Wenn *weiße* Subjekte in ihrer Sprechposition irritiert werden, verschiebt sich der Fokus weg von der diskriminierenden Handlung hin zu ihrem vermeintlichen Recht, alles ansprechen zu dürfen. Die Tatsache, dass eine rassifizierte Person die Frage nicht beantworten möchte, wird nicht als Grenze akzeptiert, sondern als Problem gerahmt, das diskutiert werden muss – im schlimmsten Fall in ihrer Abwesenheit (vgl. Mills, 2017).

Gleichzeitig zeigt die Szene die Zwickmühle meiner Position: Als Lehrperson sehe ich mich für den Raum verantwortlich. Als rassifizierte Person werde ich nicht als Vermittler, sondern als Partei wahrgenommen, als jemand, der „eine Seite schützt“ und dadurch angeblich die andere einschränkt. Ahmed erklärt:

We can get stuck in institutions by being stuck to a category. This is not to say that we cannot or do not value the work of these categories. But we can be constrained even by the categories we love. I had experienced already what it can mean to be ‚the race person‘ (Ahmed, 2012, S. 4).

Die epistemische Asymmetrie bleibt bestehen: Die Studentin, um die es ging, spricht nicht mehr. Sie zieht sich zurück. Die Diskussion geht weiter – ohne sie.

5. Implikationen für eine rassismuskritische Lehrer*innenbildung

Die Erfahrungen, die in den beschriebenen Seminaren gemacht und im Rahmen dieses Beitrags reflektiert wurden, verdeutlichen, dass eine rassismuskritische Lehrer*innenbildung nicht allein durch thematische Erweiterungen oder additive Module zu erreichen ist. Vielmehr bedarf es einer strukturellen, epistemischen und hochschuldidaktischen Neuausrichtung, die sich der Verwobenheit von Rassismus, Bildungsinstitutionen und Wissensproduktion bewusst ist.

5.1. Lehrer*innenbildung ist nicht neutral – sie ist positioniert

Die erste Vignette verweist auf eine Irritation, die in der Lehrer*innenbildung selten explizit thematisiert wird: die Frage, wer überhaupt als legitime Lehrperson wahrgenommen wird.

Die Szene, in der die Seminarleitung nicht als solche erkannt wird, verweist auf implizite Normen von Autorität, die eng mit Weißsein, Geschlecht und habitueller Passung verknüpft sind. Diese scheinbar beiläufige Verkennung ist kein individuelles Missverständnis, sondern Ausdruck einer Struktur, die sich selbst als neutral ausgibt.

Ein zentrales Problem der etablierten Lehrer*innenbildung liegt in ihrer Behauptung von Neutralität. Diese zeigt sich sowohl in der Auswahl der Inhalte, der Gestaltung von Curricula als auch in der Erwartung an Lehrpersonen, sich selbst aus dem Unterrichtsgeschehen möglichst „herauszuhalten“. Insbesondere in Kontexten rassismuskritischen oder postkolonialen Lernens wird diese Neutralitätsrhetorik jedoch zum Hindernis – weil sie strukturelle Machtverhältnisse verdeckt, anstatt sie zu analysieren (vgl. Hill Collins, 1999). Die Vorstellung, dass Lehrer*innen eine „professionelle Distanz“ wahren sollten, basiert häufig auf einem impliziten *weißen* Subjekt, das sich selbst nicht als rassifiziert, geschlechtlich situiert oder klassenspezifisch positioniert begreift.

Wie bell hooks eindrücklich beschreibt, ist Lehre immer ein verkörperter, affektiv aufgeladener und politisch gerahmter Akt – selbst dann, wenn sie vorgibt, „objektiv“ zu sein (vgl. hooks, 1994). In diesem Sinne ist auch Lehrer*innenbildung nie neutral, sondern immer mit bestimmten Weltbildern, Werten und epistemischen Ordnungen verwoben. Wer lehrt, reproduziert oder irritiert damit nicht nur Inhalte, sondern auch soziale Hierarchien, Diskursnormen und Vorstellungen von Professionalität. Dass diese Prozesse in einer mehrheitlich *weißen* Lehrer*innenbildung meist unbenannt bleiben, verstärkt ihre Wirkung: *Weißsein*, Heteronormativität und monolinguale Bildungsideale erscheinen als normal, unhinterfragt und selbstverständlich – während alles andere als „abweichend“ oder „herausfordernd“ markiert wird (vgl. hooks, 2015).

Rassismuskritische Lehrer*innenbildung muss diesen Mythos der Neutralität systematisch dekonstruieren. Sie muss deutlich machen, dass jede Lehrperson – ob bewusst oder unbewusst – positioniert spricht und wirkt. Dies betrifft nicht nur den Umgang mit Themen wie Migration, Rassismus oder Kolonialismus, sondern auch die Frage, welche Autoritäten zitiert, welche Beispiele gewählt, welche Geschichten erzählt werden. Eine reflektierte Lehrer*innenbildung erfordert deshalb nicht nur Wissen über gesellschaftliche Machtverhältnisse, sondern auch die Bereitschaft, die eigene Rolle innerhalb dieser Verhältnisse kritisch zu befragen (vgl. Hill Collins, 1999).

In der Lehre bedeutet dies, die eigene Biografie, Position und Wirkung nicht zu verschweigen, sondern produktiv zu reflektieren – nicht als Selbstdarstellung, sondern als Teil einer machtbewussten Pädagogik, die nicht vorgibt, über den Dingen zu stehen. Lehrer*innenbildung, die vorgibt, „neutral“ zu sein, stabilisiert die bestehenden Machtverhältnisse. Lehrer*innenbildung, die sich als positioniert, kritisch und lernend versteht, kann dagegen Räume für Transformation schaffen.

5.2. Rassismus ist kein individuelles Fehlverhalten – sondern ein strukturelles Verhältnis

Die dritte Vignette macht ein zentrales Spannungsfeld sichtbar, das auch die Lehrer*innenbildung prägt: Rassismus wird als Frage individueller Absicht verhandelt („Ich mein das ja nicht rassistisch“), während seine strukturelle Dimension in den Hintergrund tritt. Die Verschiebung hin zu Intention, Höflichkeit oder „Interesse“ erlaubt es, rassistische Praktiken zu entproblematisieren, solange sie nicht offen feindlich erscheinen.

In vielen Kontexten der Lehrer*innenbildung wird Rassismus primär als individuelles, moralisches oder kommunikatives Problem verstanden. Entsprechend zielen zahlreiche Fortbildungen oder Seminare darauf ab, Vorurteile abzubauen, „Sensibilität“ zu stärken oder interkulturelle Kompetenzen zu vermitteln. Auch wenn solche Ansätze wichtige Impulse setzen können, greifen sie strukturell zu kurz: Sie individualisieren ein Problem, das institutionell eingebettet, historisch gewachsen und gesellschaftlich normalisiert ist (vgl. Mecheril, 2019).

Rassismus ist kein Fehlverhalten einzelner Personen, sondern ein gesellschaftliches Machtverhältnis, das auf der Konstruktion und Hierarchisierung von Differenz basiert. In Bildungskontexten wirkt Rassismus nicht nur durch offene Diskriminierung oder beleidigende Sprache, sondern durch Routinen, Normen und scheinbar objektive Strukturen: durch Lehrpläne, Bewertungsmaßstäbe, Leistungsbegriffe, Sprachideale, Bilder im Unterrichtsmaterial oder durch die Unsichtbarkeit rassifizierter Perspektiven im Kanon. Rassismus strukturiert, wer als bildungsfähig gilt, wessen Wissen legitim ist, und wer sich anpassen muss, um nicht aufzufallen (vgl. Simon & Fereidooni, 2020).

Diese strukturelle Dimension von Rassismus wird in der Lehrer*innenbildung häufig übersehen oder delegitimiert – etwa dann, wenn Erfahrungen rassifizierter Schülerinnen als Einzelfälle behandelt werden oder wenn Rassismus im Klassenzimmer nur als „Störung“ des Unterrichtsverlaufs thematisiert wird. Auch Studierende begegnen rassistischen Dynamiken im Studium selbst, etwa durch fehlende Repräsentation im Lehrkörper, die Abwertung nicht-weißer Perspektiven als „zu subjektiv“ oder durch das Schweigen zu kolonialen Verflechtungen in der Bildungsgeschichte (vgl. hooks, 2015).

Eine rassismuskritische Lehrer*innenbildung muss dieser strukturellen Realität Rechnung tragen. Sie muss deutlich machen, dass Lehrpersonen – ob bewusst oder unbewusst – Teil eines Systems sind, das bestimmte Schülerinnen systematisch benachteiligt und andere privilegiert. Es geht nicht um individuelle Schuld, sondern um institutionelle Verantwortung. Lehramtsstudierende müssen befähigt werden, rassistische Strukturen zu erkennen, zu benennen und zu hinterfragen – in ihrem späteren Berufsalltag, aber auch in ihrem Studium und ihrer eigenen Professionalisierung (vgl. Simon & Fereidooni, 2020).

Wie z. B. die Critical Race Theory betont, ist Rassismus kein Ausreißer, sondern ein normalisiertes Strukturprinzip moderner Gesellschaften (vgl. Delgado & Stefancic, 2017). Die Lehrer*innenbildung muss daher den Mut aufbringen, sich selbst als Teil dieses Gefüges zu

begreifen – und nicht als neutralen Ort des Fortschritts. Nur so können pädagogische Räume entstehen, die nicht nur reproduzieren, sondern verändern wollen.

5.3. Rassismuskritik braucht epistemische Pluralität

Die in der zweiten Vignette formulierte Kritik an einem „zu theoretischen“ Seminar verweist auf eine tief verankerte Erwartung innerhalb der Lehrer*innenbildung: Wissen soll unmittelbar anwendbar, operationalisierbar und in „Best-Practice“-Formate übersetzbar sein. Diese Erwartung ist jedoch nicht neutral, sondern privilegiert bestimmte Formen von Wissen – insbesondere solche, die sich in bestehende pädagogische Routinen einfügen lassen – und marginalisiert zugleich machtkritische, theoretische und erfahrungsbasierte Perspektiven.

Rassismuskritische Lehrer*innenbildung kann nur dann wirksam sein, wenn sie nicht lediglich auf Inhalte oder Haltungen zielt, sondern die epistemischen Grundlagen von Bildung selbst hinterfragt. Zentral dafür ist die Anerkennung epistemischer Pluralität – also die Einsicht, dass es nicht nur eine, sondern viele Formen von Wissen, Erkenntnis und Bildungsverständnissen gibt. Diese Pluralität wird im aktuellen hochschulischen und schulischen Kontext jedoch systematisch eingegrenzt: durch Kanonisierung, durch westlich-philosophische Denkmodelle, durch vermeintlich „objektive“ Wissenschaftsstandards – und durch die Abwertung anderer Wissensformen als „subjektiv“, „aktivistisch“ oder „nicht anschlussfähig“ (vgl. Santos, 2014; hooks, 2015).

In der Lehrer*innenbildung zeigt sich diese epistemische Engführung besonders deutlich: Die zentralen Referenztheorien stammen fast ausschließlich von *weißen*, westlichen Männern – Kant, Humboldt, Klafki, Piaget. Postkoloniale, Schwarze, indigene oder feministische Perspektiven erscheinen, wenn überhaupt, am Rand des Curriculums, oft als „Spezialthemen“, Wahlpflichtbereiche oder als kritische Fußnoten. Ihre epistemische Relevanz wird selten anerkannt, ihre theoretische Tiefe unterschätzt, ihre politische Bedeutung entpolitisiert (vgl. Boger & Simon, 2022, S. 21).

Doch Rassismuskritik, die sich auf die Ebene der Einstellung beschränkt, bleibt wirkungslos, wenn sie nicht zugleich epistemische Gewaltstrukturen offenlegt und angreift. Es genügt nicht, über Rassismus zu sprechen – man muss auch fragen, wer sprechen darf, wer zitiert wird, wessen Wissen als gültig gilt (vgl. Spivak, 1994). Ohne diese Auseinandersetzung bleibt Rassismuskritik auf die „richtige Haltung“ reduziert – und damit strukturell ignorant

Lehrer*innenbildung braucht daher eine radikale Erweiterung des wissenschaftlichen Repertoires: Sie profitiert davon, Black Studies, feministische Epistemologien, dekoloniale Theorien, Theorien des Globalen Südens, intersektionale und diasporische Perspektiven nicht nur zuzulassen, sondern als gleichwertig, systematisch relevant und curriculär tragend integrieren (vgl. Boger & Simon, 2022, S. 21). Es geht dabei nicht um Multikulturalismus oder Vielfalt als Ziel, sondern um epistemische Gerechtigkeit – also die Anerkennung, dass Wissen nie neutral, sondern immer machtvoll produziert wird (vgl. Santos, 2014).

Dies betrifft nicht nur Texte, sondern auch Formen der Wissensvermittlung: Wer lehrt, wie gelehrt wird, wessen Stimme gehört wird, welche Sprachen legitim sind. Eine plurale Lehrer*innenbildung ermöglicht es Studierenden, nicht nur andere Inhalte zu lernen, sondern auch andere Weisen des Denkens, Fühlens und Verstehens zu erfahren. Erst dadurch kann eine Bildung entstehen, die nicht nur Kritik an Rassismus übt, sondern sich selbst als Teil der Kritik begreift (vgl. Kilomba, 2010, S. 25).

5.4. Lehren muss als machtkritische Praxis begriffen werden

Die Intervention in der dritten Vignette – das pädagogische Eingreifen in eine spannungsgeladene Situation – macht deutlich, dass Lehren nie nur die Vermittlung von Inhalten ist, sondern immer auch eine situative Aushandlung von Macht, Normen und Zugehörigkeit. Die Frage, ob und wie in diesem Moment eingegriffen wird, ist keine rein didaktische, sondern eine zutiefst politische Entscheidung.

Rassismuskritische Lehrer*innenbildung muss den Mut aufbringen, Lehren nicht als neutralen Akt, sondern als sozial eingebettete Handlung zu begreifen. Lehren bedeutet immer auch, Position zu beziehen: Was wird als relevantes Wissen vermittelt? Welche Stimmen gelten als glaubwürdig? Wer wird im Unterricht zitiert, dargestellt oder adressiert – und wer bleibt unsichtbar? Diese Fragen sind konstitutiv für Bildungsgerechtigkeit.

Wie bell hooks in *Teaching to Transgress* (1994) betont, kann Lehre nur dann transformativ sein, wenn sie die eigenen Machpositionen reflektiert, Affekte ernst nimmt und bereit ist, auch sich selbst zu verlernen. Eine „engaged pedagogy“ – wie hooks sie nennt – verzichtet auf die Fiktion des objektiven Lehrsubjekts und setzt stattdessen auf Beziehung, Verletzlichkeit und kritische Offenheit. Diese Form des Lehrens verlangt mehr als Technik: Sie verlangt Haltung, Auseinandersetzung, Widerspruchsfähigkeit und die Bereitschaft, auch unbequeme Erkenntnisse zuzulassen (vgl. hooks, 1994, S. 15 f.).

Für die Lehrer*innenbildung bedeutet dies, dass Studierende nicht nur in Methoden, sondern in Reflexivität, Ambivalenztoleranz und Machtsensibilität geschult werden müssen. Sie sollten lernen, wie man Klassenzimmer nicht nur „managt“, sondern in ihnen strukturelle Ungleichheiten sichtbar macht und produktiv bearbeitet. Dazu gehört auch, mit den eigenen Unsicherheiten, Fehlern und Verstrickungen umgehen zu lernen – und nicht in Abwehr oder Verteidigung zu verfallen, wenn Machtverhältnisse zur Sprache kommen (vgl. Auma, 2020).

Lehren als machtkritische Praxis zu begreifen, bedeutet also, Lernen nicht als bloßen Wissenstransfer zu verstehen, sondern als sozialen, historischen und affektiven Prozess, in dem sich Subjektivität, Gesellschaft und Wissen miteinander verschränken. Nur in diesem Verständnis kann Lehrer*innenbildung ihrem Anspruch gerecht werden, auf demokratische, gerechte und diskriminierungssensible Schule vorzubereiten – oder besser noch: solche Schule aktiv mitzugestalten.

5.5. Schwarze und andere rassifizierte Perspektiven müssen strukturell verankert werden

Alle drei Vignetten verweisen auf ein wiederkehrendes Muster: Rassifizierte Perspektiven erscheinen im Seminarraum nicht als selbstverständlicher Bestandteil akademischer Wissensproduktion, sondern als Irritation, als Zusatz oder als Anlass für Rechtfertigungsdruck. Ob in der Verkenntung von Autorität, in der Verschiebung hin zu „praktischen Lösungen“ oder in der Individualisierung rassistischer Dynamiken – stets bleibt rassismuskritisches Wissen prekär positioniert.

Die Auseinandersetzung mit Rassismus in der Lehrer*innenbildung bleibt häufig punktuell: als einzelnes Seminar, als Gastvortrag, als Projekttag oder thematischer Exkurs. Schwarze oder rassifizierte Perspektiven erscheinen dabei meist als Ergänzung, als „besondere Erfahrung“, nicht aber als tragender Bestandteil wissenschaftlicher Erkenntnis und pädagogischer Professionalität (vgl. Simon & Fereidooni, 2020, S. 6). In dieser Form bleiben sie epistemisch randständig – und reproduzieren damit die koloniale Logik, in der *weißes* Wissen als universell, nicht-*weißes* Wissen hingegen als partikular gilt (Moraga & Anzaldúa, 1981; Wynter, 2003).

Rassismuskritische Lehrer*innenbildung muss diesen Zustand nicht nur benennen, sondern aktiv verändern. Das bedeutet: Schwarze und andere rassifizierte Perspektiven dürfen nicht länger nur in „Diversity“-Kontexten thematisiert oder auf Fragen der Repräsentation reduziert werden – sie müssen strukturell verankert werden: in den Curricula, in der Auswahl der Lehrmaterialien, in den Prüfungsordnungen, in der Gestaltung von Seminaren und Modulen, in der Zusammensetzung des Lehrpersonals, in Forschungsprojekten und Berufungsverfahren (vgl. Ahmed, 2021).

Dies setzt eine Anerkennung Schwarzer und rassifizierter Epistemologien voraus – nicht als „Erfahrungswissen“, sondern als Theoriebildung, als Kritik, als Analyse, als pädagogische Praxis. Ihre Beiträge zur Bildungsforschung, zur Didaktik, zur Subjektivitätstheorie, zur Intersektionalitätsforschung und zur institutionellen Analyse sind nicht nur relevant, sondern grundlegend, wenn Lehrer*innenbildung Gerechtigkeit ernst meint. Rassifizierte Perspektiven dürfen nicht erst legitimiert werden, wenn sie mit *weißer* Theorie harmonieren – sie müssen als eigenständige, produktive Wissensformen akzeptiert werden (vgl. Santos, 2014).

Dazu gehört auch, dass Hochschulen Verantwortung übernehmen: für strukturellen Wandel, nicht nur für Symbolpolitik. Es braucht gezielte Förderung, Stellen, Schutzräume, Beteiligungsrechte und Ressourcen – nicht nur für Studierende of Color, sondern auch für rassifizierte Lehrpersonen und Forschende, deren Expertise zu oft auf ihre Körperlichkeit reduziert wird (vgl. Ahmed, 2021). Nur wenn diese Perspektiven nicht länger vereinzelt und vereinzelt eingebunden werden, sondern dauerhaft und institutionell abgesichert sind, kann sich die Lehrer*innenbildung in Richtung epistemischer Gerechtigkeit bewegen (vgl. Oliveira, 2025).

Diese Forderung richtet sich nicht gegen die bestehende Erziehungswissenschaft – sondern gegen deren Selbstverständnis als „neutral“, „universal“ oder „entpolitisiert“. Eine plurale, gerechte und machtsensible Lehrer*innenbildung erkennt an, dass auch sie Teil gesellschaftlicher Machtverhältnisse ist – und damit auch Teil ihrer Veränderung sein kann.

6. Fazit

Die vorliegende autoethnografische Reflexion hat aufgezeigt, wie rassismuskritische Lehrer*innenbildung aus einer rassifizierten Perspektive sowohl gelehrt als auch gedacht werden kann – und muss. Ausgangspunkt war die Erfahrung, dass universitäre Lehrräume keine neutralen Orte sind, sondern durchzogen von Erwartungen, Normierungen und impliziten epistemischen Hierarchien. Insbesondere das Zusammenspiel von *Weißsein* in der Studierendenschaft, institutionellen Routinen und dem Auftreten rassifizierter Lehrpersonen verdeutlicht, wie eng Wissensvermittlung, Autorität und Zugehörigkeit miteinander verknüpft sind.

Rassismus in der Lehrer*innenbildung zeigt sich nicht nur auf inhaltlicher Ebene, sondern auch in den epistemologischen Grundlagen und didaktischen Routinen: in dem, was gelehrt wird, wer lehrt, wie gelehrt wird und welche Subjektpositionen als legitim gelten.

Daraus ergeben sich fünf zentrale Implikationen: Erstens muss Lehrer*innenbildung ihre eigene Positioniertheit erkennen. Zweitens darf Rassismus nicht als individuelles Fehlverhalten verhandelt werden, sondern ist als strukturelles Verhältnis zu begreifen. Drittens braucht es eine konsequente epistemische Pluralisierung, die auch marginalisierte Theorien als gleichwertige Erkenntnismodelle anerkennt. Viertens muss Lehren als machtdurchzogene Praxis verstanden werden – affektiv, politisch, situiert. Und fünftens müssen Schwarze und rassifizierte Perspektiven dauerhaft strukturell eingebunden werden – nicht als Ausnahme, sondern als konstitutiver Bestandteil von Lehrer*innenbildung.

Literatur

- Ahmed, Sara (2012). *On being included: Racism and diversity in institutional life*. Duke University Press.
- Ahmed, Sara (2021). *Complaint!*. Duke University Press.
- Andreotti, Vanessa de Oliveira (2011). *Actionable postcolonial theory in education*. Palgrave Macmillan.
- Auma, Maureen Maisha (2020). „Rassismus hat übrigens nichts mit der Hautfarbe zu tun.“ *ZEIT Campus*. <https://www.zeit.de/campus/2020-07/maureen-maisha-auma-erziehungswissenschaftlerin-colorism-schwarze-community-rassismus>. (zuletzt aufgerufen am 30.04.2026).
- Banerjee, Rrivu (2025). An autoethnographic approach to (not) teaching about the coronation. *ELT Journal* 79(1), S. 90–97. <https://doi.org/10.1093/elt/ccae042>

- Beck, Alena; Thielen, Marc & Thönneßen, Niklas-Max (2023). Rassismuskritische Perspektiven für die Lehrkräftebildung. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung* 6(1), S. 472–486. <https://doi.org/10.11576/hlz-6649>
- Bhambra, Gurinder K. (2014). *Connected sociologies*. Bloomsbury Academic.
- Boger, Mai-Anh & Simon, Nina (2022). Kritik im Pflichtmodul Heterogenität – Paradoxien der (Ent-)Politisierung in der Lehrer*innenbildung. In Oxana Ivanova-Chessex, Saphiar Schure & Anja Steinbach (Hg.), *Lehrer*innenbildung. (Re-)Visionen für die Migrationsgesellschaft*. Beltz Juventa, S. 20–35.
- Breinbauer, Ines Maria (2025). Lehrer*innenbildung dekolonisieren?! Einleitung. In Ines Maria Breinbauer & Sabine Krause (Hg.), *Dekoloniales Denken in der Lehrer:innenbildung: Neue Perspektiven und Herausforderungen für die Professionalisierung*. Verlag Julius Klinkhardt, S. 17–30. <https://doi.org/10.35468/6177>
- Castro Varela, María do Mar & Dhawan, Nikita (2015). *Postkoloniale Theorie: Eine kritische Einführung* (2., komplett überarb. Aufl.). transcript.
- Castro Varela, María do Mar (2018). Imperiale Didaktiken. Unterrichten als Unterwerfungsmethode. In Tobias Becker, Rainer Hawlik & Michael Sertl (Hg.), *Praxis des Unterrichtens – Bildungstheoretische Auseinandersetzungen* (Schulheft 170). Wien: StudienVerlag, S. 57–71.
- Delgado, Richard & Stefancic, Jean (2017). *Critical race theory: An introduction* (3. Aufl.). NYU Press.
- Diallo, Aïcha; Niemann, Annika & Shabafrouz, Miriam (2021). Einführung: Koloniale Fragmente im Kontext Schule / Introduction: Colonial Fragments in School Contexts. In Aïcha Diallo, Annika Niemann & Miriam Shabafrouz (Hg.), *Untie to Tie: Koloniale Fragmente im Kontext Schule / Colonial Fragments in School Contexts*. Bundeszentrale für politische Bildung, S. 20–25.
- Gordon, Lewis R. (2006). *Disciplinary decadence: Living thought in trying times*. Paradigm Publishers.
- Hill Collins, Patricia (1999). *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment* (2. Aufl.). Routledge.
- hooks, bell (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- hooks, bell (2015). *Talking back: Thinking feminist, thinking Black* (2. Aufl.). Routledge.
- Kilomba, Grada (2010). *Plantation memories: Episodes of everyday racism* (2. Aufl.). Unrast.
- Mecheril, Paul (2019). *Rassismuskritik* (2. Aufl.). Springer VS.
- Mignolo, Walter D. (2009). Epistemic disobedience, independent thought and de-colonial freedom. *Theory, Culture & Society* 26(7–8), S. 159–181.
- Mills, Charles W. (2017). White ignorance. In Charles W. Mills (Hg.), *Black rights/White wrongs: The critique of racial liberalism*. Oxford University Press, S. 49–71.
- Mills, Charles W. (2022). *The Racial Contract (25th Anniversary Edition)*. Cornell University Press.

- Moraga, Cherríe & Anzaldúa, Gloria (Hg.) (1981). *This bridge called my back: Writings by radical women of color*. Persephone Press.
- Motta, Sara C. (2013). Teaching global and social justice as transgressive spaces of possibility. *Antipode* 45(1), S. 80–100.
- Oliveira, Sidney (2025). Schule, Migration und Widerstand: Dekoloniale Perspektiven auf Lehrer:innenbildung. <https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/aktuell-2025/25-07-04-interview-sidney-oliveira.html> (zuletzt aufgerufen am 30.04.2026).
- Quijano, Aníbal (2000). *Coloniality of power and Eurocentrism in Latin America*. *International Sociology* 15(2), S. 215–232.
- Said, Edward W. (1978). *Orientalism*. Pantheon Books.
- Santos, Boaventura de Sousa (2014). *Epistemologies of the South: Justice against epistemicide*. Paradigm Publishers.
- Schildermans, Hans (2025). Pädagogische Theorie und die Frage der Dekolonisierung. Überlegungen zur Bedeutung der Kritik in einer dekolonialen Pädagogik. In Ines Maria Breinbauer & Sabine Krause (Hg.), *Dekoloniales Denken in der Lehrer:innenbildung: Neue Perspektiven und Herausforderungen für die Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 31–41. <https://doi.org/10.35468/6177-01>
- Simon, Nina & Fereidooni, Karim (2020). Rassismus(kritik) und Fachdidaktiken – (K)ein Zusammenhang? Einleitende Gedanken. In Karim Fereidooni & Nina Simon (Hg.), *Rassismuskritische Fachdidaktiken: Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung*. Springer VS, S. 1–17. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37168-5_1
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1988). Can the subaltern speak? In Cary Nelson & Lawrence Grossberg (Hg.), *Marxism and the interpretation of culture*. University of Illinois Press, S. 271–313.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1994). Can the Subaltern Speak? In Patrick Williams & Laura Chrisman (Hrsg.), *Colonial Discourse and Post-Colonial Theory: A Reader*. Columbia University Press, S. 66–111.
- Wynter, Sylvia (2003). Unsettling the coloniality of being/power/truth/freedom. *CR: The New Centennial Review* 3(3), S. 257–337.

Über den Autor

Sidney Oliveira, M. Ed., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter und Doktorand an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg sowie Promotionsstipendiat der Claussen-Simon-Stiftung. Seine Forschung verbindet post- und dekoloniale sowie rassismuskritische Didaktiken, Black Studies, Gender Studies und Ecocriticism. Er kooperiert mit der University of Education Winneba (UEW) in Ghana und wurde 2026 mit dem Hamburger Lehrpreis ausgezeichnet. Korrespondenzadresse: sidney.oliveira@uni-hamburg.de

Sabine Pemsel-Maier

Hoffnung – eine wenig bedachte Ressource für BNE: Impulse aus Klimapädagogik und Religionspädagogik

Abstract

Angesichts Klimaangst und Hoffnungslosigkeit unter Jugendlichen rückt Hoffnung als mögliche Ressource verstärkt ins Interesse von Klimapädagogik und Klimapsychologie. Empirische Forschungen weisen Quellen von Hoffnung nach und zeigen, durch welche Faktoren Hoffnung kultiviert werden und wie Hoffnung in konstruktives Handeln münden kann. Dabei bestehen zahlreiche Anschlussmöglichkeiten zu religiöser Hoffnung und zu religiöser Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE).

In light of climate anxiety and hopelessness among young people, hope as a potential resource is increasingly attracting attention in climate education and climate psychology. Empirical research identifies sources of hope and demonstrates the factors that cultivate hope and how hope can lead to constructive action. There are numerous connections to religious hope and religious education for sustainable development.

Schlagwörter

Jugendstudien, Klimapsychologie, Klimapädagogik, Religion, Hoffnung
Youth studies, climate psychology, climate education, religion, hope

1. Klimaangst – aber auch Hoffnung: Schlaglichter aus Jugendstudien

1.1 „Trendstudie: Jugend in Deutschland“ und „Sinus Studie“

Jüngste Umfragen dokumentieren ein beträchtliches Ausmaß an Klimaangst und damit verbundener Hoffnungslosigkeit unter Kindern und Jugendlichen. Nach der im April 2024 publizierten „Trendstudie: Jugend in Deutschland“ (Schnetzer et al., 2024), in der über 2000 junge Menschen im Alter von 14 bis 29 Jahren befragt wurden, ist die Stimmung so pessimistisch wie noch nie. 75% sorgen sich um die Inflation, 60% um den Krieg in Europa und Nahost, 54% um zu knappen Wohnraum, 49% um die Spaltung der Gesellschaft und um Altersarmut. „Bei der Einstellung der jungen Generation in Bezug auf Umweltschutz und Nachhaltigkeit zeigt sich, dass fast der Hälfte von den Befragten der Klimawandel Sorgen bereitet, und sie der Meinung sind, dass in Deutschland nicht genug zum Schutz der Umwelt getan wird (45%). [...] Die Aussicht auf ein gutes Leben schwindet. Die große Frage für alle Akteure in der Gesellschaft wird sein, wie sie junge Menschen für eine positive Vision im Land begeistern und sie an Veränderungsprozessen beteiligen können“ (Schnetzer, 2024, o. S.).



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

Die im gleichen Jahr publizierte „U-18-Sinus-Studie“, die Jugendliche von 14 bis 17 Jahren befragte, kommt zum Ergebnis, dass „bei den Themen Klimawandel und Ausgrenzung/Diskriminierung eine stärkere persönliche Betroffenheit“ (Calmbach et al., 2024, S. 150) als bei allen anderen zu erkennen ist.

1.2 Schulbarometer der Robert-Bosch-Stiftung und Shell-Studie

Das Schulbarometer der Robert-Bosch-Stiftung (2024a) befragte ebenfalls 2024 über 1500 Schüler*innen zwischen acht und siebzehn Jahren und bezog damit auch die Stimmen von Kindern ein. Demnach sind 39% der Kinder und Jugendlichen besorgt wegen der Kriege in der Welt (Robert-Bosch-Stiftung, 2024b, S. 24); ein Viertel macht sich sorgenvolle Gedanken wegen des Klimawandels und der Umweltzerstörung (Robert-Bosch-Stiftung, 2024b, S. 24); ein Fünftel bezeichnet sich selbst als psychisch belastet (Robert-Bosch-Stiftung, 2024b, S. 10).

Für die 19. Shell Jugendstudie (Shell Deutschland, 2024) wurden über 2500 junge Menschen im Alter von 12–25 Jahren interviewt. Die größte Sorge ist für 81% der Befragten, einen Krieg zu erleben (Shell Deutschland, 2024, S. 13); auf Platz 2 rangiert mit 67% die Angst vor Armut (Shell Deutschland, 2024, S. 13), auf Platz 3 mit 64% die Sorge vor Umweltzerstörung (Shell Deutschland, 2024, S. 14) – dieser Prozentsatz ging im Vergleich zu 2019 mit damals 71% zurück, weil nunmehr die Kriegsgefahr als größte Bedrohung empfunden wird. In ihren Ängsten unterscheiden sich junge Leute nach Bildungsgrad: Jugendliche mit höherer Bildungsposition sorgen sich vor allem um den Klimawandel und den gesellschaftlichen Zusammenhalt. Aber auch ihre Sorge um die wirtschaftliche Lage hat zugenommen. Bei Jugendlichen mit mittlerer oder niedrigerer Bildungsposition steht inzwischen wieder die Angst vor einer verschlechterten wirtschaftlichen Lage im Vordergrund (Shell Deutschland, 2024, S. 14). Trotz dieser Bedrohungen blickt die knappe Mehrheit der Befragten, nämlich 55%, immer noch hoffnungsvoll in die Zukunft. (Shell Deutschland, 2024, S. 17).

1.3 Welche Hoffnung? Differenzierungen

Innerhalb der Jugendforschung, nicht nur der zu BNE, wurde der Bedeutung von Hoffnungspotentialen bisher keine Beachtung geschenkt. Unter den genannten Jugendstudien führt allein die „U-18-Sinus-Studie“ die Frage nach Hoffnung explizit als eine ihrer Forschungsfragen auf (Calmbach et al., 2024, S. 14), ohne den Begriff semantisch näher zu spezifizieren. Die Shell-Studie setzt „Hoffnung“ im Wesentlichen mit „Optimismus“ gleich (Shell Deutschland, 2024, S. 27, 187, 270 und öfter). Dagegen werden sie in der Psychologie beide klar voneinander abgegrenzt: Optimismus gilt als generalisierte Haltung und Erwartung, dass zukünftige Ereignisse positiv verlaufen werden (Scheier & Carver, 1985), Hoffnung dagegen als überaus komplexes Phänomen.

Hoffnung kann unter psychologischer, philosophischer, sozialer bzw. sozialpsychologischer und theologischer Perspektive in den Blick genommen werden (vgl. Hammelstein &

Roth, 2006). Je nach perspektivischer Ausrichtung umfassen theoretische Hoffnungskonzepte affektive, kognitive, (psycho)soziale, motivationale und religiöse Komponenten und bestimmen Hoffnung unterschiedlich als Emotion, als Kognition, als Haltung, als Wille (vgl. Kap. 2 und 3 in diesem Beitrag), oder integrieren mehrere Faktoren.

2. Zwischen Hoffnungslosigkeit und Hoffnung: Befunde aus der (Klima-)psychologie

Die Klimapsychologie ist eine relativ junge Wissenschaft, die bis zum Beginn der zweiten Präsidentschaft von Trump vor allem in den USA expandierte. Summarische Literaturberichte (Ferguson & Schmitt, 2021; Freschi et al., 2023) demonstrieren die Vielzahl theoretischer und empirischer Arbeiten, die in den letzten 15 Jahren zur Klimakrise vorgelegt wurden. Klimapsychologie erweitert die klassische Psychologie um die Untersuchung von Erleben und Verhalten angesichts der globalen Umweltkrisen und erforscht, wie nachhaltiges Verhalten individuell und kollektiv gefördert werden kann. Nachfolgend wird ausschließlich auf jene Arbeiten Bezug genommen, die sich mit der Rolle von Hoffnung bzw. Hoffnungslosigkeit befassen.

2.1 Hoffnung im Kontext der Emotionsforschung

Eine Reihe von (Klima-)psycholog*innen verstehen unter Hoffnung bzw. Hoffnungslosigkeit eine Emotion (exemplarisch Lertzman, 2017; Chawla et al., 2020; Ojala, 2022; Pikhala, 2022; vgl. 2.2 und 2.3). Emotionen unterscheiden sie von affektiven Zuständen durch ihre Intentionalität oder Objekt-Gerichtetheit: Emotionen beziehen sich im Unterschied zu Affekten stets auf etwas ganz Bestimmtes, beispielsweise eben auf die globale Klimaveränderung. Die Bewältigung negativer und die Förderung positiver Emotionen ist für diese Richtung innerhalb der Klimapsychologie das zentrale Thema.

Klimaforscher Panu Pikhala hatte zum Ziel, anhand von Selbstzuschreibungen und Interviews die emotionalen Dimensionen der weltweiten Klimaveränderungen zu erheben. Dazu erarbeitete er eine Taxonomie von *eco-emotions* bzw. *climate emotions* auf der Basis einer Meta-Analyse der einschlägigen empirischen Studien. Die Untersuchung zeigt, dass das Gefühl der Hoffnungslosigkeit bei den in den Studien Befragten dominiert, dass es andererseits aber immer wieder Bemühungen gibt, an einer realistischen Hoffnung festzuhalten, die nicht mit Wunschdenken oder Optimismus identisch ist und nicht die Augen vor drohenden Gefahren verschließt (Pikhala, 2022, o. S., Abschnitt *Hope, Optimism, Empowerment*). Zugleich wird in der Meta-Analyse deutlich, dass Menschen, die sich wegen der Klimakrise massiv sorgen, zum Verleugnen, Verdrängen, Nichtwahrhabenwollen und darum zu Inaktivität tendieren oder aber mit Aggression reagieren.

Dies deckt sich mit Ergebnissen der Umweltwissenschaftlerin Elin Kelsey: Demnach können die meisten Menschen nicht mehr klar denken, wenn sie sich große Sorgen machen:

Ihre Furcht führt zu Panik und Hoffnungslosigkeit, nicht aber zu kreativen Problemlösungen (Kelsey, 2020, S. 26).

Klimapsychologin Renée Lertzman kommt in ihrer Forschung (2017) zu einem Ergebnis, das sich mit den Erfahrungen Protestes von *Extinction rebellion* oder *Last generation* deckt: Klimaaktivist*innen, die ein Weltuntergangsszenario entwerfen, erreichen letztlich das Gegenteil von dem, was sie anstreben: Menschen werden aggressiv und wenden sich ab, anstatt sich leidenschaftlich für Nachhaltigkeit und Klimaschutz zu engagieren. Lertzman plädiert darum dafür, Hoffnungslosigkeit, Ängste, Verunsicherungen, negative oder widersprüchliche Gefühle einfühlsam anzusprechen, ohne zu beschönigen. Auf dieser Basis lasse sich Resilienz und kollektive Widerstandskraft aufbauen.

Umweltpsychologin Louise Chawla gelangt im Zuge der Analyse verschiedener quantitativer und qualitativer erziehungswissenschaftlicher Studien zu dem Schluss, dass angesichts von Artensterben und Verlust von Biodiversität „konstruktive Hoffnung“ (Chawla et al., 2020, S. 631–636) durch Naturverbundenheit und soziale Verbundenheit kultiviert und die Vision einer besseren Zukunft entwickelt werden kann. Auf diese Weise lasse sich verhindern, dass Menschen von ihren Emotionen überwältigt werden oder Abwehrmechanismen entwickeln, die zu Apathie oder Zynismus führen.

2.2 Hoffnung im Kontext der Kognitionsforschung

Ein anderer Ansatz der Klimapsychologie versteht Hoffnung nicht als Emotion, sondern als Kognition. Grundlegend steht dafür die Forschung von Rick Snyder. Für ihn ist Hoffnung nur nachgelagert ein emotionales Phänomen und primär „*a perceived capability to derive pathways to desired goals, and motivate oneself via agency thinking to use those pathways*“ (Snyder, 2002, S. 249). Demnach bestimmt er Hoffnung als einen aktiven, motivationalen, zielorientierten Prozess. Hoffnung fördere mentale Willenskraft und ermögliche Agency. Hoffnung erscheint hier als dynamische Ressource, um Herausforderungen zu bewältigen, indem sie sich nicht nur bestimmte Ziele setzt, sondern sich auch engagiert, um sie zu erreichen (Snyder, 2003). Snyders Hoffnungstheorie wurde besonders in der klinischen Psychologie und der Motivationstheorie rezipiert, da sie als prinzipiell beeinflussbare und erlernbare Größe in Therapie und Beratung gefördert werden kann.

Aufgenommen wurde Snyders Hoffnungstheorie insbesondere von Sander von der Linden (2015) und Robert Gifford (2014). In ihrem jüngsten Werk *How to Be Hopeful* (2025) ordnet sich auch Elin Kelsey in diese Tradition ein, wenn sie Hoffnung ausdrücklich nicht als Gefühl, sondern als Haltung, die gepflegt werden muss, und als aktive Entscheidung, die bewusst getroffen werden muss, in den Mittelpunkt stellt. Wege dazu sind für sie Achtsamkeit, ein tragfähiges soziales Umfeld, gemeinschaftliches Handeln sowie Handlungsoptionen im individuellen Nahbereich, die die eigene Wirksamkeit erleben lassen.

2.3 Hoffnung im Kontext des *Hoffnungsbarometers*

Repräsentativ für eine Studie, die Elemente von Emotions- und Kognitionsforschung verbindet, ist das *Hoffnungsbarometer* des Zukunftsforschers Andreas Krafft, eine seit 2009 mit einem internationalen Forschungsnetzwerk von über 20 renommierten Psycholog*innen durchgeführte multidimensional angelegte Erhebung (<https://www.andreaskrafft.ch/hoffnungsbarometer/>). Die letzte weltweite Befragung in ausgewählten 15 Ländern fand in den Jahren 2019 und 2020 statt (Krafft, 2022); die folgenden Jahre nehmen ausschließlich die Schweiz in den Blick. Ziel ist es, Ausmaß und Qualität von Hoffnung als psychologischer Ressource systematisch zu erfassen und auf die beeinflussenden Faktoren hin zu analysieren. Dazu kombiniert das *Hoffnungsbarometer* empirische Erhebungen mit Methoden der sozialwissenschaftlich orientierten Zukunftsforschung und dem Ansatz der Positiven Psychologie, die positive Aspekte des menschlichen Erlebens und Verhaltens fördern möchte (Krafft & Walker, 2018). Sowohl Hoffnung als Gefühl (Krafft, 2022, S. 108–116) als auch Hoffnung als Willenskraft (Krafft, 2022, S. 104–106) werden dabei integriert.

Ähnlich wie Kelsey identifiziert das *Hoffnungsbarometer* als Quellen von Hoffnung positive Erfahrungen: zuteil gewordene Hilfe, emotionale Zuwendung, das Vertrauen in die eigenen persönlichen Fähigkeiten (Krafft, 2022, S. 87) sowie in besonderer Weise soziale Beziehungen:

Hoffnung ist ein eminent soziales Phänomen. Wir hoffen am stärksten, wenn wir uns mit anderen Menschen verbunden fühlen, wenn wir mit und für andere Menschen hoffen und uns von anderen Menschen getragen und unterstützt fühlen [...]. Hoffnung gedeiht im Gefühl der Geborgenheit, des Vertrauens und der Zugehörigkeit zu einer Gruppe von gleichgesinnten Menschen, die von Wertschätzung, Mitgefühl, Solidarität und gegenseitiger Hilfsbereitschaft gekennzeichnet ist. (Krafft, 2022, S. 133)

Und ähnlich wie Snyder kommt das *Hoffnungsbarometer* zum Ergebnis: „Daher wählen hoffnungsvolle Menschen häufiger konstruktive Bewältigungsstrategien wie positives Reframing, Akzeptanz, aktives Coping und Planung und viel seltener dysfunktionale Strategien wie Disengagement, Selbstvorwürfe, Verneinung und Alkoholkonsum, welche einen positiven Zusammenhang mit Angst und Sorge aufweisen“ (Krafft, 2022, S. 85 f.).

3. Hoffnung als Ressource: Erkenntnisse der Klimapädagogik

3.1 Die Bedeutung positiver Narrative

Hört man auf Greta Thunberg, ist nicht Hoffnung, sondern vielmehr Panik zielführend: 2019 schleuderte sie beim Weltwirtschaftsforum in Davos den Mächtigen dieser Welt die Worte entgegen: „Ich will eure Hoffnung nicht! Ich möchte nicht, dass ihr hoffnungsvoll seid. Ich möchte, dass ihr in Panik geratet“! (Thunberg, 2019, S. 47 f.). Nur dann, davon war sie überzeugt, könnte sie die Menschen zum Handeln bewegen. Ähnlich erhob der Philosoph Miguel De La Torre in seinem Werk *Embracing Hopelessness* (2017) Hoffnungslosigkeit zum Prinzip

gegen einen westlich-liberalen Geschichtsoptimismus. Ist eine solche Strategien wirksam gegen Naivität oder führt sie eher zu psychischer Überforderung, Apathie und Fatalismus?

Das *Hoffnungsbarometer* setzt demgegenüber auf positive, zukunftsgerichtete Narrative und nimmt dabei explizit Schulen in den Blick: „In Institutionen der Hoffnung wie Schulen, Gemeinden, Vereinen etc. können Menschen den Glauben an die Zukunft lernen und sich aktiv für das Außergewöhnliche einsetzen“ (Krafft, 2022, S. 151), denn sie „sind gelebte Gemeinschaften der Hoffnung, in denen das eigene Wirken und Handeln mit denen anderer verbunden ist“ (Krafft, 2022, S. 152). Darum sollten sowohl im persönlichen als auch im gesellschaftlichen Leben positive Narrative und wünschenswerte Zukunftsbilder erzeugt werden, damit sich Menschen verstärkt für die gemeinsamen Ziele engagieren.

Christof Mauch, Direktor des *Rachel Carson Center for Environment and Society* an der LMU München, plädiert in seinem Buch *Slow hope* (2019) für eine „schleichende“ Hoffnung. Als Alternative zu Niedergangsgeschichten erzählen ihre Narrative von einer langsamen Hoffnung, die unscheinbare, aber doch wirkungsvolle Veränderungen bewirken kann. *Slow hope* signalisiert, dass sich die ökologische Krise nicht auf die Schnelle ändern lässt, sondern Zeit braucht und Rückschläge einkalkulieren muss, dass aber Veränderung möglich ist, wenn Menschen Vertrauen in ihre Fähigkeiten haben und dadurch ins Handeln kommen.

3.2 Emotionen Raum geben

Die schwedische Psychologin Maria Ojala macht darauf aufmerksam, wie wichtig es für Kinder und Jugendliche ist, ihre klimabezogenen Sorgen und Hoffnungen und womöglich auch Schuldgefühle verbalisieren zu können (Ojala, 2022, S. 1114). Ergebnisse aus der Emotionsforschung sollten darum gezielt in die Ausbildung von Lehrkräften implementiert werden, damit sie Schüler*innen befähigen, mit bedrohlich erscheinenden Informationen und Szenarien umzugehen und Hoffnung als Impuls im Umgang mit Ungewissheit und Ängsten zur Sprache bringen können. Auf diese Weise können Lernende Vertrauen entwickeln, dass die Herausforderungen der ökologischen Krise kein Anlass zur Resignation sind, sondern konstruktiv angegangen werden können.

Zugleich zeigen Studien, dass Emotionen im Unterricht häufig nur unzureichend thematisiert werden (Wegner & Schwarz, 2023). Dies betrifft nicht nur die Ausblendung von Ängsten. Auch die Begeisterung, die im Rahmen des eigenen Engagements für Klimaprojekte entstehen kann, das Erleben, dass man selbst etwas verändern kann, oder Stolz und Freude über Erreichtes spielen eher selten eine Rolle. Das hat im Wesentlichen strukturelle Gründe und mit den schulischen Rahmenbedingungen zu tun (Wegner & Schwarz, 2023, S. 328–330): die Ausrichtung an fachlich-methodischer Bildung, der empfundene Zeitdruck, auch die wahrgenommene Forderung nach politischer Neutralität erschweren das Thematisieren von Emotionen. Unter klimapädagogischer Perspektive ist es jedoch geradezu essentiell, den Emotionen von Schüler*innen, den negativen wie positiven, Raum zu geben, sie zuzulassen und zur Sprache zu bringen.

3.3 Imagination und Aktion

Wesentlich sind in diesem Zusammenhang die Erfahrung von gemeinschaftlicher Aktion und die Imagination, wie trotz allem die Vision einer besseren Zukunft entwickelt werden kann. So spricht Andreas Krafft auf der Basis des *Hoffnungsbarometers* der mentalen Vorstellungskraft große Bedeutung zu:

In der Hoffnung wohnen die Gabe der mentalen Vorstellungskraft, der Glaube an die Möglichkeiten der Zukunft, das Vertrauen in uns selbst und in andere sowie die motivierende Energie der Willenskraft und des Engagements inne. Mit unserer Fantasie können wir uns eine andere Zukunft als die aktuelle Realität vorstellen und danach streben. Die Fähigkeit, uns etwas vorstellen zu können, was noch nicht existiert, ist die Voraussetzung für persönliche und gesellschaftliche Veränderungen. [...] In Momenten, in denen wir auf etwas hoffen, entwickeln wir meistens eine mentale Vorstellung dessen, worauf wir hoffen. Die Grundlage für die Erkundung neuer Möglichkeiten sind unsere Fantasie und Vorstellungskraft. Für die Hoffnung sind die Vorstellungskraft und die Entwicklung neuer Ideen wichtig, weil wir dadurch die aktuelle Situation gedanklich überwinden können. Ohne die Fähigkeit, sich etwas anderes vorzustellen als das, was gerade der Fall ist, hätte die Hoffnung keine Richtung [...]. Dank unserer Vorstellungskraft überwinden wir aktuelle Begrenzungen und transportieren uns selbst in die Zukunft. [...] Die Wunschvorstellungen des Einzelnen können sich zu kollektiven sozialen Visionen darüber entwickeln, wie die Gesellschaft in Zukunft aussehen könnte. (Krafft, 2022, S. 114)

4. Zum Potential religiöser Hoffnung: Impulse aus der Religionspädagogik

4.1 Religiöse BNE

Wesentliche Elemente der Klimapädagogik werden von der aktuellen religiösen BNE aufgenommen. Religiöse BNE zählt zu den zentralen Themen innerhalb der gegenwärtigen christlichen Religionspädagogik (Bederna, 2021a) und wird auch in die jüdische (Tirosh-Samuelson, 2017) und islamische (Akca et al., 2025) Theologie und Religionspädagogik implementiert.

Dass religiöse Orientierung ökologische Entscheidungen im Alltag beeinflussen kann, zeigt eine im Kontext des fächerverbindenden Religions- und Biologie-Unterrichts durchgeführte Studie unter 815 Schüler*innen der Sekundarstufe (Altmeyer & Dreesmann, 2020). Hier wird zum einen deutlich, dass die ökologische Krise Fragen von Schüler*innen nach Sinn und Hoffnung evoziert, die einerseits philosophisch zu diskutieren sind, und andererseits, wenn Schüler*innen religiös oder zumindest für Religion offen sind, auch einer religiösen Antwort bedürfen. Zum anderen lassen die Ergebnisse darauf schließen, dass eine religiöse Orientierung zwar nicht unmittelbar nachhaltiges Handeln beeinflusst, aber ihren Ausdruck in einer ökozentrischen Weltanschauung und Werterhaltung findet, die sich wiederum förderlich auf nachhaltiges Handeln auswirkt. So machten viele der teilnehmenden Jugendlichen, auch diejenigen, die ihren religiösen Hintergrund als eher „wenig ausgeprägt“ einschätzten, auf die

Notwendigkeit eines verantwortlichen Umgangs mit Umwelt und Natur und auf die Verantwortung für eine gerechte Weltordnung aufmerksam, häufig unter Verwendung des religiös konnotierten Begriffs „Schöpfung“.

4.2 Religion als Quelle von Hoffnung

Das *Hoffnungsbarometer* integriert Religion als ein mögliches Item in sein Hoffnungs-konzept. Denn: Religiöses und spirituelles Bewusstsein (*religion and spiritual awareness*) und die Beziehung zu Gott oder einer höheren Macht lassen einen starken Glauben entstehen, der Gefühle der Verlassenheit, der Einsamkeit und des Sinnverlustes überwinden lässt.“ (Krafft & Walker, 2018, S. 133) – Religion kann eine „fundamentale Hoffnung“ [begründen], „eine positive Grundhaltung, einen offenen Geist gegenüber der Zukunft, aber ohne einen konkreten Fokus. Fundamentale Hoffnung hat Verzweiflung und/oder komplette Niedergeschlagenheit anstatt Angst als Gegensätze. Die fundamentale Hoffnung ist die Hoffnung auf Heilung, Erlösung, Freiheit, Versöhnung, Vergebung, Erhebung, etc.“ (Krafft & Walker, 2018, S. 128). Dabei fällt auf, „dass Menschen, die die höchsten Hoffnungswerte haben, [...] sich persönlich engagieren und zudem auf Gott vertrauen“ (Krafft & Walker, 2018, S. 262).

Dies konvergiert mit einer Erhebung unter Religionslehrkräften, bei denen davon auszugehen ist, dass Religion für sie lebensrelevant ist. Sie verweisen „angesichts [...] der Präsenz existenzieller Bedrohung [...] auf die hoffnungsgebende und stärkende Kraft ihres Glaubens und dessen Praktizierung. In diesem Sinne wurde die Pflege einer Gottesbeziehung beispielsweise als großer Anker der Resilienz bezeichnet, der insbesondere in hoffnungsarmen Situationen zum Tragen komme“ (Domsel, 2023, S. 84). Aus diesem Grund wird Religionslehrkräften auch eine besondere Kompetenz im Umgang mit Krisen zugetraut, da sie qua Beruf mit sinnstiftend-existenziellen und spirituellen Themen befasst sind. „Zugleich können Religionslehrkräfte ihren Schüler*innen durch ihr ehrliches und besonders authentisches Zeugnis begreiflich machen, dass es um glaubensmäßige Überzeugungen und Hoffnungsperspektiven immer wieder zu ringen gilt [...]“ (Domsel, 2023, S. 85).

Religion kann auch für Jugendliche eine Quelle von Hoffnung sein, wie die „U-18-Sinus-Studie“ dokumentiert: „Für Traditionell-Bürgerliche sind im Vergleich der Lebenswelten [...] speziell in den westlichen Bundesländern sowie unter muslimischen Jugendlichen auch religiös geprägte Tugenden (Glaube, Hoffnung, Demut, Mäßigung, Rechtschaffenheit) am wichtigsten“ (Calmbach et al., 2024, S. 45). Ebenso deutet eine Konfirmand*innen-Studie auf eine enge Verbindung von persönlicher Religiosität und Hoffnung hin. Auf die Frage „Wie oft erlebst Du Situationen, in denen Du Gefühle in Bezug auf Gott oder etwas Göttliches hast?“ wurden zur Auswahl vierzehn Begriffe angeboten. Der am häufigsten gewählte lautete „Hoffnung“ (Schlag et al., 2016, S. 419).

4.3 Hoffnung als Antwort auf Verheißung

Religiöse Hoffnung bringt den Aspekt der Verheißung als neue Dimensionen in die Nachhaltigkeitsbildung ein. Sofern BNE vorrangig normativ argumentiert und Nachhaltigkeitsideale vermittelt im Sinne des „Du musst/sollst“ (nachhaltig handeln, Strom sparen, den Ausstoß von Treibhausgasen minimieren etc.) bzw. „Du darfst nicht“ (Fleisch essen, Autofahren, Fliegen etc.), steht sie in der Gefahr, genau das Gegenteil von dem zu bewirken, was sie intendiert, nämlich Ablehnung. Auf solche Reaktanz weist eine Studie an baden-württembergischen Schulen hin, für die 1318 Schüler*innen aus 79 Schulklassen (Klassenstufen fünf bis acht) sowie 113 Lehrkräfte befragt wurden (Hörsch et al., 2023). Kontinuierlich wurden Themen im Umfeld von Klimawandel und BNE im Laufe eines Schuljahres in verschiedenen Fächern und an verschiedenen Stellen im Unterricht eingespielt. Die abschließende Befragung ergab, dass bei den Schüler*innen das Nachhaltigkeitswissen im Verlauf des Schuljahres zwar signifikant angestiegen war, die nachhaltigkeitsbezogenen Einstellungen jedoch zum Schuljahresende geringer ausfielen als zu Beginn – zu vermuten ist, dass die geballte Thematik und das ausgeprägte Engagement mancher Lehrkräfte entsprechende Reaktanz hervorriefen.

Religiöse Hoffnung will ins Handeln münden, doch sie lässt sich nicht auf den Appell zu ethischem Handeln reduzieren. Vielmehr ist ihre Grundlage die göttliche Verheißung von Heil. Religiöse Hoffnung ist die Haltung, die diese Verheißung annimmt und auf ihre Erfüllung vertraut. Die Bibel ist voll von heilvollen Verheißungen und damit korrespondierenden Hoffnungs-Narrativen: im Alten Testament die Exodus-Hoffnungen des Volkes Israel auf Befreiung und Führung ins gelobte Land; die Hoffnung der Israeliten auf die Rückkehr aus dem Exil; die Verbindung von Klage und Hoffnung in den Psalmen; im Neuen Testament der Lobgesang Marias in der Hoffnung auf eine grundlegende Veränderung aller Weltverhältnisse (Lk 1,46-56); die Hoffnung Jesu, dass sich die Gottesherrschaft durchsetzt, die in vielen Gleichnissen ihren Ausdruck findet, wie dem vom winzigen Senfkorn, das zu einem großen Baum heranwächst (Mk 4,30-32) oder dem von der selbstwachsenden Saat, die reiche Frucht bringt (Mk 4,26-29). Dazu zählt auch die Verheißung, dass am Ende Gott „alles in allem“ (1 Kor 15,28) sein und die ganze Welt verwandeln werde zu einem „neuen Himmels und einer neuen Erde“ (Joh 21,1-4).

4.4 Hoffnung und Imagination

Nicht nur die Klimapädagogik führt vor Augen, welche Bedeutung eine hoffnungsvolle Imagination der Zukunft hat – auch religiöse BNE sieht in der Vorstellungs- oder Einbildungskraft, die in mentalen Bildern und Visionen, in Metaphern und Erzählungen zum Ausdruck kommt, ein wesentliches Instrument, um eine andere Wirklichkeit zu denken.

Quelle für Zukunftsvisionen sind die Visionen der Propheten von einem friedlichen, gerechten und gesegneten Leben (Jer 17,5-8), die eschatologischen Bilder von einem „neuen Himmel und einer neuen Erde“ (Off 21 und 22), die zahlreichen Bilder und Gleichnisse vom

Reich Gottes, in dem nicht Menschen übereinander und über Natur und Tiere herrschen bzw. sie ausbeuten, sondern Gott „alles in allem“ (1 Kor 15,28) ist und dadurch alle verwandelt. Quelle sind aber auch die Schöpfungserzählungen, die keine Erzählungen vom Anfang der Welt sind, sondern „Sehnsuchtsbilder und Protestgesänge angesichts einer unerträglichen Gegenwart“ (Benk, 2016, S. 17), die zeigen, wie Gott das anfängliche Chaos in Ordnung und Harmonie verwandelt und allen Lebewesen Lebensraum schenkt.

4.5 Hoffnung und *Empowerment*

Christliche Hoffnung ist keine Vertröstung auf eine bessere Zukunft im Jenseits. Denn die Erwartung des Reiches Gottes impliziert weder das Warten darauf, dass eine transzendente Macht die Natur wieder heilmachen werde, noch erstreckt sie sich auf eine ferne Zukunft. Vielmehr ruft sie auf zur Gestaltung der Gegenwart hier und jetzt, weil die Gottesherrschaft nur durch das menschliche Mittun Wirklichkeit werden kann. Neutestamentliche Forschung zeigt, dass für das frühe Christentum gerade „in Anbetracht des nahenden Endes eine sinnvolle Ethik des Handelns möglich ist“ (Brand, 2026, S. 187).

Dabei dient die christliche Hoffnung nicht nur der Resilienz, sondern sie will mehr. Denn Resilienz tendiert zur Anpassung an die Verhältnisse und damit „zur Entpolitisierung und Individualisierung systemischer und sozialer Probleme. Nicht Stärkung von Resilienz, sondern *Empowerment*“ (Bederna, 2021b, S. 63) ist das Ziel von Hoffnung. Christliche Hoffnung will politisch werden. Sie setzt auf Selbstbestimmung und Partizipation und ermutigt Menschen, die eigenen Stärken zu entdecken und ihre Zukunft soweit wie möglich selbst zu gestalten, ebenso setzt sie auf Veränderung und Transformation des Bestehenden. In diesem Sinne lässt sich mit Schüler*innen imaginieren: Wie sieht die Zukunft der Welt aus unter der Option des Quietismus – und wie unter der Option der Aktivität? Was wäre, wenn alle rücksichtslos ihre Bedürfnisse ausleben – und was könnte sein, wenn alle die Begrenztheit der Ressourcen ernst nehmen? Religiöse Hoffnung bedeutet daher, „die drohende Katastrophe in persönliche Sorge zu verwandeln und zugleich visionär-konstruktiv Ziele und Möglichkeiten zu erkunden. [...] Diese Zukunftsorientierung macht die Gegenwart zu dem, was sie schon für die junge Christenheit war: eine Zeit der Entscheidung, die nicht wiederholbar ist und in der es auf jeden ankommt“ (Bederna, 2021a, S. 260).

Luisa Neubauer, das bekannteste Gesicht von *Fridays for Future* und bekennende Christin, formuliert in diesem Sinne: „Hoffnung ist harte Arbeit [...] Was dort entsteht, wo Menschen sich nicht einnehmen lassen von der Dunkelheit in der Welt, sondern sagen: Moment, solange ich noch irgendwo ein Licht anmachen kann, mache ich das“ (Neubauer, 2025, o. S.).

5. Materiale und modale Hoffnung im Religionsunterricht

Insofern Religion für religiös bzw. spirituell ansprechbare Schüler*innen ein Potential zur Kultivierung von Hoffnung sein und Impulse für die Nachhaltigkeitsbildung bieten kann, bietet speziell der Religionsunterricht die Chance, religiöse Hoffnung einzuspielen. Dies kann inhaltlich-material als auch modal im Sinne einer Haltung, die im Unterricht eingenommen wird, geschehen (vgl. von Sass, 2016).

Material sind es die biblischen Hoffnungsnarrative oder auch Hoffnungserzählungen in religiösen Kinder- und Jugendbüchern. Doch es reicht nicht aus, Hoffnung nur als theologischen Inhalt zu entfalten – vielmehr muss sie auch im modalen Sinn als Haltung im Lebensvollzug realisiert werden. Religionsunterricht hat diesbezüglich andere Möglichkeiten als andere Schulfächer. So sind empathisches Lernen und die Stärkung emotionaler Kompetenzen wichtige Ziele des Unterrichts. Mehr als in anderen Fächern ist hier Raum, um Verzweiflung und Zukunftsängste zur Sprache zu bringen, aber auch Hoffnung gebende Erfahrungen. Hoffnung im modalen Sinn kann der Religionsunterricht auf unterschiedliche Art und Weise fördern: durch kleine Zeichen und Gesten der Zuwendung und Anerkennung; durch Projekte, die die Selbstwirksamkeit von Schüler*innen fördern, und seien sie noch so unscheinbar, wie die Anlage eines Schulgartens; durch Rituale, Gebete und Lieder, die von Rettung und Neuanfang erzählen und singen – und besonders durch die Erfahrung von Gemeinschaft:

Nicht Freiarbeit oder digitales Lernen sind bevorzugte Formen von BNE, sondern Diskurse und Projekte [...] und das Leben in einer nachhaltigen Klassengemeinschaft und Schule (*whole institution approach*). Wichtig ist die gemeinsame Erfahrung einer anderen Normalität. Wichtig ist, sich gemeinsam von etwas überzeugt zu haben, Gründe anderer und Gründe für uns zu entdecken und diese anzueignen. (Bederna, 2021b, S. 65)

Literatur

- Akca, Ayşe Almila; Amber, Yasemin; Kuhn, Daniela; El Maaroufi, Asmaa; Enxing, Julia; Gärtner, Claudia; Räubig, Philipp & Ulfat, Fahimah (2025). Another world is possible. Ein christlich-muslimischer Beitrag zum Potenzial religiöser BNE. In Jana Costa, Helge Kminek, Teresa Ruckelshauß, Mandy Singer-Brodowski & Johanna Weselek (Hg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung: Kontroversen und Debatten*. Barbara Budrich, S. 37–58. https://www.pedocs.de/volltexte/2025/33024/pdf/Costa_et_al_2025_Bildung_fuer_nachhaltige_Entwicklung.pdf
- Altmeyer, Stefan & Dreesmann, Daniel (2020). The Importance of Religion for the Evaluation of Everyday Ecological Decisions by German Adolescents: A Case Study with Students in Biology and Religious Education Classes. *Worldviews: Global Religions, Culture, and Ecology* 24(3), S. 285–307. <https://doi.org/10.1163/15685357-20203001>
- Brand, Aleksandra (2026). Nach mir die Sintflut: Zur (vermeintlichen) Absurdität ethischen Handelns im Hinblick auf Naherwartung. Eine biblisch-ökonomische Perspektive. In Daniela Blum, Martin Kirschner, Annette Langner-Pitschmann & Michael Quisinsky

- (Hg.), *Absurdität und Gottesrede. Theologisch-transdisziplinäre Perspektiven auf eine Herausforderung der Gegenwart*. Nomos, S. 187–198.
- Bederna, Katrin (2021a). *Every Day for Future. Theologie und religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Kohlhammer.
- Bederna, Katrin (2021b). Religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ein didaktisches Modell. *Religionspädagogische Beiträge* 44(2), S. 61–71. <https://doi.org/10.20377/rpb-151>
- Benk, Andreas (2016). *Schöpfung – eine Vision von Gerechtigkeit. Was niemals war, doch möglich ist*. Matthias Grünewald.
- Calmbach, Marc; Flaig, Bodo; Gaber, Rusanna; Gensheimer, Tim; Möller-Slawinski, Heide; Schleer, Christoph & Wisniewski, Naima (2024). *Wie ticken Jugendliche? SINUS-Jugendstudie 2024. Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland*. DFL Stiftung.
- Chawla, Nitya; MacGowan, Rebecca; Gabriel, Andreas & Podsakoff, Nathan (2020). Unplugging or staying connected? Examining the nature, antecedents and consequences of profiles of daily recovery experiences. *Journal of Applied Psychology*, 105(1), S. 19–39. <https://doi.org/10.1037/apl0000423>
- De La Torre, Miguel A. (2017). *Embracing Hopelessness*. Fortress Press.
- Domsel, Maike (2023). *Hinter dem Horizont: Zum spirituell-religiösen Selbstverständnis von Religionslehrkräften*. Kohlhammer.
- Ferguson, Mark A. & Schmitt, Michael T. (2021). Editorial overview: Six messages of climate psychology. *Current Opinion in Psychology* 42, S. 4–8. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2021.12.001>
- Freschi, Gloria; Menegatto, Marieluisa & Zamperini, Adriano (2023). How Can Psychology Contribute to Climate Change Governance? A Systematic Review. *Sustainability* 15(19), S. 142–173. <https://doi.org/10.3390/su151914273>
- Hammelstein, Philipp & Roth, Marcus (2006). “Hoffnung” – Grundzüge und Perspektiven eines vernachlässigten Konzeptes. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie* 23 (2). <https://doi.org/10.1024//0170-1789.23.2.191>
- Hörsch, Christian; Scharenberg, Katja; Waltner, Eva-Maria & Rieß, Werner (2023). Wie gelingt Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in der Schule? Eine empirische Studie zur Entwicklung von Nachhaltigkeitskompetenzen und zur Rolle der Lehrkraft. *Die Deutsche Schule* 115 (2), S. 105–116.
- Gifford, Robert (2014). *Environmental Psychology. Principles and Practice*. Optimal Books.
- Kelsey, Elin (2020). *Hope Matters: Why Changing the Way We Think Is Critical to Solving the Environmental Crisis*. Greystone books.
- Kelsey, Elin (2025). *How to Be Hopeful. Empowering Practices to Overcome Despair and Act for Climate Justice*. Ingram Publisher Services.
- Krafft, Andreas M. (2022). *Unsere Hoffnungen, unsere Zukunft: Erkenntnisse aus dem Hoffnungsbarometer*. Springer.

- Krafft, Andreas M. & Walker, Andreas M. (2018). *Positive Psychologie der Hoffnung. Grundlagen aus Psychologie, Philosophie, Theologie und Ergebnisse aktueller Forschung*. Springer.
- Lertzman, Renée (2017). How can We Talk About Global Warming? It's time for the climate story to go beyond hope and fear. <https://www.resilience.org/stories/2017-07-26/can-talk-global-warming/>
- Mauch, Christof (2019). Slow Hope: Rethinking Ecologies of Crisis and Fear. *RCC Perspectives: Transformations in Environment and Society 1*. <https://www.doi.org/10.5282/rcc/8556>
- Neubauer, Luisa, Radio-Akademie (2025). Krisen, Hoffnung, Utopien. <https://www.vatican-news.va/de/kirche/news/2025-03/2-radio-akademie-krisen-hoffnung-utopien-klima-neubauer-luisa.html>
- Ojala, Maria (2022). Climate-change education and critical emotional awareness (CEA): Implications for teacher education. *Educational Philosophy and Theory* 55(10), S. 1109–1120. <https://doi.org/10.1080/00131857.2022.2081150>
- Pikhala, Panu (2022). Toward a Taxonomy of Climate Emotions. <https://www.frontiersin.org/journals/climate/articles/10.3389/fclim.2021.738154/full>
- Robert-Bosch-Stiftung (2024a). Das deutsche Schulbarometer. <https://www.bosch-stiftung.de/de/projekt/das-deutsche-schulbarometer>
- Robert Bosch Stiftung (2024b). *Deutsches Schulbarometer: Befragung Schüler:innen. Ergebnisse von 8- bis 17-Jährigen und ihren Erziehungsberechtigten zu Wohlbefinden, Unterrichtsqualität und Hilfesuchverhalten*. Robert Bosch Stiftung. https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/documents/2024-11/Deutsches%20Schulbarometer_Sch%C3%BCler_2024.pdf
- Scheier, Michael F. & Carver, Charles S (1985). Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology* 4(3), S. 219–247. <https://doi.org/10.1037/0278-6133.4.3.219>
- Schlag, Thomas; Koch, Muriel & Maaß, Christoph (2016). *Konfirmationsarbeit in der Schweiz: Ergebnisse, Interpretationen, Konsequenzen*. Theologischer Verlag Zürich.
- Schnetzer, Simon (2024). Pressekonferenz und Veröffentlichung der Trendstudie „Jugend in Deutschland 2024“. *Der Generation Gemeinsam Blog*. <https://www.simon-schnetzer.com/blog/jugend-in-deutschland-2024-veroeffentlichung-der-trendstudie> (zuletzt aufgerufen am 30.09.2025).
- Schnetzer, Simon; Hampel, Kilian & Hurrelmann, Klaus (2024). *Trendstudie Jugend in Deutschland 2024: Verantwortung für die Zukunft? Ja, aber*. Datajockey.
- Shell Deutschland (2024). 19. *Shell Jugendstudie: Jugend 2024 – pragmatisch zwischen Verdrossenheit und gelebter Vielfalt*. Beltz.
- Snyder, Rick C. (2002). Hope Theory: Rainbows in the Mind. *Psychological Inquiry* 13(4), S. 249–275. <https://www.jstor.org/stable/1448867?seq=1>
- Snyder, Rick C. (2003). *Psychology of Hope. You Can Get Here from There*. Free press.

- Thunberg, Greta (2019). „*Ich will, dass ihr in Panik geratet*“. *Meine Reden zum Klimaschutz*. S. Fischer.
- Tirosh-Samuelson, Hava (2017). Jewish Environmental Ethics: The Imperative of Responsibility. In John Hart (Hg.), *The Wiley Blackwell Companion to Religion and Ecology*. Wiley Blackwell, S. 179–194.
- van der Linden, Sander (2015). Improving Public Engagement With Climate Change: Five “Best Practice”. Insights From Psychological Science. *Perspectives on Psychological Science* 10(6), S. 758–763.
- von Sass, Hartmut von (2016). Glauben und Hoffen – Oder: was das ‚und‘ zwischen ihnen bedeuten könnte. *Neue Zeitschrift für systematische Theologie* 58(4), S. 489–504.
- Wegner, Elisabeth & Schwarz, Mona Laura (2023). Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule – mit Kopf und Hand, aber ohne Herz? Ergebnisse einer qualitativen Interviewstudie mit Lehrkräften. *Umweltpsychologie* 27, S. 312–333.

Über die Autorin

Prof. Dr. **Sabine Pemsel-Maier**, geb. 1962. Studium der katholischen Theologie, Philosophie, Germanistik und Pädagogik in Freiburg und Wien, danach verschiedene Tätigkeiten in Wissenschaft, Schule und Erwachsenenbildung sowie als *research fellow* am *Institut oecumenique* des Lutherischen Weltbundes (Straßburg). Seit 2014 Professorin (W3) für katholische Theologie und Religionspädagogik an der Pädagogischen Hochschule Freiburg, Institut der Theologien, Abteilung Katholische Theologie sowie an der *School of Education* der Universität Freiburg; zuvor Professuren an der PH Karlsruhe (ab 2006) und der Katholischen Hochschule Freiburg (ab 1997). Forschungsschwerpunkte: Grundfragen der Religionspädagogik; theologisch-systematische Didaktik; ökumenische Theologie und konfessionell-kooperatives Lernen; theologische Frauen- und Genderforschung.

Korrespondenzadresse: pemsel-maier@ph-freiburg.de

Angela Brütsch

„Aber so wie es didaktisch korrekt ist, funktioniert das nicht immer in der Realität.“ – Didaktische Entscheidungsprozesse zum schreibenden Lernen im naturwissenschaftlichen Unterricht

Abstract

Im Rahmen der hier gekürzt dargestellten Ergebnisse einer Masterarbeit (Brütsch, 2023) wurden didaktische Entscheidungsprozesse zum schreibenden Lernen im naturwissenschaftlichen Unterricht der 5. Klassen untersucht. Interviews mit neun Lehrpersonen zeigen, dass Schreiben meist dokumentierend eingesetzt wird und kognitive Strategien selten gefördert werden. Didaktische Entscheidungen basieren oft auf Erfahrung und Austausch. Es zeigt sich ein Bedarf an gezielter Weiterbildung und fachdidaktischer Unterstützung.

A master's thesis (Brütsch, 2024), presented here in abbreviated form, examined didactic decision-making processes for writing-based learning in science lessons in the 5th grade. Interviews with nine teachers revealed that writing is primarily employed for documentation purposes, with cognitive strategies rarely being promoted. Didactic decisions are often based on experience and collaboration. Targeted further training and subject-specific didactic support are needed.

Schlagwörter

schreibendes Lernen, sprachbewusster Fachunterricht, didaktische Entscheidungsprozesse
writing-to-learn, language-conscious subject teaching, didactic decision-making processes

1. Forschungsüberblick über das Schreiben im Fachunterricht

Sprachbewusster Fachunterricht gewann in den letzten Jahren vermehrt an Beachtung, wobei der Fokus auf der Sprachhandlung Lesen lag. Analog dazu ist Schreiben in der Schule sowohl Lerngegenstand (*Schreiben lernen*) als auch Lernmedium (*schreibend Lernen*). Der Ansatz des *schreibenden Lernens* geht davon aus, dass Schreibaktivitäten dazu dienen, Bedeutung auszuhandeln und sich Wissen anzueignen (vgl. Newell, 2006, S. 238ff.). Metastudien aus dem englischsprachigen Raum belegen, dass Schreiben im Fachunterricht das fachliche Lernen positiv beeinflussen kann. Huerta und Garza (2019) zeigen, dass neben dem Schreiben im Fachunterricht der Einsatz von Fachsprache und forschend-entdeckendem Unterricht das konzeptionelle Verstehen fördert. Graham et al. (2020) bestätigen diese positiven Effekte, insbesondere beim argumentativen Schreiben. Auch frühere Studien (Bangert-Drowns et al., 2004; Langer & Applebee, 1987) betonen die Bedeutung explizit gesteuerter kognitiver



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

Schreibaktivitäten und vielfältiger Schreibformate. Allerdings zeigen sich auch Einschränkungen: In den Klassenstufen 6–8 wirkten Interventionen teils negativ, was auf Übergangsprozesse oder unpassende Aufgabenformate zurückgeführt wird (Bangert-Drowns et al., 2004, S. 49f.). Zudem bleibt unklar, ob die beobachteten Effekte eindeutig dem Schreiben zugeordnet werden können, da andere Aktivitäten wie Lesen oder Diskutieren ähnliche kognitive Prozesse auslösen. Internationale Lehrpersonenbefragungen zeigen jedoch, dass die Vermittlung von Schreibkompetenz oft unzureichend erfolgt und Lehrpersonen sich nicht ausreichend vorbereitet fühlen (vgl. Philipp, 2021).

Als Gestaltende von Unterrichtssettings und Begleitende von Lernprozessen fällt den Lehrpersonen eine wichtige Aufgabe zu (Winkler, 2021, S. 28). Die Einbettung der Schreibaktivität in den fachlichen Prozess stellt dabei eine zentrale Herausforderung dar, welche die Lehrpersonen bewältigen müssen (Graham et al., 2020, S. 216), denn die Art und Weise, wie das Schreiben für das Lernen genutzt wird, wie es in den Unterricht eingebettet wird und welche metakognitiven Strategien eingesetzt werden, sind entscheidend für die Lernwirksamkeit (Bangert-Drowns et al., 2004, S. 53). Reusser und Pauli (2021, S. 198f.) fordern diesbezüglich eine Auseinandersetzung mit fachlichen und fachdidaktischen Konzepten, um diese lehrpersonenseitigen Herausforderungen besser zu verstehen und fachdidaktische Prozesse erforschen zu können.

Genau hier setzt die vorliegende Untersuchung an, indem sie den Fokus auf die didaktischen Entscheidungsprozesse legt, welche die Angebotsseite des Unterrichts mit deren Hypothesen zur Nutzung verbindet. Schließlich geht es nicht um ein richtiges oder falsches Lehrpersonenhandeln, sondern um das Nutzen von Potenzialen und die damit verbundene lernwirksame Unterrichtsgestaltung.

2. Einsatz von Schreibaufgaben im Fachunterricht

Außerhalb des Deutschunterrichts liegt der Fokus von Schreibaktivitäten auf dem Schreiben als Medium für das Lernen. Der Einsatz von Schreibphasen im Fachunterricht trägt nachweislich zur Förderung fachlicher und bildungssprachlicher Kompetenzen bei (Thürmann et al., 2017, S. 85). Darüber hinaus begünstigt das Verschriftliche eine vertiefte inhaltliche Auseinandersetzung, da es Reflexionsprozesse sowie eine bewusste sprachliche Gestaltung auf medialer und konzeptioneller Ebene anregt (Bleiker & Obendrauf, 2022; Steinhoff & Pohl, 2010). Sturm und Beerenwinkel (2020, S. 14) plädieren daher dafür, dass die Einbettung des Schreibens in den fachlichen Lernprozess konsequent gedacht und dem Ziel der naturwissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung untergeordnet wird. Für den Einsatz unterschiedlicher Textsorten und deren Situierung im Handlungszusammenhang bietet der Fachunterricht, insbesondere der Unterricht in Naturwissenschaften (NaWi-Unterricht), vielfältige Möglichkeiten, die sich im Deutschunterricht so nicht ergeben. Dennoch lassen sich fachdidaktische Überlegungen im Hinblick auf Schreibaufgaben vom Deutschunterricht auf weitere Fachbereiche übertragen, so auch das Modell der Schreibarrangements von Baurmann

und Pohl (2009). Dabei zeigt sich, dass eine Einbettung in einen fachlichen Lernprozess eines anderen Faches die Situierung unterstützen kann, aber auch bedingt, dass die Lernenden über ausreichend fachliches und sprachliches Wissen verfügen. Ebenso verhält es sich im Hinblick auf die Zielorientierung, wozu eine Differenzierung in fachliche und sprachliche Lernziele erforderlich ist. Die adaptierte Darstellung für das Schreiben im NaWi-Unterricht (vgl. Abb. 1) enthält daher Ergänzungen zum entsprechenden Kompetenzaufbau, welche die didaktischen Entscheidungen der Lehrperson beeinflussen. Diese werden weiter unten ausgeführt.

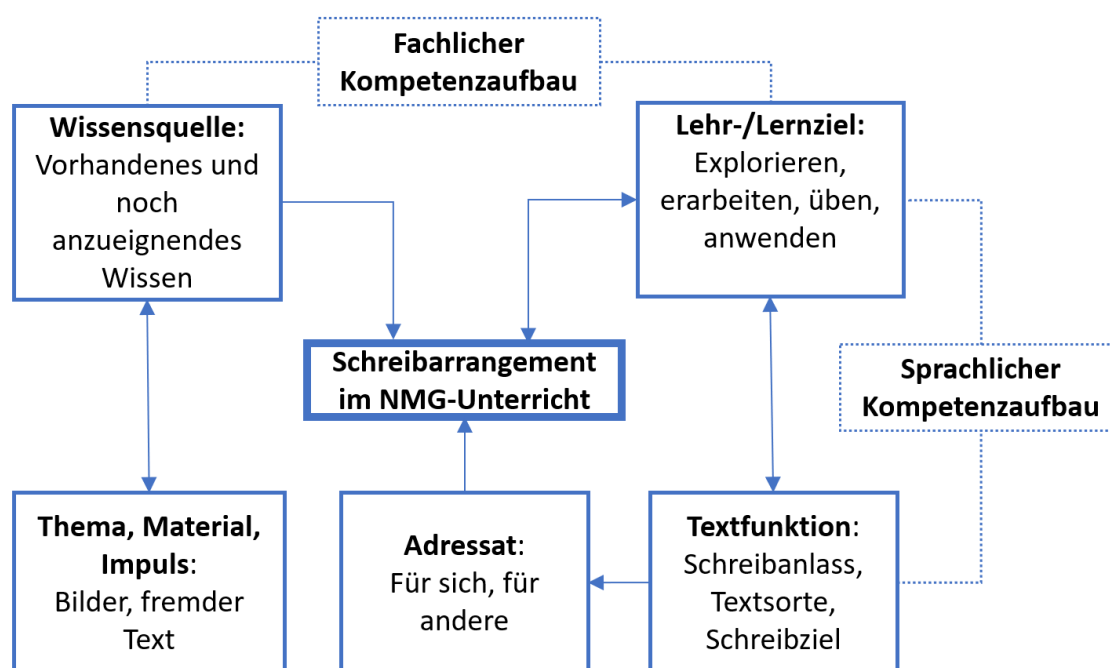


Abb. 1: Schreibarrangement im NaWi-Unterricht (eigene Darstellung, nach Baurmann & Pohl, 2009)

Die Wissensquelle bildet die Grundlage für das fachliche Lernziel. Der sprachliche Lernprozess, der dem fachlichen Kompetenzaufbau untergeordnet ist, verbindet das fachliche Lernziel mit der Aufgabenstellung. Eine gezielte Einbettung der Schreibsituation und Textfunktion unterstützt dabei die Erkenntnisgewinnung und beugt isolierten Schreibaufgaben vor, die das Schreiben entkoppelt vom Lernen erscheinen lassen und negative Einstellungen fördern können (vgl. Thürmann et al., 2017, S. 84).

2.1 Funktionen des Schreibens

Der Fachunterricht ermöglicht den Zugang zu einem erweiterten Spektrum an Textsorten, das über die in der Grundschule weit verbreiteten narrativen Texte hinausgeht (Bleiker, 2020,

S. 13f.). Philipp (2022, S. 60) hält zudem fest, dass argumentative Texte „dem grafischen Festhalten von Inhalten überlegen“ sind, wenn es um das Gewinnen neuer Erkenntnisse geht, da beim Abschreiben oder Dokumentieren kaum eigener, neuer Text entsteht. Das Verschriftlichen unterstützt die kognitiven Prozesse und macht das Lernen durch Reflexion und Überwachung des Schreibens bewusst (Sturm & Beerenwinkel, 2020, S. 6). Daraus ergibt sich, dass kognitiv anspruchsvollere (Schreib-)Ziele zu einem größeren Lernzuwachs führen.

Das häufig beobachtete Dokumentieren von Ergebnissen (z.B. Thürmann et al., 2015) erfüllt die Anforderungen an einen kompetenzorientierten Unterricht nicht. Sturm und Beerenwinkel (2020, S. 2) verweisen dazu auf das Schreiben zur „naturwissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung“ und zur „Dokumentation sowie der Kommunikation von Forschungsergebnissen, theoretischen Modellen etc.“, welche der Disziplin der Naturwissenschaften entsprechen und eine natürliche Profilierung ergeben. Das Schreiben zur Erkenntnisgewinnung differenzieren Lindauer et al. (2013) in die *konservierende Funktion*, um das Gedächtnis zu entlasten, und in die *epistemische Funktion*, um Gelerntes zu durchdringen sowie Verstehensprozesse sichtbar zu machen. Die *dokumentierende Funktion* ermöglicht der Lehrperson zudem, Einblick in den Lernprozess zu gewähren und eine Leistungsüberprüfung vorzunehmen. Im Gegensatz zur konservierenden Funktion werden diese Texte auch von anderen eingesehen (Sturm & Beerenwinkel, 2020, S. 3). Noch gezielter auf die Verständigung und somit auf die Lesenden ausgerichtet sind Texte, die eine *kommunikative Funktion* aufweisen (Becker-Mrotzek & Lemke, 2022, S. 75). Thürmann et al. (2017, S. 81) ergänzen die Auflistung mit der *reflexiven Funktion*, die der „(Selbst-)Vergewisserung von Lernwegen und Lernergebnisse[n]“ dient. Daraus wird deutlich, dass ein Text mehrere Funktionen verfolgen kann. Ein Sachtext ist das Ergebnis von Verstehensprozessen, also epistemisch ausgerichtet und kann zudem auf einem Lernplakat eine kommunikative Funktion erfüllen.

2.2 Aufbau der Bildungs- und Fachsprache

„Sprache im Unterricht ist wie ein Werkzeug, das man gebraucht, während man es noch schmiedet“ (Leisen, 2015, S. 132). Dies ist Grundlage des Konzeptes sprachbewussten Fachunterrichts. Auch wenn sich verschiedene Konzeptualisierungen von Bildungssprache verbreitet haben, besteht insgesamt Einigkeit darüber, dass bildungssprachliche Fähigkeiten zu den wichtigsten Grundlagen für den Bildungserfolg gehören (Gogolin & Duarte, 2016, S. 495). In Texten, die das fachliche Lernen sichtbar machen sollen, spielt die Bildungs- und Fachsprache daher eine erhebliche Rolle. Auch beim Schreiben von Texten im Fachunterricht sind daher sprachliches Können und Lernerfolg miteinander verwoben (Wildemann & Fornol, 2020, S. 53). Neben basalen Schreibfertigkeiten müssen die Lernenden also auch über einen entsprechenden Wortschatz, sprachliche Mittel und den Zugang zu Diskurstypen verfügen um das schreibende Lernen nutzen zu können (Feilke, 2012, S. 5). Wie Bleiker (2020, S. 5) überblicksartig zeigt, werden sprachliche Kompetenzen für das fachliche Lernen als Prob-

lembereich identifiziert, der nicht nur Kindern mit Deutsch als Zweitsprache, sondern insbesondere bildungsfernen Lernenden den Kompetenzerwerb erschwert. Zudem konnten Gogolin und Lange (2011, S. 109) feststellen, dass Lehrpersonen wenig systematisch an bildungssprachlichen Kompetenzen im Unterricht arbeiten.

2.3 Didaktische Konsequenzen zum Einsatz von Schreibendem Lernen

Die zentrale Frage lautet nun, wie das Schreiben in den Fachunterricht integriert werden kann, sodass dies zu besseren fachlichen Lernergebnissen beiträgt. Unterricht, der eigenständiges Lernen ermöglicht und den konstruktiven Austausch unter den Lernenden fördert, stellt eine Grundvoraussetzung für das schreibende Lernen dar (Steinhoff, 2014, S. 342). Sturm und Beerenwinkel (2020, S. 14f.) fordern daher dazu auf, die Immersion des Fachunterrichts genauer in den Blick zu nehmen, denn es sei nicht ausreichend, den Schüler*innen sprachliche Mittel zur Verfügung zu stellen. Um fachliche Lernprozesse zu thematisieren, schlägt auch Bleiker (2020, S. 214) vor, inhaltlich abgeschlossene Lektionsreihen gesamthaft zu erfassen. So können Schreibtätigkeiten und Zusammenhänge zum fachlichen Lernen besser in Bezug zueinander gesetzt werden, als wenn nur einzelne Aktivitäten isoliert betrachtet würden.

Damit Schüler*innen beim schreibenden Lernen epistemische Schreibkompetenzen entwickeln können, benötigen sie gezielte didaktische Unterstützung (Anskeit & Steinhoff, 2019, S. 65). Lehrpersonen können hierzu beispielsweise Aufgaben einsetzen, die dem Generieren von Ideen, dem Strukturieren von Fachkonzepten, der Begleitung des Wissensaufbaus oder der Unterstützung der (Selbst-)Reflexion dienen (Thürmann et al., 2017, S. 82). Im mehrsprachigen Umfeld schlagen Neugebauer und Nodari (2019, S. 67) vor, gelenkte Aufgabenstellungen einzusetzen, die sich das *Scaffolding* zunutze machen. Da ein direkter Transfer von Textwissen aus dem Sprach- in den Fachunterricht nicht vorausgesetzt werden kann, sind jedoch *Scaffolds* für alle Lernenden hilfreich (Thürmann et al., 2015, S. 39). Der Fokus liegt dabei auf fachsprachlichen Mitteln und Darstellungsstrategien für relevante Textsorten. Leisen (2018, S. 17) sieht im Einsatz von *Scaffolds* als Methoden-Werkzeug zudem die Möglichkeit, dass die Lernenden damit auch Anforderungen bewältigen können, die sowohl fachlich als auch sprachlich über ihrem aktuellen Könnensstand liegen. Damit die Funktionen des Schreibens für das Fachlernen erfolgreich genutzt werden können, spielt die Ausrichtung der Schreibaktivität mit dem aktuellen Lernstand eine zentrale Rolle (Thürmann, 2012, S. 20).

Die folgende Abbildung (Abb. 2) veranschaulicht das Zusammenspiel fachlicher und sprachlicher Prozesse anhand des LUKAS-Modells¹ (Kalcsics & Wilhelm, 2017, S. 86), das die

¹ Das LUKAS-Modell ist verbreitet in der Fachdidaktik der Naturwissenschaften und dient als Grundlage für Lehrmittel (z.B. *NaTech 1-6*), die sich an dessen Aufbau orientieren.

Struktur kompetenzorientierter Aufgabensets vorgibt. Je nach Aufgabenfokus lassen sich unterschiedliche Formen des schreibenden Verarbeitens einsetzen, um fachliche Lernprozesse gezielt zu unterstützen.

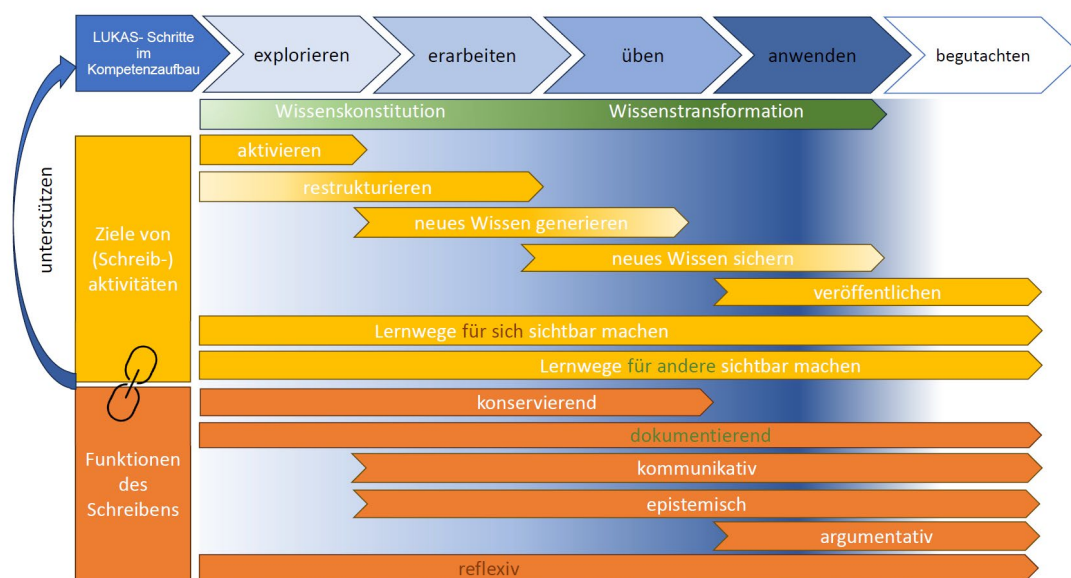


Abb. 2: Schreibendes Lernen in Bezug zum Kompetenzaufbau im NaWi-Unterricht (eigene Darstellung)

Den einleitenden Phasen des Explorierens und Erarbeitens können aktivierende und strukturierende Schreibaufgaben zugeordnet werden, die konservierend oder dokumentierend ausgerichtet sind. Notizen und Texte können darauf aufbauend in der Phase des Übens für epistemisch ausgerichtete Aufgaben verwendet und zur Generierung neuen Wissens herangezogen werden, ebenso wie dokumentarisch ausgerichtete Texte, um das Wissen zu sichern. Dieser Übergang von der Konstitution zur Transformation ist im grünen Pfeil angedeutet (vgl. Philipp, 2022). In der Anwendungsphase ermöglichen insbesondere epistemische, argumentative oder dokumentarische Schreibaufgaben die Sichtbarmachung von Lernprozessen und fördern die Selbstreflexion.

3. Lehrpersonen als Expert*innen für Lehr- und Lernprozesse

Für das professionelle Handeln von Lehrpersonen gelten Professionswissen, Überzeugungen sowie Motivation und Selbstregulation als zentrale Einflussfaktoren (Kunter et al., 2020, S. 272; Sturm et al., 2016, S. 2). Das Professionswissen umfasst Fach-, fachdidaktisches, pädagogisches und curriculares Wissen (Shulman, 2013). Überzeugungen wirken dabei als kognitive Filter, die Denken und Handeln steuern (Woolfolk Hoy et al., 2006). Beide Konstrukte sind

eng miteinander verknüpft und beeinflussen sich wechselseitig. Überzeugungen von Lehrpersonen umfassen laut Kunter et al. (2020, S. 274) bewertende Annahmen zu schulischen und unterrichtsbezogenen Prozessen. Besonders die Selbstwirksamkeitserwartung prägt das unterrichtliche Handeln, ist relativ stabil, jedoch schwer zugänglich (Reusser & Pauli, 2014, S. 644ff.). Trotz ihrer handlungsleitenden Funktion konnte kein signifikanter Zusammenhang zwischen Wissen und Überzeugungen festgestellt werden (Sturm et al., 2016). Die professionelle Expertise von Lehrpersonen ist somit als mehrdimensionales, dynamisches Gefüge zu verstehen.

Kunter et al. (2020, S. 272) beschreiben ein Modell, das die Einflussfaktoren auf das professionelle Handeln von Lehrpersonen im Unterrichtskontext darstellt (Abb. 3). Es zeigt, wie personale und kontextuelle Bedingungen sowie explizite und implizite Lernprozesse das professionelle Verhalten beeinflussen. Lerngelegenheiten bilden sowohl bewusst verarbeitete Inhalte aus Aus- und Weiterbildung als auch unbewusste Erfahrungen aus dem Unterricht oder kollegialem Austausch (Kunter et al., 2011). Berliner (2004, S. 19ff.) ergänzt, dass erfahrene Lehrpersonen ab der Kompetenzstufe 3 Lerngelegenheiten zunehmend selbstständig erkennen und nutzen. Während weniger erfahrene Lehrpersonen diese oft nicht wahrnehmen oder nicht angemessen nutzen können, greifen Expert*innen intuitiv auf solche Gelegenheiten zurück.

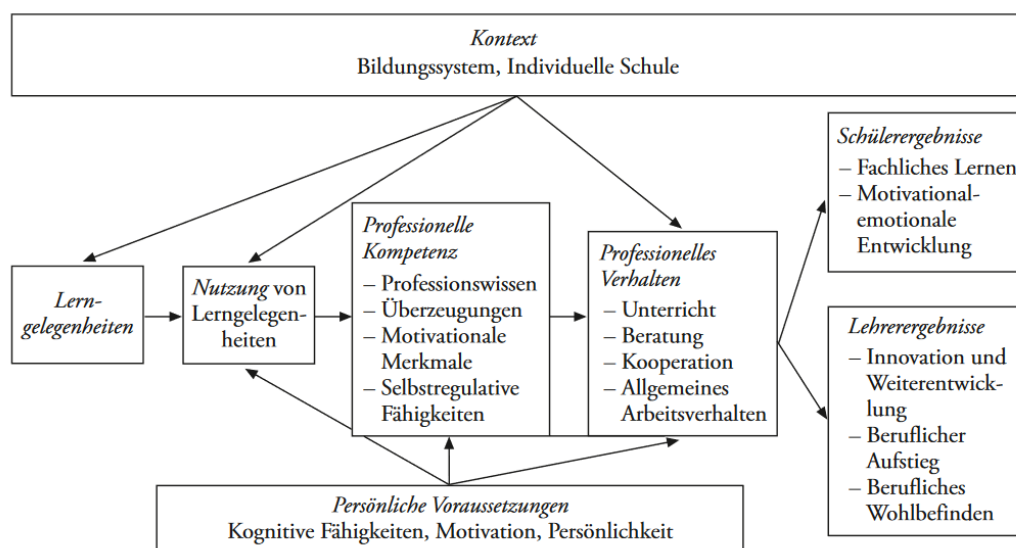


Abb. 3: Modell der Determinanten und Konsequenzen der professionellen Kompetenz von Lehrkräften (Kunter et al., 2011, S. 59)

Die didaktischen Entscheidungsprozesse beeinflussen gemäß Kunter et al. (2011) das berufliche Verhalten aufgrund von Faktoren aus dem Bereich der *professionellen Kompetenz*. Ihre Wirkung zeigt sich in den *Ergebnissen* für Schüler*innen sowie Lehrpersonen. Auch Lehrmittel

bilden eine *Lerngelegenheit*, da sie fachliche und fachdidaktische Grundlagen zur Verfügung stellen, die sich auf die didaktischen Entscheidungen der Lehrpersonen auswirken. Die kritische Auseinandersetzung mit Inhalten, Strukturierungsvorschlägen oder Hinweisen zur didaktischen Umsetzung im Lehrmittel und deren Abgleich mit fachdidaktischem Wissen bilden die didaktischen Entscheidungsprozesse ab (Baurmann & Pohl, 2009, S. 101).

4. Fragestellung

In den bisherigen Ausführungen wurde aufgezeigt, welche Bedingungen das schreibende Lernen begünstigen und welche Rolle dabei der Aufgabe und der Lehrperson zukommen. Die Untersuchung richtet den Fokus darauf, wie Lehrpersonen ihr Wissen und ihre Überzeugungen – implizit oder explizit – in didaktische Entscheidungen einfließen lassen. Im Zentrum steht dabei, welche Rolle schreibendes Lernen im naturwissenschaftlichen Unterricht spielt. Somit lautet die Fragestellung: Welche didaktischen Entscheidungsprozesse werden in Bezug auf Schreibaktivitäten im naturwissenschaftlichen Unterricht der Klassen 5/6 seitens der Lehrperson sichtbar?

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wird zunächst untersucht, welche Schreibaktivitäten die befragten Lehrpersonen mit welchen Zielsetzungen im Unterricht einsetzen. Anschließend werden ihre Überlegungen zur Unterrichtsplanung offengelegt und abschließend wird analysiert, was dies für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen bedeutet.

5. Methodische Herangehensweise

Zur Erfassung didaktischer Entscheidungsprozesse wurden neun Lehrpersonen der Klassenstufe 5/6, die mit dem Lehrmittel NaTech (2017) arbeiten und über mindestens drei Jahre Berufserfahrung verfügen, in leitfadengestützten Interviews befragt. Dabei wurden ihnen konkrete Aufgabenstellungen aus dem Lehrmittel vorgelegt. Die Stichprobe weist eine breite Variation hinsichtlich Berufserfahrung (vier bis 22 Jahre) und Schulkontext (Sozialindex, Anteil fremdsprachiger Schüler*innen) auf. Der theoriebasierte Interviewleitfaden (Helfferich, 2011) umfasste die Themenbereiche „Schreiben im naturwissenschaftlichen Unterricht“, „Erfahrungen mit dem Lehrmittel“ und „Überlegungen zur Lehrmittelaufgabe“. Die Interviews wurden online durchgeführt, geglättet transkribiert und anonymisiert (Dresing & Pehl, 2018, S. 21f.). Die Auswertung erfolgte mittels inhaltlich strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2022). Dabei kamen deduktiv-induktive Kategorien sowie fallvergleichende Analysen zum Einsatz, die zur Hypothesen- und Kategorienbildung beitrugen (Kuckartz, 2018). Die Auswertung konzentriert sich auf das Schreiben im Kontext didaktischer Entscheidungen, wohingegen Aussagen zur Arbeit mit dem Lehrmittel aus Platzgründen nicht vertieft behandelt werden.

6. Ergebnisse

Die Aussagen der Lehrpersonen zeigen, dass im NMG-Unterricht² eine Vielzahl an Textsorten verwendet wird. Im Schnitt nannten sie spontan fünf Textsorten, mit teils großer Spannweite. Ein bewusster Einsatz von Schreibaufgaben wurde jedoch nur einmal erwähnt, während bei den meisten Antworten Angaben zur didaktischen Einbettung fehlten. Die Zuordnung zu konkreten Textsorten war oft uneindeutig, da viele schulische Schreibanlässe – etwa Arbeitsblätter oder Sachplakate – aus verschiedenen Textsorten bestehen und damit unterschiedliche Sprachhandlungen erfordern können. Im Durchschnitt verfolgten die genannten Aufgaben drei bis vier verschiedene Funktionen, wobei auch hier die Ergebnisse eine große Bandbreite aufweisen.

Die Ergebnisse zeigen einen deutlichen Schwerpunkt auf konservierend-dokumentierenden Schreibaktivitäten: Über die Hälfte der insgesamt 52 zugeordneten Funktionen ($n = 35$) entfällt auf diese beiden Kategorien, die bei allen Befragten vertreten sind. Epistemisch ausgerichtete Texte werden bereits deutlich weniger häufig ($n = 5$) und die weiteren Funktionen nur noch vereinzelt ($n \leq 3$) genannt. Während einzelne Lehrpersonen nur auf die häufigsten Funktionen referieren, lassen sich die von B6 erwähnten Schreibaufgaben verschiedenen Funktionen zuordnen. Dieser Ausschnitt verweist sowohl auf konservierende (Notizen), wie auch dokumentierende (Abschreiben), aber auch kommunikative (Fragen) und argumentative (Begründen) Funktionen in verschiedenen Aufgabenstellungen.

Sei es in einem Brainstorming auf Notizzetteln. [...] Fragen aufschreiben [...]. Dann in einem Cluster gesammelt in einer Gruppe und vielleicht spezifische Fragen für das Plenum formuliert. Es gibt immer wieder von mir auch Inputs, wo sie bewusst Informationen abschreiben müssen [...] Weil in der Lernzielkontrolle möchte ich dann nicht nur eine auswendig studierte Antwort haben, sondern wirklich eine Begründung. (B6;16)

Das gemeinsame Schreiben als gesamte Klasse wird insgesamt mehrfach genannt. Dabei werden Merksätze gemeinsam besprochen und auch die Formulierungen gemeinsam ausgehandelt, sodass alle Schüler*innen die abschließenden Erkenntnisse einer Sequenz im Heft mitbekommen und festgehalten haben.

Um ein praxisnahes Szenario zu schaffen, wurden die didaktischen Überlegungen anhand einer konkreten Lehrmittelaufgabe erhoben. Alle Lehrpersonen setzten sich dabei mit fachlichen oder sprachlichen Zielsetzungen auseinander, die ihre weitere Planung leiteten. Genannte Unterstützungsmaßnahmen bezogen sich ausschließlich auf sprachliche Hilfen wie Beispiele, Wortschatz oder *Scaffolds*. Eine Ausnahme bildet hier B8 mit dem Verweis auf Handlungen («etwas Physisches machen» 40), Abbildungen («Wirbelsäule als Bild eingefügt.

² NMG= Natur, Mensch, Gesellschaft. Bezeichnung des Fachbereiches im aktuellen Schweizer Lehrplan, der die Fächer Biologie, Physik, Chemie, Geschichte, Geografie, Hauswirtschaft, Wirtschaftskunde, Religion und Ethik umfasst.

Find ich auch gut» 40) oder den Kompetenzaufbau als Ganzes («zusätzlich unterstützend durch die Modelle und die Erkundungsphasen» 48) als Impulse und Materialien für das (Schreib-)Setting. Mehrere Lehrpersonen greifen auf schreibdidaktisches Wissen zurück, etwa durch das Planen als Vorentlastung des Schreibprozesses. Die Überarbeitung erfolgt meist inhaltlich, teils wird jedoch auch auf grundlegende Rechtschreibregeln geachtet. In einigen Interviews zeigt sich dabei Unsicherheit, etwa bei Lehrperson B6.

Meine Erfahrung ist dann eher, dass einige Kinder wenig und unsorgfältig schreiben und dass ich eigentlich mir die Zeit nehmen sollte, um da auch einzufordern, dass das sorgfältig gemacht wird und allenfalls auch noch überarbeitet oder zumindest so in einer Form, dass man das auch dann in einem Ordner ablegen kann. (B6;58)

Im Hinblick auf die Adressierung der Texte wird eine weitere Unsicherheit sichtbar, die von mehreren Lehrpersonen angesprochen wurde: *Ja und die einen Texte... die kommen dann in den Ordner... so ist es halt.... ja, man nimmt sie dann wieder hervor. Die einen lesen sie sicher mehr als andere nochmals durch.* (B6;20). Es zeigt sich hierbei, dass die Funktion des Textes kritisch angeschaut wird.

Bezüglich eigener Lerngelegenheiten der Lehrpersonen wird deutlich, dass Schreiben im Fachunterricht weder in der Ausbildung thematisiert noch spezifische Weiterbildungen dazu besucht wurden. Dennoch wird Wissen aus dem Fremdsprachenunterricht oder dem Umgang mit DaZ-Lernenden auf den Fachunterricht übertragen oder auf Lehrmaterialien aus dem Deutschunterricht verwiesen und somit formelle Lerngelegenheiten immerhin rudimentär genutzt. Auf informeller Seite spielt der Austausch mit anderen Lehrpersonen eine zentrale Rolle, die sich über die Berufserfahrung hinweg aufgebaut hat. Dieser Austausch wird auch zur Bewältigung schwieriger Situationen im Unterricht als hilfreich beschrieben. Dass formale und informelle Lerngelegenheiten widersprüchlich sein können, spricht B5 an, indem sie das in der Ausbildung erworbene Wissen im Kontext des schreibenden Lernens reflektiert:

Wenn ich mich jetzt an den Didaktik-Unterricht von NMG erinnere, ist mir eigentlich in Erinnerung geblieben, dass man möglichst wenig [...] mit Texten arbeiten soll, weil die Kinder sonst schon sehr viel mit Texten arbeiten. [...] Aber natürlich kann man da viel von der Deutsch-Didaktik übernehmen. [...] zum Beispiel Satzbausteine. (B5;20)

Dieses Spannungsfeld zwischen dem Gelernten und den Erfahrungen spricht auch B2 an:

Aber so wie es didaktisch korrekt ist, funktioniert das nicht immer in der Realität. Ich verstehe schon, warum es wichtig ist, zuerst Vermutungen [...] Aber in der Realität, ich sehe meine Schüler, die werden dann müde, können nicht mehr so viel schreiben. (B2;57)

Dies verdeutlicht die Herausforderungen, mit denen Lehrpersonen im Hinblick auf das Schreiben im Fachunterricht konfrontiert sind.

7. Diskussion

Die Einflussfaktoren auf die didaktischen Entscheidungsprozesse, die Lehrpersonen durchlaufen, wenn sie Schreibaktivitäten für ihren NMG-Unterricht planen, sind vielfältig. Auch wenn im Rahmen dieser Untersuchung die Perspektive der Lehrperson im Fokus steht, werden die Einflüsse vonseiten der Lernenden deutlich, indem die Lehrpersonen ihre Entscheidungen anhand von Bedingungen treffen, die sie in der Klasse vorfinden. Dadurch, dass Lehrpersonen den eigenen Unterricht verarbeiten, ziehen sie aus Schwierigkeiten der Lernenden Schlüsse, die wiederum in spätere Entscheidungsprozesse einfließen (Vieluf et al., 2020, S. 75). Dies bestätigen auch die vorliegenden Daten.

Als Grundlage für Entscheidungsprozesse beziehen sich Lehrpersonen in erster Linie auf ihre Erfahrungen in der Berufspraxis, aber auch auf den Austausch mit anderen Lehrpersonen. Zudem gilt insbesondere im Hinblick auf den Austausch mit anderen Lehrpersonen zu bedenken, dass dieser informell geschieht und die Qualität der Ratschläge nicht erfassbar ist. Somit wird deutlich, dass sich die Lehrpersonen ebenfalls als Lernende sehen (Kunter et al., 2020, S. 272), auch wenn sich dies eher im Zusammenhang mit informellen Lerngelegenheiten zeigt (Kunter et al., 2011, S. 59). Auf das formal erworbene fachliche und fachdidaktische Wissen aus ihrer Aus- und Weiterbildung referieren sie kaum, was den Schluss zulässt, dass die formalen Lerngelegenheiten keine bedeutende Rolle aus Lehrpersonensicht spielen. Sie scheinen sogar eine Irritation darzustellen, da sich die befragten Lehrpersonen nicht sicher sind, ob diese beiden Lerngelegenheiten übereinstimmend sind. In diesem Zusammenhang ist auch die titelgebende Aussage von B2 einzuordnen: „Aber so wie es didaktisch korrekt ist, funktioniert das nicht immer in der Realität.“

Im Hinblick auf die Forschungsfrage nach den didaktischen Entscheidungsprozessen, die in Bezug auf Schreibaktivitäten im NMG-Unterricht der Klassen 5/6 seitens der Lehrperson sichtbar werden, wird dieses Spannungsfeld nun detaillierter verortet. An erster Stelle steht die Entscheidung für oder gegen das Verschriftlichen, welche die Lehrpersonen zu klären haben. Diesbezüglich gilt für sie abzuwägen, wie viel Zeit zur Verfügung steht und ob die schriftliche Bearbeitung zur Zielerreichung beiträgt. Die Zielorientierung propagieren auch Bachmann und Becker-Mrotzek (2011, S. 195) für die Gestaltung sinnvoller Schreibsettings. Die meisten Lehrpersonen finden es wichtig, dass geschrieben wird, und sie sind daher bereit, Zeit im NMG-Unterricht dafür einzuplanen. Die grundsätzliche Relevanz vom Schreiben im Fachunterricht ist für die Lehrpersonen klar, sie gründet aber auf unterschiedlichen Überzeugungen. So kann die Entscheidung für das Schreiben im Fachunterricht auf der zukünftigen Bedeutung des Schreibens für die Schüler*innen oder auf der Überzeugung basieren, dass Schreiben dem Lernen dient.

Eine weitere Entscheidung betrifft die Ausrichtung der Schreibaktivität. Hierbei wird deutlich, dass überwiegend konservierend oder dokumentierend ausgerichtete Schreibblätter eingesetzt werden. Die Lehrpersonen begründen dies mit dem Ziel, dass die Schüler*innen diese Texte zur Rekonstruktion für spätere Zwecke, wie beispielsweise Lernkontrollen

nutzen sollen, oder dass Einblick in Lernschritte ermöglicht wird. Hierbei ist eine deutliche Fokussierung auf das Schreibprodukt zu erkennen. Das schreibende Lernen mit dem Ziel der Wissenstransformation hat gemäß den vorliegenden Daten keinen festen Platz im NMG-Unterricht.

Was die Gestaltung des Schreibarrangements im NMG-Unterricht betrifft, fokussieren sich die Lehrpersonen für die Ausrichtung der Schreibaktivität am fachlichen Lernziel. Die mit dem fachlichen Lernziel in Verbindung stehende Textfunktion wird von den Lehrpersonen nicht thematisiert und scheint ihnen daher wenig präsent zu sein. Ebenso ist eine einseitige Fokussierung auf das Schreiben für sich selbst auszumachen. Epistemisch oder kommunikativ ausgerichtete Schreibaktivitäten sind somit kaum präsent. Die Variationen von Textsorten und deren Profilierung im Rahmen der unterrichteten Disziplin scheinen Lehrpersonen ebenfalls im Entscheidungsprozess nicht zu beeinflussen. Die Ergebnisse machen zudem deutlich, dass eine Profilierung der Aufgaben durch das Herstellen eines klar erkennbaren Handlungszusammenhangs, wie dies Bachmann und Becker-Mrotzek (2011, S. 194) fordern, meist fehlt. Aufgrund der vorliegenden Daten stellt sich nun die Frage, ob die Lehrpersonen über ein ausreichend breit gefächertes Repertoire an Aufgabenstellungen verfügen, die auch anspruchsvollere kognitive Verarbeitungsprozesse auslösen. Es lässt sich also festhalten, dass die überwiegend konservierenden oder dokumentierenden Schreibtätigkeiten in Verbindung mit bereits vorliegenden Daten von Thürmann et al. (2015, S. 31) dafür sprechen, dass Potenziale des schreibenden Lernens in 5. Klassen, das vor allem im Hinblick auf wissenstransformierende Schreibaktivitäten Wirkung erzielt, noch wenig genutzt werden. Dies könnte beispielsweise das Führen eines Lernjournals sein, um Prozesse, aber auch metakognitive Überlegungen abzubilden. Ebenso fehlt eine explizite Erweiterung des Textsortenspektrums durch das Schreiben im NMG-Unterricht, dessen Potenzial Bleiker (2020, S. 12) hervorhebt.

Dem gegenüber steht die explizite Unterstützung des sprachlichen Kompetenzaufbau, welchen die Lehrpersonen durch den Einsatz von Strukturierungshilfen und sprachlichen Mitteln, insbesondere wenn es sich um längere Texte handelt, bieten. Gerade für jüngere Schüler*innen ist die Fokussierung auf den Schreibprozess zentral, wie Huerta und Garza (2019, S. 564) ausführen. Dies macht deutlich, dass der sinnvolle Einsatz von schreibendem Lernen bedingt, dass Schreibstrategien explizit vermittelt werden. Gemäß bisherigem Forschungsstand hat der Einsatz kognitiver und metakognitiver Schreibstrategien einen wesentlichen Einfluss auf den Kompetenzaufbau (Bangert-Drowns et al., 2004, S. 53). Aus den vorliegenden Daten wird deutlich, dass sich die Lehrpersonen an den Phasen des Schreibprozesses orientieren und dabei die gemeinsame Vorbesprechung von Textinhalten, Struktur und Aufbau der Textsorte fokussieren. Damit wird erkennbar, dass sich Lehrpersonen für die didaktische Gestaltung von Schreibaktivitäten an fachlichem und fachdidaktischem Wissen aus der Deutschdidaktik orientieren. Auch wenn damit ein Transfer von fachdidaktischem Wis-

sen aus verschiedenen Disziplinen sichtbar wird, stellt dies für Lehrpersonen eine Unsicherheit dar, die sich beispielsweise in der Frage nach formaler Korrektheit zeigt, wenn der Text nicht im Rahmen des Deutschunterrichts erstellt wird.

Die Ausrichtung der Schreibanlässe an den Lernstand der Klasse und einzelner Schüler*innen scheint den Lehrpersonen ein wichtiges Anliegen zu sein. Daher werden die Voraussetzungen der Schüler*innen immer wieder als Begründung für Entscheidungen herangezogen. Ob diese Einschätzung des Unterstützungsbedarfs durch die Lehrperson mit dazu führt, dass wenig kognitiv oder metakognitiv fordernde Schreibaktivitäten eingesetzt werden, bleibt an dieser Stelle jedoch ungeklärt. Ebenso wie die heterogenen Bedingungen in den Klassen, zeigen sich unterschiedliche Schwerpunkte der Lehrpersonen in Bezug auf die Didaktisierung von Schreibaktivitäten im NMG-Unterricht, die auf ihren Überzeugungen zu gründen scheinen. Diese Aussage müsste jedoch mit einer größeren Stichprobe überprüft werden.

Zusammenfassend kann die Frage „Welche didaktischen Überlegungen werden von den Lehrpersonen in Bezug auf den Einsatz von Schreibaktivitäten im NMG-Unterricht berichtet?“ folgendermaßen beantwortet werden: Die Lehrpersonen setzen sich kritisch mit dem eigenen Unterricht auseinander und sind bemüht, diesen auf die individuellen Bedürfnisse der Klasse auszurichten. Dabei lassen sie sich vor allem von eigenen Erfahrungen sowie dem Austausch mit anderen Lehrpersonen leiten. Insgesamt sind sie fokussiert darauf, die Aktivitäten auf das fachliche Lernziel auszurichten und den Schüler*innen sprachliche oder strukturierende *Scaffolds* für die Textproduktion zur Verfügung zu stellen. Es bleibt jedoch unklar, inwiefern sich das fachdidaktische Wissen auf die Entscheidungsprozesse auswirkt, da dies nicht erhoben wurde. Mit Blick auf die zentrale Aufgabe der Lehrperson, die Schüler*innen im Lernprozess durch die Vermittlung von Fertigkeiten und Schreibstrategien zu unterstützen (Graham, 2019), ergibt sich ein Desiderat, Lehrpersonen dahingehend noch gezielter zu befähigen.

8. Schlussfolgerungen und Ausblick

„Aber so wie es didaktisch korrekt ist, funktioniert das nicht immer in der Realität.“

Die im Rahmen der vorliegenden Untersuchung entstandene Aussage bringt die subjektiv erfahrene Diskrepanz zwischen fachdidaktischem Wissen und den Erfahrungen aus der Praxis zutage. Außerdem schwingt eine Unsicherheit der Lehrperson mit, dass die eigenen Überzeugungen den Erwartungen der Fachdidaktik nicht entsprechen. Auf den Erkenntnissen basierend, dass im NMG-Unterricht oft geschrieben wird und sich Lehrpersonen vielfältige didaktische Überlegungen dazu machen, können Angebote in der Aus- und Weiterbildung nun gezielter ausgerichtet werden.

Sturm et al. (2016, S. 19) hinterfragen die Ausbildung der Lehrpersonen dahingehend kritisch, dass für die Vermittlung von fachlichen und fachdidaktischen Grundlagen des

Schreibens wenig Zeit zur Verfügung steht. Dies erklärt im weitesten Sinne auch den Befund, dass sich Lehrpersonen zu Beginn der Berufstätigkeit nicht ausreichend für den Schreibunterricht ausgebildet fühlen und Schwierigkeiten beim Anleiten kognitiver und metakognitiver Lernprozesse haben (vgl. Sturm et al., 2016, S. 18). Die vorliegende Untersuchung zeigt, dass Lehrpersonen ihr Wissen vor allem durch eigene Erfahrungen und kollegialen Austausch erweitern. Diese informellen Lerngelegenheiten sollten stärker berücksichtigt werden. Weiterbildungsformate müssen den Austausch und die Reflexion des Unterrichts fördern und mit fachdidaktischem Wissen aus der Deutsch- und NMG-Didaktik verbinden. So kann Unsicherheiten begegnet und der Kompetenzaufbau im schreibenden Lernen gezielt unterstützt werden. Dies stärkt den Dialog zwischen Praxis und Fachdidaktik.

Überzeugungen von Lehrpersonen gelten als stabiler Bestandteil professioneller Kompetenz und beeinflussen die Wahrnehmung und Bewertung von Informationen (Kunter et al., 2020, S. 275). Daher ist es zentral, Lehrpersonen zur Reflexion ihrer Überzeugungen und zur Auseinandersetzung mit neuen Perspektiven zu ermutigen (Kunter et al., 2020, S. 278). Reusser und Pauli (2014, S. 654f.) betonen, dass Innovationen nur dann umgesetzt werden, wenn sie mit den berufsbezogenen Überzeugungen vereinbar sind. Reflexion gilt somit als Voraussetzung für Veränderung. Kombinierte Weiterbildungsformate mit Training, Reflexion und Feedback bieten Potenzial, fundierte Handlungsalternativen zu entwickeln und das schreibende Lernen im Fachunterricht wirksam zu fördern.

Zudem gilt es, die Rolle des Teams für die Professionalisierung in den Fokus weiterführender Forschungsbemühungen aufzunehmen. Dies scheint eine wichtige Ressource darzustellen, insbesondere für Noviz*innen. Der kollegiale Austausch unterliegt keiner fachdidaktischen Qualitätssicherung und kann Unsicherheiten im Spannungsfeld zwischen Praxis und Fachdidaktik verstärken. Dieses Themenfeld verdient Aufmerksamkeit in der fachdidaktischen Forschung und bei der Curriculumsentwicklung an Hochschulen.

Literatur

- Anskeit, Nadine, & Steinhoff, Torsten (2019). Schreiben und fachliches Lernen im Sachunterricht. In Lena Decker & Kirsten Schindler (Hrsg.), *Von (Erst- und Zweit-)Spracherwerb bis zu (ein- und mehrsprachigen) Textkompetenzen* (S. 63–76). Gilles & Francke Verlag.
- Bachmann, Thomas, & Becker-Mrotzek, Michael (2011). Schreibaufgaben situieren und profilieren. In Thorsten Pohl & Torsten Steinhoff (Hrsg.), *Textformen als Lernformen* (S. 191–209). Gilles & Francke Verlag.
- Bangert-Drowns, Robert L., Hurley, Marlene M., & Wilkinson, Barbara (2004). The Effects of School-Based Writing-to-Learn Interventions on Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 74(1), S. 29–58.
<https://doi.org/10.3102/00346543074001029>

- Baurmann, Jürgen, & Pohl, Thorsten (2009). Schreiben–Texte verfassen. In Albert Bremerich-Vos, Dietlinde Granzer, Ulrike Behrens, & Olaf Köller (Hrsg.), *Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret* (S. 75–103). Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG.
- Becker-Mrotzek, Michael, & Lemke, Valerie (2022). Gute Schreibaufgaben für alle Fächer. In Vera Busse, Nora Müller, & Lea Siekmann (Hrsg.), *Schreiben fachübergreifend fördern: Grundlagen und Praxisanregungen für Schule, Unterricht und Lehrkräftebildung* (S. 73–95). Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Berliner, David C. (2004). Expert teachers: Their characteristics, development and accomplishments. *Bulletin of Science, Technology and Society*, 24(3), S. 13–28.
- Bleiker, Johanna (2020). Zwei auf einen Streich! Zusätzliche Wege zu Literalität dank Schreiben im naturwissenschaftlichen Unterricht. *leseforum.ch*.
- Bleiker, Johanna, & Obendrauf, Michael (2022). „Wenn man es aufschreibt, muss es richtig sein!“ – Kooperatives Verschriftlichen im naturwissenschaftlichen Unterricht als Möglichkeit, sprachliches und fachliches Lernen zu verbinden – und zu untersuchen. *Zeitschrift für Grundschulforschung*. <https://doi.org/10.1007/s42278-022-00157-8>
- Brütsch, Angela (2023). *Didaktische Entscheidungsprozesse zum schreibenden Lernen im NMG-Unterricht der Primarstufe*. Masterarbeit. Pädagogische Hochschule Zürich. <https://doi.org/10.5281/zenodo.12545123>
- Dresing, Thorsten, & Pehl, Thorsten (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Auflage). Eigenverlag.
- Feilke, Helmut (2012). Bildungssprachliche Kompetenzen fördern und entwickeln. *Praxis Deutsch*, 39, S. 4–13.
- Gogolin, Ingrid, & Duarte, Joana (2016). Bildungssprache. In Jörg Kilian, Birgit Brouër, & Dina Lüttenberg (Hrsg.), *Handbuch Sprache in der Bildung* (S. 478–499). De Gruyter.
- Gogolin, Ingrid, & Lange, Imke (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In Sara Fürstenau & Mechtild Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 107–127). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Graham, Steve (2019). Changing how writing is taught. *Review of Research in Education*, 43(1), S. 277–303.
- Graham, Steve, Kihara, Sharlene A., & MacKay, Meade (2020). The Effects of Writing on Learning in Science, Social Studies, and Mathematics: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 90(2), S. 179–226. <https://doi.org/10.3102/0034654320914744>
- Helfferich, Cornelia (2011). *Die Qualität qualitativer Daten* (4.). VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien.
- Huerta, Margarita, & Garza, Tiberio (2019). Writing in Science: Why, How, and for Whom? A Systematic Literature Review of 20 Years of Intervention Research (1996–2016). *Educational Psychology Review*, 31(3), S. 533–570. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09477-1>
- Kalcsics, Katharina, & Wilhelm, Markus (2017). *Lernwelten. 1/2, Ausbildung: Ausbildung: fachdidaktische Grundlagen: Studienbuch* (1. Auflage). Schulverlag plus AG.

- Kuckartz, Udo (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Auflage). Beltz Juventa.
- Kunter, Mareike, Kleickmann, Thilo, Klusmann, Uta, & Richter, Dirk (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In Mareike Kunter, Jürgen Baumert, Werner Blum, Uta Klusmann, Stefan Krauss, & Michael Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften* (1. Auflage, S. 55–68). Waxmann.
- Kunter, Mareike, Pohlmann, Britta, & Decker, Anna-Theresia (2020). Lehrkräfte. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 269–288). Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-662-61403-7_11
- Langer, Judith A., & Applebee, Arthur N. (1987). *How Writing Shapes Thinking: A Study of Teaching and Learning. The WAC Clearinghouse*. <https://wacclearinghouse.org/books/landmarks/langer-applebee/> (Originally published in 1987 by National Council of Teachers of English). ERIC.
- Leisen, Joseph (2018). Von der Alltagssprache über die Unterrichtssprache zur Fachsprache. *Fremdsprache Deutsch* (58), S. 10-23.
- Leisen, Joseph (2015). Fachlernen und Sprachlernen. Bringt zusammen, was zusammen gehört, *Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht*, (68), S. 132–137.
- Lindauer, Thomas, Schmellentin Britz, Claudia, Beerenwinkel, Anne, Hefti Christ, Claudia, & Furger, Julienne (2013). *Fachlernen und Sprache: Sprachbewusst unterrichten-Eine Unterrichtshilfe für den Fachunterricht*. <https://doi.org/10.26041/fhnw-477>
- Mayring, Philipp (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (13., überarbeitete Auflage). Beltz.
- NaTech (2017) *Natur und Technik 5-6, Kommentar, Themenbuch und Forschungsheft*. Lehrmittelverlag Zürich & Schulverlag plus AG.
- Neugebauer, Claudia, & Nodari, Claudio (2019). *Förderung der Schulsprache in allen Fächern: Praxisvorschläge für Schulen in einem mehrsprachigen Umfeld: Kindergarten bis Sekundarstufe I* (6., korrigierte Auflage). Schulverlag plus AG.
- Newell, George E. (2006). Writing to learn. *Handbook of writing research*, S. 235–247.
- Philipp, Maik (2021). *Schreiben lernen, schreibend lernen: Prinzipien des Aufbaus und der Nutzung von Schreibkompetenz*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-33253-2>
- Philipp, Maik (2022). Mit dem Schreiben das Fachlernen effektiv fördern: Ein Blick auf schreibdidaktische Designprinzipien. In Vera Busse, Nora Müller, & Lea Siekmann (Hrsg.), *Schreiben fachübergreifend fördern: Grundlagen und Praxisanregungen für Schule, Unterricht und Lehrkräftebildung* (S. 55–72). Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Reusser, Kurt, & Pauli, Christine (2021). Unterrichtsqualität ist immer generisch und fachspezifisch. Ein Kommentar aus kognitions- und lehr-lerntheoretischer Sicht. *Unterrichtswissenschaft*, 49(2), S. 189–202.

- Reusser, Kurt, & Pauli, Christine (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In Ewald Terhart, Hedda Bennewitz, & Martin Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 642–661). Waxmann.
- Shulman, Lee S. (2013). Those who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Journal of Education*, 193(3). <https://doi.org/10.1177/002205741319300302>
- Steinhoff, Torsten (2014). Lernen durch Schreiben. In Helmuth Feilke & Thorsten Pohl (Hrsg.), *Schriftlicher Sprachgebrauch—Texte verfassen* (S. 331–346). Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Steinhoff, Torsten, & Pohl, Thorsten (2010). Textformen als Lernformen. In Hartmut Günther, Ursula Bredel, & Michael Becker-Mrotzek (Hrsg.), *Kölner Beiträge zur Didaktik der Schriftlichkeit* (S. 5–26). Gilles & Francke.
- Sturm, Afra, & Beerenwinkel, Anne (2020). Schreibendes Lernen im naturwissenschaftlichen Unterricht – Grenzen und Möglichkeiten. *leseforum.ch*, 19.
- Sturm, Afra, Lindauer, Nadja, & Sommer, Tim (2016). «Es fehlen Gefühle und Details in der Geschichte» – Wissen und Überzeugungen von Lehrpersonen in der Domäne Schreiben. *leseforum.ch*, 3, (S. 1–25). <https://doi.org/10.2604/fhnw-1002>
- Thürmann, Eike (2012). Lernen durch Schreiben?: Thesen zur Unterstützung sprachlicher Risikogruppen im Sachfachunterricht. *dieS-online*, 1.
- Thürmann, Eike, Krabbe, Heiko, Platz, Ulrike, & Schumacher, Matthias (2017). Sprachbildung als Aufgabe aller Fächer und Lernbereiche. Erfahrungen mit Sprachberatung an Ganz-In-Gymnasien. *Münster: Waxmann*.
- Thürmann, Eike, Pertz, Eva, & Schütte, Anna U. (2015). Der schlafende Riese Versuch eines Weckrufs zum Schreiben im Fachunterricht. In Sabine Schmölzer-Eibinger & Eike Thürmann (Hrsg.), *Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht* (S. 17–45). Waxmann.
- Vieluf, Svenja, Praetorius, Anna-Katharina, Rakoczy, Katrin, Kleinknecht, Marc, & Pietsch, Marcus (2020). Angebots-Nutzungs-Modelle der Wirkweise des Unterrichts. Ein kritischer Vergleich verschiedener Modellvarianten. In Anna-Katharina Praetorius, Juliane Grünkorn, & Eckhard Klieme (Hrsg.), *Empirische Forschung zu Unterrichtsqualität. Theoretische Grundfragen und quantitative Modellierungen* (S. 63–80). Beltz Juventa. <https://doi.org/10.25656/01:25864>
- Wildemann, Anja, & Fornol, Sarah (2020). *Sprachsensibel unterrichten in der Grundschule: Anregungen für den Deutsch-, Mathematik- und Sachunterricht*. Klett/Kallmeyer.
- Winkler, Iris (2021). Aufgaben. In Jan M. Boelmann (Hrsg.), *Forschungsfelder der Deutschdidaktik* (2. unveränderte Auflage, S. 27–40). Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Woolfolk Hoy, Anita, Davis, Heather, & Pape, Stephen J. (2006). Teacher knowledge and beliefs. In Patricia A. Alexander & Philip H. Winne (Hrsg.), *Handbook of educational psychology* (2nd ed, S. 715–737). Erlbaum.

Über die Autorin

Angela Brütsch ist seit 2018 Dozentin an der PH Zürich (CH) in den Bereichen «Berufspraktische Ausbildung» und «Deutsch/DaZ». Seit 2025 forscht sie als Doktorandin im Projekt «KoSNaWi». Zuvor war sie langjährig als Primarlehrperson und in der Schulleitung tätig. Ihre Ausbildungen umfassen ein Lehrdiplom (2007), einen Master in «Umgang mit Heterogenität» (2017) sowie einen Master in «Fachdidaktik Schulsprache Deutsch» (2024). Sie interessiert sich besonders für sprachbewussten Fachunterricht und hochleistende Schüler*innen im Deutschunterricht.

Korrespondenzadresse: angela.bruetsch@phzh.ch

ORCID-ID: 0009-0002-2313-8865

Paul Fuchs

Die *Tauben im Gras*-Debatte aus schulpraktischer Perspektive: Überzeugungen von Lehrkräften im Licht neuer fachdidaktischer Anforderungen

Abstract

Koeppens *Tauben im Gras* als Abiturlektüre löste eine Debatte über die Kompetenz von Lehrkräften im Umgang mit Rassismen aus. Die Studie untersucht, inwieweit Überzeugungen von Deutschlehrkräften mit den Anforderungen einer rassismussensiblen Literaturdidaktik kompatibel sind. Die Auswertung von drei Leitfadeninterviews zeigt eine Präferenz für tradierte selbstnahe, emotionalisierende Textzugänge, während neu vorgeschlagene analytisch-distanzierte, machtkritische Lesarten kaum Anklang finden.

Choosing Koeppen's *Tauben im Gras* as required reading material for German classes in upper secondary schools (Abitur) sparked a debate about teachers' competence in dealing with racism. The study examines the extent to which teacher beliefs are compatible with the requirements of racism-sensitive literature teaching. The evaluation of three guided interviews shows a preference for traditional, emotionally charged approaches to the text, while newly proposed analytical-distanced and power-conscious readings find little resonance.

Schlagwörter:

Lehrkräfteüberzeugungen, Rassismussensible Literaturdidaktik, *Tauben im Gras*
Teacher beliefs, racism-sensitive literature teaching, *Tauben im Gras*

1. Einleitung

Im März 2023 initiierte die Ulmer Lehrerin Jasmin Blunt eine Petition gegen die Entscheidung des Kultusministeriums Baden-Württemberg, Wolfgang Koeppens Nachkriegsroman *Tauben*



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

im Gras als Pflichtlektüre für das Abitur an beruflichen Gymnasien einzuführen (vgl. Bildung-OhneRassismus, 2023, o. S.). Die Schwarze¹ Lehrerin sieht in der Sprache des Romans, insbesondere in der vielfachen Verwendung des N-Wortes², einen Angriff auf ihre Menschenwürde, da durch die diskriminierende Sprache der Rassismus des Romans direkt in ihre Lebenswelt hineintransportiert werde (vgl. Meisoll, 2023a, o. S.). Die von circa zwölftausend Unterstützer*innen getragene Petition löste eine öffentliche Diskussion über die Eignung von Koeppens Roman für den Deutschunterricht aus.

In dieser Debatte³ trifft eine vornehmlich erziehungswissenschaftlich-didaktisch getragene Perspektive auf eine in erster Linie literaturwissenschaftlich argumentierende Sichtweise. Erstere rückt den Schutz rassismusbetroffener Personen in den Vordergrund, verweist auf Leerstellen in der Lehrkräfteausbildung und das verletzende Wirkungspotential von rassistischer Sprache. Zweitere begreift Literatur als Reflexionsmedium gesellschaftlicher und historischer Umstände. Sie argumentiert textseitig und fordert die zeithistorisch kontextualisierte Betrachtung von Koeppens Sprachgebrauch. Im Kern geht es in dieser Debatte um nicht weniger als die Frage, welche Literatur schulisch rezeptionswürdig ist. Die *Tauben im Gras*-Debatte lässt sich also auch als Teil einer *Cancel Culture*-Debatte begreifen, die erstmalig im deutschen Raum den schulischen Kanon (vgl. Kißling & Tönsing, 2024, S. 24) betrifft.

Auffällig ist, dass sich Vertreter*innen aus den unterschiedlichsten Disziplinen an dieser Debatte beteiligt haben, „[d]ie Fachdidaktik Deutsch“ jedoch „keine hörbare Stimme“ in dieser erhob, obwohl in ihr „genuin literaturdidaktische Fragestellungen der Textauswahl und Unterrichtsmodellierung“ (Kißling, 2023a, S. 3) verhandelt wurden. Kißling argumentiert, dass Forschungsergebnisse einer postkolonial und rassismussensibel perspektivierten Literaturdidaktik (vgl. z. B. Becker & Hofmann, 2023; Kißling, 2020) ein vermittelndes Potenzial in dieser Kontroverse einnehmen könnten, diese jedoch bisher aufgrund ihrer innerfach-

¹ Die Bezeichnung „Schwarz“ wird in dieser Arbeit auch in adjektivischer Verwendung großgeschrieben. Die Bezeichnung „weiß“ wird kursiv geschrieben. Diese Schreibweise verweist den Konstruktionscharakter dieser Begriffe. Denn: „Mit den Bezeichnungen sind strategische Konzeptmetaphern gemeint, die nicht auf somatische Merkmale rekurrieren, sondern davon erzählen, dass Menschen nach wie vor entlang von ethnischen oder kulturellen Zuschreibungspraktiken sozial situiert werden, wobei jene zugeschriebenen Positionen, die nicht losgelöst von geschlechtlichen und klassistischen Differenzmerkmalen soziale Realitäten schaffen, mitentscheiden, wer gesellschaftlich privilegiert und wer benachteiligt wird“ (Kißling, 2020, S. 10). Diese Schreibweise orientiert sich an dem Sammelband *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland* (Eggers et al., 2005).

² Um die unnötige Reproduktion rassistischer Begriffe zu vermeiden, werden in dieser Arbeit Siglen (z. B. N-Wort) verwendet.

³ Aufgrund der Kürze des Beitrags muss auf eine umfängliche Darstellung der Debatte verzichtet werden. Für eine vertiefende Darstellung des medialen Diskurses und der darin vertretenen Positionen und Argumentationslinien soll daher auf den im Literaturverzeichnis aufgeführten Beitrag von Kißling (2023a) verwiesen werden.

lich marginalisierten Stellung weder „empirisch geprüft noch systematisch in Lehr-Lernwerke eingegangen“ (Kißling, 2023a, S. 5) sind. Lehrkräften fehlten daher die Konzepte und Materialien, um einen Text wie *Tauben im Gras* angemessen und verletzungsfrei zu unterrichten (vgl. Geier, 2023, o. S.). Das Kultusministerium in Baden-Württemberg wiederum sah die Lehrkräfte durch entsprechende Fortbildungen angemessen vorbereitet (vgl. Meisoll, 2023b, o. S.). Die Fremdeinschätzungen zur Kompetenz und angemessenen Ausbildung der Lehrkräfte könnten also kaum weiter auseinander liegen, auch, „weil bislang noch kaum gesichertes Wissen darüber besteht, wie ein Text (wie Wolfgang Koeppens *Tauben im Gras*) in einer konkreten Situation überhaupt rezipiert wird“ (Kißling & Tönsing, 2024, S. 23).

Dieser Beitrag versucht diese Lücke zu schließen. Im empirischen Teil werden dafür zwei schulpraktisch erprobte Zugänge zu Koeppens Text vorgestellt. Diese entstammen aus drei qualitativen Leitfadeninterviews mit Deutschlehrkräften, die Koeppens Roman im Rahmen der Vorbereitung auf das Abitur 2024 an beruflichen Gymnasien in Baden-Württemberg unterrichtet haben. In diesem Zusammenhang wurden sogenannte berufsbezogene Überzeugungen (vgl. Reusser & Pauli, 2014, S. 642) rekonstruiert, auf deren Grundlage diese unterrichtspraktischen Entscheidungen getroffen wurden. Denn diesen Überzeugungen wird in der didaktischen Forschungsliteratur zugesprochen, dem „berufsbezogenen Denken und Handeln Struktur, Halt, Sicherheit und Orientierung [zu] geben“ (ebd., S. 642 f.). Diskutiert werden sollen diese Praxisbeispiele im Licht der sich neuformierenden Teildisziplin der rassismussensiblen Literaturdidaktik, die durch ihr selbstattestiertes Vermittlungspotenzial einen impliziten Geltungsanspruch erhebt. Dazu wird im ersten theoretischen Teil der Arbeit herausgearbeitet, welche Rezeptionshaltung für die Lektüre von *Tauben im Gras* aus rassismussensibler Perspektive als angemessen erachtet wird. Kernanliegen dieses Beitrags ist damit der Abgleich eines rassismussensiblen literaturdidaktischen Anspruchs mit der schulischen Praxis.

2. Rassismussensible Literaturdidaktik

2.1 Aufgaben und fachwissenschaftliche Verortung

Mit dem Terminus rassismussensible Literaturdidaktik knüpft diese Arbeit begrifflich und inhaltlich an Becker und Hofmann (2023) an. Im einleitenden Beitrag ihres Sammelbandes skizziert Becker die Aufgaben und Grundlagen eines rassismussensiblen Literaturunterrichts (vgl. Becker, 2023, S. 9) und wagt damit den Versuch einer Standortbestimmung.

Grundlegend für rassismussensible Didaktiken ist die „Annahme, dass Rassismus als strukturierendes Merkmal der Gesellschaft zu verstehen ist, sodass die Imagination von rassismusfreien Räumen nicht möglich ist“ (Fereidooni & Simon, 2022, S. 3). Daraus folgt, dass alle Menschen „rassismusrelevantes Wissen [...] besitzen und (re)produzieren“ (ebd.). Rassismus stellt diesem Verständnis nach ein unüberwundenes, gesamtgesellschaftliches Problem dar, das sich auch in der Institution Schule und ihren Inhalten festschreibt (vgl. Becker, 2023,

S. 11). Lehrkräfte sind diesbezüglich in ihrer Unterrichtsgestaltung gefordert, Schüler*innen „in ihrer Unterschiedlichkeit anzuerkennen und allen gleiche Rechte zu gewähren“ und „ungewollte Zuschreibungen, Stereotypisierungen, Stigmatisierungen und Diskriminierungen zu erkennen und diesen entgegen zu wirken“ (Mecheril & Melter, 2010, S. 172). Den „Fachdidaktiken [kommt] eine zentrale Rolle zu“ (Fereidooni & Simon, 2022, S. 5), da sie rassismusrelevante fachwissenschaftliche Phänomene erkennen und dekonstruieren müssen, damit diese nicht unbewusst oder unbedacht reproduziert werden (vgl. ebd., 2022, S. 1).

Dem zugrunde liegt ein kulturwissenschaftliches Verständnis von Fachdidaktiken, das Unterricht als kulturelle Praxis versteht, die immer auch in historische und gesellschaftliche Kontexte und Machtverhältnisse eingebettet ist (vgl. Fereidooni & Simon, 2022, S. 5). Die rassismussensible Literaturdidaktik beruft sich dahingehend auf Kepsers Charakterisierung der Deutschdidaktik als einer „eingreifende[n] Kulturwissenschaft“ (Kepser, 2013, S. 57). Den eingreifenden Charakter der Disziplin begründet er aus ihrem Anspruch, „es nicht lediglich bei der Erfassung, Beschreibung und Erklärung kultureller Phänomene [zu] belassen“ (ebd.), sondern diese auch aktiv zu verändern (vgl. ebd.).

Aus dieser Fachauffassung leitet Becker konkrete Aufgabenbereiche des Fachs ab. Dazu gehören u. a. „beispielhafte rassismuskritische Analysen“ (Becker, 2023, S. 17) literarischer Texte und damit zusammenhängend die Identifikation geeigneter Literatur für den Unterricht (ebd., S. 19) sowie die Gestaltung rassismussensibler Lernwege, die zur „Dekonstruktion und Kritikfähigkeit“ (ebd., S. 20) von Rassismen führen.

Für diesen Beitrag sind folglich zwei Fragen von herausgehobener Relevanz: Wie lässt sich der Gegenstand aus rassismussensibler Perspektive bewerten? Und: Welche didaktischen Implikationen lassen sich aus dieser Bewertung im Hinblick auf eine angemessene Rezeptionshaltung ableiten?

2.2 Rassismussensible Lesart von *Tauben im Gras*

Eine rassismussensible Lesart von *Tauben im Gras* liefert Magdalena Kißling (2020), die ihr Verfahren der postkolonialen Diskursanalyse auf Koeppens Text anwendet. Kißling geht von der Annahme aus, dass in Texten, die Rassismus thematisieren, dieser entweder affirmiert oder subversiv unterlaufen wird. Daraus schlussfolgert sie, dass dort, wo koloniale oder rassistische Diskurse textimmanent sind, Normalitäts- bzw. Möglichkeitsräume entstehen. Diese stellen in Kißlings Methode zentrale Analysekatégorien für die Bewertung dieser Diskurse dar, da sich durch diese Kategorisierung feststellen lässt, ob die koloniale oder rassistische Logik auf der Textebene normalisiert und damit ein *weißer* Blick stabilisiert wird (Normalitätsraum), oder aber subvertiert, d. h. kritisiert und durchbrochen wird (Möglichkeitsraum) (vgl. Kißling, 2020, S. 11 f.). Um diese Normalitäts- bzw. Möglichkeitsräume zu identifizieren, bedarf es einer „*awareness of race*“ (ebd., S. 14), also der Etablierung von *race* als kritischer Analysekatégorie, die, äquivalent zu anderen sozialen Differenzmarkern wie *class* oder *gender*, eine machtanalytische Lektüre literarischer Texte ermöglicht (vgl. ebd., S.

322). Mit *race* als kritischer Analysekategorie werden in einem ersten Schritt „kolonial[e] und rassistisch[e] Diskurse auf der Textebene [identifiziert]“ (ebd., S. 320), die im zweiten Schritt „in ihrer literarischen Verarbeitungs- und Wirkungsweise“ (ebd.), bewertet werden. Die maßgeblichen Aspekte, auf die sich das Verfahren fokussiert, sind die Figurenzeichnung, die Perspektivenstruktur sowie Raumsemantik und Intertexte (vgl. ebd., S. 131 f.). Außerdem gelte es, Sprache „vor dem Hintergrund ihrer Verflechtung mit Rassismus zu reflektieren und daraufhin zu überprüfen, inwiefern es über Sprache bei der Literaturrezeption, zum Beispiel im Kontext der Vermittlung in der (Hoch-)Schule, zu Verletzungen kommen kann“ (ebd., S. 132).

In Bezug auf *Tauben im Gras* kommt sie zu dem Schluss, dass beispielsweise die perspektivierte Darstellung rassistischer Begriffe und Stereotype zur Bloßstellung der weißen Figuren diene (vgl. ebd., S. 256) oder durch die Umkehrung rassistisch konnotierter Begriffspaare wie ‚wild‘ – ‚zivilisiert‘ zu einer ironischen Subversion rassistischer Logiken führe (vgl. ebd., S. 253). Gleichzeitig kritisiert sie, dass Koeppen die Schwarzen Figuren des Romans als zwar positive, jedoch typisiert-überzeichnete und damit weniger komplexe Gegenspieler weißer Figuren entwirft und damit stereotype Darstellungen ebenfalls affirmiert (vgl. ebd., S. 258 f.). Verkürzt zusammengefasst identifiziert sie sowohl Möglichkeits- als auch Normalitätsräume.

2.3 Analytisch-distanziertes machtkritisches Lesen

Für die Auseinandersetzung mit solchen „(in Teilen) machtaffinierende[n] Texte[n]“ (Kißling & Tönsing, 2024, S. 34) plädieren Kißling und Tönsing (2024) für „ein (diskriminierungs-)kritisches, nicht-immersives und metaperspektivisches Lesen“ (Kißling & Tönsing, 2024, S. 34.) bzw. ein „analytisch-distanzierendes und machtkritisches Lesen“ (Kißling, 2023b, S. 4).

Die Autorinnen referieren mit dieser Forderung auf die innerfachlich breit geteilten elf Aspekte literarischen Lernens (vgl. Spinner, 2006). Im Besonderen den Aspekt, die „subjektive Wahrnehmung und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen“ (ebd., S. 8). Winkler übersetzt diesen Aspekt in ein zweidimensionales Kontinuum. Sie legt dar, dass Rezipient*innen „sowohl Nähe als auch Distanz [...] zu Merkmalen des Textes und auch zu sich selbst einnehmen [können]“ (Winkler, 2015, S. 160). Daraus ergibt sich ein Koordinatensystem mit den Polen „Selbstnähe“ und „Selbstdistanz“ sowie „Textnähe“ und „Textdistanz“ (ebd.). Eine „ideale Lesehaltung“ (ebd.) im Sinne Spinners ist eine „mittlere Position auf dem Nähe-Distanz-Kontinuum, die es erlaubt, persönliches Angesprochensein und reflexive Distanz in Beziehung zu setzen“ (ebd., S. 159).

Diese Position steht im Konflikt mit einer analytisch-distanzierten Texterschließung, die das Ziel der Dekonstruktion von Rassismen verfolgt. Gelingen kann dies durch eine textnahe Rezeption, die etwa „Figuren“, „Räume“, die „Erzählperspektive“ oder „[s]prachliche Gestaltung“ (ebd., S. 162) ins Zentrum rückt. Also klassische erzähltheoretische Aspekte, die

auch zentrale Bezugspunkte der postkolonialen Diskursanalyse sind, dort jedoch auf die Affirmation oder Subversion kolonialrassistischer Diskursmuster hin analysiert werden (vgl. Kapitel 2.2). Allerdings gilt es, emotionale Verletzungen, etwa durch rassistische Sprache, zu vermeiden. Hierzu ist es notwendig, dass die Lernenden den Text nicht identifikatorisch, also selbstnah, rezipieren (vgl. Beck, 2024, S. 86). Immersion im Sinne von Involviertheit soll in diesem Zusammenhang vermieden werden. Gängige Praxen des Literaturunterrichts, die versuchen ‚subjektive Involviertheit‘ durch eine selbstnahe Textbegegnung zu fördern, etwa durch Aufgaben, die „eigene Erfahrungen zum Thema des Textes“ (Winkler, 2015, S. 161) in den Mittelpunkt stellen, sind hierfür ungeeignet. Kißling und Tönsing fordern daher, „die von Winkler aufgeschlüsselten Formen der Textbegegnung [...] in ein neues Verhältnis zu setzten“ (Kißling & Tönsing, 2024, S. 35) und plädieren, entgegen literaturdidaktischer Konventionen, – nach Winkler gesprochen – für ein textnahes-selbstfernes Lesen.

Um festzustellen, inwieweit sich die hier herausgearbeiteten theoretischen Annahmen und didaktischen Prämissen (nicht) im Denken und praktischen Handeln von Lehrkräften widerspiegelt, wurden im empirischen Teil dieser Arbeit Lehrkräfteüberzeugungen rekonstruiert. Dieses Konstrukt wird im Folgenden kurz dargelegt.

3. Lehrkräfteüberzeugungen

Berufsbezogenen Überzeugungen werden im Hinblick auf „die Auswahl von Zielen und Handlungsplänen, die Wahrnehmung und Deutung von Situationen sowie d[em] didaktische[n] und kommunikative[n] Handeln und Problemlösen im Unterricht“ (Reusser & Pauli, 2014, S. 642) in der fachdidaktischen Forschung eine „bedeutsame Rolle“ (ebd.) zugesprochen. Trotz der Relevanz des Konstrukts für die Fachdidaktik, handelt es sich bei Überzeugungen von Lehrkräften (*teacher beliefs*) zwar um ein beliebtes, wenngleich auch „relativ junges Forschungsfeld der Literaturdidaktik“ (Heynitz & Scherf, 2020, S. 89), dem Forschende sich mit teils stark unterschiedlichen theoretischen Annahmen nähern. Umso wichtiger ist es daher, an dieser Stelle deutlich zu machen, welches Verständnis von Lehrkräfteüberzeugungen⁴ dieser Arbeit zugrunde liegt. Dieser Beitrag orientiert sich dabei maßgeblich an der Konstruktdefinition von Reusser und Pauli (2014), die bereits in literaturdidaktischen Forschungsprojekten genutzt wurde, um domänenspezifischen Fragestellungen zu ergründen (vgl. z. B. Wieser, 2024). Reusser und Pauli definieren *Lehrkräfteüberzeugungen* als

⁴ Der Terminus *Lehrkräfteüberzeugungen* wird in der für diese Arbeit herangezogenen Literatur nicht verwendet. In älteren Publikationen wird jedoch der Begriff *Lehrerüberzeugungen* als Übersetzung für die englische Konstruktsbezeichnung *teacher beliefs* verwendet (vgl. z. B. Kunter & Pohlmann, 2009, S. 267). Im Sinne eines genderinklusive[n] Sprachgebrauchs wird der Begriff *Lehrkräfteüberzeugungen* in dieser Arbeit synonym zu *Lehrerüberzeugungen* verwendet.

[...] affektiv aufgeladene, eine Bewertungskomponente beinhaltende Vorstellungen über das Wesen und die Natur von Lehr-Lernprozessen, Lerninhalten, die Identität und Rolle von Lernenden und Lehrenden (sich selbst) sowie dem institutionellen und gesellschaftlichen Kontext von Bildung und Erziehung, welche für wahr oder wertvoll gehalten werden und welche ihrem berufsbezogenen Denken und Handeln Struktur, Halt, Sicherheit und Orientierung geben. (Reusser & Pauli, 2014, S. 642 f.)

Darüber hinaus differenzieren die Autor*innen zwischen individuellen und kollektiven, sowie expliziten und impliziten Überzeugungen (vgl. ebd., S. 643), die unterschiedlichen „Gegenstandsbereiche[n]“ (ebd., S. 650) zugeordnet werden können. Dabei handelt es sich um: (a) „*Epistemologische* Überzeugungen zu Lerninhalten und Prozessen“, (b) „*Personenbezogene* Überzeugungen zu Lehrkräften und Schülern“, (c) „*Kontextbezogene* Überzeugungen zu Schule und Gesellschaft“ (ebd.). Im vorliegenden Beitrag, der die Passung und Umsetzbarkeit didaktischer Prämissen mit einer Denk- und Handlungslogik der schulischen Praxis befragt, werden epistemologische Überzeugungen zu Aufgaben, Zielen und Verfahren des Literaturunterrichts ins Zentrum gerückt.

4. Methodik

Die Rekonstruktion der Lehrkräfteüberzeugungen erfolgte anhand der inhaltlich-strukturierten Auswertung qualitativer Leitfadeninterviews mit vier Deutschlehrkräften aus zwei beruflichen Gymnasien in Baden-Württemberg, die jeweils eine Lerngruppe des Abiturjahrgangs 2024 im Fach Deutsch auf erhöhtem Anforderungsniveau unterrichtet haben, also qua Curriculum (vgl. Nölle, 2021, o. S.) verpflichtend mit der Vermittlung der Lektüre *Tauben im Gras* betraut waren. Die Interviews wurden in Form von Videotelefonaten im April 2024 durchgeführt und anschließend anonymisiert einfach transkribiert.

Inhaltlich gliedert sich der verwendete Interviewleitfaden in drei Themenblöcke: ‚Erfahrungen‘, ‚Debatteneinfluss‘ sowie ‚Methodik und Vorgehen‘. Letzterer widmet sich verstärkt konkreten Aspekten der Unterrichtsplanung einschließlich der getroffenen methodischen und didaktischen Entscheidungen. Passagen aus diesem letzten Block des Interviews kommt im Kontext dieses Beitrags eine zentrale Rolle zu.

Die geführten Leitfadeninterviews wurden kategoriengestützt nach Kuckartz (2018) ausgewertet. Bei diesem „deduktiv-induktiv[en]“ (Kuckartz, 2018, S. 95) Verfahren werden a-priori deduktive Kategorien festgelegt, die in einem ersten Schritt „als eine Art Suchraster“ (ebd., S. 96) dienen, um im nächsten Schritt am Material entwickelte induktive Subkategorien zu bilden, die den deduktiven Hauptkategorien untergeordnet werden. Als vorab festgelegte Hauptkategorien dienten die drei Dimensionen von Lehrkräfteüberzeugungen (vgl. Kapitel 3). Während es sich bei den Hauptkategorien um abstrakte theoretische Konzepte handelt, haben die Subkategorien einen konkreten Gegenstandsbezug und somit eine stärkere inhaltliche Grundierung. In ihnen sind also Einstellungen und Überzeugungen zu Konzepten und Inhalten gespeichert, die für das Forschungsinteresse von Bedeutung sind.

5. Ergebnisdarstellung

Es folgen nun zwei zusammenfassende Überblicksdarstellung von Zugängen bzw. Vermittlungswegen zu Koeppens Text, die von drei der vier Interviewten⁵ (Wagner, Schulte, Klein)⁶ in der Praxis angewandt wurden. Im Mittelpunkt steht die Frage nach der Rezeptionshaltung, also dem Verhältnis von Nähe und Distanz, die durch diese Zugänge angestrebt wird. Die Darstellung dient damit der Sichtbarmachung v. a. epistemologischer Überzeugungen zum Lerngegenstand, Lehr-Lernwegen oder Zielen des Deutschunterrichts, die hinter diesen unterrichtspraktischen Entscheidungen stehen. Diese werden im Licht der zuvor skizzierten Prämissen der rassismussensiblen Literaturdidaktik (vgl. Kapitel 2.3) diskutiert.

5.1 Schulte und Wagner: Themenorientiert Lebensweltbezüge und Identifikationspotenziale adressieren

Bei den Lehrkräften Wagner und Schulte konnte eine Präferenz für die selbstnahe Rezeptionswege festgestellt werden. So legte beispielsweise Schulte dar, themenorientiert vorgegangen zu sein und Inhalte mit hohem Identifikationspotenzial ins Zentrum ihrer Unterrichtsreihe gestellt zu haben.

Also ich habe mir dann ziemlich viele Gedanken gemacht, wie man den Roman den Schülern vermitteln kann und halt auch runterbrechen kann thematisch. [...] Genau, und habe dann, während ich die Einheit unterrichtet habe / Das haben auch meine Kollegen eigentlich so mitgemerkt, dass sich die Schüler*innen eigentlich mit der Geschichte von Washington und Carla ziemlich gut identifizieren konnten. Also das war die Geschichte, die sie einfach am meisten angesprochen und interessiert hat und wir haben uns dann doch ziemlich auf diese Geschichte konzentriert. Also das habe ich gemerkt, da ist viel mehr Identifikationspotenzial da, als jetzt mit Philipp und Emilia, finde ich. (Schulte)

Erkannt wurde dieses Potenzial im Figurenkreis rund um eine der beiden Schwarzen Figuren im Roman, Washington Price. Dieser führt eine romantische Beziehung zu Carla, einer *weißen* Deutschen, die ein Kind von ihm erwartet. Im Rahmen dieser Beziehung werden in der Diegese soziale Ausschlüsse und Diskriminierungserfahrungen und Handlungen thematisiert, die in direktem Zusammenhang mit der Differenzkategorie *race* stehen.

⁵ Dieser Beitrag fokussiert einzelne Aspekte einer größeren Studie. Nicht alle Interviews sind ohne entsprechende Kontextualisierung gleichermaßen ergiebig für deren Illustration. Um eine pointierte, leicht nachvollziehbare Darstellung zu gewährleisten, wurde auf die Integration des vierten Interviews in die Ergebnispräsentation verzichtet.

⁶ Alle Namen der befragten und hier zitierten Lehrkräfte sind anonymisiert. Aber um die Nachvollziehbarkeit der präsentierten Aussagen im Gesamtkontext zu erleichtern, wurde allen Befragten ein fiktiver Nachname zugeordnet.

Auch die Lehrkraft Wagner sah in diesem Themengebiet den größten Bezug zur Lebenswelt ihrer Schüler*innen und legte deshalb den Fokus ihrer Unterrichtsreihe auf diese Aspekte.

Und ich fand, diese Storyline um diesen Rassismus und um diesen Begriff war das, was meiner Ansicht nach die Schüler am meisten anspricht, weil es am meisten auch ihre Lebensrealität widerspiegelt und sich da zeigt. Und ich fand eher, dass man sie damit irgendwie kriegt und indem man dieses Thema eben auch in den Mittelpunkt des Unterrichts stellt und das Ganze aktiv macht. (Wagner)

Diese didaktische Entscheidung, selbstnahe Rezeptionswege zu forcieren, lässt sich auch auf die Einstellungen gegenüber dem Lerngegenstand zurückführen. Dieser wurde aufgrund der Perspektivenvielfalt und komplexen Erzählweise als überfordernd und dadurch motivationshemmend für einige Schüler*innen eingeschätzt.

Der Roman macht keinen Spaß. Das treibt niemanden dazu an, freiwillig zu lesen. Man muss sich wirklich durch jede Seite kämpfen. Also, für mich ist viel ausschlaggebender: Ist es etwas, was für Schüler irgendwie machbar ist? Und Koeppen ist schwierig zu lesen. Nicht nur inhaltlich, sondern einfach auch sprachlich und von dem *Stream-of-Consciousness*. Das fand ich viel schlimmer als inhaltlich, weil inhaltlich sind wir harte Themen gewohnt. Ich finde das jetzt auch nicht härter als andere Themen zu unterrichten. (Wagner)

Diese Überforderung durch die ästhetische Gestaltung des Textes werten Wagner und Schulte als Gefahr für die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit dem literarischen Text, bzw. diesen überhaupt zu lesen. Die Förderung dieser Lesemotivation ist für diese Lehrkräfte ein elementares, zentrales und damit zu priorisierendes Lernziel. Im Umkehrschluss kann argumentiert werden, dass die oben beschriebene inhaltliche Fokussierung in erster Linie dazu diene, das Interesse am Lerngegenstand und damit die Lesemotivation als zentrales Unterrichtsziel zu fördern. Anknüpfungspunkte, um Selbstnähe zu generieren, werden aktiv gesucht, um so einen Zugang zum Erzähltext zu bekommen. Dadurch sollen Lesemotivation und Leselust geweckt werden. Die sprachlich-ästhetische Alterität des literarischen Textes wird im Kontext der verfolgten Lern- und Unterrichtsziele als hinderlich erachtet. Mit dieser Bewertung literarischer Alterität für den Lernprozess stehen Schulte und Wagner im Widerspruch zu Auffassungen, die aus postkolonialer Perspektive im literaturdidaktischen Diskurs vertreten werden (vgl. Hofmann, 2022). Für Hofmann bedeutet literarisches Lernen, „die Fremdheit des literarischen Textes anzuerkennen und [...] auch das Nicht-Verstehen zu akzeptieren“ (ebd., S. 30). „[L]iterarische Alterität“ drückt sich ihm zufolge auch in „sprachlich-stilistischer“ und „strukturell-formaler Hinsicht“ (ebd., S. 31) aus und führe im Rezeptionsprozess zu Fremdheitserfahrungen, aus denen heraus Lernende „neue Perspektiven für das Eigene entwickeln“ (ebd., S. 30). Diese Aspekte literarischer Alterität werden von Schulte und Wagner vielmehr als Hürde, denn als Potenzial begriffen.

5.2 Klein: Emotionen wecken durch Sprachgewalt

Und dann eben aber auch die Frage, was löst denn das bei mir aus? Also fühle ich mich wohl mit der Sprache oder ist das eher so, dass es für mich ein Unbehagen auslöst. Und dann eben da bei diesem unbehaglichen Gefühl anzusetzen und zu sagen, genau das ist es eben. Dieses Gefühl spiegelt im Prinzip das wider, wie es eben den Leuten zu dieser Zeit eben auch ging. Das war eine ständige Angst, ein ständiges Unbehagen. Und quasi von dem dann zu sagen: Okay, ich kann da eben jetzt auch weiter interpretieren. [...] Okay, was löst denn das bei euch aus? Was löst es auch bei euch aus, wenn er eben dieses N-Wort so häufig verwendet? Und dann war eben auch klar: Das war für viele ganz unangenehm. [...] [U]nd dann, okay, warum ist es unangenehm? Jetzt könnt ihr euch hineinversetzen. (Klein)

Dieses Zitat der Lehrkraft Klein wurde im Interview in Zusammenhang mit der Frage nach dem Umgang mit der rassistischen Sprache des Romans im Unterricht geäußert. Deutlich tritt hier die Auffassung hervor, dass die Analyse der sprachlichen Gestaltung des Textes auch die Analyse der rassistischen Wörter in Bezug auf deren ästhetische Wirkung beinhalten müsse. Um diese emotionalen Rezeptionseffekte der sprachlich-ästhetischen Gestalt des Textes vollumfänglich deutlich zu machen, sei es zudem legitim und notwendig, diese diskriminierenden Wörter im Unterrichtskontext auszusprechen.

Wenn ich was vorgelesen habe, habe ich dann schon auch gesagt: So Augen zu und mal zuhören. Wie geht es euch? Was löst das bei euch aus? Weil ich finde, das ist ja diese Sprachgewalt macht ja mitunter das aus / Dass es eben genauso unverblümt gesagt wird. Wenn ich jetzt anfangen zu zensieren, dann verliert natürlich auch mein Text an Sprachgewalt. [...] Wenn ich anfangen, die zu verändern, verlieren sie an Wirkung. Und dann, ja / Ich weiß nicht, ob das richtig war. (Klein)

Auffällig an beiden Passagen ist, dass Klein die angenommenen Wirkungen, die von den rassistischen Begriffen ausgehen, aktiv forciert, mit dem Ziel, Emotionen der Betroffenheit („Unbehagen“) bei den Lernenden auszulösen und dadurch einen Perspektivwechsel anzuregen („Jetzt könnt ihr euch hineinversetzen“). Zwar ist die Perspektivübernahme literarischer Figuren laut Winkler als textnah und selbstfern einzustufen (vgl. Winkler, 2015, S. 160), jedoch legt der starke emotionale Impetus in der zitierten Passage nahe, dass die Lehrkraft ein immersives Texterleben ihrer Schüler*innen intendiert. Zumal offen bleibt, in welche Figurenperspektive sich die Lernenden hineinversetzen sollen, oder ob es ihr um ein generelles Aufgehen in einer realistisch dargestellten historischen Erzählwelt geht.

Das Ziel Kleins ist folglich keine analytisch-distanzierte Lektüre des Romans, sondern vielmehr ein immersiver Zugang zum Text, der auf dessen emotionalisierendes Potenzial setzt. Damit strebt Klein ähnlich wie Wagner und Schulte ebenfalls eine emotionale Involviertheit in den Text an, wählt jedoch einen anderen Zugang. Im Gegensatz zu den anderen Lehrkräften geht Klein nicht den Weg über Identifikationsmöglichkeiten oder Lebensweltnähe auf Figuren- oder Inhaltsebene, sondern legt konträr dazu den Fokus auf die ästhetischen Wirkungen des Textes. Hieran wird deutlich, dass Klein ein *weißes* Bildungssubjekt bei

ihrer Unterrichtsplanung vor Augen hat⁷ dessen Lernziele priorisiert werden. Denn die aus rassismuskritischer Perspektive hervorgebrachte Befürchtung der Retraumatisierung Betroffener durch rassistische Sprachhandlungen wird im Kontext des beschriebenen Ansatzes nicht berücksichtigt. Vielmehr geht Klein von einer eindeutigen, standpunktunabhängigen Textwirkung („dieses Gefühl“, „Unbehagen“) aus. *Race* bzw. potenzielle Rassismusbetroffenheit stellt in dieser Situation demnach kein handlungsrelevantes Heterogenitätsmerkmal der Lerngruppe dar. Hier zeigt sich ein Gegensatz zu den Lehrkräften Schulte und Wagner, die, mit Blick auf die (potenzielle) Rassismusbetroffenheit von Mitgliedern ihrer Lerngruppe, einen gegenteiligen Weg im Umgang mit dem rassistischen Vokabular in Koeppens Text wählten. Dieses wurde nicht gezielt verbal expliziert, sondern stattdessen im Unterrichtsgeschehen durch Sprachregelungen kaschiert (z. B. durch die Sigle N-Wort).

6. Diskussion

Dargestellt wurden zwei mögliche Zugänge zu Koeppens Roman *Tauben im Gras*, die von den Studienteilnehmenden als selbstgewählte Lehr-Lern-Wege beschrieben und begründet wurden.

Der erste, themenorientierte, Zugang richtet sich nach den (vermuteten) Interessen und der beobachteten Lebensrealität der Schüler*innen. Lebensweltnähe und Identifikationspotenzial des literarischen Textes stehen bei diesem Ansatz im Zentrum und werden aktiv in dessen Inhalten gesucht, um Interesse am Lerngegenstand zu wecken und die Steigerung der Lesemotivation als zentrales Unterrichtsziel zu erreichen. Beides wurde in erster Linie in der im Text verhandelten Rassismusthematik erkannt. Ästhetische und inhaltliche Alterität werden von diesen Lehrkräften nicht als Chance, sondern als Defizite des Lerngegenstandes und folglich als hinderlich, vor allem für motivationale Lernziele wahrgenommen.

Der zweite angeführte Zugang orientiert sich gegenteilig dazu an der ästhetischen Gestalt des Textes. Namentlich werden emotionale Rezeptionseffekte durch die explizite verbale Konfrontation mit rassistischen Worten angestrebt, um die Perspektivübernahme als Ziel literarischen Lernens zu erreichen.

Durch die thematisch-inhaltliche Fokussierung einerseits und den emotionalisierenden Zugang andererseits zielen beide Strategien auf eine selbstnahe Rezeption des Textes ab und nicht auf ein analytisch-distanziertes Lesen, das im Theorieteil als erstrebenswerte Rezeptionshaltung hergeleitet wurde.

⁷ An anderer Stelle des Interviews gibt die Lehrkraft an, in der Lerngruppe seien keine rassismusbetroffenen Schüler*innen gewesen. Diese Angabe konnte nicht überprüft werden.

Dennoch wird der Zugang über selbstnahe Verfahren auch aus rassismuskritischer bzw. postkolonialer Perspektive nicht per se als ungeeignet erachtet. So argumentieren beispielsweise Beck und Osthues in ihrer postkolonialen Betrachtung der didaktischen Potenziale von Kleists *Die Verlobung in St. Domingo*, dass „[e]ine Thematisierung des N-Worts [...] gerade einen guten Einstieg [bietet], um Vorwissen zu aktivieren und Lebensweltbezüge herzustellen“ (Beck & Osthues, 2022, S. 24 f.), um dadurch „die Distanz zu dem historischen (Kon-)Text zu reduzieren und Neugierde zu wecken“ (ebd., S. 25). Ein vergleichbares Vorgehen, bei dem rassistische Begriffe aus dem literarischen Text gelöst und in Verbindung mit dem Erfahrungsraum der Lernenden gesetzt werden, wird auch von Schulte in Bezug auf *Tauben im Gras* als gewinnbringend beschrieben. Jedoch sind derartige Ansätze nur dann produktiv, wenn es gelingt, zum „literarischen Text [...] zurückzukehren, mit dem primären Ziel des tieferen Textverstehens“ (Kißling, 2020, S. 345). Die Thematisierung rassistischen Vokabulars erfolgt also im Bestfall in Kombination mit der Textinterpretation, welche die Worte in ihrem Verwendungszusammenhang beleuchtet⁸. Ob ein derartiges Verfahren im Kontext von *Tauben im Gras* flächendeckend umsetzbar ist, lässt sich aufgrund der Aufwändigkeit eines solchen Vorgehens mit Blick auf die Häufigkeit des N-Wortes im Primärtext, anzweifeln.

Zentral bleibt aus rassismussensibler Perspektive in jedem Fall, standpunktreflexiv in Bezug auf die Differenzkategorie *race* zu agieren. Von eindeutigen Lektürewirkungen auszugehen und differente – potenziell verletzende – Rezeptionserfahrungen nicht mitzudenken und so, wie im zweiten Zugang (vgl. Kapitel 5.2), eine *weiße* Lesart des Textes zu (re-)normalisieren, gilt es also zu vermeiden.

7. Fazit

Wie im theoretischen Teil dieser Arbeit herausgearbeitet wurde, stellen Vorschläge, Prämissen und Grundannahmen einer rassismussensibel ausgerichteten Literaturdidaktik konventionalisierte Verfahren und Lernziele teilweise in Frage. In der vorgestellten Arbeit liegt der Fokus auf dem Verhältnis von Nähe und Distanz in der Rezeption literarischer Texte, die Rassismus (in Teilen) affirmieren. Dieses wird aus rassismussensibler Perspektive zugunsten einer analytisch-distanzierten Rezeptionshaltung verschoben. Die präsentierten Ergebnisse der Interviewstudie legen nahe, dass diese Fokusverschiebung in der Praxis (noch) nicht stattfindet. Stattdessen ist auch im Kontext der Lektüre von *Tauben im Gras* eine Präferenz zu eher selbstnahen Rezeptionswegen zu erkennen, bei denen die subjektive Involviertheit der

⁸ Hier sei auf das Verfahren der Dechiffrierung (vgl. Kißling, 2022) verwiesen. Dieses sieht vor, die in rassistischen Worten gespeicherten ‚Zitationsketten‘ mithilfe sprachhistorischen Additivmaterials offenzulegen und dadurch den verletzenden Gehalt dieser Wörter zu dekonstruieren. Anschließend werden diese Begriffe – mit dem Wissen um ihre vollständige Bedeutung – im Kontext ihrer literarischen Verwendung analysiert.

Lernenden durch die Adressierung identifikatorischer Inhalte oder emotionaler Potenziale angestrebt wird. Diese Beobachtung bestätigt, dass die einleitend angeführten Bedenken zu Leerstellen in der Lehrkräftebildung und fehlenden Konzepten durchaus berechtigt sind. Gleichwohl werfen die Ergebnisse die Frage auf, inwieweit rassismussensible Texterschließungsverfahren, und der damit einhergehende Perspektivwechsel, stand jetzt praxistauglich sind. Das stark institutionell-curricular vorstrukturierte Setting Schule und insbesondere die gymnasiale Oberstufe erfordert eine Annäherung an diese schulischen Handlungslogiken, um kurz- bis mittelfristig erfolgreich zu sein. Dies meint, dass die fachdidaktische Forschung gefordert ist, Konzepte zu unterbreiten, die Rassismussensibilität als eine Art integrierbare Querschnittsperspektive etablieren. Denn vorgegebene Curricula und Prüfungsformate ermöglichen oft keine rassismussensibel fokussierte Texterschließung.

Literatur

- Beck, Laura & Osthues, Julian (2022). Kanonisierte Texte aus postkolonialer Perspektive: Die Verschränkung von race und gender in Heinrich von Kleists die Verlobung in St. Domingo. *Der Deutschunterricht* 74(5), S. 17–27.
- Beck, Natalie (2024). *Rassismussensibler Literaturunterricht in der Grundschule: Mediendidaktische Perspektiven*. Frank & Timme.
- Becker, Karina (2023). Grundlagen eines rassismussensiblen Literaturunterrichts. In Karina Becker & Michael Hofmann (Hrsg.), *Rassismussensibler Literaturunterricht*. Königshausen & Neumann, S. 9–22.
- Becker, Karina & Hofmann, Michael (Hrsg.) (2023). *Rassismussensibler Literaturunterricht*. Königshausen & Neumann.
- BildungOhneRassismus (2023). #BildungOhneRassismus: Roman „Tauben im Gras“ aus dem Pflichtlektürekanon entfernen. <https://innn.it/BildungOhneRassismus> (zuletzt aufgerufen am 10.10.2025).
- Eggers, Maureen Maisha, Kilomba, Grada, Piesche, Peggy & Arndt, Susan (Hrsg.) (2005). *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*. Unrast.
- Fereidooni, Karim & Simon, Nina (2022). Rassismus(kritik) und Fachdidaktiken – (K)ein Zusammenhang? Einleitende Gedanken. In dies. (Hrsg.), *Rassismuskritische Fachdidaktiken*. Springer Fachmedien, S. 1–18. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-37168-5_1
- Geier, Andrea (2023). Debatte um „Tauben im Gras“ – „Lehrern fehlen Materialien für Umgang mit rassistischer Sprache“. <https://www.deutschlandfunkkultur.de/schullektuere-mit-n-wort-rassismus-debatte-um-koepkens-tauben-im-gras-dlf-kultur-fbe19ced-100.html> (zuletzt aufgerufen am 10.10.2025).
- Heynitz, Martina von & Scherf, Daniel (2020). Relationen von Reden über und Handeln im Literaturunterricht: Zur Rekonstruktion lehrerinnen- und lehrerseitiger Überzeugungen aus Interviews und Unterrichtsvideographien. In Frederike Schmidt & Kirsten Schindler (Hrsg.), *Wissen und Überzeugungen von Deutschlehrkräften: Aktuelle Befunde in*

- der deutschdidaktischen Professionsforschung. Peter Lang, S. 89–110. DOI: <https://doi.org/10.3726/b16771>
- Hofmann, Michael (2022). Literaturdidaktik und Postkoloniale Studien im Kontext der literarischen Moderne: Kafkas Ein Bericht für eine Akademie. *Der Deutschunterricht* 74(5), S. 28–37.
- Kepser, Matthis (2013). Deutschdidaktik als eingreifende Kulturwissenschaft: Ein Positionierungsversuch im wissenschaftlichen Feld. *Didaktik Deutsch* 18(34), S. 52–68. DOI: <https://doi.org/10.25656/01:21182>
- Kißling, Magdalena (2020). *Weißer Normalität: Perspektiven einer postkolonialen Literaturdidaktik*. Aisthesis.
- Kißling, Magdalena (2022). Wortkritik als Aufgabenfeld einer diversitätssensiblen Literaturdidaktik: Das Verfahren der Dechiffrierung als ein Weg fachintegrativer Verankerung von Diversitätssensibilität. In Wiebke Dannecker & Kirsten Schindler (Hrsg.), *Diversitätsorientierte Deutschdidaktik: Theoretisch-konzeptionelle Fundierung und Perspektiven für empirisches Arbeiten. Band 4 SLLD (B)*, S. 35–50. DOI: <https://doi.org/10.46586/SLLD.223>
- Kißling, Magdalena (2023a). Deutschdidaktik und Wissenschaftskommunikation: Thesen zu einem latenten Verhältnis am Beispiel der Tauben im Gras-Debatte. *Didaktik Deutsch* 28(55), S. 3–9. DOI: <https://doi.org/10.21248/dideu.687>
- Kißling, Magdalena (2023b). Diskriminierungssensible Methoden: Neue Lernwege im kulturwissenschaftlich ausgerichteten Literaturunterricht. In Sigrid Thielking, Michael Hofmann & Miriam Esau (Hrsg.), *Neue Perspektiven einer kulturwissenschaftlich orientierten Literaturdidaktik*. Königshausen & Neumann, S. 59–72.
- Kißling, Magdalena & Tönsing, Johanna (2024). Cancel Culture – Eine literaturdidaktische Silhouettierung. In dies. (Hrsg.), *Einfach aussortieren? Anregungen für kritische Lektüren des Literaturkanons*. Frank & Timme, S. 21–52. DOI: https://doi.org/10.57088/978-3-7329-8830-3_2
- Kuckartz, Udo (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz Juventa.
- Kunter, Mareike & Pohlmann, Britta (2009). Lehrer. In Elke Wild & Jens Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie*. Springer, S. 261–282. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-540-88573-3_11
- Mecheril, Paul & Melter, Claus (2010). Gewöhnliche Unterscheidungen: Wege aus dem Rassismus. In Paul Mecheril (Hrsg.), *Migrationspädagogik*. Beltz, S. 150–178.
- Meisoll, Astrid (2023a). Nach Treffen im Ministerium zu „Tauben im Gras“ keine Lösung in Sicht. <https://www.swr.de/swraktuell/baden-wuerttemberg/tauben-im-gras-bleibt-abitur-stoff-100.html> (zuletzt aufgerufen am 10.10.2025).
- Meisoll, Astrid (2023b). „Tauben im Gras“: Lehrkräfte in BW sollen entscheiden dürfen. <https://www.swr.de/swraktuell/baden-wuerttemberg/kompromissvorschlag-tauben-im-gras-100.html> (zuletzt aufgerufen am 10.10.2025).

- Nölle, Veronika (2021). Schriftliche Abiturprüfung an den Beruflichen Gymnasien im Fach Deutsch. https://km.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-km/interne/PDF/Dateien/Berufliche_Schulen/2024-4_Pflichtlekt%C3%BCren_und_Themenfelder_ab_Abitur_2024_BG_Deutsch.pdf (zuletzt aufgerufen am 10.10.2025).
- Reusser, Kurt & Pauli, Christine (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In Ewald Terhart, Hedda Bennewitz & Martin Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Waxmann, S. 642–661.
- Spinner, Kaspar H. (2006). Literarisches Lernen. *Praxis Deutsch* 33(200), S. 6–16.
- Wieser, Dorothe (2024). Die Analyse literarischer Texte - Überzeugungen von Lehrenden in einem literaturdidaktischen Spannungsfeld. *SLLD-Z* (4), S. 1–23. DOI: <https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2024.11347>
- Winkler, Iris (2015). „Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen“: Überlegungen zur Spezifikation eines zentralen Konzepts für den Literaturunterricht. *Leseräume* 2(2), S. 155–168.

Über den Autor

Paul Fuchs (M. Ed.) ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich Didaktik der Deutschen Sprache und Literatur am Institut für Deutsche und Niederländische Philologie der Freien Universität Berlin. Sein Forschungsinteresse liegt auf den Schnittstellen politischen und literarischen Lernens. In seinem Promotionsprojekt befasst er sich mit den Potenzialen des Literaturunterrichts für erinnerungskulturelles Lernen in pluralen Gesellschaften. Er ist per Mail unter paul.fuchs@fu-berlin.de erreichbar.

Jasmin Weiß

Geschlechtliche, sexuelle und beziehungsorientierte Vielfalt auf dem Prüfstand: Eine qualitative Analyse von Biologieschulbüchern der Jahrgangsstufe 8 an bayerischen Realschulen

Abstract

Eine Schulbuchanalyse dreier vom bayerischen Staatsministerium genehmigter Biologieschulbücher zeigt, dass geschlechtliche, sexuelle und beziehungsorientierte Vielfalt wenig Repräsentation aufweist. Die Darstellungen bleiben binär und heteronormativ, während non-binäre, pan- und asexuelle Identitäten sowie alternative Beziehungsformen weitestgehend ausgeblendet werden. Es besteht ein Spannungsverhältnis zwischen Bildungsauftrag und Realität. Der Artikel verweist auf die Notwendigkeit von queer-sensiblen Lehr-/Lernmaterialien und richtet sich an Akteur*innen der Lehrkräftebildung, Bildungsadministration und Schulbuchentwicklung.

An analysis of three biology textbooks approved by the Bavarian State Ministry reveals that gender, sexual and relationship diversity are underrepresented. The portrayals remain binary and heteronormative, while non-binary, pansexual, asexual and alternative forms of relationships are largely omitted. There is a clear discrepancy between the educational mandate and reality. The article emphasizes the importance of inclusive and sensitive teaching and learning materials that acknowledge queerness. It is intended for individuals involved in teacher training, educational administration and textbook development.

Schlagwörter

Schulbuchanalyse, Vielfalt, Heteronormativität, Queer, Bildungsauftrag
textbook analysis, diversity, heteronormativity, queer, educational mandate

1. Vielfalt in Schulbüchern unter Druck?

Die Vermittlung geschlechtlicher und sexueller Vielfalt ist gesetzlich im Bildungsauftrag verankert und gerät zunehmend unter Druck, beispielsweise durch Anpassungen wie das sogenannte Genderverbot für Behörden in Bayern (vgl. Bayerische Staatskanzlei, 2000, §22 Abs. 5). Schulbücher nehmen bei der Vermittlung von Inhalten zu sexueller Orientierung, geschlechtlicher Identität und Repräsentation von Beziehungsformen eine zentrale Rolle ein, da sie zum einen ein bevorzugtes Hilfsmittel für Lehrkräfte darstellen und zum anderen staatlich genehmigt werden müssen (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2023, S. 2 f.). Darüber hinaus lassen sich hegemoniale Diskurspositionen der deutschen Gesellschaft in Schulbüchern rekonstruieren (vgl. Ott, 2016, S. 34; Lässig, 2010, S. 203, 209;



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

Wiater, 2003, S. 127). Bisherige Schulbuchanalysen wie die von Bittner (2011) und Gläßer (2019) zeigen, dass geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in Schulbüchern nur unzureichend repräsentiert werden. Dieser Artikel basiert auf einer Zulassungsarbeit für das Lehramt an Grundschulen (Weiß, 2024) und untersucht, inwiefern geschlechtliche, sexuelle und beziehungsorientierte Vielfalt in drei vom bayerischen Staatsministerium genehmigten Biologieschulbüchern der Jahrgangsstufe acht an Realschulen repräsentiert werden. Zur Kontextualisierung der Ergebnisse der Schulbuchanalyse soll zunächst die Bedeutung und Funktion des Mediums Schulbuch erläutert, geschlechtliche, sexuelle und beziehungsorientierte Vielfalt definiert und thematisch eingebettet sowie die Sexualerziehung an bayerischen Schulen angerissen werden.

2. Bedeutung und Funktion von Schulbüchern

Schulbücher sind kontextuell fest im Bildungssektor eingebettet (vgl. Ott, 2016, S. 32). Sie sind nicht nur ein Hilfsmittel zur Umsetzung von Lehrplänen, sondern auch Träger gesellschaftlicher Normen. Ihre Definition erfolgt sowohl intentional als Unterstützung der Unterrichtspraxis und Sicherung von Bildungszielen, als auch strukturell, da sie systematisch Bildungsinhalte entfalten (vgl. Druba, 2006, S. 32 f.; Fuchs, 2014, S. 9). In der Verordnung über die Zulassung von Lernmitteln definiert das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus Schulbücher anhand von Merkmalen wie Vollständigkeit, einer gewährleisteten Nachschlagefunktion, Übereinstimmung mit den Lernzielen sowie eine eigens für Unterrichtszwecke bestimmte Konzipierung (vgl. Bayerische Staatskanzlei, 2008, §1 Abs. 1).

Schulbücher vermitteln jedoch nicht nur die erwähnten didaktisch und methodisch-medial aufgearbeiteten Bildungsaufträge (vgl. Fuchs, 2014, S. 22; Wiater, 2003, S.12), sondern auch die inhärenten Wertvorstellungen einer Gesellschaft, das sogenannte gesicherte *mainstream* Wissen (vgl. Ott, 2016, S. 34; Lässig, 2010, S. 203, 209; Wiater 2003, S. 127). Die bestehenden rechtlichen und politischen Rahmenbedingungen fungieren dabei als institutionelle *gate keeper* (vgl. Lässig, 2010, S. 204). Der resultierende *common sense* bestimmt die Diskurshoheit und macht die hegemoniale Stellung von Wissen und die damit zusammenhängenden politisch-kulturellen Wertsysteme transparent (vgl. Ott, 2016, S. 31; Fuchs, 2014, S. 91; Lässig, 2010, S. 206 f.). Das Schulbuch und dessen hochselektive Wirkung wird deshalb auch als „Politicum/ Informatorium/ Paedagogicum“ (Stein, 2014, S. 25) bezeichnet. Fricker spricht in *Epistemische Ungerechtigkeit* über eben diese inhärenten Machtstrukturen des kollektiven Wissens (vgl. 2023, S. 11). Fricker zufolge entsteht die epistemische Ungerechtigkeit durch ein Ungleichgewicht im Zugang zu Wissen. Insbesondere marginalisierte Gruppen finden ihre Lebensrealitäten in Schulbüchern inkorrekt, verzerrt durch Stereotypisierung und Stigmatisierung oder gar nicht wieder, obwohl die Lehrwerke eine scheinbare Objektivität beanspruchen (vgl. Apple, 2024, S. 435). Den Schulbüchern wird trotz ihrer Unvollständigkeit ein Anspruch auf Absolutheit und Allgemeingültigkeit zugeschrieben (vgl. Hiller, 2012, S. 127;

Lässig, 2010, S. 200). So entsteht ein Widerspruch zwischen der Referenzgröße Schulbuch und der Lebensrealität der Schüler*innen (vgl. Göbel & Bittner, 2013, S. 8). Im Kontext von *Queerness* kann das bedeuten, dass Schüler*innen aufgrund heteronormativer Machtstrukturen in Schulbüchern stereotypisierten Identitätsdarstellungen begegnen oder andersherum keine Informationen oder Begriffe finden, die ihre eigene geschlechtliche oder sexuelle Identität widerspiegeln.

Damit verbunden ist der ‚heimliche Lehrplan‘, frei übersetzt vom *hidden curriculum* aus angloamerikanischen Bildungsdiskursen, den Zinnecker bereits in den 1970er Jahren einführte (vgl. Hilgers, 1994, S. 91). Dieser beschreibt einen ‚zweiten‘ Lehrplan, welcher unbewusste, nicht intendierte Inhalte wie implizite soziale Normen und Machtstrukturen durch Lehrkräfte und Schulbücher umsetzt (vgl. Hilgers, 1994, S. 112 f.). Dies kommt insbesondere dann zum Tragen, wenn Schulbücher von Lehrkräften ohne kritisches Hinterfragen und Überprüfen der Konformität auf Bildungsziele eingesetzt werden (vgl. Müller, 2020, S. 55).

Der deutsche Schulmarkt ist durch die Kulturhoheit der Länder in 16 regionale Märkte aufgeteilt. Unterschiedliche Lehrpläne, Schulsysteme, demografische Faktoren und landesinterne Lernmittelfinanzierungen prägen diese Märkte (vgl. Bittner, 2014, S. 28). Die Genehmigung in Bayern erfolgt über Gutachten, die in der Regel von Lehrkräften gestellt werden, gefolgt von einer ministeriellen Prüfung (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2023, S. 2 f.; Bayerische Staatskanzlei, 2008, §5 Abs. 1; Fey, 2016, S. 69). Der bereits erwähnte Kriterienkatalog regelt unter anderem die Übereinstimmung mit dem Lehrplan, der Gleichberechtigung, dem Integrationsgedanken und dem Inklusionsauftrag. Die Inhalte sollen dabei ausgewogen und frei von Diskriminierung und Indoktrination sein (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2023, S. 9 f.). Dennoch bleibt das Verfahren intransparent und Prüfkriterien oft sehr unkonkret. Der Einsatz von Fachexpert*innen ist mit hohen Kosten verbunden (vgl. Gläßer, 2019, S. 12; Stöber, 2010, S. 19), aber eigentlich notwendig, um kompetent mit Themen wie Diskriminierung umzugehen.

Schulbücher sind zur Einhaltung von rechtlichen Normen auf Landesebene sowie auf nationaler und internationaler Ebene verpflichtet. Das Bundesland Bayern schreibt spezifisch die Einhaltung der Schulgesetze, der Richtlinien zur Familien- und Sexualerziehung (vgl. Bayerische Staatskanzlei, 2016), des LehrplanPLUS, der nationalen Bildungsstandards (vgl. Kultusministerkonferenz, 2024a, S. 2; Kultusministerkonferenz, 2024b, S. 3) und der Zulassungsbedingungen vor (vgl. Bittner, 2014, S. 248). In internationalem Recht gilt die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (Art. 26), kurz AEMR, die Ratifizierung der *Convention against Discrimination in Education* sowie die UN-Frauenrechtskonvention CEDAW, die eine Überarbeitung von Lehrmaterialien zur Beseitigung stereotyper Geschlechterrollen fordert (vgl. Bittner, 2014, S. 248; CEDAW Allianz Deutschland, 2019, S. 2). Auf nationaler Ebene schützt Art. 3 des Grundgesetzes vor Diskriminierung aufgrund des Geschlechts einschließlich non-binärer Personen (vgl. BVerfG, 2017, S. 1). Allerdings fehlt bislang ein expliziter

Schutz sexueller Identität, dessen Aufnahme ins Grundgesetz diskutiert wird (vgl. Bittner, 2014, S. 248; Bundesrat, 2025).

3. Geschlechtliche, sexuelle und beziehungsorientierte Vielfalt

Geschlecht und Sexualität sind als voneinander getrennte, aber diskursiv verflochtene Konzepte anzusehen. Dennoch sind die beiden Konstrukte in ein diskursiv erzeugtes Bedeutungssystem eingebettet, welches Judith Butler als ‚heterosexuelle Matrix‘ beschreibt, in welcher Weiblichkeit und Männlichkeit implizite Normen und Zuweisungen zugeschrieben werden (vgl. Staley, 2022, S. 250). Der Begriff *queer* fasst geschlechtliche, sexuelle und romantische Vielfalt wiederum zusammen und verweigert damit eine starre Definition. *Queerness* an sich fungiert zudem als politisches Instrument, um aus heteronormativen Strukturen auszubrechen und setzt dabei das „continual queering of queer itself“ (Weise, 2022, S. 487 f.) voraus.

Der zuvor verwendete Begriff der Heteronormativität wurde erstmalig von Michael Warner im Jahr 1991 geprägt, um einen diskursiven Rahmen zu beschreiben, der den in der Gesellschaft tief verankerten Heterosexismus und die Queerfeindlichkeit aufrechterhält beziehungsweise strukturell fördert (vgl. Staley, 2022, S. 250). Heteronormativität privilegiert Heterosexualität und schreibt Geschlecht als binär (männlich und weiblich) und unveränderbar fest (vgl. Nordt & Kugler, 2020, S. 115). Eng verbunden mit Heteronormativität sind Heterosexismus, Cisnormativität, Amatonormativität und das *Sex Binary*¹, welche queere Lebensweisen marginalisieren (vgl. Christiansen, 2023, S. 188; Staley, 2022, S. 250; Goldbach et al., 2021, S. 376). Strategien wie *passing* und Homonormativität zeigen Strategien queerer Menschen zur Anpassung an Normen, die gleichzeitig diskriminierend wirken (vgl. Johnson, 2002, S. 318–321; Archer, 2022, S. 284 f.). Diese Strukturen von Normkonformität begünstigen das Konzept der *compulsory heterosexuality*, welche die eigene Annahme der Heterosexualität, beziehungsweise das Bedürfnis, diese wiederkehrend zu überprüfen, beschreibt (vgl. Bittner, 2022, S. 115; Goldbach et al., 2021, S. 378).

Geschlecht umfasst biologische (engl. *sex*), soziale (engl. *gender*) und ausdrucksbezogene (engl. *gender expression*) Dimensionen, die jeweils sozial konstruiert und machtvoll reguliert sind (vgl. Watzlawik, 2020, S. 25; Davies & Hoskin, 2022, S. 181; Kedley, 2022, S. 646 f.; Ah-King, 2018, S. 118; Kaiser, 2018, S. 139). Die Alltagstheorie der Zweigeschlechtlichkeit geht von einer von der Geburt anhand der Genitalien ausgehenden, rigiden Zuweisung des binären Geschlechts männlich und weiblich aus und verkennt dabei alternative Identitäten (vgl.

¹ Heterosexismus geht davon aus, dass Heterosexualität *Queerness* überlegen ist und entsprechende Machtansprüche erhebt. Cis-Normativität beruht auf der Annahme der Zweigeschlechtlichkeit und dass das Geschlecht bei der Geburt zugewiesen wird. Gleiches gilt für das *Sex Binary*, welches die Binarität von Geschlecht gezielt aufrecht zu erhalten versucht. Amatonormativität ist schließlich die Vorstellung, dass alle Menschen ein Bedürfnis nach (monogamen) sexuellen Beziehungen haben.

Strunk, 2022, S. 55). Geschlechtsidentität ist das grundlegende Gefühl über sich selbst, (k)ein Geschlecht zu haben und die Ausprägung dieser (vgl. Bittner, 2011, S. 10; Siever, 2023, S. 112). Es existieren vielfältige Identitäten wie trans*, non-binär oder inter*, welche anders als cisgender Personen historisch marginalisiert werden (vgl. Giese, 2023, S. 212 f.; Nordt & Kugler, 2020, S. 116; Ash, 2023, S. 100).

Sexuelle Vielfalt beschreibt zum einen sexuelle Repräsentation innerhalb der Gesellschaft und zum anderen „real existierende vieldimensionale »Sexualitäten« als zu respektierende Ausdrucksformen persönlicher Selbstbestimmung“ (Sielert, 2015, S. 93). Sexuelle Identität beschreibt wiederum (k)ein beziehungsorientiertes sexuelles Interesse an anderen Personen und das Ausleben der eigenen Sexualität durch sexuelle Vorlieben (vgl. Watzlawik, 2020, S. 24; Bittner, 2011, S. 11). Hetero-, Homo- und Bisexualität sind durch das Konzept der Zweigeschlechtlichkeit geprägt. Bisexualität leidet darüber hinaus unter Monosexualität, gleichgeschlechtlicher Sexualitäten, da diese durch den alleinigen Fokus auf ein Geschlecht unsichtbar gemacht wird. Es wird dabei auch von *Bi-Erasure* oder *Bi-Invisibility* gesprochen (vgl. Wizorek, 2023, S. 54 f.; Prieto, 2022, S. 400). Darüber hinaus existiert Pansexualität (vgl. Watzlawik, 2020, S. 25 f.) sowie das Ace Spektrum, welches eine Vielzahl an sexuellen Orientierungen auf dem asexuellen Spektrum erfasst, wie beispielsweise *grey-sexual* oder demi-sexuelle Personen (vgl. Mollet, 2022, S. 44; Watzlawik, 2020, S. 26).

Beziehungsformen werden stark von kulturellen und normativen Vorstellungen geprägt. Mono-Normativität bevorzugt monogame, romantische Partner*innenschaften und marginalisiert alternative Lebensweisen (vgl. Baumgartner, 2020, S. 197). Polyamorie und offene Beziehungen stellen solche Normen infrage, ebenso wie aromantische Personen, die romantische Partner*innenschaften ablehnen oder Beziehungen anders gestalten (vgl. Baumgartner, 2020, S. 201; Maya, 2023, S. 174 f.).

4. Familien- und Sexualerziehung in bayerischen Schulen

Die Aktualisierung der Nationalen Bildungsstandards im Jahr 2024 hat zu einer vertiefteren Auseinandersetzung mit Sexualerziehung geführt (vgl. Kultusministerkonferenz, 2024a, S. 2; ebd., 2024b, S. 3). Nun wird über die interkulturelle Kompetenz von „zwischenmenschlichen Beziehungen (u. a. Geschlechterbeziehungen, Familienstrukturen, Generationsbeziehung)“ (Bittner, 2011, S. 23) hinaus auch Themen wie „Sexualbildung und Diversität, Pubertät und Fortpflanzung“ (Kultusministerkonferenz, 2024a, S. 15 f.) aufgeführt. Diese Inhalte sollen zur „Entwicklung individuellen Selbstverständnisses und emanzipatorischen Denkens bei[tragen]“ (ebd., S. 7).

Der LehrplanPLUS für bayerische Realschulen verankert Familien- und Sexualerziehung schulartübergreifend als Bildungs- und Erziehungsziel. Die Inhalte sind fächerübergreifend angelegt; Biologie trägt dabei zentrale Verantwortung für die Vermittlung humanbiologischer Grundlagen (vgl. ebd., S. 18). Ergänzt werden diese durch Fächer wie Deutsch,

Kunst, Musik sowie Religionslehre und Ethik, die soziale und gesellschaftliche Aspekte behandeln (vgl. ebd., S. 24).

Die im Jahre 2016 erlassenen Richtlinien für Familien- und Sexualerziehung erweitern den LehrplanPLUS. Diese Richtlinien schaffen einen verbindlichen Rahmen für die Sexualerziehung an bayerischen Schulen und greifen geschlechtliche und sexuelle Vielfalt vielschichtig auf. So enthalten die Vorgaben zu Jahrgangsstufe 8 „Wissen über die biologische Bedeutung der Sexualität (u. a. Fortpflanzung und Partnerbildung)“ (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München, 2019, S. 20), sexuelle Orientierung, Geschlechterrollen und „biologisches Geschlecht, selbst empfundene Geschlechtsidentität und Rollenverständnis“ (ebd., S. 26). Bei letzterem ist anzumerken, dass, wie bereits erwähnt, auch das biologische Geschlecht sozial konstruiert und eng verwoben mit dem sozialen Geschlecht ist (vgl. Butler, 1990). Auch Diskriminierung und Machtstrukturen werden indirekt behandelt: „sexuelle Orientierung im Spannungsfeld gesellschaftlicher Normen, sozialer Umwelt und persönlicher Freiheit“ (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München, 2019, S. 30); ebenso wird die beziehungsorientierte Vielfalt anhand der Kompetenz „Schüler*innen „untersuchen anhand der Begriffe Verantwortung und Selbstverwirklichung unterschiedlicher Beziehungsformen““ (ebd., S. 26) abgebildet. Für Transgeschlechtlichkeit wird der veraltete Begriff der *Transsexualität* verwendet (vgl. ebd.).

Die Verantwortlichkeit der Exekutive liegt laut den Richtlinien für die Familien- und Sexualerziehung in den bayerischen Schulen bei der Schulleitung. Jene muss sicherstellen, dass die rechtlichen Vorgaben eingehalten werden und in Zusammenarbeit mit einer von ihr ernannten, beauftragten Person für Familien- und Sexualerziehung an der Schule über die Umsetzung entscheiden (vgl. ebd., S. 40).

Im Zuge des Bayerischen Aktionsplan QUEER (Bayerisches Staatsministerium für Familie, Arbeit und Soziales, o. J.) veröffentlichte der Lesben- und Schwulenverband (LSVD) Bayern e.V. einen zivilgesellschaftlichen Maßnahmenkatalog mitunter dem Ziel, queere Schüler*innen ganzheitlich mitzudenken (vgl. 2023, S. 5). Der Plan fordert unter anderem einen affirmativen Umgang mit Vielfalt, das Gegenwirken von Pathologisierung queerer Identitäten, aktive Gewaltprävention gegen queere Personen sowie die Aufnahme des Themas Konsens als Teil des Sexualkundeunterrichts (vgl. Lesben- und Schwulenverband (LSVD) Bayern e.V., 2023, S. 5). Darüber hinaus wird gefordert, dass sexuelle, romantische und geschlechtliche Vielfalt bereits in der Lehramtsausbildung thematisiert und später nach Abschluss der Ausbildung in Form von Schulungs- und Fortbildungsangeboten ausgebaut werden (vgl. ebd., S. 7).

5. Vielfalt auf dem Prüfstand: Biologieschulbücher empirisch

5.1 Methodisches Vorgehen der Schulbuchanalyse

Das Ziel der Analyse ist, bayerische Biologieschulbücher der Jahrgangsstufe 8 hinsichtlich der Repräsentation queerer Menschen und Themen zu untersuchen. Das Fach Biologie in der Jahrgangsstufe 8 an Realschulen wurde aufgrund des zuvor genannten Fokus auf sexuelle Orientierung und geschlechtliche Identität in den Richtlinien für die Familien- und Sexualerziehung in den bayerischen Schulen ausgewählt. Für jene Untersuchung wurden jeweils fünf Hypothesen zur geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt sowie zwei Hypothesen zur beziehungsorientierten Vielfalt aufgestellt (vgl. Weiß, 2024, S. 30–32).

Die Grundlage der Untersuchungen waren alle zum Stand des 23. April 2024 durch das Bayerische Staatsministerium genehmigten Biologieschulbücher der Jahrgangsstufe 8 an Realschulen. Diese waren *Fachwerk Biologie 8*, Realschule Bayern (1. Aufl. 2020, Cornelsen Verlag, Berlin/München), *Prisma 8 • Biologie*, Bayern (1. Aufl. 2019, Ernst Klett Verlag, Stuttgart) und *Erlebnis Biologie 8*, Bayern (Aufl. 2020/Serie A, Westermann, Bildungsmedienverlag, Braunschweig). Sie repräsentierten den damaligen Ist-Zustand der zugelassenen Bücher. Für die Analyse wurden im Speziellen die Kapitel hinsichtlich der Sexualerziehungen betrachtet, mit Ergänzungen aus anderen Kapiteln, beispielsweise zum Thema HIV und AIDS.

Das Thematisieren queerer Themen im Rahmen der Analyse birgt das Risiko des Reproduktionsdilemmas. So werden durch das Benennen von heteronormativen Strukturen und einhergehende Marginalisierungen eben diese Machtstrukturen reproduziert (vgl. Heinemann, 2023, 00:14:25–00:14:35). Darüber hinaus ist es wichtig herauszustellen, dass Personen aufgrund äußerer Erscheinungsmerkmale keine Gruppenzugehörigkeiten zugeschrieben werden können (vgl. Steyns & Dankwa, 2021, S. 51). Diese Thematik war insbesondere bei der Analyse von Bildern ohne zugehörige Bildunterschrift relevant. So lässt sich bei diesen Bildern in Biologieschulbüchern nicht klar feststellen, ob es sich um cis oder trans* Personen handelt oder mit welcher sexuellen Orientierung sich diese identifizieren. Um dieser Disparität gerecht zu werden, wurde in der Untersuchung das zuvor erwähnte Konzept des *passings* verwendet. So sollen augenscheinlich heterosexuelle Personen als *hetero-passing* und augenscheinlich queere Paarkonstellationen als *queer-passing* deklariert werden, um so eine Vergleichbarkeit auf numerischer Basis herzustellen. Ohne eine klare Deklaration hinsichtlich der geschlechtlichen oder sexuellen Identität und der praktizierten Beziehungsform seitens der Verlage kann jedoch keine eindeutige Zuweisung erfolgen. Dieses Vorgehen wurde der Problematik somit nicht in Gänze gerecht, was unter anderem durch die Konstitution der Schulbuchanalyse bedingt ist (vgl. Weiß, 2024, S. 33 f.).

Als methodischer Zugang diente die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring. Diese bietet die Möglichkeit, umfangreiches Material systematisch und theoriegeleitet zu analysieren und dabei Rückschlüsse auf bestimmte Kommunikationsaspekte zu ziehen (vgl. Mayring,

2015, S. 13). Die Kategorien wurden sowohl deduktiv aus dem Forschungsstand zu Geschlecht, Sexualität und Beziehungsformen entwickelt als auch induktiv aus dem Material heraus ergänzt, um schulbuchspezifische Besonderheiten zu berücksichtigen. Ziel war es, ein Kategoriensystem zu schaffen, das sowohl wissenschaftlich fundiert als auch materialsensibel ist.

Das Kategoriensystem umfasste drei Hauptbereiche: A geschlechtliche, B sexuelle und C beziehungsorientierte Vielfalt. Mithilfe eines Kodierleitfadens, bestehend aus 30 Leitfragen, wurden die Schulbücher untersucht. Darüber hinaus wurden verschiedene Darstellungsformen vom Material abgeleitet. Die Hauptbereiche A und B wurden deduktiv erstellt, während sich Hauptbereich C beziehungsorientierte Vielfalt aus dem Material ergab. Die deduktiven Kategorien der Analyse wurden mit Hilfe einer Ordinalskala codiert: *Explizit – Implizit – Ausbleibend*. Die Kategorie *Implizit* sollte insbesondere den Konzepten der epistemischen Ungerechtigkeit und des *hidden curriculum* gerecht werden. So zeigen Bilder ohne Bildunterschrift eine scheinbare Realität der Gesellschaft und senden implizite Botschaften an die Lesenden. Die Kategorie *Ausbleibend* wurde verwendet, um beispielsweise fehlende Thematisierungen und Spezifizierungen zu deklarieren. Die Kategorie kann sowohl negativ als auch positiv gewertet werden: Während das Ausbleiben von anderen Formen von Geschlechtsverkehr außerhalb des *penis-in-vagina intercourse* als negativ gewertet wurde, kann das Ausbleiben von pathologisierenden Bemerkungen über queere Menschen im Kontext von HIV oder AIDS positiv sein.

Der Hauptbereich A Geschlechtliche Vielfalt und der Hauptbereich B sexuelle Vielfalt befassten sich mit der Darstellung von geschlechtlichen und sexuellen Identitäten, der thematischen Kontextualisierung dieser im Buch, einer möglichen Pathologisierung sowie der Sichtbarkeit von Diskriminierung aufgrund der geschlechtlichen Identität (vgl. Weiß, 2024, S. 38 f.). Der Hauptbereich A untersuchte zudem die Binarität von Geschlecht im Buch und die Unterscheidung zwischen biologischem und sozialem Geschlecht (vgl. ebd., S. 38). Der Hauptbereich B Sexuelle Vielfalt befasste sich wiederum zusätzlich mit der Darstellung von Geschlechtsverkehr und Verhütungsmitteln sowie mit queerer Familienplanung und -konstellation (vgl. ebd., S. 39). Der Hauptbereich C untersuchte die Darstellung der verschiedenen Beziehungsformen Monogamie, offene Beziehung und Polyamorie, das Verhältnis der Darstellung und das Hinterfragen der Monogamie als Norm im Buch (vgl. ebd.).

Das Vorgehen gliederte sich in mehrere Arbeitsschritte. Zunächst wurden alle relevanten Text- und Bildstellen identifiziert. Anschließend erfolgte die Zuordnung zu den deduktiv und induktiv entwickelten Kategorien anhand des konzipierten Kodierleitfadens. In einem weiteren Schritt wurden die Fundstellen vergleichend ausgewertet, um Gemeinsamkeiten, Unterschiede und wiederkehrende Muster herauszuarbeiten. Besonderes Augenmerk lag auf der Frage, ob Vielfalt affirmativ sichtbar gemacht oder implizit ausgeschlossen wird. So konnten neben expliziten Nennungen auch implizite Normsetzungen analysiert werden, etwa durch die ausschließliche Darstellung heterosexueller oder *hetero-passing* Paare oder die

Abwesenheit non-binärer Geschlechtsidentitäten. Durch dieses Verfahren wurde sichergestellt, dass die Ereignisse nicht nur punktuelle Beobachtungen darstellen, sondern systematische Muster der Darstellung von Vielfalt in den Schulbüchern aufdecken. Um Interkodierbarkeit in Teilen für die Untersuchung sicherzustellen, wurde abschließend generative KI verwendet (in diesem Fall ChatGPT), um die Kodierungen auf Basis des Kodierleitfadens in einem quasi Vier-Augen-Prinzip zu überprüfen (vgl. ebd., S. 37 f.).

5.2 Empirische Ergebnisse zu geschlechtlicher Vielfalt

Bei der Thematisierung von TIN* Personen, also trans*, inter* oder non-binären Personen, ist bücherübergreifend auffällig, dass die Konzepte Sexualität und Geschlecht sowie deren Unterteilungen in soziales und biologisches Geschlecht bei der Erklärung für Transgeschlechtlichkeit miteinander vermischt werden. So wird bei der Erläuterung von Transgeschlechtlichkeit in den Büchern durchgängig der veraltete Begriff transsexuell verwendet sowie *gender identity* und *gender expression* simultan genannt oder mit dem biologischen Geschlecht gleichgesetzt: „Damit sie [trans* Personen] dementsprechend leben können, gehört dazu die Rollenübernahme des anderen Geschlechts: von der Lebensweise über das Aussehen, die Kleidung, aber oft auch die Angleichung an das empfundene Geschlecht durch eine Operation“ (Hampl et al., 2020, S. 97). An diesem Beispiel wird zudem deutlich, dass sich trans* Personen nach einem binären Geschlechterkonzept richten müssen, um ‚richtig‘ trans* zu sein. Inter* Personen werden in allen Büchern erwähnt, aber oft aus einer anatomisch-medizinischen Perspektive. Schilderungen ihrer Lebensrealität oder Diskriminierungserfahrungen wie mangelnde rechtliche Anerkennung oder normierende medizinische Eingriffe ohne Einwilligung fehlen. Eine Thematisierung von non-binären, *agender* oder *genderfluiden* Personen bleibt aus.

Grundsätzlich weisen die Bücher ein binäres Geschlechterkonzept auf. Das wird deutlich an den wiederkehrenden binären Kategorien männlich/weiblich, der biologischen Differenzierung durch primäre und sekundäre Geschlechtsmerkmale sowie der Zuordnung des Menstruationszyklus zur Frau. Eine besonders auffällige Darstellung lässt sich in *Fachwerk Biologie 8* finden, in der auf der Seite *Partner gesucht* mit dem Unterkapitel *Typisch Mann – typisch Frau* vom sogenannten Mann-Frau-Schema gesprochen wird. Darin werden heteronormative Darstellungen von Männern und Frauen im Kontext von Flirten dargestellt, die „konservative Vorstellungen und patriarchale Machtverhältnisse zwischen Mann und Frau ohne alternative Darstellungen vermitteln[n]. Der Tatbestand wird als absolute Wahrheit dargestellt und als gewünschtes Verhalten suggeriert“ (Weiß, 2024, S. 56).

Geschlechtliche Vielfalt wird ausschließlich im Kontext von Toleranz und Vielfalt behandelt und unterstreicht damit das Konzept der Zweigeschlechtlichkeit als Norm und Teil der Heteronormativität. Positiv hervorzuheben ist jedoch, dass keine Erwähnungen im Kontext von sexualisierter Gewalt oder Missbrauch stattfinden. Diskriminierung ist in zwei der

drei Schulbücher ein zentrales Thema und wird weitestgehend vielfältig behandelt. Es werden jedoch defizitäre Begriffe wie Schamlippe(n) oder Scheide verwendet, welche den Lesenden suggerieren, dass diese Körperteile schambehaftet wären und damit negativ zu werten sind. Auch die inkorrekte Darstellung der Klitoris kann als Missstand gesehen werden (vgl. ebd., S. 56–58).

5.3 Empirische Ergebnisse zu sexueller Vielfalt

Sexuelle Vielfalt wird in den drei Schulbüchern anhand von Heterosexualität, Homosexualität und in reduzierter Form auch Bisexualität dargestellt, während Pan- und Asexualität nicht explizit thematisiert werden. Heterosexualität als Norm ist durchgängig präsent und wird sowohl im Text als auch in Bildern dargestellt. Beispielsweise findet sich in einem Bild mit dem Titel „Zum ersten Mal verliebt“ (Fraterman et al., 2019, S. 74) ein *hetero-passing* Paar. Das ist insofern problematisch, als dadurch ein eindimensionales Bild von verliebten Paaren suggeriert wird. Diese unausgeglichene Repräsentation wird auch in dem Verhältnis der Abbildungen deutlich: Es können deutlich weniger Bilder als *queer-passing* deklariert werden.

Ähnlich wie bei geschlechtlicher Vielfalt wird auch sexuelle Vielfalt fast ausschließlich im Kontext von Toleranz und Vielfalt aufgegriffen. Neben Erwähnungen in den Haupttexten erscheinen sie häufig auf Rubrikseiten wie *Lernen im Team*, *Auf einen Blick*, *Lerncheck* (vgl. Gräter et al., 2020), *Zur Diskussion*, *Aufgaben*, *Methode*, *Teste dich* (vgl. Hampl et al., 2020) sowie *Lexicon*, *Strategie* und *EXTRA* (vgl. Fraterman et al., 2019). Die vermehrte Platzierung außerhalb der Kerninhalte lässt auf eine geringere Relevanz der Thematik innerhalb der Buchstruktur schließen.

In *Fachwerk Biologie 8* gibt es jedoch eine Aufgabenstellung außerhalb des Kontexts Toleranz und Vielfalt: Dort soll die Aussage „Homosexuelle haben es nicht leicht bei der Partnerfindung“ (Hampl et al., 2020, S. 101) begründet werden. Durch den Operator *begründe* wird der Aussage ein Wahrheitsanspruch attestiert, welche nun durch nachvollziehbare Argumente gestützt werden soll. Zu dieser Aussage findet sich im vorhergehenden Text allerdings keine inhaltliche Einordnung oder eine mit Quellen gesicherte Datengrundlage. Lediglich der Satz „Gerade Jugendliche, die [...] nicht den gängigen Vorstellungen entsprechen, haben es noch ein bisschen schwerer in der Partnerfindung“ (ebd.) kann den Lesenden als Information dienen, betreibt dabei allerdings aktives *Othering* queerer Personen und wirkt suggestiv.

Anders als bei geschlechtlicher Vielfalt wird sexuelle Vielfalt jedoch auch implizit mit sexualisierter Gewalt und Pädophilie in Verbindung gebracht. So wird eine Abbildung mit der Bildunterschrift *Homosexuelles Paar* über einen Absatz zu sexualisierter Gewalt an Kindern platziert oder Toleranz als Bindeglied zwischen Unterstützung von LGBTQIA* Personen und Verurteilung von sexueller Übergriffigkeit verwendet: „Grenzen hat diese Toleranz [für queere Personen] jedoch dort, wo Rechte anderer berührt werden: Wer andere sexuell belästigt oder ihnen Gewalt antut, kann dieses nicht mit seinem Recht auf ‚sexuelle Entfaltung‘

rechtfertigen. Daher dürfen Erwachsene Kinder nicht zu sexuellen Handlungen missbrauchen“ (Gräter et al., 2020, S. 121). Es wird so ein impliziter Zusammenhang zwischen den beiden Thematiken geschaffen.

Auch Geschlechtsverkehr wird aus einer heteronormativen Perspektive geschildert. Dies wird deutlich an penetrativem vaginalen Geschlechtsverkehr als der Norm und fehlende Aufklärung über andere Formen von Geschlechtsverkehr oder alternativer Verhütungsmittel wie beispielsweise dem Lecktuch. Analsex wird in *Prisma 8 • Biologie* lediglich im Zusammenhang mit Geschlechtskrankheiten erwähnt. Positiv hervorzuheben ist immerhin, dass in selbigem Buch mit dem Stigma aufgeräumt wird, dass HIV/AIDS eine Infektion sei, die hauptsächlich homosexuelle Männer betrifft. Darüber hinaus wird allerdings versäumt, über Konsens zu sprechen und durch Aussagen wie „Daher ist es wichtig, nur Dinge zu tun, die beide Partner wirklich möchten. Keiner sollte sich zu etwas überreden lassen oder etwas gegen seinen Willen tun“ (Fraterman et al., 2019, S. 75) die Verantwortung von Täter*innen auf Opfer verschoben (vgl. Weiß, 2024, S. 60–64).

Queere Familienmodelle bleiben weitestgehend unberücksichtigt. In *Erlebnis Biologie 8* befindet sich auf der Titelseite des Kapitels zu Familien- und Sexualerziehung zwar eine *queer-passing* Familie, diese wird jedoch im Kapitel selbst nie thematisiert. Auch alternative Kinderempfangnis wird nicht behandelt. Positiv hervorzuheben ist eine überwiegend neutrale Formulierung mit Eltern anstelle von Mutter und Vater (vgl. ebd., S. 66 f.).

Diskriminierungserfahrungen aufgrund der eigenen Sexualität werden vielfältig aufgegriffen, im *Fachwerk Biologie 8* wird auch Diskriminierung durch Sprache sowie die Angst vor dem Coming-Out thematisiert. Kritisch zu betrachten ist jedoch eine vermehrte Schuldverschiebung von Täter*innen zu Opfern in den Büchern. In *Erlebnis Biologie 8* wird mit dem Satz „Es kann hier [bei Diskriminierung] sehr leicht dazu kommen, dass Menschen sich verletzt oder beleidigt fühlen“ (Gräter et al., 2020, S. 120) die Verantwortung auf die Gefühlsebene der Betroffenen verschoben und somit das Narrativ verändert. Auch Textauszüge, in denen Lesende die Gründe von Täter*innen für Diskriminierung verstehen sollen, geben Täter*innen anstelle von Betroffenen Raum für ihre Perspektive (vgl. Weiß, 2024, 67–69).

5.4 Empirische Ergebnisse zu beziehungsorientierter Vielfalt

Grundsätzlich kann festgestellt werden, dass Monogamie in allen Schulbüchern die unangefochtene Norm darstellt und alternative Beziehungsformen lediglich in einem Schulbuch, *Fachwerk Biologie 8*, thematisiert werden. Monogamie wird größtenteils in Aufgaben und/oder auf Diskussionsseiten behandelt, also nicht als Teil des Kerninhalts der Kapitel. In *Fachwerk Biologie 8* wird Monogamie als „die traditionelle Zweierbeziehung“ (Hampl et al., 2020, S. 103) bezeichnet. Lediglich in diesem Buch werden weitere Versuche angestellt, das Konzept der Monogamie zu hinterfragen. Durch die Bildunterschrift „Der schönste Tag im Leben?“ (ebd.) zu einem Hochzeitsfoto wird die Ehe als Konstrukt kritisch in Frage gestellt.

Darüber hinaus lädt die Aussage eines Textausschnitts, dass nur 50% der Millennials Monogamie als ideale Beziehungsform ansehen, dazu ein, den Status Quo der Monogamie zu hinterfragen.

Auf der Doppelseite zu Beziehungsformen im *Fachwerk Biologie 8* werden offene Beziehungen sehr eindimensional dargestellt, während Polyamorie auf facettenreiche und positive Weise aufgegriffen wird. Im gleichen Textausschnitt wird, wie oben erwähnt, insbesondere Konsens und Einvernehmlichkeit bei Polyamorie hervorgehoben. Negativ anzumerken ist, dass monogame Beziehungen im Kontext von Geschlechtskrankheiten implizit mit Treue und dementsprechend Sicherheit verbunden wurden, was im Umkehrschluss eine Verbindung zwischen Untreue oder Unsicherheit mit offenen oder polyamoren Beziehungen andeutet (vgl. Weiß, 2024, S. 69–71).

5.5 Repräsentation mit Lücken – ein Fazit

Die vorliegende Schulbuchanalyse zeigt, dass die vom bayerischen Staatsministerium genehmigten Schulbücher für das Fach Biologie in Realschulen weiterhin stark von heteronormativen und binären Geschlechter- und Sexualitätsvorstellungen geprägt sind. Während trans* und inter* Personen nur in zwei Drittel der Schulbücher explizit thematisiert werden, bleiben non-binäre Personen unsichtbar und somit die hegemoniale cis-Geschlechtlichkeit unhinterfragt.

Ähnliches kann in der sexuellen Vielfalt festgestellt werden, in welcher primär Hetero- und Homosexualität präsent sind, während Bisexualität bereits deutlich reduziert dargestellt wird. Auch die Auseinandersetzung mit queeren sexuellen Identitäten wird fast ausschließlich auf den Kontext von Toleranz und Vielfalt reduziert sowie in wenigen impliziten Fällen auch pathologisierend im Zusammenhang mit sexualisierter Gewalt erwähnt. Wie schon non-binäre Personen existieren auch pan- oder asexuelle Personen nicht in den Schulbüchern. In der beziehungsorientierten Vielfalt bleibt Monosexualität - ausgenommen eines Schulbuchs - die unangefochtene Norm. Polyamore und offene Beziehungen finden in den anderen Büchern keine Repräsentation, was zu einem verzerrten Bild der Realität führt und Lesenden ein eindimensionales Verständnis von Beziehung vermittelt.

Trotz der Fortschritte in der Vielfaltsdarstellung im Vergleich zu Schulbuchanalysen von Bittner (2011) und Gläßer (2019) weisen die untersuchten Schulbücher weiterhin Defizite in der Darstellung auf. Damit erfüllen die Werke zwar formal den Bildungsauftrag, verfehlen jedoch den Anspruch, gesellschaftliche Vielfalt abzubilden und Diskriminierung entgegenzuwirken. Für Schüler*innen bedeutet dies, dass viele Lebensrealitäten unsichtbar bleiben und die Reproduktion hegemonialer Normen begünstigt wird. Es ist eine verpasste Chance, Geschlecht, Sexualität und Beziehung so darzustellen, dass sich queere Lesende und vor allem Jugendliche darin gesehen fühlen. Da in dieser Analyse nur die Perspektive der Schulbücher untersucht wurde, könnte in darauffolgenden Forschungsarbeiten der Einsatz der erwähnten Schulbücher und die damit einhergehende Umsetzung der Lerninhalte zu sexueller,

geschlechtlicher und beziehungsorientierter untersucht werden. Durch Unterrichtsmitschnitte von Biologie-Unterrichtsstunden und Interviews mit Lehrkräften kann die vorliegende Lehrwerksanalyse umfassender bewertet werden.

6. Literatur

- Ah-King, Malin (2018). Queer Nature. Towards a non-normative view on biological diversity. In Mechthild Koreuber & Birte Aßmann (Hg.), *Das Geschlecht in der Biologie. Aufforderung zu einem Perspektivenwechsel*. Nomos, S. 115–132.
- Apple, Michael (2024). The Hidden Curriculum and the Nature of Conflict. In Antonia Darder, Kortney Hernandez, Kevin D. Lam & Marta Baltodano (Hg.), *The critical pedagogy reader*. Routledge, S. 434–452.
- Archer, Matthew (2022). Homonormativity. In Kamden K. Strunk & Stephanie Anne Shelton (Hg.), *Encyclopedia of queer studies in education*. Brill, S. 284–289.
- Ash (2023). FLINTA. In Sebastian Pertsch (Hg.), *Vielfalt. Das andere Wörterbuch*. Dudenverlag, S. 100–101.
- Baumgartner, Renate (2020). ‚Viele Lieben‘ - Polyamorie als Identität und Praxis. In Stefan Timmermanns & Maika Böhm (Hg.), *Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt. Interdisziplinäre Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis*. Beltz, S. 194–210.
- Bayerische Staatskanzlei (2000). Allgemeine Geschäftsordnung für die Behörden des Freistaates Bayern (AGO). <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayAGO> (zuletzt aufgerufen am 05.10.2025).
- Bayerische Staatskanzlei (2008). Verordnung über die Zulassung von Lernmitteln (Zulassungsverordnung – ZLV). <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayZLV> (zuletzt aufgerufen am 05.10.2025).
- Bayerische Staatskanzlei (2016). Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst über die Richtlinien für die Familien- und Sexualerziehung in den bayerischen Schulen. https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayVV_2230_1_1_1_1_3_K_964 (zuletzt aufgerufen am 05.10.2025).
- Bayerisches Staatsministerium für Familie, Arbeit und Soziales (o. J.). Der Aktionsplan QUEER. <https://www.stmas.bayern.de/aktionsplan-queer/index.php> (zuletzt aufgerufen am 05.10.2025).
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2023). Kriterien zur Begutachtung von Lernmitteln. <https://www.km.bayern.de/download/4-23-12/Allgemeiner-Kriterienkatalog-LehrplanPLUS-07-2023%20%281%29.pdf> (zuletzt aufgerufen am 10.2025).
- Bittner, Melanie (2011). *Geschlechterkonstruktionen und die Darstellung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Trans* und Inter* (LSBTI) in Schulbüchern*. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.
- Bittner, Melanie (2014). Die Ordnung der Geschlechter in Schulbüchern. In Friederike Schmidt, Anne-Christin Schondelmayer & Ute B. Schröder (Hg.), *Selbstbestimmung und*

- Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine.* Springer VS, S. 247-260.
- Bittner, Robert (2022). Compulsory Heterosexuality. In Kamden K. Strunk, Stephanie Anne Shelton (Hg.), *Encyclopedia of queer studies in education*. Brill, S. 115-119.
- Bundesrat (2025). Entwurf eines Gesetzes zur Änderung des Grundgesetzes (Artikel 3 Absatz 3 Satz 1). [https://www.bundesrat.de/SharedDocs/drucksachen/2025/0301-0400/313-25\(B\).pdf?__blob=publicationFile&v=1](https://www.bundesrat.de/SharedDocs/drucksachen/2025/0301-0400/313-25(B).pdf?__blob=publicationFile&v=1) (zuletzt aufgerufen am 03.10.2025).
- Bundesverfassungsgericht (BVerfG) (2017). Leitsätze zum Beschluss des Ersten Senats vom 10. Oktober 2017. https://www.bundesverfassungsgericht.de/SharedDocs/Entscheidungen/DE/2017/10/rs20171010_1bvr201916.html (zuletzt aufgerufen am 05.10.2025).
- Butler, Judith (1990). *Gender trouble*. Routledge.
- CEDAW Allianz Deutschland (2019). Recht auf Gleichstellung. Zum Stand der Umsetzung der Frauenrechtskonvention in Deutschland. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/DB_Menschenrechtsschutz/CEDAW/7.-8._Staatenbericht/CEDAW_Staatenbericht_DEU_7_8_Stellungnahme_Allianz_2019.pdf (zuletzt aufgerufen am 05.10.2025).
- Christiansen, Valo (2023). Heteronormativität. In Sebastian Pertsch (Hg.), *Vielfalt. Das andere Wörterbuch*. Dudenverlag, S. 118–119.
- Davies, Adam W. J. & Hoskin, Rhea Ashley (2022). Gender/Gender Identity/Gender Expression. In Kamden K. Strunk, Stephanie Anne Shelton (Hg.), *Encyclopedia of queer studies in education*. Brill, S. 181–187.
- Druba, Volker (2006). *Menschenrechte in Schulbüchern. Eine produktorientierte Analyse*. Lang.
- Fey, Carl-Christian (2016). Zur Zulassungspraxis von Schulbüchern in Deutschland. In Eva Matthes & Sylvia Schütze (Hg.), *Schulbücher auf dem Prüfstand*. J. Klinkhardt, S. 67–81.
- Fraterman, Thorsten; Kalusche, Dietmar; Mutzelm, Miriam; Rütthlein, Lisa & Walcher, Marianne (2019). *Prisma Biologie 8*. Ernst Klett Verlag.
- Fricker, Miranda (2023). *Epistemische Ungerechtigkeit. Macht und die Ethik des Wissens*. C. H. Beck.
- Fuchs, Eckhardt (2014). *Das Schulbuch in der Forschung. Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis*. V & R Unipress.
- Giese, Linus (2023). trans*. In Sebastian Pertsch (Hg.), *Vielfalt. Das andere Wörterbuch*. Dudenverlag, S. 212–213.
- Gläßer, Dorothea (2019). *Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in Thüringer Biologiebüchern: Eine diskriminierungssensible Schulbuchanalyse*. [Masterarbeit, Psychologie, Friedrich-Schiller-Universität Jena].
- Göbel, Malte & Bittner, Melanie (2013). *Geschlecht und sexuelle Vielfalt, Praxishilfen für den Umgang mit Schulbüchern*. GEW-Hauptvorstand.

- Goldbach, Chlöe; Knutson, Douglas & Kler, Satveer (2021), Heteronormativity. In Abbie E. Goldberg & Genny Beemyn (Hg.), *The SAGE encyclopedia of trans studies*. SAGE Reference, S. 376–379.
- Gräter, Johannes; Kegelmann, Andreas; Skunca, Nadine; Hartmann, Peter & Reitberger, Werner (2020). *Erlebnis Biologie 8*. Schroedel westermann.
- Hampl, Udo; Miehl, Andreas; Niedermeier, Matthias; Pondorf, Peter; Rehbach, Reinhold; Ritter, Matthias; Vehlow, Judith & Zitzmann, Josef Johannes (2020). *Fachwerk Biologie 8*. Cornelsen.
- Heinemann, Alisha M. B. (2023). Diversity, Diskriminierungskritik und Zugehörigkeit. <https://cloud.hs-augsburg.de/s/eG3PQnXwG3ZyLc6> (zuletzt aufgerufen am 05.10.2025).
- Hilgers, Andrea (1994). *Geschlechterstereotype und Unterricht. Zur Verbesserung der Chancengleichheit von Mädchen und Jungen in der Schule*. Juventa.
- Hiller, Andreas (2012). *Das Schulbuch zwischen Internet und Bildungspolitik. Konsequenzen für das Schulbuch als Leitmedium und die Rolle des Staates in der Schulbildung*. Tectum Verlag.
- Johnson, Carol (2002). Heteronormative Citizenship and the Politics of Passing. *Sexualities* 5(3), S. 317–336.
- Kaiser, Anelis (2018). Wie sich Geschlechtlichkeit in den Neurowissenschaften manifestiert und wie Geschlecht in das Gehirn kommt. Kritische Überlegungen. In Mechthild Koreuber & Birte Aßmann (Hg.), *Das Geschlecht in der Biologie. Aufforderung zu einem Perspektivenwechsel*. Nomos, S. 133–150.
- Kedley, Kate E. (2022). Sex (as Assigned at Birth). In Kamden K. Strunk & Stephanie Anne Shelton (Hg.), *Encyclopedia of queer studies in education*. Brill, S. 646–647.
- Kultusministerkonferenz (2024a). Weiterentwickelte Bildungsstandards in den Naturwissenschaften für das Fach Biologie (MSA). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i.d.F. vom 13.06.2024. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2024/2024_06_13-WeBiS_Biologie_MSA.pdf (zuletzt aufgerufen am 05.10.2025).
- Kultusministerkonferenz (2024b). Bildungsstandards NATURWISSENSCHAFTEN (2024) Biologie, Chemie, Physik Sekundarstufe I Beitrag zur Implementation. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/Qualitaet/ImplBroschuere_BiSta_NATURWISSENSCHAFTEN_2024-06-06.pdf (zuletzt aufgerufen am 05.10.2025).
- Lässig, Simone (2010). Wer definiert relevantes Wissen? Schulbücher und ihr gesellschaftlicher Kontext. In Eckhardt Fuchs (Hg.), *Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht*. Klinkhardt, S. 199–215.
- Lesben- und Schwulenverband (LSVD) Bayern e.V. (2023). Zivilgesellschaftlicher Maßnahmenkatalog 2023 für einen wirksamen Bayerischen Landesaktionsplan für sexuelle, romantische und geschlechtliche Vielfalt. <https://www.lsvd.de/media/doc/10564/zivilgesellschaftlicher-massnahmenkatalog-aktionsplan-queer-lsvd-bayern-kompriert.pdf> (zuletzt aufgerufen am 05.10.2025).

- Maya (2023). Polyamorie. In Sebastian Pertsch (Hg.), *Vielfalt. Das andere Wörterbuch*. Dudenverlag, S. 174–175.
- Mayring, Philipp (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse, Grundlagen und Techniken*. Beltz.
- Mollet, Amanda L. (2022). Asexuality & Asexuality Studies. In Kamden K. Strunk & Stephanie Anne Shelton (Hg.), *Encyclopedia of queer studies in education*. Brill, S. 44–49.
- Müller, Eva (2020). *Ikonisches Wissen. Deutsche Geschichte in italienischen Schulbüchern und das staatliche Bildungswesen im 20. Jahrhundert*. NOMOS Verlagsgesellschaft.
- Nordt, Stephanie & Kugler, Thomas (2020). Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt im Kontext frühkindlicher Inklusionspädagogik. In Stefan Timmermanns & Maika Böhm (Hg.), *Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt. Interdisziplinäre Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis*. Beltz, S. 110–121.
- Ott, Christine (2016). Zur Ver- und Entschränkung von Schulbucharbeit und Schulbuchzulassung. Theoretische Grundlegung und historische Skizze. In Eva Matthes & Sylvia Schütze (Hg.), *Schulbücher auf dem Prüfstand*. J. Klinkhardt, S. 31–50.
- Prieto, Kaity (2022). Monosexism. In Kamden K. Strunk & Stephanie Anne Shelton (Hg.), *Encyclopedia of queer studies in education*. Brill, S. 399–404.
- Sielert, Uwe (2015). Sexuelle Vielfalt als Thema der Sexualpädagogik. In Sarah Huch & Martin Lücke (Hg.), *Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik*. Transcript, S. 93–109.
- Siever, Ravna Marin (2023). Geschlechtsidentität. In Sebastian Pertsch (Hg.), *Vielfalt. Das andere Wörterbuch*. Dudenverlag, S. 112–113.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (2019). Handreichung Familien- und Sexualerziehung in den bayerischen Schulen. https://www.isb.bayern.de/fileadmin/user_upload/Grundsatzabteilung/Familie/Handreichung_familien_und_sexualerziehung_2019.pdf (zuletzt aufgerufen am 05.10.2025).
- Staley, Sara (2022). Heteronormativity. In Kamden K. Strunk & Shelton, Stephanie Anne (Hg.), *Encyclopedia of queer studies in education*. Brill, S. 250–255.
- Stein, Gerd (2014). Schulbücher in berufsfeldbezogener Lehrerbildung und pädagogische Praxis. Schulbücher: Politicum - Informatorium - Paedagogicum. In Friederike Schmidt, Anne-Christin Schondelmayer & Ute B. Schröder (Hg.), *Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine*. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, S. 23–32.
- Steyns, Melissa & Dankwa, Serena Owusua (2021). *Revisiting Critical Diversity Literacy: Grundlagen für das einundzwanzigste Jahrhundert*. Transcript.
- Stöber, Georg (2010). Schulbuchzulassung in Deutschland. Grundlagen, Verfahrensweisen und Diskussionen. *Eckert. Beiträge* 3, S. 1–25.
- Strunk, Kamden K. (2022). Biological Essentialism. In Kamden K. Strunk & Stephanie Anne Shelton (Hg.), *Encyclopedia of queer studies in education*. Brill, 55–57.

- Watzlawik, Meike (2020). Sexuelle Orientierungen und Geschlechtsidentitäten: Thinking outside the box(es)? Überlegungen aus entwicklungspsychologischer Sicht. In Stefan Timmermanns & Maika Böhm (Hg.), *Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt. Interdisziplinäre Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis*. Beltz, S. 22–39.
- Weise, Jessica A. (2022). Queer. In Kamden K. Strunk & Stephanie Anne Shelton (Hg.), *Encyclopedia of queer studies in education*. Brill, S. 484–489.
- Weiß, Jasmin (2024). *Geschlechtliche, sexuelle und beziehungsorientierte Vielfalt in Biologiebüchern an bayerischen Realschulen der Jahrgangsstufe 8. Eine qualitative Inhaltsanalyse der vom bayerischen Staatsministerium genehmigten Lernmittel*. Zulassungsarbeit, Lehramt an Grundschulen, Universität Augsburg.
- Wiater, Werner (2003). Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung. In ders. (Hg.): *Schulbuchforschung in Europa. Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive*. Klinkhardt, S. 11–21.
- Wizorek, Anne (2023). Bisexualität. In Sebastian Pertsch (Hg.), *Vielfalt. Das andere Wörterbuch*. Dudenverlag, S. 54–55.

Über die* Autor*in

Jasmin Weiß (dey/dem) schloss 2025 das Studium Lehramt an Grundschulen mit dem Unterrichtsfach Englisch sowie den Bachelor of Arts in Deutsch als Zweit- und Fremdsprache an der Universität Augsburg ab. In der Zulassungsarbeit untersuchte Jasmin Weiß geschlechtliche, sexuelle und beziehungsorientierte Vielfalt an bayerischen Realschulen der Jahrgangsstufe acht. Ab dem Wintersemester 2025/2026 studiert Jasmin Weiß im Masterstudiengang MOTION an der Universität Hamburg. Deren Forschungsinteressen liegen in den Bereichen Diversität, Mehrsprachigkeit, Queerness und Bildung.

Stefanie Wendt

Verlusterfahrungen und ethische Entscheidungen – Ästhetisch-reflexive Potenziale narrativer Videospiele für die Bildung

Abstract

Narrative Videospiele konfrontieren Spielende mit existenziellen Themen wie Verlust, Schuld und moralischer Verantwortung und können intensive emotionale Reaktionen hervorrufen, die weit über reines Unterhaltungserleben hinausgehen. Der vorliegende Beitrag untersucht das ästhetisch-reflexive Bildungspotenzial solcher Erfahrungen sowie deren pädagogische Risiken. Methodisch versteht sich der Beitrag als theoretisch fundierte Reflexion, die medienästhetische Konzepte (*immersion*, *agency*), bildungstheoretische Perspektiven auf ästhetische Erfahrung sowie entwicklungspsychologische und medienethische Überlegungen miteinander verbindet. Es wird gezeigt, dass narrative Videospiele als ästhetische Erfahrungsräume Irritationen erzeugen können, die Prozesse der Selbst- und Wertklärung anstoßen – zugleich aber ein erhebliches Überforderungs- und Retraumatisierungsrisiko bergen. Das pädagogische Potenzial narrativer Spiele liegt dabei nicht in ihrer direkten Unterrichtsintegration, sondern in der professionell begleiteten Reflexion bereits gemachter Spielerfahrungen.

Narrative video games confront players with existential themes such as loss, guilt and moral responsibility and can elicit intense emotional responses that go beyond pure entertainment. This article examines the aesthetic-reflexive educational potential of such experiences as well as their pedagogical risks. Methodologically, the article is a theoretically grounded reflection combining media-aesthetic concepts (*immersion*, *agency*), educational-theory perspectives on aesthetic experience, and developmental psychology and media ethics considerations. It is shown that narrative video games, as aesthetic spaces of experience, can generate productive irritations that trigger processes of self-clarification and value-clarification – while simultaneously harbouring a considerable risk of overwhelming or re-traumatising players. The educational potential of narrative games lies not in their direct classroom integration but in professionally supported reflection on gaming experiences already made.

Schlagwörter

Narrative Videospiele, ästhetische Erfahrung, moralische Dilemmata, Medienbildung
Narrative video games, aesthetic experience, moral dilemmas, media education, pedagogical support, *This War of Mine*



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

1. Einleitung

Digitale Spiele gehören längst zur alltäglichen Medienpraxis von Kindern und Jugendlichen jenseits schulischer Kontexte und unabhängig von formalen Altersfreigaben. Die pädagogisch relevante Frage ist dabei nicht mehr, ob Kinder mit Spielen in Berührung kommen, die nicht für ihr Alter konzipiert sind, sondern wie die dabei entstehenden Erfahrungen pädagogisch aufgegriffen werden können. Im Mittelpunkt steht die Frage, unter welchen Bedingungen ästhetisch irritierende Spielerfahrungen, insbesondere moralische Entscheidungssituationen, Reflexionsprozesse anstoßen und wann aus Irritation Bildung werden kann. Empirische Studien zeigen, dass Alterskennzeichnungen in der häuslichen Praxis häufig relativiert oder unterlaufen werden: Rund die Hälfte der Kinder, die Alterskennzeichnungen kennen, hat bereits Spiele genutzt, die nicht für ihr Alter freigegeben sind; nur ein Viertel der Eltern informiert sich aktiv über Altersfreigaben (vgl. Livingstone & Haddon, 2009; mpfs, 2024). Schule steht daher vor der Aufgabe, nicht nur altersangemessene Medien anzubieten, sondern auch solche medialen Erfahrungen pädagogisch aufzugreifen, die bereits Teil der Lebenswelt von Schüler*innen sind, selbst dann, wenn sie als irritierend oder emotional belastend gelten (vgl. mpfs, 2024). Narrative Videospiele sind in diesem Sinne Teil einer zeitgenössischen Erfahrungskultur, in der existenzielle Fragen zunehmend über interaktive Medien verhandelt werden.

Narrativen Videospielen kommt dabei eine besondere pädagogische Relevanz zu, weil sie moralische Konflikte nicht nur darstellen, sondern als handlungswirksame Entscheidungssituationen inszenieren. Statt Wettbewerb oder Geschicklichkeit stehen Fragen nach Schuld, Verantwortung und Mitmenschlichkeit im Zentrum. Entscheidungen, deren Konsequenzen emotional erfahrbar werden. Bildungstheoretisch entsteht daraus ein produktives, aber auch riskantes Spannungsfeld. Ein paradigmatisches Beispiel ist *This War of Mine* (11 bit studios, 2014). Anders als klassische Kriegsspiele versetzt es Spielende nicht in die Rolle von Soldat*innen, sondern von Zivilist*innen im Ausnahmezustand. Helfen, Entziehen oder Gewalt anwenden, jede Entscheidung ist unausweichlich und bleibt moralisch uneindeutig. Gerade dieser Verzicht auf normative Rahmung macht das Spiel diskursiv anschlussfähig (vgl. König & Boelmann, 2020; Deutscher Computerspielpreis, 2024).

Narrative Videospiele unterscheiden sich grundlegend von linearen Erzählformen, da sie Entscheidungsspielräume eröffnen, deren Konsequenzen nicht lediglich rezipiert, sondern handelnd vollzogen werden. Moralische Konflikte verbleiben nicht auf der Ebene der Darstellung, sondern werden als Teil eines regelgeleiteten Systems performativ erfahrbar. Geschichten werden nicht nur erzählt, sondern im Spielprozess generiert (vgl. Neitzel, 2012). Das Spiel operiert dabei über eine kohärente *storyworld* als mental repräsentierten Handlungsraum (vgl. Ryan, 2013), in dem die räumliche Spielumgebung nicht bloß als Kulisse fungiert, sondern als narrative Architektur, in der sich Geschichte prozessual entfaltet (vgl. Jenkins, 2006). Handlungsspielräume erweisen sich so nicht als Ausdruck uneingeschränkter Freiheit, sondern als situativ begrenzte Optionen mit moralischen Implikationen.

Anlass für den Beitrag sind schulische Beobachtungen aus dem Kontext der Primarstufe, in denen Schüler*innen von Spielerfahrungen mit *This War of Mine* berichteten, obwohl das Spiel eine PEGI-16-Freigabe besitzt. Die entsprechenden Gespräche wurden informell geführt und nicht systematisch erhoben, es handelt sich somit um anekdotische Evidenz, die keinen empirischen Anspruch erhebt, jedoch als professionell situiertes Wahrnehmungswissen ernst genommen wird. Die geschilderten Aussagen verweisen auf emotionale Belastungen, insbesondere im Zusammenhang mit frühen Entscheidungsszenen, in denen Spielende zwischen dem Überleben der eigenen Gruppe und der Hilfe für ein älteres Ehepaar abwägen müssen. Solche Situationen können für jüngere Spielende überfordernd sein. Zugleich eröffnen sie Bildungsprozesse, indem sie dazu zwingen, eigene Wertmaßstäbe zu reflektieren, Ambiguität auszuhalten und Verantwortung als tragische, nicht auflösbare Kategorie zu erfahren.

Der Beitrag verfolgt drei miteinander verbundene Ziele: Erstens wird begründet, warum moralisch ambivalente Spielerfahrungen trotz formaler Altersfreigaben Teil schulischer Realität sind und pädagogische Aufmerksamkeit erfordern. Zweitens wird analysiert, wie narrative Spielmechaniken ästhetische Irritationen erzeugen, indem sie Spielende in existenzielle Entscheidungssituationen versetzen. Drittens wird diskutiert, unter welchen Bedingungen solche Erfahrungen bildungsrelevant werden können, ohne Überforderungsrisiken zu ignorieren. Der Beitrag versteht sich ausdrücklich nicht als Plädoyer für die Integration des Spiels in den Unterricht, sondern als theoretisch fundierte Reflexion über die pädagogische Begleitung bereits gemachter Medienerfahrungen.

2. Methodische Reflexion und Grenzen der Analyse

Der Beitrag knüpft an theoretische und analytische Vorarbeiten aus der Masterarbeit der Verfasserin (Wendt, 2025) an, in der narrative Videospiele mit altersunangemessenen Inhalten hinsichtlich ihrer ästhetischen Erfahrungsqualitäten, moralischen Entscheidungssituationen und pädagogischen Begleitbedarfe untersucht wurden. Die dort entwickelten Kategorien bilden den konzeptionellen Rahmen. Im Unterschied zur Masterarbeit verfolgt dieser Beitrag kein eigenes empirisches Erkenntnisinteresse, sondern versteht sich als bildungstheoretische Vertiefung ausgewählter Aspekte. Situative Gesprächsanlässe aus dem schulischen Alltag dienen ausschließlich der Veranschaulichung theoretischer Überlegungen; sie wurden nicht systematisch erhoben oder dokumentiert und erlauben keine generalisierenden Aussagen.

Theoretisch stützt sich der Beitrag auf medienästhetische und narratologische Konzepte, insbesondere *immersion* und *agency*, sowie auf bildungstheoretische Überlegungen zur ästhetischen Erfahrung im Sinne einer transformativen Bildung (vgl. Koller, 2012). Ergänzend werden entwicklungspsychologische und medienpädagogische Perspektiven herange-

zogen, um Spannungsfelder und pädagogische Grenzen narrativer Spielerfahrungen zu markieren. Der Beitrag beschreibt keine Unterrichtsprogramme, sondern kartiert ein pädagogisches Problemfeld und formuliert Orientierungen für professionelles Handeln.

3. Narrative Spiele als ästhetische Erfahrungsräume

Narrative Videospiele schaffen besondere Erfahrungsräume, die sich durch zwei zentrale Qualitäten auszeichnen: *immersion* und *agency* (Ryan, 2001, S. 175). *Immersion* beschreibt das emotionale und körperliche Eintauchen in die Spielwelt, Spielende erleben sich als Teil der Geschichte, nicht als externe Beobachtende. *Agency* geht darüber hinaus: Spielende erfahren ihr Handeln als bedeutsam für den Verlauf der Erzählung und tragen die Konsequenzen ihrer Entscheidungen. Diese Verbindung von aktivem Vollzug und narrativer Einbettung unterscheidet Videospiele strukturell von Medien wie Film oder Literatur. Sicart pointiert diesen Unterschied treffend: Computerspiele sind moralische Objekte, die Spielende zu ethischen Subjekten machen, sie zwingen zu Entscheidungen, deren Konsequenzen nicht rückgängig gemacht werden können (vgl. Sicart, 2011).

Das Spiel *This War of Mine* macht diese existenzielle Dimension in besonderer Weise erfahrbar. Spielende übernehmen die Rolle von Zivilist*innen in einer belagerten Stadt. Statt Kampf steht das Ausharren im Ausnahmezustand im Zentrum: Wer erhält das letzte Stück Brot? Hilft man Fremden, obwohl die eigene Gruppe geschwächt ist? Entscheidungen über Hilfe, Entzug oder Gewalt werden nicht abstrakt getroffen, sondern emotional durchlebt. Das Spiel verzichtet bewusst auf explizite moralische Wertungen und überlässt die Deutung der Konsequenzen den Spielenden selbst.

Besonders prägend ist eine frühe Szene, in der Spielende ein Haus betreten, in dem ein älteres Ehepaar lebt. Die beiden besitzen Medikamente, die die eigene Gruppe dringend benötigt. Nimmt man sie ihnen weg, um das Überleben der eigenen Figuren zu sichern? Oder verzichtet man, mit dem Risiko, dass die eigenen Charaktere krank bleiben oder sterben? Wie Abbildung 1 zeigt, richtet sich eine der Figuren in dieser Situation mit den Worten „Verschonen Sie bitte meine Frau. Ihr geht es nicht gut“ an die Spielenden, ein Appell, der die Entscheidung zusätzlich emotional auflädt. Diese Entscheidung ist unumkehrbar und hinterlässt emotionale Spuren.

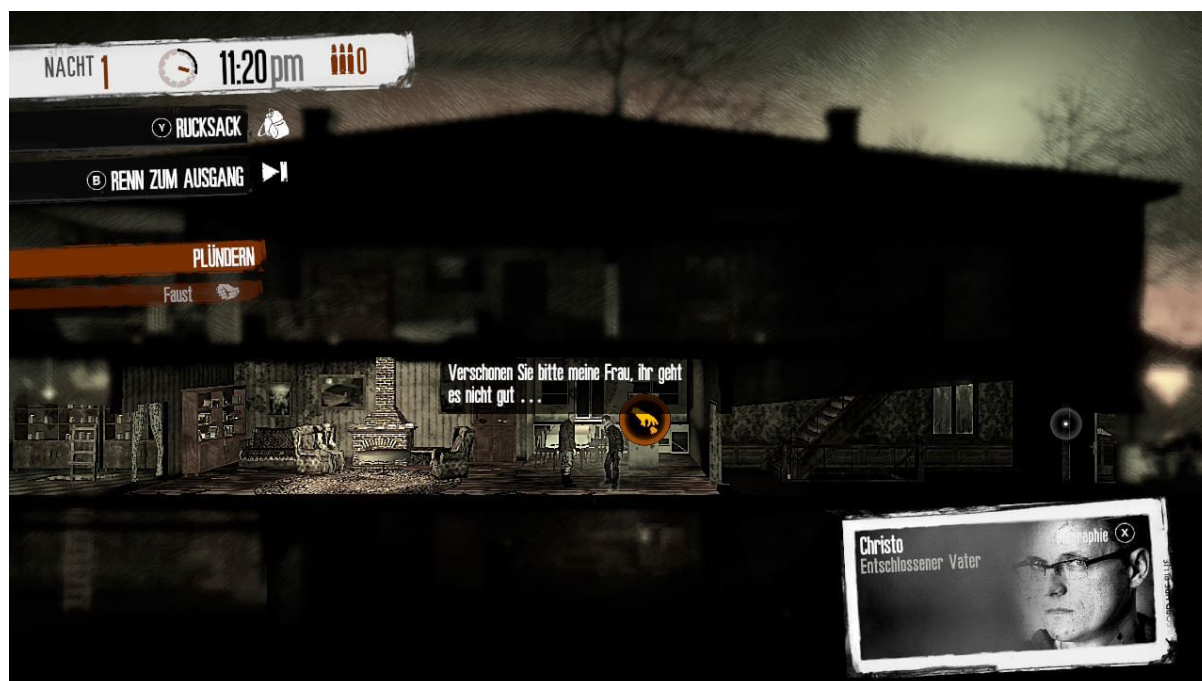


Abb. 1: *This War of Mine* (11 bit studios)

Im Rahmen eines Unterrichtsgesprächs der Verfasserin mit Schüler*innen der dritten Klasse erwähnte ein Schüler beiläufig, er habe ein Spiel auf der Konsole seines älteren Bruders ausprobiert, in dem man ähnliche Entscheidungen treffen müsse. In einem anschließenden, separaten Gespräch stellte sich heraus, dass es sich um *This War of Mine* handelte. Der Schüler äußerte, dass ihn eine Szene nachhaltig belastet habe: „Ich konnte danach nicht mehr richtig schlafen.“ Er hatte die Erfahrung zunächst nicht angesprochen, aus Rücksicht auf den älteren Bruder, aus dem Wunsch, keine Schwäche zu zeigen. Erst im geschützten Einzelgespräch mit der Lehrkraft fand er Worte für das, was ihn beschäftigte.

Dieser Fall steht exemplarisch für eine strukturelle Spannung: Narrative Videospiele können intensive Lern- und Reflexionsprozesse anstoßen, zugleich aber emotional belasten, insbesondere wenn Kinder solche Erfahrungen ohne Begleitung verarbeiten müssen. Ohne einen geschützten Rahmen hätte die emotionale Belastung dieses Schülers vermutlich unbeachtet fortbestanden. Empirische Befunde bestätigen, dass solche Situationen kein Einzelfall sind: Die KIM-Studie 2024 zeigt, dass ein wachsender Anteil von Kindern im digitalen Raum Inhalte erlebt, die sie als unangenehm, ängstigend oder altersungemessen beschreiben (vgl. mpfs, 2024). Wenn Kinder im schulischen Kontext von medialen Erfahrungen berichten, die sie sichtbar beschäftigen, kann pädagogisches Handeln nicht bei Schweigen bleiben.

4. Bildungstheoretische Verortung

Narrative Videospiele können bedeutsame Bildungserfahrungen ermöglichen, unter der Bedingung, dass sie pädagogisch eingebettet sind. Koller (2012) beschreibt Bildung im Anschluss an Humboldt und Hegel als transformativen Prozess: Bildung vollzieht sich dort, wo Menschen durch irritierende, fremde Erfahrungen in die Lage versetzt werden, ihr Selbst- und Weltverhältnis grundlegend zu reflektieren und neu zu gestalten. Genau solche Irritationen erzeugt *This War of Mine*: Spielende erleben moralisch mehrdeutige Situationen und widersprüchliche Affekte, ohne dass das Spiel eine „richtige“ Antwort bereithält. Verständig, Holze und Biermann (2016) beschreiben solche Momente als Anlässe, in denen Wertorientierungen und Selbst-/Weltverhältnisse reflexiv in Bewegung geraten können, eine Formulierung, die das Bildungspotenzial narrativer Spiele präzise fasst.

Dieses Bildungspotenzial ist jedoch nicht unabhängig von Entwicklungsstand, Alter und Kontext. Die Fähigkeit zur moralischen Reflexion, insbesondere zur Perspektivübernahme und zur Abwägung abstrakter Wertekonflikte, entwickelt sich nach Kohlberg (1996) stufenweise und setzt kognitive wie emotionale Reife voraus. Die PEGI-16-Einstufung trägt dieser Anforderung Rechnung, wenngleich PEGI primär inhaltsbezogen klassifiziert und keine eigenständige entwicklungspsychologische Begründung liefert. Für Kinder unter vierzehn Jahren besteht ein erhöhtes Risiko kognitiver und emotionaler Überforderung, insbesondere dann, wenn moralische Dilemmata existenzielle Themen wie Schuld, Tod oder Verlust berühren.

Gleichwohl bedeutet das Erreichen der Altersgrenze nicht, dass entsprechende Spielerfahrungen automatisch unproblematisch verlaufen. Auch bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen können narrative Spiele intensive affektive Reaktionen auslösen, insbesondere bei individuellen Vulnerabilitäten oder belastenden Vorerfahrungen. Das Bildungspotenzial narrativer Spiele ist damit weder ausschließlich altersabhängig noch kontextunabhängig, sondern stets subjekt- und situationsbezogen zu beurteilen.

Aus pädagogisch-ethischer Perspektive ergibt sich daraus eine Verantwortung, die über formale Altersfreigaben weit hinausgeht. Pädagogisches Handeln ist keine neutrale Begleitung, sondern eine ethisch begründete Verpflichtung gegenüber dem Subjekt, insbesondere dort, wo Heranwachsende mit moralisch belastenden Erfahrungen allein bleiben, weil weder Familie noch Schule einen Resonanzraum bereitstellen. Diese Verpflichtung gründet nicht in Fürsorge als Kontrolle, sondern in der Anerkennung, dass Unmündige Anwaltschaft brauchen: jemanden, der ihre Interessen wahrnimmt, auch wenn sie selbst noch keine Sprache dafür haben (vgl. Brumlik, 2017). Ergänzend lässt sich festhalten, dass Lehrkräfte stellvertretend für Kinder und Jugendliche handeln müssen, wenn diese ihre eigenen Schutzbedürfnisse nicht artikulieren können oder wollen, etwa weil Scham, Loyalität gegenüber Geschwistern oder die Angst vor Bewertung sie zum Schweigen bringt. Pädagogische Präsenz bedeutet in diesem Sinne, erreichbar zu sein, bevor das Kind von sich ausspricht (vgl. Prengel, 2020).

Pädagogische Begleitung wird damit nicht als Kontrolle medialer Erfahrungen missverstanden, sondern als ethisch begründete Unterstützung bei der Einordnung von Erfahrungen, die Fragen nach Verantwortung, Schuld und Handlungsfolgen aufwerfen. Kritisch zu betrachten ist dabei auch, wie narrative Spiele Werte vermitteln und strukturieren. In Anlehnung an Lanser (1986) lässt sich festhalten, dass Erzählungen nie neutral sind, sondern Perspektiven eröffnen, begrenzen und normativ rahmen. Die Spielmechanik setzt einen normativen Rahmen, innerhalb dessen moralische Fragen verhandelt werden – und die vermeintliche Freiheit der Entscheidung kann darüber hinwegtäuschen, dass das Spiel selbst festlegt, welche Optionen überhaupt denkbar sind (vgl. Sicart, 2011; Zagal, 2010). Die ästhetische Zumutung des Spiels wird damit zum Ausgangspunkt reflexiver Bildungsprozesse.

5. Pädagogische Implikationen

Da Schüler*innen existenzielle Themen wie Tod, Schuld und Verlust häufig bereits außerhalb strukturierter Reflexionsräume erleben, besteht die zentrale pädagogische Herausforderung darin, Gesprächsanlässe zu schaffen, in denen diese Erfahrungen eingeordnet, verarbeitet und in Beziehung zum eigenen Wertesystem gesetzt werden können. Lehrkräfte müssen in der Lage sein, mediale Erfahrungen weder vorschnell zu bewerten noch unkommentiert stehen zu lassen.

Die pädagogische Anschlussfähigkeit narrativer Spielerfahrungen variiert je nach Jahrgangsstufe und Fachkontext. In der Primarstufe, insbesondere ab der dritten Klasse, kann der Deutschunterricht einen geeigneten Rahmen bieten, da hier Perspektivübernahme, Erzählen, Tagebuchschreiben und die sprachliche Verarbeitung von Gefühlen curricular verankert sind. Im Sachunterricht können Fragen des Zusammenlebens, der Verantwortung und der Konfliktbewältigung aufgegriffen werden, sofern sie altersangemessen abstrahiert werden. In der Sekundarstufe I eröffnen insbesondere Ethik- oder Religionsunterricht Räume für die explizite Auseinandersetzung mit moralischen Dilemmata. In allen Fällen gilt: Ziel ist nicht die Integration des Spiels als Unterrichtsmedium, sondern die reflexive Begleitung bereits gemachter Medienerfahrungen in einem geschützten pädagogischen Resonanzraum.

Konkret kann dies durch den Einsatz von Fallvignetten geschehen, die beobachtete Spielerlebnisse aufgreifen und als Gesprächsanlässe dienen. Dabei werden die Vignetten anonymisiert, entscheidend ist nicht, wer etwas erlebt hat, sondern was das Erlebte im Kind auslöst. Die Gesprächsführung eröffnet Raum für Perspektivübernahme, Ambiguitätstoleranz und moralische Selbstreflexion, ohne das Erlebte zu bewerten oder zu pathologisieren. So werden individuelle Erfahrungen in gemeinsames Denken überführt, vom Erleben zum Gestalten von Bedeutung.

Eine weitere Möglichkeit bietet das Medientagebuch, in dem Kinder ritualisiert ihre medialen Erfahrungen festhalten und sofern sie möchten, mit der Lehrkraft teilen können.

Das Medientagebuch ist dabei kein Kontroll-, sondern ein Resonanzinstrument: Es gibt Kindern Sprache für das, was sie medial bewegt, und schafft einen vertrauten Rahmen, in dem auch ambivalente oder vermeintlich „unpassende“ Erfahrungen ihren Platz finden.

Aus lerntheoretischer Perspektive lässt sich diese Weiterführung medialer Erfahrungen mit Resnicks Konzept des Creative Learning begründen: Lernen vollzieht sich in spiralförmigen Prozessen des Imaginierens, Gestaltens, Teilens und Reflektierens (vgl. Resnick, 2017). Eine emotional wirksame Medienerfahrung kann produktiv transformiert werden, etwa durch eine szenische Neuinszenierung, eine Hörspieladaption oder eine kreative Textproduktion. Medienerfahrung wird so vom Konsumakt zu einer ästhetischen Praxis, in der Bedeutungen überprüft, verschoben und neu erzeugt werden können.

6. Grenzen und systemische Herausforderungen

Trotz ihres pädagogischen Potenzials haben narrative Spiele klare Grenzen, die eine realistische Einschätzung erfordern. Die Fähigkeit zur Verarbeitung komplexer moralischer Dilemmata entwickelt sich individuell unterschiedlich und ist nicht allein vom Alter abhängig; dennoch ist für jüngere Kinder das Risiko kognitiver und emotionaler Überforderung erhöht, insbesondere wenn existenzielle Themen wie Schuld, Tod oder Verlust berührt werden. Die PEGI-16-Einstufung sollte daher als ernsthafte Orientierungsmarke verstanden werden, nicht als entwicklungspsychologisch fundierte Grenze, sondern als Hinweis auf erhöhten Begleitbedarf. Besonders problematisch sind Kriegs- und Gewaltdarstellungen für Schüler*innen mit traumatischen Vorerfahrungen. Pädagogische Begleitung setzt in diesen Fällen Kenntnisse über die Lebenssituation der Kinder sowie enge Kooperation mit schulpsychologischen Fachkräften voraus.

Systemische Hürden erschweren die pädagogische Arbeit zusätzlich. In der Praxis fehlt Eltern häufig das Wissen über Inhalte und Altersfreigaben, oder die Auseinandersetzung mit dem Medienverhalten der Kinder tritt aufgrund anderer familiärer Belastungen in den Hintergrund. Transparente Kommunikationsstrukturen zwischen Schule und Elternhaus sind daher zentral: Informationsabende und niedrigschwellige Austauschformate, die nicht moralisieren, sondern aufklären, können hier einen wichtigen Beitrag leisten.

Bronfenbrenners ökologische Systemtheorie macht deutlich, dass Jugendliche in einem Geflecht sich wechselseitig beeinflussender Kontexte aufwachsen (vgl. Bronfenbrenner, 1981). Narrative Spielerfahrungen entfalten ihre Bedeutung daher nicht nur im Moment des Spielens, sondern werden in familiären, schulischen und peerbezogenen Zusammenhängen weiterverarbeitet, gedeutet oder auch verdrängt. Ob eine intensive Spielerfahrung bildend oder überfordernd wirkt, hängt wesentlich davon ab, welche Gesprächsmöglichkeiten und Unterstützungsstrukturen im sozialen Umfeld vorhanden sind.

Belastende Lebensereignisse können die Verarbeitung medialer Erfahrungen erheblich erschweren. Schulpsychologische Perspektiven verweisen darauf, dass solche Belastungen im schulischen Kontext häufig mit eingeschränkter Emotionsregulation, erhöhter Irritierbarkeit oder Rückzugstendenzen einhergehen (vgl. Pfetsch et al., 2025). Daraus ergibt sich jedoch kein therapeutischer Auftrag für Schule, sondern eine klar umrissene pädagogische Verantwortung: Pädagogische Begleitung bedeutet, Gelegenheiten zur sprachlichen Einordnung zu eröffnen, Ambivalenzen gemeinsam auszuhalten und Deutungsangebote bereitzustellen, ohne individuelle Erfahrungen zu pathologisieren. Professionelle Präsenz heißt nicht, therapeutische Arbeit zu ersetzen, aber sie bedeutet, als verlässliche Ansprechperson erreichbar zu sein. Zusätzlich beeinträchtigen strukturelle Faktoren, Zeitdruck, Lehrkräftemangel, unzureichende Ausstattung und Schwierigkeiten bei der Leistungsbewertung reflexiver Prozesse, eine fundierte medienpädagogische Arbeit. Eine reflexive Medienpädagogik muss zudem konsequent hinterfragen, welche Werte durch Spielmechaniken, Belohnungsstrukturen und Spieldesign implizit transportiert und welche Normalitätsvorstellungen dabei naturalisiert werden.

7. Empfehlungen für Lehrer*innenbildung und Forschung

Die dargestellten Anforderungen machen deutlich, dass medienpädagogische Kompetenz in der Lehramtsausbildung verbindlich und systematisch verankert werden muss, weit über technische Fertigkeiten hinaus. Narrative digitale Spiele sind keine bloßen Werkzeuge, sondern kulturelle und ästhetische Erfahrungsräume, in denen Bedeutung erzeugt, Verantwortung verhandelt und Selbstverhältnisse berührt werden. Gegenwärtige Professionalisierungsangebote sind häufig von informatischen und MINT-bezogenen Kompetenzvorstellungen geprägt. Kultur- und literaturdidaktische Perspektiven betonen demgegenüber, dass digitale Umgebungen ebenso Räume narrativer Sinnbildung, ästhetischer Erfahrung und sozialer Aushandlung darstellen.

Konkret brauchen Lehrkräfte Kompetenzen in drei Bereichen: erstens in der medienethischen Reflexion, die Fähigkeit zu fragen, welche Werte ein Spiel vermittelt und wie Spielmechaniken moralische Entscheidungsräume strukturieren; zweitens in der entwicklungspsychologischen Einschätzung, die Fähigkeit zu beurteilen, ob ein Kind oder Jugendlicher für die Auseinandersetzung mit einer bestimmten Spielerfahrung bereit ist; drittens in der Gesprächsführung und Krisenwahrnehmung, die Fähigkeit, emotionale Reaktionen wahrzunehmen, aufzufangen und pädagogisch zu rahmen, ohne therapeutische Rollen zu übernehmen.

Die einschlägige Forschungsliteratur zeigt, dass digitale Spiele im Bildungskontext ein vielfältiges Wirkungspotenzial entfalten, das pädagogische Rahmung erfordert: Cloude, Carpenter, Dever, Azevedo und Lester (2021) zeigen, dass gezielte Reflexionsimpulse während des Spielens Problemlöseleistungen und Wissenserwerb verbessern. Aierbe, Oregui und

Bartau (2019) beschreiben eine ambivalente Elternhaltung, die neben Risiken zugleich Entwicklungschancen sieht und damit die Bedeutung begleitender Kommunikation hervorhebt. Al Saud (2017) zeigt positive Effekte von Lernspielen auf Sozialkompetenz in schulischen Kontexten. Nicht das Spiel allein wirkt, sondern die Art und Weise, wie es pädagogisch gerahmt, reflektiert und in Beziehungsgeschehen eingebunden wird.

Gleichzeitig besteht erheblicher Forschungsbedarf: Wir wissen zu wenig darüber, wie Kinder und Jugendliche moralische Entscheidungen in Spielen langfristig verarbeiten. Welche Gesprächsformate funktionieren? Wann braucht es kreative Verarbeitung, wann analytische Distanz? Vergleichende internationale Studien könnten zeigen, wie andere Bildungssysteme mit narrativen Spielen umgehen. Diese Fragen lassen sich nur durch interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen Medienpädagogik, Game Studies, Entwicklungspsychologie, Ethikdidaktik und Traumapädagogik beantworten.

8. Ausblick

Narrative Computerspiele wie *This War of Mine* eröffnen existenzielle Erfahrungsräume, die Schüler*innen herausfordern und bewegen. Der Schüler, der nach einer belastenden Spielszene nicht mehr richtig schlafen konnte, hat etwas erlebt, das ihn nicht losließ eine moralische Entscheidung mit Konsequenzen, die nicht rückgängig zu machen sind. Solche Erfahrungen gehören zur Lebensrealität vieler Kinder und Jugendlicher, die in ihrer Freizeit längst mit komplexen narrativen Spielen in Berührung kommen. Die pädagogische Frage ist daher nicht, ob wir uns mit diesen Spielen auseinandersetzen, sondern wie.

Die fehlende pädagogische Begleitung ist in der Primarstufe bislang eher Regelfall als Ausnahme: Viele Kinder verarbeiten moralisch herausfordernde Spielerfahrungen unreflektiert, weil entsprechende Gesprächsräume schlicht fehlen. Dies erfordert medienethische Professionalisierung in der Lehrer*innenbildung, strukturelle Reformen im Bildungssystem und die Bereitschaft von Lehrkräften, sich ernsthaft auf die digitale Lebenswelt ihrer Schüler*innen einzulassen.

Narrative Spiele folgen zwar programmatischen Logiken, ihre Bedeutung entfaltet sich jedoch nicht im Berechnen, sondern im Erleben, Deuten und Erzählen. Gerade diese ästhetischen Potenziale gilt es ernst zu nehmen und in vergleichbarer Weise reflexiv aufzugreifen, wie es in Schule und Unterricht seit jeher mit Film, Literatur und anderen narrativen Medien geschieht. Empirische Forschung, didaktische Konzepte und medienpädagogische Diskurse entwickeln sich weiter, nun gilt es, diese Erkenntnisse in die schulische Praxis zu bringen.

Literatur

- 11 bit studios (2014). *This War of Mine* [Videospiel]. Warschau: 11 bit studios.
- Aierbe, Ana; Oregui, Eider & Bartau, Isabel (2019). Video games, parental mediation and gender socialization. *Digital Education Review*, 36, S. 100–116. <https://doi.org/10.1344/der.2019.36.100-116>
- Al Saud, Abeer Fahad (2017). Educational video games enrich underprivileged children's social skills in Saudi Arabia. *European Journal of Educational Sciences (EJES)*, 4(2). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1236141.pdf>
- Bronfenbrenner, Urie (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: Natürliche und geplante Experimente*. Klett-Cotta.
- Brumlik, Micha (2017). *Advokatorische Ethik. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe* (3. Aufl.). CEP Europäische Verlagsanstalt.
- Cloude, Elizabeth Blair; Carpenter, Dan; Dever, Daryn A.; Azevedo, Roger & Lester, James (2021). Game-based learning analytics for supporting adolescents' reflection. *Journal of Learning Analytics*, 8(1), S. 34–52. <https://doi.org/10.18608/jla.2021.7163>
- Deutscher Computerspielpreis (2024). *This War of Mine – Preischronik*. <https://deutscher-computerspielpreis.de/chronik/this-war-of-mine/> (zuletzt aufgerufen am 03.11.2025).
- Jenkins, Henry (2006). Searching for the Origami Unicorn: The Matrix and transmedia storytelling. In Henry Jenkins (Hg.), *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York University Press, S. 93–130. <https://doi.org/10.18574/nyu/9780814743683.003.0007>
- Kohlberg, Lawrence (1996). *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Suhrkamp.
- Koller, Hans-Christoph (2012). *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft: Eine Einführung* (7. Aufl.). Kohlhammer.
- König, Kristin & Boelmann, Jan (2020). *This War of Mine* (2014). Zentrum für Didaktische Computerspielforschung. <https://www.youtube.com/watch?v=XY--wnStNFc> (zuletzt aufgerufen am 12.09.2025).
- Lanser, Susan S. (1986). Toward a feminist narratology. *Style*, 20(3), S. 341–363.
- Livingstone, Sonia & Haddon, Leslie (2009). Introduction. In Sonia Livingstone & Leslie Haddon (Hg.), *Kids Online: Opportunities and Risks for Children*. Policy Press, S. 1–6.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) (2024). *KIM-Studie 2024: Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger*. mpfs.
- Neitzel, Britta (2012). Narrativität von Computerspielen. In Klaus Sachs-Hombach & Jan-Noël Thon (Hg.), *Game Studies*. Reclam.
- Pfetsch, Jan; Steffgen, Georges & Böhmer, Matthias (2025). *Schulpsychologie: Ein Lehrbuch für die Praxis*. Springer.
- Prenzel, Annedore (2020). *Ethische Pädagogik in Kitas und Schulen*. Beltz.

- Resnick, Mitchel (2017). *Lifelong Kindergarten: Cultivating Creativity through Projects, Passion, Peers, and Play*. MIT Press.
- Ryan, Marie-Laure (2001). Narrative as Virtual Reality: Immersion and Interactivity in Literature and Electronic Media. Johns Hopkins University Press.
- Ryan, Marie-Laure (2013). Transmedial storytelling and transfictionality. *Poetics Today*, 34(3), S. 361–388. <https://doi.org/10.1215/03335372-2325250>
- Sicart, Miguel (2011). *The Ethics of Computer Games*. MIT Press.
- Verständig, Dan; Holze, Jens & Biermann, Ralf (2016). *Von der Bildung zur Medienbildung*. Springer.
- Wendt, Stefanie (2025). *Ästhetik des digitalen Selbst. Pädagogische Begleitung narrativer Videospiele mit altersunangemessenen Inhalten*. [unveröffentlichte Masterarbeit]. Pädagogische Hochschule Wien.
- Zagal, José Pablo (2010). *Ludoliteracy: Defining, Understanding, and Supporting Games Education*. ETC Press.

Über die Autorin

Stefanie Wendt ist Lehrerin in Berlin. Sie absolvierte das Masterstudium Lehramt Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule Wien. Mit Unterrichtserfahrung aus Österreich und Deutschland bringt sie Perspektiven aus zwei Schulsystemen ein. Ihre Arbeits- und Forschungsinteressen liegen in der Mediendidaktik, der Deutschdidaktik sowie an der Schnittstelle von Rezeptionsästhetik und digitaler Spielkultur.

Korrespondenzadresse: stefanie.wendt@protonmail.de

Sophie Spieß & Wiebke Dannecker

Anschlusskommunikation zu literarischen Texten im Kontext von Inklusion und Nachhaltigkeit – Ergebnisse einer qualitativ-empirischen Studie und fachdidaktische Schlussfolgerungen

Abstract

Dieser Beitrag präsentiert Ergebnisse des BMBF-geförderten *DigiLi-Projekts Lernen mit digitalen Medien im inklusiven Literaturunterricht*, die im Rahmen einer dem Projekt assoziierten, unveröffentlichten Masterarbeit (Spieß, 2025) gewonnen wurden. Einem *Design-Based Research*-Ansatz folgend wurde ein Lernarrangement erprobt, in dem Schüler*innen selbstgewählte Jugendromane zu Nachhaltigkeitsthemen mit Bezug zu den *SDGs* lasen und kooperativ reflektierten. Die Analyse zeigt: Strukturierte Anschlusskommunikation (*Placemat*, *Etherpad*) fördert vertieftes Textverstehen, Ressourcen-Interdependenz sowie lebensweltliche Reflexion und *Agency* im Kontext nachhaltiger Entwicklung.

This article presents findings from the BMBF-funded *DigiLi-Project Learning with digital media in inclusive classrooms*, which were obtained as part of an unpublished master's thesis associated with the project (Spieß, 2025). Using a *Design-based Research approach*, a learning arrangement was tested in which students read youth novels of their own choosing on sustainability topics related to the *SDGs* and reflected on them collaboratively. The analysis shows that structured follow-up communication (*Placemat*, *Etherpad*) promotes deeper text comprehension, resource interdependence, as well as reflection on real-life contexts and *agency* in the context of sustainable development.

Schlagwörter

Literarisches Lernen, Inklusion, Anschlusskommunikation, kommunikationsbasierte Kooperation

Literary Learning, Inclusion, Follow-up Communication, Communication-based Cooperation

1. Diversität und Nachhaltigkeit als Zielperspektive eines inklusiven Literaturunterrichts in als krisenhaft erlebten Zeiten

Mit dem Begriff der Polykrise wird eine gesellschaftliche Situation bezeichnet, die durch die Gleichzeitigkeit unterschiedlicher als krisenhaft erlebter Ereignisse sowie durch eine diffuse Komplexität gekennzeichnet ist, die aus der Überlagerung dieser Krisensituationen resultiert. Hoffmann zufolge ist dies „kein singuläres Phänomen der Gegenwart, sondern ein Ausdruck systemischer Verbundbarkeit, der in unterschiedlichen historischen Kontexten auftrat“ (Hoffmann, 2025, S. 41). Mit dieser Diagnose ist zugleich die Frage gesellschaftlicher



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

Transformationsprozesse adressiert, da die Polykrise „eine Neugestaltung unseres Denkens und Handelns“ (Hoffmann, 2025, S. 18) erforderlich macht. Zukunftsbezogene Fragen des Klimawandels, die zunehmende Bedeutung von KI und die Diversität unserer Gesellschaft stellen Transformationsprozesse dar, die oftmals als Herausforderungen des bisherigen Lebensstils erlebt werden und sich ihrerseits überschneiden.

Mit dieser Überlagerung von Fragen des Klimawandels und dessen Auswirkungen für unterschiedliche gesellschaftliche Gruppen ist zugleich ein Zusammenhang von Diversität und Nachhaltigkeit benannt. Connors plädiert in diesem Zusammenhang für den Begriff des *Intersectional Environmentalism* und meint damit die Berücksichtigung von Differenzkategorien wie Race, Class, Gender, Body, Age sowie ihren intersektionalen Überlagerungen einerseits sowie Fragen von Gerechtigkeit angesichts des Klimawandels andererseits (vgl. Connors, 2024, S. 81).

Vor diesem Hintergrund kommt literarischen Narrationen eine besondere Bedeutung zu. Sie können zentrale Aspekte des Klimadiskurses veranschaulichen, indem sie sowohl mögliche Folgen als auch Lösungsansätze des Klimawandels thematisieren und Fragen gesellschaftlicher und kultureller Verantwortung fokussieren (Böhm, 2023, S. 8). Zugleich sind Narrationen zentrale Lerngegenstände der Literaturdidaktik, die neben literarisch-ästhetischen und sprachbildenden Dimensionen über spezifische Konzepte und Methoden verfügen, um sie im Sinne des literarischen Lernens (vgl. Spinner, 2006) erschließbar zu machen und gesellschaftliche Zusammenhänge reflexiv zu bearbeiten (vgl. Böhm, 2023, S. 8). Literarische Texte können dabei in Lehr-Lern-Settings als „Probenraum konkreter Handlungen“ (Grimm & Wanning, 2021, S. 86) verstanden werden, in dem durch Perspektivwechsel, Empathie und subjektive Involviertheit Reflexionsprozesse angestoßen werden, sowie zur Verbindung von Wissen und Handeln beitragen und so Handlungen beeinflussen (vgl. Grimm & Wanning, 2021, S. 86).

Demzufolge bietet das Erzählen von zukünftigen gesellschaftlichen Entwicklungen für den Literaturunterricht das Potenzial, den Erwerb fachlicher Kompetenzen mit einem Reflexionsangebot hinsichtlich des Erzählens, Imaginierens und Reflektierens komplexer, aktuell als krisenhaft erlebter, gesellschaftlicher Entwicklungen in literarischen Texten und ihren medialen Dispositiven zu verbinden (Dannecker, 2025). Eine literatur- und kulturdidaktische Praxis, die auf eine Reflexion des Gelesenen bezüglich der erzählerischen Gestaltung, die Aneignung einer kritisch-empathischen Lesehaltung und ein Nachdenken über die Verwobenheit der sozio-ökologischen Komplexität zielt (vgl. Hoydis et al., 2023, S. 8), erscheint im Hinblick auf die Gestaltung eines zukunftsfähigen Lernens zielführend zu sein (vgl. Rauscher, 2021; Sippl et al., 2023; Barsch et al., 2024; Carell & Dannecker, 2023; Dannecker, 2025). Zudem kommt dabei der kommunikativen Aushandlung von Deutungshypothesen eine bedeutende Rolle zu, denn Gespräche über literarische Texte „gewähren Erprobungsmöglichkeiten des eigenen, durch Literatur induzierten und an Literatur ausgerichteten Denkens, das intersubjektiv teilbar gemacht wird, um zur Verhandlungssache werden zu können“ (Lingnau

& Preußner, 2023, S. 2). Dies umfasst: „communicating in deeply politicized and polarized environments, and dealing with the growing sense of overwhelm and hopelessness“ (Moser, 2016, S. 345). Demzufolge gilt es, Lernsituationen zu gestalten, die krisenhafte Erfahrungen der Gegenwart nicht nur aufzählen und vereinfachend adressieren, sondern im Rahmen einer gemeinsamen, kreativen Auseinandersetzung mitsamt einer unterrichtlich zu modellierenden „Anschlusskommunikation“ (Charlton & Sutter, 2007, S. 33ff.) zum Anlass für das Imaginieren und Reflektieren erstrebenswerter Zukünfte werden lassen. Anschlusskommunikation kann dabei auch in inklusiven Kontexten literarästhetisches Verstehen in Gesprächen über literarische Texte (vgl. Albrecht, 2022, S. 204) für alle Schüler*innen initiieren und als soziale Ebene des Lesens (vgl. Wachter, 2018, S. 3) Räume für soziales und kulturelles Lernen eröffnen (vgl. Theinert et al., 2020, S. 74ff.).

Im Rekurs auf den Ansatz des *Intersectional Environmentalism* (vgl. Connors, 2024, S. 81) lassen sich im Rahmen literarischer Anschlusskommunikation Fragen einer erstrebenswerten Zukunftsgestaltung mit der Reflexion von (De-)Kategorisierungs-, Normalisierungs- und Empowerment-Strategien verknüpfen (vgl. Dannecker, 2024a). Diesem Anspruch an den kommunikativen Austausch folgend kann eine vertiefte Auseinandersetzung mit Literatur und eine kritische Reflexion des Erzählten seitens der Schüler*innen im Sinne einer *Critical Narrative Literacy* (vgl. Dannecker, 2024a) initiiert und damit ein Beitrag zur Verhandlung gesellschaftlicher Komplexität im Deutschunterricht geleistet werden. Eine Auseinandersetzung mit einem literarischen Text, die auf eine kommunikative Reflexion der intersektionalen Verstrickungen von Differenzkategorien und ihrer erzählerischen Darstellung zielt, kann zur Aneignung einer schüler*innenseitigen *Agency* im Sinne eines *Empowerments* führen (vgl. Dannecker, 2023, S. 393). Dem Konzept einer *Critical Narrative Literacy* folgend umfasst dies eine Bewusstmachung der erzählerischen Konstruktion von Differenzkategorien und deren Durchkreuzung in literarischen Texten sowie die Aneignung von Handlungsmacht (*Agency*) seitens der Schüler*innen (vgl. Dannecker, 2023, S. 393f.) hinsichtlich eines zukunftsorientierten Denkens und Handelns (vgl. Dannecker, 2025).

Die Auseinandersetzung mit der erzählerischen Darstellung und den Handlungsoptionen, die sich für die Schüler*innen ergeben, kann als gemeinsamer Gegenstand in einer kommunikationsbasierten Kooperation verstanden werden, der im Sinne eines dialektischen Moments des Lernens (vgl. Feuser, 2017) und als „Bildung im Medium des Allgemeinen“ unter Einbezug der epochaltypischen Schlüsselprobleme (vgl. Klafki, 2007, S. 53) eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit Fragen der Gegenwarts- und Zukunftsgestaltung ermöglicht. Anschlusskommunikation fungiert dabei als didaktisches Instrument, das nachhaltige, gesellschaftskritische und inklusive Bildungsprozesse anregen kann. Vor diesem Hintergrund lässt sich Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) als ein gemeinsamer didaktischer und inhaltlicher Bezugspunkt verstehen, an dem kommunikationsbasierte Kooperation und reflexive Bildungsprozesse zusammengeführt werden. Die *Sustainable Development Goals (SDGs)* fungieren dabei als globaler Referenzrahmen von BNE (u.a. vgl. Müller-Christ et al., 2018, S.

20), während der Orientierungsrahmen des Lernbereichs Globale Entwicklung thematische Anschlussmöglichkeiten für curriculare Bildungsprozesse enthält. Insbesondere die Verbindung mit den Fachdisziplinen sowie die Integration der Nachhaltigkeitsziele stellen eine zentrale Herausforderung dar und sind zugleich eine wesentliche Aufgabe (vgl. Müller-Christ et al., 2018, S. 19). Die unterschiedlichen Fächer eröffnen diesbezüglich die Möglichkeit, nahezu alle SDGs an vorhandene Fachinhalte zu knüpfen (vgl. Müller-Christ et al., 2018, S. 22). Damit rücken Perspektiven in den Vordergrund, die eine differenzierte Auseinandersetzung mit den Zusammenhängen der Nachhaltigkeitsziele ermöglichen (vgl. Müller-Christ et al., 2018, S. 22). Dieser Ansatz lässt sich auch im Austausch über literarische Texte produktiv entfalten. Dazu bedarf es bestimmter Schlüsselkompetenzen, die als transversal, multifunktional und kontextunabhängig gelten und die von den Lernenden selbst entwickelt werden müssen (UNESCO, 2017, S. 10). Eine zentrale Rolle spielt hierbei insbesondere die Kompetenz des systemischen bzw. des vernetzten Denkens, die die Fähigkeit umfasst, Zusammenhänge zu erkennen und zu analysieren (vgl. UNESCO, 2017, S. 10; Rieckmann, 2021a, S. 15). Gerade diese Fähigkeit ist im Rahmen literarischer Anschlusskommunikation im Kontext von BNE und Globalem Lernen von zentraler Bedeutung. BNE kann dabei im Anschluss an Vare und Scott (2007) in eine handlungsorientierte Perspektive (*Education for Sustainable Development* (ESD) 1) und eine reflexive Perspektive (ESD 2) unterschieden werden. Während ESD 2 darauf zielt, nachhaltige Entwicklung kritisch zu hinterfragen und mit den damit verbundenen Unsicherheiten und Widersprüchen umzugehen, erhält ESD 1 erst durch diese reflexive Perspektive ihre bildungsbezogene Bedeutung (vgl. Heinze 2022), da vor allem die Fähigkeiten zur kritischen Reflexion, zur Analyse von Alternativen sowie zum Treffen begründeter Entscheidungen für eine nachhaltige Zukunft zentral sind (vgl. Vare & Scott, 2007, S. 193f.; Rieckmann, 2021b, S. 6ff.).

Schließlich wurde in dem hier vorgestellten Projekt eine *Agency*-orientierte Perspektive im Sinne von Handlungsmacht fokussiert, indem Lernende dazu angeregt wurden, gesellschaftliche Fragestellungen zu reflektieren, Handlungsoptionen zu entwerfen und ihre eigene Wirksamkeit wahrzunehmen (vgl. Heilen et al., 2023, S. 156ff.). Eine solche *Agency*-orientierte Anschlusskommunikation auf der Grundlage mehrerer Ganzschriften im inklusiven BNE-Lernkontext wurde im *DigiLi*-Projekt, einem Kooperationsprojekt zwischen der Deutschdidaktik und der Inklusionsdidaktik, empirisch rekonstruiert.

2. Forschungsdesign: Ein *DBR*-Projekt zur Rekonstruktion literarischer Anschlusskommunikation im Kontext von Nachhaltigkeit und Inklusion

2.1 Forschungsdesign

Das *DigiLi*-Projekt, das im Doppeljahrgang 7/8 der Inklusiven Universitätsschule Köln durchgeführt wurde (vgl. Dannecker et al., 2024b, S. 15), folgt dem Forschungsansatz des *Design*-

Based Research, der sich durch eine zyklische Erhebung im Sinne eines Re-/Designs charakterisieren lässt (vgl. Dube & Dannecker, 2024). DBR zielt auf die Entwicklung und empirische Erprobung eines fachdidaktisch gestalteten Lernarrangements (vgl. Dannecker et al., 2024b, S. 18).

Der vorliegende Beitrag nimmt den abschließenden Zyklus IV.3 in den Blick, in dem Anschlusskommunikation im Kontext von Inklusion und BNE im Sinne einer *Critical Narrative Literacy* empirisch erprobt wurde. Untersucht wird die Vertiefung und der Transfer einer face-to-face stattfindenden Anschlusskommunikation über mehrere individuell gewählte Ganzschriften unter BNE-Rahmung mit dem Ziel der Gestaltung eines strukturierten Lehr-Lernsettings in heterogenen Gruppen.¹ Dabei knüpft der Zyklus IV.3 an Erkenntnisse der vorherigen Zyklen an. So hatte sich gezeigt, dass Individualisierung, thematisches Interesse und Austausch (auch über unterschiedliche Lektüren hinweg) zentrale Bedingungen für eine authentische Anschlusskommunikation darstellen (Dannecker et al., 2024a/b). Authentizität wird dabei sowohl didaktisch im Sinne kooperativer Verfahren verwendet (vgl. Baurmann, 2007, S. 9), als auch als Kriterium eines empirisch angemessenen Zugangs zu literarischen Lernprozessen gefasst (vgl. Hoffmann, 2012, S. 62f.).

2.2 Fallauswahl

Die Auswahl der Lerngruppe für Zyklus IV.3 erfolgte in Abstimmung mit der Inklusiven Universitätsschule Köln. Vor dem Hintergrund des heterogenen Schulkonzepts wurde das ursprünglich entwickelte Erhebungsskript an die konkrete Zusammensetzung der beteiligten Schüler*innen und ihren jeweiligen Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen angepasst (vgl. Von Brand, 2018). Aufgrund positiver Erfahrungen mit der digitalen Chat-Aufgabe (vgl. Kapitel 2.1) wurde die Erhebung mit drei 14-jährigen Mädchen und einem Jungen derselben Lernzeit Deutsch der Jahrgangsstufe 9 durchgeführt, von denen drei zusätzlich derselben Stammgruppe angehörten. Nach der Einschätzung der Klassenlehrerin verfügten zwei Schülerinnen und ein Schüler demnach über ein sehr gutes, eine Schülerin über ein gutes Textverständnis. Zudem hatte eine Schülerin eine diagnostizierte Legasthenie (LRS). Weitere diagnostizierte Förderbedarfe lagen bei dieser konkreten Lerngruppe nicht vor.

2.3 Konzeption des Design-Experiments

Im Rahmen der Datenerhebung stellte das Projektteam eine Bücherkiste zum Thema BNE mit 15 Jugendromanen unterschiedlicher Gattungen, Umfänge und Schwierigkeitsgrade (in Anlehnung an Von Brand & Brandl, 2018, S. 140) (darunter *Graphic Novels* und Texte in Einfacher

¹ Der Artikel bezieht sich auf Ergebnisse einer dem *DigiLi*-Projekt assoziierten, unveröffentlichten Masterarbeit von Sophie Spieß (2025).

Sprache) zusammen, die sich thematisch einem oder mehreren der 17 Ziele nachhaltiger Entwicklung (*Sustainable Development Goals*) (vgl. Bildungsportal, NRW, 2025) zuordnen lassen (vgl. Ambrosini et al., 2024, S. 8ff.). Die thematisch fokussierte Lektüreauswahl ermöglichte gemeinsame thematische Bezugspunkte für den Austausch über gesellschaftlich relevante Fragestellungen. Interviews zeigten, dass die Schüler*innen sowohl gleiche als auch unterschiedliche Bücher wählten, um Austausch, neue Perspektiven und eine authentische Anschlusskommunikation zu ermöglichen (vgl. Ambrosini et al., 2024, S. 9ff.). Die Schüler*innen des Zyklus IV.3 bestimmten daher individuell: *The Hate U Give* (Angie Thomas) (zweimal gewählt), *Jackpot. Wer träumt, verliert* (Stephan Knösel) und *Ocean City. Jede Sekunde zählt* (R.T. Acron) (jeweils einmal gewählt) (Abb. 1).



Abb. 1: Buchauswahl der Schüler*innen des Zyklus IV.3²

Zur Strukturierung der Anschlusskommunikation in Zyklus IV.3 wurde ein modifiziertes *Placemat*-Verfahren mehrerer Ganzschriften unter der Rahmung von BNE in einer heterogenen Lerngruppe eingesetzt (vgl. Tab. 1). Die *Placemat-Activity* fungierte als aktive kooperative Lernform (vgl. Kleinpass, 2007, S. 35) zur Sammlung und Visualisierung individueller und gemeinsamer Zugänge zu den Ganzschriften (vgl. Tetling, 2007, S. 53). Die erste Phase der Anschlusskommunikation zielte auf die Identifikation zentraler Begriffe sowie auf die Herstellung persönlicher Bezüge zur jeweiligen Lektüre. In dieser Einzelarbeitsphase notierten die Schüler*innen in den äußeren Feldern des *Placemats* zentrale Begriffe ihrer jeweiligen Ganzschrift und stellten Bezüge zum eigenen Leben her. Anschließend lasen die Schüler*innen gegenseitig ihre Notizen und markierten diese mithilfe farbiger Post-its nach Gesprächswunsch (lila), Zustimmung (türkis) und Interesse (orange). Daraufhin präsentierten sie ihre Lektüre und herausgearbeiteten Aspekte und erarbeiteten in einer dialogischen Auseinandersetzung Gemeinsamkeiten und Differenzen. In dem mittleren Feld als gemeinsames Gruppenergebnis wurden dann die drei wichtigsten Themen der Ganzschriften festgehalten (vgl. Tetling, 2007, S. 53).

²

Die Buch-Cover sind von der CC-Lizenzierung ausgeschlossen.

Tetling (2007): Dreischritt-Verfahren „Think, Pair, Share“ (in Anlehnung an Frank Lyman (1981))	Baurmann (2007): Dreischritt Denken, Austausch, Vorstellen (in Orientierung an Brüning & Saum, 2006)	Kleinpass (2007): Die fünf Phasen der Arbeit am Placemat (gemäß dem Dreischritt: Denken, Austausch, Vorstellen)	Phasen im <i>Placemat</i>-Verfahren des Zyklus IV.3
Think (Einzelarbeit)	Denken (Einzelarbeit; Konstruktion)	Phase 1: Notieren von Assoziationen (Einzelarbeit)	Individuelle Assoziationen & Notieren von (Text- und Lebenswelt-) Bezügen (Einzelarbeit)
Pair (Partner*innenarbeit) ³	Austausch (strukturiert; Gruppenarbeit; Ko-Konstruktion I)	Phase 2: Lesen der Assoziationen (Einzelarbeit)	Gegenseitiges Lesen & Post-Its-Markierungen (Einzelarbeit)
Share (Gruppenarbeit)	Vorstellen (vor Zuhörer*innen; Ko-Konstruktion II) ⁴	Phase 3: Diskussion und Einigung auf ein Gemeinsames Gruppenergebnis (Gruppenarbeit) ⁵	Vorstellen der Ergebnisse (& Inhalte der Ganzschriften), Fragen, Diskussion & Gestaltung des gemeinsamen Produkts (Gruppenarbeit) ⁶

Tab. 1: Adaptiertes *Placemat*-Verfahren zur Strukturierung von Anschlusskommunikation im Kontext von BNE

Im Sinne einer kritisch-reflexiven Auseinandersetzung stand die Frage im Zentrum, welche Bedeutung die in den jeweiligen Lektüren thematisierten Aspekte wie soziale Ungleichheit (Verbindung zu *SDG 10* „Weniger Ungleichheiten“) sowie Gerechtigkeit (Verbindung zu *SDG 16* „Frieden, Gerechtigkeit und starke Institutionen“), für das Zusammenleben in der Zukunft haben. Mit Blick auf eine nachhaltige Zukunft formulierten die Schüler*innen jeweils ein Ziel

³ Der Schritt Pair nach Tetling (2007) findet bei der Bearbeitung des Placemats keine Berücksichtigung. Durch die Markierungen als indirekten Austausch stellt es aber einen Übergang zu Pair dar.

⁴ Das Vorstellen nach Baurmann (2007) entfällt bei Zyklus IV.3, da keine Präsentation im Plenum erfolgt.

⁵ Bezüglich Kleinpass (2007, S. 37) entfallen Phase 4 und 5 aufgrund fehlender anderer Gruppen.

⁶ Im Unterschied zu Kleinpass (2007) wurde in Zyklus IV.3 die Phase 3 differenziert: Zunächst wurden die Ergebnisse zu den unterschiedlichen Ganzschriften einschließlich der Fragen zu den fremden Lektüren vorgestellt und diskutiert, anschließend das gemeinsame Produkt gestaltet.

sowie ein passendes Gesetz, das im *Etherpads* dokumentiert wurde. Als digitales Medium führt es den Schritt des Vorstellens (Baurmann, 2007) bzw. „Share“ (Tetling, 2007) fort.

Die Konzeption der Aufgabenstellung führte die Design-Prinzipien der Individualisierung und Gemeinsamkeit in einer strukturierten Anschlusskommunikation über individuell schüler*innenseitig ausgewählte Ganzschriften zum Themenkomplex einer reflexiven BNE zusammen. Die Aufgabenstellungen zielten auf eine vertiefende Anschlusskommunikation aufgrund von reflexiven Denkprozessen. In Anlehnung an die Kompetenzmatrix des literarästhetischen Lernens (als Orientierung) sowie im Rückgriff auf didaktisch dimensionierte Anforderungsniveaus ließ sich die Aufgabenstellung dem höchsten Lernprozess, dem Reflektieren (vgl. Dannecker, 2020, S. 78, 82; Dannecker, 2024b, S. 126f.), und damit dem zusätzlichen (höchsten) Niveau (Z) zuordnen, da sie vertieftes Arbeiten, abstraktes Denken und zusätzliche Bearbeitungsschritte voraussetzt (vgl. Dannecker, 2020, S. 101). Auf dieser vertieften Stufe sollten die Schüler*innen ihre gewählten Ganzschriften vergleichen und Bezüge zu ihrem eigenen Leben sowie zu gesellschaftlichen und kulturellen Kontexten herstellen. Die Textauswahl und Gestaltung der Lernumgebung wurden daher an die Bedürfnisse der konkreten Lerngruppe angepasst (vgl. Von Brand, 2018, S. 8).

Die Durchführung der Anschlusskommunikation wurde methodisch an das Verfahren der Gruppendiskussion angelehnt. Die Gruppendiskussion gilt als „ein Gespräch mehrerer Teilnehmer zu einem Thema, das der Diskussionsleiter benennt, und dient dazu, Informationen zu sammeln“ (Lamnek & Krell, 2016, S. 384). Anders als bei klassischen Gruppendiskussionen zielte die Erhebung jedoch nicht nur auf die kollektiven Wissensbestände der Gruppen (vgl. Scherf, 2018, S. 88), sondern bezog auch individuelle Perspektiven und Wissen systematisch ein. Die Anschlusskommunikation wurde in Form von Tonaufnahmen und Schüler*innenprodukten dokumentiert, anhand von MAXQDA transkribiert und kategoriengeleitet deduktiv-induktiv mittels der Qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2015) ausgewertet.

3. Darstellung der Ergebnisse: Didaktische Strukturierung einer inklusiven, Agency-orientierten Anschlusskommunikation zu unterschiedlichen Ganzschriften vor dem Hintergrund der 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung

Im Fokus der folgenden Ergebnisdarstellung stehen zentrale Befunde des Zyklus IV.3. Die Analyse der Gesprächsdaten und Schüler*innenprodukte zeigt, dass in einem offenen, kooperativen Lernsetting mit *Placemat* als strukturierender Methode und *Etherpad* als Tool zur digitalen Ergebnissicherung sowie der Positionierung der Schüler*innen als *Expert**innen ihrer eigenen Lektüre Formen authentischer Anschlusskommunikation über mehrere Ganzschriften hinweg beobachtbar sind. Dabei ließ sich in der kommunikationsbasierten Koope-

ration (Feuser, 2017) ein gemeinsamer kommunikativer Fokus rekonstruieren. Unter Bezugnahme auf die vier Hauptkategorien sowie die Ergebnisse der Schüler*innenprodukte (*Place-mats* und *Etherpads*) werden die für diesen Beitrag zentralen Ergebnisse vorgestellt.

3.1 Anschlusskommunikation zu verschiedenen Ganzschriften

In der Analyse der Anschlusskommunikation in Form der Gesprächssequenzen ließ sich rekonstruieren, dass die Schüler*innen wiederholt Bezüge zwischen unterschiedlichen Ganzschriften herstellten. Dazu nahmen die Schüler*innen eine gewisse „Expert*innenrolle“ für ihre jeweilige Ganzschrift ein, gingen auf die Nachfragen der anderen ein und teilten (weiterführendes) Wissen, Reflexionen, literarische Wertungen und Lebensweltbezug.

„S40ZIV.3: Die hatten gar keine Chance an Geld zu kommen, weil (unv.) #01:04:51#

S38ZIV.3: Haben die denn gar kein Geld bekommen, auch nicht vom Staat? #01:04:56#

S40ZIV.3: (unv.) Der Staat weiß noch nichtmal, dass die Eltern (...) #01:05:01#“

Durch die Nachfrage wird S40 als Leserin der betreffenden Ganzschrift zur Präzision aufgefordert und nimmt damit eine situative Expert*innenrolle ein, mit der eine Wissensasymmetrie einhergeht. Dies verweist auf eine vertiefte textbezogene Auseinandersetzung.

„S40ZIV.3: Von ihren Freunden und Familie beeinflusst wird das (unv.) nicht in die Öffentlichkeit geht. (unv.) glaube ich trotzdem an die Öffentlichkeit damit. (..) ähm. #00:27:22#

S41ZIV.3: Sie gibt dann so ein Interview. #00:27:24#

S40ZIV.3: Ja, das Interview habe ich gelesen, aber sie ist doch im Endeffekt auch mit ihrem Gericht da rausgegangen. #00:27:30#“

Die beiden Schüler*innen können sich aufgrund ihrer gleichen Lektürewahl („*The Hate U Give*“) ergänzen. Aber auch bei unterschiedlichen Lektüren können die Schüler*innen Inhalte durch das Wissen der anderen reflektieren, sich positionieren und einen Lebensweltbezug herstellen.

„S39ZIV.3: Ja, ich würde sagen, dass ich auch zu der (...) zu der Seite gehöre, wo es nicht so ist, also die nichts erfahren muss. #00:26:15#

S41ZIV.3: Genau (.) dann ist es immer so schwer, sich so Verbindungen zu knüpfen, weil man möchte sich auch gar nicht so anmaßen so ne (...) weil es ist einfach so ungerecht, dass man gar nicht sagen könnte „Hey, ich identifiziere mich voll mit ihr, weil ich habe auch mal Ungerechtigkeit erlebt.“ So ist das nicht. Wir sind weiß und privilegiert. Wir sind nicht in der Position und ich finde es sehr schwer, da so eine Verbindung zum Leben zu finden. #00:26:36#“

Zugleich verweisen die Gespräche auf die Aushandlung eines gemeinsamen thematischen Bezugspunktes als gemeinsamer kommunikativer Fokus, der einen gemeinsamen Kommunikationskern (Von Brand, 2018) und den „Kern der Sache“ (Seitz, 2006; Dannecker, 2020) umfasst.

„S39ZIV.3: Als Gesetz oder als Ziel? #01:10:09#

S38ZIV.3: Gesetz oder? #00:26:36#

S41ZIV.3: Macht (..) Kontrolle der Machtposition wäre vielleicht ein bisschen //(.)// sorry
#01:10:17#

S38ZIV.3: //Man (langgezogen)// #01:10:16#

(Schüler*innen reden beim Aufschreiben undeutlich und leise vor sich her)

S39ZIV.3: Also Ziel? #01:10:35#

S38ZIV.3: Ähm, Verschwörung kontrollieren. #01:10:38#

S41ZIV.3: Früheres Aufdecken von Verschwörungen, irgendwie sowas vielleicht? #01:10:50#

S38ZIV.3: Ja oder so, aber kontrollieren ist das ja. #01:10:50#

S41ZIV.3: Ja. Aber ich meine jetzt das Ziel, dass man diesen Vorschlag hat, weil das haben wir
ja gerade übersprungen. #01:10:55#.

Auffällig ist, dass Anschlussmomente vor allem dann entstanden, wenn aktiv nachgefragt oder Unklarheiten bezüglich der fremden Lektüre angesprochen wurden.

„S38ZIV.3: Das Ganze geht eigentlich nur um den Tod. Um seinen Freund. #00:35:17#

S41ZIV.3: Ah okay. #00:35:18#

S38ZIV.3: Die ganze Rache. Die ganze Geschichte. Die Vortäuschung vom Tod seines Freundes.
Er wurde angeschossen, weil es gibt so, also Geld ist Zeit. //Man hat so (.) Decoder
nennt man das, //so Armbänder.// #00:35:31#

S41ZIV.3: //Gibt es das nicht auch als Film?// #00:35:30#

S39ZIV.3: //Ja, ich habe so einen Film mal gesehen.// #00:35:31#

S38ZIV.3: Ne, gibt es nicht als Film. #00:35:32#

S39ZIV.3: Aber sowas ähnliches, dass Zeit / #00:35:33#

Der Gesprächsausschnitt legt nahe, dass das Einlassen auf und Interesse am Nachvollzug der für die Schüler*innen fremden Ganzschriften zentrale Bedingungen für diese Art von Anschlusskommunikation darstellen und damit die in Kapitel 1 beschriebene Bedeutung dialogischer Aushandlungsprozesse bestätigen.

3.2 Anschlusskommunikation und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)

In mehreren Sequenzen nahmen die Schüler*innen implizit und explizit Bezug auf zentrale Zukunftsthemen. Die literarische Darstellung von Themen wie Rassismus, sozialer Ungleichheit und Machtkontrolle wurde dabei von den Schüler*innen in einem (real)weltlichen und gesellschaftlichen Kontext bewertet:

„S41ZIV.3: //Du kannst ja// sagen du hast das Leben // was enorm wenige Leute// (unv.) haben
(...) wenn das die Norm wäre, uns allen eher so gehen würde als anders, dann wäre
es (..) gut. #00:31:16#

S38ZIV.3: //Ein problemloses Leben.// #00:31:16#

S41ZIV.3: Aber auch das müsste in Anführungsstrichen stehen, weil (.) Probleme sind ja auch schwer so (..) zu relativieren, weil (.) jeder hat Probleme aber natürlich gibt es große Unterschiede (unv.)// #00:31:28#“

Die thematischen Bezugnahmen lassen sich als konkrete Anknüpfungspunkte zu nachhaltigkeitsbezogenen Fragestellungen im Sinne der in Kapitel 1 dargestellten *SDGs* auslegen, insbesondere im Hinblick auf soziale Ungleichheit und Fragen von Gerechtigkeit. Dabei wird deutlich, dass die Schüler*innen gesellschaftliche Problemlagen nicht nur benennen, sondern diese auch bewerten und im Kontext von Fragen von Gerechtigkeit und Teilhabe beziehen konnten. So lassen sich diese Themenfelder exemplarisch mit *SDG 10* („Weniger Ungleichheiten“) und *SDG 16* („Frieden, Gerechtigkeit und starke Institutionen“) in Bezug setzen.

Zugleich berührten die diskutierten Themenfelder Aspekte des Globalen Lernens, wie sie im Orientierungsrahmen des Lernbereichs Globale Entwicklung für den Deutschunterricht ausgewiesen und curricular konkretisiert sind, etwa „Vielfalt der Werte, Kulturen und Lebensverhältnisse: Diversität und Inklusion (1)“, „Frieden und Konflikt (16)“ und „Migration und Integration (17)“ (Oomen-Welke et al., 2016, S. 136). So entstand ein gemeinsamer kommunikativer Fokus, der individuelle ästhetische Erfahrungen mit globalen Zukunftsfragen verband.

3.3 Agency-orientierte Anschlusskommunikation im Sinne sozialer Interaktion und Kooperation

In den Gesprächssequenzen zeigten sich kooperative Muster im Sinne einer kommunikationsbasierten Kooperation nach Feuser (2017) sowie Hinweise auf eine positive Ressourcen-Interdependenz, da sich jede*r mit ihrem jeweiligem (Vor-) Wissen einbrachte.

„S41ZIV.3: Ich befürchte, diese Gesetze gibt es wahrscheinlich offiziell, weil (.) die werden halt einfach nicht eingehalten. #00:48:23#

S38ZIV.3: Ne die gibt es nicht. #00:48:25#

S41ZIV.3: Nein? (..) Es gibt nicht das offizielle Gesetz, dass Weiße und Schwarze gleichbehandelt werden? Also ich weiß nicht (.) wo das spielt. #00:48:32#

S38ZIV.3: Gibt es ein Gesetz? Ich glaube das spielt in den // Also in Deutschland gibt es das ja, aber in den USA? // USA #00:48:36#

S41ZIV.3: //gibt es nicht irgendwie ein Gesetz ... // #00:48:43#“

So werden unterschiedliche Wissensbestände eingebracht, hinterfragt und weiterentwickelt und kategorisch als Suchbewegungen im Gespräch (Spinner, 2006) eingeordnet. Zugleich zeigt sich eine Balance zwischen Selbstkundgabe, Ernstnehmen des Anderen und der Herstellung eines Textbezugs (vgl. Spinner, 2006, S. 12), die durch Perspektivenübernahme und Empathie gestützt wurde. Die gegenseitige Unterstützung und Offenheit für andere Inhalte

deutet darauf hin, dass das Setting Bedingungen für inklusive Teilhabe an der Anschlusskommunikation bereitstellt. Diese kooperativen Aushandlungsprozesse lassen sich zugleich als Ausdruck einer *Agency*-orientierten Anschlusskommunikation verstehen (vgl. Kapitel 1), da die Schüler*innen eigene Perspektiven einbringen und gemeinsam weiterentwickeln.

3.4 Anschlusskommunikation und Unterstützung im literarischen Rezeptionsprozess

In den Daten zeigten sich sowohl rezeptive als auch kommunikative Anschlussprozesse. Während des Austauschs wurde wiederholt auf Begriffe des *Placemats* und *Etherpad* Bezug genommen, die als Ausgangspunkt für Gesprächsanlässe fungierten und den Rezeptionsprozess strukturierten.

„S38ZIV.3: Was ist denn passiert, nachdem er angeschossen wurde? (.) Also ist der Polizist, hat der irgendwie eine Strafe bekommen? #00:53:21#

S41ZIV.3: Ja also der Prozess war dann am Ende des Buchs. Also dann ging es um die Beerdigung also es ging um (unv.) Leben. Am Ende war dann die Gerichtsverhandlung und der Prozess wurde (.), ich glaube freigesprochen. #00:53:34#

S38ZIV.3: Ja dann ist das doch, (.) muss man einfach Bodycams. Aber das gibt es ja in den USA schon, das würde/ #00:53:43#

S39ZIV.3: Was für Dinger? #00:53:43#

S38ZIV.3: Bodycams. Jeder Polizist hat eine Kamera. Das gibt es auch schon. Wenn du auf einen Schwarzen schießt, dann bist du auch dran, ohne Grund. Oder wenn du auf irgendjemanden ohne Grund schießt, dann bist du dran. Dann bist du nicht mehr der Polizist, sondern dann bist du/ #00:53:58#“

Die Nachfrage sowie das anschließende individuelle und weiterführende Lektürewissen förderten somit den gemeinsamen, kommunikativen Rezeptionsprozess. Dies wurde als Offenheit für Leer- und Unbestimmtheitsstellen kategorisiert. Die Schüler*innen unterstützten sich dabei gegenseitig in der Rolle der „kompetenten Anderen“ (Dannecker, 2012), während sich die Versuchsleitung weitgehend auf die Vorbereitung und Strukturierung des Settings, z.B. Raum-zeitliche-Strukturen (vgl. Ziemer, 2020, S. 77ff.) und Gesprächsimpulse (Einführung, Nachfragen) beschränkte.

3.5 *Placemat*-Verfahren als Strukturierungshilfe für die Anschlusskommunikation

In dieser Einzelarbeitsphase zeigten sich bereits erste kommunikative Impulse. Trotz der gleichen Ganzschrift (*The Hate U Give*) wurden unterschiedliche Begriffe zu BNE gewählt (vgl. Abb. 2), was auf die Subjektivität und Polyvalenz literarischer Rezeption verweist. Gleichzeitig wurde das zentrale Thema „Rassismus“ von beiden Schülerinnen benannt. Für einige stellte die Verknüpfung zum eigenen Leben eine Herausforderung dar, bspw. in Bezug auf

The Hate U Give: „Wir sind weiß und privilegiert. Wir sind nicht in der Position und ich finde es sehr schwer, da so eine Verbindung zum Leben zu finden.“ (S41ZIV.3, #00:26:36#).

In der Phase der gegenseitigen Markierungen zeigten sich inhaltliche und persönliche Gesprächsimpulse, wobei insbesondere die Nachfragen und Weiterführungen auf eine authentische Anschlusskommunikation hinweisen. Nach der Rotation zeigte sich die größte Zustimmung und Interessensbekundung bei *The Hate U Give* (vor allem zu Rassismus, Gleichberechtigung und sozialer Ungerechtigkeit; vgl. Abb. 2). So wurden Unterschiede zwischen eigenen Lebensrealitäten und literarischen Figuren reflektiert.

Das Sichtbarmachen individueller Leseindrücke bildete im weiteren Verlauf eine Bezugsebene für die anschließende Diskussion, in der die Schüler*innen ihr Wissen einbrachten und Bezüge zwischen den unterschiedlichen Texten und Themen herstellten. Unterschiedliche Lektüren wurden dabei nicht als Hindernis, sondern als Anlass für Nachfragen genutzt. Die Schüler*innen stellten sich ihre Ergebnisse vor, begründeten ihre Markierungen, diskutierten und traten auf diese Weise in einen weiterführenden Austausch (beispielsweise zu aktuellen Entwicklungen im Kontext).

Es folgte die Einigung auf zentrale Themen der jeweiligen Ganzschrift, die in einer gemeinsamen Suchbewegung (anhand persönlicher Erfahrungen, Textbezüge und Zukunftsfragen (Spinner, 2006)) einen gemeinsamen kommunikativen Fokus (mit BNE-Bezug) bündelte (vgl. Kap. 3.1). Daraus resultierten die Themen „Rassismus“, „soziale Ungerechtigkeit und Angst“ sowie „Verschwörung“. Die Begründungen verweisen auf ein Textverständnis und auf inhaltliche Schnittmengen zwischen den verschiedenen Ganzschriften, insbesondere im Bereich sozialer Ungleichheit.

Auffällig ist, dass Anschlusskommunikation anhand des individuell und kooperativ bearbeiteten *Placemats* nicht nur innerhalb einzelner Ganzschriften, sondern auch zwischen unterschiedlichen Lektüren sichtbar wurde; auch in einem heterogenen Setting und bei offener Aufgabenstellung. Die visuelle Struktur des *Placemats* wurde im Austausch wiederholt als Orientierung genutzt und eröffnete so eine systematische Auseinandersetzung mit den Inhalten und weiterführende Gesprächsanlässe. Individuelle Unterschiede (wie Schreibweise, Leseverständnis oder Unterstützungsbedarfe) wurden sichtbar und in einer kommunikationsbasierten Kooperation (Feuser, 2017) bearbeitet. Zentral war, dass die Schüler*innen als Expert*innen ihrer jeweiligen Ganzschrift auftraten und sich gegenseitig als „kompetente Andere“ (Dannecker et al., 2024a, S. 9ff.) unterstützten, wodurch eine positive Ressourcen-Interdependenz entstand.

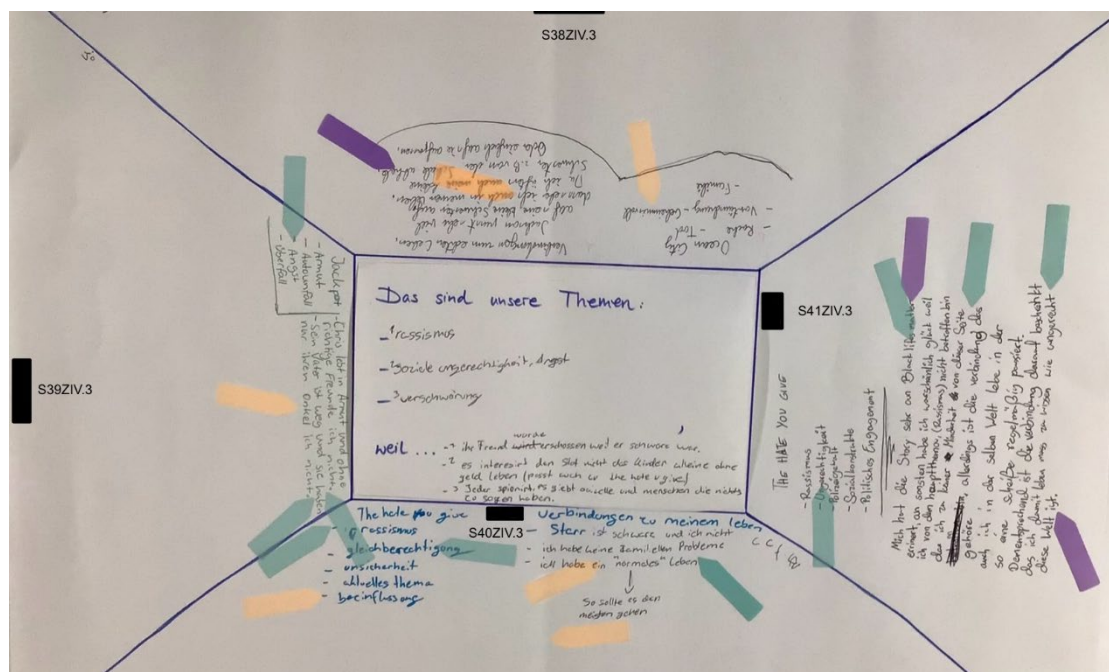


Abb. 2: Schüler*innenprodukt des Zyklus IV.3: *Placemat*

3.6 Digitale Ergebnissicherung mit dem *Etherpad*

Im Anschluss an die Diskussion formulierten die Schüler*innen im *Etherpad* jeweils ein Ziel sowie einen Gesetzesvorschlag für eine nachhaltige Zukunft (vgl. Abb. 3). Dabei wurden literarische Inhalte in gesellschaftliche Problemstellungen übertragen, etwa zu Rassismus und Polizeigewalt, sozialer Gerechtigkeit und Angst sowie Machtkontrolle. Die Auswertung zeigt, dass das *Etherpad* nicht ausschließlich der Ergebnissicherung diene, sondern die diskursive Weiterführung der Anschlusskommunikation unterstützte und einen reflexiven Transfer in gesellschaftliche und nachhaltige Kontexte ermöglichte. So eröffnete sich ein lebensweltlicher Handlungsbezug im Sinne von *Agency*, verstanden als Fähigkeit, Handlungsoptionen zu entwickeln und die eigene Wirksamkeit im gesellschaftlichen Kontext reflexiv zu erfassen (vgl. Kapitel 1).

Schreibt eigene Gesetze.
 Formuliert zu euren drei Themen Ziele und dazu gehörige Gesetze für die Zukunft:

rassismus, polizeigewalt
 Ziel: schwarze und weiße sollen gleich behandelt werden
 Gesetz: stärkere kontrolle, body cam, nicht sofort schießen

soziale gerechtigkeit, angst
 Ziel: alle menschen sollten die gleichen Chance haben ein normales leben zu führen
 Gesetz: höheres grund einkommen max einkommen

Verschörung
 Ziel: Verschwörungen Kontrollieren
 Gesetz: Kontrolle der macht Position

Abb. 3: Schüler*innenprodukt des Zyklus IV.3: *Etherpad*

4. Implikationen für Forschung und Praxis der Anschlusskommunikation im Kontext von Nachhaltigkeit im inklusiven Literaturunterricht

4.1. Agency-orientierte Anschlusskommunikation mit BNE-Bezug initiieren – zentrale Ergebnisse

Im Hinblick auf die Ergebnisse des Zyklus IV.3 wird deutlich, dass Anschlusskommunikation zu mehreren Ganzschriften in heterogenen Lerngruppen anhand geeigneter Aufgabenformate (mit strukturierenden Elementen wie *Placemat*) grundsätzlich realisierbar ist, sofern ein gemeinsamer kommunikativer Fokus (vgl. Kap. 3.1; von Brand, 2018; Feuser, 2013; Feuser, 2017; Seitz, 2006; Dannecker, 2020), etwa im Kontext von BNE, besteht. Die größte Herausforderung, zugleich aber auch eine zentrale Stärke, lag in der für alle Lektüren tragfähigen kommunikativen Aushandlung thematischer Schwerpunkte, die erst aufgrund unterschiedlicher Lektüren erforderlich wurde.

Das *Placemat* erwies sich als visuelle Strukturierungshilfe und kommunikative Basis für individuelle Zugänge. Die entstehende authentische Anschlusskommunikation ging über die bloße Aufgabenbearbeitung hinaus, da wiederholt ein genuines Interesse an den Inhalten und Perspektiven der anderen erkennbar wurde und sich die Schüler*innen wechselseitig als „kompetente Andere“ unterstützten. In diesem kooperativen Setting konnten sie eigene Positionen zu literarischen und gesellschaftlichen Themen formulieren und im gemeinsamen Diskurs sichtbar machen. Damit wurde kulturelle Teilhabe im Sinne einer aktiven Beteiligung an einem Austausch über die Lektüre literarischer Texte sowie gesellschaftlichen Deutungsprozessen erfahrbar.

In der Zusammenschau fungierte das *Placemat* als Strukturierungshilfe und Anlass für weiterführende Gespräche, während das *Etherpad* vor allem der digitalen Produktsicherung diente. Daraus ergibt sich, dass das *Placemat* literarische Anschlusskommunikation in offenen, kooperativen Lernsettings unterstützen und sowohl Partizipation als auch diskursive

Lernprozesse im Kontext von Nachhaltigkeit und Inklusion anregen kann, während das *Etherpad* primär der Verdichtung und Sicherung der gemeinsam entwickelten Aspekte dient und für die Anschlusskommunikation selbst nicht konstitutiv ist.

Bei einer Anschlusskommunikation über mehrere Ganzschriften, die trotz eines offenen und heterogenen Lehr-Lern-Arrangements eine gewisse Struktur durch fachdidaktische Methoden wie das analoge *Placemat*-Verfahren oder das digitale *Etherpad* sowie durch Raumzeitliche-Strukturen (vgl. Ziemer, 2020, S. 77ff.) aufweisen, wird die Notwendigkeit einer Balance zwischen Strukturierung und Offenheit – einem von dem *DigiLi*-Projekt herausgearbeitetem Spannungsfeld (vgl. Dannecker et al., 2024b, S. 25), deutlich. Damit erweist sich die strukturierte Offenheit des Settings als eine zentrale Bedingung für diese Art von Anschlusskommunikation. Schließlich legen die Ergebnisse nahe, dass Anschlusskommunikation über mehrere Ganzschriften im untersuchten Setting als didaktisches Instrument zur Diskussion und Reflexion von Nachhaltigkeit im inklusiven Lernsetting genutzt werden kann.

4.2 Reflexion des empirischen Vorgehens und Limitationen

Eine zentrale Limitation betrifft die stichprobenbezogene Begrenzung (vgl. Kapitel 2.3). Es handelte sich um eine kleine Gruppe ($n = 4$) mit einem homogenen Alter von 14 Jahren, die zudem derselben Lerngruppe Deutsch angehörte. Der Einfluss der Gruppenkonstellation sowie sozialer Beziehungen wurde dabei nicht systematisch erhoben, obwohl diese potenziell einflussreiche Kontextfaktoren darstellen (z.B. Baurmann, 2007, S. 8). Zudem bestand keine Vergleichsgruppe, sodass die Generalisierbarkeit der Ergebnisse eingeschränkt bleibt. Ferner kann die Zusammensetzung der Lerngruppe als vergleichsweise leistungsstark beschrieben werden. Eine größere Heterogenität hinsichtlich der Lesekompetenzen und Lernvoraussetzungen wäre für eine differenzierte Betrachtung wünschenswert gewesen. Außerdem können die Einschätzungen der Schüler*innenleistungen durch die Lehrkraft (vgl. Kapitel 2.3) als potenziell subjektive Datenquelle kritisch reflektiert werden. Bei einer erneuten Durchführung wäre daher die Ergänzung durch einen standardisierten Lesetest sinnvoll. Insgesamt erlauben die Ergebnisse zwar eine lokale Theoriebildung, weitere auch quantitativ ausgerichtete Studien ließen sich anschließen, um die empirische Fundierung auszuweiten.

4.3. Implikationen für die Schulpraxis und die fachdidaktische Forschung

Die *Agency*-orientierte Anschlusskommunikation auf der Grundlage mehrerer Ganzschriften im inklusiven BNE-Lernkontext ist bislang noch nicht empirisch erprobt worden. Allerdings liefern die Ergebnisse der hier vorgestellten Studie Hinweise darauf, dass inklusive Teilhabe an Anschlusskommunikation, sogar über mehrere Ganzschriften, unter Berücksichtigung eines weiten Inklusionsbegriffs (vgl. Von Brand, 2018, S. 8) möglich ist. Als hilfreich hat sich die Offenheit der Gruppe, die Aufgabenstellung sowie die Unterstützung durch „kompetente Andere“ erwiesen. Zudem verdeutlichen die Ergebnisse die Notwendigkeit eines stärkeren

Austauschs zwischen Inklusions- und (Sonder-)Pädagogik und der Deutschdidaktik (vgl. Sauerborn, 2020, S. 53), an dessen Schnittstelle sich der Zyklus IV.3 und das Projekt *DigiLi* bewegen. Da der Fachunterricht aber nicht an sich inklusiv oder exklusiv ist, sondern die Praxis des Unterrichtens (vgl. Köpfer & Schneider, 2020, S. 15), liefert das Projekt erste Ansätze, wie im Umgang mit methodischen Formen und Spannungsfeldern sowie der fachdidaktischen Öffnung für BNE-Inhalte in heterogenen Lerngruppen umgegangen werden kann.

Für die Praxis bietet sich an, den Schüler*innen ebenfalls eine vielfältige Buchauswahl mit einer gemeinsamen Rahmung bereitzustellen, da die Textauswahl das Interesse und die Motivation stärken kann. Der Einbezug von BNE und den damit verbundenen „epochaltypischen Schlüsselprobleme[n]“ (z.B. soziale Ungleichheit) ist Ausdruck einer „Bildung im Medium des Allgemeinen“ und somit für alle Lernenden bedeutend (vgl. Klafki, 2007, S. 53ff.). Im schulischen Kontext eröffnet dies Möglichkeiten zur *Agency*-Erfahrung. So sollen die heutigen Fragen zur „Um- und Mitwelt“ gestellt und von einer „Uns-Welt“ zu einer „Wirwelt“ transformiert werden (vgl. Sippl et al., 2023, S. 14). Das Interesse der Schüler*innen zeigte sich insbesondere in Bezug auf *SDG 10* („Weniger Ungleichheiten“) und *SDG 16* („Frieden, Gerechtigkeit und starke Institutionen“). Der Einbezug weiterer Medien (z.B. Filme) (vgl. Spinner, 2006, S. 13) könnte diese Anschlusskommunikation erweitern: entweder zur gleichen Thematik (z.B. *The Hate U Give* als Buch, Hörbuch oder Film) oder zu unterschiedlichen Aushandlungen einer Thematik (z.B. verschiedene *SDGs* zu BNE). Vor dem Hintergrund des Medienwandels erscheint es daher notwendig, Anschlusskommunikation konzeptionell weiterzudenken (vgl. Charlton & Sutter, 2007, S. 9; Porten-Cheé, 2017). Um zugleich eine Balance zwischen analogen und digitalen Angeboten zu schaffen, bietet sich eine methodische Verknüpfung analoger und digitaler Formate an.

Die Auswahl mehrerer, unterschiedlicher Ganzschriften kann ein literaturdidaktisch relevantes Potenzial für Anschlusskommunikation entfalten und einen Raum für *Agency* im literarischen Diskurs eröffnen. Eine inklusive, *Agency*-orientierte Anschlusskommunikation zu mehreren Ganzschriften im Kontext von Nachhaltigkeit erscheint daher realisierbar, wenn eine Balance zwischen thematischer Offenheit und strukturierenden Aufgabenformaten (mit flexibler Anpassung an die Lerngruppe), zwischen analogen und digitalen Elementen (etwa *Placemat* und *Etherpad*) sowie zwischen Individualisierung (durch eigenständig gewählte Lektüre mit *SDG*-Bezug und auf Grundlage individuellen Vorwissens) und Gemeinsamkeit (in einer kommunikationsbasierten Kooperation im Sinne eines gemeinsamen kommunikativen Fokus mit einer gemeinsamen Suchbewegung) hergestellt wird.

Dieses Zusammenspiel greift nicht nur die im *DigiLi*-Projekt herausgearbeiteten Spannungsfelder auf (vgl. Dannecker et al., 2024b, S. 25), sondern verbindet Inklusion und Nachhaltigkeit (BNE) mit einer auf *Agency* ausgerichteten Literaturdidaktik und adressiert damit zentrale Herausforderungen, wie etwa ein Zusammendenken von Diversitätsorientierung im Kontext der Nachhaltigkeitsziele im Sinne eines *Intersectional Environmentalism* (vgl. Connors, 2024). Mit der Frage nach der Gestaltung einer erstrebenswerten Zukunft ist auch die

Frage der Planung von zukunftsbezogenen und nachhaltigkeitsorientierten Lernlandschaften im Literaturunterricht in heterogenen Lerngruppen verbunden. Angesichts der Herausforderungen, die sich in als krisenhaft erlebten Zeiten ergeben, wären Lernarrangements, die eine *Agency*-orientierte Anschlusskommunikation im Kontext eines diversitätsorientierten Deutschunterrichts fokussieren, daher ein wichtiger Ansatzpunkt für eine zukunftsbezogene Literaturdidaktik.

Literatur

- Albrecht, Christian (2022). *Literarästhetische Erfahrung und literarästhetisches Verstehen. Eine empirische Studie zu ästhetischer Kommunikation im Literaturunterricht (ÄSKIL)*. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-65672-3>
- Ambrosini, Caroline; Carell, Leonie & Dannecker, Wiebke (2024). Perspektiven für die Individualisierung der Textauswahl für inklusiven Literaturunterricht – Ergebnisse aus einem Kooperationsprojekt mit der inklusiven Universitätsschule Köln. *k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung* 8(8), S. 1-17. <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2024.1>
- Barsch, Sebastian; Bartosch, Roman & Dannecker, Wiebke (2024). Vom Anthropozän erzählen: Narrative Könnerschaft und Zukunftsverstehen. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 1(23), S. 78-92. <https://doi.org/10.13109/zfgd.2024.23.1.78>
- Baurmann, Jürgen (2007). Kooperatives Lernen im Deutschunterricht. *Praxis Deutsch* 34(205), S. 6-11.
- Bildungsportal NRW (2025). *Bildung für nachhaltige Entwicklung – eine Zukunftsaufgabe für unsere Schulen*. <https://www.schulministerium.nrw/bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung> (zuletzt aufgerufen am 16.10.2025)
- Böhm, Felix (2023). Über Klimawandel sprechen – Vom Klimawandel erzählen – Über Klimawandel nachdenken. Durch drei Perspektiven zu einem Deutschunterricht für nachhaltige Bildung. *Leseforum Schweiz. Literalität in Forschung und Praxis* 2, S. 1-18. <https://doi.org/10.58098/lffl/2023/2/788>
- Brüning, Ludger & Saum, Tobias (2006). Kooperatives Lernen braucht Einzelarbeit! *Lernende Schule* 33, S. 37-38.
- Carell, Leonie & Dannecker, Wiebke (2023). Nachhaltig – inklusiv – digital. Das Lerndorf als Common Space im Zeitalter gesellschaftlicher Transformation. *MedienPädagogik* 52, S. 276-296. <https://doi.org/10.21240/mpaed/52/2023.02.14.X>
- Charlton, Michael & Sutter, Tilmann (2007). Lese-Kommunikation. Mediensozialisation in Gesprächen über mehrdeutige Texte. transcript Verlag.
- Connors, Sean P. (2024). „We are all in this together“: Critiquing the issue of Water Equity through a Lens of Intersectional Environmentalism. *Climate Literacy in Education* 2(2), S. 79-87. <https://doi.org/10.24926/cle.v2i2.6447>

- Dannecker, Wiebke (2020). *Inklusiver Literaturunterricht jenseits von Disparitäten. Empirische Erkenntnisse und didaktische Schlussfolgerungen für das filmästhetische Lernen in heterogenen Lerngruppen*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Dannecker, Wiebke (2023). Intersektionale Verstrickungen in Jackie Thomaes Roman *Brüder* und deren Bedeutung für eine kulturtheoretische Fundierung der Diversitätsorientierten Deutschdidaktik. In Verónica Abrego, Ina Henke, Magdalena Kißling, Christina Lammer & Maria Theresia Leuker (Hg.), *Intersektionalität und erzählte Welten. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven auf Literatur und Medien*. WBG, S. 375-400. <https://doi.org/10.21248/gups.73886>
- Dannecker, Wiebke; Carell, Leonie; Spieß, Sophie & Ziemer, Kerstin (2024a). Literary Learning with Digital Media in Inclusive Settings – Insights and Results from the DBR-Project ‘DigiLi’ Focusing on Students’ Cooperation. *EdeR – Educational Design Research* 8(2), S. 1-29. <https://doi.org/10.15460/eder.8.2.2170>
- Dannecker, Wiebke; Ambrosini, Caroline; Carell, Leonie; Spieß, Sophie & Ziemer, Kerstin (2024b). Fachliches Lernen im inklusiven Literaturunterricht – zur Ausdifferenzierung von Spannungsfeldern in Forschung und Schulpraxis. Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt Lernen mit digitalen Medien im inklusiven Literaturunterricht (DigiLi). *k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung*, Sonderausgabe 4, S. 14-36. <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2024.s4.2>
- Dannecker, Wiebke (2024a). Intersektionalität im Bilderbuch – Perspektiven einer Critical Narrative Literacy als Querschnittsaufgabe kulturwissenschaftlicher orientierter Fachdidaktiken. *k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung*, Sonderausgabe 5, S. 47-68. <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2024.s5.4>
- Dannecker, Wiebke (2024b). Entwicklungsforschung als Ansatz für Innovation im Zusammenspiel von Theorie und Praxis im Rahmen des Forschungsprojekts ‚Lernen mit digitalen Medien im inklusiven Literaturunterricht (DigiLi)‘. In Juliane Dube & Wiebke Dannecker (Hg.), *Design-Research in der Deutschdidaktik. Entwicklung, Erprobung und theoretische Konzeptualisierung fachdidaktischer Innovationen (Bd. 11)*. SLLD-B, S. 124-147. <https://doi.org/10.46586/SLLD.305>
- Dannecker, Wiebke (2025). Vom Leben auf dem Meer erzählen – Zukunftsvorstellungen reflektieren. Zur Bedeutung von Zukunftserzählungen für die Aneignung von Futures Literacy am Beispiel der Jugendroman-Trilogie *Ocean City*. *R&E-Source* 12(4), S. 30-47. <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/1490>
- Dube, Juliane & Dannecker, Wiebke (2024). Design Research in der Deutschdidaktik. Entwicklung, Erprobung und theoretische Konzeptualisierung fachdidaktischer Innovationen – ein Auftakt. In dies. (Hg.), *Design-Research in der Deutschdidaktik. Entwicklung, Erprobung und theoretische Konzeptualisierung fachdidaktischer Innovationen – ein Auftakt (Bd. 11)*. SLLD-B, S. 5-12. <https://doi.org/10.46586/SLLD.305>
- Feuser, Georg (2013). Die „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“ – ein Entwicklung induzierendes Lernen. In Georg Feuser & Joachim Kutscher (Hg.), *Entwicklung und Lernen (Bd. 7)*. Verlag W. Kohlhammer, S. 282-293.

- Feuser, Georg (2017). *Lernen durch Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand* [Vortrag, Universität Rostock], S. 1-17. <https://www.georg-feuser.com/wp-content/uploads/2019/06/Feuser-Lernen-durch-Kooperation-am-Gemeinsamen-Gegenstand-Uni-Rostck-18-05-2017.pdf> (zuletzt aufgerufen am 09.04.2025)
- Grimm, Sieglinde & Wanning, Berbeli (2021). Bildung für nachhaltige Entwicklung in und durch Sprache und Literatur. In Anna Mattfeldt, Carolin Schwegler & Berbeli Wanning (Hg.), *Natur. Umwelt. Nachhaltigkeit. Perspektiven auf Sprache, Diskurse und Kultur* (Bd. 51). De Gruyter, S. 85-100. <https://doi.org/10.1515/9783110740479-004>
- Heilen, Lydia; Eberth, Andreas & Meyer, Christiane (2023). Change Agents als Vorbilder? Reflexionen zu ausgewählten Perspektiven von Jugendlichen im Kontext einer sozial-ökologischen Transformation. In André Schütte & Jürgen Nielsen-Sikora (Hg.), *Wem folgen? Über Sinn, Wandel und Aktualität von Vorbildern*. J.B. Metzler, S. 153-167. https://doi.org/10.1007/978-3-662-66838-2_12
- Heinze, Franziska (2022). *Bildung für nachhaltige Entwicklung als schulische Querschnittsaufgabe. Anforderungen an Lehrpersonen*. Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/96665068>
- Hoffmann, Jeanette (2012). „Wenn man nicht darüber nachdenkt?“. Zur qualitativ-empirischen Erforschung literarischer Anschlusskommunikationen im Unterricht. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 1(1), S. 61-82. <https://doi.org/10.25656/01:15879>
- Hoffmann, Oliver (2025). *Polykrise. Anatomie eines globalen Zusammenbruchs*. Königshausen & Neumann.
- Hoydis, Julia; Bartosch, Roman & Gurr, Jens Martin (2023). *Climate Change Literacy*. Cambridge University Press.
- Klafki, Wolfgang (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6., neu ausgestattete Aufl.). Beltz Verlag.
- Kleinpass, Susanne (2007). Der Himmel spiegelt sich in den Straßen. Eine Annäherung an das Gedicht Blauer Abend in Berlin von Oskar Loerke über das Placemat-Verfahren. *Praxis Deutsch* 34(205), S. 32-37.
- Köpfer, Andreas & Schneider, Katja (2020). Inklusion und Be-Hinderung – Deutschunterricht vor dem Hintergrund inklusionstheoretischer Überlegungen. In Hanna Sauerborn (Hg.), *Inklusion im Deutschunterricht. Im Spannungsfeld von gemeinsamem Lernen und individueller Förderung* (Bd. 19). Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben, S. 11-33.
- Lamnek, Siegfried & Krell, Claudia (2016). *Qualitative Sozialforschung* (6. überarb. Aufl.). Beltz Verlag.
- Lingnau, Beate & Preußner, Ulrike (2023). Sprachliches und literarisches Lernen in verschiedenen Gesprächsformen. Eine Einleitung. In dies. (Hg.), *Anschluss- und Begleitkommunikation an literarische Texte* (Bd. 10). SLLD-B, S. 2-17. <https://doi.org/10.46586/SLLD.263>

- Lyman, Frank (1981). The Responsive Classroom Discussion: The Inclusion of All Students. In Audrey S. Anderson (Hg.), *Mainstreaming Digest*. University of Maryland Press, S. 109-113.
- Mayring, Philipp (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. überarb. Aufl.). Beltz Verlag.
- Moser, Susanne C. (2016). Reflections on climate change Communication Research and practice in the second decade of the 21st century: what more is there to say? In *WIREs Climate Change* 3(7), S. 345-369. <https://doi.org/10.1002/wcc.403>
- Müller-Christ, Georg; Giesenbauer, Bror & Tegeler, Merle Katrin (2018). Die Umsetzung der SDGs im deutschen Bildungssystem. Studie im Auftrag des Rats für Nachhaltige Entwicklung der Bundesregierung. *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 2(41), S. 19-26. <https://doi.org/10.31244/zep.2018.02.04>
- Oomen-Welke, Ingelore; Rösch, Heidi & Ahrenholz, Bernt (2016). Deutsch. In KMK (Hg.). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Sekundarstufe I: sprachlich – literarisch – künstlerisches Aufgabefeld* (2. aktual. und erw. Aufl.). Cornelsen, S. 129-155.
- Porten-Cheé, Pablo (2017). *Anschlusskommunikation als Medienwirkung: Der Einfluss von Relevanz und Qualität von Medieninhalten auf das Gesprächsverhalten* (Rezeptionsforschung, Bd. 36). Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845283333>
- Rauscher, Erwin (2021). Wenn nicht die Schule, wer dann? Zukunftsfähigkeit als Bildungsverantwortung im Anthropozän. In Carmen Sippl & Erwin Rauscher (Hg.), *Kulturelle Nachhaltigkeit lernen und lehren*. Studienverlag, S. 272-305.
- Rieckmann, Marco (2021a). Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ziele, didaktische Prinzipien und Methoden. *merz – medien + erziehung* 4(65), S. 12-19. <https://doi.org/10.21240/merz/2021.4.7>
- Rieckmann, Marco (2021b). Reflexion einer Bildung für nachhaltige Entwicklung aus bildungstheoretischer Perspektive. *Religionspädagogische Beiträge* 2(44), S. 5-16. <https://doi.org/10.20377/rpb-153>
- Sauerborn, Hanna (2020). Zum Umgang mit Heterogenität: Merkmale und Besonderheiten einer Inklusiven Fachdidaktik Deutsch. In ders. (Hg.), *Inklusion im Deutschunterricht. Im Spannungsfeld von gemeinsamem Lernen und individueller Förderung*. Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben, S. 51-79.
- Scherf, Daniel (2018). Gruppendiskussionen. In Jan M. Boelmann (Hg.), *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Band 2: Erhebungs- und Auswertungsverfahren*. Schneider Verlag Hohengehren, S. 81-98.
- Seitz, Simone (2006). Inklusive Didaktik: Die Frage nach dem „Kern der Sache“. *Zeitschrift für Inklusion* 1(1). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/184/184> (zuletzt aufgerufen am 16.10.2025)
- Seyler, Daniela (2020). Talking Points and Talk Tools: Gesprächsanlässe schaffen und Gesprächsprozesse unterstützen. *Praxis Deutsch* 47(280), S. 57-59.

- Sippl, Carmen; Brandhofer, Gerhard & Rauscher, Erwin (2023). Futures Literacy. Zukunft lernen und lehren. *Pädagogik für Niederösterreich* (Bd. 13). Studienverlag. <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.170>
- Spieß, Sophie (2025). *Anschlusskommunikation zur Lektüre von Ganzschriften zum Thema Bildung für nachhaltige Entwicklung in heterogenen Lerngruppen ermöglichen – eine empirische Studie im Rahmen des Z-Projekts* [Unveröffentlichte Masterarbeit]. Universität zu Köln.
- Spinner, Kaspar H. (2006). Literarisches Lernen. *Praxis Deutsch* 200, S. 6-16.
- Taylor, Dorceta E. (2014). *Toxic communities: Environmental racism, industrial pollution, and residential mobility*. New York University Press.
- Tetling, Klaus (2007). Formt die Grammatik den Gedanken? Mit kooperativen Verfahren das Verständnis anspruchsvoller Sachtexte erleichtern. *Praxis Deutsch* 34(205), S. 50-60.
- Theinert, Kerstin; Hilbe, Robert & Hunkeler, Reto (2020). Über Texte reden – Anschlusskommunikation als Mittel der Leseförderung in der Fremdsprache. *Babylonia Journal of Language Education* 3(1). <https://doi.org/10.55393/babylonia.v3i1.52>
- UNESCO (2017). Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives. *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*. <https://doi.org/10.54675/CGBA9153>
- Vare, Paul & Scott, William (2007). Learning for a Change: Exploring the Relationship Between Education and Sustainable Development. *Journal of Education for Sustainable Development* 2(1), S. 191-198. <https://doi.org/10.1177/097340820700100209>
- Von Brand, Tilman (2018). Literatur inklusiv. *Praxis Deutsch* 272, S. 4-13.
- Von Brand, Tilman & Brandl, Florian (2018). *Deutschunterricht in heterogenen Lerngruppen. Individualisierung, Differenzierung und Inklusion in den Sekundarstufen*. Klett/Kallmeyer Verlag.
- Wachter, Elisabeth (2018). Voraussetzungen für eine gelingende Anschlusskommunikation und deren didaktische Umsetzung im Leseunterricht der Primarstufe. *R&E-Source – Open Online Journal for Research and Education* 1(9), S. 1-7. <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/541>
- Ziemen, Kerstin (2020). Die Mehrdimensionale Reflexive Didaktik – Über Beziehungen, Dialog und Emotion in der Pädagogik und Didaktik. In Robert Schneider-Reisinger & Maria Kreilinger (Hg.), *Theorie und Praxis einer Schule für alle und jeden: Kritisch reflexive Perspektiven inklusiver Pädagogik in der Primarstufe*. Trauner Verlag, S. 67-80.

Über die Autorinnen

Wiebke Dannecker (Dr.) ist seit 2017 Juniorprofessorin am Institut für deutsche Sprache und Literatur II an der Universität zu Köln und leitete von 2020 bis 2023 das vom BMBF geförderte Forschungsprojekt *DigiLi* in Kooperation mit der Inklusiven Universitätsschule Köln. Sie hat zur empirischen Rekonstruktion literarischen Verstehens an der Leibniz Universität Hannover promoviert, ihr Zweites Staatsexamen am Studienseminar Stadthagen absolviert und zahlreiche Veröffentlichungen zum literarästhetischen Lernen in heterogenen Lerngruppen vorgelegt.

Korrespondenzadresse: w.dannecker@uni-koeln.de

ORCID-ID: 0000-0003-0448-0403

Sophie Spieß (MEd) hat an der Universität zu Köln studiert, arbeitete von 2022 bis 2023 in dem vom BMBF geförderten Forschungsprojekt *DigiLi* in Kooperation mit der Inklusiven Universitätsschule Köln mit und war daraufhin bis einschließlich 2025 als wissenschaftliche Hilfskraft am Institut für deutsche Sprache und Literatur II der Universität zu Köln tätig. In diesem Kontext hat sie bereits einige Veröffentlichungen als Co-Autorin vorgelegt.

Korrespondenzadresse: sophie.spiess@gmx.de

ORCID-ID: 0009-0007-5950-3998