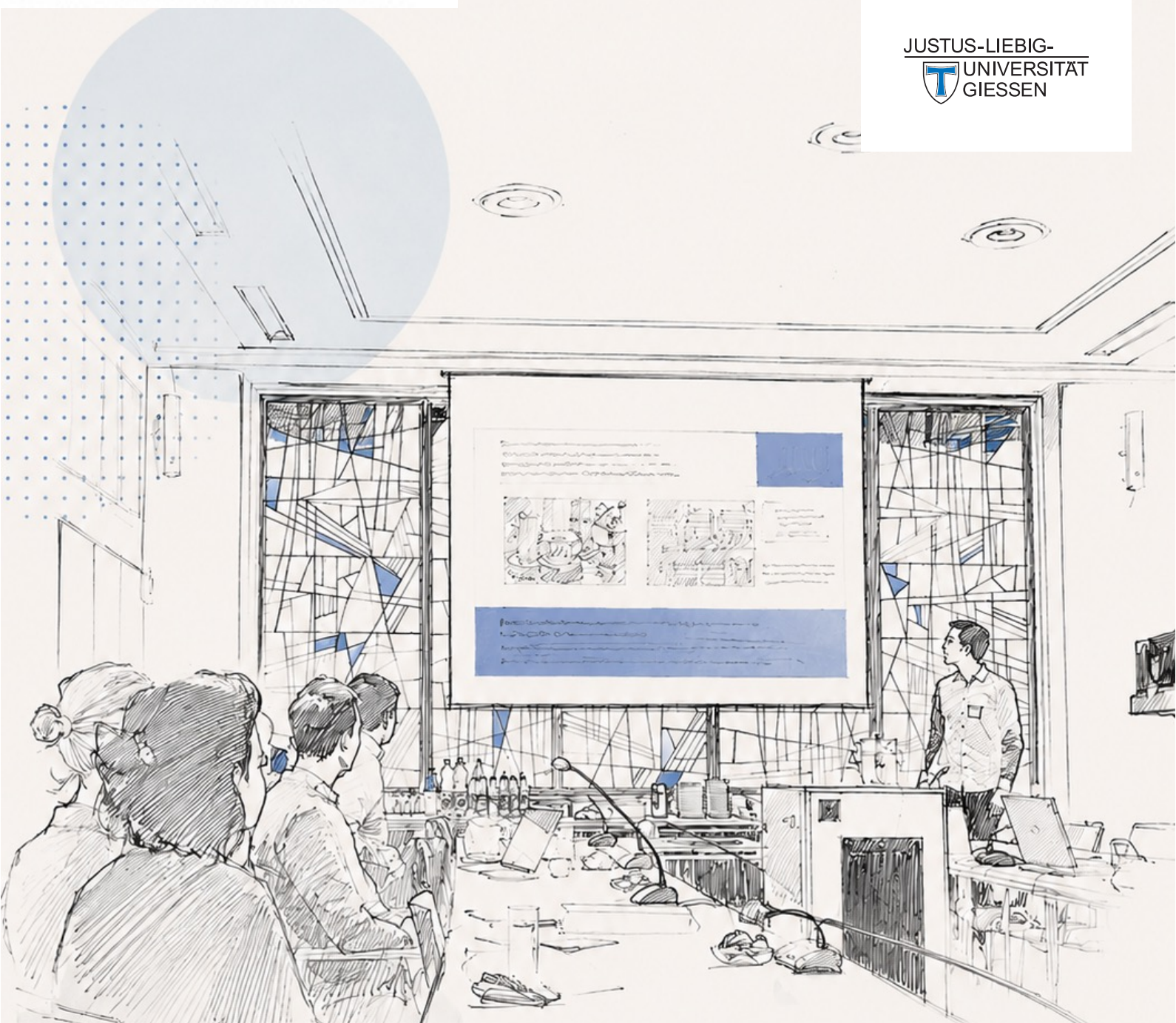




GGGS-JAHRESTAGUNG 2025

**JUNGE WISSENSCHAFTLERINNEN UND
WISSENSCHAFTLER IM INTERDISZIPLINÄREN DISKURS**

ORGANISIERT VON DEN SEKTIONEN: ALTER(N) IN GESELLSCHAFT,
BILDUNG UND ERZIEHUNG & HUMAN-ANIMAL STUDIES

HERAUSGEBER:INNEN: THERESA F. BRAUN, MICHELLE MEIER & JONAS
METZGER

Inhaltsverzeichnis

GELEITWORT – JUNGE WISSENSCHAFT IM DIALOG: ZWISCHEN INTERDISZIPLINARITÄT UND NEUEN WEGEN DER TEILHABE – THERESA F. BRAUN, MICHELLE MEIER & JONAS METZGER.....	3
---	---

NÄHE, SPRACHE, SELBST. BILDUNGSWEGE ZWISCHEN INNEN- UND AUßENWELTEN	6
--	----------

„ICH BIN HIER“ - PRÄSENZ STATT PRÄSKRIPTION: NEUE WEGE ZUR PSYCHOSOZIALEN UNTERSTÜTZUNG DENKEN – KIM DRÖLL	7
SPRACHWECHSELSITUATIONEN IN DER FACHKRAFT-KIND-INTERAKTION: EINSATZ VON TRANSLANGUAGING MIT MEHRSPRACHIGEN KINDERN – HANNAH MANOWITA	14
MUTTER-KIND-INTERAKTION INTERDISZIPLINÄR GEDACHT ZWISCHEN KINDHEITSPÄDAGOGIK UND PHONETIK – MICHELLE MEIER	21

LERNEN, LEISTEN, TEILHABEN. BILDUNG IM SPANNUNGSFELD VON STRUKTUR UND PARTIZIPATION	26
--	-----------

E-LEARNING: ERKLÄRVIDEOS IN DER SCHULE – THI THUY VAN BUI	27
PRÜFUNGSANGST – EINE ANALYSE STRUKTURELLER BENACHTEILIGUNG – LAURA KATHARINA ZÄH.....	33
DEMOKRATIE VON MORGEN? EINFLUSS, RESSOURCEN UND MITGLIEDER VON KINDER- UND JUGENDPARLAMENTEN – SEBASTIAN MECH	40

RÄUME, BEZIEHUNGEN, ÜBERGÄNGE: BILDUNG IM GEFÜGE.....	48
--	-----------

RAUMPRAKTIKEN UND DIE ORDNUNG DES SOZIALEN IN DER SCHULE – HANNAH MANSOUR	49
ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSPARTNERSCHAFTEN IM SPANNUNGSFELD VON MIGRATION UND SONDERPÄDAGOGISCHEM FÖRDERBEDARF – SARAH WEBER.....	55
TEAMTEACHING ALS RESSOURCE IN DER INKLUSION - VERMITTELT IN DER ERSTEN PHASE DER LEHRKRÄFTEBILDUNG? – DOROTHEE POST, CHRISTOF SCHREIBER & MICHAELA TIMBERLAKE .	60
SEMINARKONZEPT ZUR ENTWICKLUNG VON LERNTRÄGERN IN DER GEWERBLICH-TECHNISCHEN LEHRKRÄFTEBILDUNG – DAVID AßMANN	66

ERZÄHLEN, ERINNERN, ERKENNEN: BILDUNG AN DEN RÄNDERN DES GEWOHNTEIN.....	71
---	-----------

„AN DEN RÄNDERN DES GEWOHNTEIN“ – ARTS-BASED-RESEARCH – FRIEDA RAU & VIVIEN REUTER	72
ERFAHRUNGEN SICHTBAR MACHEN: TAGEBUCH-EINTRÄGE VON MENSCHEN MIT DEMENZ – JONAS METZGER	80
ZUR RELEVANZ DER BETRACHTUNG TIERGESTÜTZTER INTERAKTIONEN AUS INTERDISZIPLINÄREN PERSPEKTIVEN – DER VORSCHLAG EINES RAHMENMODELLS AUS HUMAN-ANIMAL STUDIES, SOZIOLOGIE, ETHOLOGIE UND VETERINÄRMEDIZIN – THERESA F. BRAUN	85

Geleitwort – Junge Wissenschaft im Dialog: Zwischen Interdisziplinarität und neuen Wegen der Teilhabe

Theresa F. Braun, Michelle Meier & Jonas Metzger

Der vorliegende Tagungsband dokumentiert die vielfältigen Impulse und intensiven Diskurse der GGS-Jahrestagung 2025, die am 13. und 14. November unter dem Motto „Junge Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler im interdisziplinären Diskurs“ an der Justus-Liebig-Universität Gießen stattfand. In der historischen Aula und im Senatssaal kamen Studierende, Promovierende sowie etablierte Forscher:innen zusammen, um über Disziplinengrenzen hinweg verschiedene wissenschaftliche und gesellschaftliche Themenfelder zu bearbeiten.

Was diese Tagung in besonderer Weise auszeichnete, war ihr gelebter Charakter als offener Experimentier- und Entwicklungsraum für junge Wissenschaftler:innen, die sich in ganz unterschiedlichen Stadien der eigenen Qualifikationsprojekte befanden. Umso wertvoller war die hier etablierte, ressourcenorientierte Atmosphäre, die von einem Austausch auf Augenhöhe getragen wurde. Diskurs wurde nicht als Arena der reinen Defizitmarkierung verstanden, sondern als konstruktive Suchbewegung, in der unfertige Gedanken, methodische Herausforderungen und innovative Ansätze gemeinsam weiterentwickelt wurden. Diese Öffnung disziplinärer Grenzen führte sowohl inhaltlich als auch methodisch zu fruchtbaren Impulsen für die eigene Arbeit aller Beteiligten.

Getragen wurde diese interdisziplinäre Klammer durch die enge Zusammenarbeit dreier Forschungssektionen des GGS, deren programmatische Ausrichtungen den inhaltlichen Rahmen dieses Tagungsbandes aufspannen. Die Sektion *Bildung und Erziehung* nimmt integrative wie desintegrative Tendenzen von Gesellschaften in den Blick und untersucht Bildungsverläufe, Autonomieansprüche sowie das Wechselspiel von lebensweltlicher und institutioneller Bildung in allen Lebenslagen und -altern. Die Sektion *Alter(n) in Gesellschaft* bricht mit einer rein biologisch-individuellen Verortung des Alterns und fokussiert stattdessen die gesellschaftlichen Wandlungen, psycho-sozialen Konflikte und Partizipationsmöglichkeiten im demographischen Wandel. Die Sektion *Human-Animal Studies*, historisch gewachsen aus einer ungewöhnlichen Kooperation zwischen Veterinärmedizin und Soziologie, widmet sich dem noch relativ offenen, fachübergreifenden Forschungsfeld der Mensch-Tier-Beziehungen in ihren ökologischen, sozialen und politischen Dimensionen.

Das Zusammenwirken dieser drei Perspektiven ermöglichte es, komplexe Phänomene wie Unterstützung, Beziehungsgeflechte und gesellschaftliche Teilhabe aus neuen Blickwinkeln zu beleuchten, was sich sowohl in der thematischen Vielfalt der Tagung als auch in den unterschiedlichen Perspektiven dieses Bandes widerspiegelt.

Unter der Klammer „Nähe, Sprache, Selbst. Bildungswege zwischen Innen- und Außenwelten“ setzen sich die ersten Beiträge dieses Bandes mit grundlegenden Bedingungen von Bildung und Unterstützung im frühen und jungen Erwachsenenalter auseinander.

Den Beginn macht der Beitrag von Kim Dröll zum Projekt „Ich bin hier“, das neue Wege zur psychosozialen Unterstützung abseits individueller Problemverortung denkt. Die Untersuchung fokussiert relationale sowie institutionelle Bedingungen von Hilfesystemen und erprobt einen niedrigschwelligen, non-direktiven Unterstützungsraum für junge Erwachsene in Bildungseinrichtungen.

Daran schließt sich die Analyse von Sprachwechselsituationen in der Fachkraft-Kind-Interaktion von Hannah Manowita an, die den gezielten Einsatz von Translanguaging mit mehrsprachigen Kindern beleuchtet.

Der Beitrag zeigt auf, wie das Aufbrechen starrer monolingualer Muster im pädagogischen Alltag individuelle sprachliche Repertoires wertschätzt und somit einen direkten Beitrag zu mehr Bildungsgerechtigkeit leistet.

Die darauffolgende Arbeit von Michelle Meier widmet sich der Mutter-Kind-Interaktion aus einer interdisziplinären Perspektive zwischen Kindheitspädagogik und Phonetik. Durch diese methodische Verschränkung gelingt es, die feinen Nuancen kommunikativer und relationaler Abstimmungsprozesse im frühen Kindesalter präzise zu rekonstruieren.

Unter dem Titel „Lernen, Leisten, Teilhaben. Bildung im Spannungsfeld von Struktur und Partizipation“ versammelt der Band kompakte Einblicke in laufende Qualifikationsarbeiten, die theoretische Suchbewegungen und erste empirische Befunde zur Diskussion stellen.

Thi Thuy Van Bui untersucht, wie Erklärvideos als E-Learning-Format Lernprozesse im schulischen Kontext beeinflussen. Der Beitrag stellt das iPAC-Modell als Planungs- und Evaluationsinstrument vor und skizziert ein Forschungsvorhaben zu lernwirksamen Effekten digitaler audiovisueller Medien.

Laura Katharina Zäh nimmt Prüfungsangst nicht als individuelles Problem, sondern als Ausdruck struktureller Machtverhältnisse in den Blick. Gestützt auf Foucault und Bourdieu fragt ihr Promotionsprojekt, welche Rolle Diversitätsmerkmale und institutionelle Barrieren an Hochschulen bei der Entstehung von Prüfungsangst spielen.

Sebastian Mech untersucht die politische Wirksamkeit von Kinder- und Jugendparlamenten in Deutschland. Mithilfe eines partizipativen Mixed-Methods-Designs werden Kinder und Jugendliche aktiv als Expert:innen ihres eigenen Lebens einbezogen, um Einfluss, Ressourcen und Repräsentation dieser Gremien empirisch zu erfassen.

Das Kapitel „Räume, Beziehungen, Übergänge. Bildung im Gefüge“ widmet sich schulischen und institutionellen Räumen als Orte, an denen soziale Ordnungen ausgehandelt, Übergänge gestaltet und Kooperationen erprobt werden.

Der Beitrag zu den Raumpraktiken und der Ordnung des Sozialen in der Schule von Hannah Mansour untersucht die physische und symbolische Strukturierung schulischer Lernumgebungen. Er macht sichtbar, wie alltägliche Raumaneignungen institutionelle Hierarchien sowie soziale Ein- und Ausschlüsse reproduzieren oder herausfordern.

Mit den Erziehungs- und Bildungspartnerschaften im Spannungsfeld von Migration und sonderpädagogischem Förderbedarf greift die Arbeit von Sarah Weber eine hochaktuelle Problemlage auf. Der Text analysiert die komplexen Aushandlungsprozesse zwischen Familien und schulischen Institutionen an der Schnittstelle multipler Differenzkategorien.

Das Teamteaching als Ressource in der Inklusion wird in dem Beitrag von Dorothee Post, Christof Schreiber und Michaela Timberlake kritisch dahingehend hinterfragt, inwiefern diese Kooperationsform bereits in der ersten Phase der Lehrkräftebildung nachhaltig vermittelt wird. Die Autor:innen zeigen strukturelle Leerstellen sowie Potenziale für eine reformierte universitäre Ausbildung auf.

Ergänzt wird dieser schulpädagogische Fokus durch die Vorstellung eines innovativen Seminarkonzepts von David Aßmann zur Entwicklung von Lernträgern in der gewerblich-technischen Lehrkräftebildung. Der Beitrag verknüpft fachdidaktische Ansprüche mit den Anforderungen moderner beruflicher Bildungsprozesse.

Unter der Überschrift „Erzählen, Erinnern, Erkennen: Bildung an den Rändern des Gewohnten“ wendet sich der Band verstärkt unkonventionellen methodischen Zugängen zu. Die Beiträge dieses Abschnitts fordern klassische Erkenntnisgrenzen heraus und erproben neue Repräsentationsformen des Sozialen.

Hierunter fällt die Auseinandersetzung von Frida Rau und Vivien Reuter mit den „Rändern des Gewohnten“ im Kontext von *Arts-Based Research* (kunstbasierte Forschung). Die Arbeit demonstriert, wie ästhetische und künstlerische Praktiken als eigenständige Erkenntnisinstrumente in den Sozialwissenschaften genutzt werden können, um schwer Sagbares fassbar zu machen.

Ein eindrückliches Beispiel für die Sichtbarmachung vulnerabler Lebenswelten liefert die qualitative Untersuchung von Tagebucheinträgen von Menschen mit Demenz von Jonas Metzger. Abseits rein klinischer Diagnosen gelingt hier eine wissenschaftlich fundierte Rekonstruktion von Selbstwahrnehmung, Alltagserleben und den spezifischen Teilhabebedarfen der Betroffenen im Altersprozess.

Den Band beschließt ein theoretischer Vorschlag für ein interdisziplinäres Rahmenmodell zur Betrachtung tiergestützter Interaktionen von Theresa Braun. Der Beitrag führt Perspektiven der Human-Animal Studies, Soziologie, Ethologie und Veterinärmedizin zusammen, um das komplexe Beziehungsdreieck zwischen tiergestützt tätiger Fachkraft, Klient:in und Tier systematisch zu erfassen und die tierliche Perspektive als eigenständige Agency zu diskutieren.

Ein besonderer Dank gilt dem Gießener Graduiertenzentrum Sozial-, Wirtschafts- und Rechtswissenschaften für die finanzielle Förderung der Tagung und dieser Publikation sowie den engagierten Organisator:innen. Vor allem aber danken wir allen beitragenden jungen Wissenschaftler:innen, die durch ihren Mut zu neuen Fragen und ihre Offenheit im kollegialen Dialog die Tagung sowie diesen Band mit Leben gefüllt haben.

Wir wünschen den Leser:innen eine inspirierende und gewinnbringende Lektüre und hoffen, dass dieser Band dazu beiträgt, interdisziplinäre Dialoge zu führen und nachhaltig zu vertiefen.

Nähe, Sprache, Selbst.
Bildungswege zwischen Innen- und
Außenwelten

„Ich bin hier“ - Präsenz statt Präskription: Neue Wege zur psychosozialen Unterstützung denken

Kim Dröll

Institut für Förderpädagogik und Inklusive Bildung, Justus-Liebig-Universität Gießen

Zusammenfassung

Psychosoziale Belastungen nehmen zu, während psychosoziale Hilfesysteme zunehmend an ihre Grenzen stoßen. Neben begrenzten Versorgungskapazitäten prägen nicht hinreichend erforschte Zugangshürden – wie z. B. Rollenerwartungen oder vorausgesetzte Formen der Problemartikulation – maßgeblich, welche Menschen Unterstützung erreichen und welche nicht. Das Projekt „Ich bin hier“ setzt genau hier an und verbindet Perspektiven der Mental-Health-Versorgungsforschung mit einer umwelt- und strukturbezogenen Sicht auf Unterstützung. Im Zentrum steht die experimentelle Erprobung eines niedrighschwelligen, non-direktiven Unterstützungsraums für junge Erwachsene in Bildungseinrichtungen, der Zugangshürden von Beginn an mitdenken möchte. Anstatt demnach Belastungen und die Inanspruchnahme von Hilfe primär als individuelle Verantwortung zu adressieren, rückt das Projekt die Frage in den Vordergrund, welche relationalen und institutionellen Bedingungen Unterstützung zugänglich machen. Es versteht sich als partizipative, wissenschaftlich begleitete Suchbewegung mit der Perspektive neue Wege psychosozialer Unterstützung sichtbar zu machen.

Abstract

Psychosocial distress is increasing, while psychosocial support systems are increasingly reaching their limits. Beyond limited service capacity, insufficiently researched barriers – such as role expectations and presupposed forms of problem articulation – to access crucially shape who receives support and who does not. The project „I Am Here“ addresses this directly by integrating perspectives from mental health services research with an environmental and structural view of support. At its core, the project experimentally explores a low-threshold, non-directive space of support for young adults in educational settings that anticipates barriers to access from the outset. Rather than framing psychological distress and help-seeking primarily as matters of individual responsibility, the project foregrounds the question of which relational and institutional conditions make support accessible. It understands itself as a participatory, research-accompanied exploratory endeavor, with the aim of making new pathways of psychosocial support visible.

1 Einleitung

„In Deutschland sind jedes Jahr 27,8 % der erwachsenen Bevölkerung von einer psychischen Erkrankung betroffen [...]. Das entspricht rund 17,8 Millionen betroffenen Personen, von denen pro Jahr nur 18,9 % Kontakt zu Behandlerinnen und Behandlern aufnehmen“ (DGPPN, 2025, S.1).

Mit dieser Aussage bündelte 2025 die Deutsche Gesellschaft für Psychiatrie, Psychotherapie, Psychosomatik und Nervenheilkunde die Situation in Deutschland. Ausgehend von diesem Zitat möchte der

Beitrag den Blick auf ein Thema lenken, das statistisch gesehen jeden Vierten betrifft (DGPPN, 2018, S.4); ein Thema, das uns trotz seiner gesellschaftlichen Relevanz noch immer durch Stigmatisierung voneinander trennt – so trennt, dass wir leicht übersehen, dass damit nicht ‚irgendwer‘ gemeint ist, sondern Kolleg:innen, Freund:innen, Familienmitglieder – und vielleicht sogar wir selbst.

Das Eingangszitat markiert bereits genau jenes Spannungsfeld, welches auch Ausgangspunkt für das Projekt ist: Psychische

Erkrankungen sind weit verbreitet, professionelle Unterstützung erreicht jedoch nur einen vergleichsweise kleinen Anteil der Betroffenen – bzw. viele Betroffene finden trotz Leidensdruck keinen oder erst nach langer Zeit einen Weg in Hilfesysteme. Die Versorgungsepidemiologie hält hierzu fest, dass es etwa vier Jahre bis zum ersten Kontakt mit Spezialist:innen dauert und bei Angst- oder depressiven Störungen durchschnittlich sechs bis sieben Jahre bis zum Erstkontakt vergehen (Thom, Bretschneider, Kraus, Handerer & Jacobi, 2019, S.133).

Diese Befunde verweisen auf eine grundlegende Herausforderung psychosozialer Versorgung: Die Frage, ob das Hilfesystem funktioniert, ist damit nicht allein eine Frage nach Inhalt oder vorhandener (Therapie-/Beratungs-)Plätze, sondern ebenso eine Frage von *Zugänglichkeit* – eine Frage nach *Barrieren und Bedingungen, unter denen Unterstützung zugänglich oder unzugänglich wird*.

Der vorliegende Beitrag stellt – ausgehend von diesem Befund – mit dem Projekt „Ich bin hier“ eine Skizze eines derzeit im Aufbau befindlichen Forschungsvorhabens vor, welches die Versorgungslage für psychosoziale Belastungen verbessern möchte. Hierbei wird bewusst keine klar definierte Form von Belastung, Krankheit oder Leid genutzt, sondern das Projekt versteht sich in dieser Forschungsphase als adaptives Konzept und möchte in diesem Sinne Raum für alle Menschen lassen, die das Projekt besuchen wollen.

2 Epidemiologie

Ausgehend vom Eingangszitat und den Zahlen der größten bevölkerungsrepräsentativen Studie in Deutschland (DEGS1) von 2008 bis 2011 zeigen aktuellere, kleinere Erhebungen *in Deutschland* übereinstimmend, dass die Belastung durch psychische Erkrankungen und der Bedarf an Unterstützung bis zum Jahr 2026 zugenommen hat: Nach Daten der Mental

Health Surveillance bewerten 2024 nur 36,5 % der Befragten ihre psychische Gesundheit als sehr gut oder ausgezeichnet (DGPPN, 2025, S.1). Hinzukommend hat sich zwischen 2019 und 2023 die Anzahl von erwachsenen Menschen mit depressiven Symptomen „[...] nahezu verdoppelt [...]“ (DGPPN, 2024, S.6). Zwischen 2000 und 2020 kam es ebenso aufgrund psychischer Leiden zu einem Anstieg von 42 % in Bezug auf die Erwerbsminderungsrente; psychische und Verhaltensstörungen sind somit derzeit die häufigste Diagnosegruppe bei Verrentungen (BAuA, 2023, S.3, S.68). Die COVID-Pandemie wirkte hierbei zusätzlich als Verstärker psychosozialer Belastungen (Schultheis, 2021, S.165). Dies verweist nicht nur (1) auf den Bedarf erneuter bevölkerungsrepräsentativer Studien und (2) eine bislang unzureichende (finanzielle) Priorisierung dieses Bereichs – da die letzte umfassende Erhebung (DEGS1) 15 Jahre zurückliegt – sondern es lässt ebenso (3) die Annahme zu, dass neuere Erhebungen noch höhere Belastungsniveaus sichtbar machen würden.

Bei Punkt (3) ließe sich einwenden, dass auch der Ausbau des deutschen Hilfesystems in den vergangenen 15 Jahren die Prävalenzraten beeinflusst haben könnte. Hierzu zeigen jedoch versorgungsepidemiologische Analysen, dass der Ausbau des Hilfesystems – selbst vor Corona – nicht in einem Rückgang der Prävalenzen psychischer Störungen sichtbar wird. In der Mental-Health-Versorgungsforschung wird dieses Auseinanderfallen von Angebotsausbau und stabil hohen Prävalenzen als Versorgungsparadox diskutiert (Thom et al., 2019, S.130).

Jedoch ist dies ein Paradox oder schlicht eine Forschungslücke in Bezug auf Barrieren für Betroffene?

3 Barrieren und Individualisierung

Internationale Studien zu ‚Help-Seeking‘ beschreiben zwar wiederholt Barrieren wie mangelnde Informationen, fehlendes Krankheitsbewusstsein oder -einsicht, (Selbst-) Stigmatisierung, Hilfesuchstigma, Scham, ProbleMLEUGNUNG und Zweifel an Wirksamkeit (Birgel et al., 2025, S.1; Gulliver, Griffiths & Christensen, 2010, S.1; Thom et al., 2019, S.133-134). Die Sichtung bisheriger Forschung zeigt jedoch eine überwiegend betroffenenzentrierte Beschreibung von Hürden. Diese kann insofern problematisch sein, als dass Barrieren primär auf Seiten der Betroffenen verortet werden. Darin liegt eine grundlegende Individualisierungsproblematik: Hilfe wird so an Voraussetzungen gebunden, die das Subjekt (in der Krise) erst einmal erfüllen muss – z. B.: Belastung erkennen, sie sprachlich fassen, sie als behandlungsrelevant einordnen und schließlich aktiv in institutionell anschlussfähige Hilfesuche übersetzen und sich auf vorgefertigte und/oder ihm unbekannte Rollen innerhalb einer unbekannten Umgebung einlassen. Das Nicht-Aufsuchen von Hilfe kann somit schnell als Scheitern des Individuums verstanden werden. Mit dieser Perspektive auf Barrieren kann in Vergessenheit geraten, dass Zugänge zu Unterstützung durch institutionelle Bedingungen mitstrukturiert werden – diese müssen demnach ebenso bei der Versorgungslücke mitgedacht bzw. miterforscht werden. In der Konsequenz soll die *Frage nach Barrieren innerhalb dieses Projekts weg von individualisierenden und betroffenen-defizitären Zuschreibungen hin zu Fragen nach relationalen und institutionellen (Umwelt-)Bedingungen* verschoben werden. Damit stellt sich nicht mehr nur die Frage, warum Hilfe nicht gesucht wird, sondern ebenso, wie Unterstützung gestaltet sein muss, damit Hilfe überhaupt erreicht.

4 Mental-Health-Versorgungsparadox als Forschungslücke

Die Mental-Health-Versorgungsforschung hat in Deutschland vergleichsweise spät an Bedeutung gewonnen (Zaumseil, 2020, S.1, S.14). Zugleich erschwert die institutionelle Fragmentierung die Forschung, da sich Leistungen auf „[...] mindestens sieben Sozialgesetzbücher [...]“ (DGPPN, o. J., Abs.2) verteilen. Das deutsche Hilfesystem ist zudem mehrstufig und in der Praxis sind die Grenzen unscharf (Bramesfeld, 2023, S.363), sodass Belastungserfahrungen sich nicht immer klar in institutionelle Zuständigkeiten übersetzen lassen. Zudem ist diese institutionelle Differenzierung für Betroffene oft schwer durchschaubar: Unklar kann bleiben, an welche Stelle sich gewendet werden soll, welches Verhalten jeweils erwartet wird und ob die eigene Leidenslast ‚ausreicht‘.

Womit wir erneut bei theoretischen Barrieren für Betroffene sind. Wieso theoretisch? Analysen der Versorgungslücken erkennen zwar zunehmend institutionelle Defizite an (WHO, 2021, S.18), verbleiben jedoch häufig auf der Ebene der Feststellung (treatment gap) oder der Forderung nach mehr Forschung. Vergleichsweise selten wird untersucht, wie Betroffene selbst Hilfesysteme erleben. Das bedeutet, betroffenenzentrierte partizipative Forschungsansätze sind bislang unterrepräsentiert und sollen im Projekt „Ich bin hier“ daher einen zentralen Stellenwert einnehmen: Gerade vor dem hinzukommenden Hintergrund berichteter Beteiligungsdefizite und Autonomieverluste im Behandlungskontext selbst (Thom et al., 2019, S.134) zielt der Einbezug von Betroffenen auf eine stärkere partizipative Mitwirkung in der Forschung sowie auf die Mitgestaltung des angestrebten psychosozialen Unterstützungsraums.

5 Fokusgruppe und Ort: Studierende an der Universität

Bei der Frage nach dem Ort knüpft das Projekt an internationale Forschung zu Community-based Mental Health Services und recovery-orientierten Praktiken an. Eine systematische Übersichtsarbeit zu beiden Themen weist auf moderate bis hohe Effekte auf die psychische Rehabilitation hin (Mousavizadeh & Jandaghian Bidgoli, 2023, S.345). Das heißt: Unterstützung soll darauf aufbauend im Projekt stärker alltags- und lebensweltbezogen gedacht werden.

Diese *Verschiebung von Individualisierung hin zur Umweltgestaltung* soll konkret am Lebensort Universität geschehen.

Wieso? Die psychosoziale Belastungslage von Studierenden hat sich seit Corona verschlechtert: Studien berichten erhöhte Raten depressiver und ängstlicher Symptome sowie Suizidgedanken (Fricke, Glumann & Kiesewetter, 2024, S.22-23), während Stellungnahmen des Studierendenwerks betonen, dass das Hochschulsystem nicht ausreichend auf diese Situation vorbereitet ist (Deutsches Studierendenwerk, 2023, Abs.5). Reininghaus et al. (2023, S.374) heben zudem hervor, dass junge Menschen trotz hohen Behandlungspotenzials und des größten Behandlungsbedarfs weltweit nur erschwert Zugang zu psychischer Gesundheitsversorgung erhalten.

Die Entscheidung für Umsetzungsort und Betroffenengruppe des Projekts ergibt sich demnach unmittelbar aus Versorgungs- und Belastungslage sowie aus der Frage, wie Unterstützung in einem zentralen Lebensraum gestaltet werden kann.

6 Konzipierung von „Ich bin hier“: Eine Suchbewegung einordnen?

Der Konzipierung selbst liegt ein Paradox zugrunde: Wenn Theorien, Konzepte, Forschungsergebnisse aus unterschiedlichen Fachdisziplinen zur Projektidee geführt haben, muss innerhalb der Konzipierung und

Umsetzung eine aktive Zurücknahme dessen stattfinden. Ganz im Sinne des Titels: „Ich bin hier“ und „Präsenz statt Präskription“ soll ein Raum mit und für Betroffene jenseits derzeitiger Theorien und Hilfesystemlogiken entstehen können. Präsenz meint somit keine direkte therapeutische Technik, sondern in erster Linie die Möglichkeit, einen Ort aufsuchen zu können, wenn Leid (in egal welcher Form) empfunden wird; ein Ort, welcher keine Erwartungen stellt und ermöglicht: anwesend zu sein, ohne sich erklären, ausweisen oder in institutionelle Logiken übersetzen zu müssen. Wesentlich ist somit die Non-Direktivität des Settings: Vorgegebene Rollen, problemzentrierte (Vor-)Gespräche oder Kategorien sollen so weit wie möglich zurückgenommen werden, weil sie selbst zu Zugangshürden werden können – insbesondere für Menschen, die ihre Erfahrungen (noch) nicht in Problembeschreibungen übersetzen können oder wollen. Wenn hier aus Umfangsgründen nicht in die Tiefe gegangen werden kann: so sei gesagt, dass gerade bei der zunehmenden Einsamkeit oder der ‚Sprachlosigkeit‘ bei Gewalterfahrungen ein solcher voraussetzungsloser Ort, ohne stigmatisierende Bezeichnung, eine echte Chance für das Versorgungsparadox vermuten lässt.

Das Projekt soll demnach zunächst durch die Eröffnung eines realen Raums etabliert werden, welcher im Laufe des Projekts sich in das wandeln darf, was daraus innerhalb der Suchbewegung – mit und durch die Teilnehmenden selbst – entsteht. Forschungsauftrag ist dabei nicht das Einpassen in bestehende Kategorien, sondern die Beobachtung, wie sich z. B. Raum, Beziehungsdynamiken und Praktiken entwickeln.

Der Raum kann demnach als offener, experimenteller Möglichkeitsraum verstanden werden, der bewusst einen Gegenentwurf zu vorausstrukturierter, angebotszentrierter Versorgung bildet.

Zusammenfassend steht somit nicht die Entwicklung eines standardisierten

Angebots, sondern die gemeinsame Untersuchung dessen, was Menschen in belastenden Situationen situativ und tatsächlich brauchen, was sie fernhält und was ihnen einen ersten Zugang erleichtern könnte. Eine solche Perspektive nimmt Betroffene nicht primär als Adressat:innen bereits feststehender Hilfen in den Blick, sondern als Mitwissende über die Bedingungen gelingender Unterstützung. Gerade darin liegt der Anspruch des Projekts: psychosoziale Unterstützung nicht nur vom System her zu denken, sondern von den Erfahrungen derjenigen aus, die auf sie angewiesen sein können – mit der Hoffnung, daraus Innovationsimpulse für eine inklusivere, zugänglichere psychosoziale Versorgung zu gewinnen.

7 Methodik

Der Raum soll qualitativ untersucht werden – durch ethnografische Beobachtungen, Interviews und anonymisiertes Feedback. Dies versteht sich – wie alle Angaben – als vorläufiger Rahmen, der im Projektverlauf mit den Beteiligten weiterentwickelt wird.

8 Erste reflexive und ethische Rahmungen

In einer von hegemonialen Strukturen der Wissensproduktion geprägten Wissenschaftslandschaft kann eine solche Konzipierung zunächst auf Widerstand stoßen – aber auch innerhalb der Forschung des

Projekts selbst können Irritation und Widerstandsmomente nicht ausgeschlossen werden. Um die konzeptionelle Idee demnach nicht durch eigene wissenschaftliche Prägung zu gefährden, bedarf es eines sensiblen und reflexiven Umgangs mit Prägnungen, Vorannahmen und bestehenden Machtdynamiken. Gerade für das Projekt „Ich bin hier“ ist dies zentral, weil partizipative Forschung hier bedeutet, den Raum gemeinsam mit Betroffenen zu entwickeln, ohne ihre Beiträge vorschnell in wissenschaftliche Kategorien, institutionelle Logiken oder bereits bekannte Hilferaster zu überführen. Hervorzuheben ist an diesem Punkt, dass ethischen Fragen und dem Schutz der Teilnehmenden im gesamten Projekt höchste Priorität zukommt. Der Raum versteht sich ausdrücklich nicht als Therapieangebot, sondern als niedrigschwelliger Begegnungs- und Forschungsraum für psychosoziale Belastungen. Das bedeutet, die anwesenden Fachpersonen müssen so qualifiziert sein, dass sie Belastungsanzeichen erkennen, Grenzen des Settings stetig reflektieren und bei Bedarf an geeignete Regelangebote weiterleiten können. Auf diese Weise soll die Offenheit des Raums gewahrt bleiben, ohne die Sicherheit der Beteiligten zu gefährden.

Kontakt: Kim.J.Droell@uni-giessen.de

9 Literaturverzeichnis

- BAuA (2023). *Sicherheit und Gesundheit bei der Arbeit – Berichtsjahr 2022: Unfallverhütungsbericht Arbeit* (1. Auflage). <https://doi.org/10.21934/baua:bericht20230817>
- Bramesfeld, A. (2023). Die Versorgung von Menschen mit psychischen Erkrankungen in Deutschland aus Perspektive des Gesundheits- und Sozialsystems: Aktuelle Entwicklungsbedarfe. *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 66(4), 363–370. <https://doi.org/10.1007/s00103-023-03671-x>
- Birgel, V., Gellert, P., Hölling, H., Kuhnert, R., Michalski, N., Rapp, M., O’Sullivan, J. L., & Cohrdes, C. (2025). Barrieren der Inanspruchnahme psychotherapeutischer Versorgung junger Erwachsener: Individuelle und regionale Einflussfaktoren. *Journal of Health Monitoring*, 10(4), 1-10. <https://doi.org/10.25646/13532>
- DGPPN (2025). *Basisdaten psychische Erkrankungen* (Stand Februar 2025). Verfügbar unter: https://www.dgppn.de/_Resources/Persistent/a71c6af0841eb0236690e3d360630418d5f56c24/2025_DGPPN_Basisdaten%20Psychische%20Erkrankungen.pdf
- DGPPN (2024). *Dossier – Psychische Erkrankungen in Deutschland: Schwerpunkt Forschung*. Verfügbar unter: https://www.dgppn.de/_Resources/Persistent/d002bd6ba0e3f9a339fcc667962318e84dd54cb2/2024_DGPPN_Dossier_Forschung.pdf
- DGPPN (2018). *Dossier – Psychische Erkrankungen in Deutschland: Schwerpunkt Versorgung*. Verfügbar unter: https://www.dgppn.de/_Resources/Persistent/f80fb3f112b4eda48f6c5f3c68d23632a03ba599/DGPPN_Dossier%20web.pdf
- DGPPN (o.J.). *Psychosoziale Versorgungsforschung und Public Mental Health*. Verfügbar unter: <https://www.dgppn.de/die-dgppn/referate/psychosoziale-versorgungsforschung-und-public-mental-health.html>
- Fricke, V., Glumann, N. V. & Kiewewetter, J. (2024). Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die psycho-soziale Situation von Studienanfänger*innen und Studierenden im DACH-Raum. Ein systematischer Literaturreview. In: Y., Hofmann (Hrsg.). *Die psycho-soziale Situation von Studierenden in der (post-)pandemischen Zeit: Stand der Forschung und Impulse aus der Praxis* (S. 9-24). UVW Webler. <https://doi.org/10.53183/9783946017554>
- Gulliver, A., Griffiths, K. M., & Christensen, H. (2010). Perceived barriers and facilitators to mental health help-seeking in young people: A systematic review. *BMC Psychiatry*, 10, 113. <https://doi.org/10.1186/1471-244X-10-113>
- Mousavizadeh, S. N., & Jandaghian Bidgoli, M. A. (2023). Recovery-oriented practices in community-based mental health services: A systematic review. *Iranian Journal of Psychiatry*, 18(3), 332–351. <https://doi.org/10.18502/ijps.v18i3.13013>
- Reininghaus, U., Rauschenberg, C., Schick, A., & Hartmann, J. A. (2023). Public Mental Health in internationaler Perspektive: Vom Konzept zur Umsetzung in Politik und Versorgung. *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 66(4), 371–378. <https://doi.org/10.1007/s00103-023-03673-9>
- Schultheis, D. (2021). Corona und Lockdown verschlechtern die psychische Gesundheit signifikant. *PPmP – Psychotherapie, Psychosomatik, Medizinische Psychologie*, 71, 165. <https://doi.org/10.1055/a-1406-4905>
- Thom, J., Bretschneider, J., Kraus, N., Handerer, J., & Jacobi, F. (2019). Versorgungsepidemiologie psychischer Störungen: Warum sinken die Prävalenzen trotz vermehrter Versorgungsangebote nicht ab? *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 62(2), 128–139. <https://doi.org/10.1007/s00103-018-2867-z>

- WHO (2021). Leitlinien für gemeindenahe psychiatrische Versorgung: Teilübersetzung der „Guidance on community mental health services: Promoting person-centred and rights-based approaches“ [Teilübersetzung]. Schweizerische Gesellschaft für Sozialpsychiatrie. Verfügbar unter: https://www.sozialpsychiatrie.ch/files/7A9S3JF/who-guidance_psych_versorgung_teiluebersetzung_de.pdf
- Zaumseil, M. (2020). Evidenzbasierte Gesundheitsversorgung als neue Bewegung und Kultur am Beispiel von evidence-based mental health care. *Forum Gemeindepsychologie*, 25(1). Verfügbar unter: <http://www.gemeindepsychologie.de/181.html>

Sprachwechselsituationen in der Fachkraft-Kind-Interaktion: Einsatz von Translanguaging mit mehrsprachigen Kindern

Hannah Manowita

Institut für Förderpädagogik und Inklusive Bildung, Justus-Liebig-Universität Gießen

Zusammenfassung

Im vorliegenden Artikel werden Aspekte der Mehrsprachigkeit, des Erwerbs von Mehrsprachigkeit in der Kindheit sowie der politische wie pädagogische Umgang mit mehrsprachigen Kindern thematisiert, auf das Konzept des Translanguaging eingegangen, Rückschlüsse für den Umgang mit Mehrsprachigkeit aufgeführt und abschließend sich aus der Forschungslage ergebende weiterführende Fragen formuliert.

Abstract

This article examines aspects of multilingualism and the acquisition of multilingualism in childhood. In addition, the political and educational approaches to multilingual children and the concept of translanguaging is discussed, also recommendations for addressing multilingualism. Finally, further questions arising from the current state of research will be formulated.

1 Einleitung

Im Rahmen des leitenden Tagungsthemas der Interdisziplinarität soll in diesem Artikel der Fokus auf den Bereich Sprache gelegt werden, konkret soll der Aspekt Mehrsprachigkeit thematisiert werden. Im Kontext Sprache und Mehrsprachigkeit wird Interdisziplinarität in seiner Komplexität und in besonderem Umfang deutlich: Zahlreiche Professionen und Wissenschaftszweige befassen sich mit dem praktischen Erwerb, der Verarbeitung, der Praxis von Mehrsprachigkeit und den zugrundeliegenden Theorien – sei es in den Disziplinen der Sprachwissenschaften, Psychologie, Medizin, Bildungs- und Erziehungswissenschaften, Soziologie, Politikwissenschaften und darüber hinaus. In diesem Artikel liegt der Schwerpunkt auf dem frühen Erwerb mehrerer Sprachen und dem Umgang mit Mehrsprachigkeit im frühen pädagogischen Setting.

2 Textteil

Mehrsprachigkeit und der Umgang mit Mehrsprachigkeit haben nicht nur weltweit, sondern auch in Europa und im deutschsprachigen Raum eine Entwicklung durchgemacht. Historische linguistische Theorien zu Mehrsprachigkeit sowie Deutsch als Bildungssprache in der BRD können als Einfluss auf den in Deutschland vorherrschenden „Monolingualen Habitus“ (Gogolin) angesehen werden (Cummins 2021). Die heterogene Bewertung von Mehrsprachigkeit in Abhängigkeit von Prestige der verwendeten Sprachen beeinflusst Menschen in ihrer individuellen Mehrsprachigkeit sowie die professionelle Sichtweise auf den Umgang pädagogischer Fachkräfte mit Mehrsprachigkeit in Bildungsinstitutionen. Skintey und Wyss (2023) formulieren kritisch: „Die Hierarchisierung von Sprachen nach (hoch bewerteten) National- und Bildungssprachen auf der einen Seite und (schlecht bewerteten) Migrant*innensprachen auf der anderen Seite steht einer

realistischen Sichtweise auf den Wert von Mehrsprachigkeit im Weg.“. Das zeigt sich

u.a. in Praktiken des „othering“ wie bspw. die Sanktionierung des Gebrauchs von Migrationssprachen, dokumentiert in einer ethnographischen Studie von Skintey und Wyss (2023).

Das Recht auf Mehrsprachigkeit sowie die Wahrung der Sprache als Teil der kulturellen Identität ist gesetzlich vielfach verankert (vgl. Montanari/Lengyel 2025, S. 206). Ebenso kann aus einem inklusiven Gedanken heraus für die Wertschätzung und Erhaltung aller Sprachen eines Kindes (eines Menschen) argumentiert werden, um dem Abbau sozialer Ungleichheiten entgegenzuwirken.

Das Recht auf Teilhabe schließt demnach auch die Berücksichtigung aller Sprachen und Kommunikationswege ein, die einer Person zur Verfügung stehen. Das würde in der Konsequenz bedeuten, alle diese Kommunikationsmöglichkeiten in der Interaktion miteinander wahrzunehmen, wertzuschätzen und miteinzubeziehen.

Aus den politisch verankerten Rechten lassen sich konkrete Ziele für Bildungsinstitutionen ableiten. Für den Bildungsstandort Hessen sind folgende Bildungs- und Erziehungsziele im Bereich „Zwei- und Mehrsprachigkeit“ vorgesehen:

- Neugier für und Freude an anderen Sprachen entwickeln
- Mehrsprachigkeit als Bereicherung verstehen (> Sprache und Literacy)
- Bewusstsein entwickeln, dass die Art und Weise etwas auszudrücken, kulturell geprägt ist
- *Die Fähigkeit erwerben, sich in verschiedenen Sprachen auszudrücken und situationsangemessen die Sprache zu wechseln*
- *Die deutsche Sprache erlernen und diese situationsangemessen anwenden können, bei gleichzeitiger Wertschätzung der Herkunftssprache*
- Sensibilität für unterschiedliche Formen der Diskriminierung entwickeln und diese bekämpfen lernen“ (Hessischer Bildungs- und Erziehungsplan HKM 2025, S. 49).

Aus linguistischer Sicht werden Sprachen als singuläre Systeme betrachtet, die sich

in ihren linguistischen Ebenen (morphologische, syntaktische, semantisch-lexikalische, phonetisch-phonologische, pragmatische Ebene) unterscheiden oder ähneln, korrelieren – und traditionell kontrastiv werden. Diese Betrachtungsweise findet auch in der Fremdsprachendidaktik Berücksichtigung, bspw. im Bereich Kontrastive Phonetik.

Der Begriff „Sprachwechsel“ folgt somit der linguistischen Sicht auf Sprachen als getrennte Systeme und bezieht sich auf Situationen, in denen Sprechende innerhalb einer Äußerung mehrere sprachliche Systeme nutzen. Diese Sprachwechselphänomene sind im Bereich der Sprachwissenschaften schon lange Zeit Forschungsgegenstand. Unter den Begriffen „Code Switching“, „Borrowing“, „Transfer“ oder „Code Mixing“ werden unterschiedliche Formen und Komplexitätsstufen des Übertrags einzelner oder mehrerer linguistischer Aspekte der jeweiligen Sprachen in eine andere verstanden (Müller 2017). Dies kann somit inter- oder intrasententiell auftreten, kann einzelne Laute, Wörter, prosodische Merkmale oder syntaktische Strukturen betreffen (MacSwan 2019).

Ähnlich soziolinguistischer Ansätze wie dem der „Sprachlichen Hybridität“ und des Polykulturellen Selbstverständnisses (Hinnenkamp 2020) sowie der in den 1970ern etablierten Language Awareness (Neuland 2002) kommt in der Pädagogik der 1980er Jahren in Wales der Begriff des *Translanguaging* auf und fordert eine umfassendere Sichtweise auf Mehrsprachigkeit: „Der Begriff „Translanguaging“ beschreibt den Prozess, in dem Personen flexibel und strategisch auf ihr gesamtes sprachliches und nicht-sprachliches Repertoire zurückgreifen, um zu kommunizieren, Wissen zu konstruieren, Verständnis zu erzeugen und ihre sprachliche Identität auszudrücken.“ Kirsch, Mortini (2016, S.1).

Es folgt nach Li et al (2026) drei Prinzipien: “a decolonizing logic about language and bilingualism, a focus on social semiotics and multimodalities, and an emphasis on fluidity and relationality.” Eine umfassende theoretische Differenzierung des Begriffs leisten Bonacina-Pugh et al. (2021).

Auch wenn „Translanguaging“ nach Kirsch und Mortini über „Code-Switching“ (Sprachwechsel) aufgrund der individuellen Betrachtung des Sprechenden vs. der Sprachsysteme hinausgeht, bleiben Situationen des Sprachwechsels in der Interaktion nichtsdestotrotz auch im Fokus der Forschung zu Translanguaging. Das ergibt sich aus der logischen Konsequenz, die eine Sprachwechselsituation im Gesprächsablauf unweigerlich mit sich bringt: Sie bedeutet für die Antwortenden das Erfordernis einer Entscheidung, mit welchen sprachlichen Mitteln der Sprachwechsel-Äußerung begegnet wird.

Lanza (2004) unterscheidet in der mehrsprachigen Interaktion zwischen Kindern und Erwachsenen folgende Strategien des Antwortverhaltens: Die *Minimal Grasp Strategy* (Erwachsene verhalten sich wie Monolinguale und signalisieren dem Kind, dass sie es nicht verstanden haben), *Expressed Guess Strategy* (Erwachsene greifen die kindliche gemischtsprachliche Äußerung auf und wiederholen sie in Form einer Entscheidungsfrage), *Adult Repetition Strategy* (Erwachsene wiederholen die gemischtsprachliche Äußerung des Kindes in der adäquaten Sprache), *Move On Strategy* (Erwachsene führen die Konversation kommentarlos fort) und *Adult Code-Switches* (Erwachsene zeigen ebenfalls Code-Switching der Sprachen im Gespräch).

Translanguaging als methodisch-didaktischer Ansatz intendiert die Berücksichtigung, Wertschätzung und Miteinbeziehung aller Sprachen der Kinder. Das Konzept hat in der Pädagogik nach Garcia/Li (2014, S. 120) konkret folgende Ziele:

- „Differentiate and adapt
- Build Background knowledge
- Deepen understanding, develop and extend new knowledge, critical thinking
- *Cross-linguistic transfer and metalinguistic awareness*
- *Cross-linguistic flexibility*
- Identity investment and positionality
- Interrogate linguistic inequality“

Den mehr oder weniger bewussten Einsatz von Translanguaging zeigen bereits mehrsprachige Kinder in vielfältiger Weise: “(1)

To mediate understandings, (2) To co-construct meanings, (3) To include and exclude others, (4) To demonstrate knowledge (Portolés&Martí 2017, S. 68). Nach Müller (2017) etablieren Kinder somit mittels der bewussten Nutzung von Sprachwechseln einen gemeinsamen kommunikativen Raum, einen „we-space“ im Kontrast zu einem „they-space“: “[...] young learners use their L1, L2 and L3 in order to communicate effectively and make sense of their worlds.” (Portolés&Martí 2017, S. 68).

Diesen gelebten Sprachpraktiken finden sich in allen sprachlichen Interaktionen mehrsprachiger Kinder, vorrangig mit anderen mehrsprachigen Kindern und Erwachsenen: „Mehrsprachige Kinder erwerben und gebrauchen ihre Sprachen nicht nacheinander oder parallel zueinander, sondern dynamisch und komplementär. Sie bekommen die Gelegenheit, ihre „quersprachige Kompetenz“ zu entwickeln, indem sie mit Sprachen spielen, diese wechselnd verwenden oder mischen [...]“ (Montanari, Panagiotopoulou 2025, S. 35).

Cenos&Gorter (2017) benennen Kritik an Translanguaging hinsichtlich verschiedener Aspekte, auch Auer (2022) thematisiert Ungenauigkeiten in der Terminologie sowie eine ideologisch motivierte Umformulierung bestehender und bekannter Konzepte und Methoden.

Dennoch kann im Konzept des Translanguaging ein Novum und Potenzial gesehen werden, Kommunikation und Teilhabe in den Vordergrund zu stellen und ein Abwenden vom sog. *Monolingualen Habitus* zu begünstigen. Autoren wie Garcia (2020, S.12) betonen insbesondere im internationalen Kontext auch den weitreichenderen Aspekt des Abrückens von der Bevorzugung von Kolonialsprachen und implizieren das Potenzial einer Dekolonialisierung durch die Praxis des Translanguaging (vgl. auch McKinney 2020).

So formulieren González/Ramírez (2025, S. 157): “translanguaging represents both a strategy to challenge constricting colonial monolingual mindsets (Canagarajah & Dovchin, 2019; Otheguy et al., 2015; Savski, 2023) and a pathway toward

decolonizing foreign and second language education (Bettney, 2022; Macedo, 2019; Mendoza et al., 2024; Ramírez, 2023)“.

Die Berücksichtigung aller Sprachen impliziert in diesem Kontext auch die Abnahme des Dominanzanspruchs der Mehrheitsprache, welche international betrachtet in vielen Fällen der Sprache ehemaliger Kolonialmächte entspricht.

Dass die Verwendung von Sprache über eine individuelle Entscheidung hinaus als politisches Machtinstrument genutzt wird, zeigt sich an der Verwendung bzw. dem Verbot indigener Sprachen durch Kolonialmächte. Diese Vorgehensweisen durchziehen die internationale Geschichte und verdeutlicht bis heute eine Form ausagierten Dominanzstrebens. Darüber hinaus werden auch auf individueller Ebene Vorteile der Berücksichtigung der Erstsprache beschrieben, bspw. eine Verbesserung der Lernergebnisse bei mehrsprachigen Kindern im Vorschulalter (Kirsch, Mortini 2016).

Die aktuelle Forschungslage zum Thema Translanguaging zeigt den in den vergangenen Jahren beschriebenen multilingual turn (Montanari/Lengyel 2025, S. 209) und nimmt unterschiedliche Aspekte zum Themenbereich in den Fokus, darunter den Einsatz pädagogischer Mittel des Translanguaging im Unterricht (Charamba, Ndhlovana 2025), aber auch in Eltern-Kind-Interaktionen (Schastak, Kuzu 2025) sowie in immersiv-bilingualen Kita-Settings (Panagiotopoulou 2016). Montanari/Lengyel (2025) benennen als Desiderat die Erforschung einer translingualen Interaktionspraxis auf komplexem Handlungsniveau in der frühen Bildung.

Dem inklusiven und wertschätzenden Grundgedanken des Konzepts Translanguaging folgend, erscheinen Sprachwechselsituationen, in denen Kinder durch das Erschaffen eigener Sprachräume inkludierende und exkludierende Praktiken zeigen besonders interessant. Im Kontext translingualer Interaktionspraxis ist naheliegend, dass mehrsprachige pädagogische Fachkräfte in den Fokus geraten und sich die

Frage ergibt, inwiefern sich deren eigene Mehrsprachigkeit in der Interaktion mit mehrsprachigen Kindern äußert und welchen Einfluss sie auf den Umgang mit Code Switching und die Verwendung von Translanguaging zur Exklusion sowie Inklusion in Kommunikationssituationen hat.

In einer Studie von Kalkavan-Aydin (2025) zeigten eher Lehrkräfte ohne eigene Mehrsprachigkeit den Einsatz von Translanguaging Strategien im DaF-Unterricht, als mehrsprachige Lehrkräfte. Ähnliches zeigt eine Untersuchung von Stitzinger (2014) mit mehrsprachigen ErzieherInnen: Das Potenzial der eigenen Mehrsprachigkeit pädagogischer Fachkräfte wird noch nicht in Gänze wahrgenommen und somit auch im professionellen Umgang, d.h. in der Interaktion mit mehrsprachigen Kindern nicht vollumfänglich ausgeschöpft.

Es ergeben sich aus den thematisierten Ausführungen folgende Fragen für weiterführende Untersuchungen:

1. Wie reagieren mehrsprachige Fachkräfte bei Code Switching mehrsprachiger Kinder in Situationen der Exklusion?
2. Welchen Einfluss hat die Ausgestaltung der sprachlichen Reaktion von ErzieherInnen auf mehrsprachliche Äußerungen von Kindern auf
 - 2.1. sprachliche Interaktionen innerhalb der Peergroup?
 - 2.2. die von den Kindern subjektiv wahrgenommene Wertschätzung der Sprachen der Kinder?

Abschließend ergibt sich die Frage: Welche Einflüsse von Translanguaging-Verhalten mehrsprachiger pädagogischer Fachkräfte auf Peer-Interaktionen mehrsprachiger Kinder sind feststellbar?

Es gilt nach Montanari und Panagiotopoulou (2025) weiterhin, den dynamischen Mehrspracherwerb im Kindesalter und

seine „translingualen Logik“ zu erforschen, um Kindern eine bestmögliche inklusive mehrsprachige Bildung zu ermöglichen.

Kontakt: hannah.manowita@erziehung.uni-giessen.de

3 Literaturverzeichnis

- Auer, Peter (2022): 'Translanguaging' or 'Doing Languages'? Multilingual Practices and the Notion of 'Codes'. In: MacSwan, Jeff (Ed.): *Multilingual Perspectives on Translanguaging*. Bristol: Multilingual Matters, 126–153.
- Bonacina-Pugh, F. et al. (2021): *Translanguaging in Education*. Language Teaching: Surveys and Studies.
- Canals, L. (2021). Multimodality and translanguaging in negotiation of meaning. *Foreign Language Annals*, 54, 647–670.
- Charamba, E., Ndhlovana, S.N. (2025). Multilingualism as a Resource: A Systematic Review on the Use of Translanguaging for the Well-Being of Students in Primary Education. In: Aloka, P.J.O. (eds) *Using Positive Psychology Interventions to Promote Well-Being Among Students in Higher-Education Institutions*. Palgrave Macmillan, Cham.
- Cenoz et al. (eds.) (2017). *Language Awareness and Multilingualism*, Encyclopedia of Language and Education.
- Cenoz, J., Gorter, D. (2017): Translanguaging as a Pedagogical Tool in Multilingual Education. In: Cenoz et al. (eds.) (2017). *Language Awareness and Multilingualism*, Encyclopedia of Language and Education.
- Cummins, J. (2021). *Rethinking the Education of Multilingual Learners: A Critical Analysis of Theoretical Concepts*, Multilingual Matters.
- Garcia, O. (2020): Singularity, Complexities and Contradictions: A Commentary about Translanguaging, Social Justice, and Education. In: Panagiotopoulou, A., Rosen, L., & Strzykala, J. (ca. 2020). *Inclusion, Education and Translanguaging* [Cd]. Springer Nature.
- Garcia, O. & Li, W. (2014): *Translanguaging: language, bilingualism and education*, Palgrave Pivot, Bd., Palgrave Macmillan, Basingstoke.
- Gogolin, I., Hansen, A., Mc Monagle, S. und Rauch, D. (Hrsg.). (2020), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*, 1 st ed. 2020., Bd. , Springer Fachmedien Wiesbaden, Wiesbaden.
- González, Y.A., Ramírez, A. (2025). Decolonizing Language Instruction Through Genre-Based Pedagogical Translanguaging in an English as an Additional Language Colombian Classroom. In: P. Ehlers-Zavala, F., Back, M., Ortega, Y. (eds) *Decolonising Language Teacher Education*. Palgrave Macmillan, Cham.
- Hessisches Ministerium für Soziales und Integration/Hessisches Kultusministerium (2015): *Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen*. 7. Auflage
- Hinnenkamp, Volker (2020): Sprachliche Hybridität und polykulturelles Selbstverständnis. Eine soziolinguistische Perspektive. In: Gogolin, I., Hansen, A., Mc Monagle, S. und Rauch, D. (Hrsg.). (2020), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*, 1 st ed. 2020., Bd., Springer Fachmedien Wiesbaden, Wiesbaden.
- Kalkavan-Aydin, Zeynep (2025): Erklären Sie mal auf Arabisch oder Englisch! Mehrsprachige Praktiken als Scaffolding im (berufs- und fachorientierten) DaF-Unterricht. *FLuL* 54 (2), 104–123.
- Kirsch, Claudine/ Mortini, Simone (2016): Translanguaging. Eine innovative Lehr- und Lernstrategie. In: *Forum für Politik, Gesellschaft und Kultur in Luxemburg* (2016), 365; 23-25.
- Kirsch, C., & Aleksić, G. (2021). Multilingual education in early years in Luxembourg: a paradigm shift? *International Journal of Multilingualism*, 18(4), 534–550

- Li, W., Phyak, P., Lee, J.W. und García, O. (Hrsg.). (2026), *The handbook of translanguaging*, Wiley Blackwell handbooks in linguistics, Bd. , Wiley-Blackwell, Hoboken, NJ.
- Mac Swan, J. & Faltis, C.J. (Hrsg.). (2019), *Codeswitching in the Classroom: Critical Perspectives on Teaching, Learning, Policy, and Ideology*, 1 ed., Bd., Taylor and Francis.
- Montanari, E.G., Lengyel, D. (2025): Sprichst du zu mir oder handeln wir?. *ZfG* **18**, 205–226.
- Montanari, E., & Panagiotopoulou, A. (2025). *Mehrsprachigkeit und Bildung in KiTas und Schulen* (2., überarbeitete Auflage). Narr Francke Attempto Verlag.
- Müller, Natascha (2017): *Code-Switching*. Narr Francke Attempto Verlag, Tübingen.
- McKinney, C. (2020). Decoloniality and language in education: Transgressing language boundaries in South Africa. In J. Windle, D. M. Jesus & L. Bartlett (Eds.), *The Dynamics of Language and Inequality in Global Schooling: Social and Symbolic Boundaries in the Global South*, Bristol, Multilingual Matters (pp. 23–41).
- Panagiotopoulou, A., Rosen, L., & Strzykala, J. (ca. 2020). *Inclusion, Education and Translanguaging* [Cd]. Springer Nature.
- Portolés, Laura/ Martí, Otilia (2017): Translanguaging as a teaching resource in early language learning of English as an additional language (EAL). *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*. 10.1 (Feb-Mar 2017).
- Schastak, Martin; David-Erb, Melanie; Geyer, Sabrina (in review): "...and that makes multilingualism almost difficult." A mixed methods study on the attitudes and practices of teachers and parents regarding multilingualism in different contexts.
- Skintey, L., & Wyss, E. L. (2023). Mehrsprachigkeit als Kapital und Ressource. *Ide. Informationen Zur Deutschdidaktik: Zeitschrift für Den Deutschunterricht in Wissenschaft Und Schule*, 3, 37-37.
- Stitzinger, Ulrich (2014): Bilinguale pädagogische Fachkräfte als vorteilhafte Ressource in der Arbeit mit mehrsprachigen Kindern? In: Sallat, Stephan / Spreer, Markus / Glück, Christian W. [Hrsg.]: *Sprache professionell fördern*. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag 2014, S. 311-317.

Mutter-Kind-Interaktion interdisziplinär gedacht zwischen Kindheitspädagogik und Phonetik

Michelle Meier

Institut für Förderpädagogik und Inklusive Bildung, Justus-Liebig-Universität Gießen

Zusammenfassung

Dieser Beitrag beschäftigt sich mit der Mutter-Kind-Interaktion aus interdisziplinärer Perspektive mit besonderem Fokus auf die phonetische Anpassung im Dialog. Es wird von Chancen und Herausforderungen der disziplinübergreifenden Sichtweise berichtet.

Abstract

This article addresses the topic mother-child-interaction with focus on phonetic convergence from an interdisciplinary perspective. Opportunities and challenges of a cross-disciplinary approach are discussed.

1 Einleitung

In der wissenschaftlichen Auseinandersetzung um Mutter-Kind-Interaktionen wird sich in der jeweiligen Betrachtung meist auf einen Aspekt oder Perspektive bezogen, die im Kern jedoch von einer Einseitigkeit geprägt sind: Entweder werden Eigenschaften oder Sprachentwicklung des Kindes fokussiert, während auf der anderen Seite das Interesse mehrheitlich auf dem Sprachverhalten der Eltern, z. B. in Bezug auf prosodische Veränderungen, besteht. Beide Seiten zusammen zu beforschen, stellt eine Ausnahme dar. Noch seltener sind interdisziplinäre Ansätze, die die Vielschichtigkeit und Komplexität zwischenmenschlicher Kommunikation herausarbeiten. Aus diesem Grund fokussiert dieser Beitrag auf die leere Stelle, die zwischen Mutter und Kind als auch zwischen den Disziplinen liegt und in der Frage mündet: Warum sollte phonetische Konvergenz in Mutter-Kind-Interaktionen interdisziplinär betrachtet werden?

Die Disziplin der Pädagogik der (frühen) Kindheit hebt die Rolle der Sprachentwicklung im Aufwachsen von Kindern hervor, sowohl in familialen als auch institutionellen Settings. Dabei schwingt auch die soziale Rolle von Sprache sowie die Flexibilität von Sprachpraxis (und -anpassung)

mit, die ihre initiale Basis in der ersten kommunikativen Beziehung eines Kindes überhaupt erfährt – im mehrheitlichen Fall die zwischen Mutter und Kind (stellvertretend als erste Bezugsperson des Kindes). Aufseiten der Sprachwissenschaft kann z. B. die linguistische Responsivität (Kiening & Grohnfeld, 2012, S. 16) als eine treibende Kraft für den Spracherwerb herangezogen werden. Aus diesem Grund ist eine Betrachtung elterlicher Responsivität – oder anders gesagt – die Fähigkeit von Bezugspersonen, auf die kommunikativen Beiträge sowie geäußerten Bedürfnisse von Kindern entsprechend schnell und einfühlsam eingehen zu können (Sarimski, Hintermair & Lang, 2017), von zentraler Bedeutung im (Sprach-)Entwicklungsprozess.

Diese verschiedenen Aspekte tragen aus verschiedener Betrachtung her zum Verständnis einer interdisziplinären Betrachtung der Mutter-Kind-Interaktionen bei, was in den folgenden Abschnitten weiter ausdifferenziert werden soll.

2 Kommunikative Anpassung im Dialog

Das Erlernen der Verbalsprache sowie das Nutzen einer verständlichen Kommunikation stellt eine wichtige kulturelle und soziale Kompetenz dar, die Kinder im Entwicklungsprozess aufbauen. Noch beeindruckender ist, dass sogar schon junge Kinder die Fähigkeit besitzen, sich an die Sprache ihres Gegenübers anzupassen (Ruberg & Rothweiler, 2012, S. 24-25).

Ein Konzept, welches den zugrundeliegenden Mechanismus von interaktioneller Konversation erforschen will, ist die der Kommunikationsanpassung (Gasiorek, 2016, S. 13). Sie beschreibt das adaptive Verhalten einer Person – sei es verbal oder nonverbal – im Gespräch, welches kontextgebunden ist und in Wechselseitigkeit zum jeweiligen situativen Moment steht. Da das Konzept in verschiedenen Disziplinen unter variierenden Aspekten diskutiert wird, wird hier der Focus auf die „communication accommodation theory“ (dtsh. Kommunikationsakkommodationstheorie, CAT) nach den grundlegenden Ideen von Giles (1973) gelegt.

Die CAT dreht sich im Kern um drei interaktionale Prozesse, die „Konvergenz“, „Divergenz“ und „Aufrechterhaltung“. Die erste Strategie der Konvergenz (auch Alignierung oder Akkommodation) beschreibt die Anpassung eines Individuums auf das kommunikative Verhalten eines:r Interaktionspartners:in. Diese Adaptionen sind von linguistischer als auch nonverbaler Natur und können sich auf der Ebene von Sprechrate, Pausenphänomenen, Äußerungsdauern, phonologische Variationen, Lächeln, Blickrichtung und -verhalten realisieren und sind für viele Sprachen dokumentiert (Giles et al., 1991, S. 7-8).

Dem Phänomen Konvergenz wurde in experimentellen Settings als auch in lebensweltlichen Sprachaufnahmen (z. B. Radiosprecher) nachgegangen. Divergenz wiederum beschreibt die Art, wie ein

Individuum die eigene Kommunikation in einer Interaktion so modifiziert, dass sie sich unterscheidet oder unähnlich im Vergleich mit anderen wird (Dragojevic, Gasiorek & Giles, 2016, S. 37; Giles et al., 1991, S. 8-10). Der verbale wie nonverbale Unterschied, den das Individuum dadurch schafft, können als Abgrenzung oder Grenzziehung verstanden werden, der auf einer interpersonalen oder Gruppenebene geschieht. Neben diesen zwei zentralen Prozessen gibt es noch die Aufrechterhaltung, die ein Verhalten bezeichnet, wobei das eigene Sprachverhalten sich weder adaptiert noch abweicht, sondern in seinem Modus oder Standardlevel bestehen bleibt (Dragojevic et. al. 2016, S. 37). Wenn sich beispielsweise zwei Sprecher:innen des Französischen unterhalten und eine:r von beiden plötzlich ins Englische wechselt (was beide sprechen können), würde bei konvergentem Verhalten auch die zweite Person im Folgenden Englisch sprechen. Bei der Aufrechterhaltung bleibt die zweite Person dann aber beim Französischen (Standard) und wechselt die Sprache nicht. Eine Beschäftigung mit der CAT eröffnet die Möglichkeit, soziologische Ansätze mit pädagogischen Erklärungen zu verbinden, wenn es um die theoretische Fundierung von Interaktionen geht und dies mit phonetischen Messungen zu überprüfen.

Oft diskutiert im Zusammenhang mit vokaler Akkommodation ist, inwiefern dies auf einem automatischen oder bewussten Mechanismus beruht. Perzeption und Sprachproduktion sind prozesshaft miteinander verbunden (Pickering & Garrod, 2004), so dass eine gegenseitige Beeinflussung an dieser Stelle angenommen oder gar vorausgesetzt wird. Wichtig ist hier, dass mit der Wahl einer Theorie auch eine Seite der Medaille verstärkt abgebildet wird, weshalb ein Perspektivwechsel durch andere Disziplinen eine ganzheitliche Betrachtung in den Blick nimmt.

3 Phonetische Konvergenz bei Mutter und Kind

In der Kommunikation mit kleinen Kindern nutzen Eltern und Erwachsene einen besonderen verbalen Sprachstil. Dieser besitzt eine pädagogische, instruktive und unterstützende Funktion im Sprachlernprozess (Ruberg & Rothweiler, 2012, S. 64). Die sogenannte kindgerichtete Sprache (KGS) zeichnet sich durch prosodische und morphosyntaktische Anpassungen aus (Meyer, Jungheim & Ptok, 2011; Szagun, 2013). Daneben wird Babytalk als Sprachstil mit jüngeren Kindern bzw. Säuglingen verwendet, die KGS je nach Beschreibung auf Kinder aller Altersstufen bezogen.

Besonderheiten der kindgerichteten Sprache (KGS) zeigen sich prosodisch durch eine klarere Segmentierung von Wörtern und Silben, ein langsames Sprechtempo, ein höherer Stimmton sowie variierende Frequenzen, während die grammatikalische Struktur reduziert wird, und viele Wiederholungen und Bitten enthält. Nomen und Verben werden präferiert genutzt und die Themen drehen sich um aktuelle Ereignisse (Szagun, 2013, S. 231-232). Die Variationen der KGS sind nicht universell und häufiger in Kulturen von europäischen und nordamerikanischen Ländern zu beobachten und auf allen Kontinenten vertreten, dennoch gibt es dokumentierte Ausnahmen, die gar keine KGS nutzen (Meyer, Jungheim & Ptok, 2011, S. 1130). Dadurch, dass die KGS kein universelles Feature darstellt, ist eine differenzierte Betrachtung z. B. für das Deutsche umso wichtiger.

Phonetische Konvergenz beschreibt einen Prozess, wo sich die involvierten Sprecher:innen in ihrer Sprache beziehungsweise ihrer Artikulation aneinander angleichen und diese dann ähnlich(er) wird (Lewandowski & Jilka, 2019, S. 2). Phonetische Konvergenz kann dabei sowohl zwischen zwei oder einer Gruppe von

Sprecher:innen auftreten, deren prosodische Merkmale sich im Gespräch alignieren. Effekte der phonetischen Konvergenz sind in akustischen Parametern – z. B. Äußerungsdauer oder das Hüllkurvensignal – messbar (Übersicht in Lewandowski & Jilka, 2019).

Die linguistische Diskussion über die Anpassung im Dialog dreht sich beispielsweise auch um die Frage, inwiefern die Persönlichkeitsdimensionen oder „Sprachtalent“ zu phonetischer Konvergenz beitragen (siehe dazu z. B. Lewandowski & Jilka, 2019 sowie Yu, Abrego-Collier & Sonderegger, 2013), lässt aber pädagogische oder machtdynamische Aspekte aus.

Bei der Frage, inwiefern Gender die phonetische Konvergenz beeinflusst, finden Bailly und Martin (2014) Hinweise auf eine stärkere Anpassung vonseiten der getesteten Frauen, während die Studie von Mukherje und Kolleg:innen (2018) keinen Einfluss von Gender finden konnten. Der Effekt von phonetischer Konvergenz nahm bei steigendem Vertrautheitsgrad zu, da der höchste Grad an phonetischer Konvergenz bei Brüder- und Schwesterpaaren gemessen wurde (Bailly & Martin, 2014). Kinder sind zu einer schnellen sowie variablen phonetischen Anpassung fähig (siehe z. B. Nielsen, 2014), was im Spracherwerb auf das vorherrschende phonetische Können hindeutet, das im weiteren Prozess der Entwicklung durch die phonologischen Fähigkeiten abgelöst wird.

Während sich zahlreiche Studien mit verschiedenen Aspekten der phonetischen Konvergenz beschäftigt haben, ist noch vieles unerforscht – und wo Ergebnisse vorliegen, ergibt sich kein einheitliches Bild (durch Parameter-, Sprachauswahl oder Versuchsaufbau). Während experimentelle Settings, wo zwei sich vorher unbekannte Personen miteinander kommunizieren, oft in den Fokus der Forschenden gerückt werden, gibt es wenig Untersuchungen von phonetischer Konvergenz

zwischen Familienmitgliedern oder zwischen Mutter und nicht-erwachsenem Kind.

4 Fazit: Interdisziplinarität zwischen Kindheitspädagogik und Phonetik

Der Beitrag hat die verschiedenen Aspekte der eingangs gestellten phonetisch-pädagogisch orientierten Fragestellung zur phonetischen Konvergenz in Mutter-Kind-Interaktionen beleuchtet und die Leerstelle, besonders in Bezug auf ein Forschungsdesiderat, behandelt. Die Fragestellung zeigt zudem, wie eine bestimmte Perspektive besondere Herangehensweisen

hervorbringt, die sich wiederum in verschiedene Forschungslogiken einschreibt. Dies hebt den Stellenwert einer interdisziplinären Bearbeitung hervor. Wenn wir einen qualitativen Forschungsstrang der Pädagogik (der frühen Kindheit) einer stark naturwissenschaftlich ausgerichteten Disziplin wie der Phonetik gegenüberstellen, ist eine Auseinandersetzung mit den Implikationen der jeweiligen Logiken immanent und ein aufreibender, aber auch erkenntnisreicher Prozess.

Kontakt: Michelle.Meier@uni-giessen.de

5 Literaturverzeichnis

- Dragojevic, M. Gasiorek, J. & Giles, H. (2016). Accommodative Strategies as Core of the Theory. In H. Giles (ed.), *Communication Accommodation Theory. Negotiating Personal Relationships and Social Identities Across Contexts* (pp. 13-35). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gasiorek, J. (2016). Theoretical Perspectives on Interpersonal Adjustments in Language and Communication. In H. Giles (ed.), *Communication Accommodation Theory. Negotiating Personal Relationships and Social Identities Across Contexts* (pp. 13-35). Cambridge: Cambridge University Press.
- Giles, H. (1973) Accent Mobility: A Model and Some Data. *Anthropological Linguistics*, 15 (2), 87-105.
- Giles, H., Coupland, N., & Coupland, J. (1991). Accommodation theory: Communication, context, and consequence. In H. Giles, J. Coupland, & N. Coupland (eds.), *Contexts of accommodation* (pp. 1–68). New York, NY: Cambridge University Press.
- Kiening, D. & Grohnfeldt, M. (2012). Besonderheiten in der sprachlichen Interaktion von Müttern und ihren zweijährigen Kindern mit spätem Sprechbeginn. *Frühförderung interdisziplinär*, 31, 15-25. Verfügbar unter: <https://www.reinhardt-journals.de/index.php/fi/article/download/1428/208>
- Lewandowski, N. & Jilka, M. (2019). Phonetic Convergence, Language Talent, Personality and Attention. *Front. Commun.*, 4 (18). 1-19.
- Meyer, S., Jungheim, M., Ptak, M. (2011). Kindgerichtete Sprache. Für den Sprachwerwerb wirklich nützlich? *HNO*, 59 (11). 1129–1134. doi: 10.1007/s00106-011-2333-9.
- Nielsen, K. (2014). Phonetic Imitation by Young Children and Its Developmental Changes. *Journal of Speech, Language, and Hearing*, 57 (6). 2065-2075.
- Pickering, M. J. & Garrod, S. (2004). Toward a mechanistic psychology of dialogue. *Behavioral And Brain Sciences*, 27. 1-57.
- Ruberg, T. & Rothweiler, M. (2012). Spracherwerb und Sprachförderung in der KiTa. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Sarimski, K., Hintermair, M. & Lang, M. (2017). Sozial-emotionale Kompetenzen von Kleinkindern mit einer allgemeinen Entwicklungsstörung aus Sicht der Mütter. *Frühförderung interdisziplinär*, 36, 12-24. Verfügbar unter: <https://www.reinhardt-journals.de/index.php/fi/article/download/2836/4091>
- Szagun, G. (2013). Sprachentwicklung beim Kind. Ein Lehrbuch (5th act. ed.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Yu, A. C., Abrego-Collier, C. & Sonderegger, M. (2013). Phonetic imitation from an individual-difference perspective: subjective attitude, personality and 'Autistic' traits. *PLoS ONE* 8:e74746. doi: 10.1371/journal.pone.0074746

Lernen, Leisten, Teilhaben.
Bildung im Spannungsfeld von Struktur und Partizipation

E-Learning: Erklärvideos in der Schule

Thi Thuy Van Bui

Institut für Förderpädagogik und Inklusive Bildung, Justus-Liebig-Universität Gießen

Zusammenfassung

In der aktuellen mediengeprägten Welt findet man die Digitalisierung als einen festen Bestandteil in allen Lebensbereichen wieder. Auch im Bildungswesen verzeichnet man neue Lehr- und Lernformen mit elektronischen Medien. Das sogenannte E-Learning findet mehr Anwendung. Insbesondere Erklärvideos werden vermehrt zur Wissensaneignung genutzt (Zander, Behrens & Mehlhorn, 2020). Nachfolgend wird die Relevanz der Digitalisierung und im speziellen das Erklärvideo dargestellt. Die Begrifflichkeiten des E-Learnings und der Erklärvideos werden erläutert. Mithilfe des iPAC-Modells soll eine Möglichkeit aufgegriffen werden, um elektronische Medien einzuordnen und zu bewerten. Vor diesem Hintergrund wird zum Abschluss das Forschungsvorhaben mit ihrer Forschungsfrage vorgestellt.

Abstract

In today's media-driven world, digitalization is an integral part of all areas of life. The education sector is also seeing new forms of teaching and learning using electronic media. E-learning is increasingly being used, and in particular, explanatory videos are being used more frequently for knowledge acquisition (Zander, Behrens & Mehlhorn, 2020). The following section will discuss the relevance of digitalization and, specifically, explanatory videos. The terminology of e-learning and explanatory videos will be explained. The iPAC model will be used to classify and evaluate electronic media. Finally, the research project and its research question will be presented.

1 Relevanz

Die fortschreitende Digitalisierung verändert zunehmend die Art und Weise, wie Lernen und Lernen gestaltet wird. Besonders im schulischen Bereich bietet sie vielfältige Möglichkeiten an, um Lerninhalte den individuellen Lernständen und Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler anzupassen. Es eröffnen sich neue Wege zur Diagnose von Lernständen sowie neue Potenziale zur individuellen Förderung. Rummler und Wolf merkten bereits 2012 (S. 265) an, dass Onlinevideos alltägliche und breitgefächerte Lernobjekte geworden sind, die Jugendliche im Internet suchen und für ihr alltägliches sowie schulisches Lernen nutzen. Die Verbreitung moderner Informations- und Kommunikationstechnologien nimmt auch im schulischen Bereich immer mehr Raum ein. Nicht zuletzt haben

die Coronapandemie 2020 und die damit verbundenen Schulschließungen dazu geführt, dass digitale Lernmöglichkeiten – insbesondere der Einsatz audiovisueller Medien – verstärkt in Lehr- und Lernprozesse integriert wurden (Anders, 2020). Das Erklärvideo rückt mit seiner steigenden Relevanz im Bildungsdiskurs zunehmend in den Vordergrund. Zander, Behrens und Mehlhorn (2020) merken an, dass sich das Erklärvideo als beliebtes Medium „in Bereichen des informellen und formellen Lernens [...], um Inhalte zu veranschaulichen und den Erwerb von Fertigkeiten und Wissen zu unterstützen“, etabliert hat (2020, S. 247). Das umfangreiche Angebot an Erklärvideos ermöglicht es den Nutzern, ein geeignetes Medium auszuwählen, das ihren individuellen Präferenzen entspricht. Die Ergebnisse der

Kindheit-Information-Medien-Studie des Medienpädagogischen Forschungsverbunds Südwest (2022, S. 38) zeigen, dass die Verwendung von Videoportalen nicht nur dem Zeitvertreib dient, sondern auch für Bildungszwecke. 37 % der 12- bis 13-jährigen Kinder in der Altersgruppe von 6 bis 13 Jahren informieren sich am häufigsten mit „Videos zu Themen aus der Schule“.

2 E-Learning

Der Begriff E-Learning (Electronic Learning oder elektronisches Lernen) wird in der Literatur nicht einheitlich definiert. Ehlers (2004, S. 34) beschreibt E-Learning beispielsweise als eine Lernform, die durch den Einsatz elektronischer Medien umgesetzt wird – sowohl im Online – als auch im Offline-Format. Dabei wird es als „eine Lernform [verstanden], bei der neue Informations- und Kommunikationsmedien (Computer und Internet) in Lernarrangements eingebunden werden, entweder zur Unterstützung des Lernprozesses (als sogenannte ‚hybride‘ Lernarrangements) oder als ausschließliche Form der Vermittlung.“ Die Anfänge des E-Learnings finden sich bereits in den 1960er-Jahren mit der Entwicklung computergestützter Lernsysteme wie PLATO (Programmed Logic for Automated Teaching Operations) und TIC-CIT (Time-Shared, Interactive, Computer-Controlled Information Television) (Bitzer, Braunfeld & Lichtenberger, 1962; Suppes & Morningstar, 1972). Diese Systeme legten den Grundstein für das sogenannte Computer-Based Training (CBT), das insbesondere in den 1980er-Jahren an Bedeutung gewann. Mit der Verbreitung des Internets ab den 1990er-Jahren entwickelte sich das Web-Based Training (WBT), das interaktive und multimediale Elemente einband (Ehlers, 2011, S. 4). Die Vernetzung ermöglichte neue Formen des kollaborativen und ortsunabhängigen

Lernens. Mit der technischen Entwicklung haben sich neben Computern zahlreiche weitere elektronische Endgeräte etabliert. Von Laptops über Tablets bis hin zu Smartwatches und -ringen bieten sie neue Wege der Informationsaufnahme und -verarbeitung.

3 Das Erklärvideo

Im Sprachgebrauch und in der wissenschaftlichen Literatur gibt es keine einheitliche Begriffsverwendung für audiovisuelle Medien. In einigen Publikationen wird der Begriff „Lehrvideo“ bzw. „Lernvideo“ verwendet (Frei, Asen-Molz, Hilbert, Schilcher & Krauss, 2020; Sailer & Figas, 2015; Schön & Ebener, 2013). Andere Autorinnen und Autoren, wie Anders, Staiger, Albrecht, Rüsel und Vorst (2019), Wolf (2015a, 2015b) sowie Zander et al. (2020) nutzen hingegen den Begriff „Erklärvideo“. Wolf (2015a, S. 30) beschreibt Erklärvideos als eigenproduzierte Filme, in denen erläutert wird, wie etwas funktioniert oder wie ein bestimmter Sachverhalt zu verstehen ist. Zudem werden darin abstrakte Konzepte und Zusammenhänge erklärt. Nach Wolf (2015a) zeichnen sich Erklärvideos durch folgende vier Merkmale aus:

1. Thematische Vielfalt: Erklärvideos können ein breites Themenspektrum in unterschiedlicher inhaltlicher Tiefe abdecken.
2. Gestalterische Vielfalt: Die Gestaltungsmöglichkeiten sind vielfältig und reichen von abstrakten Animationen bis hin zu real gefilmten Sequenzen.
3. Informeller Kommunikationsstil: Erklärvideos verwenden oft eine umgangssprachliche oder hierarchiefreie Sprache.
4. Diversität der Urheberinnen und Urheber: Erklärvideos können sowohl von Fachleuten als auch von Laien erstellt werden. Dabei variieren die Produktionsbedingungen hinsichtlich ihres Bud-

get, Medienkompetenz und inhaltlicher Expertise.

Aufgrund der breiten Themenvielfalt und der einfachen Verfügbarkeit gelten Erklärvideos als ein „bedeutsames Bildungsmedium des 21. Jahrhunderts“ (Sailer & Figas, 2015, S. 93). Ihr vielfältiges und differenziertes Medienangebot kann gezielt in Lehr- und Lernprozesse integriert werden (Dorgerloh & Wolf, 2019). Anders, Staiger, Albrecht, Rüsel und Vorst (2019, S. 255) betonen den Mehrwert von Erklärvideos insbesondere durch ihre zeit- und ortsunabhängige Abrufbarkeit. Eine kritische Betrachtung von Erklärvideos ist jedoch notwendig. Weidenmann (1996) betont, dass die didaktische Gestaltung bzw. die eingesetzte Instruktionmethode für den Lernerfolg wichtiger ist als das Medium selbst. Im Gegensatz zu textbasierten Unterrichtsmedien fehlt bei Videos die Möglichkeit des „Querlesens“ (Schneider, 2018, S. 206). Zudem kann die passive Rezeption von Erklärvideos den Lernerfolg beeinträchtigen (Renkl et al., 2006). Dorgerloh und Wolf (2019, S. 121) argumentieren, dass effektives Erklären nur im dialogischen Prozess funktioniert. Da Erklärvideos jedoch meist eine einseitige Informationsvermittlung darstellen, besteht die Gefahr der sogenannten „Illusion of Knowing“ (Glenberg, Wilkinson & Epstein, 1982).

Erklärvideos können auf unterschiedliche Weise gestaltet werden und bieten eine Vielzahl an Darstellungsformen (Schön & Ebner, 2013; Zander, Behrens & Mehlhorn, 2020). So kann das Erklärvideo beispielsweise als Screencast oder im Tafel-/Whiteboard-Stil gestaltet sein. Die Aktionen werden auf dem Computerbildschirm direkt aufgezeichnet oder auf einer Tafel/ einem Whiteboard gefilmt. Diese Methode ist besonders einfach und zeitsparend in der Produktion. Weitere Gestaltungsmöglichkeiten sind unter anderem die Schiebe-

bzw. Legetechnik, der Realdreh oder die Animation.

4 Das iPAC-Modell

Das iPAC-Modell wurde 2012 ursprünglich von Kearney, Schuck, Burden und Aubusson entwickelt, um Indikatoren zu definieren, die die Messung des Einsatzes mobiler Lerntechnologien ermöglichen. 2019 entwickelte Kearney, Burke und Schuck das iPAC-Modell weiter und passten die Kategorien an. Es gliedert die Indikatoren in drei Kategorien: Personalisation, Authenticity und Collaboration. Abbildung 1 zeigt im Zentrum die Raum- und Zeitüberwindung, die digitales Lernen erst ermöglicht. Im Folgenden werden die drei Grundprinzipien näher erläutert:

- Grundprinzip der „Personalisation“: Die Lernende und der Lernende können ihre Lernprozesse z. B. im Bereich Tempo, Zeit und Ort (physisch oder virtuell) selbst gestalten und steuern.
- Grundprinzip der „Authenticity“: Je nach Authentizitätsgrad der Aufgabe kann diese dem Lernen eine persönliche Bedeutung und Relevanz verleihen.
- Grundprinzip der „Collaboration“: Die Aufgabe kann eine Zusammenarbeit ermöglichen.

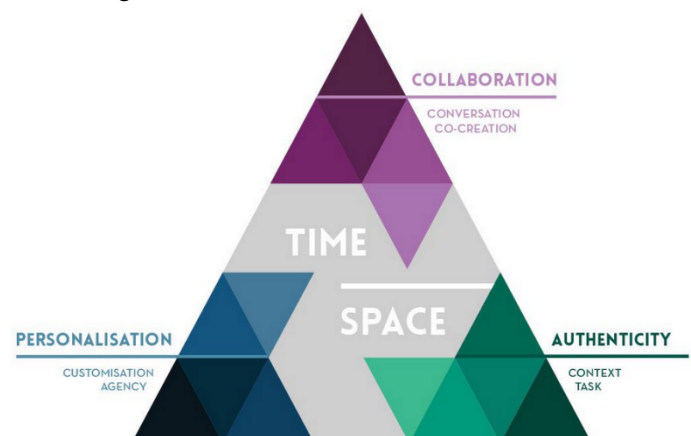


Abbildung 1. iPAC-Modell (Kearney, Burke & Schuck, 2019)

Die drei Grundprinzipien werden wiederum in insgesamt sechs Kategorien aufgeteilt: Customisation, Agency, Context, Task, Conversation und Co-Creation.

Das iPAC-Modell stellt somit ein Planungs- und Evaluationsinstrument dar. Einen kritischen Aspekt ist in der subjektiven Einschätzung und Beurteilung der Aufgabe innerhalb der sechs Kategorien zusehen. Jede Pädagogin und jeder Pädagoge trifft auf der Grundlage ihrer bzw. seiner Einschätzungsfähigkeit eigene Bewertungen, die sich nach seiner bzw. ihrer subjektiven Einschätzung in der Praxis bewährt haben. Um einen Lerneffekt zu erzielen, muss die Aufgabe auf die Lernenden zugeschnitten sein. Dabei ist es wichtig, den aktuellen Lernstand der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen.

5 Forschungsfrage und -vorhaben

Der Bereich des E-Learnings ist vielschichtig und erweitert bisherige Lernformen. Neue digitale Medien bereichern den Lernprozess und bieten zusätzliche Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit Lerninhalten. Ein Beispiel hierfür sind Erklärvideos. Lernende können mithilfe von Erklärvideos selbstständig neue Inhalte erarbeiten, wiederholen oder vertiefen.

Doch inwieweit wird dieses Lernmedium derzeit tatsächlich genutzt? Und welche lernwirksamen Effekte bietet es? Kann der gezielte Einsatz von Erklärvideos dazu beitragen, effektive Lernzeit im Unterricht einzusparen, indem diese außerhalb des Unterrichts genutzt werden?

Das geplante Forschungsvorhaben widmet sich daher folgender Fragestellung:

Wie wirkt sich das Erklärvideo als E-Learning Methode auf Lernprozesse im schulischen Kontext aus?

Kontakt: vanybui@yahoo.de

6 Literaturverzeichnis

- Anders, F. (2020). Lehrer-Umfrage: Erstmals repräsentative Daten zum Fernunterricht. Das Deutsche Schulportal der Robert Bosch Stiftung. Verfügbar unter: <https://deutsches-schulportal.de/unterricht/lehrer-umfrage-deutsches-schulbarometer-spezial-corona-krise-april-2020/>
- Anders, P., Staiger, M., Albrecht, C., Rüsel, M. & Vorst, C. (2019). Erklärvideo. In P. Anders, M. Staiger, C. Albrecht, M. Rüsel & C. Vorst. (Hrsg.), *Einführung in die Filmdidaktik: Kino, Fernsehen, Video, Internet*. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Bitzer, D. L., Braunfeld, P. G. & Lichtenberger, W. (1962). PLATO: An Automated Teaching Device. *Lincoln Laboratory Journal*, 5(1), 7–12.
- Dorgerloh, S. & Wolf, K. D. (Hrsg.). (2019). *Lehren und Lernen mit Tutorial und Erklärvideos*. Weinheim Basel: Beltz.
- Ehlers, U.-D. (2004). *Qualität im E-Learning aus Lernalternsicht*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien.
- Ehlers, U.D. (2011). *Qualität im E-Learning aus Lernalternsicht*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Frei, M., Asen-Molz, K., Hilbert, S., Schilcher, A. & Krauss, S. (2020). Die Wirksamkeit von Erklärvideos im Rahmen der Methode Flipped Classroom. In K. Kaspar, M. Becker-Mrotzek, S. Hofhues, J. König & D. Schmeink (Hrsg.). *Bildung, Schule, Digitalisierung*. Münster: Waxmann.
- Glenberg, A. M., Wilkinson, A. C. & Epstein, W. (1982). The illusion of knowing: Failure in the self-assessment of comprehension. *Memory & Cognition*, 10 (6), 597-602. doi.org/10.3758/BF03202442
- Kearney, M., Burke, P. & Schuck, S. (2019). The iPAC scale: A Survey to Measure Distinctive Mobile Pedagogies. *TechTrends*, 63(6), 751–764.
- Kearney, M., Schuck, S., Burden, K. & P. Aubusson (2012). Viewing mobile learning from a pedagogical perspective. *Research in Learning Technology*, 20: 14406.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2022). KIM-Studie 2022. Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-jähriger. Verfügbar unter: https://mpfs.de/app/uploads/2024/11/KIM-Studie2022_website_final.pdf
- Renkl, A., Wittner, J., Große, C., Hausner, S., Hilbert, T., Nückles, M. & Schworm, S. (2006). Instruktionale Erklärungen beim Erwerb kognitiver Fertigkeiten: Sechs Thesen zu einer oft vergeblichen Bemühung. In I. Hosenfeld (Hrsg.), *Schulische Leistung. Grundlagen, Bedingungen, Perspektiven* (323, S. 205-223). Münster, Westfalen u.a.; Waxmann.
- Rummler, K. & Wolf, K. D. (2012). Lernen mit geteilten Videos: Aktuelle Ergebnisse zur Nutzung, Produktion und Publikation von Olinevideos durch Jugendliche. In W. Sützl, F. Stalder, R. Maier & T. Hug (Hrsg.), *Media, knowledge and education: Cultures and ethics of sharing/Medien – Wissen – Bildung: Kulturen und Ethiken des Teilens* (S. 252-266). Innsbruck: University Press.
- Sailer, M. & Figas, P. (2015). Audiovisuelle Bildungsmedien in der Hochschullehre. Eine Experimentalstudie zu zwei Lernvideotypen in der Statistiklehre. *Bildungsforschung*, 12, S. 77-99.
- Schneider, W. (2018). E-Learning zwischen Euphorie und Ernüchterung. In J. Schlicht & U. Moschner (Hrsg.), *Berufliche Bildung an der Grenze zwischen Wirtschaft und Pädagogik: Reflexionen aus Theorie und Praxis* (S. 199-215). Wiesbaden: Springer.

- Schön, S. & Ebner, M. (2013): *Gute Lernvideos: ... so gelingen Web-Videos zum Lernen!* Norderstedt: Books on Demand.
- Suppes, P. & Morningstar, M. (1972). *Computer-Assisted Instruction at Stanford, 1966–68: Data, Models, and Evaluation*. Academic Press.
- Weidenmann, B. (1996). Instruktionsmedien. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Lernens und der Instruktion*. Göttingen: Hogrefe.
- Wolf, K. D. (2015a). Bildungspotenziale von Erklärvideos und Tutorial auf YouTube. Audiovisuelle Enzyklopädie, adressatengerechtes Bildungsfernsehen, Lehr-Lern-Strategie oder partizipative Peer Education? *Merz – Medien + Erziehung, Zeitschrift für Medienpädagogik*, 59(1), 30-36.
- Wolf, K. D. (2015b). Video-Tutorials und Erklärvideos als Gegenstand, Methode und Ziel der Medien- und Filmbildung. In A. Hartung, T. Ballhausen, C. Trültzsch-Wijnen, A. Barberi & K. Kaiser-Müller (Hrsg.), *Filmbildung im Wandel* (Mediale Impulse, Bd. 2, 121-131), Wien: new academic press.
- Zander, S., Behrens, A. & Mehlhorn, S. (2020). Erklärvideos als Format des E-Learnings. In H. Niegemann & A. Weinberger (Hrsg.), *Handbuch Bildungstechnologie: Konzeption und Einsatz digitaler Lernumgebungen* (S. 247-258). Berlin, Heidelberg: Springer.

Prüfungsangst – eine Analyse struktureller Benachteiligung

Laura Katharina Zäh

Institut für Förderpädagogik und Inklusive Bildung, Justus-Liebig-Universität Gießen

Zusammenfassung

Die vorherrschende Sichtweise auf Prüfungsangst als individuelles Problem, das durch die einzelne Person zu bewältigen ist, vernachlässigt strukturelle Faktoren. Obwohl bekannt ist, dass Merkmale wie sozioökonomischer Status mit Prüfungsangst korrelieren, werden diese selten als zentrale Ursachen analysiert.

Dieses Promotionsprojekt stellt daher die Leitfrage, welche Rolle Diversitätsmerkmale und strukturelle Barrieren an Hochschulen bei der Entstehung von Prüfungsangst spielen. Mithilfe der Theorien von Foucault und Bourdieu wird Prüfungsangst als Ausdruck von Machtverhältnissen und normativen Erwartungen neu konzeptualisiert. Ein Mixed-Methods-Ansatz soll diese Zusammenhänge untersuchen, um einen Perspektivwechsel anzustoßen und die strukturelle Benachteiligung sichtbar zu machen.

Abstract

The prevailing view of exam anxiety as an individual problem that must be overcome by the individual neglects structural factors. Although it is known that characteristics such as gender or socio-economic status correlate with exam anxiety, these are rarely analysed as central causes.

This PhD project therefore asks the key question of what role diversity characteristics and structural barriers at universities play in the development of exam anxiety. Using the theories of Foucault and Bourdieu, exam anxiety is reconceptualised as an expression of power relations and normative expectations. A mixed-methods approach will be used to examine these relationships in order to initiate a change of perspective and make structural disadvantage visible.

1 Einleitung

Prüfungsangst ist ein allgegenwärtiges, jedoch oft unterschätztes Phänomen im Hochschulalltag. Das Ausmaß dieser Herausforderung wird durch aktuelle Studien eindrücklich belegt: So geben in Studierendenbefragungen 43,8 % der Studierenden einen Beratungsbedarf in Bezug auf Prüfungsangst an (Kroher et al., 2023, S. 132). Bei Studierenden mit studienerschwerender Behinderung oder chronischer Erkrankung steigt der Anteil sogar auf 65,4 % (Steinkühler et al., 2023, S. 109). Diese Zahlen belegen: Prüfungsangst ist kein Randphänomen, sondern betrifft

einen erheblichen Teil der Studierendenschaft. Drastischer ausgedrückt: Prüfungsangst scheint ein genuiner Teil studentischer Erfahrung zu sein. Mein Promotionsprojekt widmet sich diesem Thema – allerdings aus einer aktuell wenig berücksichtigten Perspektive.

2 Begriffliche Unschärfe

Grundsätzlich lässt sich ein Konsens erkennen, dass mit dem Begriff „Prüfungsangst“ eine Form der Bewertungsangst in Leistungssituationen beschrieben wird (Zeuch et al., 2025, S. 51). Allgemein fokussiert sich die Forschung hierbei auf den akademischen Kontext, sodass vielfach

eine begriffliche Verbindung zu Schule und Studium gezogen wird. Darüber hinaus herrscht jedoch eine begriffliche sowie diagnostische Unschärfe. Dies zeigt sich bereits an der begrifflichen Vielfalt, mit der im deutschsprachigen Raum operiert wird. Zur Beschreibung des Phänomens dient neben „Prüfungsangst“ auch „Leistungsangst“ und „Bewertungsangst“ (Harter-Reiter, 2023, S. 340; Metzsig & Schuster, 2018, S. 3; Peters-Häderle, 2007). International lässt sich ein vergleichbares Bild erkennen: Hier dominieren neben „test anxiety“ auch Termini wie „exam anxiety“ oder „performance anxiety“ (Fehm, Fydrich & Sommer, 2022, S. 4; Pagaria, 2020; Putwain & Daly, 2014).

Auch in der klinischen Forschung fehlen eine eindeutige Definition sowie eine grundsätzliche Einigkeit darüber, ob Prüfungsangst als unabhängige, klar abzugrenzende psychische Störung verstanden werden kann. Dementsprechend finden sich keine eigenständigen Diagnosen in den medizinischen Klassifikationssystemen ICD-11 oder DSM-V (Fehm et al., 2022, S. 4). Erreicht der Leidensdruck für Betroffene ein Ausmaß, welches eine medizinische Diagnose und Behandlung erforderlich werden lässt, wird Prüfungsangst in der Regel unter ICD-Code 6B03 (Spezifische Phobien) klassifiziert (Weltgesundheitsorganisation (WHO), 2025).

Symptomatisch stellt Prüfungsangst ein multimodales Konstrukt dar, dass mehrere Komponenten umfasst (Fehm et al., 2022, S. 5; Zeuch et al., 2025, S. 52). Auf kognitiver Ebene finden sich Symptome wie Gedankenkreisen oder Katastrophieren. Die affektive Komponente umfasst beispielsweise Panik, aber auch Gefühle der Überforderung. Physiologische Symptome können sich etwa in Herzrasen, aber auch Übelkeit äußern. Auf der Verhaltensebene kann Vermeidungsverhalten oder

Prokrastination vorkommen. Diese Symptome treten situativ im Prüfungskontext auf, der von dem reinen Gedanken an eine Prüfung bis zur tatsächlichen Prüfungssituation reicht. In ihrer Auftrittshäufigkeit und Ausprägung zeigen die Symptome sowohl eine inter- als auch intraindividuelle Varianz (Fehm et al., 2022, S. 6; Zeuch et al., 2025, S. 52).

3 Aktueller Forschungsstand

Ein hinreichend belegter und seit Jahrzehnten vielfach bestätigter Befund der Forschung zu Prüfungsangst ist der negative Einfluss auf die akademische Leistung. Hohe Ausprägungen von Prüfungsangst korrelieren mit schlechteren Prüfungsleistungen und schlechteren Abschlussnoten (von der Embse, Jester, Roy & Post, 2018). Hieraus leitet die vorwiegend psychologische Forschung einen klaren und nachvollziehbaren Fokus ab: Die Suche nach möglichst effektiven Bewältigungsstrategien und therapeutischen Interventionen, um den Leidensdruck auf die Betroffenen zu reduzieren. So findet sich zum Beispiel Forschung zu den Effekten kreativen Schreibens und zu Methoden der positiven Psychologie (Bitzen, Hahn & Pilger, 2024; Femers-Koch, 2021). Darüber hinaus existieren umfangreiche Ratgeberliteratur (z. B. Metzsig & Schuster, 2018b) sowie Coachingansätze bzw. -programme (z. B. Nolle, 2024), die im Umgang mit Prüfungsangst Hilfe bieten sollen. Allerdings wird bei der Betrachtung all dieser Befunde deutlich, dass Prüfungsangst als eine individuelle Problemlage begriffen wird, die auch nur allein durch das Individuum bewältigbar scheint.

Andere Studien decken Korrelationen zwischen empfundener Prüfungsangst und verschiedenen Strukturkategorien auf. So erleben etwa weiblich gelesene Personen im akademischen Kontext durchschnittlich häufiger Prüfungsangst als ihre männlich

gelesenen Mitschüler*innen oder Kommiliton*innen (Pagaria, 2020; Putwain & Daly, 2014). Auch hinsichtlich des sozioökonomischen Status lassen sich Prävalenzunterschiede erkennen. Je niedriger der sozioökonomische Status der Herkunftsfamilie, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit von Prüfungsangst betroffen zu sein (Putwain, 2008). Die Studienlage zum Zusammenhang zwischen Behinderung und Prüfungsangst ist bislang noch fragmentarisch, gerade in Bezug auf das Erleben in der Hochschule. Es lassen sich jedoch implizite Zusammenhänge erkennen, insbesondere bei Beratungsbedarfen. In der bereits erwähnten DZHW-Studierendenbefragung (Kroher et al., 2023; Steinkühler et al., 2023) stellt sich der Beratungsbedarf bei Prüfungsangst ohnehin als hoch dar (43,8 %), was für sich genommen bereits eine deutliche Relevanz der Thematik innerhalb des Studiums offenbart. Der Prozentsatz steigt jedoch noch einmal deutlich (65,4 %) in der Gruppe der Studierenden mit einer Behinderung oder chronischen Erkrankung (Steinkühler et al., 2023, S. 109). Dies weist auf einen Zusammenhang zwischen Behinderung und subjektivem Betroffenheitsempfinden hin.

Diese Korrelationen sind der Forschung zwar bekannt, werden in der Regel jedoch lediglich als moderierende Variablen betrachtet statt sie als zentrale strukturelle Faktoren zu interpretieren.

4 Mein Promotionsprojekt

Die strukturelle Komponente ungleicher Ausgangsbedingungen wird in Bezug auf die Entstehung und Aufrechterhaltung von Prüfungsangst bislang vernachlässigt, obwohl die Befunde einen Zusammenhang verdeutlichen. Daher bedarf es einer Ursachenforschung auf struktureller Ebene. Statt wie bisher nach Möglichkeiten individueller Interventionsmöglichkeiten zum Umgang mit Prüfungsangst zu fragen,

muss sich der Fokus auf strukturelle Barrieren und Machtverhältnisse innerhalb der Bildungsinstitutionen richten, in diesem Fall innerhalb der Hochschulen, und nach deren Potentialen bezüglich der Verstärkung von Prüfungsangst fragen. Die unterschiedlichen Ausprägungsgrade in Bezug auf bestimmte gesellschaftliche Gruppen müssen hierbei ebenfalls zwingend bedacht werden.

Aus diesen Überlegungen ergibt sich die Leitfrage meines Promotionsprojekts:

Welche Rolle spielen Diversitätsmerkmale von Studierenden sowie strukturelle Barrieren an Hochschulen bei der Entstehung und Aufrechterhaltung von Prüfungsangst?

Aus dieser Leitfrage leiten sich eine Reihe von Teilfragen ab:

- *Besteht ein Zusammenhang zwischen Diversitätsmerkmalen, strukturellen Kategorien (wie sozioökonomischem Status, Behinderung, Bildungsbenachteiligung) und der berichteten Häufigkeit und Intensität von Prüfungsangst bei Studierenden?*
- *Auf welche Weise deuten Studierende mit spezifischen Diversitätsmerkmalen ihre in Prüfungssituationen erlebte Angst?*
- *Welche Rolle spielen biografische Erfahrungen im bisherigen Bildungsweg bei der Entstehung und Konsolidierung von Prüfungsangst aus Sicht der Studierenden?*
- *Inwiefern werden dabei universitäre Strukturen, Praktiken und Normalitätsvorstellungen mit der erlebten Prüfungsangst verbunden?*

5 Theoretisches Rahmenkonzept

Zur Beantwortung dieser Forschungsfragen wird ein dreiteiliges Rahmenkonzept entwickelt, das aus verschiedenen sich untereinander ergänzenden analytischen Ebenen besteht.

Dem Forschungsprojekt liegt eine zentrale Annahme zugrunde: Prüfungsangst entsteht innerhalb eines disziplinierenden und dadurch normierenden Rahmens, der Prüfung. Damit greift die erste Ebene des theoretischen Rahmens auf die Perspektive Foucaults aus seinem Werk „Überwachen und Strafen“ (1976) zurück, in dem die Prüfung als Instrument der Disziplinarmacht verstanden wird. Durch diese Technologie wird es möglich, Überwachung, Vergleich, Klassifikation und Normalisierung miteinander zu verbinden und so sich selbst kontrollierende Subjekte zu erzeugen (Foucault, 1976, S. 238). Die (Prüfungs-) Angst kann folglich als emotionale bzw. affektive Antwort auf diesen Vorgang verstanden werden. Unter Berücksichtigung einer diversitätssensiblen Perspektive, wird untersucht, inwiefern die Institution Hochschule als Spiegel gesellschaftlicher Machtverhältnisse fungiert und welche Auswirkungen das auf Personen mit unterschiedlichen Diversitätsmerkmalen hat. Diversität (Pietzonka, 2025, S. 660) als zweiter für das Projekt relevanter Ansatz lenkt dabei den analytischen Blick auf ungleiche Voraussetzungen. Das bedeutet, Prüfungsangst wird explizit im Kontext von Unterschiedlichkeit und ungleichen Ausgangsbedingungen sowie als Produkt der Positionierung innerhalb einer impliziten Norm konzeptualisiert.

Der Habitusbegriff nach Bourdieu dient als dritte Ebene des Rahmenkonzepts und eröffnet die Möglichkeit, die äußeren Effekte der strukturellen Macht auf das Innere des Individuums zu übertragen. Anhand dieses Konzepts soll herausgearbeitet werden, wie sozioökonomischer Status sowie (Nicht-) Behinderung das Erleben von Prüfungssituationen prägen. Es gilt herauszufinden, welche inkorporierten Dispositionen Studierende in sich tragen, die sie in Prüfungssituationen mitbringen.

Demgegenüber steht das Hochschulsystem, welches durch Bewertungsmaßstäbe bestimmte Distinktionen vornimmt, wobei hier herauszuarbeiten ist, um welche es sich spezifisch handelt. Dabei ist eine weitere zentrale zu prüfende Hypothese, dass Studierende sich in Prüfungssituationen mit einer (in Anlehnung an Foucaults Verständnis der Prüfung) als dauerhaft empfundenen, oft unbewussten Bewertung ihres Habitus konfrontiert sehen, was die Entstehung und Konsolidierung von Unsicherheiten und Ängsten begünstigen kann, ganz im Sinne des von Bourdieu beschriebenen Hysteresis-Effekts (Bourdieu, 1987, S. 187–188).

Diese theoretische Rahmung ermöglicht ein Verständnis von Prüfungsangst abseits des gängigen Bildes des individuellen Defizits. Vielmehr kann sie nun als Ausdruck und Resultat struktureller Machtverhältnisse und normativer Erwartungen an Hochschulen verstanden werden.

6 Methodisches Vorgehen

Zur Beantwortung der Forschungsfragen ist ein Mixed Methods-Ansatz geplant, der sich aus einem quantitativen und einem qualitativen Teil zusammensetzt.

Im quantitativen Teil ist zunächst eine Sekundäranalyse der DZHW-Datensätze (Kroher et al., 2023; Steinkühler et al., 2023) vorgesehen. Ergänzend dazu wird eine eigene quantitative Erhebung konzipiert, um spezifische, aus der Sekundäranalyse hervorgehende Hypothesen zu prüfen und mögliche Datenlücken zu schließen.

Der qualitative Teil besteht aus leitfadengestützten Interviews mit Fokus auf biografischen Erfahrungen mit Prüfungsangst, die im Anschluss ausgewertet werden, um individuelle Perspektiven aber auch strukturelle Wirkmechanismen herauszuarbeiten.

Dieser Methodenmix ermöglicht sowohl die quantitative Erfassung von Prävalenzen, als auch subjektive Erlebnisdimensionen und strukturelle Zusammenhänge sichtbar zu machen und zu verstehen.

7 Erwartete Erkenntnis und Relevanz

Zum Abschluss stellt sich die Frage, was dieses Projekt leisten kann. Letztendlich geht es um einen Perspektivwechsel und die Sichtbarmachung struktureller Wirkmechanismen. Das Projekt könnte die bisher populäre Sichtweise auf Prüfungsangst als individuelle Problemlage durch eine Perspektive, die sich

ungleichheitsfördernder Strukturen bewusst ist und Prüfungsangst als Symptom dieser Strukturen begreift, ergänzen. Unter der Voraussetzung weiterer Forschung wäre eine langfristige Steigerung der Diversitätssensibilität an Hochschulen sowie eine nachhaltige Veränderung auf struktureller Ebene möglich. Prüfungssituationen könnten angepasst und das Hilfsangebot für Studierende während des Studiums erweitert werden, indem präventive Aspekte Berücksichtigung finden.

Kontakt: laura.zaeh@erziehung.uni-giessen.de

8 Literaturverzeichnis

- Bitzen, L., Hahn, S. & Pilger, S. (2024). Positive Psychologie im Studium – Konzeption und empirische Ergebnisse einer positiv-psychologischen Intervention zur Bewältigung von Prüfungsangst bei Studierenden (Edition Centaurus - Perspektiven Sozialer Arbeit in Theorie und Praxis). In S. Hess, R. Gründer, E. Alleweldt, M. Boße & S. Rahn (Hrsg.), *Erfolgsmodell duales Studium Sozialer Arbeit?* (S. 339–373). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-44110-4_18
- Bourdieu, P. (1987). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (22. Auflage.). Frankfurt am Main: suhrkamp Taschenbuch Verlag.
- von der Embse, N., Jester, D., Roy, D. & Post, J. (2018). Test anxiety effects, predictors, and correlates: A 30-year meta-analytic review. *Journal of Affective Disorders*, 227, 483–493. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jad.2017.11.048>
- Fehm, L., Fydrich, T. & Sommer, K. (2022). *Prüfungsangst* (2. Auflage). Hogrefe Verlag. <https://doi.org/10.1026/03151-000>
- Femers-Koch, S. (2021). *Biografisches und Kreatives Schreiben gegen Prüfungsangst: Ein theoretisches und methodisches Rahmenkonzept*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-34635-5>
- Foucault, M. (1976). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses* (20. Auflage.). Berlin: suhrkamp taschenbuch.
- Harter-Reiter, S. (2023). Leistung. In M. Huber & M. Döll (Hrsg.), *Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen* (S. 337–343). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37858-5_42
- Kroher, M., Beuße, M., Isleib, S., Becker, K., Gerdes, F., Koopmann, J. et al. (2023). *Die Studierendenbefragung in Deutschland: 22. Sozialerhebung*.
- Metzig, W. & Schuster, M. (2018). *Prüfungsangst und Lampenfieber: Bewertungssituationen vorbereiten und meistern*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-54696-3>
- Nolle, T. (2024). *Blackout, Bauchweh und kein' Bock: Therapie und Coaching bei Prüfungsangst, Prokrastination und Leistungsdruck* (Beratung, Coaching, Supervision) (Zweite Auflage.). Heidelberg: Carl-Auer Verlag GmbH.
- Pagaria, N. (2020). Exam anxiety in college students. *The International Journal of Indian Psychology*, 8(3). <https://doi.org/10.25215/0803.018>
- Peters-Häderle, K.-E. (2007). Erfolgsfurcht und Leistungsangst bei Schülern - eine Trainingsstudie. Universität Regensburg. <https://doi.org/10.5283/EPUB.10540>
- Pietzonka, M. (2025). Diversität und Diversity Management. *Hochschulforschung. Forschung über Hochschule und Wissenschaft* (Band NomosHandbuch | NomosHandbook, S. 659–668). Nomos Verlag : Baden-Baden. <https://doi.org/10.25656/01:33949>
- Putwain, D. & Daly, A. L. (2014). Test anxiety prevalence and gender differences in a sample of English secondary school students. *Educational Studies*, 40(5), 554–570. Routledge. <https://doi.org/10.1080/03055698.2014.953914>
- Putwain, D. W. (2008). Test anxiety and GCSE performance: the effect of gender and socio-economic background. *Educational Psychology in Practice*, 24(4), 319–334. <https://doi.org/10.1080/02667360802488765>
- Steinkühler, J., Beuße, M., Kroher, M., Gerdes, F., Koopmann, J., Becker, K. et al. (2023). *Die Studierendenbefragung in Deutschland: best3*.

- Weltgesundheitsorganisation (WHO). (2025). ICD-11 in Deutsch – Entwurfsfassung. Verfügbar unter: https://www.bfarm.de/DE/Kodiersysteme/Klassifikationen/ICD/ICD-11/uebersetzung/_node.html
- Zeuch, L., Stevenin, N., Müller, I., Schmitz, L. R. Y., Karge, T. & Vratidou, Z. (2025). Welche Ängste begleiten Schüler*innen und Lehrkräfte? In M. Böhmer & G. Steffgen (Hrsg.), *Angst an Schulen: Ursachen, Auswirkungen und Wege der Unterstützung* (S. 49–97). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-46278-9_2

Demokratie von Morgen? Einfluss, Ressourcen und Mitglieder von Kinder- und Jugendparlamenten

Sebastian Mech

Institut für Politikwissenschaft, Justus-Liebig-Universität Gießen

Zusammenfassung

Trotz der Verankerung von Kinder- und Jugendbeteiligung in Art. 12 der UN-Kinderrechtskonvention und der Existenz von über 550 Kinder- und Jugendparlamenten (KiJuPa) in Deutschland fehlen bislang systematische, vergleichende Erkenntnisse zu deren tatsächlicher politischer Wirksamkeit. Die bisherige Forschung ist überwiegend deskriptiv und beleuchtet zentrale Fragen zu Einfluss, Repräsentation, Ressourcen und Machtstrukturen nur unzureichend. Das vorgestellte Dissertationsprojekt schließt diese Lücke durch ein interdisziplinäres, partizipatives Forschungsdesign, das quantitative Befragungen und qualitative Interviews kombiniert. Kinder und Jugendliche werden aktiv in alle Phasen des Forschungsprozesses eingebunden, um Adultismus entgegenzuwirken. Ziel ist eine empirisch fundierte Bewertung der politischen Wirksamkeit von KiJuPa sowie die Entwicklung praxisorientierter Handlungsempfehlungen für Politik, Verwaltung und Zivilgesellschaft zur Stärkung demokratischer Teilhabe junger Menschen.

Abstract

Although Article 12 of the UN Convention on the Rights of the Child guarantees children's participation and more than 550 youth parliaments exist in Germany, there is still a lack of systematic, comparative knowledge about their actual political impact. Existing research is largely descriptive and insufficiently addresses questions of influence, representation, resources, and power relations. This doctoral project addresses this gap through an interdisciplinary and participatory research design combining nationwide quantitative surveys and qualitative interviews. Children and young people are actively involved in all stages of the research process to counteract adultism and acknowledge them as experts in their own lives. The project aims to empirically assess the political effectiveness of youth parliaments and to develop practical, participatory policy recommendations that strengthen local participation structures and democratic education for young people.

1 Einleitung

Obwohl Art. 12 der UN-Kinderrechtskonvention die politische und soziale Partizipation von Kindern und Jugendlichen vorsieht und in über 550 deutschen Kommunen Kinder- und Jugendparlamente (KiJuPa) als institutionalisierte Form der politischen Kinder- und Jugendpartizipation existieren, fehlt es an gesicherten, systematisch vergleichenden Erkenntnissen über deren tatsächlichen Einfluss und ihre Struktur (Roth & Stange 2020). Die bestehende Forschung beschränkt sich

weitgehend auf deskriptive Einzelstudien (z.B. Hermann 1996; Bach 2001; Burdewick 2003; Roth & Stange 2020; Sindt 2023; Krüger, Ringler & Adam 2024) und übersieht die Notwendigkeit einer umfassenden Analyse der bundesweiten KiJuPa-Landschaft.

Die zentrale Forschungslücke liegt darin, die Diskrepanz zwischen dem formellen Beteiligungsanspruch und der realen politischen Wirksamkeit dieser Gremien zu untersuchen. Wer wird tatsächlich in diese repräsentativen Gremien gewählt? Welche

Ressourcen stehen ihnen zur Verfügung? Und wie nehmen Mitglieder, Fachkräfte und Lokalpolitiker den Einfluss der KiJuPa wahr?

Das vorgestellte Projekt schließt diese Lücke durch ein interdisziplinäres und partizipatives Forschungsdesign. Es kombiniert quantitative Befragungen mit der aktiven Einbindung von Kinder- und Jugendparlamentarier:innen, Fachkräften und politischen Entscheidungsträger:innen. Ziel ist es, die strukturellen Rahmenbedingungen, Ressourcenverteilung sowie die unterschiedlichen Wahrnehmungen der Gruppen und Einflussmöglichkeiten der Parlamente systematisch zu erfassen.

2 Das Forschungsvorhaben

Angesichts der Repräsentationslücke von Kindern und Jugendlichen im politischen System (Bruner, Winklhofer & Zinser 1999) ist die Untersuchung der KiJuPa von großer Bedeutung. Kinder und Jugendliche bilden einen beträchtlichen Teil der Weltbevölkerung und sind zentrale Akteure des gesellschaftlichen Wandels, müssen sie mit seinen Folgen in Zukunft leben (Kinnen, Mies & Stobbe 2016). Trotz Verpflichtung werden ihre Interessen im politischen System oft nicht ausreichend berücksichtigt (Newiger-Addy, Heidrich & Könitz 2022). KiJuPa stellen einen wesentlichen Beitrag zur politischen Sozialisation und lokaler Demokratieentwicklung dar (Stange & Wiebusch 1997) und können Kommunen kinderfreundlicher machen, was letztlich das Wohlbefinden aller Menschen vor Ort steigert (Newiger-Addy, Heidrich & Könitz 2022). Sie fördern demokratische Kompetenzen und stärken das Vertrauen junger Menschen in politische Institutionen (Roth & Stange 2022), was zunehmender politischer Entfremdung junger Menschen entgegenwirken kann (Schnaudt, Weinhardt & Liebig 2017). KiJuPa sind eine relevante Möglichkeit, die

Perspektiven junger Menschen in politische Entscheidungsprozesse einzubringen (Winter 2021; Roth & Stange 2022).

Die geplante Forschung liefert somit eine empirisch fundierte Grundlage, um die Anerkennung dieser institutionalisierten Formate zu steigern und sie in ihrem Handeln zu stärken.

Aus politikwissenschaftlicher Sicht adressiert das Projekt zentrale Fragen der Repräsentation, der institutionalisierten Partizipation, der Ressourcenverteilung und der Legitimation demokratischer Institutionen. Es ermöglicht eine vergleichende Analyse verschiedener KiJuPa-Modelle, von beratenden bis zu deliberativen Formaten, um zu verstehen, wie formelle und informelle Regeln die politische Teilhabe real formen und welche Rolle soziale Diversität, Geschlechtergerechtigkeit oder sozioökonomischer Hintergrund dabei spielen. Ziel ist es, die politikwissenschaftliche Forschung zu KiJuPa maßgeblich zu erweitern.

2.1 Politische Partizipation von Kindern und Jugendlichen

Die politische Partizipation von Kindern und Jugendlichen beschreibt deren freiwillige Mitwirkung und Einflussnahme bei politischen Entscheidungen, die ihre Lebenswelt betreffen. Sie ist sowohl nach Art. 12 der UN-Kinderrechtskonvention ein Grundrecht junger Menschen, als auch ein zentraler Baustein für Demokratiebildung (Abendschön 2022; Hedtke 2025), gesellschaftliche Integration junger Menschen (Busen & Weiß 2024) und politische Sozialisation (Krappmann 2000, Abendschön 2014).

Unterschieden werden kann zwischen offenen Beteiligungsformaten, welche niedrigschwelliger sind, und formalisierter, institutionalisierter Beteiligung, welche

insgesamt ressourcenaufwendiger ist (Woyke 2021).

Kinder- und Jugendbeteiligung ist international, jedoch nicht national, rechtlich verankert (Sloth-Nielsen & Olie 2019; Hofmann, Bär, Heerdt, Kamp, Kaufhold, Kohn & Schiller 2019) und gesellschaftlich wichtig, aber ihre tatsächliche Wirksamkeit hängt von verbindlichen Machtbefugnissen, inklusiver Gestaltung und nachhaltiger Unterstützung durch Erwachsene (Newiger-Addy, Heidrich & Könitz 2022; Roth & Stange 2022) ab.

2.2 Die Ladder of Participation (Hart 1992)

Roger Hart (1992) entwickelte das als „Ladder of Participation“ bekannte Modell der Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Auf acht Stufen von symbolischer bis hin zu echter Partizipation wird dargestellt, wie Kinder und Jugendliche durch Erwachsene beteiligt werden.

Als Scheinpartizipation bezeichnet Hart die Manipulation (Kinder und Jugendliche werden von Erwachsenen für ihre Zwecke instrumentalisiert), Dekoration (Kinder und Jugendliche werden für Projekte von Erwachsenen als Dekoration genutzt, z.B. für Fotos) und Alibi-Beteiligung bzw. Tokenismus (Kinder und Jugendliche dürfen scheinbar mitbestimmen, aber sollen vor allem den Entscheidungen von Erwachsenen zustimmen).

Als aufsteigende Grade der Partizipation definiert er die Teilhabe (zugewiesene aber informierte Beteiligung), die Information (informierend-beratende Beteiligung), die Mitwirkung (von Erwachsenen initiierte Projekte mit Teilentscheidungen von Kindern und Jugendlichen), die Selbstbestimmung (von Kindern und Jugendlichen initiierte und geleitete Projekte, Erwachsene als Beratung) und schließlich die Selbstverwaltung (von Kindern und Jugendlichen

initiierte und geleitete Projekte ohne Einbezug von Erwachsenen).

2.3 Das Lundy-Modell (Lundy 2007)

Laura Lundy (2007) entwickelte das weit hin etablierte Lundy-Modell der Partizipation von Kindern und Jugendlichen nach Art. 12 UN-KRK. Für wirksame Partizipation braucht es die vier Säulen *voice*, *space*, *audience* und *influence*.

Erfolgreiche Partizipation von Kindern und Jugendlichen nach Art. 12 UN-KRK ist also stark abhängig von Erwachsenen, die geschützte Räume schaffen, sich als aktive Zuhörer:innen und Unterstützer:innen einbringen und diese Meinung auch umfangreich berücksichtigen, ohne in die Partizipationsprozesse an sich einzugreifen.

2.4 Kommunale Kinder- und Jugendparlamente

In der politischen Praxis existiert aus unterschiedlichen Gründen eine Vielzahl von Bezeichnungen für Kinder- und Jugendinteressenvertretungen (Roth & Stange 2020; Hafener & Niebling 2008). Ein kommunales Kinder- und Jugendparlament ist ein auf Dauer angelegtes institutionalisiertes Gremium, in dem Kinder und Jugendliche sich selbst, ihre politischen Ansichten und Positionen sowie repräsentativ ihre Altersgruppe, angebunden an kommunale politische Gremien während einer zeitlich begrenzten Amtsperiode vertreten.

2.5 Forschungsstand

Kinder- und Jugendparlamente bieten lebensweltnahes Erleben und Erfahren politischer Prozesse. Junge Menschen werden so an Politik praktisch herangeführt (Roth & Stange 2020; 2022). Sie beschäftigen sich vorwiegend mit Themen vor Ort oder globaler Natur (Tuukkanen, Kankaanranta & Wilska 2013).

Junge Menschen erleben in KiJuPa einen Zuwachs der politischen

Selbstwirksamkeit (Fuks & Casalecchi 2012; Fayoyin 2016), können ihr politisch-demokratisches Wissen steigern und zeigen eine ebenfalls gesteigerte Unterstützung demokratischer Institutionen und Verfahren (Fuks 2015). KiJuPa bieten zudem einen geschützten Raum für Diskussionen und konstruktiven Austausch (Matthieu et al. 2020) und stärken bei den Teilnehmenden die Argumentationsfähigkeit gegenüber Gleichaltrigen und Erwachsenen (Fayoyin 2016) sowie ihre Durchsetzungsfähigkeit (Bogale & Shikuro 2021).

Allerdings zeigen KiJuPa eine starke soziale Selektivität und eher geringe Diversität (Wyness 2009; Matthieu et al. 2020). Zudem engagieren sich Jungen und höher Gebildete häufiger als Mädchen und niedriger Gebildete (Sindt 2023; Heinen, Roob & Berg 2011). Meist sind KiJuPa einem kleinen Kreis bekannt, außerhalb ihres Wirkungsbereiches ist ihre Arbeit eher unbekannt (Mosimann & Sowulewski 2024).

2.6 Forschungsdesign

Das Dissertationsprojekt verfolgt einen partizipativen Forschungsansatz und bezieht ein KiJuPa-Expert:innenteam in mehreren Phasen aktiv in den Forschungsprozess ein: Von der Formulierung der Forschungsfragen über die Entwicklung der Erhebungsinstrumente bis hin zur Interpretation der Ergebnisse und Übersetzung in konkrete Handlungsempfehlungen. So wird gleichzeitig dem Recht von Kindern und Jugendlichen auf Partizipation in allen Bereichen, die sie betreffen, Rechnung getragen und Adultismus kritisch vorgebeugt.

Das Forschungsteam besteht aus ca. 30 Parlamentarier:innen aus drei KiJuPa in der Stadt Marburg, den Landkreisen Marburg-Biedenkopf und Vogelsbergkreis sowie ihren pädagogischen Begleitkräften und einigen Kommunalpolitiker:innen aus den betreffenden kommunalen Strukturen.

3 Erste Ergebnisse der partizipativen Forschung

Im Rahmen des ersten Workshops der partizipativen Forschung wurden über 150 Fragen gesammelt, welche im Rahmen des Projektes beantwortet werden sollen. Es wurde gemeinsam eine deutschlandweite quantitative vergleichende Befragung unter Mitgliedern aller KiJuPa, den begleitenden Fachkräften und lokalen Entscheidungsträger:innen in ganz Deutschland festgelegt. Darauf aufbauend sollen qualitative Interviews mit aktiven und ehemaligen KiJuPa-Mitgliedern geführt werden. Ziel ist es, die Perspektiven dieser drei Gruppen vergleichend gegenüberzustellen, um die Wahrnehmung von Einfluss und Ressourcen zu messen und somit die politische Wirksamkeit der KiJuPa empirisch zu beurteilen. Die Ergebnisse dieses Forschungsvorhabens sollen mit dem Forschungsteams praxisorientierte Handlungsempfehlungen für Politik, Verwaltung und die engagierte Zivilgesellschaft liefern.

3.1 Reflexion von Machtstrukturen im Rahmen der Forschung

Adultismus beschreibt die systematische Benachteiligung und Diskriminierung von Kindern und Jugendlichen durch Erwachsene aufgrund ihres jungen Alters (Liel & Meade 2023). Das Konzept beleuchtet strukturelle und individuelle Machtverhältnisse, in denen Erwachsene als überlegen, kompetenter und mächtiger angesehen werden als Kinder und Jugendliche (Richter-Nunes 2024). Adultismus zeigt sich im Politischen durch die Abwertung von Erfahrungen und Meinungen, ein beobachtbares Machtungleichgewicht, die strukturelle Verankerung sowie verinnerlichte Denkweisen in der Gesellschaft (Richter-Nunes 2024; Preclik 2024).

Zwischen Forscher und Parlamentarier:innen besteht aufgrund der Konstellation Erwachsener – Minderjährige, aber auch

aufgrund der Positionierung Forscher – Bürger:innen ein Machtungleichgewicht (Velten & Höke 2021). Dem wird insbesondere entgegengewirkt durch kontinuierliche Selbstreflexion und Herstellung eines sicheren Beteiligungsraums (Althaus 2024). Das Wissen der Beteiligten wird als Expertise in eigener Sache und gleichrangig mit wissenschaftlichen Erkenntnissen gewertet (Defila & DiGiulio 2018), der Forschungsprozess kleinteilig in altersgerechter Sprache erläutert und auf Nachfragen, Wünsche und Anmerkungen des Forschungsteams eingegangen (Althaus 2024).

4 Weiteres Vorgehen

In kommenden Schritten werden kooperativ der Fragebogen entwickelt, die Befragung durchgeführt, die Ergebnisse partizipativ ausgewertet sowie gemeinsam Handlungsempfehlungen entworfen.

Die Forschungsergebnisse bieten das Potenzial, Implikationen für die politikwissenschaftliche Theoriebildung, insbesondere im Bereich der politischen Sozialisation und Repräsentation, zu liefern. Darüber hinaus leistet das Projekt durch partizipativ entwickelte praxisbezogene Handlungsempfehlungen einen Beitrag zur Optimierung kommunaler Beteiligungsstrukturen und zur Stärkung der Demokratiebildung junger Menschen.

Kontakt: sebastian.mech@sowi.uni-giessen.de

5 Literaturverzeichnis

- Abendschön, S. (2014). *Politische Sozialisation im Kindesalter*. In: H. Sünker, R. Braches-Chyrek, C. Röhner & M. Hopf (Hrsg.), *Handbuch frühe Kindheit*, S. 63-72. Berlin, Opladen: Barbara Budrich.
- Abendschön, S. (2022). *Politische Bildung in Kindheit und Jugend*. In: H. Reinders, D. Bergs-Winkels, A. Prochnow & I. Post (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Eine elementare Einführung*, S. 639-660. Wiesbaden: Springer VS.
- Althaus, N. (2024). Machtvolle Konstellationen in Kindheits- und Jugendforschung sichtbar machen. Kritische Reflexion eines partizipativen Forschungsprozesses mit jungen Menschen. *Forum Qualitative Sozialforschung* 25 (3), Art. 3. DOI: 10.17169/fqs-25.3.4176.
- Bach, J. (2001). *Möglichkeiten politischer Partizipation von Kindern und Jugendlichen am Beispiel des Jugendrates der Stadt Cham*. In: R. Oerter & S. Höfling (Hrsg.), *Mitwirkung und Teilhabe von Kindern und Jugendlichen*, S. 176-200. München: Hanns-Seidel-Stiftung.
- Bogale, A. und Shikuro, E. H. (2021): Self-Reported Assertiveness of Child Parliament Participants and Non- Participants in Primary Schools, Addis Ababa, Ethiopia. *Psychology and Education* 58 (2), 5765-5773.
- Bruner, C., Winklhofer, U. & Zinser, C. (1999). *Beteiligung von Jugendlichen in der Kommune. Ergebnisse einer bundesweiten Erhebung*. Berlin: BMFSFJ.
- Burdewick, Ingrid (2003). *Jugend – Partizipation – Anerkennung. Eine qualitative empirische Studie zur politischen Partizipation 11- bis 18-Jähriger*. Opladen: Leske + Budrich.
- Busen, A. & Weiß, A. (2024). Demokratie und Kinder: Die Macht der doppelten Subjektivierung. In: M. Dormal, J. Förster, E. Hirschmann, E. Richter & H. Sigwart (Hrsg.), *Personen und Subjekte des Politischen* (S. 341-364). Baden-Baden: Nomos.
- Defila, R. & DiGiulio, A. (2018). *Partizipative Wissenserzeugung und Wissenschaftlichkeit – ein methodologischer Beitrag*. In: R. Defila & A. Di Giulio (Hrsg.), *Transdisziplinär und-transformativ forschen. Eine Methodensammlung*, S. 39-68. Wiesbaden: Springer VS.
- Fayoyin, A. (2016). Prospects of Multilevel Communication by Children and Young People in Africa: A Case Study of the South African Children's Parliament. *International Journal of Media, Journalism and Mass Communications (IJMJMC)* 2 (3), 7-16.
- Fuks, M. (2015): The Effects of Political Socialization Programmes: The Youth Parliament Experience in Brazil. *World Political Science* 11 (2), 347–375.
- Fuks, M. & Casalecchi, G. A. (2012). Trust and Political Information: Attitudinal Change in Participants in the Youth Parliament in Brazil. *Brazilian Political Science Review* 6 (1), 70-89.
- Hafeneger, B. & Niebling, T. (2008). *Kinder- und Jugendparlament*. In: N. Kersting (Hrsg.), *Politische Beteiligung. Einführung in dialogorientierte Instrumente politischer und gesellschaftlicher Partizipation* (S. 123–141). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hart, R. (1992). *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*. UNICEF Innocenti Letters No. 4. Florenz: UNICEF/International Child Development Centre.
- Hedtke, R. (2025). Interessen- statt Urteilsbildung? Ungleichheit, Partizipation und politische Bildung. *Didaktik der Sozialwissenschaften, Reprints 2025* (14). DOI: 10.25656/01:33617.

- Heinen, A., Roob, C. & Berg, C. (2011). *Die "Assemblée Nationale des Jeunes" als Modell politischer Partizipation Ergebnisse einer qualitativen Evaluation*. Luxemburg: Universität Luxemburg.
- Hermann, M. (1996). *Jugendgemeinderäte in Baden-Württemberg. Eine interdisziplinäre Evaluation*. Pfaffenweiler: Centaurus.
- Hofmann, H., Bär, D., Heerdt, D., Kamp, U., Kaufhold, B., Kohn, S. & Schiller, S. (2019). *Beteiligungsrechte von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Eine Zusammenstellung der gesetzlichen Bestimmungen auf Bundesebene und ein Vergleich der Bestimmungen in den Bundesländern und auf kommunaler Ebene*. Berlin: Deutsches Kinderhilfswerk e.V.
- Kinnen, K., Mies, K. & Stobbe A. (2016). Gesellschaftlicher Wandel und individuelle Lebenslage. *Blätter der Wohlfahrtspflege* 2016 (4), 144-146. DOI: 10.5771/0340-8574-2016-4-144.
- Krappmann, L. (2000). *Politische Sozialisation in Kindheit und Jugend durch Partizipation an alltäglichen Entscheidungen - ein Forschungskonzept*. In: H.-P. Kuhn, H. Uhlenhorff & L. Krappmann (Hrsg.), *Sozialisation zur Mitbürgerlichkeit* (S. 77-92). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Liebel, M. & Meade, P. (2023). *Adultismus. Die Macht der Erwachsenen über die Kinder. Eine kritische Einführung*. Berlin: Bertz + Fischer.
- Lundy, L. (2007). 'Voice' Is Not Enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal* 33 (6), 927-942.
- Matthieu, J., Vrydagh, J., Caluwaerts, D. & Erzeel S. (2020). The democratic credentials of youth parliaments. The case of the Belgian Jeugd Parlement Jeunesse. *The Journal of Legislative Studies* 26 (2) 204-222.
- Mosimann, M. & Sowulewski, A. (2024): *Wahrnehmung des Jugendparlamentes der Stadt Bern bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Barrieren, Motive und Wege zur politischen Beteiligung junger Menschen in Bern*. Bern: Dachverband Schweizer Jugendparlamente.
- Newiger-Addy, G., Heidrich S. & Könitz, F. (2022). Beteiligung von Kindern und Jugendlichen im kommunalpolitischen Entscheidungsfindungsprozess. In: J. Fischer, T. Hilse-Carsensen & S. Huber (Hrsg.), *Handbuch Kommunale Planung und Steuerung. Planung, Gestaltung, Beteiligung* (S. 553-568). Weinheim: Beltz Juventa.
- Prelik, C.-D. (2024). From Gerontocratic Rule to Political Adultism: The Experiential Bias in Germany's Aging Electoral Democracy and the Limitations of a Vote 16 Policy. *Statistics, Politics and Policy* 15 (2), 137-167. DOI 10.1515/spp-2023-0041.
- Richter Nunes, R. (2024). *Den „Ismus“ im Diskurs und in der Praxis der Kinderrechte entschlüsseln*. In: S. Matzke, L. Meergans, J. Prüfer & F. Rummler (Hrsg.), *Adultismus im Kontext der UN-Kinderrechtskonvention*, S. 6-10. Berlin: Deutsches Kinderhilfswerk e.V.
- Roth, R. & Stange, W. (2020). *Starke Kinder- und Jugendparlamente. Kommunale Erfahrungen und Qualitätsmerkmale*. Berlin: Deutsches Kinderhilfswerk e.V.
- Roth, R. & Stange, W. (2022). Kommunale Kinder- und Jugendparlamente ein unterschätzter Ort politischer Bildung und Beteiligung. *deutsche jugend* 70 (5), 199-208.
- Schnaudt, C., Weinhardt, M. & Liebig, S. (2017). Die politische Partizipation Jugendlicher und junger Erwachsener in Deutschland – Weniger teilnahmslos und politikverdrossen als

- gedacht. *GWP – Gesellschaft, Wirtschaft und Politik* 66 (2), 189-200. DOI: 10.3224/gwp.v66i2.03.
- Sindt, A. (2023). Das Jugendparlament Osnabrück Förderung politischer Anerkennung Jugendlicher durch politische Partizipation. *deutsche jugend* 71 (7-8), 311-318.
- Sloth-Nielsen, J. & Oriel, M. (2019). *Verfassungsrechtliche Verankerung von Kinderrechten und Rechtsprechung in den Mitgliedstaaten des Europarats*. Berlin: Deutsches Kinderhilfswerk e.V.
- Stange, W. & Wiebusch, R. (1997). *Pro- und Kontra-Diskussion von Kinder- und Jugendgremien*. In: K. Hurrelmann & C. Palentien (Hrsg.), *Jugend und Politik*. Neuwied: Luchterhand.
- Tuukkanen, T., Kankaanranta, M. & Wilska, T.-A. (2013). Children's life world as a perspective on their citizenship: The case of the Finnish Children's Parliament. *Childhood* 20 (1), 131-147.
- Velten, K & Höke, J. (2020): Forschung partizipativ und inklusiv gestalten? Ethische Reflexionen zu Interviews mit Kindern unter besonderer Berücksichtigung von Erwachsensein. *Zeitschrift für Grundschulforschung* 14, 421-436. DOI: 10.1007/s42278-021-00119-6
- Winter, N. (2021). *Politische Partizipation von Kindern und Jugendlichen*. In: F. Bätge; K. Effing, K. Möltgen-Sicking & Thorben Winter (Hrsg.), *Politische Partizipation* (S. 171-189). Wiesbaden: Springer VS.
- Woyke, W. (2021). *Politische Partizipation*. In: U. Andersen & W. Woyke (Hrsg.), *Handwörterbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland*. 8., aktual. Auflage. Heidelberg: Springer VS 2021. *Lizenzausgabe bpb*, verfügbar unter: <https://www.bpb.de/kurz-knapp/lexika/handwoerterbuch-politisches-system/202091/politische-partizipation/>
- Wyness, Michael (2009): Children Representing Children: Participation and the problem of diversity in UK youth councils. In: *Childhood* 16 (4), 535-552.

Räume, Beziehungen, Übergänge: Bildung im Gefüge

Raumpraktiken und die Ordnung des Sozialen in der Schule

Hannah Mansour

Gießener Graduiertenzentrum Sozial-, Wirtschafts- und Rechtswissenschaften (GGS),
Justus-Liebig-Universität Gießen

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag eröffnet eine kultur- und mikrosoziologische Perspektive auf schulischen Raum, indem alltägliche Raumpraktiken als Ausdruck sozialer Ordnungen analysiert werden. Ausgehend vom Forschungsanlass werden zentrale theoretische Zugänge des zugrunde liegenden Dissertationsprojektes skizziert. Kern des Beitrags ist dabei jener konzeptionelle Teil des Projektes, der Schule als kulturell codierten und verkörperten Raum sozialer Ordnung aufzeigt. Auf dieser Basis wird das Konzept des „*Doing Space*“ – angelehnt an performativ-konstruktivistische Ansätze – entwickelt, das soziale und kulturelle (Raum-)Praktiken erfasst. Zugleich werden auf Basis des empirischen Forschungsdesigns unter anderem kulturelle Deutungsräume, (pädagogische) Machträume und (un-)sichtbare Praktiken von Bildungsräumen identifiziert, die zur (Re-)Produktion sozialer Strukturen beitragen.

Abstract

This article examines school spaces from a cultural and microsociological perspective by analysing ordinary spatial practices as expressions of social order. Based on the research objective, central theoretical approaches of the underlying dissertation project are outlined. The central focus of this contribution is the conceptual part of the project, which presents school as a culturally coded and embodied space of social order. On this basis, the concept of 'doing space' – based on performative-constructivist approaches – is developed, which encompasses social and cultural (spatial) practices. Based on the empirical research design, cultural spaces of meaning, (pedagogical) spaces of power and (in)visible practices of educational contexts will be identified, which contribute to the (re)production of social structures.

1 Einleitung

Raum als soziale Kategorie und kulturelles Produkt strukturiert gesellschaftliches Handeln, wirkt normierend und ist zugleich Träger symbolischer Ordnungen. Im Speziellen Räume in Bildungskontexten fungieren in diesem Zusammenhang nicht nur als physisch-materielle Umgebung des Lernens, sondern als institutionell geprägte Kontexte. In ihnen werden soziale Zugänge, Normierung, Differenz und Bildungsfähigkeit – etwa hinsichtlich Leistung, Geschlecht oder sozialer Herkunft – produziert und verhandelt, vor allem aber räumlich organisiert und kulturell gerahmt.

Vor diesem Hintergrund eröffnet der Beitrag eine kultur- und mikrosoziologische

Perspektive auf schulischen Raum und geht der Frage nach, wie sich schulische Raumpraktiken als Träger sozialer Ordnung verstehen lassen. Ausgangspunkt der Forschungsarbeit ist die Annahme, dass Raum in Anlehnung an Löw (2001) als relationales Gefüge zu begreifen ist, das soziale Positionierungen strukturiert. Das Dissertationsprojekt geht forschungsleitend der Frage nach, wie sich vor allem schulischer Raum konstituiert und untersucht, in welcher Weise kulturelle Deutungsmuster, performative Praktiken und raumbezogene Ordnungen an der (Re-)Produktion sozialer Strukturen beteiligt sind. Schulische Raum(an)ordnungen (wie etwa Rhythmisierung, Platzierungen oder Bewegungspfade) werden als kulturelle Praktiken verstanden, in denen diese

körperlichen, sozialen und symbolischen Ordnungen verdichtet sind.

Im Zentrum steht die Frage, wie alltägliche Raumpraktiken – verstanden als körperlich-routinisierte, kulturell bedeutungsgeladene Handlungen – zur Konstitution schulischer Räume beitragen. Dabei wird „*Doing Space*“ als theoretischer Zugriff entfaltet, der an performativ-konstruktivistische Konzepte anknüpft. Ziel ist es, das Spannungsverhältnis von Raum, Macht und Ordnung in schulischen Kontexten sichtbar zu machen und schulische Räume als Aushandlungen gesellschaftlicher Reproduktion zu verstehen.

Der Tagungsvortrag fokussiert den konzeptionellen Teil des Dissertationsprojektes: der Analyse traditionell strukturierter Schulräume als materiell-symbolische Arrangements. Konventionelle, zentralisierte und statische Raumsettings sind Ausgangspunkt einer spezifischen Raumproduktion. Der Beitrag gliedert sich in eine theoretische Einführung des Konzeptes des *Doing Space*, die Darstellung des forschungsleitenden Erkenntnisinteresses sowie erste Einblicke in das empirische Design des Dissertationsprojekts.

2 Eine kultur- und mikrosoziologische Perspektive auf schulischen Raum

Schule stellt einen hochgradig normierten und zugleich symbolisch verdichteten sozialen Raum dar, in dem gesellschaftliche Ordnungen nicht nur vermittelt, sondern vielmehr (re-)produziert und legitimiert wird. Als alltäglicher Erfahrungsraum prägt sie soziale Subjektivierungsprozesse ebenso wie Bildungsbiografien, sowohl auf materieller und körperlicher als auch auf symbolischer Ebene.

Während bildungsbezogene Forschungsansätze vielfach auf institutionelle Selektionsmechanismen und formale Ungleichheitsdimensionen fokussieren (Dravenau

& Groh-Samberg, 2013; Solga, 2013; Willems, 2008), bleibt die Frage nach der räumlichen Konstitution dieser Prozesse in vielen Fällen unreflektiert. Auch wenn sich seit den 2000er-Jahren vermehrt Arbeiten der Analyse schulischer Räume widmen – etwa aus architektur- und bildungswissenschaftlicher Perspektive (Böhme & Herrmann 2009; Kellermann & Wulf 2009) – stehen zumeist baulich-räumliche Bedingungen im Zentrum, während das symbolische und habituell gerahmte „*Doing*“ von Raum nur randständig reflektiert wird. Studien, die sich explizit raumsoziologisch oder praxistheoretisch mit Schule befassen (z. B. Breidenstein 2004; Bennewitz 2015; Kajetzke & Wilde 2013), zeigen zwar Potenziale dieser Perspektiven auf, eine systematische Verknüpfung von raumtheoretischen Konzepten mit Fragen nach Macht, Subjektivierung und kultureller Codierung im schulischen Kontext steht jedoch noch aus. Die Forschungsarbeit greift diese Leerstelle auf und untersucht schulische Raumpraktiken als kulturell codierte und sozial strukturierende Prozesse, über die Differenz, Normalität und Zugehörigkeit erzeugt und reproduziert werden.

Die theoretische Verortung des Projekts erfolgt im Spannungsfeld kultur- und raumsoziologischer Ansätze. Ausgangspunkt ist ein relationales Raumverständnis, das nicht allein von vorgegebenen physisch-materiellen Strukturen ausgeht, sondern Raum als Produkt sozialer Praktiken und symbolischer Ordnungen begreift (Löw, 2022; Foucault, 1978; Bourdieu, 1992a). Diese Perspektive ermöglicht es, Raum als Effekt alltäglicher Praktiken und in der Folge entstehende gesellschaftliche Machtverhältnisse, Normen und Hierarchien.

Foucaults poststrukturalistische Analysen liefern den analytischen Rahmen, um schulischen Raum als Dispositiv zu

verstehen, in dem Subjektivierung, Normierung und Ausgrenzung wirksam werden (Foucault, 1993; Foucault, 1994/2024). Schulische Räume sind Ausdruck historisch gewachsener und institutionell stabilisierter Arrangements, in denen pädagogische Machtverhältnisse materiell, diskursiv und affektiv wirksam werden. Die Schule erscheint in dieser Perspektive nicht nur als Ort der Wissensvermittlung, sondern als gesellschaftlich aufgeladener Raum sozialer Kontrolle. Ergänzend erlaubt der Bezug auf Bourdieu, die Reproduktion gesellschaftlicher Strukturen und sozialer Positionen über raumbezogene Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsschemata zu fassen. Raumpraktiken erscheinen damit auch als Modi der Verkörperung sozialer Ordnung und als habitualisierte Formen, die Normalitätsvorstellungen, Positionierungen und Zugehörigkeiten sedimentieren (Bourdieu, 1987; Löw, 2001).

Die Raumsoziologie Martina Löws (2001) hat dabei den Spatial Turn in den Sozialwissenschaften maßgeblich mitgeprägt, indem sie das Konzept des Raums aus seiner statisch-materiellen Verankerung löst und als dynamisches Gefüge sozialer Praktiken konzeptualisiert. Gleichwohl bleibt die Frage offen, wie genau sich solche Raumkonstitutionen im Kontext komplexer, kulturell codierter und zugleich institutionell organisierter Settings wie schulischen Räumen systematisch rekonstruieren lassen.

Mit dieser theoretischen Grundlage rückt das Dissertationsprojekt schulische Räume als zentrale Analysekategorie in den Fokus, um ihre konstitutive Rolle in der Reproduktion gesellschaftlicher Ordnung praxistheoretisch zu fassen. Im Zentrum steht dabei die Frage, wie schulische Räume nicht nur Rahmenbedingungen vorgeben, sondern selbst aktiv an

Prozessen der sozialen Strukturierung beteiligt sind.

3 Die Konzeption eines *Doing Space* in Schul- und Bildungskontexten

Es schließt sich ein vor allem konzeptioneller Teil mit dem Ziel, den Begriff des Raumes als Analysekategorie zu schärfen, an. In Anlehnung an kulturelle Konzepte wie *Doing Gender* oder *Doing Difference*, überträgt die Konzeption eines *Doing Space* die Einsicht in die performative Konstitution sozialer Kategorien auf das Phänomen Raum. *Doing Space* bezeichnet dabei die alltäglichen Praktiken, durch die Raum im sozialen Sinne hergestellt werden.

Schulische Raumpraktiken – etwa Bewegungsmuster, körperliche Platzierungen, zeitliche Rhythmisierungen, Routinen oder die Aneignung physischer Objekte, Interaktionen – werden so zum Ausgangspunkt einer Analyse, die auf die Sichtbarmachung von Machtverhältnissen, Normalitätsannahmen und sozialen Positionierungen zielt. Raum wird nicht vorausgesetzt, sondern als Analysekategorie begriffen, deren Genese selbst Gegenstand empirischer und theoretischer Rekonstruktion ist.

Die Schule zeigt sich in dieser Perspektive als polyvalenter Ort: sie ist pädagogischer Machtraum, in dem disziplinierende und normierende Effekte greifen (Foucault, 1994/2024); sie ist kultureller Deutungsraum, in dem Vorstellungen von Bildung, Leistung und Zugehörigkeit materialisiert und reproduziert werden (Bourdieu, 1987; Solga, 2013); sie ist alltäglicher Erfahrungsraum, in dem sich Differenzordnungen einprägen und habituell verankern; und sie ist institutionell organisierter Wissensraum, dessen architektonische, zeitliche und soziale Strukturierungen pädagogische Prozesse rahmen und ermöglichen (Herrmann, 2013; Kajetzke & Wilde, 2013).

Das Konzept des *Doing Space* zielt darauf, diese Dimensionen nicht additiv zu behandeln, sondern als miteinander verschränkte Dimensionen raumbezogener Subjektivierung und Differenzherstellung zu rekonstruieren. Dabei soll die Analyse nicht nur bestehende Raumtypen benennen, sondern zeigen, wie sich Räume aus Praktiken heraus systematisch erschließen und konzeptionell differenzieren lassen.

4 Eine raumbezogene Bildungsforschung

Hieran schließt die empirische Untersuchung an, die darauf abzielt, auch jene unsichtbaren oder selbstverständlichen Mechanismen der Raumproduktion sichtbar zu machen, die im Schulalltag nicht artikuliert, wohl aber wirksam werden (vgl. Meier, 2011; Breidenstein, 2004).

Das Dissertationsprojekt folgt einem qualitativ-interpretativen Forschungsansatz in zwei komplementären Phasen: Einerseits werden institutionelle und diskursive Vorstrukturierungen schulischer Räume mittels qualitativer Inhaltsanalyse von Text- und Bildmaterial untersucht. Andererseits wird in einer ethnografisch angelegten Feldstudie der Blick auf alltägliche, (un-) sichtbare Raumpraktiken in schulischen Settings gelenkt. Ziel ist es, die Materialität, Atmosphäre und Performativität schulischer Räume als Träger symbolischer Ordnungen empirisch zu rekonstruieren.

Das Projekt leistet einen theoretisch wie empirisch fundierten Beitrag zur raumsoziologischen Schul- und Bildungsforschung, indem es Raum als eigenständige Analysekategorie systematisch erschließt. Es zeigt auf, wie schulische Räume nicht nur pädagogisch gestaltet, sondern über alltägliche Praktiken und kulturelle Codierungen hervorgebracht und mit Bedeutung versehen werden. Dadurch rückt Raum als Medium der (Re-) Produktion sozialer Ordnung und Ungleichheit ins Zentrum bildungssoziologischer Analysen.

Langfristig soll das Konzept des *Doing Space* als praxistheoretisch fundierte Forschungsperspektive sowohl für die Bildungsforschung als auch für weitere institutionelle und gesellschaftliche Handlungsräume etabliert werden. Dabei steht eine disziplinübergreifende Anschlussfähigkeit im Fokus, um vielfältige Bildungsräume konzeptionell erfassen zu können.

Perspektivisch eröffnet sich damit die Möglichkeit, Raum nicht nur analytisch zu untersuchen, sondern kritisch-reflexiv zu gestalten – mit Blick auf eine sozial gerechtere und inklusivere Gesellschaft

Kontakt: hannah.mansour@gcsc.uni-giessen.de

5 Literaturverzeichnis

- Ahrens, D. (2009). Der schulische Lernort: Zwischen institutioneller Entgrenzung und sozialer Verräumlichung? In J. Böhme (Hrsg.), *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums* (S. 73–88). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bennewitz, H. (2015). ‚Doing School‘. Akteure, Unterricht und Organisation in praxistheoretischer Perspektive. In K. Bräu & C. Schlickum (Hrsg.), *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, soziale Herkunft und deren Interdependenzen* (S. 35–47). Opladen; Berlin: Budrich.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity and social inequality. Changing prospects in Western society*. New York: Wiley.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.
- Bourdieu, P. (1987). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1991). Physischer, sozialer und angeeigneter physischer Raum. In M. Wentz (Hrsg.), *Stadt-Räume. Die Zukunft des Städtischen. Band 2* (S. 25–34). Frankfurt/M.: Campus-Verlag.
- Bourdieu, P. (1992a). *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. Hamburg: VSA-Verlag.
- Bourdieu, P. (2001). Die konservative Schule. Die soziale Chancenungleichheit gegenüber Schule und Kultur. In P. Bourdieu & M. Steinrück (Hrsg.), *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik* (S. 25–52). Hamburg: VSA.
- Breidenstein, G. (2004). KlassenRäume – eine Analyse räumlicher Bedingungen und Effekte des Schülerhandelns. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 5(1), 87–107.
- Butler, J. (1987). *Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Böhme, J. & Herrmann, I. (2009). Schulraum und Schulkultur. In J. Böhme (Hrsg.), *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums* (S. 204–222). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Böhme, J. & Herrmann, I. (2011). *Schule als pädagogischer Machtraum. Typologie schulischer Raumentwürfe*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dravenau, D & Groh-Samberg, O. (2013). Bildungsbenachteiligung als Institutioneneffekt. Zur Verschränkung kultureller und institutioneller Diskriminierung. In Berger, P. A., Kahlert, H. (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert* (3. Aufl.) (S. 103 – 129). Weinheim: Juventa.
- Foucault, M. (1978). *Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Berlin: Merve.
- Foucault, M. (1993). *Diskurs und Wahrheit. Die Problematik der Parrhesia*. Berlin: Merve.
- Foucault, M. (1994/2024). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses* (20. Aufl.). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Geertz, C. (1987). *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

- Grundmann, M., Bittlingmayer, U. H., Dravenau, D. & Groh-Samberg, O. (2016). Bildung als Privileg und Fluch – Zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (5., aktualisierte Aufl., S. 57–86). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Hall, S. (1997). *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. London: Sage.
- Herrmann, I. (2013). Die Entgrenzung des Pädagogischen. Schulraum zwischen geforderter Öffnung und materieller Schließung. In W. Schöning & C. Schmidlein-Mauderer (Hrsg.), *Gestalten des Schulraums. Neue Kulturen des Lernens und Lebens* (S. 183–196). Bern: Hepp Verlag.
- Kajetzke, L. & Wilde, J. (2013). Starre Pult-Lehrer, flexible Tisch-Schüler? Über Dinge, Bewegung und Macht in konventionellen und flexiblen Klassenzimmern. In W. Schöning & C. Schmidlein-Mauderer (Hrsg.), *Gestalten des Schulraums. Neue Kulturen des Lernens und Lebens* (S. 163–182). Bern: Hepp Verlag.
- Kellermann, I. & Wulf, C. (2009). Schularchitektur und rituelle Raumpraktiken. In J. Böhme (Hrsg.), *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums* (S. 171–186). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Löw, M. (2022). *Raumsoziologie* (11. Aufl.). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Mehan, H. (1992). Understanding Inequality in Schools: The Contribution of Interpretative Studies. *Sociology of Education*, 65(1), 1–20.
- Meier, M. (2011). Die Praktiken des Schulerfolgs. In K. U. Zaborowski, M. Meier & G. Breidenstein (Hrsg.), *Leistungsbewertung und Unterricht* (S. 39–162). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Muslic, B. & Ramsteck, C. (2016). Neo-institutionalistische Perspektive auf die Organisation Schule. Organisationsinterne Kopplungs- und Entkopplungsprozesse infolge testbasierter Schulreform. In M. S. (Hrsg.), *Organisation und Bildung. Theoretische und empirische Zugänge* (S. 199–219). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4), 282–301.
- Rottlaender, E.-M. (2018). *Überwachen und Strafen im deutschen Schulsystem* (Dissertation). Universität zu Köln.
- Solga, H. (2013). Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In P. A. Berger & H. Kahlert (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert* (3. Aufl., S. 103–129). Weinheim: Beltz Juventa.
- Willems, H. & Eichholz, D. (2008). Die Räumlichkeit des Sozialen und die Sozialität des Raumes. In H. Willems (Hrsg.), *Lehr(er)buch Soziologie für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge. Band 2* (S. 865–908). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Erziehungs- und Bildungspartnerschaften im Spannungsfeld von Migration und sonderpädagogischem Förderbedarf

Sarah Weber

Institut für Förderpädagogik und Inklusive Bildung, Justus-Liebig-Universität Gießen

Zusammenfassung

Erziehungs- und Bildungspartnerschaften gelten als zentrale Voraussetzung für gelingende inklusive Bildungsprozesse. Insbesondere im Kontext der Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs sind Eltern in Beratungs- und Entscheidungsprozesse eingebunden. Forschungsergebnisse weisen jedoch darauf hin, dass migrantisierte Eltern in diesen Kontexten mit spezifischen Partizipationsbarrieren konfrontiert sind. Der Beitrag thematisiert die Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern im Spannungsfeld von Migration, Mehrsprachigkeit und asymmetrischen Machtverhältnissen. Im Mittelpunkt stehen elterliche Beteiligungsmöglichkeiten, institutionelle Routinen sowie Konflikt dynamiken im schulischen Beratungskontext. Vorgestellt wird ein Dissertationsprojekt, das mittels Dokumentenanalysen, quantitativer und qualitativer Erhebungen sowohl schulische als auch elterliche Perspektiven rekonstruiert. Ziel ist es, Barrieren und Gelingensbedingungen von Partizipation sichtbar zu machen und Ansatzpunkte für eine reflexive, kultursensible Beratungspraxis zu identifizieren.

Abstract

Educational partnerships are considered a key prerequisite for successful inclusive education. Particularly in the context of identifying special educational needs, parents are involved in counselling and decision-making processes. However, research indicates that racialized parents face specific barriers to participation. This paper addresses school–parent cooperation at the intersection of migration, multilingualism and asymmetric power relations. It presents a doctoral research project that examines parental participation opportunities, institutional practices and conflict dynamics in school counselling contexts. Using document analysis as well as quantitative and qualitative methods, both school and parental perspectives are reconstructed. The aim is to identify barriers and enabling conditions for participation and to contribute to the development of reflective and culturally sensitive counselling practices.

1 Einleitung

Die Kooperation zwischen Schule und Eltern wird als wesentlicher Faktor für schulischen Erfolg und soziale Teilhabe von Kindern diskutiert (Wild & Lorenz, 2010, S. 150; Kruschel, Schuppener & Leonhardt, 2023), insbesondere im Kontext inklusiver Bildung und sonderpädagogischer Förderung (Schürer & Lintdorf, 2023). Mit dem Konzept der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft ist ein normativer Anspruch verbunden, Eltern und pädagogische Fachkräfte als gleichwertige Akteur*innen anzuerkennen (Sacher, 2012; Stange et

al., 2012; von Saldern, 2012). In der schulischen Praxis zeigen sich jedoch deutliche Spannungen zwischen diesem Anspruch und den tatsächlichen Erfahrungen vieler Eltern, insbesondere solcher, die im schulischen Diskurs als „migrantisiert“ markiert werden (Richter & Sufryd, 2022, S. 144).

2 Theoretischer Rahmen

Die Idee der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft markiert einen Paradigmenwechsel hin zu Kooperation auf Augenhöhe, geteilter Verantwortung und aktiver Mitgestaltung durch Eltern (Betz, 2015).

Internationale und nationale Studien verweisen jedoch darauf, dass kommunikative, sprachliche und strukturelle Barrieren diese Zusammenarbeit erschweren (Dyson, 2010; Hornby, 2010; Kruschel, Schuppener & Leonhardt, 2023; Wild & Lütje-Klose, 2017). Besonders Eltern mit anderer Erstsprache oder geringem sozioökonomischem Status erleben Beratungssituationen häufig als asymmetrisch, wenig transparent und von institutionellen Deutungsmustern geprägt (Budde & Bittner, 2018; Schürer & Lintdorf, 2023).

Der Begriff ‚migrantisiert‘ wird in diesem Zusammenhang verwendet, um Prozesse sozialer Zuschreibung und Machtverhältnisse sichtbar zu machen. Er verweist weniger auf individuelle Herkunft als vielmehr auf gesellschaftliche Konstruktionen von Zugehörigkeit und Differenz, die auch schulische Interaktionen strukturieren (El-Tayeb, 2015).

3 Problemstellung

Eltern-Lehrkraft-Zusammenarbeit wird als Schlüssel für erfolgreiche Bildungsprozesse von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf beschrieben. Gleichzeitig zeigen Studien, dass Eltern sich aus Beratungs- und Beteiligungsprozessen zurückziehen, wenn sie sich abgewertet fühlen oder ihre Perspektiven nicht als relevant wahrgenommen werden (Betz, 2015, S.32; Budde & Bittner, 2018; Kruschel, Schuppener & Leonhardt, 2023, S. 295-296). Lehrkräfte bewerten die Qualität der Beratung häufig positiver als die betroffenen Eltern (Temel, Kogler & Gasteiger-Klicpera, 2024, S. 267). Im aktuellen Schulsystem gewinnt Inklusion zunehmend an Bedeutung. Neben Behinderung stellt auch Migration eine zentrale Dimension gesellschaftlicher Vielfalt dar. Durch die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) sowie verstärkte Zuwanderung werden Klassenräume

heterogener, wodurch Kinder mit Behinderung und/oder Migrationsgeschichte vermehrt in inklusiven Settings lernen. Lehrkräfte erwarten dabei im Migrationskontext häufig Anpassungsleistungen von Familien (Rokita-Jaśkow et al., 2025, S. 18).

Mit rund vier Prozent Migrant*innen weltweit und über 15 Millionen im Ausland geborenen Menschen (ca. 18 %) zählt Deutschland zu den größten Einwanderungsländern und liegt über klassischen Einwanderungsländern wie Großbritannien oder Frankreich (El-Mafaalani, 2025, S. 69–70). Vor diesem Hintergrund gewinnt eine intersektionale Perspektive auf das Zusammenwirken von Behinderung und Migration an Relevanz. Daraus ergibt sich ein Forschungsbedarf zu Partizipationsmöglichkeiten und -barrieren von Eltern, insbesondere von migrantisierten Familien und Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

4 Aktueller Forschungsstand

Die Intensivierung der Elternbeteiligung gilt zunehmend als zentraler Ansatz zur Optimierung von Fördermaßnahmen und zur Sicherung gleichberechtigter Bildungsteilhabe. Die empirische Grundlage hierfür beruht jedoch überwiegend auf Fallstudien sowie (Meta-)Analysen, die sonderpädagogische Förderbedarfe und intersektionale Bedingungen kaum berücksichtigen (Hill & Tyson, 2009). Zugleich erschweren strukturelle Machtasymmetrien zwischen Schule und Eltern eine tatsächlich gleichberechtigte Beratung. Beratungssituationen weisen daher häufig einen informierenden oder beeinflussenden, also asymmetrischen Charakter auf (Schürer & Lintdorf, 2023).

Insbesondere im Kontext des Übergangs nach der vierten Klasse zeigen sich Konflikte zwischen schulischen Empfehlungen und elterlichen Vorstellungen, etwa

hinsichtlich der Wahl zwischen Förder- und inklusiver Regelschule (Schürer & Lintdorf, 2023). Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf stammen überproportional häufig aus sozial benachteiligten und schulfernen Milieus, wodurch zusätzliche Abstimmungs- und Beratungsbedarfe entstehen (Wild & Lütje-Klose, 2017, S. 129–135). Auch Lernentwicklungsgespräche sind vielfach durch lehrkraftzentrierte Steuerungspraktiken geprägt und entsprechen nur bedingt den Prinzipien einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft (Bonanati, 2018). Insgesamt führt eine wachsende Beteiligungsorientierung zu erhöhtem Beratungsbedarf, wobei insbesondere sozial benachteiligte Eltern bildungsbezogene Unsicherheiten erleben (Hertel et al., 2019, S. 364–365; Walper, 2015, S. 129–130).

Empirische Befunde zeigen, dass asymmetrische Kommunikationsprozesse besonders bei geringem Übergangswissen, Unsicherheiten oder sprachlichen Barrieren der Eltern auftreten (Schürer & Lintdorf, 2023). Lehrkräfte nehmen dabei häufig eine Expert*innenrolle mit Wissensvorsprung ein, während elterliche Perspektiven und Ressourcen weniger berücksichtigt werden. Auch Cloos, Zehe und Krähner (2022) verdeutlichen, dass Gespräche zwischen symmetrierenden und hierarchisierenden Mustern variieren und insbesondere letztere das Verletzungspotenzial von Eltern verdecken. Werden intersektionale Ungleichheitslagen nicht reflektiert, können Beratungsgespräche soziale Benachteiligungen reproduzieren, da Eltern aus bildungs- oder ressourcenärmeren Kontexten seltener als aktive Partner*innen einbezogen werden (Betz, 2015, S. 32; Kruschel, Schuppener & Leonhardt, 2023, S. 295–296).

Insgesamt bleibt Elternpartizipation mit ihrem normativen Anspruch häufig durch institutionelle Routinen und Machtasymmetrien begrenzt. Intersektionale Verschränkungen von Behinderung, sozialer Lage, Migration und sprachlichen Ressourcen sowie die Perspektiven der Eltern sind bislang unzureichend erforscht. An dieser Forschungslücke setzt das Dissertationsvorhaben an.

5 Fragestellung und methodisches Vorgehen

Das Dissertationsprojekt untersucht folgende zentrale Fragestellungen: (1) Welche Formen elterlicher Partizipation sind im schulischen Beratungskontext vorgesehen und welche werden tatsächlich genutzt oder gewünscht? (2) Welche Strategien schulischer Akteur*innen zeigen sich im Umgang mit mehrsprachigen und sozial benachteiligten Familien? (3) An welchen Punkten treten Barrieren für migrantisierte Eltern auf? (4) Wie entstehen Konflikte im Beratungsprozess und wie werden diese retrospektiv wahrgenommen?

Methodisch wird ein Mixed-Methods-Design verfolgt. Neben der Analyse gesetzlicher und administrativer Dokumente werden Fragebogenerhebungen und leitfadengestützte Interviews mit Lehrkräften durchgeführt. Ergänzend werden Interviews mit Eltern eingesetzt, um deren Perspektiven, Erfahrungen und Deutungsmuster zu rekonstruieren. Ziel ist es, institutionelle Routinen, Machtasymmetrien und Konfliktodynamiken sichtbar zu machen.

Kontakt: sarah.weber@erziehung.uni-giessen.de

6 Literaturverzeichnis

- Betz, T. (2015). *Das Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft*. Gütersloh: Bertelsmann.
- Bonanati, M. (2018). *Lernentwicklungsgespräche und Partizipation*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18749-1>
- Budde, J. & Bittner, M. (2018). Praktiken der Differenz in der Schnittmenge von Schule und Familie. In C. Thon, M. Menz, M. Mai & L. Abdessadok (Hrsg.), *Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte* (S. 225–243). Wiesbaden: Springer VS.
- Cloos, P., Zehbe, K., & Krähnert, I. (2022). *Polyvalenz und Vulneranz: Empirische Perspektiven auf inklusionsorientierte Übergangsgestaltung in Elterngesprächen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Dyson, A. (2010). Die Entwicklung inklusiver Schulen. Drei Perspektiven aus England. *Die deutsche Schule*, 102(2), 115–126. <https://doi.org/10.25656/01:25623>.
- El-Mafaalani, A. (2025). Superdiverse Kindheiten. In A. El-Mafaalani, S. Kurtenbach & K.-P. Strohmeier (Hrsg.), *Kinder – Minderheiten ohne Schutz* (S. 65–86). Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- El-Tayeb, F. (2023). *Anders europäisch: Rassismus, Identität und Widerstand im vereinten Europa*. Münster: Transcript.
- Hertel, S., Hartenstein, A., Sälzer, C. & Jude, N. (2019). Eltern. In M. Harring, C. Rohlf's & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 358–368). Münster: Waxmann.
- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: a meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Development Psychology*, 45(3), 740–763. <https://doi.org/10.1037/a0015362>
- Hornby, G. (2010). Preparing teachers to work with parents and families of learners with SEN in inclusive classrooms. In C. Forlin (Hrsg.), *Teacher Education for Inclusion. Changing paradigms and innovative Approaches* (S. 93–101). Routledge.
- Kruschel, R., Schuppener, S., & Leonhardt, N. (2023). Eltern als Bildungspartner* innen inklusiver Schulen. Familienorientierte Zusammenarbeit in Stadtvierteln in herausfordernder Lage. In M. Hoffmann, T. Hoffmann, L. Pfahl, M. Michael, H. Richter, R. Seebo, M. Sonntag, & J. Wagner (Hrsg.), *Raum. Macht. Inklusion. Inklusive Räume erforschen und entwickeln* (S. 295–302). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Richter, M., & Sufryd, K. (2022). Zur Positionierung von Kindern und Eltern im Kontext inklusiver Bildung. Professionelle Ausgestaltung von Kooperation in pandemischen Zeiten. *Journal of Childhood and Adolescence Research*, 2(17), 140–152.
- Rokita-Jaśkow, J., Nosidlak, K., Wolanin, A., & Król-Gierat, W. (2025). Language teachers' attitudes to working with multilingual refugee learners: Do teacher Openness to Experience, Intercultural Sensitivity and plurilingualism matter? *Language Teaching Research*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/13621688251317902>
- Sacher, W. (2012). Erziehungs- und Bildungspartnerschaften in der Schule: Zum Forschungsstand. In W. Stange, R. Krüger, A. Henschel & C. Schmitt (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften - Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit* (S. 232–243). Wiesbaden: Springer VS.
- Schürer, S., & Lintorf, K. (2023). Erziehungs- und Bildungspartnerschaften mit Eltern von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Ein einlösbarer Anspruch am Grundschulübergang? In M. Haider, R. Böhme, S. Gebauer, C. Gößinger, M.

- Munser-Kiefer, & A. Rank (Hrsg.), *Nachhaltige Bildung in der Grundschule* (S. 158–164). Verlag Julius Klinkhardt.
- Stange, W. (2012). Erziehungs- und Bildungspartnerschaften - Grundlagen, Strukturen, Begründungen. In W. Stange, R. Krüger, A. Henschel, C. Schmitt (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit* (S. 12–39). Wiesbaden: Springer VS.
- Temel, S., Kogler, A., & Gasteiger-Klicpera, B. (2024). Fachbeitrag: Beratung von Eltern/Erziehungsberechtigten im Rahmen des Feststellungsverfahrens auf einen sonderpädagogischen Förderbedarf (SPF) in Österreich aus Sicht der beteiligten Expert/innen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 93(4), 257–270.
- von Saldern, M. (2012). Das System Schule heute und der Stellenwert der Eltern. In W. Stange, R. Krüger, A. Henschel, & C. Schmitt (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit* (S. 68–75). Wiesbaden: Springer VS.
- Walper, S. (2015). Einführung in das Schwerpunktthemenheft: Eltern, Kind, Schule – ein kompliziertes Verhältnis? *Zeitschrift für Familienforschung*, 27(2), 127–134.
<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-445472>.
- Wild, E., & Lorenz, F. (2010). Elternhaus und Schule. Stuttgart: UTB.
- Wild, E., & Lütje-Klose, B. (2017). Schulische Elternarbeit als essenzielles Gestaltungsmoment inklusiver Beschulung. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab, & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion. Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz* (S. 129–139). Münster: Waxmann.

Teamteaching als Ressource in der Inklusion - vermittelt in der ersten Phase der Lehrkräftebildung?

Dorothee Post, Christof Schreiber¹ & Michaela Timberlake²

Institut für Didaktik der Mathematik, Justus-Liebig-Universität Gießen¹

Institut für Förderpädagogik und Inklusive Bildung, Justus-Liebig-Universität Gießen²

Zusammenfassung

Grundschul- und Förderschullehramtsstudierende wurden praxisnah in die multiprofessionelle Unterrichtsgestaltung im Teamteaching eingeführt. Ausgangspunkt war, dass Studierende im Praktikum meist das Konzept eine Lehrkraft - eine Klasse beobachten. Vor der praktischen Umsetzung im Seminar sahen die Studierenden Vorteile im Teamteaching in individueller Förderung und fachlichem Austausch, äußerten jedoch Bedenken hinsichtlich Abstimmung und Zeitaufwand. Nach der Erprobung zeigte sich eine deutliche Veränderung der Haltung: Studierende reflektierten ihre Rolle differenzierter, erlebten gemeinsamen Mathematikunterricht als bereichernd und zeigten eine größere Bereitschaft, Verantwortung zu teilen.

Abstract

Students in primary and special education teacher programs were introduced to multiprofessional lesson design through practical team teaching experiences. The starting point was that, during their practicums, students typically observe the “one teacher–one class” model. Before the practical implementation in the seminar, students identified potential benefits of team teaching, such as individualized support and professional exchange, but also expressed concerns regarding coordination and time demands. Following the implementation, students’ attitudes shifted notably: they reflected more critically on their roles, experienced co-taught mathematics lessons as enriching, and demonstrated an increased willingness to share responsibility.

1 Einleitung

„Stellen Sie sich vor, Sie arbeiten an einer Grundschule und haben heute Gesamtkonferenz. Um Sie herum sitzen Kolleginnen und Kollegen. Auch Förderschullehrkräfte des Beratungs- und Förderzentrums Ihrer Schule sind anwesend. Im Rahmen dieser Konferenz steht ein zentrales Thema auf der Tagesordnung: Die Erprobung von Teamteaching zwischen Grundschullehrkräften und Förderschullehrkräften im Mathematikunterricht – zunächst für zwei Unterrichtsstunden pro Woche.“

Mit dieser Vorstellung begann das Seminar „Teamteaching als Ressource in der Inklusion“ für die Lehramtsstudierenden

des Grundschullehramts und der Förderpädagogik der Justus-Liebig-Universität Gießen. Was zunächst als ein gedankliches Szenario eingeführt wurde, erwies sich im weiteren Verlauf als ein zentraler Gegenstand des Seminars: die Planung, Erprobung und Reflexion gemeinsamen Mathematikunterrichts im Rahmen einer multiprofessionellen Zusammenarbeit zwischen angehenden Förderschul- und Grundschullehrkräften.

2 Ausgangslage

Die Studierenden beobachten während ihrer schulpraktischen Studienphasen häufig das Unterrichtsmodell „eine Lehrkraft - eine Klasse.“ Förderschullehramtsstudierende berichten im inklusiven Setting

überwiegend von einer unterstützenden Rolle, die sie übernehmen, und Kleingruppen- oder Einzelförderungen. Studierende des Grundschullehramts hingegen beobachten nur selten unterrichtsintegrierte Förderung und nehmen Überforderung und Unsicherheiten von Lehrkräften im Umgang mit Kindern mit Lernschwierigkeiten wahr. Umfassende und differenzierte Fördermaßnahmen im Rahmen multiprofessioneller Teamarbeit erscheinen in der schulischen Realität vielfach nur eingeschränkt umsetzbar (Lütje-Klose/Urban, 2014). Arbeiten Lehrende in multiprofessionellen Teams zusammen, werden notwendige Kompetenzen dafür meist nebenbei erworben (Neusser, Braun & Bandilla, 2023).

Vor diesen Hintergründen rückt die Frage in den Fokus, *welche grundlegenden Haltungen Studierende unterschiedlicher Lehrämter hinsichtlich einer gemeinsamen Unterrichtsgestaltung im inklusiven Setting aufweisen*. Zudem ist von Interesse, *inwiefern die universitäre Lehrkräftebildung bereits in der ersten Ausbildungsphase dazu beitragen kann, Einstellungen und Haltungen von Studierenden gegenüber gemeinsamem Unterricht positiv zu beeinflussen*.

Zur Untersuchung dieser Fragestellungen wurden im lehramtsübergreifenden Seminar „*Praxis inklusiv- Teamteaching als Ressource in der Inklusion*“ Studierende des Lehramts an Grundschulen und der Förderpädagogik ausgewählt. Trotz der vorgesehenen Kooperation dieser Lehrämter im gemeinsamen Unterricht von Lernenden mit und ohne sonderpädagogische Förderung (Rudinger, Greisbach & Schreiber, 2018), bestehen im Rahmen der hessischen Lehrkräftebildung während des Studiums der Unterrichtsfächer jedoch nur wenige Berührungspunkte.

3 Theoretischer Input Teamteaching

Zu Beginn des Seminars erhielten die Studierenden einen theoretischen Überblick über Formen des Teamteachings:

In der Literatur finden sich verschiedene Definitionen von Teamarbeit (Kricke/Reich, 2016; Lietze, 2019; Halfhide, 2009), die zentralen Gemeinsamkeiten, wie die Aufteilung von Aufgaben, gegenseitiger Unterstützung und Auswertung von Unterricht aufweisen (Neusser *et.al.*, 2023). Für das Seminar wurde Teamteaching nach Halfhide definiert als *„eine Unterrichtsform, bei der zwei oder mehrere Lehrpersonen gemeinsam den Unterricht inhaltlich und methodisch planen und ihn zusammen durchführen“* (Halfhide, 2009). Auf dieser Basis lassen sich nach Lütje-Klose *et al.* (2024) sechs Formen des Teamteachings mit unterschiedlichen Ausprägungen unterscheiden, von denen die Studierenden im Seminar mindestens vier erproben sollten:

Im *Alternative Teaching* übernimmt eine Lehrkraft die Gestaltung und Durchführung des Unterrichts, während die zweite gezielt eine Kleingruppe fördert. Durch gemeinsame Planung können differenzierte Materialien bereitgestellt und individuelle Förderbedarfe adressiert werden. Bei *One Teach, One Assist* leitet eine Lehrkraft den Unterricht und trägt die primäre Verantwortung. Die zweite Lehrkraft unterstützt individuell, z. B. durch Hilfestellungen oder Verhaltenssteuerung, sodass auf Förderbedarfe eingegangen werden kann, ohne den Unterrichtsfluss zu unterbrechen (Lütje-Klose *et al.*, 2024).

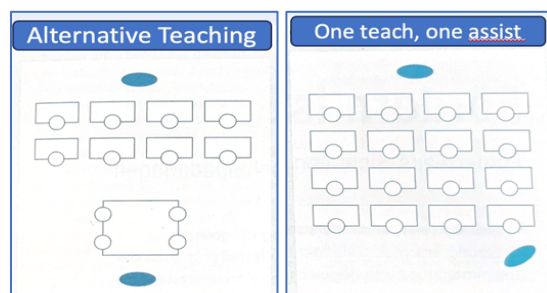


Abbildung 1. Formen des Teamteachings (angelehnt an Lütje-Klose et al., 2024, 60-62)

Beim *Parallel Teaching* wird die Lerngruppe in zwei Teilgruppen aufgeteilt, die jeweils von einer Lehrkraft unterrichtet werden. Beide vermitteln denselben Inhalt. Eine enge Abstimmung zu Zeitplanung, Methodik sowie räumlichen und akustischen Rahmenbedingungen ist dafür notwendig. Beim *Station Teaching* leiten die Lehrkräfte in gleicher Verantwortung, jeweils einzelne Stationen, die die Lernenden nacheinander durchlaufen. So können Inhalte auf unterschiedlichen Niveaus angeboten und individuelle Lernvoraussetzungen gezielt berücksichtigt werden (Lütje-Klose et al., 2024).

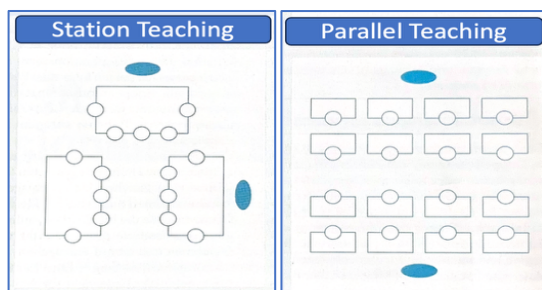


Abbildung 2. Formen des Teamteachings (angelehnt an Lütje-Klose et al., 2024, 60-62)

Beim *Team Teaching* unterrichten, assistieren und fördern alle Lehrkräfte gemeinsam, sodass die Schülerinnen und Schüler in allen Phasen gleichzeitig von allen begleitet werden. Eine umfassende gemeinsame Planung, Durchführung und Reflexion sind dafür notwendig.

One teach, one observe eignet sich besonders für den Einstieg ins Teamteaching. Eine Lehrkraft leitet den Unterricht,

während die zweite gezielt beobachtet, z. B. anhand festgelegter Schwerpunkte. Die Beobachtungen dienen der Reflexion des Unterrichts sowie Diagnose und individuellen Förderung (Lütje-Klose et al., 2024).

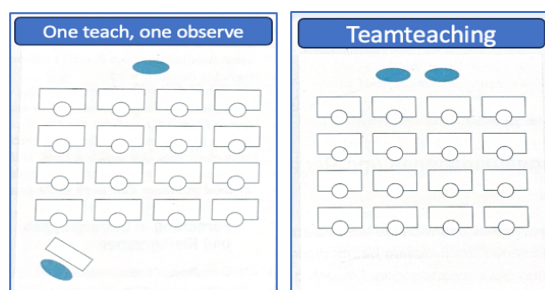


Abbildung 3. Formen des Teamteachings (angelehnt an Lütje-Klose et al., 2024, 60-62)

4 Erhebungen der (Vor-)Erfahrungen und Haltungen

Insgesamt haben bisher 37 Studierende teilgenommen: 22 aus dem Grundschullehramt, überwiegend im fünften und sechsten Semester, sowie 15 aus dem Förderschullehramt, überwiegend im siebten und achten Semester. Das Seminar umfasste zwei Erhebungszeitpunkte. Zu Beginn wurde in einem Fragebogen die bisherige Erfahrung der Studierenden mit Teamteaching erfasst. Anschließend wurde in einer Diskussionsrunde die in der Einleitung beschriebene schulische Konferenz simuliert, in der die positiven und negativen Aspekte von Teamteaching im Mathematikunterricht thematisiert wurden. Zum Ende des Seminars wurde sowohl der Fragebogen erneut durchgeführt als auch die Diskussionsrunde nach der praktischen Erprobung wiederholt.

5 Erfahrungen und Haltungen zum Teamteaching vor der Erprobung

„Man sieht also, ich hab mehr Wissen, was Differenzierung vermutlich angeht, dafür hat die Grundschullehrkraft vermutlich das fachliche Wissen mehr.“ Diese

Aussage einer Studierenden verdeutlicht, dass im Teamteaching komplementäre Kompetenzen wahrgenommen werden, die zu einer stärkeren individuellen Förderung, vielfältigeren Unterstützungsmöglichkeiten, größerer methodischer Vielfalt sowie einem erleichterten Umgang mit herausforderndem Verhalten der Schülerinnen und Schüler beitragen können.

Dahingegen äußerte eine Studierende: „*Verschiedene Lehrkräfte haben unterschiedliche Ideen, Ansätze oder auch Stärken und Schwächen und die Herausforderung seh ich dann darin, das eben zu vereinen, dass das unterstützend wird und nicht sich gegenseitig einschränkt.*“ Damit wird deutlich, dass die Abstimmung unterschiedlicher fachlicher Perspektiven als kritischen Faktor für das Gelingen von Teamteaching wahrgenommen wird. Weitere Schwierigkeiten wurden in begrenzten zeitlichen Ressourcen und einer teilweise geringen Kooperationsbereitschaft gesehen.

Die Mehrheit der Studierenden zeigte vor dem Seminar eine positive Haltung (24 eher wichtig, 6 sehr wichtig). Drei Studierende bewerteten das Teamteaching als eher unwichtig, drei als neutral und vier Studierende stufen den Einsatz als nicht wichtig ein. Die Haltungen der Studierenden gegenüber Teamteaching waren vielschichtig, da sowohl pädagogische Potenziale anerkannt als auch Bedenken hinsichtlich der praktischen Umsetzung geäußert wurden.

6 Erfahrungen und Haltungen zum Teamteaching nach der Erprobung

In Bezug auf ihre allgemeinen Einstellungen gegenüber dem Teamteaching ließen sich bei vielen Studierenden Veränderungen feststellen:

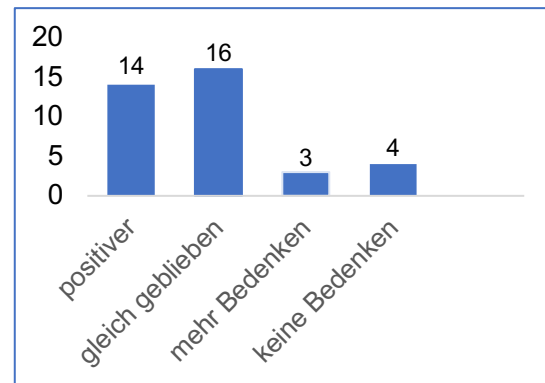


Abbildung 4. Einstellungen der Studierenden zum Teamteaching im Vergleich zu vor der Durchführung

Eine Vielzahl der Studierenden hatten eine positivere Einstellung zum Teamteaching entwickelt. Durch den Prozess der gemeinsamen Planung, Durchführung und Evaluation zeigten sie eine erhöhte Bereitschaft, Verantwortung für die Unterrichtsgestaltung abzugeben. Die Studierenden bewiesen zudem einen differenzierteren Blick auf die Umsetzung von Teamteaching. Das *Alternative Teaching* wurde als ruhige Arbeitsatmosphäre wahrgenommen, zudem erlebten sie eine stärkere Beteiligung der Schülerinnen und Schüler. In der Form *One Teach, One Observe* erhielten die Studierenden einen gezielten Einblick in das Lernverhalten der Kinder, wobei die kontinuierliche Beobachterrolle als herausfordernd empfunden wurde.

Einzelne der Teilnehmenden äußerten mehr Bedenken im Vergleich zu vor der Erprobung. Es wurde im Zuge dessen betont, „*Man sollte möglichst mit Lehrkräften zusammenarbeiten, mit denen man persönlich gut klar kommt.*“ Auch die Durchführung von *Parallelteaching* wurde kritisch reflektiert: Sie erwies sich als stark abhängig von den räumlichen Gegebenheiten in der Klasse. Ein *Parallelteaching* im selben Raum war beispielsweise durch Unruhephänomene beeinträchtigt.

Eine Vielzahl der Studierenden erlebte im Rahmen des Seminars eine

Persönlichkeitsentwicklung durch einen fachlichen und pädagogischen Austausch sowie ein wechselseitiges Lernen voneinander, insbesondere in Bezug auf Inklusion und Mathematik. Nach der Durchführung verschob sich somit die Wahrnehmung der Rolle des Teamteachings deutlich in Richtung einer höheren Wertschätzung:

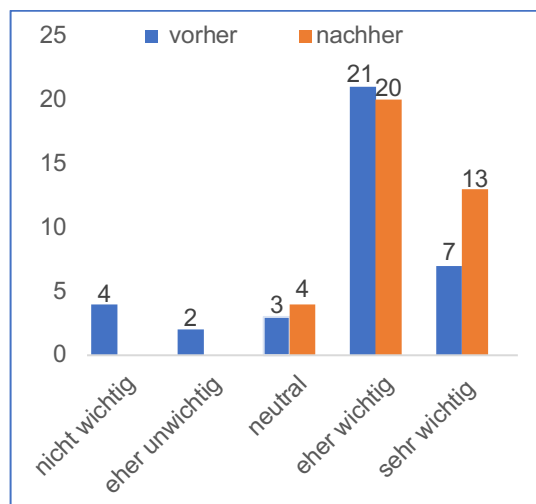


Abbildung 5. Vergleich der Haltung der Studierenden zum Einsatz von Teamteaching

Keine Studierenden gaben mehr an, den Einsatz für nicht wichtig oder eher unwichtig zu halten. Die Zahl der Studierenden, die den Einsatz als sehr wichtig einschätzten, verdoppelte sich nahezu.

7 Fazit

Vor dem Hintergrund der Fragestellung, *inwiefern die universitäre Lehrkräftebildung bereits in der ersten Ausbildungsphase dazu beitragen kann, Einstellungen und Haltungen von Studierenden gegenüber Teamteaching positiv zu beeinflussen*, zeigt die praktische Erprobung von Team-

teaching im Seminar, dass Studierende nach der Durchführung eine insgesamt positivere Haltung gegenüber der Methode einnehmen und deren Relevanz für den inklusiven Unterricht höher einschätzen. Gleichzeitig bleiben Bedenken hinsichtlich gemeinsamer Arbeitsprozesse bestehen, insbesondere in Bezug auf Abstimmung, Koordination und räumliche Rahmenbedingungen. Zudem verdeutlichen die Ergebnisse, dass Studierende unterschiedlicher Lehrämter komplementäre Kompetenzen erkennen und von gesteigerter Bereitschaft zur Verantwortungsabgabe und Kooperation berichten. Auch professionelle und persönliche Entwicklungspotenziale werden durch die Zusammenarbeit im Team als bedeutsam eingeschätzt. Insgesamt zeigen die Befunde, dass praxisnahe Erfahrungen im Teamteaching die Wahrnehmung pädagogischer Potenziale schärfen und die Einstellung der Studierenden positiv beeinflussen können. Gleichzeitig unterstreichen sie, dass die Umsetzung der Methode weiterhin kritisch reflektiert wird und die Haltungen der Studierenden von differenzierten Erwartungen und Umsetzungsbedenken geprägt sind. Damit liefert die Untersuchung wertvolle Erkenntnisse für die Gestaltung universitärer Lehrkräfteausbildung, die gezielt auf die Entwicklung kooperativer Kompetenzen und reflexiver Haltungen vorbereiten kann.

Kontakt:

dorothee.post@math.uni-giessen.de
 christof.schreiber@math.uni-giessen.de
 Michaela.Timberlake@erziehung.uni-giessen.de

8 Literaturverzeichnis

- Halfhide, T. (2009). Teamteaching. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel. Unterricht* (S. 103-120). Wiesbaden: VS Verlag.
- Kricke, M. & Reichen, K. (2016) Teamteaching. Eine neue Kultur des Lehrens und Lernen. Weinheim/Basel: Beltz.
- Lietze, Stefanie: Teamteaching, Fehler- und Feedbackkultur - In: *Journal für LehrerInnenbildung* 19 (2019) 1, S. 90-96. DOI: 10.25656/01:18114.
- Lütje-Klose, B., Wild, E., Grüter, S., Gorges, J., Neumann, P., Papenberg, A., & Goldan, J. (2024). *Kooperation in inklusiven Schulen. Ein Praxishandbuch zur Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams und mit Eltern*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014). Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. In: *Vierteljahrsschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete VHN*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Neusser, T., Braun T. & Bandilla L. (2023). TEAM: „Toll, Ein Anderer Macht's“!. In *Behindertenpädagogik - Vierteljahresschrift für Behindertenpädagogik und Integration Behinderter in Praxis, Forschung und Lehre*. 62. Jahrgang, 2023, Heft 4. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Rudinger, C., Greisbach, M. & Schreiber, C. (2018). Professionalisierung für eine Schule der Vielfalt. In A. Langner (Hrsg.), *Inklusion im Dialog: Fachdidaktik – Erziehungswissenschaft – Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.

Seminarkonzept zur Entwicklung von Lernträgern in der gewerblich-technischen Lehrkräftebildung

David Aßmann

Institut für Erziehungswissenschaft, Justus-Liebig-Universität Gießen

Zusammenfassung

In der gewerblich-technischen Lehrkräftebildung wird seit Langem eine Diskrepanz zwischen theoretischen Studieninhalten und den Anforderungen der Unterrichtspraxis diskutiert. Vor diesem Hintergrund wird ein hochschuldidaktischer Ansatz vorgestellt, der die interdisziplinäre Entwicklung von praxisnahen Lehrmitteln, sogenannten Lernträgern, in einem Seminarformat aufgreift. Hierzu wird zunächst der Begriff des Lernträgers eingeordnet und in seinen didaktischen Ausgestaltungsmöglichkeiten skizziert. Darauf aufbauend wird ein Seminarkonzept beschrieben, in dem Studierende gemeinsam mit Dozierenden und Akteur*innen der beruflichen Praxis Lernträger entwickeln. Damit wird eine Gestaltungsperspektive aufgezeigt, die die Verbindung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und beruflicher Praxis in der ersten Phase der beruflichen Lehrkräftebildung unterstützt.

Abstract

In vocational teacher education in technical fields, a gap between theoretical study content and the demands of classroom practice has long been discussed. Against this background, the paper presents a higher education pedagogical approach that addresses the interdisciplinary development of practice-oriented teaching materials, so-called *Lernträger*, within a seminar format. Firstly, the concept of the *Lernträger* is clarified and key options for its pedagogical design are outlined. Secondly, a seminar concept is described in which students develop *Lernträger* together with university lecturers and practitioners from vocational education and training. In doing so, the paper offers a design perspective that supports linking subject knowledge, subject-specific pedagogy, and vocational practice in the first phase of vocational teacher education.

1 Einleitung

Innerhalb der Lehrkräftebildung in Deutschland wird seit Jahrzehnten eine Diskrepanz zwischen den Inhalten des Studiums und den praktischen Anforderungen des Lehrbetriebs wahrgenommen. Dies zeigt sich u. a. durch Umfragen unter Absolvent*innen der ersten Phase der Lehrkräftebildung, die berichten, dass sie Probleme haben, das im Studium erworbene Wissen in die berufliche Praxis zu übertragen (BMBF, 2022, S. 10). Als eine Ursache hierfür wird im deutschsprachigen Raum bereits seit Jahrzehnten eine mangelnde Verknüpfung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und

Bildungswissenschaften angesehen (Masanek et al., 2024, S. 7–13; Schneider, 2001, S. 4–11).

Besonders in der gewerblich-technischen Lehrkräftebildung zeigt sich diese Problemstellung hinsichtlich der Verknüpfung einzelner Disziplinen. So weisen oftmals fachwissenschaftliche und fachdidaktische Veranstaltungen nur geringfügige Überschneidungen auf (Düwel & Niethammer, 2024, S. 127–130). Diese Problematik, die auf eine unzureichende interdisziplinäre Abstimmung zurückzuführen ist, erschwert es angehenden Lehrkräften, das im Studium erworbene didaktisch-pädagogische und ingenieurwissenschaftliche Wissen zu

verknüpfen und in der Praxis anzuwenden (Tenberg, 2018, S. 337).

Um der aufgezeigten Problemstellung angemessen zu begegnen, nimmt die interdisziplinäre Entwicklung von Lehrmitteln, die in der Praxis eingesetzt werden können, eine zentrale Rolle ein. In den allgemeinbildenden Fächern wurden hierzu bereits einige erfolgreiche Projekte durchgeführt, in denen Studierende gemeinsam mit Dozierenden verschiedener Fachbereiche Lehrmaterialien erstellt haben (BMBF, 2022, S. 12–17). Allerdings fehlen vergleichbare Projekte im Bereich der gewerblich-technischen Lehrkräftebildung.

Im berufsschulischen Unterricht der Metall- und Elektrotechnik spielen sogenannte Lernträger als Lehrmittel eine wichtige Rolle, da sie fachliche Inhalte an konkrete berufliche Handlungssituationen binden. Der folgende Beitrag greift diesen Ansatz auf und stellt die Entwicklung und Einbindung von Lernträgern in einem hochschuldidaktischen Seminarkontext vor.

2 Lernträger in der beruflichen Lehrkräftebildung

Der Begriff Lernträger bezeichnet in der gewerblich-technischen Bildung Gegenstände aus der betrieblichen Praxis, die im Unterricht eingesetzt werden (Termath & Kumetz, 2010, S. 304). Dazu zählen u. a. Produkte und Dienstleistungen (Abele et al., 2015, S. 42). In Metallberufen können dies beispielsweise Bauteile aus Maschinen wie Schrauben oder Verbindungsplatten sein, in der Elektrotechnik z. B. Schaltungen oder Leiterplatten.

Dabei bestehen unterschiedliche Möglichkeiten der didaktischen Ausgestaltung von Lernträgern. Sie können direkt aus curricularen Anforderungen abgeleitet werden (Koch, 2014) oder in Kooperation mit Praxispartnern wie Schulen oder Industrie entwickelt werden (Scheuplein, Bretschneider

& Flögel, 2023, S. 33). Letzteres ermöglicht eine stärkere Orientierung an realen beruflichen Anforderungen und fördert die Praxisnähe der Lehrmittel.

Erste Ergebnisse deuten darauf hin, dass Lernträger aufseiten der Lernenden ein hohes motivierendes Potenzial entfalten. Durch ihren Anwendungsbezug und ihre Anschaulichkeit können sie zur Verankerung theoretischer Inhalte beitragen und vernetztes Denken sowie selbstständiges Handeln fördern (Davis & Deuter, 2021, S. 93). Allerdings ist die Perspektive der an der Konzeption und Herstellung von Lernträgern Beteiligten bislang kaum empirisch untersucht, speziell im Hinblick auf die im Entwicklungsprozess gemachten Lernerfahrungen sowie erforderlichen Rahmenbedingungen.

3 Seminarkonzept zur Lernträgererstellung

Das fachdidaktische Seminar ist im Bachelor-Studiengang Berufliche und Betriebliche Bildung (BBB) (JLU, 2022, S. 18) verortet. Im Seminarverlauf entwickeln Studierende gemeinsam mit Dozierenden und Akteur*innen der beruflichen Praxis Lernträger. Das Seminar wird wahlweise in Kooperation mit der Technischen Hochschule Mittelhessen (THM) sowie mit beruflichen Schulen durchgeführt.

Zunächst werden grundlegende fachdidaktische Prinzipien thematisiert, die von der Kultusministerkonferenz (KMK) als Kernelemente beruflichen Unterrichts ausgemacht wurden. Hierzu zählen beispielsweise Handlungskompetenz, Lernfeldorientierung und Lernsituationen (KMK, 2021, S. 10; 2021, S. 32–33; 2018, S. 8). Diese Prinzipien bilden zentrale didaktische und berufspädagogische Bezugspunkte, aus denen sich grundlegende curriculare Anforderungen an die Gestaltung beruflichen Unterrichts ableiten lassen.

Danach erfolgt ein Besuch bei der Friedrich-Dessauer-Schule (FDS), um die schulische Praxis in den Entwicklungsprozess einzubinden und den Studierenden den Einsatz moderner Lernträger in authentischen Lernumgebungen zu ermöglichen (s. Abbildung 1).

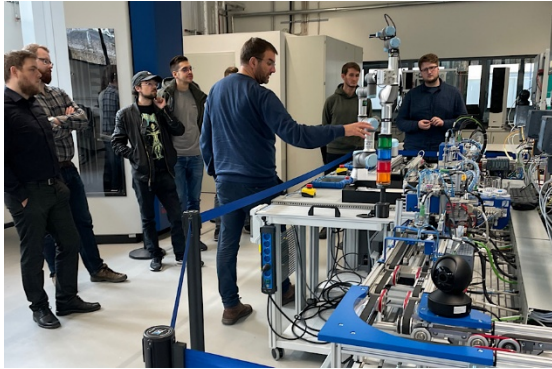


Abbildung 1. Einsatz moderner Lernträger an der FDS (2024, o. S.).

Anschließend wählen die Studierenden einen Ausbildungsberuf aus dem Metall oder Elektrobereich und gestalten eigenständig Lernträger, die sich an den Rahmenlehrplänen der KMK orientieren (s. Abbildung 2).

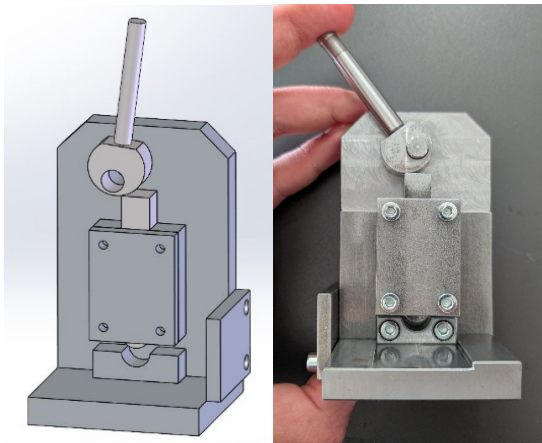


Abbildung 2. Lernträger aus der Metalltechnik: vom digitalen Entwurf zur gefertigten Ausführung (eigene Darstellung).

Zur Eingrenzung des Entwicklungsprozesses wurden Rahmenbedingungen festgelegt, die ein realisierbares Ergebnis ermöglichen. Dazu zählen die Ausrichtung auf die ersten Lernfelder, die Auswahl eines realistischen Praxisgegenstands, ein definierter finanzieller Rahmen sowie eine möglichst ressourcenschonende Gestaltung und die Herstellbarkeit im Seminar-kontext.

Abschließend werden die Ergebnisse vor einer Gruppe aus Studierenden, Dozierenden und Praxisakteur*innen vorgestellt und diskutiert. Zudem wird seminarbegleitend ein Lernportfolio geführt. Dabei geht es nicht darum, ein fehlerfreies Lehrmittel zu produzieren, sondern individuelle Fehler, Entwicklungsschritte und dadurch angestoßene Lernprozesse sichtbar zu machen sowie die Verknüpfung mit eigenständig gestaltetem beruflichem Unterricht herzustellen.

Kontakt: david.assmann@uni-giessen.de

4 Literaturverzeichnis

- Abele, E., Metternich, J., Tenberg, R., Tisch, M., Abel, M., Hertle, C., Eißler, S., Enke, J. & Faatz, L. (2015). *Innovative Lernmodule und -fabriken – Validierung und Weiterentwicklung einer neuartigen Wissensplattform für die Produktionsexzellenz von morgen*. Technische Universität Darmstadt. Verfügbar unter: <https://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/entities/publication/a8dff2b4-bec1-4b3e-8019-926f4211ed5a>
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2022). *Meilensteine der Lehrkräftebildung: Kontinuität und Weiterentwicklung in der „Qualitätsinitiative Lehrerbildung“*. Verfügbar unter: https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/shared-docs/downloads/files/bmbf_programmbroschuere_meilensteine.pdf?__blob=publicationFile&v=9
- Davis, A. & Deuter, A. (2021). Vom digitalen zum didaktischen Zwilling: Auf dem Weg zum digitalen Fachkonzept. In T. Schmohl (Hrsg.), *Situierendes Lernen im Studium: Didaktische Konzepte und Fallbeispiele einer erfahrungsbasierten Hochschullehre* (S. 93–102). Bielefeld: wbv media. <https://doi.org/10.25656/01:27926>
- Düwel, F. & Niethammer, M. (2024). Entwicklung eines didaktisch induzierten Ansatzes zur Erfassung der inhaltlichen Kohärenz von Fachwissenschaft und Fachdidaktik. In A. Wehner, N. Masanek, K. Hellmann, T. Heinz, F. Grospietsch & I. Glowinski (Hrsg.), *Vernetzung von Wissen bei Lehramtsstudierenden. Eine Black-Box für die Professionalisierungsforschung?* (S. 127–164). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6118-07>
- Friedrich-Dessauer-Schule - Besuch der Justus-Liebig-Universität an der FDS. (2024). Verfügbar unter: <https://fds-limburg.de/besuch-des-justus-liebig-universitaet-an-der-friedrich-dessauer-schule-limburg/>
- Justus-Liebig-Universität Gießen (2022). *Spezielle Ordnung für Bachelor- und Masterstudiengänge „Berufliche und Betriebliche Bildung“ des Fachbereichs 03 – Sozial- und Kulturwissenschaften – der Justus-Liebig-Universität Gießen*. Mitteilungen der Justus-Liebig-Universität Gießen, 7.35.36.07 Nr. 6. Verfügbar unter: https://www.uni-giessen.de/de/mug/7/findex35.html/7_35_03_06_BuBB
- Koch, R. (2014). Berechnungen an Profilen – ein Beispiel aus dem Fachschulunterricht. *lernen & lehren: Elektrotechnik, Informationstechnik, Metalltechnik, Fahrzeugtechnik*, 29 (4), 142–145.
- Kultusministerkonferenz (2018). *Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Zerspanungsmechaniker/Zerspanungsmechanikerin* (Beschluss vom 25.03.2004 i. d. F. vom 23.02.2018). Sekretariat der Kultusministerkonferenz. Verfügbar unter: <https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/BeruflicheBildung/rlp/Zerspanungsmechaniker-IH04-03-25-idf-18-02-23.pdf>
- Kultusministerkonferenz (2021). *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. Sekretariat der Kultusministerkonferenz. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_06_17-GEP-Handreichung.pdf
- Masanek, N., Heinz, T., Hellmann, K., Wehner, A., Glowinski, I. & Grospietsch, F. (2024). Zur Konzeption des Sammelbandes – ein Vorwort der Herausgebenden. In A. Wehner, N. Masanek, K. Hellmann, T. Heinz, F. Grospietsch, & I. Glowinski (Hrsg.), *Vernetzung*

- von Wissen bei Lehramtsstudierenden: Eine Black-Box für die Professionalisierungsforschung?* (S. 7–13). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Reinmann, G. & Brase, A. K. (2022). Forschungsimmanenter Wissenstransfer in der Hochschullehre mit Design-Based Research: Die Rolle von Wissenspartnerschaften. *Bildungsforschung* (2), 1–14. <https://doi.org/10.25656/01:25465>
- Scheuplein, C., Bretschneider, A. & Flögel, F. (2023). *Machbarkeitsstudie: Potenziale für einen Zukunftscampus in der Region Emscher-Lippe* (Studie im Projekt „Zielfindungsprozess und Umsetzungsstudie Zukunftscampus Emscher-Lippe“. Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen). Verfügbar unter: https://www.mags.nrw/system/files/media/document/file/arbeit_zukunftscampus_emscher-lippe_machbarkeitsstudie.pdf
- Schneider, W. (2001). Zum Verhältnis von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik online*, 1. https://www.bwpat.de/ausgabe1/schneider_bwp@1.shtml
- Tenberg, R. (2018). Barrieren einer innovativen Reform der Professionalisierung von Lehrpersonen an beruflichen Schulen. Eine Analyse. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 114 (2), 333–343. <https://doi.org/10.25162/zbw-2018-0012>
- Termath, W. & Kumetz, S. (2010). Aus- und Weiterbildung des Instandhaltungspersonals. In M. Schenk (Hrsg.), *Instandhaltung technischer Systeme: Methoden und Werkzeuge zur Gewährleistung eines sicheren und wirtschaftlichen Anlagenbetriebs* (S. 289–312). Berlin: Springer.

Erzählen, Erinnern, Erkennen: Bildung an den Rändern des Gewohnten

„An den Rändern des Gewohnten“ – Arts-Based-Research

Frida Rau & Vivien Reuter

Zusammenfassung

Die Autorinnen dieses Beitrags lernten sich im Oktober 2022 im Rahmen ihres Masterstudiengangs Inklusive Pädagogik und Elementarbildung an der Justus-Liebig-Universität kennen. In verschiedenen Seminaren setzten sie sich gemeinsam mit der Frage „Was bedeutet das Alt-Sein für Menschen mit geistiger Behinderung?“ auseinander. In einem Forschungsbericht, der der Masterthesis vorangestellt ist, setzten sich die beiden Autorinnen intensiv mit der Arts-Based-Research, einer Form der qualitativen Sozialforschung, auseinander. Auf Grundlage dieses Forschungsberichts wählten die beiden Autorinnen als Erhebungsmethoden im Rahmen ihrer Masterthesen die Arts-Based-Research. Frau Rau nutzte die Methode der Photo voice (vgl. Wang 1999, S.187f.) und Frau Reuter die Collage (angelehnt an vgl. Burch 2021, S. 20). Die Masterthesen wurden als zwei eigenständige Arbeiten verfasst, unter Verwendung verschiedener Methoden der Arts-Based-Research, gehen aber aufgrund eines gemeinsamen Forschungsinteresses und des bisher gemeinsam gegangenen wissenschaftlichen Werdegangs beide der Forschungsfrage „Welche Vorstellungen haben Menschen mittleren Alters mit einer geistigen Behinderung vom Alt-Sein?“ nach. Im Rahmen der GGS Jahrestagung 2025 dürfen die Ergebnisse dieses gemeinsamen gegangenen Weges in Form der beiden Masterthesen, betreut von Herrn Dr. Jonas Metzger und als Zweitkorrektor begutachtet von Herrn Prof. Dr. Dr. Reimer Gronemeyer, vorgestellt werden.

1 Hinführung

Der Lebensphase Alter werden sowohl positive als auch negative Aspekte zugeschrieben. Das Alt-Sein wird häufig mit positiven Aspekten wie dem verfügen über eine gewisse Weisheit und Lebenserfahrung in Verbindung gebracht (vgl. Butler 2009, S.211). Andererseits wird Altern auch als Phase des körperlichen Verfalls (vgl. Alftberg 2010, S.43ff.) und als Zustand, den es so lange wie möglich hinauszuzögern gilt (vgl. Lerner 1957, S.613), dargestellt. Das Ausbilden von Altersbildern gründet sich nicht auf selbstgemachten Erfahrungen, sondern beruht auf übernommenen stereotypen Altersbildern. Diese internalisierten Altersbilder können sich auch auf das eigene Altern auswirken (vgl. Konradt & Rothermund 2011, S.292).

2 Altern mit geistiger Behinderung

In Deutschland hängt das Fehlen von Rollenbildern und der Mangel an Coping-Modellen im Alter für Menschen mit geistiger

Behinderung mit den Euthanasieverbrechen der Nationalsozialisten zusammen. Es kann allerdings festgehalten werden, dass alle Menschen aufgrund des medizinischen Fortschritts, heutzutage ein höheres Alter erreichen (vgl. Denninger 2020, S. 211). In Hinblick auf die Zielgruppe der Menschen mit geistiger Behinderung wird ein besonderer Bedarf an erwachsenbildnerischen Angeboten deutlich. Diese zielen darauf ab, Menschen mit geistiger Behinderung in ihrer Selbstwahrnehmung in Hinblick auf das Altern vorzubereiten, zu unterstützen und zu stärken (vgl. Dieckmann et al. 2015, S.40ff.). Es sind ebenfalls Anpassungen im Gesundheitswesen und in Alten- und Pflegeheimen vonnöten, um den Bedürfnissen der Zielgruppe zu entsprechen. Dazu zählen die Qualifizierung des Personals und der Zugang und die Qualität zur Gesundheitsversorgung (vgl. Perkins & Moran 2010, S.91). Auch das Gestalten von Übergangsprozessen

ermöglicht Menschen mit einer geistigen Behinderung das Einfinden in die Lebensphase Alter- dazu zählen die Bereiche: Rente, soziale Kontakte, Freizeitgestaltung und das Wohnen (vgl. Havemann & Stöppler 2021, S.123ff.). Das Konzept des *Ageing in Place*, welches dem Wunsch vieler Menschen entspricht, auch im Alter in ihrer gewohnten Wohnumgebung zu verbleiben, sollte auch eine Möglichkeit für Menschen mit geistiger Behinderung sein (vgl. Dieckmann & Rohleder 2017, S.84).

Betrachtet man die Forschungslandschaft in Deutschland in Hinblick auf die Zielgruppe dieser Masterthesen, Menschen mit einer geistigen Behinderung, und deren Vorstellungen vom Alt-Sein, überwiegt ein „es ist davon auszugehen, dass...“-Prinzip (s. Schäper 2012, S.55). Im Rahmen ihres Forschungsberichts wurde dieses Vorgehen den beiden Autorinnen sehr deutlich, sodass sie versuchen, im Rahmen ihrer Masterthesen kleine Schritte hin zu einer inklusiveren Forschung zu gehen. Einen Schritt, den sie unternommen haben, ist, der Adressatenorientierung einen großen Stellenwert zu geben um begründete Aussagen hinsichtlich der Bedürfnisse, Wünsche und Gedanken der Zielgruppe, der Menschen mit geistiger Behinderung, treffen zu können. Als Negativbeispiel, hinsichtlich der Adressatenorientierung, kann eine Studie von Habermann-Horstmeier et al. aus dem Jahr 2023 zum episodischen Zukunftsdenken angeführt werden. In ihr untersuchen die Autorinnen, inwieweit die Fähigkeit des episodischen Zukunftsdenkens und das sprachliche sich Ausdrücken zusammenhängen. Als episodisches Zukunftsdenken wird die Fähigkeit gefasst, sich das eigene Alt-Sein vorstellen zu können. Die Autorinnen stellen in ihrer Studie fest, dass diese beiden Fähigkeiten korrelieren. Obwohl sie die Zielgruppe der Menschen mit geistiger Behinderung befragen, greifen sie als Befragungsmethode

auf Interviews zurück, also eine Erhebung auf rein sprachlicher Ebene (vgl. Habermann-Horstmeier et al 2023, S. 113). Hierbei lassen sie außer Acht, das Kommunikation und sich Ausdrücken weit über rein sprachliche Mittel hinausgehen. Im Folgenden sollen die beiden Methoden *Photovoice* und *Collage* der Arts-Based-Research verdeutlichen, dass Erhebungsmethoden in Hinblick auf die Zielgruppe der Menschen mit geistiger Behinderung einer Erweiterung über sprachliche Mittel hinaus, bedürfen.

3 Photovoice

In der Masterarbeit wurde Photovoice als Methode der Arts-Based-Research eingesetzt, um Menschen mit geistiger Behinderung einen niedrigschwelligen Zugang zu einem abstrakten Thema wie dem Alt-Sein zu ermöglichen. Photovoice gehört zum Spektrum visueller qualitativer Methoden und stellt die aktive Beteiligung der Teilnehmenden in den Mittelpunkt. Diese werden als Co-Forschende verstanden, die mithilfe selbst aufgenommener Fotografien ihre Perspektiven, Erfahrungen und Bedeutungszuschreibungen ausdrücken können (vgl. Ottmann & Crosbie 2013, S. 189; Chinn & Balota 2023, S. 726). Fotografie fungiert dabei als Medium visueller Kommunikation, das auch jenseits komplexer sprachlicher Ausdrucksfähigkeit Zugänge zu subjektiven Lebenswelten eröffnet (vgl. Nußer 2020, S. 58fff.). Die Methode geht ursprünglich auf Caroline Wang zurück, welche die Photovoice in den 1990er Jahren als partizipatives Verfahren entwickelte, um individuelle Erfahrungen sichtbar zu machen und gesellschaftliche Dialoge anzustoßen (vgl. Wang 1999, S. 187f.).

Die Methode der Photovoice wurde für die Masterarbeit von Frau Rau in der Hofgemeinschaft Friedelhausen umgesetzt, einer Lebens- und Arbeitsgemeinschaft für

Menschen mit und ohne geistige Behinderung in Hessen. Friedelhausen verbindet gemeinsames Wohnen, Arbeiten und Freizeitgestaltung in einem sozialräumlich eng verflochtenen Setting. Der angeschlossene landwirtschaftliche Betrieb ist als Werkstatt für behinderte Menschen anerkannt und bietet vielfältige Arbeitsbereiche wie Landwirtschaft, Gärtnerei, Käserei oder Küche. Das gemeinschaftliche Leben ist von einem inklusiven Selbstverständnis geprägt, das Teilhabe, individuelle Unterstützung und ein wertschätzendes Miteinander betont. Gleichzeitig steht Friedelhausen, wie viele Einrichtungen der Eingliederungshilfe, vor der Herausforderung eines kollektiven Älterwerdens der Bewohnenden. Damit bildet die Lebensgemeinschaft einen besonders relevanten Kontext, um Vorstellungen vom Alt-Sein aus der Perspektive von Menschen mit geistiger Behinderung zu erforschen.

In der konkreten Umsetzung wurde mit den Co-Forschenden aus Friedelhausen eine sogenannte „Fotosafari“ durchgeführt. Die leitende Frage lautete: „Was verbindest du mit dem Thema Alt-Sein? Mach ein Foto davon!“ Die entstandenen Fotografien wurden anschließend in Einzelgesprächen gemeinsam betrachtet und mithilfe offener, bildbezogener Fragen erschlossen. Die Bilder fungierten dabei als Gesprächsanlässe und halfen, persönliche Assoziationen, biografische Bezüge und alltagsnahe Vorstellungen vom Alt-Sein zu verbalisieren. Photovoice erwies sich somit als Brücke zwischen lebensweltlicher Erfahrung und wissenschaftlicher Reflexion und als besonders geeignet, um subjektive Altersbilder von Menschen mit geistiger Behinderung sichtbar zu machen.

Ein prägnantes Beispiel aus der Erhebung ist die Fotografie einer Kaffeetasse.



Abbildung 1. Die Tasse. Quelle: Co-Forschende 2025

Das Bild zeigt einen alltäglichen Gegenstand, der sich im Gespräch jedoch als Träger vielschichtiger Bedeutungen erwies. Die Co-Forschenden verbanden mit der Kaffeetasse Situationen gemeinsamer Begegnung: Kaffeerunden, Gespräche, Treffen mit anderen älteren Menschen. Alt-Sein wurde hier nicht über Pflege oder Krankheit definiert, sondern über Geselligkeit und soziale Teilhabe.

In einem Gespräch beschrieb eine Co-Forschende ihre Vorstellung vom Alt-Sein mit Bezug auf ihre Großmutter folgendermaßen:

„Was ich von meiner Oma weiß, die setzt sich mit anderen Rentnern, ja, wie so eine Cafeteria oder Kneipe und setzt sich da hin, bestellt sich was zu trinken, was zu essen und machen sich damit das Leben schön.“

Die Kaffeetasse wird so zum Symbol für Gemeinschaft, Austausch und selbstgestaltete schöne Momente im Alter.

Insgesamt sind die Ergebnisse der Masterarbeit vielfältig, lassen sich jedoch zusammenfassend auf einige zentrale Aspekte verdichten: Alt-Sein wird als Prozess verstanden, in dem es darum geht, eine Balance zwischen Verlusten und dem Bewahren von Vertrautem zu finden. Gleichzeitig bleibt das eigene Altern für die Betroffenen oft diffus und schwer fassbar. Methoden wie die Photovoice bieten einen niedrighschwelligen Zugang, um diese Erfahrungen sichtbar zu machen und reflektiert zu betrachten, und tragen so dazu bei, die Perspektiven älter werdender Menschen besser zu verstehen.

4 Collage

Eine Collage als Erhebungsmethode der Arts-Based-Research zu nutzen, ist an Leah Burchs Projekt „Understanding Disability and Everyday Hate“ angelehnt. Im Rahmen dieses Projekts erstellten Menschen mit einer geistigen Behinderung in Workshops Moodboards, in denen sie sich mit ihren Erfahrungen von Hasskriminalität auseinandersetzen. Diese Moodboards dienten dann als Gesprächsanlass für ein anschließendes Interview (vgl. Burch 2021, S. 20).

Die fünf Teilnehmenden dieses Masterprojekts leben ebenfalls in der zuvor vorgestellten anthroposophischen Wohn- und Arbeitsgemeinschaft in Mittelhessen. Die Teilnehmenden waren zum Zeitpunkt der Erhebung zwischen 43 und 46 Jahre alt. Die Gruppe setzt sich aus zwei Frauen und 3 Männern zusammen. Das Workshopsetting lässt sich in drei Phasen gliedern: Phase 1: Begrüßung und Vorbereitung der Collage, Phase 2: Gestalten der Collage (hinsichtlich der Fragestellung: Was bedeutet Alt-Sein für dich?), Phase 3: Das Sprechen über die Collage. In Hinblick auf die Adressatenorientierung wurde der Impuls, zur Erstellung der Collage möglichst

offen formuliert: „Was bedeutet Alt-Sein für dich?“ Den Teilnehmenden sollte die Möglichkeit gegeben werden, ihre Vorstellungen möglichst frei zu entfalten. Exemplarisch wird im Folgenden eine der insgesamt fünf entstandenen Collagen abgebildet.



Abbildung 2. Collage 1. Quelle: Co-Forschende 2025.

Das anschließende Gespräch ergab sich anhand der Themen, die die Teilnehmenden in ihrer Collage visualisierten. So konnten die Teilnehmenden als Experten ihrer eigenen Vorstellungen agieren.

Die Kategorien wurden mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse gebildet (vgl. Mayring 2008, S. 11) Die Kategorienbildung erfolgte primär induktiv (vgl. Kuckartz 2018, S.72). Das Ziel dieser Masterarbeit war es, die Vorstellungen der Menschen mit geistiger Behinderung vom Alt-Sein in ihrer Gesamtheit abzubilden, daher ergaben sich auch Kategoerein, die auf Einzelnennungen beruhen. Es wurden insgesamt 19 Kategorien gebildet, zwölf aus dem Sprechen über die Collage: Angewiesen-Sein auf Hilfe, Freizeitaktivitäten, Alt-Sein als universelle Erfahrung, Soziale Kontakte, Alt-Sein als Differenzkategorie, Altern als Prozess, Bedarf an Kennenlern- und Weiterbildungsangeboten, Wohnen, Verfügen über eigene Zeit, Gemütszustand, Fürsich-sein und die finanzielle Situation. Und sieben weitere aus themengeleiteten

Gesprächsimpulsen, die am Ende des Sprechens über die Collage ergänzend an die Teilnehmenden gerichtet wurden: Rente, Behinderung vs. Krankheit, Übergang gestalten, Lebensende, Lebenslanges Lernen, Reduktion Abhängigkeiten, Auseinandersetzen mit der Vergangenheit.

Um die Forschungsergebnisse zu skizzieren, werden im Folgenden zwei Kategorien vorgestellt. Zunächst die Kategorie *Wohnen*, mit drei Aussagen der Teilnehmenden:

Matheo: Mh.: in nem Haus, in nem Zimmer, in so nem Altenheim (Matheo, Z.35)

Sebastian: Weiß ich gar nicht ne (.) im Altersheim oder meistens wohnen die doch mal in so was oder (Sebastian, Z. 63 f.)

Koko: die Älteren die nicht mehr so gut zu Fuß sind ham meistens so nen Aufzug im Haus ode:r an der Treppe so=nen Lift (.) dann können die hoch und runter fahren und da kommen ja meistens so Leute die putzen die Wohnung oder die kochen für die (Koko, Z. 44 ff.)

An den ausgewählten Beispielen zeigt sich, dass die Teilnehmenden überwiegend Alten- und Pflegeheime als mögliche Wohnorte im Alter benennen. Nur Koko beschreibt, wie ein Wohnraum an nicht mehr so mobile ältere Menschen angepasst werden könnte, sodass sie weiterhin in ihrer gewohnten Wohnumgebung verbleiben können. Sie benennt als Hilfen den Treppenlift und eine Unterstützung im Haushalt.

Als zweites wird die Kategorie *Alt-Sein als Differenzkategorie* kurz dargestellt. Auch hier werden zwei Beispiele exemplarisch angeführt:

Leni: Also ich denke weil ich denke das so alte Menschen (.) die jetzt halt (.) nicht me:hr (.) so wie wir arbeiten können (.) das sie einfach (.) in so nen in so nen Heim (.)

in so nen altes Altersheim das die halt (3) vielleicht denken okay die jungen Leute gehen noch arbeiten und so ja warum wir nicht so denke ich das (Leni, Z.8 ff.)

Leni: Mh das=das die alte das die alten Menschen das die zum Beispiel nicht mehr so schnell laufen können wie junge Menschen (Leni, Z.53 f.)

Leni stellt dem Alt-Sein als Differenzkategorie das Jung-Sein gegenüber. Alte Menschen verbleiben in einem Altersheim und können anders als junge Menschen nicht mehr arbeiten. In Lenis Ausführungen wird das Altersbild deutlich, welches sie verinnerlicht hat. Alt-Sein stellt für sie eine Lebensphase dar, die von körperlichem Verfall und „nicht mehr so können“ geprägt ist.

Die Erkenntnisse, die sich aus den Collagen der Teilnehmenden ergeben haben, sind vielschichtig und divers. Es ist festzuhalten, dass die Zielgruppe der Menschen mit geistiger Behinderung über Vorstellungen vom (eigenen) Alt-Sein verfügen und diese sowohl gestalterisch als auch sprachlich darstellen können. Am Beispiel der Kategorie *Wohnen* wird der Bedarf an erwachsenbildnerischen Angeboten hinsichtlich des Alt-Seins deutlich. Das Alten- und Pflegeheim wird überwiegend als einzige Möglichkeit benannt, in der ein alter Mensch leben kann. Außerdem formuliert Leni auch den Wunsch, sich ein solches mal anzuschauen, weil sie gar nicht genau weiß, was alles in einem Alten- und Pflegeheim passiert. Die ertragreichen und diversen Ergebnisse dieser Masterarbeit zeigen, dass sich die Collage als Methode der Arts-Based-Research eignet, um abstrakte Themen gestalterisch mit Menschen mit geistiger Behinderung zu ergründen und in einem zweiten Schritt auch auf sprachlicher Ebene zu erörtern.

5 Ausblick

Eine sorgfältige Adressatenorientierung kann als Voraussetzung benannt werden, für eine Forschung, die ihre Zielgruppe im Blick hat und bedürfnisorientiert arbeitet. Die Arts-Based-Research eignet sich als Methode, um Schritte hin zu einer inklusiven Forschung zu unternehmen, da sie weitere Ausdrucksmöglichkeiten bietet, die über sprachliche Mittel hinausgehen.

Für das Zusammenleben in der Gesellschaft ist es wichtig, dass die Gesamtheit der Menschen in den Blick genommen wird. Sowohl die Gesundheitsversorgung, als auch Alten- und Pflegeheimen sollten alle Menschen mit ihren Bedürfnissen mit berücksichtigen. Ein wichtiger Aspekt, der sich auch aus den Ergebnissen der beiden Masterthesen ableiten lässt, ist der Bedarf an der Schaffung von Weiterbildungsmöglichkeiten hinsichtlich der Lebensphase Alter. Nur so kann Menschen mit einer geistigen Behinderung ein aktives Sich-

Auseinandersetzen mit dem (eigenen) Altern und Alt-Sein ermöglicht werden.

In Friedelhausen kann das Thema Alt-Sein durch den Einsatz von Arts-Based-Research gemeinsam mit den Bewohnenden bearbeitet werden – dialogisch und auf Augenhöhe. So wird Altern nicht nur als zukünftige Herausforderung, sondern als gemeinsam gestaltbarer Lebensabschnitt innerhalb der Gemeinschaft verstehbar. Perspektivisch soll das Thema auch im Rahmen eines Angehörigentreffens in Friedelhausen aufgegriffen werden. Geplant ist dabei unter anderem eine gemeinsame Ausstellung der im Forschungsprozess entstandenen Fotografien sowie ergänzender Collagenarbeiten, um unterschiedliche künstlerische Zugänge zum Alt-Sein sichtbar zu machen und einen Dialog zwischen Bewohnenden, Angehörigen und Mitarbeitenden anzuregen.

Kontakt:

frieda-rau@t-online.de

vivien.reuter@gmail.com

6 Literaturverzeichnis

- Alftberg, A. (2010). The Practice of Ageing. The Experience of Being Old and the Significance of Bodies, Things and Places. In *Ethnologia Scandinavica*, 40, S. 43-51.
- Burch, L. (2021). *Understanding Disability and Everyday Hate*. Liverpool: Palgrave Macmillan Cham.
- Butler, R. N. (2009). Combating ageism. In *International Psychogeriatrics*, 21, S. 211. doi: 10.1017 /S104161020800731X.
- Chinn, D. & Balota, B. (2023). A systematic review of photovoice research methods with intellectual disabilities. In *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 36 (4), S. 725-738. Doi: 10.1111/jar.13106.
- Co-Forschende (2025) Collage 1.
- Co-Forschende (2025) Die Tasse.
- Denninger, T. (2020). Behinderung und Alter – Beeinträchtigungen aus einer intersektionalen Perspektive. In *Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie* 53 (3), S. 211-215. doi: 10.1007/s00391-020-01693-7.
- Dieckmann, F., Schäper, S., Thimm, A., Dieckmann, P., Dluhosch, S., Luca, A. (2015). Die Lebenssituation älterer Menschen mit lebenslanger Behinderung in Nordrhein Westfalen. Ministerium für Arbeit (Hrsg.) *Integration und Soziales des Landes Nordrhein Westfalen*, Düsseldorf.
- Dieckmann, F. & Rohleder, C. (2017). Alt werden mit lebenslanger Behinderung. In L. Schirra-Weirich H. Wiegmann. *Alter(n) und Teilhabe. Herausforderungen für Individuum und Gesellschaft*. (Bd. 26). Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 76-102.
- Habermann-Horstmeier, L., Horstmeier, L. M., & Breinlinger, L. (2023). In welchem Maße können sich Menschen mit geistiger Behinderung in die Situation des Altseins hineinversetzen? Eine explorative Studie zum episodischen Zukunftsdenken bei Menschen mit geistiger Behinderung. In *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 92 (2), S. 111-126. doi: 10.2378/vhn2023.art13 d.
- Havemann, M. & Stöppler, R. (2021). *Altern mit geistiger Behinderung. Grundlagen und Perspektiven für Begleitung, Bildung und Rehabilitation*. (3., überarbeitete und erweiterte Auflage). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Konradt, A. E., & Rothermund, K. (2011). Dimensionen und Deutungsmuster des Alterns: Vorstellungen vom Altern, Altsein und der Lebensgestaltung im Alter. In *Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie*, 5, S. 291-296. doi: 10.1007/s00391-011-0192-3.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse : Methoden, Praxis, Computerunterstützung, Grundlagentexte Methoden*, (4. Auflage.), Weinheim: Beltz Juventa.
- Lerner, M. (1957). *America as a civilization: life and thought in the United States today*. New York: Simon and Schuster.
- Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse : Grundlagen und Techniken*. (10., neu ausgestattete Auflage), Weinheim: Beltz.
- Nuß, C. (2020). *Fotobefragung im Kontext raumbezogener Sozialraumforschung. Eine methodologische Untersuchung visueller Erhebungsmethoden*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ottmann, G. & Crosbie, J. (2013). Mixed method approaches in open-ended, qualitative, exploratory research involving people with intellectual disabilities: A comparative methods study. In *Journal of Intellectual Disabilities*, 17 (3), S. 182–197.

- Perkins, E. A., & Moran, J. A. (2010). Aging adults with intellectual disabilities. In *Journal of the American Medical Association*, 304, S. 91–92. doi: 10.1001/jama.2010.906.
- Schäper, S. (2012). '... und denn noch ein bisschen so rüstig sein'. Anforderungen an die Lebensgestaltung im Alter und Chancen für neue Lebensqualität für Menschen mit geistiger Behinderung. In *Teilhabe*, 51(2), S. 53-59.
- Wang, C. (1999). Photovoice: A Participatory Action Research Strategy Applied to Women's Health. In *Journal of Women's Health*, 8 (2), S: 185-192. doi: 10.1089/jwh.1999.8.185.

Erfahrungen sichtbar machen: Tagebucheinträge von Menschen mit Demenz

Jonas Metzger

Institut für Förderpädagogik und Inklusive Bildung, Justus-Liebig-Universität Gießen

Zusammenfassung

Dieser Beitrag untersucht, welche Wirklichkeiten in Tagebucheinträgen von Menschen mit Demenz und ihren Angehörigen sichtbar werden – und welche nicht. Anhand von Materialien aus dem internationalen Forschungsprojekt EnACT-Dem werden vier Formen der Dokumentation analysiert: der sorgende Blick eines Sohnes auf seine Mutter, eine eingeklebte Bibellosung der Betroffenen selbst, eine künstlerisch gestaltete Doppelseite mit Sturmwolke und Alltagsszenen sowie die minutiöse Chronologie einer pflegenden Angehörigen. Dabei wird deutlich, dass künstlerische und qualitativ-sozialwissenschaftliche Ausdrucksformen jeweils anderes sichtbar machen und verbergen. Der Beitrag plädiert für eine Forschungspraxis, die Gleichzeitigkeit und Widersprüchlichkeit aushält, Machtverhältnisse in der Wissensproduktion reflektiert und denjenigen Stimmen Gewicht verleiht, die strukturell überhört werden.

Abstract

This paper examines which realities become visible – and which remain hidden – in diary entries kept by people with dementia and their caregivers as part of the international research project EnACT-Dem. Four forms of documentation, produced within the project, are analysed: a son's caring observations of his mother, a biblical passage pasted in by the person with dementia herself, an artistically crafted double page featuring a storm cloud alongside everyday scenes, and the meticulous daily chronicle of a family caregiver. The analysis shows that artistic and qualitative social-scientific forms of expression render different things visible and invisible. The paper argues for a research practice that can sustain simultaneity and contradiction, reflects on power relations in knowledge production, and gives weight to voices that are structurally unheard.

1 Einleitung

Forschung tendiert dazu, je näher sie ihrem Abschluss kommt, komplizierte Themen in Abstracts, Fazits, Zitaten auf griffige Formulierungen zu bringen. Um sichtbar zu werden, braucht es Reduktion, Zuspitzung, klare Botschaften. Für die Demenzforschung ist das eine grundlegende Herausforderung: Wie lassen sich Gleichzeitigkeit, Widersprüchlichkeit und die Vieltimmigkeit von Erfahrungen wahren, wenn wissenschaftliche Kommunikation auf Eindeutigkeit zielt?

Dieser Frage geht der vorliegende Beitrag anhand von Tagebüchern nach, die

Menschen mit Demenz und ihre Angehörigen im Rahmen des internationalen Forschungsprojekts „EnACT-Dem: Erfahrungen, Netzwerke und Aktionen von und für Menschen mit Demenz“ geführt haben. Gefragt wird: Was wird sichtbar, wenn künstlerische und qualitativ-sozialwissenschaftliche Ausdrucksformen aufeinander treffen – und die Perspektive der Betroffenen auf die der Angehörigen trifft?

2 Das Projekt EnACT-Dem

EnACT-Dem ist ein internationales Forschungsprojekt mit vier Jahren Laufzeit (April 2023 bis März 2027) und Standorten in Stirling, Greenwich, Vancouver,

Thunder Bay, Gießen und Falkensee. Methodisch war das Projekt bewusst vielfältig angelegt, wobei neben Expert:innen aus Politik, Verwaltung und Zivilgesellschaft Menschen mit Demenz und ihre Angehörigen einbezogen wurden. Partizipation im Sinne einer Co-Produktion ließ sich dabei nur punktuell realisieren, da Scham, Überforderung im Alltag und Erschöpfung enge Grenzen setzten (Gronemeyer, Kreutzner, Metzger, Schultz, 2025).

Eines der zentralen Erhebungsinstrumente waren Tagebücher, die Teilnehmende über eine Woche führten, mit Schrift, Zeichnungen, Collagen und eingeklebten Fundstücken. In ihnen begegnen sich qualitativ-sozialwissenschaftliche und künstlerische Ausdrucksformen auf engstem Raum. Insgesamt 23 Tagebücher wurden angefertigt. Diese Materialien bilden die Grundlage der folgenden Analyse.

3 Vier Formen der Dokumentation

3.1 Der Blick des Angehörigen und die Stimme der Betroffenen

Einem Tagebucheintrag eines Sohnes über seine Mutter, eine Teilnehmerin des Projekts, ist die Außenperspektive direkt eingeschrieben: „Mama ist durcheinander. Eine unbestimmte Angst, etwas falsch zu machen, treibt sie. Telefonversuch scheitert, nachmittags läuft alles wieder rund.“ Die Sprache ist fürsorglich, aber zugleich funktional: „durcheinander“, „scheitert“, „wieder rund“. Sie richtet sich auf Leistungsfähigkeit und Symptombemerkung, eine Haltung, die der qualitativen Sozialforschung vertraut ist, wenn sie auf Außenperspektiven setzt.

Einige Seiten weiter hat die Mutter selbst in ihr Tagebuch eingeklebt: eine

Bibellosung aus ihrem Tageskalender. Darin heißt es: „Gottesfurcht ist kein Erschrecken, sondern Respekt und Dankbarkeit, Ehrfurcht und Vertrauen. Im Tiefsten ist sie jedoch eine Form von Liebe.“ Der Sohn schreibt von „unbestimmter Angst“, die Mutter klebt einen Text ein, der Angst explizit verneint und durch Gelassenheit er-

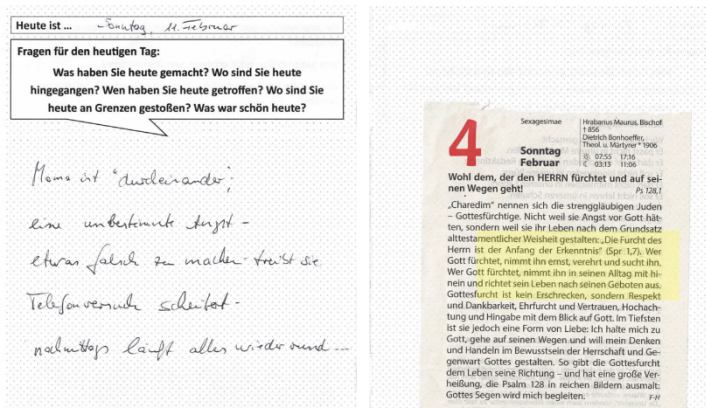


Abbildung 1. Eingeklebte Bibellosung der Mutter und handschriftlicher Eintrag des Sohnes aus demselben Tagebuch. Eigene Aufnahme aus dem Projekt EnACT-Dem.

setzt. Beide Einträge stehen im selben Heft. Ihre Gleichzeitigkeit ist kein Widerspruch, der aufgelöst werden muss, sie ist der Befund. Und er entsteht erst durch die Zusammenschau beider Formen.

3.2 Künstlerische Form: Gleichzeitigkeit ohne Hierarchie

Eine andere Teilnehmerin hat eine Doppelseite gestaltet, die zwei Welten nebeneinander entfaltet. Die untere Hälfte zeigt eine Bildergeschichte: Umarmungen mit Herzen, Baden im Meer, eine Wäscheleine, ein Spaziergang entlang einer Steilküste, alles verbunden mit roten Pfeilen und dem Wort „schön“. Die obere rechte Ecke hingegen liegt unter einer dunklen Sturmwolke: „DENNOCH. Traurigkeit, Wut, Warum, Nein! Ich will keine Demenz haben, Ich will keine Krankheit, und unendlich traurig.“ Am unteren Rand der Wolke steht: „GRENZE!“

Was leistet diese künstlerische Form? Sie ermöglicht Gleichzeitigkeit ohne Hierarchi-

Diese Textform macht zweierlei sichtbar: die körperliche Erschöpfung der Angehörigen

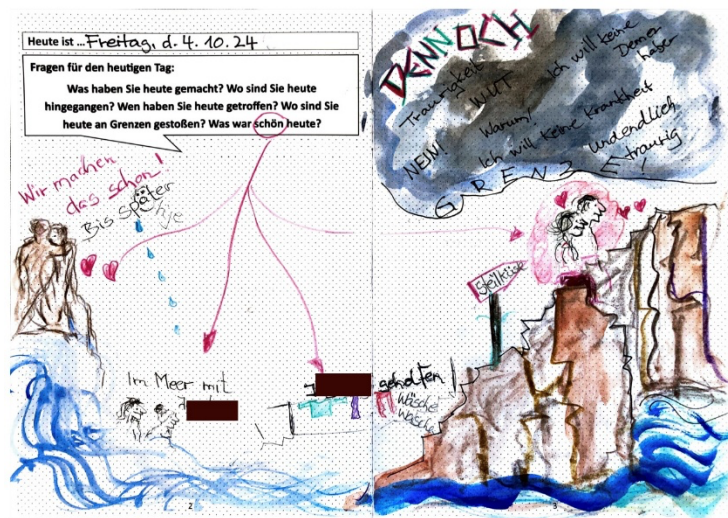


Abbildung 2. Künstlerisch gestaltete Doppelseite einer Teilnehmerin mit Alltagsszenen und Sturmwolke, Eigene Aufnahme aus dem Projekt EnACT-Dem.

sierung. Das Schöne und die Sturmwolke existieren nebeneinander, keines dominiert das andere. Das „Warum“ schwebt in der Wolke, ohne Antwort. Das Bild hält aus, was sich nicht auflösen lässt: Es braucht keine narrative Logik, keine Einordnung, keine Schlussfolgerung. Gerade darin liegt seine Stärke als Ausdrucksform, die der gelebten Erfahrung von Demenz gerecht wird.

3.3 Die Chronologie der Angehörigen: Sichtbares und Unsichtbares

Ein weiterer Eintrag, verfasst von einer Angehörigen und so ausführlich, dass ein zusätzliches Blatt eingeklebt werden musste, dokumentiert einen Sonntag in minutiöser Genauigkeit: Brötchen mit Ei, die Waschmaschine, der 45-minütige Spaziergang, die Fahrt nach Offenbach, ein Café, eine Gedenkfeier. Und immer wieder sehr konkret: „Es stellt sich heraus, dass wir etwa 20 Stufen in den ersten Stock überwinden müssen. Der vorhandene Treppenlift ist leider defekt. So schleppe ich T. in meiner geübten Technik die Stufen hoch. [...] Der Schleimbeutel an meiner rechten Hüfte tut aber wieder mächtig weh.“

an denen Teilhabe scheitert. Zugleich bleibt T., der Mensch mit Demenz, in dieser Perspektive weitgehend stumm. Er taucht als Objekt der Fürsorge auf: „Ich schleppe T.“, „ich muss T. halten“. Was T. erlebt, wie er den Tag wahrnimmt, lässt sich dieser Form nicht entnehmen. Nicht aus mangelnder Sorgfalt der Schreibenden, sondern weil diese Dokumentationsform eine bestimmte Perspektive einnimmt, die andere ausschließt.

3.4 Fragmentarische Selbstwahrnehmung

Demgegenüber steht der knappe Eintrag einer Frau in ihren 80ern mit Demenz, in ihrer eigenen Handschrift: „Friseurbesuch und Gespräch: Neues ausgetauscht, über

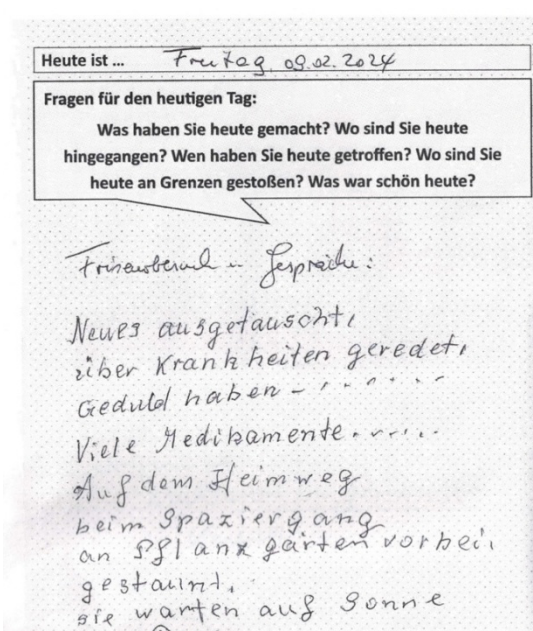


Abbildung 3. Tagebucheintrag einer Teilnehmerin mit Demenz. Eigene Aufnahme aus dem Projekt EnACT-Dem.

Krankheiten geredet. Geduld haben..... Viele Medikamente..... Auf dem Heimweg

beim Spaziergang an Pflanzengärten vorbei gestaunt. Sie warten auf Sonne und Regen. Man möchte mit Freuden ernten."

Keine Chronologie, keine funktionale Sprache, stattdessen Fragmente, Eindrücke, Momente. Der Text folgt einer poetischen, fast künstlerischen Logik: Er hält fest, was für die Frau zählt, nicht was bewältigt wurde. Die Demenz ist präsent, „Geduld haben“, „viele Medikamente“, aber sie totalisiert nicht. Eine Selbstwahrnehmung, die nicht defizitär ist.

Der Eintrag folgt damit einer anderen Logik als jener, die in sozialwissenschaftlichen Forschungskontexten häufig als aussagekräftig gilt. Die detaillierte Chronologie der Angehörigen lässt sich leichter als verlässliche Datengrundlage lesen. Das verweist auf eine grundsätzliche Frage: Welche Formen des Ausdrucks gelten als Wissen?

4 Was leisten Kunst und qualitative Sozialforschung gemeinsam?

Die vier Beispiele zeigen: Kunst und qualitative Sozialforschung sind keine konkurrierenden Zugänge. Sie sind vielmehr komplementäre Ausdrucksformen, die jeweils anderes sichtbar machen, und deren Zusammenspiel erst den Blick für das öffnet, was jede einzelne verfehlt.

Die qualitative Sozialforschung macht Sorgearbeit, Alltagshürden und Außenperspektiven greifbar. Die künstlerischen Formen halten Gleichzeitigkeit, Widerspruch

und die fragmentarische Logik gelebter Erfahrung aus. Keine dieser Formen ist vollständig. Jede blendet etwas aus.

Für die Forschungspraxis ergibt sich daraus dreierlei: Erstens müssen Widersprüche sichtbar gemacht statt geglättet werden, die Sturmwolke löst sich nicht auf, wenn Teilhabeangebote verbessert werden. Zweitens braucht es Ergebnisformate, die Mehrstimmigkeit ermöglichen: nicht nur lineare Berichte mit Handlungsempfehlungen, sondern auch Ausstellungen, Performances und gemeinsame Dokumentationen, in denen verschiedene Ausdrucksformen nebeneinander existieren dürfen. Drittens müssen Forschende bewusst reflektieren, welche Formen des Ausdrucks sie als Wissen anerkennen, und dort gegensteuern, wo künstlerische und selbstbestimmte Stimmen zu wenig Gewicht erhalten.

Wenn Forschung verschiedenen Ausdrucksformen Raum gibt, mit all ihren Widersprüchen und ihrer Gleichzeitigkeit, wird sie der Komplexität von Leben mit Demenz gerechter. Und das, so zeigten die Gespräche im Projekt immer wieder, war für viele Teilnehmende das Entscheidende: die Erfahrung, dass das, was Forschung diskutiert, etwas mit ihnen zu tun hat.

Kontakt: jonas_metzger@gmx.de

3 Literaturverzeichnis

Gronemeyer, R., Kreutzner, G., Metzger, J. & Schultz, O. (2025). Demenz und Partizipation. Philosophische Dimensionen und soziale Praxis. Bielefeld: transcript Verlag.

Zur Relevanz der Betrachtung tiergestützter Interaktionen aus interdisziplinären Perspektiven – der Vorschlag eines Rahmenmodells aus Human-Animal Studies, Soziologie, Ethologie und Veterinärmedizin

Theresa F. Braun

Institut für Förderpädagogik und Inklusive Bildung, Justus-Liebig-Universität Gießen

Zusammenfassung

Die Erforschung von Mensch-Tier-Interaktionen in tiergestützten Interventionen muss multidimensional und interdisziplinär erfolgen, um alle beteiligten Akteure zu berücksichtigen. Der hier vorgeschlagene Rahmen konstituiert das junge Forschungsfeld der Human-Animal Studies als Ausgangspunkt. Hier werden Mensch-Tier-Interaktionen und -Beziehungen grundsätzlich in den Blick genommen und die Wechselseitigkeit der Interaktionen / Beziehungen betont. Die Soziologie mit besonderem Blick auf den Symbolischen Interaktionismus und der Erweiterung bedeutungsvoller Kommunikation hinsichtlich nonverbaler Kommunikationsebenen bietet die Theoriegebäude und Methodologien zur Fassung der spezieübergreifenden Interaktion. Die Pädagogik, Psychologie und Medizin sind relevante Bezugsdisziplinen für die menschliche Perspektive mit Blick auf den Mehrwert tiergestützter Interaktionen für den Menschen, wohingegen die Ethologie und die Veterinärmedizin die Grundlage zur Einnahme der tierlichen Perspektive in den Interaktionen darstellen.

Abstract

Research on human–animal interactions in animal-assisted services must be conducted in a multidimensional and interdisciplinary manner in order to take all involved actors into account. The framework proposed here takes the emerging field of Human–Animal Studies as its point of departure. Human–animal interactions and relationships are examined in principle, with particular emphasis on their reciprocal nature. Sociology—especially with a focus on symbolic interactionism and the expansion of meaningful communication to include nonverbal levels—provides the theoretical frameworks and methodologies for conceptualizing interspecies interaction. Education, psychology, and medicine serve as relevant reference disciplines for the human perspective, particularly with regard to the added value of animal-assisted interactions for humans, whereas ethology and veterinary medicine provide the foundation for adopting the animal perspective within these interactions.

1 Einleitung und Grundlagen tiergestützter Interaktionen

Mensch-Tier-Beziehungen stellen einen grundlegenden Bestandteil menschlicher Geschichte dar (z. B. Domestizierung von Tieren), sind geprägt durch den Wandel über die Zeit (z. B. Nutzung von Tieren in der Landwirtschaft oder im Kriegsdienst) und beinhalten verschiedene Konstruktionen. Das heißt z. B., dass Tiere vom Menschen in unterschiedliche Kategorien (z. B.

Haustier vs. Nutztier) eingeteilt werden, wodurch einerseits starke Ambivalenzen in unserem Verhalten gegenüber den zugeordneten Tieren (z. B. Subjekt vs. Objekt) und andererseits stark anthropozentrische Perspektiven deutlich werden (z. B. Buschka et al., 2012; Kompatscher, 2019; Mütterich, 2015; Schulze, 2009; Sebastian, 2016; Teutsch, 1987; Wiedenmann, 1998). Grundsätzlich beinhalten Mensch-Tier-Beziehungen eine hohe Vielfalt an Ebenen

und Dimensionen. Eine Form der Mensch-Tier-Beziehung stellen tiergestützte Interventionen dar, die seit den 1990er / 2000er Jahren immer mehr Zuspruch erhalten und sich derzeit auf einem Hoch befinden. Tiergestützte Interventionen oder auch tiergestützte Dienstleistungen (Ameli, 2016) umfassen den gezielten Einsatz von Tieren in verschiedenen sozialen Handlungsfeldern, vor allem im Kontext von pädagogischen Settings, wie Schule, Kita und der Kinder- und Jugendhilfe, sowie therapeutischen Settings (z. B. Psycho-, Physio-, Ergotherapie). Damit einher geht eine hohe Vielfalt an beteiligten Berufsgruppen, die tiergestützt arbeiten (z. B. Lehrkraft, Erzieher*in, Physiotherapeut*in). Gleichzeitig werden verschiedene Tierarten eingesetzt (z. B. Hunde, Pferde, Delfine, Kaninchen, Achat-schnecken, Insekten) (Ameli et al., 2023; Beetz, 2019; Braun, 2023; IAHAIO, 2018; Julius et al., 2014; Otterstedt, 2019; Vernooij & Schneider, 2018). Allen gemeinsam ist, dass die Interaktionen in einem Interaktionsdreieck zwischen tiergestützt arbeitender Fachkraft-Tier-Zielgruppe stattfinden (Ameli et al., 2023; Braun, 2023; Lader & Brandenberger, 2018; Vernooij & Schneider, 2018; Wohlfarth & Mutschler, 2017) (s. Abbildung 1).

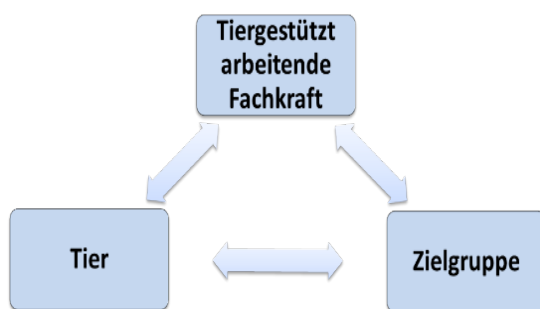


Abbildung 1. Das Interaktionsdreieck der tiergestützten Interventionen

Die Erforschung der tiergestützten Interaktionen zeigt sich bisher eher eindimensional. Das heißt, der Fokus liegt weniger auf der Interaktion zwischen den Akteuren,

sondern auf den positiven Wirkungen der Tiere auf den Menschen (vor allem auf der Zielgruppe). Es werden verschiedene Effekte empirisch erfasst, wie physiologische Veränderungen (z. B. Senkung von Cortisol, Ausschüttung von Oxytocin), psychologische Verbesserungen (z. B. Reduktion von Ängsten, Verbesserung der Stimmung) sowie soziale Effekte (z. B. schnellere Kontaktaufnahme mit Mitmenschen, Verbesserung der Kommunikation). Zudem finden sich verschiedene störungsbildspezifische empirische Effekte, wie bei Autismus-Spektrum mit einer Verbesserung der Exekutive, oder bei ADHS eine Verbesserung der Impulskontrolle (z. B. Bass et al., 2009; Barzen, 2020; Borgi et al., 2016; Breitenbach et al., 2021; Busch et al., 2016; Dimolareva & Dunn, 2021; Hoesey & Melfi, 2014; Julius et al., 2014; O’Haire, 2013; Prothmann et al., 2015; Schuck et al., 2018; Vernooij & Schneider, 2018; Wells, 2009). Die Anzahl an wissenschaftlichen Veröffentlichungen zur positiven Wirkung von Tieren auf Menschen ist sehr hoch. Hintergrund dieses Schwerpunktes sind die auf den Menschen bezogenen Bezugsdisziplinen der tiergestützten Interaktionen, wie Pädagogik, Psychologie und Medizin. Die anderen Dimensionen des Interaktionsdreiecks, vor allem die Perspektive der eingesetzten Tiere, werden nur randständig bzw. gar nicht betrachtet. Auch bestehende theoretische Erklärungsansätze für die Entstehung der Wirkung beziehen sich ebenso vorrangig auf den Menschen (z. B. Biophilie-Hypothese von Wilson, Bindungstheorie von Bowlby/Ainsworth).

Insgesamt stehen der Blick auf den Menschen und der Mehrwert für diesen bisher im Vordergrund. Um eine umfassendere Betrachtung der Triade unter besonderer Berücksichtigung der tierlichen

Perspektive vornehmen zu können, stellt sich zunächst die Frage: **Welcher interdisziplinäre Rahmen kann sich für die Erforschung / Analyse der Mensch-Tier-Interaktionen in der Triade der tiergestützten Intervention eignen?**

2 Interdisziplinäre Perspektiven auf Mensch-Pferd-Interaktionen – Bezugsdisziplinen eines möglichen theoretischen Analyserahmens

Als grundlegender (disziplinärer) Ausgangspunkt für den interdisziplinären Analyse-Rahmen wird die junge Forschungsdisziplin **Human-Animal Studies** gesetzt, welche sich vor allem seit den 2010er Jahren im deutschsprachigen Raum etabliert hat. „Im Fokus der Human-Animal Studies und ihrer Forschungsfragen stehen Interaktionen, Beziehungen und Verhältnisse zwischen Menschen und Tieren“ (Kompatscher et al., 2017, S. 23). Neu und hochrelevant ist der Einbezug des Standpunkts der Tiere selbst und der Blick auf die Wechselseitigkeit von Interspezies-Interaktionen / -Beziehungen. Gleichzeitig ist das Forschungsfeld durch bisher noch wenig eigene Theoriegebäude / Methodologien, geprägt von anderen, etablierten Disziplinen (z. B. Soziologie, Philosophie) (z. B. Buschka et al., 2012; Chimaira Arbeitskreis, 2011; DeMello, 2012; Kompatscher, 2019; Kurth et al., 2016; Sebastian, 2016; Spannring et al., 2015; Taylor, 2013; Wirth, 2011). Besonders die **Soziologie** mit ihren basalen und umfassenden fundierten Grundbegriffen „Interaktion“ und „Beziehung“ stellt eine zentrale Bezugsdisziplin der Human-Animal Studies dar. Dies ist auf den ersten Blick irritierend, da die Soziologie sich ebenso als Humanwissenschaft oder als „Zweig der Wissenschaft vom Menschen“ (von Wiese, 2020, S. 5) definiert; „Tier“ sogar als Gegenbegriff zu „Mensch“ nutzt und einen Mensch-Tier-Dualismus propagiert hat. Einige Arbeiten

lösen diesen Dualismus jedoch, analysieren diesen kritisch und plädieren für einen Einbezug von Tieren (z. B. Arluke et al., 1993; Bujok, 2015; Chimaira Arbeitskreis, 2011; Gallagher, 2016; Irvine, 2007; Mead, 2013; Milz, 2009; Pfau-Effinger & Buschka, 2013; Spannring et al., 2015; Thieme, 2015; Wiedenmann, 2015, 2019). Mögliche Argumentationsebenen sind einerseits die Allgegenwärtigkeit von Tieren in menschlichen Gesellschaften und ihre hohe Bedeutung für den Menschen auf Mikro- und Makroebenen sowie andererseits die kognitiven und sozialen Fähigkeiten der Tiere selbst (Braun, 2025). Aufgegriffen werden diese Bezüge z. B. im Kontext des **Symbolischen Interaktionismus** (folgend mit SI abgekürzt) als theoretische, methodologische und empirische mikrosoziologisch ausgerichtete Theorierichtung, die vor allem durch George Herbert Mead (1863-1931) und Herbert Blumer (1900-1987) geprägt wurde. Der Ansatz stellt die Interaktion in den Mittelpunkt und sieht die „Gesellschaft als aus permanenten Interaktionsprozessen bestehend [...], in denen andauernd subjektive und sich gegenseitig beeinflussende Interpretations- und Definitionsleistungen erfolgen“ (Reiger, 2009, S. 139). Das Interaktionsverständnis des SI betont die jeweiligen Individuen als aktive Handlungseinheiten, die wechselseitig die Situation basierend auf der gegebenen Bedeutung und der jeweiligen Interpretation mit einer gegenseitigen Perspektivübernahme aushandeln. Gleichzeitig werden soziale Interaktionen als Beziehungen und Austauschprozesse zwischen Personen, die mittels Sprache, das heißt symbolvermittelt, stattfinden, beschrieben (Reiger, 2009, S. 141). Das Interaktionsverständnis basiert dementsprechend auf der menschlichen Fähigkeit zur Verbalsprache und Verbalsprache wird als Grundvoraussetzung für bedeutungsvolle Kommunikation in Interaktionen konstruiert (z. B. Abels,

2007; Blumer, 1969, 2015; Brüsemeister, 2013; Denzin, 2017; Greve, 2014; Feldmann, 2006; Mead, 2013; Miebach, 2014; Reiger, 2009; Schäfers, 2019; Vester, 2009; Winter, 2020; Wiswede, 1998). Dieser Fokus auf die gesprochene Sprache im Interaktionsverständnis des SI muss hinsichtlich nonverbaler Kommunikation erweitert werden, um die Mensch-Tier-Interaktionen näher zu betrachten. Die Körper werden als zentrale Ausdrucksmittel und Hauptwerkzeuge der Kommunikation und Ort der jeweiligen anderen subjektiven Präsenz einbezogen, wie auch Ansätze der „embodied interaction“ (Schützeichel, 2018, S. 201) oder des tierlichen „self“ (Irvine, 2004) postulieren (z. B. Alger & Alger, 1997; Brandt, 2004; Dashphor, 2017; Irvine, 2004, 2007; Mangelsdorf, 2011; Sanders & Arluke, 1993; Wiedenmann, 2015, 2019).

Die nonverbalen Ausdrucksmöglichkeiten bei Menschen und Tieren sind sehr vielfältig (z. B. Mimik, Gestik, Anspannung der Muskulatur, Bewegung im Raum). Um jedoch die nonverbale Kommunikation von Tieren näher betrachten zu können, benötigt es der tierzentrierenden Disziplinen, wie der **Veterinärmedizin** oder der (Verhaltens-)Biologie (**Ethologie**). Interessanterweise werden diese Disziplinen, die das Tier genuin im Fokus haben, in den Human-Animal Studies selten als Bezugsdisziplinen genannt, um Mensch-Tier-Interaktionen / -Beziehungen zu analysieren. Diese disziplinären Wissensbereiche (z. B. aus der Ethologie) werden hier jedoch als essenziell notwendig zur Einordnung und Interpretation der Kommunikationssignale des jeweiligen Tierindividuums in den Interaktionen (auch im Kontext des gesetzlich vorgeschriebenen Tierschutzes) erachtet. Drei Dimensionen werden zur Einnahme des tierlichen Standpunkts in den Interaktionen mit Pferden als besonders relevant angesehen:

1) *Artspezifische Funktionskreise von Pferden mit dazugehörigen Bedürfnissen*

In den Funktionskreisen werden die Verhaltensweisen und Bedürfnisse von Pferden zusammengefasst, die für sie artspezifisch sind. Das heißt, für das Pferd spezifisch, die Verhaltensweisen, die auch in freier Wildbahn gezeigt werden würden (z. B. Funktionskreis Fress-, Trinkverhalten, Ruheverhalten, Sozialverhalten).

2) *Nonverbale artspezifische Kommunikation von Pferden*

Pferde kommunizieren nonverbal über ihre Körper. Darüber drücken sie ihre Emotionen und ihre Bedürfnisse aus. Diese Körpersprache, vor allem ihre Mimik, ist sehr komplex, sodass es eines hohen Fachwissens und hoher Beobachtungskompetenzen bedarf, um die teilweise sehr feinen Signale (z. B. Kräuseln der Nüstern) in der Interaktion zu erkennen und diese interpretieren zu können. Deutlich wird dies z. B. an Abbildung 2.

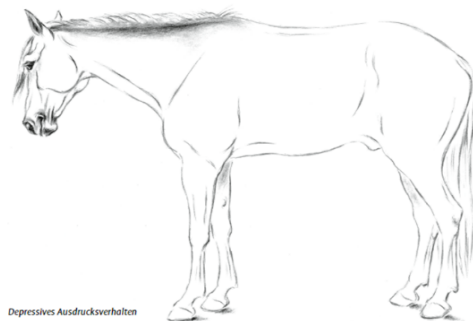


Abbildung 2. Pferd mit "depressiven" Kommunikationssignalen (Neugebauer & Neugebauer, 2020, S. 69).

Bei fehlendem Fachwissen könnte das Pferd auch als „dösend“ beschrieben werden.

3) *Fähigkeiten der Pferde in Mensch-Pferd-Interaktionen (z. B. Baragli et al., 2021; Krüger & Heinze, 2008; Krüger et al., 2022; Lansade et al., 2020; Malavasi & Huber, 2016; Mejdell et al., 2016; Proops et al.,*

2018; Ringhofer &
Yamoto, 2016;
Schuetz et al., 2017;
Smith et al., 2016;
Stone, 2010; Taki-
moto et al. 2016).

Pferde besitzen hohe sozial-emotionale und kognitive Fähigkeiten, die sich auch in den Mensch-Pferd-Interaktionen zeigen. Sie sind z. B. in der Lage menschliche Emotionen zu erkennen und zu unterscheiden, selbst auf Bildern. Dafür benötigen sie nur die Mimik des Menschen. In diesem Zusammenhang ist ihnen die Bedeutung von Augen bewusst und sie verändern ihre Kommunikation, wenn Menschen ihre Augen geschlossen haben. Gleichzeitig können sie referentiell, also bezogen auf etwas, mit Menschen kommunizieren. Des Weiteren bestehen sie den „Spiegeltest“ (Testverfahren für das „Ich-Bewusstsein“ von Tieren) und zeigen soziales Lernen bzw. Lernen am Modell sowohl innerartlich als auch speziesübergreifend bezogen auf den Menschen. Auch Pferde benutzen, wie Primaten, Rabenvögel oder Meeressäuger, Werkzeuge.

Die Zusammenführung der Disziplinen zur Analyse von Mensch-Tier-Interaktionen am Beispiel pferdegestützter Interventionen lässt sich in einem Schaubild visualisieren (s. Abbildung 3).

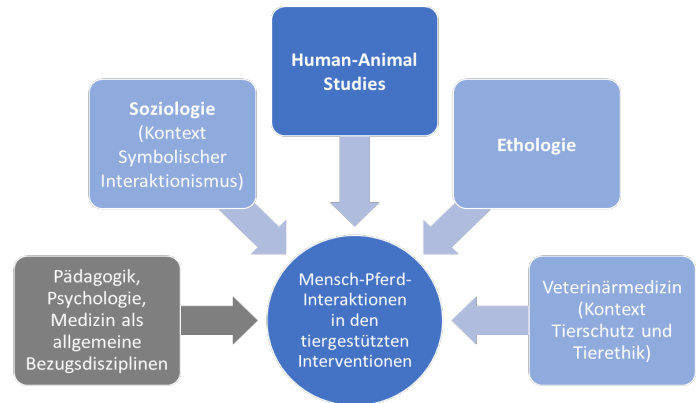


Abbildung 3. Interdisziplinärer Analyserahmen für Mensch-Tier-Interaktionen am Beispiel Pferd (Braun, 2025).

3 Fazit

Inter- und Transdisziplinarität und eine Durchlässigkeit der Disziplinen zur gegenseitigen Befruchtung werden als zentrale Gelingensbedingungen für eine ganzheitlich tiefergehende Betrachtung der speziesübergreifenden Mensch-Tier-Interaktionen / Beziehungen in der Triade der tiergestützten Interaktionen gesehen. Relevant ist die Berücksichtigung der tierlichen Perspektive, um den bisherigen anthropozentrischen Fokus in der Triade der tiergestützten Interaktionen aufzubrechen, so dass z. B. nicht nur der Mehrwert tiergestützter Interaktionen für den Menschen im Vordergrund steht, sondern auch der Mehrwert für die beteiligten Tiere fokussiert wird.

Kontakt: Theresa.F.Braun@erziehung.uni-giessen.de

4 Literaturverzeichnis

- Abels, H. (2007). *Interaktion, Identität, Präsentation: Kleine Einführung in interpretative Theorien der Soziologie* (4. Auflage). Wiesbaden: Springer VS.
- Alger, J. M., & Alger, S. F. (1997). Beyond Mead: Symbolic interaction between humans and felines. *Society & Animals*, 5 (1), 65–81.
- Ameli, K. (2016). *Die Professionalisierung tiergestützter Dienstleistungen. Von der Weiterbildung zum eigenständigen Beruf*. Bielefeld: wbv.
- Ameli, K., Braun, T. F. & Krämer, S. (2023). Animal Welfare in Animal Assisted Interventions – An Exploratory Survey in Germany. *Animals*, 13 (8), 1324. <https://doi.org/10.3390/ani13081324>
- Arluke, A. (1993). Associate Editor's Introduction: Bringing Animals into Social Scientific Research. *Animals & Society*, 1 (1), 5–7. <https://doi.org/10.1163/156853093X00109>
- Baragli, P., Scopa, C., Maglieri, V. & Palagi, E. (2021). If horses had toes: demonstrating mirror self recognition at group level in Equus caballus. *Animal Cognition*, 24, 1099–1108. <https://doi.org/10.1007/s10071-021-01502-7>
- Bass, M. M., Duchowny, C. A. & Llabre, M. M. (2009). The Effect of Therapeutic Horseback Riding on Social Functioning in Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39, 1261–1267. <https://doi.org/10.1007/s10803-009-0734-3>
- Barzen, A. (2020). Psychische, soziale und emotionale Wirkung pferdegestützter Interventionen bei Kindern: Ein systematisches Review. *Zeitschrift für Förderung und Therapie mit dem Pferd (mensch & pferd international)*, 12 (2), 48–63.
- Beetz, A. (2019). *Hunde im Schulalltag. Grundlagen und Praxis* (4. Auflage). München [u. a.]: Ernst Reinhardt Verlag.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism. Perspective and Method*. Englewood Cliffs [u.a.]: Prentice-Hall.
- Blumer, H. (2015). Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus. In R. Burkart & W. Hömberg (Hrsg.), *Kommunikationstheorien. Ein Textbuch zur Einführung* (Studienbücher zur Publizistik und Kommunikationswissenschaft, Bd. 8, 8., durchges. und akt. Aufl., S. 24–41). Wien: new acad. press.
- Borgi, M., Loliva, D., Cerino, S., Chiarotti, F., Venerosi, A., Bramini, M. et al. (2016). Effectiveness of a Standardized Equine-Assisted Therapy Program for Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46 (1), 1–9. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2530-6>
- Brandt, K. (2004). A language of Their Own: An Interactionist Approach to Human-Horse Communication. *Society & Animals*, 12 (4), 299–316. <https://doi.org/10.1163/1568530043068010>
- Braun, T. F. (2023). Pferde als Akteure in tiergestützter Therapie und Pädagogik. Mensch-Pferd-Interaktionen im Praxisfeld der tiergestützten Interventionen (qualitative Pilotstudie). In: P.-I. Villa (Hrsg.), *Polarisierte Welten. Verhandlungen des 41. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie 2022* (Bd. 41, S. 1–13). Verfügbar unter: https://publikationen.sozioologie.de/index.php/kongressband_2022/article/view/1719/1874
- Braun, T. F. (2025). *Tiergestützte Interventionen und Human-Animal Studies – eine theoretische Einbettung und empirische Pilotierung des Einsatzes von Pferden in pädagogisch-therapeutischen Kontexten unter transdisziplinärer Berücksichtigung*

- ethologischer Erkenntnisse sowie mikrosoziologischer Bezugstheorien* (Dissertation). Justus-Liebig-Universität Gießen. <https://doi.org/10.22029/jlupub-20242>
- Breitenbach, E., Gomolla, A., Radek, S. (2021). Pferdegestützte Intervention bei Kindern mit ADHS – Erste Ergebnisse einer Wirksamkeitsstudie. *Mensch & Pferd international – Zeitschrift für Förderung und Therapie mit dem Pferd (mensch & pferd international)*, 13 (1), 4–13.
- Brüsemeister, T. (2013). *Soziologie in pädagogischen Kontexten. Handeln und Akteure* (Lehrbuch). Wiesbaden: Springer VS.
- Bujok, M. (2015). Tierkapital, Spezieszugehörigkeit und soziale Ungleichheit. In R. Brucker, M. Bujok, M. Mütterich, M. Seelinger & F. Thieme (Hrsg.), *Das Mensch-Tier-Verhältnis. Eine sozialwissenschaftliche Einführung* (S. 107–188). Wiesbaden: Springer VS.
- Busch, C., Tucha, L., Talarovicova, A., Fuermaier, A., Lewis-Evans, B. & Tucha, O. (2016). Animal-Assisted Interventions for Children with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder: A Theoretical Review and Consideration of Future Research Directions. *Psychological Reports*, 118 (1), 292–331. <https://doi.org/10.1177/003329411562663>
- Buschka, S., Gutjahr, J. & Sebastian, M. (2012). Gesellschaft und Tiere – Grundlagen und Perspektiven der Human-Animal Studies. *Mensch und Tier. Aus Politik und Zeitgeschichte*, 62 (8–9), 20–27.
- Chimaira Arbeitskreis (2011). Eine Einführung in Gesellschaftliche Mensch-Tier-Verhältnisse und Human-Animal Studies. In Chimaira – Arbeitskreis für Human-Animal Studies (Hrsg.), *Human-Animal Studies. Über die gesellschaftliche Natur von Mensch-Tier-Verhältnissen* (S. 7–42). Bielefeld: Transcript.
- Dashper, K. (2017). Listening to Horses Developing Attentive Interspecies Relationships through Sport and Leisure. *Society & Animals*, 25 (3), 207–224. <https://doi.org/10.1163/15685306-12341426>
- DeMello, M. (2012). *Animals and Society. An Introduction to Human-Animal Studies*. New York: Columbia University Press.
- Denzin, N. K. (2017). Symbolischer Interaktionismus. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (12. Auflage, Originalausgabe, S. 136–150). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Dimolareva, M. & Dunn, T.J. (2021). Animal-Assisted Interventions for School-Aged Children with Autism Spectrum Disorders: A Meta-Analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51, 2436–2448. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04715-w>
- Feldmann, K. (2006). *Soziologie kompakt. Eine Einführung* (4., überarb. Auflage). Wiesbaden: Springer VS.
- Gallagher, T. J. (2016). Human-Animal Studies, G. H. Mead, and the Question of Animal Minds. *Society & Animals*, 24 (2), 153–171. <https://doi.org/10.1163/15685306-12341396>
- Greve, J. (2014). Handeln, soziales. In G. Endruweit, G. Trommsdorff & N. Burzan (Hrsg.), *Wörterbuch der Soziologie* (3., völlig überarb. Auflage, S. 167–168). Konstanz: UVK.
- Hosey, G. & Melfi, V. (2014). Human-Animal Interactions, Relationships and Bonds: A Review and Analysis of the Literature. *International Journal of Comparative Psychology*, 27 (1), 117–142. <https://doi.org/10.46867/ijcp.2014.27.01.01>
- IAHAIO (International Association of Human-Animal Interaction Organizations). (2018). *The IAHAIO Definitions for Animal Assisted Intervention and Guidelines for Wellness of*

- Animals Involved in AAI*. IAHAOI White Paper. Verfügbar unter: https://iahaio.org/wp/wp-content/uploads/2019/01/iahaio_wp_updated-2018-19-final.pdf
- Irvine, L. (2004). A Model of Animal Selfhood: Expanding Interactionist Possibilities. *Symbolic Interaction*, 27 (1), 3–21. <https://doi.org/10.1525/si.2004.27.1.3>
- Irvine, L. (2007). The question of animal selves: Implications for sociological knowledge and practice. *Qualitative Sociology Review*, 3 (1), 5–22. <https://doi.org/10.18778/1733-8077.3.1.02>
- Julius, H., Beetz, A., Kortschal, K., Turner, D. C., & Uvnäs-Moberg (2014). *Bindung zu Tieren. Psychologische und neurobiologische Grundlagen tiergestützter Interventionen*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Kompatscher, G., Spannring, R. & Schachinger, K. (2017). *Human-Animal Studies. Eine Einführung für Studierende und Lehrende*. Münster [u. a.]: Waxmann.
- Kompatscher, G. (2019). *Mensch-Tier-Beziehungen im Licht der Human-Animal Studies*. In Bundeszentrale für Politische Bildung (Hrsg.). Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/gesellschaft/umwelt/bioethik/290626/mensch-tier-beziehungen-im-licht-der-human-animal-studies>
- Krüger, K., Trager, L., Farmer, K. & Byrne, R. (2022). Tool Use in Horses. *Animals*, 12 (15), 1876. <https://doi.org/10.3390/ani12151876>
- Krüger, K. & Heinze, J. (2008). Horse sense: social status of horses (*Equus caballus*) affects their likelihood of copying other horses' behavior. *Animal Cognition*, 11, 431–439. <https://doi.org/10.1007/s10071-007-0133-0>
- Kurth, M., Dornenzweig, K. & Wirth, S. (2016). Handeln nichtmenschliche Tiere?. Eine Einführung in die Forschung zur tierlichen Agency. In S. Wirth, A. Laue, M. Kurth, K. Dornenzweig, L. Bossert & K. Balgar (Hrsg.), *Das Handeln der Tiere. Tierliche Agency im Fokus der Human-Animal-Studies* (S. 7–41). Bielefeld: transcript.
- Ladner, D. & Brandenberger, G. (2018). *Tiergestützte Psychotherapie mit Kindern und Jugendlichen. Hund und Pferd therapeutisch einbeziehen*. München [u. a.]: Ernst Reinhardt Verlag.
- Lansade, L., Colson, V., Parias, C., Trösch, M., Reigner, F. & Calandreau, L. (2020). Female horses spontaneously identify a photograph of their keeper, last seen six months previously. *Scientific Reports*, 10, 6302. <https://doi.org/10.1038/s41598-020-62940-w>
- Malavasi, R. & Huber, L. (2016). Evidence of heterospecific referential communication from domestic horses (*Equus caballus*) to humans. *Animal Cognition*, 19, 899–909. <https://doi.org/10.1007/s10071-016-0987-0>
- Mangelsdorf, M. (2011). Grenzauslotung einer anthrozoologischen Ethnographie der Mensch-Pferd-Beziehung. *Historische Anthropologie. Kultur. Gesellschaft. Alltag*, 19 (2), 273–292. <https://doi.org/10.7788/ha.2011.19.2.273>
- Mead, G. H. (2013). *Geist, Identität und Gesellschaft* (17. Auflage). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mejdell, C. M., Buvik, T., Jørgensen, G. H. M. & Bøe, K. E. (2016). Horses can learn to use symbols to communicate their preferences. *Applied Animal Behaviour Science*, 184, 66–73. <https://doi.org/10.1016/j.applanim.2016.07.014>
- Miebach, B. (2014). *Soziologische Handlungstheorie. Eine Einführung* (4., überarb. und erw. Auflage 2014). Wiesbaden: Springer VS.

- Milz, H. (2009). Mensch-Tier-Beziehungen in der Soziologie. In: C. Otterstedt & M. Rosenberger (Hrsg.), *Gefährten–Konkurrenten–Verwandte. Die Mensch-Tier-Beziehung im wissenschaftlichen Diskurs* (S. 236–256). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Mütherich, B. (2015). Die soziale Konstruktion des Anderen – Zur soziologischen Frage nach dem Tier. In R. Brucker, M. Bujok, B. Mütherich, M. Seelinger & F. Thieme (Hrsg.), *Das Mensch-Tier-Verhältnis. Eine sozialwissenschaftliche Einführung* (S. 49–77). Wiesbaden: Springer VS.
- Neugebauer, G. M. & Neugebauer, J. K. (2020). *Lexikon der Pferdesprache: neue Wege zur artgerechten Kommunikation*. Stuttgart: Verlag Eugen Ulmer.
- O'Haire, M. E. (2013). Animal-Assisted Intervention for Autism Spectrum Disorder: A Systematic Literature Review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43, 1606–1622. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1707-5>
- Otterstedt, C. (2019). *Tiergestützte Intervention. Methoden und tiergerechter Einsatz in Therapie, Pädagogik und Förderung: 88 Fragen & Antworten* (1. Nachdruck). Stuttgart: Schattauer.
- Pfau-Effinger, B. & Buschka, S. (2013). Einleitung: Ambivalenzen in der sozialen Konstruktion der Beziehung von Gesellschaft und Tieren. In B. Pfau-Effinger & S. Buschka (Hrsg.), *Gesellschaft und Tiere. Soziologische Analysen zu einem ambivalenten Verhältnis* (S. 9–19). Wiesbaden: Springer VS.
- Proops, L., Grounds, K., Smith, A. V. & McComb, K. (2018). Animals Remember Previous Facial Expressions that Specific Humans Have Exhibited. *Current Biology*, 28 (9), 1428–1432. <https://doi.org/10.1016/j.cub.2018.03.035>
- Prothmann, A., Ettrich, C., Prothmann, S. (2015). Reference for, and Responsivness to, People, Dogs and Object in Children with Autism. *Anthrozoös. A Multidisciplinary Journal of The Interactions of People & Animals*, 22 (2), 161–171. <https://doi.org/10.2752/175303709X434185>
- Reiger, H. (2009). Symbolischer Interaktionismus. In R. Buber & H. H. Holzmüller (Hrsg.), *Qualitative Marktforschung. Konzepte – Methoden – Analysen* (Lehrbuch, 2., überarb. Auflage, S. 137–156). Wiesbaden: Springer Gabler Verlag.
- Ringhofer, M. & Yamamoto, S. (2016). Domestic horses send signals to humans when they face with an unsolvable task. *Animal Cognition*, 20, 397–405. <https://doi.org/10.1007/s10071-016-1056-4>
- Sanders, C. & Arluke, A. (1993). If lions could speak: Investigation of animal-human relationships and the perspectives of nonhuman others. *Sociological Quarterly*, 34 (3), 377–390. <https://www.jstor.org/stable/4121103>
- Schäfers, B. (2019). *Einführung in die Soziologie* (3., akt. und ergänzte Auflage). Wiesbaden: Springer VS.
- Schuck, S. E. B., Johnson, H. L., Abdullah, M. M., Stehli, A., Fine, A. H. & Lakes, K. D. (2018). The Role of Animal Assisted Intervention on Improving Self-Esteem in Children With Attention Deficit/Hyperactivity Disorder. *Frontiers in Pediatrics*, 6, 300. <https://doi.org/10.3389/fped.2018.00300>
- Schulze, M. (2009). Tiergestützte Methoden und Konzepte. Mensch und Tier im Dialog. Die Beziehung zwischen Mensch und Tier im Kontext tiergestützter Pädagogik und Therapie. In Wüllenweber, E. & Theunissen, G. (Hrsg.), *Zwischen Tradition und Innovation. Methoden und Handlungskonzepte in der Heilpädagogik und Behindertenhilfe* (S. 145–153). Marburg: Lebenshilfe Verlag.

- Schuetz, A., Farmer, K. & Krueger, K. (2017). Social learning across species: horses (*Equus caballus*) learn from humans by observation. *Animal Cognition*, 20, 567–573. <https://doi.org/10.1007/s10071-016-1060-8>
- Schützeichel, R. (2018). Interaktion. In J. Kopp & A. Steinbach (Hrsg.), *Grundbegriffe der Soziologie* (S. 199–201). Springer VS.
- Sebastian, M. (2016). Gesellschaft und Tiere. In R. Borgards (Hrsg.), *Tiere. Kulturwissenschaftliches Handbuch* (S. 16–24). Stuttgart: J. B. Metzler.
- Smith, A. V., Proops, L., Grounds, K., Wathan, J. & McComb, K. (2016). Functionally relevant responses to human facial expressions of emotion in the domestic horse (*Equus caballus*). *Biology Letters*, 12 (2). <https://doi.org/10.1098/rsbl.2015.0907>
- Spannring, R., Schachinger, K., Kompatscher, G. & Boucabeille, A. (2015). Einleitung. Disziplinierte Tiere?. In R. Spannring, K. Schachinger, G. Kompatscher, & A. Boucabeille (Hrsg.), *Disziplinierte Tiere? Perspektiven der Human-Animal Studies für die wissenschaftlichen Disziplinen* (S. 13–28). Bielefeld: transcript.
- Stone, S. M. (2010). Human facial discrimination in horses: can they tell us apart?. *Animal Cognition*, 13, 51–61. <https://doi.org/10.1007/s10071-009-0244-x>
- Takimoto, A., Hori, Y. & Fujita, K. (2016). Horses (*Equus Caballus*) adaptively change the Modality of their Begging Behavior as a Function of Human Attentional States. *Psychologia*, 59 (2-3), 100–111. <https://doi.org/10.2117/psysoc.2016.100>
- Taylor, N. (2013). *Humans, Animal and Society. An Introduction to Human-Animal Studies*. New York: Lantern Books.
- Teutsch, G. M. (1987). *Mensch und Tier. Lexikon der Tierschutzethik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Thieme, F. (2015). Einleitung. In R. Brucker, M. Bujok, B. Mütterich, M. Seeliger & F. Thieme (Hrsg.), *Das Mensch-Tier-Verhältnis. Eine sozialwissenschaftliche Einführung* (S. 1–21). Wiesbaden: Springer VS.
- Vernooij, M. A. & Schneider, S. (2018). *Handbuch der Tiergestützten Intervention. Grundlagen-Konzepte-Praxisfelder* (4., korrigierte und akt. Auflage). Wiebelsheim: Quelle & Meyer Verlag.
- Vester, H.-G. (2009). *Kompendium der Soziologie I: Grundbegriffe*. Wiesbaden: Springer VS.
- Von Wiese, L. (2020). *Soziologie. Geschichte und Hauptprobleme*. (7. Auflage). Berlin: De Gruyter.
- Wells, D. L. (2009). The effects of animals on human health and well-being. *Journal of Social Issues*, 65 (3), 523–543. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2009.01612.x>
- Wiedenmann, R. E. (1998). Die Fremdheit der Tiere: Zum Wandel der Ambivalenz von Mensch-Tier Beziehungen. In P. Münsch & R. Walz (Hrsg.), *Tiere und Menschen: Geschichte und Aktualität eines prekären Verhältnisses* (S. 351–377). Paderborn [u. a.]: Schöningh.
- Wiedenmann, R. E. (2015). Soziologie. Humansoziologische Tierversessenheit oder das Unbehagen an der Mensch-Tier-Sozialität. In R. Spannring, K. Schachinger, G. Kompatscher, & A. Boucabeille (Hrsg.), *Disziplinierte Tiere? Perspektiven der Human-Animal Studies für die wissenschaftlichen Disziplinen* (S. 257–286). Bielefeld: transcript
- Wiedenmann, R. E. (2019). Interaktion- (Inter-) Agency. In N. Burzan (Hrsg.), *Komplexe Dynamiken globaler und lokaler Entwicklungen*. 39. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Göttingen 2018. (Bd. 39, S. 1–13). Bamberg: Deutsche Gesellschaft für Soziologie (DGS).

- Winter, R. (2020). Symbolischer Interaktionismus: Von der Interpretation zur interventionistischen Forschung. In G. Mey, K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 145–161). Wiesbaden: Springer VS.
- Wirth, S. (2011). Fragmente einer anthropozentrismus-kritischen Herrschaftsanalytik – Zur Frage der Anwendbarkeit von Foucaults Machtkonzepten für die Kritik der hegemonialen Gesellschaftlichen Mensch-Tier-Verhältnisse. In Chimaira – Arbeitskreis für Human-Animal Studies (Hrsg.), *Human-Animal Studies. Über die gesellschaftliche Natur von Mensch-Tier-Verhältnissen* (S. 43–84). Bielefeld: Transcript.
- Wiswede, G. (1998). *Soziologie. Grundlagen und Perspektiven für den wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Bereich* (3., neubearb. Auflage). Landsberg am Lech: Verl. Moderne Industrie.
- Wohlfarth, R. & Mutschler, B. (2017). *Praxis der hundegestützten Therapie. Grundlagen und Anwendung* (2., akt. und erweiterte Auflage). München [u. a.]: Ernst Reinhardt Verlag.