



## **Projektbericht der Gruppe 1.3**

# **Soziale Teilhabe in einer heterogenen Berufsfachschulklasse**

2022

Technische Universität Dortmund

Projektleitung:

Projektbegleitung:

E-Mail: [teilhabe.ps.fk13@tu-dortmund.de](mailto:teilhabe.ps.fk13@tu-dortmund.de)

Abgabedatum: 01. Juli 2022

# Inhaltsverzeichnis

<b>Abkürzungsverzeichnis</b>	<b>vi</b>
<b>Abbildungsverzeichnis</b>	<b>vii</b>
<b>1 Einleitung</b>	<b>1</b>
1.1 Vorstellung der Kooperationspartner:innen und der Kooperationseinrichtung . . .	2
1.2 Problematische Umsetzung von sozialer Teilhabe im schulischen Kontext . . . .	2
1.3 Relevanz des Projekts . . . . .	3
1.4 Aufbau der Arbeit . . . . .	4
<b>2 Theoretische Grundlagen und Stand der Forschung</b>	<b>5</b>
2.1 Soziale Teilhabe . . . . .	5
2.1.1 Arbeitsdefinition der sozialen Teilhabe . . . . .	5
2.1.2 Sozialisationsstheorien . . . . .	7
2.1.2.1 Lerntheorien . . . . .	7
2.1.2.2 Entwicklungstheorien . . . . .	9
2.1.2.3 Resümee Sozialisationsstheorien . . . . .	11
2.1.3 Forschungsstand . . . . .	11
2.1.4 Resümee soziale Teilhabe . . . . .	12
2.2 Betzavta . . . . .	13
2.2.1 Demokratiebildung in Deutschland . . . . .	16
2.2.2 Forschungsstand . . . . .	17
2.2.3 Resümee Betzavta . . . . .	18
2.3 Transkulturalität . . . . .	19
2.3.1 Das neue Kulturverständnis . . . . .	19
2.3.2 Begriffserklärung . . . . .	20
2.3.3 Begriffliche Abgrenzungen . . . . .	21
2.3.4 Bezugstheorien . . . . .	23
2.3.5 Forschungsstand . . . . .	25
2.3.6 Resümee Transkulturalität . . . . .	27
2.4 Intersektionalität . . . . .	27
2.4.1 Abgrenzung . . . . .	28
2.4.2 Forschungsstand . . . . .	28
2.4.3 Relevanz von Intersektionalität für das Projekt . . . . .	31
2.5 Fragestellung und Ziele . . . . .	31

<b>3</b>	<b>Projektmethodik</b>	<b>34</b>
3.1	Stichprobe . . . . .	34
3.2	Ethik und Datenschutz . . . . .	35
3.3	Untersuchungsdesign . . . . .	35
3.3.1	Beobachtung . . . . .	36
3.3.2	Leitfadengestützte Interviews . . . . .	37
3.3.2.1	Das fokussierte Interview . . . . .	38
3.3.2.2	Erstellung des Interviewleitfadens . . . . .	39
3.3.2.3	Pretests . . . . .	40
3.3.2.4	Überarbeitungen des Leitfadens . . . . .	41
3.3.2.5	Der finale Interviewleitfaden . . . . .	41
3.4	Gütekriterien . . . . .	42
3.4.1	Gütekriterien der Beobachtungen . . . . .	43
3.4.2	Gütekriterien der Interviews . . . . .	43
3.5	Durchführung . . . . .	45
3.5.1	Beobachtung . . . . .	45
3.5.2	Interviews . . . . .	46
3.5.3	Resümee der Projektmethodik . . . . .	47
<b>4</b>	<b>Auswertung</b>	<b>48</b>
4.1	Auswertungsmethode: QIA . . . . .	48
4.2	Gütekriterien . . . . .	49
4.3	Kategoriensystem . . . . .	50
4.3.1	Deduktives Vorgehen . . . . .	51
4.3.2	Erstellung des Kategoriensystems . . . . .	51
4.3.3	Reflexion . . . . .	53
4.3.4	Auswertung . . . . .	53
4.4	Reflexion . . . . .	54
4.5	Resümee . . . . .	55
<b>5</b>	<b>Ergebnisse</b>	<b>57</b>
5.1	Ergebnisse aus den Betzavta- und betzvtanahen Materialien . . . . .	57
5.2	Ergebnisse aus den Beobachtungsprotokollen . . . . .	60
5.3	Ergebnisse aus den leitfadengestützten Interviews . . . . .	62
5.4	Resümee . . . . .	64
<b>6</b>	<b>Diskussion</b>	<b>65</b>
6.1	Ergebnisdiskussion . . . . .	65
6.2	Kritische Reflexion der gewählten Methode . . . . .	67
6.2.1	Diskurs über Gütekriterien in der qualitativen Forschung . . . . .	67
6.2.2	Diskurs über Beobachtung in der qualitativen Forschung . . . . .	68
6.2.3	Diskurs über leitfadengestützte Interviews in der qualitativen Forschung . . . . .	69
6.2.4	Diskurs über die qualitative Inhaltsanalyse in der qualitativen Forschung . . . . .	70

6.3	Einordnung der Ergebnisse in den Forschungsstand . . . . .	71
6.4	Beantwortung der Forschungsfragen Teil 1 . . . . .	72
<b>7</b>	<b>Weiterentwicklung</b>	<b>75</b>
7.1	Herleitung . . . . .	75
7.1.1	Ideensammlung . . . . .	75
7.2	Die Aktivität 'Der Traumensch' . . . . .	77
7.2.1	Ablauf der Aktivität . . . . .	78
7.2.2	Ziele der Aktivität . . . . .	79
7.2.3	Zusammenfassung . . . . .	81
7.3	Expert:innenbefragung . . . . .	82
7.3.1	Durchführung . . . . .	83
7.3.2	Rücklauf und Auswertung . . . . .	85
7.3.3	Ergebnisse . . . . .	85
7.3.4	Gespräch mit Frau Susanne Ulrich . . . . .	90
7.4	Diskussion . . . . .	91
7.4.1	Ergebnisdiskussion . . . . .	91
7.4.2	Limitationen . . . . .	92
7.4.3	Diskurs über Online-Befragungen von Expert:innen in der qualitativen Forschung . . . . .	92
7.4.4	Beantwortung der Forschungsfragen Teil 2 . . . . .	93
7.5	Resümee . . . . .	96
<b>8</b>	<b>Reflexion</b>	<b>97</b>
8.1	Reflexion der Gruppenarbeit . . . . .	97
8.2	Reflexion des Projektverlaufs und der Projektorganisation . . . . .	98
<b>9</b>	<b>Fazit und Ausblick</b>	<b>99</b>
9.1	Erkenntnisgewinn des Projekts . . . . .	99
9.2	Ausblick . . . . .	101
<b>10</b>	<b>Projektmanagement und Organisation</b>	<b>103</b>
10.1	Projektverlauf . . . . .	103
10.2	Projektorganigramm . . . . .	104
10.3	Toolboxen . . . . .	105
	<b>Literatur</b>	<b>107</b>
<b>A</b>	<b>Zip-Datei Verzeichnis</b>	<b>113</b>
<b>B</b>	<b>Zuständigkeitsverteilung: Projektbericht</b>	<b>115</b>

## Abkürzungsverzeichnis

**BMBF** Bundesministerium für Bildung und Forschung

**CAP** Zentrum für angewandte Politikforschung

**DGS** Deutsche Gesellschaft für Soziologie

**IGLU** Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung

**Klasse B1E** Berufsfachschulklasse 1 Erziehung

**KMK** Kulturlministerkonferenz

**QIA** Qualitative Inhaltsanalyse

**SORA** Institute for Social Research and Consulting

**SPSS-Methode** Sammeln, Prüfen, Sortieren, Subsumieren

**TIMSS** Trends in International Mathematics and Science Study

**TU** Technische Universität

**UN-BRK** Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen

**VHS** Volkshochschule

**WHO** Weltgesundheitsorganisation

## Abbildungsverzeichnis

1	Lerntheorien (Quelle: Zimmermann, 2006, S. 29) . . . . .	8
2	Verschiedene Aspekte des Lernens am Modell (Quelle: Zimmermann, 2006, S.33) . . . . .	9
3	Neues Kulturverständnis (Quelle: kulturshaker.de) . . . . .	20
4	Kulturen leben nebeneinander (Quelle: kulturshaker.de) . . . . .	21
5	Abgrenzung Transkulturalität und Interkulturalität (Quelle: kulturshaker.de) . . . . .	22
6	Intersektionalität (Kulturshaker, 2021) . . . . .	27
7	Ablaufmodell fokussierter Interviews (Quelle: Misoch, 2019, S. 85) . . . . .	38
8	Codes in Verbindung mit Betzavta in dem Material zu der Aktivität ‚Der ideale tolerante Mensch‘ . . . . .	57
9	Codes in Verbindung mit Betzavta in dem Material zu der Aktivität ‚Besuch auf der Insel Albatros‘ . . . . .	58
10	Überschneidungen in der Aktivität ‚Das Haus meiner Träume‘ . . . . .	59
11	Codes in Verbindung mit Betzavta in dem Beobachtungsprotokoll zu der Aktivität ‚Das Haus meiner Träume‘ . . . . .	60
12	Codes in Verbindung mit Betzavta in dem Beobachtungsprotokoll zu der Aktivität ‚Besuch auf der Insel Albatros‘ . . . . .	61
13	Codes in Verbindung mit Betzavta in dem Beobachtungsprotokoll zu der Aktivität ‚Der ideale tolerante Mensch‘ . . . . .	62
14	Codes in Verbindung mit Betzavta in allen Transkripten . . . . .	63
15	Antworten zu den sozialen Kompetenzen (Quelle: Projektgruppe) . . . . .	86
16	Antworten zu den sozialen Kompetenzen (Quelle: Projektgruppe) . . . . .	87
17	Projektorganigramm (Quelle: Projektgruppe) . . . . .	105

# 1 Einleitung

Im Rahmen des Projektstudiums 2021/2022 des Bachelor-Studienganges 'Rehabilitationspädagogik' der Technischen Universität (TU) Dortmund hat sich die Projektgruppe ‚Soziale Teilhabe‘ unter dem Projektdach Bildung, Inklusion, Schule zusammengefunden. Die Leitung des Projektes hat Dr. Anke Hußmann und die tutorielle Begleitung übernimmt Anna-Lena Jana-Maria Quenkert. „Bislang wird Inklusion gerade von Seiten der Politik vorwiegend mit Blick auf Menschen mit Behinderungen verstanden. Es ist jedoch notwendig, ein Verständnis dafür zu entwickeln und zu fördern, dass ‚Inklusion dann funktioniert, wenn alle etwas davon haben“ (ISS, Alicke, & Eichler, 2013, S. 54).

Das übergeordnete Thema des Projektes ist die soziale Teilhabe. Dies ist ein weitgefaster Begriff, welcher eine Vielfalt von möglichen Forschungsbereichen beinhaltet. Mit Projektbeginn war es zunächst notwendig den Begriff der sozialen Teilhabe mit all seinen Kategorien zu beleuchten, um auf dieser Grundlage weitere Entscheidungen für die Ausgestaltung des Projekts treffen zu können. Die Projektgruppe hat sich neben der Begriffsklärung zu Projektbeginn ebenfalls für einen Kooperationspartner entschieden, zu dem seit drei Jahren eine Kooperation mit den Projektgruppen unter der Leitung von Dr. Anke Hußmann im Rahmen des Projektstudiums gepflegt wird: Die Klasse B1E des Alice-Salomon Berufskollegs in Bochum (siehe Kapitel 1.1). In Kombination dieser beiden ersten Entscheidungen hat sich die Gruppe überlegt, welcher Aspekt von sozialer Teilhabe im Kontext eines Klassenverbandes eine besondere Rolle spielen kann. Als relevanten Faktor konnte die Klassengemeinschaft identifiziert werden, die dementsprechend als Projektfokus festgehalten worden ist. Im Erstgespräch mit zwei Lehrkräften der Klasse B1E, in dem es um die Planung des zu entwerfenden Projekts ging, ergab sich die Möglichkeit die in der Projektgruppe entwickelten Ideen zum Thema Klassengemeinschaft mit einer Maßnahme in Zusammenhang zu erforschen, die von der Klassenlehrkraft in jedem Jahrgang der Klasse B1E angeboten wird: Die Durchführung von sogenannten Betzavta-Aktivitäten durch einen externen Betzavta-Moderator (siehe Kapitel 2.2). Betzavta ist ein Ansatz zum Demokratielernen, der durch sein modulares Konzept gut für heterogene Gruppen, wie es in der Klasse B1E der Fall ist, geeignet ist (Klahn, 2019). Damit war die Kernidee für das Projekt ‚Soziale Teilhabe‘ entstanden, die im ersten halben Projektjahr theoretisch ausgearbeitet wurde. In der zweiten Hälfte des Projektjahres wurden die theoretisch erarbeiteten Konzepte empirisch erforscht. Hierzu wurden mit der Klasse Interviews geführt und diese anschließend ausgewertet. Aus diesen Erkenntnissen entstand eine weiterentwickelte Aktivität, welche im Schwerpunkt soziale Teilhabe, Intersektionalität und Transkulturalität fördert. Diese wurde anschließend von den Lehrer:innen und Betzavta-Expert:innen bewertet. Im vorliegenden Bericht werden die theoretischen Grundlagen, die Methodik, die Durchführung, die Auswertung, die Weiterentwicklung und der Projektablauf vorgestellt.



## **1.1 Vorstellung der Kooperationspartner:innen und der Kooperationseinrichtung**

Die kooperierende Einrichtung für das Projekt 1.3 ist das Alice-Salomon-Berufskolleg in Bochum. Die Kooperation findet konkret mit den Schüler:innen der Klasse B1E und den begleitenden Lehrkräften statt. Das Ziel der Schüler:innen ist das Erreichen des Hauptschulabschlusses nach der Klasse 10. Dies ist ein vollwertiger Abschluss und bietet erste berufliche Kenntnisse. Die Schüler:innen werden auf die Arbeit mit Kindern vorbereitet und erhalten die Chance den Bildungsgang für Kinderpfleger:innen oder der Berufsfachschule 2 zu besuchen, nachdem sie den Abschluss der Klasse B1E erreicht haben (Alice-Salomon- Berufskolleg, 2022).

Die Klasse wird im aktuellen Durchgang von 22 Schüler:innen besucht. Davon sind 8 männlich und 14 weiblich. Jede:r von ihnen hat das Ziel, den Hauptschulabschluss nach der Klasse 10 zu erreichen (siehe Kapitel 3.2). Ein Teil der Schüler:innen haben einen Migrations- und/oder Fluchthintergrund und erlernen aktuell die deutsche Sprache. Ebenso gibt es auch Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf und Schulverweiger:innen. Generell sind die Schüler:innen laut den Lehrenden freundlich und aufgeschlossen. Sie sind harmonisch im Umgang miteinander und haben Freude und Interesse am Kontakt untereinander. Von den Lehrenden ist der Appell an die Projektgruppe, dass alle Schüler:innen mit einbezogen werden, Respekt gezeigt, Fragen gestellt und auf Augenhöhe kommuniziert werden soll. Allgemein soll der Umgang wertschätzend sein und das Selbstwertgefühl der Schüler:innen gestärkt werden. Dies gründet auf der starken Heterogenität der Klasse, welche einen aufmerksamen und wertschätzenden Umgang seitens der Projektgruppe erfordert.

## **1.2 Problematische Umsetzung von sozialer Teilhabe im schulischen Kontext**

Jedem Menschen sollen unabhängig von seinen akademischen Leistungen dieselben Chancen zur sozialen Teilhabe und unbedingten Anerkennung seiner Persönlichkeit gewährleistet werden. Bei diesem Verständnis zielt Inklusion grundsätzlich auf alle Schülerinnen und Schüler ab, jedoch stehen Differenzlinien im besonderen Fokus, die im Zusammenhang mit Lernprozessen, Diskriminierungserfahrungen und sozialer Integration relevant sind (Piezunka, Schaffus, & Grosche, 2017, S. 215).

Das einleitende Zitat zeigt eine Idealvorstellung von schulischer Inklusion, doch müssen an den meisten Schulen diese Lernprozesse nach wie vor erst noch verbreitet und umgesetzt werden (Werning, 2014). Dies stellt eine große Herausforderung im Bereich der inklusiven Schul- und Unterrichtsentwicklung dar, da die dazugehörigen Konzepte komplex sind. Ergänzend dazu werden unterschiedliche Praktiken der Umsetzung je nach Schulstandort, Region oder Bundesland realisiert, was eine wissenschaftliche Betrachtung der inklusiven Schullandschaft in Deutschland erschwert (ebd.).

In der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (UN-BRK) steht geschrieben, dass alle Staaten sich dazu verpflichtet haben soziale Teilhabe, insbesondere unter dem Aspekt der schulischen Bildung, zu fördern. Es ist wichtig soziale Teilhabe zu beachten und umzusetzen (Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2011). Des Weiteren hat Bildung einen großen Einfluss darauf, dass menschliche Potenzial zu fördern (Aichele et al., 2019). Durch die Umsetzung der UN-BRK wird dies sichergestellt. Es soll ermöglicht werden, dass jeder unabhängig von sozialen, körperlichen oder physischen Voraussetzungen ein Recht auf Bildung hat (ebd.). Dieser Rechtsausdruck soll für eine gleichberechtigte Teilhabe in allen Bereichen sorgen (Piezunka, Schaffus, & Grosche, 2017). Die Verabschiedung der UN-BRK und die gleichzeitige Vereinbarung mit den Vertragsstaaten soll zu einer Reformation führen, jedoch wird diese Verpflichtung der Vertragsstaaten häufig nicht angesehen (Aichele et al., 2019).

Allgemein wird deutlich, dass die Begriffe Inklusion und Teilhabe im Bereich der Schule breit gefächert sind, wodurch eine präzise Umsetzung und Definition nicht möglich ist. Daraus lässt sich schließen, dass auch der Bereich der sozialen Teilhabe eher gering zu fassen ist, obwohl deutlich wird, dass soziale Teilhabe die gleichen Chancen in Unabhängigkeit zu Leistungen haben soll (Piezunka, Schaffus, & Grosche, 2017). Dies ist im Kontext Schule nur eingeschränkt gegeben, da die Schule leistungsorientiert eingestellt ist (Werning, 2014). In Bezug auf eine stark heterogene Gruppe, welche die Zielgruppe des Projektes darstellt, ist dies problematisch. Durch die verschiedenen Verständnisse und Umsetzungen von Inklusion ist die passende Umsetzung für die Förderung der sozialen Teilhabe vermindert (Piezunka, Schaffus, & Grosche, 2017). Die Zielgruppe hat aufgrund ihrer verschiedenen Normen, Werte und kulturellen Verständnisse unterschiedliche Perspektiven auf ihr aktives Wirken in der Gesellschaft. Gleiches gilt für die Thematik der Inklusion. Es wird angenommen, dass die Schüler:innen differenzierte Werte und Normen verinnerlicht haben, was das Zusammenleben und Vorstellungen von unterschiedlichen Kulturen in der Gesellschaft betreffen.

### **1.3 Relevanz des Projekts**

Übergeordnetes Thema des Projektes ist die soziale Teilhabe, die insbesondere mit Blick auf die Klassengemeinschaft im Fokus steht. Die Kooperation mit der Berufsfachschulklasse B1E ermöglicht der Forschungsgruppe einen realitätsgetreuen Einblick in die soziale Interaktion einer exemplarisch ausgewählten heterogenen Gruppe. Mit Fokus auf die Klassengemeinschaft liegt das Forschungsinteresse des Projekts auf dem Aspekt der Interaktionen zwischen den Schüler:innen. Berücksichtigt werden individuelle Erfahrungsberichte der Schüler:innen und bestimmte Merkmale, wie beispielsweise die Herkunft. Das genauere Kennenlernen einzelner Schüler:innen durch die Beobachtungen und die geplanten leitfadengestützten Interviews dient dem Verständnis dieser heterogenen Gesamtgruppe (siehe Kapitel 3.3.2). Die Interaktionen der Teilnehmenden werden mit Blick auf das transkulturelle und intersektionale Verständnis überprüft. Bedeutsam für die Forschungsgruppe ist, dass die zu beobachtbare

Stichprobe einer heterogenen Gruppe gleicht. Vor allem in der Klasse B1E sind unterschiedlichste soziale Erfahrungen vorhanden, sodass eine grundlegende Motivation vorhanden war, das Projekt auf genau diese Gruppe zu beziehen. Die Vielfalt der Charaktere sind interessant für das Forschungsvorhaben bezüglich der Evaluationsanalyse. Die entstehenden Erkenntnisse bringen neben der Evaluationsanalyse ebenso Eindrücke bezüglich der zukünftigen Arbeit als abgeschlossene Rehabilitationspädagog:innen. Der direkte kommunikative Austausch mit den Schüler:innen ermöglicht einen Weitblick für vorurteilsfreies Handeln. Pädagogische Handlungskompetenzen können durch die konkrete Arbeit mit den Schüler:innen erfahrbar gemacht werden. Die im Studium stets zu begleitenden Begriffe der Selbstbestimmung, der gesellschaftlichen Teilhabe und Individualität stellen einen dynamischen Prozess in Richtung Inklusion dar. Eine erfüllte soziale Teilhabe ermöglicht jeder:m die Chance, Teil einer Gesellschaft zu sein. Die Forschungsgruppe knüpft an das Konzept der sozialen Teilhabe an, indem die Intervention Betzavta (siehe Kapitel 2.2) auf soziale Interaktionen, dem transkulturellen (siehe Kapitel 2.3) und intersektionalen (siehe Kapitel 2.4) Verständnis überprüft wird.

### **1.4 Aufbau der Arbeit**

Der Projektbericht gliedert sich in einen theoretischen und empirischen Teil. Im Anschluss an die Einleitung (siehe Kapitel 1) folgt ein umfassendes Kapitel, in dem die vier zentralen Theorien vorgestellt werden (siehe Kapitel 2): soziale Teilhabe (siehe Kapitel 2.1), Betzavta als Intervention zur Demokratieförderung (siehe Kapitel 2.2), Transkulturalität (siehe Kapitel 2.3) und Intersektionalität (siehe Kapitel 2.4). Es wird aufgezeigt, warum diese vier Theorien eine Relevanz für das vorliegende Forschungsprojekt haben und wie der aktuelle Stand in der Forschung ist. Danach werden die Forschungsfragen, sowie die Ziele vorgestellt und mit den Theorien und dem Forschungsfeld in Verbindung gebracht (siehe Kapitel 2.5). Das methodische Vorgehen des Forschungsprojekts umfasst verschiedene qualitative Forschungsmethoden, die ausführlich beschrieben werden (siehe Kapitel 3). Dabei werden die Erarbeitung und Überarbeitung des Beobachtungsbogens, als auch des Interviewleitfadens näher thematisiert. Außerdem wird die Durchführung der Beobachtung und der Interviews abgebildet. Anschließend werden die Auswertungsmethode und die Erarbeitung des Kategoriensystems vorgestellt (siehe Kapitel 4). Danach folgt die Visualisierung der Ergebnisse (siehe Kapitel 5). Anschließend werden die Ergebnisse, Methoden, sowie die Einordnung in den Forschungsstand diskutiert (siehe Kapitel 6). Im folgenden Kapitel wird das weiterentwickelte Material vorgestellt (siehe Kapitel 7). Daraufhin folgen die Reflexion und das Fazit des Projekts (siehe Kapitel 8 und 9). Abschließend werden die Organisation der Projektgruppe und die einzelnen Arbeitsschritte sowie die genutzten Toolboxes thematisiert (siehe Kapitel 10).

## 2 Theoretische Grundlagen und Stand der Forschung

In diesem Kapitel werden zunächst zentrale theoretische Grundlagen definiert, abgegrenzt und in den aktuellen Forschungsstand eingeordnet: Zentral im Projekt ist der Begriff der sozialen Teilhabe (siehe Kapitel 2.1). Dazu wird eine von der Projektgruppe entwickelte Arbeitsdefinition vorgestellt, welche Aspekte aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Definitionen beinhaltet. Um den Begriff der sozialen Teilhabe in einen wissenschaftlichen Kontext einordnen zu können, wird auf verschiedene Sozialisierungstheorien Bezug genommen und aktuelle Forschungserkenntnisse aus dem Kontext Schule eingeordnet. Kapitel 2.2 widmet sich der Intervention Betzavta. Das Konzept sowie die aktuelle Lage der Demokratiebildung in Deutschland werden vorgestellt. Kapitel 2.3 greift den Begriff der Transkulturalität auf. Hier geht es darum, den Begriff von verwandten Begriffen wie Multi- oder Interkulturalität abzugrenzen und die Bedeutung von Transkulturalität für das Forschungsprojekt zu verdeutlichen. Kapitel 2.4 stellt den Begriff der Intersektionalität vor. Dieser wird von den Begriffen des Otherings und der Differenz abgegrenzt. Zudem wird vorgestellt, welche Relevanz die Intersektionalität für dieses Projekt hat. Das Kapitel schließt mit den aus den vorgestellten Theorien und Erkenntnissen des Forschungsstandes abgeleiteten Forschungsfragen und Zielen des Projekts (siehe Kapitel 2.5).

### 2.1 Soziale Teilhabe

Um einen möglichst nachvollziehbaren Lesefluss zu garantieren, beschränkt sich die Gruppe innerhalb des Berichtes auf die Begrifflichkeit ‚soziale Teilhabe‘, mit dem Wissen, dass die weiteren Begriffe Partizipation, Inklusion und Integration in der Forschung geläufig sind. Nach einer Studie von Koster, Nakken, Pijl und van Houten (2009) werden diese Begriffe in der Forschung synonym verwendet und beschreiben das gleiche Phänomen (S. 131). In der Originalfassung der UN-BRK ist die Rede von ‚social participation‘ (Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2011), was in der deutschsprachigen Fassung mit ‚sozialer Teilhabe‘ übersetzt worden ist (ebd.). Demnach geht die Projektgruppe begrifflich gemäß der UN-BRK vor.

#### 2.1.1 Arbeitsdefinition der sozialen Teilhabe

In der wissenschaftlichen Literatur existiert eine große Vielzahl an unterschiedlichen Definitionen für den Begriff der sozialen Teilhabe. Die Definition der Weltgesundheitsorganisation

(WHO) ist allgemein gefasst, denn dort wird die Teilhabe als „[...] das Einbezogensein in eine Lebenssituation“ beschrieben (WHO, DIMDI, 2012). Es ist daher sinnvoll, sich auf eine Arbeitsdefinition für den Begriff der sozialen Teilhabe zu beschränken, welche alle wichtigen Bestandteile dieses Projektes abdeckt. Das Projekt beschäftigt sich mit der sozialen Teilhabe im Bereich der schulischen Bildung. Die Berufsfachschulklasse B1E, welche im Projekt begleitet wird, ist heterogen. Die verschiedenen Begriffsverständnisse in den unterschiedlichen relevanten Bereichen des Projekts werden im Folgenden aufgearbeitet.

Soziale Teilhabe gilt als ein festgelegtes Menschenrecht (Wolff, 2021). Dieses beinhaltet die Beteiligung und Mitverantwortung in gesellschaftlichen Prozessen und Aktivitäten. Es kann als grundlegendes Recht verstanden werden, dass alle Mitglieder einer Gesellschaft die gleichen Möglichkeiten und Chancen auf Teilhabe erhalten, insbesondere im Bereich der Verantwortung für die Gesellschaft (Vogel, Simonson, & Tesch-Römer, 2017). In Bezug auf die Rechtslage spielt die UN-BRK eine zentrale Rolle. Der Artikel 24 besagt, dass jeder Mensch ein uneingeschränktes Recht auf Teilhabe hat (Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2011). Allgemein wird der Teilhabebegriff laut Bartelheimer et al. (2020) in unterschiedlichen Lebensbereichen und somit auch in verschiedenen Lebenssituationen angewandt. Gleichzeitig ermöglicht die soziale Teilhabe verschiedene Lebensführungen. Soziale Teilhabe gilt als Chance, beziehungsweise Handlungsspielraum, um eine individuell gewünschte und gesellschaftlich übliche Lebensweise zu realisieren (Olk, 2014). Nur durch Teilhabe ist es gegeben, ein erfülltes Leben in allen Lebensbereichen zu führen (Rudolf, 2017). Ein weiterer bedeutender Aspekt für dieses Projekt ist das Verständnis der sozialen Teilhabe im schulischen Kontext. Das Projekt setzt den Fokus auf die schulische Bildung, in dessen Rahmen soziale Teilhabe ermöglicht werden soll. Sie bildet den wichtigsten Teil der sozialen Teilhabe für junge Erwachsene (Kohli, 1985 zitiert nach Vogel, Simonson, & Tesch-Römer, 2017). Laut des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF, 2014) kann Teilhabe als Synonym für Chancengleichheit im Bildungsverlauf gesehen werden (Bartelheimer et al., 2020). Im Bereich Schule ist das soziale Gefüge und Miteinander für die Entwicklung der sozialen Teilhabe entscheidend. Die Interaktion miteinander macht den wichtigsten Teil der sozialen Teilhabe aus (Koster, Nakken, Pijl, & van Houten, 2009). Aber auch “friendships, friendship networks, (lasting) relationships, [...] and social contacts are described by researchers as major aspects of social participation” (Koster et al., 2009, S. 129). Neben der Bedeutung von sozialen Gefügen ist das Entstehen und Einnehmen für eine bestimmte Position im sozialen Miteinander eine wichtige Komponente für die soziale Teilhabe (Modrzewski, 2004 zitiert nach Szczurek-Boruta, 2020). Bedeutend ist ebenso die Betrachtung von unterschiedlichen Kulturen. Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration hat 2016 erwähnt, dass Teilhabe Grundvoraussetzung und zugleich das Ergebnis einer gelungenen Integration ist. Gleichzeitig wird soziale Teilhabe in Bezug auf Menschen mit einem Migrationshintergrund als die Einbeziehung in verschiedene gesellschaftliche Entscheidungsprozesse verstanden (Alisch & Kümpers, 2018).

Bei der Begriffsbestimmung muss beachtet werden, dass soziale Teilhabe immer die Teilhabe sowie den Ausschluss von etwas bedeutet (Behrendt, 2017). Unter Betrachtung der oben aufgeführten Komponenten, welche die Menschenrechte, Lebenssituationen, Bildung, sozialen

Gefüge, Kulturen, Diversität sowie Exklusion und Inklusion thematisieren, ist eine Arbeitsdefinition entwickelt worden. Im laufenden Projekt wird sie als Begriffsgrundlage für die soziale Teilhabe genutzt. Die Arbeitsdefinition der sozialen Teilhabe lautet wie folgt: Laut der WHO ist „Teilhabe [...] das Einbezogensein in eine Lebenssituation“ (WHO, DIMDI, 2012). Gleichzeitig ist sie auch ein festgelegtes Menschenrecht (Wolff, 2021). Soziale Teilhabe wird immer durch den Ausschluss oder die Teilhabe an etwas beschrieben (Behrendt, 2017). „Soziale Teilhabe manifestiert sich durch: das Einnehmen oder Einstehen für eine bestimmte Position in der sozialen Struktur [übersetzt von Projektgruppe]“ (Modrzewski, 2004 zitiert nach Szczurek-Boruta, 2020, S. 669). Sie besteht aus Interaktion „Freundschaft, Freundschaftsnetzwerken, (dauerhaften) Beziehungen, [...] und sozialen Kontakten [übersetzt von Projektgruppe]“ (Koster et al., 2009, S. 129). In Bezug auf Menschen mit einem Migrationshintergrund wird die soziale Teilhabe als die Einbeziehung in verschiedene gesellschaftliche-, organisatorische Willens- und Entscheidungsprozesse verstanden (Alisch & Kümpers, 2018). Soziale Teilhabe gilt als Chance bzw. Handlungsspielraum, um eine individuell gewünschte und gesellschaftlich übliche Lebensweise zu realisieren (Olk, 2014).

### **2.1.2 Sozialisationstheorien**

Im Laufe der Sozialisation gibt es zahlreiche Prozesse und Faktoren, die das Leben des Individuums und damit auch mögliche Inklusions- und Exklusionspotenziale beeinflussen. Sozialisation wird nach Durkheim als „die Vergesellschaftung“ des Individuums, also seine Auseinandersetzung mit der gesellschaftlich vermittelten sozialen Umwelt, die zur Prägung seiner Persönlichkeit führt“ (Seidel & Krapp, 2014, S. 147), verstanden. Dabei werden alle Einflüsse des gesellschaftlichen Kontextes sowie alle Person-Umwelt-Interaktionen berücksichtigt. Die Sozialisation spielt bei der Persönlichkeitsentwicklung, welche im sozialen Kontext eingebettet wird, eine zentrale Rolle (ebd.). Im Folgenden werden ausgewählte Sozialisationstheorien vorgestellt und kritisch-reflektiert. So wird ein Überblick über die Sozialisationsprozesse geboten, die Einfluss darauf haben, wie erfolgreich ein Individuum soziale Teilhabe erfahren kann. Eingegangen wird auf gängige Lern- und Entwicklungstheorien zur Sozialisation.

#### **2.1.2.1 Lerntheorien**

Innerhalb der Lerntheorien lassen sich zwei Stränge voneinander abgrenzen. Zum einen gibt es den Behaviorismus, der sich in die klassische Konditionierung und operante Konditionierung aufgliedert. Zum anderen siedelt sich die sozial-kognitive Lerntheorie laut Bandura (1979) als Sozialisationstheorie an (siehe Abbildung 1).

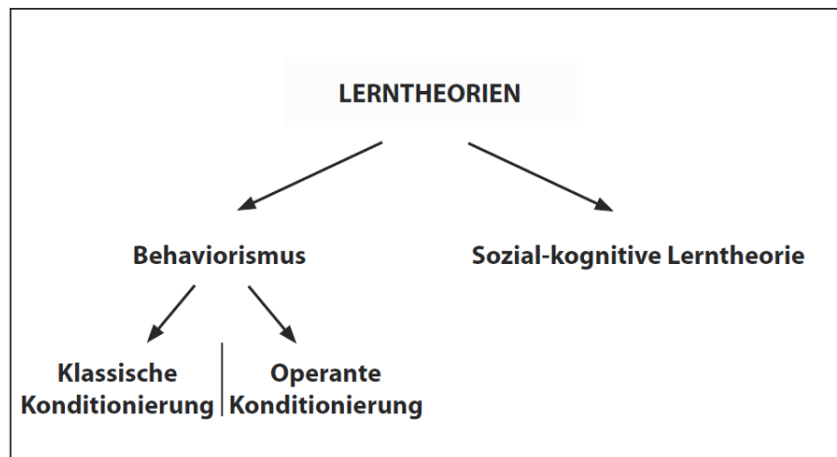


Abbildung 1: Lerntheorien (Quelle: Zimmermann, 2006, S. 29)

Der Behaviorismus, begründet von Pawlow (1849-1936), orientiert sich an direkt beobachtbares Verhalten für die Erklärung der menschlichen Entwicklung. Dabei werden inner-psychische Prozesse, wie Gefühle, Empfindungen und Denken als unwissenschaftlich außen vorgelassen (Zimmermann, 2006). Die klassische Konditionierung nach Pawlow ist davon gekennzeichnet, dass ein bestimmter Reiz mit einem Signal gekoppelt dargeboten wird, wodurch das Individuum in der Wiederholung beim bloßen Wahrnehmen des Signals auf den Reiz reagiert. Beispielsweise reagiert ein Hund beim Ertönen einer Klingel (zuvor gekoppelt mit Futter) mit vermehrtem Speichelfluss, da dieser die Klingel und das Futter miteinander verbindet. Das Prinzip lässt sich auf das menschliche Verhalten übertragen. Darauf aufbauend ist das operante Konditionieren durch die positive oder negative Verstärkung, Bestrafung und Löschung gekennzeichnet. Dabei werde im Rahmen der Sozialisation angemessenes Verhalten belohnt und daher aufrechterhalten und nicht wünschenswertes Verhalten sanktioniert, nicht verstärkt und deshalb abgelegt. Pawlow's Sozialisationsansatz weist einige Punkte auf, die angesichts des Zeitalters veraltet und kritisch zu betrachten sind. Es werden inner-psychische Aspekte, wie Gefühle, Bewusstsein und Kreativität ausgeklammert und das Individuum auf die Reizreaktion reduziert. Das würde bedeuten, dass das Individuum nur auf äußere Reize reagiert und keine selbstbestimmten Entscheidungen treffen kann (ebd.) Das sozial-kognitive Lernen nach Bandura (1925-1921) bezieht sich entgegen dem Behaviorismus auf soziale Kontexte, die laut Bandura relevant für das Bauen kognitiver Schemata von Menschen und deren Verhalten sind (Zimmermann, 2006). Bei dem Ansatz der symbolischen Modellierung geht Bandura davon aus, dass der Mensch ein bewusstes und lernfähiges Subjekt sei, das seine Wirklichkeit aktiv gestaltet. Das Lernen am Modell ist Kern dieser Sozialisationstheorie, welches durch Nachahmen und Imitation gekennzeichnet ist. Allerdings entscheidet das Individuum, was es als geeignet bewertet, um nachgeahmt zu werden. Der soziale Austausch wird nach Bandura als notwendig für jegliches Lernen gesehen. Er schreibt dem Individuum einen aktiven Aneignungsprozess zu, der sich durch sein aufmerksames Verhalten, die Fähigkeit zu reproduzieren und zu bewerten aneignet. Vereinfacht wird der Ablauf beim Modelllernen in Abbildung 2 dargestellt.



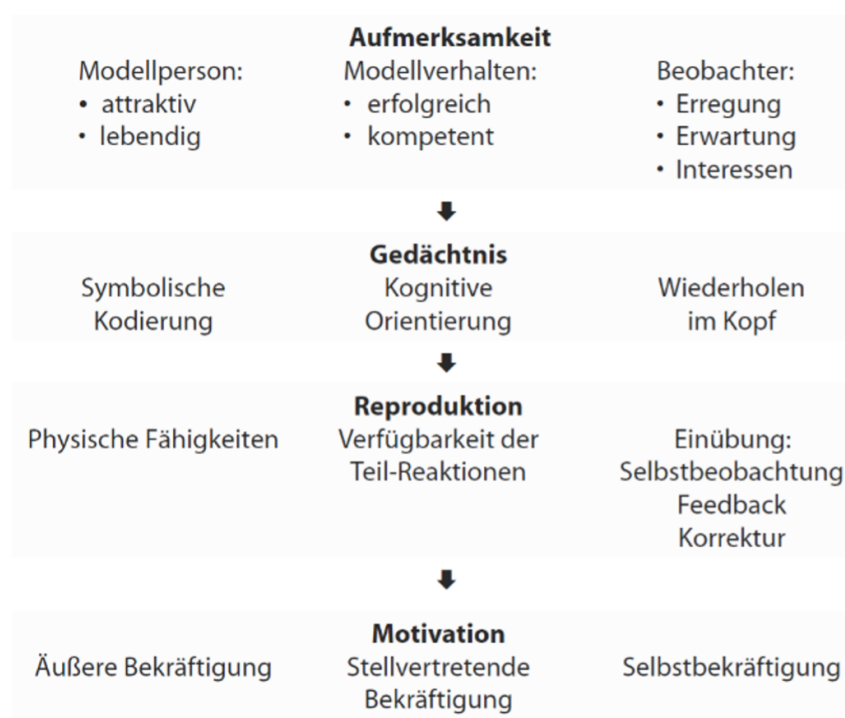


Abbildung 2: Verschiedene Aspekte des Lernens am Modell (Quelle: Zimmermann, 2006, S.33)

Das Individuum beobachtet ein bestimmtes Verhalten in einer Person-Situation-Interaktion und kann anhand der Beobachtung einschätzen, ob das Modellverhalten erfolgreich und kompetent wirkt. Wenn die Modellperson diese Kriterien erfüllt, wird das Beobachtete vom Subjekt verinnerlicht, sodass das Subjekt das beobachtete Verhalten im Gedächtnis wiederholen und bei nächster Gelegenheit nachahmen kann. Durch das Üben des Verhaltens in sozialen Situationen wird sich Feedback eingeholt, um mögliche Korrekturen in das erlernte Verhalten einzubauen. Zur Motivation der Imitation können äußere Bekräftigungen auf das Verhalten des Subjekts positiv einwirken. Das Subjekt kann so das Erlernte in sein bzw. ihr Verhaltensrepertoire beständig integrieren, denn bereits „die bloße Erwartung von Konsequenzen [kann, Anmerkung Projektgruppe] eine verhaltenssteuernde Wirkung“ (Zimmermann, 2006, S. 35) haben. Resümierend stellt Bandura auf der einen Seite heraus, dass das Modelllernen in einer umfassenden Person-Situation-Interaktion stattfindet, was dafür spricht, dass soziale Teilhabe, also der Austausch innerhalb sozialer Kontakte (Koster et al., 2009), in diese Lerntheorie einfließt. Kritisch zu beleuchten ist, dass sozioökonomische Bedingungen und Variablen, wie Familiensituation, Geschlechterrolle und Wohnumfeld in Banduras sozial-kognitiver Lerntheorie nicht berücksichtigt werden, welche die Sozialisation des Subjekts beeinflussen können und den Grad der möglichen und tatsächlichen sozialen Teilhabe mitbestimmen.

### 2.1.2.2 Entwicklungstheorien

Nach Erik H. Erikson (1902-1994) wird der soziale Anteil der Identität innerhalb der Gesellschaft betrachtet. Dabei ist das Individuum dauerhaft damit beschäftigt, sich ein ICH aufzubauen,



dies zu stärken, weiterzuentwickeln und zusammenzubringen. Dies findet erst durch die primären Erziehungsberechtigten und anschließend durch unterschiedliche gesellschaftliche Modelle statt. Durch das Zugehörigkeitsgefühl zu religiösen oder kulturellen Gemeinschaften wird Solidarität und Stärke empfunden, welche sich positiv auf die Identität auswirken (Conzen & Erikson, 2020). Laut Erikson ist es von Bedeutung die Regeln, Werte und Normen einer Gemeinschaft zu akzeptieren. Des Weiteren muss für die Identitätsbildung eine Form der Empathie gegeben sein und es muss eine Ich-Identität als eigenes Wesen wahrnehmbar und umsetzbar sein. Es werden die eigenen sozialen Anforderungen kritisch hinterfragt, wodurch man hinter seinen eigenen Standpunkten steht und dadurch eine eigene soziale Rolle entwickelt. „Der Mensch wird erst zum Gemeinschaftswesen, indem er die ethischen und religiösen Grundüberzeugungen seiner Kultur in sein Gewissen übernimmt, die ihm besonders in Ausnahme- und Entscheidungssituationen des Daseins Kraft und innere Orientierung vermitteln“ (Conzen & Erikson, 2020, S. 34). Diese Aussage macht deutlich, wie wichtig die eigene Überzeugung von Werten und Normen ist, welche dem Individuum eine Kultur vermittelt, um daraus entscheidende Aspekte zur eigenen Identitätsbildung zu entnehmen. Ein letzter Aspekt ist, dass Erikson das „Anders-Sein“ als Merkmal für einen Ausschluss aus der Gesellschaft sieht, was sich negativ auf die Entwicklung der Identität auswirkt (Conzen & Erikson, 2020). Die Identitätstheorie von Erikson lässt Parallelen zum Konzept der sozialen Teilhabe bilden. So wie der Aufbau einer Identität entsteht auch die Intensität von sozialer Teilhabe in ständigem Austausch mit anderen Mitgliedern der Gesellschaft. Des Weiteren setzt sich das Individuum permanent mit den Normen und Werten der Gesellschaft auseinander, um seinen Platz zu finden. Dies ist ein Aspekt der sozialen Teilhabe. Gleiches gilt für die Normen und Werte, welche durch Religionen und Kulturen eine entscheidende Rolle in der Identitätsentwicklung einnehmen. Kritisch zu sehen ist, dass eine Person, welche nicht der Norm entspricht, automatisch Merkmale für den gesellschaftlichen Ausschluss aufweist. Jeder Mensch hat im Sinne der sozialen Teilhabe das Recht mitzuwirken, unabhängig von der Identifizierung der gegebenen Kulturen und Religionen. Dahingegen argumentiert Erikson, dass sich das Individuum mit einer bestimmten Kultur identifizieren muss, um eine eigene Identität ausbilden zu können. Die Entwicklungstheorie weist Aspekte auf, welche sich mit der sozialen Teilhabe vereinbaren lassen. Einen größeren Raum nehmen jedoch die Unterschiede ein, welche sich nicht mit dem Begriffsverständnis von sozialer Teilhabe der Projektgruppe vereinbaren lassen. So zeigt Erikson zum Beispiel auf, dass das Individuum nur durch die Identifikation mit einer Kultur oder einer Religion eine eigene Identität ausbilden kann (ebd.). Diese Aussage widerspricht dem Verständnis von sozialer Teilhabe der Projektgruppe. Nach der erstellten Arbeitsdefinition hat jede:r ein Recht auf Teilhabe, unabhängig von der Kultur oder Religion. Des Weiteren hat jede:r die Chance Teil einer Gesellschaft zu sein und dort einen Platz einzunehmen. Jedoch muss nicht zwingend eine Identifikation mit dieser stattfinden. Teilhabe bedeutet Inklusion, gleichzeitig aber auch die Exklusion von etwas (Behrendt, 2017).

### **2.1.2.3 Resümee Sozialisationstheorien**

Es lässt sich abschließend festhalten, dass die angeführten Sozialisationstheorien das Konzept der sozialen Teilhabe zwar schneiden, aber teils veraltet oder in sich zu einschränkenden Sichtweisen porträtieren. Das Konzept der sozialen Teilhabe ermöglicht es, einen umfassenden Blick auf das Individuum innerhalb der Gesellschaft zu haben. Durch die Arbeitsdefinition kann deutlich gemacht werden, wie umfangreich der Begriff gefasst werden kann. Das dient dazu, auf die stark heterogene Gruppe (Klasse B1E) angemessen eingehen und deren Lebenslagen und Hintergründe innerhalb des Forschungsprojektes berücksichtigen zu können. Die angeführten Sozialisationstheorien aus der Lerntheorie und Entwicklungspsychologie dienen dennoch als fundamentale Grundlage für die Ergründung des subjektiven Erlebens und Verhaltens. Das Konzept der sozialen Teilhabe berücksichtigt die Aspekte der Interaktion und des ständigen Austauschs mit anderen Menschen.

### **2.1.3 Forschungsstand**

Im Nachfolgenden richtet sich der Blick auf den aktuellen Forschungsstand der sozialen Teilhabe in der schulischen Bildung. Dafür wird die nationale und internationale Forschungsperspektive berücksichtigt. Wie im Abschnitt zur Begriffserklärung von ‚sozialer Teilhabe‘ bereits beschrieben, ist die Definitionsbestimmung divers und vielfältig. Aufgrund dessen sind die Ergebnisse der Schlagwortsuche auch großgefächert und ergebnisreich. So ergab die Suche nach „Social Participation AND Education“ in dem Katalog der Universitätsbibliothek der TU Dortmund knapp 4.900.300 Treffer. Dieses Ergebnis macht deutlich, dass es zahlreiche Sammelwerke und wissenschaftliche Artikel gibt, welche sich mit der sozialen Teilhabe im Rahmen der schulischen Bildung auseinandersetzen. Darunter finden sich für das Projekt zentrale Studien, die den aktuellen Forschungsstand zur sozialen Teilhabe und schulischen Bildung skizzieren. Ein zusammenfassender Blick zeigt zunächst: Mehrere Studien heben hervor, dass die soziale Teilhabe eine zentrale Funktion von Schule ist (Koster et al., 2009; Müller-Using, 2021; Terhart & von Dewitz, 2018; Szcurek-Boruta, 2020). In der Schule sollen die Schüler:innen auf die Übernahme einer sozialen Rolle im Erwachsenenleben, zum Beispiel durch das Vernetzen in Peergroups und durch schulisches Engagement, wie Streitschlichtung und Schülervertretung, vorbereitet werden. Die Relevanz von Schule für die soziale Teilhabe von Jugendlichen mit oder ohne Migrationshintergrund und mit oder ohne Behinderung kann anhand mehrerer Studien belegt werden, auf die nachfolgend im Einzelnen eingegangen wird. Zum einen richtet die Studie: “Being part of the peer group: a literature study focusing on the social dimension of inclusion in education“ von Koster et al. (2009) den Blick auf Inklusions- und Exklusionsmechanismen von Schüler:innen mit sonderpädagogischen Förderbedarf. Dabei stellen die Forschenden heraus, dass die Schule ein zentraler Ort ist, „that meets the needs of a wide diversity of pupils. It focuses not only on academic issues, but also on meeting pupils’ physical, social and emotional needs“ (Koster et al., 2009, S. 135). Wie andere Publikationen zeigen, setzt das Bildungssystem in vielen europäischen Ländern, unter anderem Deutschland, insbesondere auf die Qualifikations- und Leistungsfunktion der Schule, wodurch andere Aspekte,

wie die soziale Teilhabe, die ebenso relevant sind, in den Hintergrund rücken (Müller-Using, 2021). Eine durchgeführte Studie aus dem Jahr 2020 mit dem Titel: „Education and Social Participation of Polish Youth“ belegt, dass die polnischen Schüler:innen unzureichend darauf vorbereitet werden, künftige soziale Rollen im Erwachsenenalter zu übernehmen und sich in den gesellschaftlichen Strukturen zurecht zu finden (Szczyrek-Boruta, 2020). Diese Erkenntnis führt die Forschende darauf zurück, dass die Schule die Vermittlung dieses Wissens und dieser Verhaltensweisen nicht angemessen an die Schülerschaft heranträgt. Es handelt sich um eine Längsschnittstudie, die im Schuljahr 2003/2004 und 2016/2017 im Süden von Polen mit der gleichen Altersgruppe durchgeführt wurde. Jugendliche Schüler:innen haben dafür einen Fragekatalog mit insgesamt 97 Fragen zu den Themen „developmental tasks“, „social conditions of education“ und „personal particulars“ beantwortet (Szczyrek-Boruta, 2020, S. 669). Auch Terhart und von Dewitz (2018) stellen mit ihrer Studie: „Newly arrived migrant students in German schools: Exclusive and inclusive structures and practices“ heraus, dass das Schulsystem zentral für die Inklusion und Teilhabe aller Schüler:innen ist, insbesondere für diejenigen, die neu in Deutschland immigrieren. Anhand von Expert:inneninterviews mit Lehrenden von Schulklassen mit neu zugewanderten Schüler:innen und durchgeführten Beobachtungen, kommen die Forschenden zu dem Schluss, dass die Schule einen großen Einfluss auf zukünftige Chancen und Barrieren im Leben von Migrant:innen hat und bereits die Haltung der Lehrenden maßgeblich dazu beiträgt, wie intensiv die Inklusion und Teilhabe im Unterricht stattfinden kann. Unabhängig von dem gewählten Inklusionsprinzip ist es zentral, soziale Situationen zu schaffen, die die gesamte Klassengruppe mit Migrant:innen in Kontakt bringt und die Möglichkeit schaffen, gemeinsame Aufgaben anzugehen (ebd.). Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass der aktuelle Forschungsstand zur sozialen Teilhabe in der Schule die Relevanz von sozialer Teilhabe im Schulgeschehen herausstellt, die oftmals von der Qualifikations- und Leistungsfunktion von Schule überschattet wird (Müller-Using, 2021; Szczyrek-Boruta, 2020). Vor allem für Schüler:innen mit Migrationshintergrund, Sprachbarrieren und/oder sonderpädagogischem Förderbedarf, wie sie in der Kooperationsklasse B1E des Alice-Salomon-Berufskollegs vertreten sind, sind die Erkenntnisse und teilhabefördernde Aspekte von großer Bedeutung (Koster et al., 2009; Terhart & von Dewitz, 2018). Mit diesem Wissen im Hintergrund beschäftigt sich das Projekt mit einer konkreten Interventionsmaßnahme für den Unterricht in der Klasse B1E, die darauf abzielt das Miteinander, Einbezogen sein und Gemeinschaftsgefüge innerhalb der stark heterogenen Gruppe zu stärken.

### **2.1.4 Resümee soziale Teilhabe**

Für ein einheitliches Verständnis des Begriffs der sozialen Teilhabe ist eine Arbeitsdefinition erstellt worden. Diese beinhaltet die relevanten Begriffserklärungen der sozialen Teilhabe und dient dem einheitlichen Verständnis des Begriffs für die Projektgruppe. Einige Sozialisationstheorien können in Bezug zur sozialen Teilhabe gesetzt werden. Dazu zählen die genannten Lerntheorien nach Pawlow und Bandura sowie die psychosoziale Entwicklungstheorie nach Erikson. Die Sozialisation ist grundlegend für jegliche Form der sozialen Teilhabe, da Interaktion und Austausch im Rahmen einer Gruppe und übergreifend in der Gesellschaft

stattfinden. Durch das Aneignen von neuen Verhaltensweisen und Vorstellungen wird der Grad der sozialen Teilhabe beeinflusst. Dabei tragen sowohl inner- psychische Prozesse, als auch äußere Einflüsse zur sozialen Teilhabe bei. Im aktuellen Forschungsstand wird dargelegt, dass soziale Teilhabe fester Bestandteil der schulischen Bildung ist. Die Schule trägt dazu bei, das Individuum auf die Übernahme sozialer Rollen vorzubereiten und Teilhabechancen während der Schulzeit zu ermöglichen. Die vorliegenden Studien zeigen, dass die Schule ihren Fokus auf die Leistungsfunktion setzt, wodurch spezielle Interventionen und Maßnahmen notwendig sind, um die Förderung der sozialen Teilhabe zu berücksichtigen. Entsprechende Förderansätze sollen das Individuum, insbesondere mit Blick auf sonderpädagogische Förderbedarfe und Sprachbarrieren, dabei unterstützen erfolgreich(-er) zu partizipieren. Parallel soll mithilfe der Interaktion untereinander die soziale Teilhabe gefördert werden. Durch soziale Teilhabe kann das Individuum einen eigenen Platz in der Gesellschaft erlangen. Die Schule bietet dabei einen zentralen Raum für das Erleben von sozialer Teilhabe im Jugendalter. Sie zählt als festgelegtes Menschenrecht. Jedoch ist nicht jedem Menschen diese Möglichkeit gegeben, uneingeschränkt teilhaben zu können. Es besteht die Gefahr, dass ein Individuum aus verschiedenen Gründen ausgeschlossen wird oder aufgrund von eigenen Beeinträchtigungen nicht teilnehmen kann.

### **2.2 Betzavta**

Betzavta als Intervention zur Demokratiebildung bietet viele Möglichkeiten die soziale Teilhabe der Schüler:innen innerhalb der Klasse B1E empirisch zu erfassen. Auch vor dem Hintergrund, dass Betzavta in der Klasse in vorherigen Jahrgängen durchgeführt worden ist, hat sich die Projektgruppe nach der Teilnahme eines Betzavta-Seminars dazu entschieden, diese Intervention zur Demokratiebildung zu untersuchen. Denn was in den letzten Jahren unberücksichtigt geblieben ist, ist eine wissenschaftliche Begleitung der Intervention Betzavta. Daher können seitens der Lehrkräfte der Klasse B1E nur vage angenommen werden, inwiefern die Maßnahmen die Schüler:innen erreichen.

Betzavta, hebräisch für „Miteinander“, ist ein Konzept zur Demokratie-, Toleranz- und Menschenrechtserziehung (Klahn, 2019) zu den Themenbereichen Wählen, Mehrheit und Minderheit, Grundrechte, Gleichheit vor dem Gesetz und demokratische Entscheidungsfindung. Das Konzept ist im Sinne der israelischen Friedensbewegung von Dr. Uki Maroshek-Klarman, der pädagogischen Leiterin des Adam Instituts für Demokratie und Freiheit, 1988, entwickelt worden (Freie und Hansestadt Hamburg, 2012). Mitte der 1990er Jahre ist Betzavta „vom Zentrum für angewandte Politikforschung (CAP) in München für den europäischen Kulturraum adaptiert“ (Stein, 2017, S. 35) worden. Betzavta wird laut der jungen Volkshochschule (VHS) in Hamburg mit der „Konflikt-Dilemma-Methode“ charakterisiert (Freie und Hansestadt Hamburg, 2012, S. 6). Nach Margit Stein wird es zuzüglich als „Toleranztraining“ (ebd., S.35) bezeichnet. Hierbei liegt der Fokus auf der Analyse und der Bearbeitung eines Konfliktes betreffend der allgemeinen Menschenrechte (Stein, 2017). Das zentralpädagogische Ziel von Betzavta ist die aktive Anerkennung des gleichen Rechts auf Freiheit aller Individuen und sozialer Gruppen

(Klahn, 2019). Laut Klahn bedeutet das, dass „Menschen [...] nicht nach ihren Interessen instrumentalisiert [werden, Anmerkung Projektgruppe], sondern als Gleiche anerkannt, die frei sind ihre Lebensziele zu verfolgen und gemäß ihrer Vorlieben und Ansichten zu Leben“ (Klahn, 2019, S. 1). Diese Freiheit kann allerdings nicht immer erreicht werden. Denn durch kollektive Ideologien, Diskurse und Praktiken in der Gesellschaft entstehen ungleiche soziale Strukturen oder werden dadurch untermauert, was zu einer Einschränkung der persönlichen Freiheit verschiedener Individuen führt (ebd.). Diese ungleichen Strukturen führen wiederum dazu, dass ein ungleicher Zugang zu Macht, eine ungleiche Ressourcenzuteilung und diskursive Hegemonie entsteht. Betzavta möchte diese ungleichen Strukturen aufbrechen, in dem es Bezug zu der Meinung und den Ansichten aller Teilnehmenden nimmt und diese in Verbindung mit den eigenen Wertvorstellungen bringt (ebd.).

Doch wie genau vermittelt Betzavta die gleiche Anerkennung auf Freiheit aller Individuen? Betzavta greift demokratische Grundprinzipien in praktischen Übungen auf und konkretisiert diese für die Teilnehmenden (Freie und Hansestadt Hamburg, 2012, S. 3). Die Aktivitäten umfassen verschieden Themenbereiche, in denen die Teilnehmenden unter Anleitung einer moderierenden Person in konstruktiven Dialog und Austausch treten und die Prinzipien von Respekt und Toleranz verinnerlichen (ebd.). Dabei werden den Teilnehmenden Impulse vorgelegt, die dafür sorgen, dass bestimmte Konflikte aufgedeckt werden oder neue Konflikte entstehen. Externe Konflikte, in denen Personen versuchen sich gegenseitig zu überzeugen, werden in interne Dilemmata umgewandelt, in denen die einzelnen Personen sich mit der Sichtweise von Personen aus anderen Lebenslagen und mit anderen Überzeugungen hineinversetzen (Klahn, 2019). Die Intervention Betzavta stellt unterschiedliche Aktivitäten bereit, die zum Demokratietraining einer Gruppe dienen. Eine Aktivität von Betzavta, die die Projektgruppe begleitet hat, ist 'Das Haus meiner Träume' (siehe Anhang 01). Diese Aktivität ist für zehn bis 20 Personen konzipiert und dauert etwa zwei bis drei Stunden. Im Raum soll ein offener Stuhlkreis sowie Tische für zwei Kleingruppen eingerichtet werden. An Materialien werden Din A 4-Papier, drei Plakate, Farben, Scheren und Klebstoff benötigt. Zu Beginn teilt die Leitung die Gruppe in zwei Kleingruppen auf. Alle Teilnehmer:innen malen zu Beginn ihr eigenes Traumhaus auf ein Blatt Papier. Dabei gibt es keine Limitation, was die Ausgestaltung angeht. Die Leitung soll die Teilnehmenden dazu animieren, das gesamte Papier auszufüllen. In der nächsten Phase stellen sich die Teilnehmer:innen ihre Traumhäuser gegenseitig vor. Anschließend sollen diese auf ein in der Gesamtfläche kleineres Plakat aufgeklebt werden. Dazu haben die Kleingruppen je nach Gruppengröße 15-25 Minuten Zeit, um eine Lösung zu finden. Vermeintliche Lösungen wie Überkleben des Randes oder der Versuch, Bilder in der dritten Dimension anzuordnen, sind nicht erlaubt, sollen aber in der späteren Diskussion angesprochen werden. Als nächstes treffen sich beide Gruppen in der Großgruppe und bekommen die Aufgabe, ihre bereits zusammengeführten Traumhäuser erneut auf einem neuen Plakat unterzubringen. Dazu bekommen sie 20-30 Minuten Zeit, eine Verlängerung auf Nachfrage ist möglich. In der anschließenden Diskussion sollen die emotionalen Befindlichkeiten während der Aktivität, die Einigungsprozesse, ihre Ergebnisse und die Verantwortungen der Teilnehmer:innen thematisiert werden. Außerdem sollen die Erfahrungen in Bezug auf die Übertragbarkeit auf den Alltag besprochen werden. Die Ziele der Aktivität 'Das Haus meiner Träume' sind die Erfahrung, dass in der Demokratie

auch der Lösungsweg zu einem Problem von Bedeutung ist, das Kennenlernen der eigenen Bedürfnisse und Berücksichtigung der Bedürfnisse Anderer. Außerdem sind die Erfahrung unter welchen Bedingungen die Bereitschaft zur Einschränkung und zum Dialog vorhanden ist, sowie die Erfahrung, dass „in unserer Kultur häufig lösungsorientiert und weniger bedürfnisorientiert gehandelt wird“ (Ulrich, 1999, S. 132) von Bedeutung. Die anderen begleiteten Aktivitäten 'Besuch auf der Insel Albatros' (siehe Anhang 02) und 'Der ideale tolerante Mensch' (siehe Anhang 03) gehören zu dem Programm Achtung (+) Toleranz von Susanne Ulrich (2006). Da diese Aktivitäten in der Klasse B1E unter dem Namen Betzavta durchgeführt worden sind, ist der Entschluss getroffen worden, diese als betzavtanahe Aktivitäten zu bezeichnen. Bei der betzavtanahen Aktivität 'Besuch auf der Insel Albatros' wird die Gruppe von bis zu 25 Teilnehmenden in einem halbrunden Stuhlkreis angeordnet. Ein Stuhl muss mit etwas Platz daneben frei bleiben. Benötigt werden das Leitungsteam, im besten Fall eine Frau und ein Mann, sowie eine Dose mit Erdnüssen. Die Aktivität wird eingeleitet, indem der Gruppe beschrieben wird, dass diese zu Besuch auf der Insel Albatros sind. Daraufhin verlässt das Leitungsteam den Raum und führt eine kurze Szene vor, die die Teilnehmenden beobachten sollen. Der Mann und die Frau betreten den Raum wieder. Beide summen leise und monoton, die Frau geht mit Abstand hinter dem Mann. Sie gehen den Sitzkreis ab und stellen bei allen Teilnehmenden beide Füße sanft auf den Boden. Der Mann fasst dabei nur männliche Teilnehmer an, die Frau sowohl männliche als auch weibliche Personen. Als nächstes setzen sich beide mit in den Stuhlkreis. Der Mann auf den Stuhl, die Frau daneben auf den Boden. Die Frau bietet dem Mann Erdnüsse an, dieser isst einige schmatzend und reicht diese dann an die Frau weiter, die ebenfalls schmatzend davon isst. Sobald beide aufgeessen haben, berührt der Mann die Frau mit seiner Hand vorsichtig im Nacken. Diese beugt sich dreimal nach vorne, bis sie mit der Stirn den Boden berührt. Daraufhin erheben sich beide wieder, gehen zum Abschied wie zuvor durch den Kreis, lächeln und nicken freundlich zu allen und verlassen den Raum. Das Leitungsteam kommt wieder herein und nimmt im Stuhlkreis Platz. Die Gruppe soll in einem kurzen Blitzlicht beschreiben, was sie gesehen haben und ihre begründete Meinung dazu nennen, ob sie auf der Insel Albatros leben wollen oder nicht. Wahrscheinlich wird dabei gesagt, dass beispielsweise Männer und Frauen nicht die gleichen Rechte haben. Daraufhin erläutert die Leitung die Kultur der Bewohner:innen der Insel Albatros und die Gruppe soll reflektieren, „welche (Vor-)Annahmen und Fehleinschätzungen möglicherweise zu falschen Interpretationen geführt haben und woher diese kommen“. Ziele dieser Aktivität sind die Erkenntnisse, dass fremde Verhaltensweisen oft missverstanden werden können und dass eine Situation vorschnell ohne Hintergrundwissen bewertet wird. Zudem soll begriffen werden, dass jede:r fremde Kulturen auf Grundlage der eigenen Kultur betrachtet und dass sich Vorurteile und Stereotypen durch wertneutrale Beschreibung, ohne vorschnelle Interpretation, vermeiden lassen. Die betzavtanahe Aktivität 'Der ideale tolerante Mensch' ist für eine Gruppe von zehn bis 25 Teilnehmende konzipiert. Der Raum wird so vorbereitet, dass ausreichend Platz für kleinere Gruppen vorhanden ist und es werden große Papierbögen und Stifte benötigt. Die Teilnehmenden sollen Kleingruppen von drei bis fünf Personen bilden und sich im Raum verteilen. Sie sollen ein Bild ihrer Auffassung nach idealen toleranten Menschen zeichnen. Dafür stehen 20 bis 30 Minuten zur Verfügung. Nach dieser Phase werden die verschiedenen



Bilder von den Kleingruppen dem Plenum vorgestellt und erläutert, was ihrer Meinung nach den idealen toleranten Menschen ausmacht. Anschließend wird diskutiert, ob es das Idealbild eines solchen Menschen in der Realität geben kann und ob Toleranz eine Eigenschaft des Menschen ist oder sich erst im Verhalten zeigt. Dabei lenkt die Leitung den Blick der Gruppe auf beispielhafte Situationen, in denen (in)tolerant gehandelt werden kann. Ziele der Aktivität sind die Entwicklung eines Bewusstseins für und einer Vorstellung von Toleranz. Zudem soll realisiert werden, wie Erkenntnisse in Form von eigenen Erfahrungen die Anschauung von Toleranz verändern können und welche verschiedenen Vorstellungen eines idealen toleranten Menschen es geben kann. Außerdem soll festgestellt werden, wie schwer eine eindeutige Beschreibung von Toleranz sein kann. In dieser Aktivität wird die Bedürfnisorientierung thematisiert. Fokussiert werden hier die Themen der Wunschkäußerung und Bedürfniswahrnehmung. Es geht darum, die persönlichen Wünsche äußern zu können und parallel die Bedürfnisse der Anderen wahrzunehmen. Innerhalb einer solchen Aktivität erschafft die Moderation kontrastreiche Situationen mit Hilfe von „erwachsenenbildnerischer Praxis“ (Ruhlandt, 2010). Demnach sollen die Teilnehmenden laut Klahn (2019) kreative Lösungswege herausfinden, um eine Entscheidung treffen zu können. Es ist wichtig, dass das Recht eines jeden Teilnehmenden anerkannt wird (Klahn, 2019). Nachdem die Aktivität erarbeitet und von der Gruppe ausführlich besprochen und reflektiert worden ist, soll von möglichst allen Teilnehmenden ein Resümee gezogen werden. Mit entsprechenden Rückfragen der Moderation entsteht eine Reflexionsrunde. Hier wird die Aktivität auf unterschiedlichen Ebenen beleuchtet. Zusammenfassend ergibt sich die Sammlung von Ergebnissen. Mögliche Einigungen können erneut analysiert werden, sowie das Beschreiben der persönlichen Befindlichkeit. Mit einer sogenannten Blitzlichtfrage kann beispielsweise die individuelle Zufriedenheit ermittelt werden (Ulrich & Sinai, 2003). Zusätzlich zu den praktischen Inhalten lernen die Teilnehmenden in theoretischer Aufarbeitung in der Gruppe, „sich auf widersprüchliche Positionen und Bedürfnisse einzulassen und kreative Lösungen zu suchen“ (Freie und Hansestadt Hamburg, 2012, S. 2). „Die Teilnehmenden machen persönliche Erfahrungen mit demokratischen Entscheidungsprozessen, die direkt auf ihren Alltag übertragbar sind, und gewinnen so an Handlungs- und Gestaltungskompetenz“ (Freie und Hansestadt Hamburg, 2012, S. 2). Das gemeinsame Erleben und Gestalten steht im Mittelpunkt und wirkt gesellschaftlichen Phänomenen wie Fremdenfeindlichkeit, Mobbing oder Rechtsradikalismus mit konkreten Aktivitäten entgegen (ebd.).

### **2.2.1 Demokratiebildung in Deutschland**

Die Intervention läuft unter dem deutschen Titel „Miteinander“ und wird seit dem Jahr 1996 in Deutschland auf vielfältige Weise erfolgreich eingesetzt. Durch erfahrungsorientierte Aktivitäten werden die Themen Individualität und das unmittelbare Umfeld der Teilnehmenden angesprochen. Nun stellt sich die Frage, warum eine Intervention zur Demokratiebildung wie Betzavta für das Projekt relevant ist. Die Bildung eines umfangreichen Demokratieverständnisses ist in Deutschland stark verankert. So ist laut der Kulturministerkonferenz (KMK, 2009), nach der Fassung 2018, die Demokratiebildung ein Aufgabenfeld von Schulen. Dort sollen verschiedene Werte und Normen gelebt werden, die Menschen dazu bringen, sich in ihrer

Lebensweise demokratisch zu verhalten. Demokratie wird nach Himmelmann (2004) in drei Dimensionen aufgeteilt. Sie kann als Herrschaftsform, als Gesellschaftsform und als Lebensform verstanden werden. Die Demokratie als Herrschaftsform wird als politische Form verstanden, wozu in Deutschland das Rechtssystem für politische Prozesse genutzt wird. Die Dimension, in der Demokratie als Gesellschaftsform verstanden wird, beschreibt die Verankerung politischer Demokratie in der Gesellschaft. Das bedeutet, dass Individuen durch demokratische Werte frei sind, ihren Lebensalltag in der Gesellschaft zu gestalten (ebd.).

Die letzte Dimension ‚Demokratie als Lebensform‘ umfasst zwischenmenschliche Werte, wie Anerkennung, Solidarität sowie Selbstverwirklichung und stimmt stark mit dem Konzept von Betzavta überein. Denn „Betzavta versteht Demokratie nicht nur als politisches System, sondern als Regelwerk unser Verhalten täglichen Miteinander“ (Freie und Hansestadt Hamburg, 2012, S. 3). Der Ansatz, dass Demokratie als Lebensform verstanden wird, ist für das Projekt wichtig, denn wenn beispielsweise Schulen Orte sind, in denen

demokratische und Menschenrechtliche Werte und Normen gelebt, vorgelebt und gelernt werden [, dann, Anmerkung Projektgruppe] wird die Würde des jeweils anderen großgeschrieben, Toleranz und Respekt gegenüber anderen Menschen und Meinungen geübt, Zivilcourage gestärkt, demokratische Verfahren und Regeln eingehalten und Konflikte gewaltfrei gelöst (KMK, 2018, S. 3f.).

Angesichts der ungleichen Machtstrukturen, Ressourcenzuteilung und der diskursiven Hegemonie können nicht alle Menschen angemessen soziale Teilhabe erfahren. „[Das menschliche, Anmerkung Projektgruppe] Verhalten ist oft undemokratisch“ (Freie und Hansestadt Hamburg, 2012, S. 3), wodurch diese Strukturen weiterhin untermauert werden. Um die ungleichen Strukturen aufzubrechen und das menschliche Verhalten zu verändern, soll die „Demokratie [...] durch [...] Praxis angeeignet werden, in dem die entwicklungsförderlichen Erfahrungen als Angebote zur Verfügung gestellt werden“ (Coelen, 2010, S. 39). Betzavta verdeutlicht durch die praktische Herangehensweise die Schwerpunkte der Demokratiebildung und ermöglicht den Menschen alle Sichtweisen zu sehen und gemeinsame Kompromisse zu finden. Dadurch kann soziale Teilhabe stattfinden. Wenn alle Personen in einen Entscheidungsprozess eingebunden werden, können auch die Stimmen wahrgenommen werden, die aus verschiedenen Gründen nicht hörbar sind. Eine gute Demokratiebildung stärkt laut der KMK „den gesellschaftlichen Zusammenhalt und die Teilhabe aller Mitglieder unterschiedlicher Ethnien und Kulturen“ (KMK, 2018, S. 2). Die Demokratiebildung soll also als Fundament der Teilhabe aller Individuen dienen und Betzavta kann als Intervention der Demokratiebildung betroffene Mitglieder der Gesellschaft dabei helfen, soziale Teilhabe zu erfahren.

### **2.2.2 Forschungsstand**

Durch die Intervention Betzavta kann der Begriff der Demokratie gefasst werden (siehe Kapitel 2.2.1). Betzavta kann dazu beitragen, eigene Verantwortlichkeiten im Allgemeinen zu hinterfragen. Der aktuelle Forschungsstand von Betzavta betont die Bedeutung der politischen



Demokratiearbeit. Wolff-Johntofsohn (2005) weist auf eine Durchführung von Demokratietraining an Schulen hin. Betzavta als ein Demokratietraining in Schulen einzusetzen, hat auch das Kultusministerium bei der Konferenz „Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule“ aus dem Jahr 2009 in der Fassung von 2018 bestätigt. Hier wird betont, dass politische Bildung an Schulen grundsätzlich wichtig sei. Themen, wie beispielsweise Diversität sollten intensiver besprochen werden. Angesehen als eine dynamische und ständige Aufgabe soll eine konkrete Auseinandersetzung stattfinden (KMK, 2018). Betzavta möchte laut der jungen VHS in Deutschland Demokratie konkret erlebbar machen (Freie und Hansestadt Hamburg, 2012). Konkrete Studien, die sich einzig auf Betzavta beziehen, sind rar. An einer Schule in Wien wurde eine ähnliche Intervention wie Betzavta durchgeführt, mit dem Titel „Making Democracy“. Laut Marchart (2020) haben diesbezüglich zahlreiche Studien und Evaluationen stattgefunden, die bestätigen, dass das politische Interesse von jungen Menschen häufig unterschätzt werde. Es gebe bisher jedoch noch zu wenig Berücksichtigung von Heterogenität. Sichtweisen werden in binäre Logiken unterteilt. Die Unterscheidung von „Zugehörigkeit“ und „keiner Zugehörigkeit“, wie zum Beispiel die Logik der Zweigeschlechtlichkeit, sind bestimmend (Maier, Marchart, Rajal, Landkammer, & trafo.K, 2020, S. 25f).

Eine Evaluation von Wolff-Johntofsohn aus dem Jahr 2005 zeigt nach Durchführung eines Pilotprojets von Betzavta in drei Balkanstaaten eine ausdrückliche Zustimmung der Teilnehmenden, die eine Betzavta-Trainerschaft anstreben. Dennoch gibt es auch kritische Rückmeldungen, die den Schwerpunkt auf die Moderationsrolle legen. Nach zwei von vier Einheiten fühlen sich 50 Prozent der Teilnehmenden von der Moderationsrolle irritiert. Sie sind sich unsicher, ob und wie das neu Gelernte umgesetzt werden solle. Vor allem der Stil, die Methodik und die konfliktorientierte Didaktik hätten eine widersprüchliche Wirkung auf die Teilnehmer:innen. Zeitgleich haben sich alle Teilnehmenden dazu bereit erklärt, weiterhin mit der Intervention zu arbeiten und die inhaltlichen Aktivitäten umzusetzen. Weitere Rückmeldungen bestätigen, dass das Thema der Politik durch diese Aktivitäten wieder erfahrbar gemacht werde und dass ebensolche Übungen ohne einsichtigen Bezug zu politischen Aufgabenstellungen als weniger wichtig eingestuft wurden (ebd.). Vor allem die Moderationsrolle zeigt eine hohe Bedeutsamkeit während der Aktivitäten, denn diese bleibt während der Durchführungen grundsätzlich neutral und stellt die Grundlage der Demokratiebildung dar (Klahn, 2019). Auch die Auswahl des jeweiligen Themas hängt von der Moderation ab. Diese:r passt sich stets individuell an die Gruppe an und verlagert so die Gewichtung der einzelnen Themen. Es ist wichtig, interessenspezifische Themen zu wählen, um eine kontrastreiche Situation innerhalb der Gruppe herstellen zu können (ebd.).

### **2.2.3 Resümee Betzavta**

Die Betzavta-Moderation wählt explizit Themen aus, welche zu Konflikten in der Gruppe führen können, sodass das Thema Demokratie neu aufgefasst werden kann. Laut Wolff-Johntofsohn

kann Betzavta „die Kernwerte, die dem Demokratischen zugrunde liegen, fühlbar und erfahrbar machen.“ (Wolff-Johntofsohn, 2005, S. 7). Der Schwerpunkt von Betzavta liegt demnach auf der praktischen Herangehensweise. Mit kreativen Lösungswegen sollen Kompromisse und Entscheidungen getroffen werden. Der Einbezug aller Teilnehmenden dient bei der Reflexionsrunde als Grundlage, um dem Recht der freien Meinung gerecht zu werden. Zum jetzigen Zeitpunkt ist Betzavta nicht ausreichend erforscht worden, daraus ergibt sich eine Forschungslücke. Dementsprechend ist die Analyse der erarbeiteten Dokumente bezüglich der Intervention Betzavta für die Projektgruppe interessant. Mit Bezug zum transkulturellen und intersektionalen Verständnis soll der interaktive Umgang der Teilnehmenden geprüft werden. Ebenso soll herausgearbeitet werden, wie konkret diese beiden Themen in vorhandenen Materialien besprochen werden bzw. inwiefern Weiterentwicklungen stattfinden können.

## **2.3 Transkulturalität**

Im Kapitel Transkulturalität wird kurz das neue Kulturverständnis vorgestellt und daraufhin das Konzept Transkulturalität erläutert. Im Weiteren werden sowohl die Abgrenzung zu Multikulturalität, Interkulturalität und Transdifferenz als auch die Bezugstheorien dargestellt. Im aktuellen Forschungsstand wird deutlich, dass Transkulturalität im Bereich der schulischen Bildung nicht hinreichend erforscht wird.

### **2.3.1 Das neue Kulturverständnis**

Transkulturalität ist Teil des neuen Kulturbegriffs. Im Alltag wird Kultur als „Einheitliches innerhalb einer menschlichen Gemeinschaft“ (Rathje, 2009, S. 83) begriffen. Die Ansicht von kultureller Kohärenz ist schon lange vorherrschend. Das spiegelt auch das sogenannte Kugelmodell nach Herder (Herder, 2002) wider. Dieses entspricht jedoch nicht der Realität, da Kulturen einheitlich sind - weder ethnisch noch geografisch (Likert, 1967). Aus dem Kulturbegriff und dessen inhaltlichen Bedeutung sind viele Debatten entstanden, welche hier nicht vollständig abgebildet werden können. Im Folgenden sind deshalb die wichtigsten Unterschiede zwischen dem alten und dem neuen Kulturbegriff dargestellt (ebd.). Der neue Kulturbegriff beinhaltet vier wesentliche Veränderungen. Der Ist Zustand sowie die Neuerungen sind in der Abbildung 3 dargestellt.

Der bestehende Kulturbegriff geht von einer Primärkollektivität aus, dies bedeutet, dass ein Individuum nur einem Kollektiv zugeordnet wird - unabhängig von der individuellen Biografie. Hierbei wird der Person Merkmalskongruenz unterstellt. In der Realität ist das jedoch nicht gegeben, da ein Individuum immer mehreren Organisationseinheiten angehört und diese verbindet (ebd.). Deshalb wird im neuen Kulturverständnis auch die Multikollektivität als zentraler Bestandteil angesehen. Der neue Kulturbegriff übernimmt aus der Transkulturalität die Durchdringung statt den eindeutigen Grenzen von Kulturen. Durchdringung bedeutet, dass Kulturen nicht voneinander abgegrenzt werden können, sondern miteinander verflochten

sind (Welsch, 2009). Ein wichtiger Punkt des alten Kulturverständnisses ist die inhaltliche Einheitlichkeit oder inhaltliche Kohärenz. Jedoch ist diese nach neueren Erkenntnissen für den Zusammenhalt nicht entscheidend, „sondern die Bekanntheit der Unterschiede“ (Rathje, 2009, S. 12). Dieser Rahmen ist ausreichend zur Identifikation (Rathje, 2009). Zuletzt wird die Vorstellung der Merkmalsgleichheit durch die radikale Individualität abgelöst. Dies ist eine Folge der Multikollektivität, da Personen Teil mehrerer Kollektive sein können und somit auch durch verschiedene Einflüsse geprägt werden (ebd.).

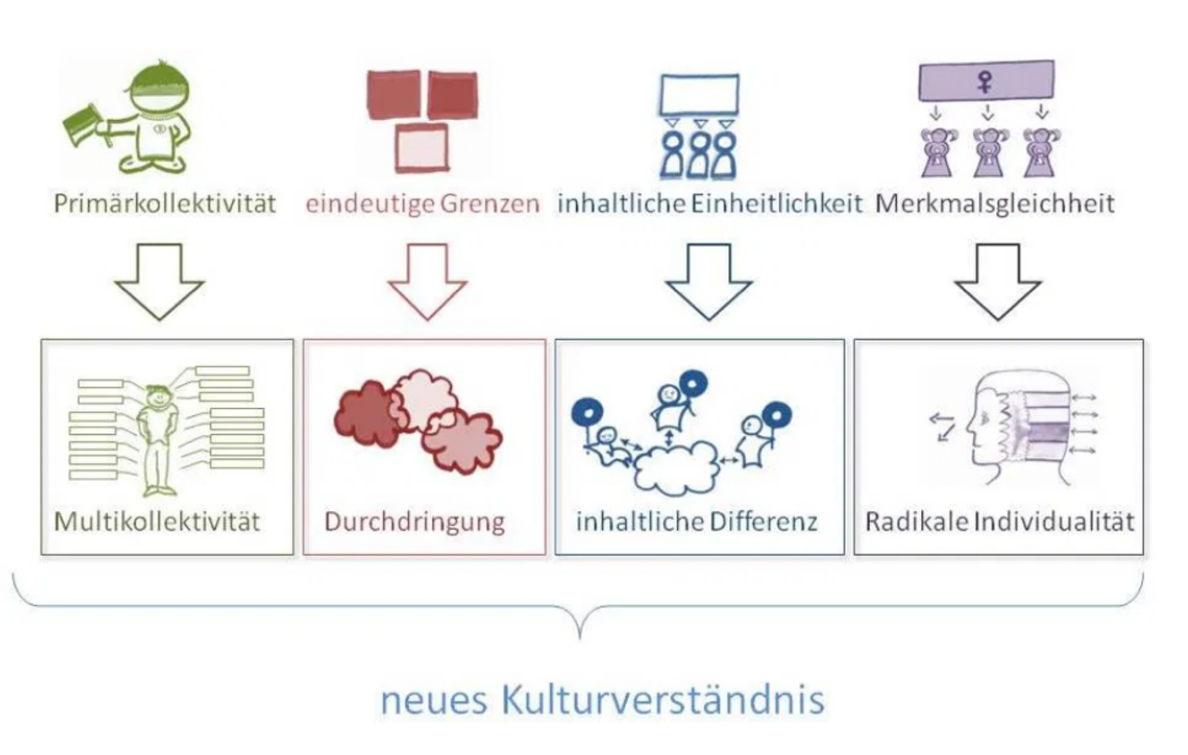


Abbildung 3: Neues Kulturverständnis (Quelle: kulturshaker.de)

### 2.3.2 Begriffserklärung

Das Konzept der Transkulturalität geht auf Wolfgang Welsch aus dem Jahr 1992 zurück. Transkulturalität soll der Form zeitgenössischer Kulturen entsprechen, entgegen der damalig vorherrschenden Vorstellungen des Kulturbegriffs. Konzepte, wie das der Multikulturalität und Interkulturalität, sind von dem Kugelmodell Herders geprägt worden (siehe Kapitel 2.3.1). Welsch ist der Ansicht, dass diese nicht mehr zeitgemäß sind (Welsch, 2005, S. 314). Im Verständnis von Transkulturalität bilden Kulturen transkulturelle Formationen, anstatt sich voneinander abzugrenzen. Das bedeutet, dass diese einige Gemeinsamkeiten haben und sich in anderen Aspekten unterscheiden. Infolgedessen löst sich die zuvor dominante Vorstellung von Eigenem und Fremden auf und die Grenzen zwischen Kulturen werden unscharf. Nicht nur Kulturen sind transkulturell geprägt, sondern auch das Individuum (ebd.). Das Konzept der Transkulturalität ist eine bereichsunabhängige Theorie. Da es keine konkrete Definition zu dem Konzept der Transkulturalität gibt, hat die Projektgruppe eine eigene aufgestellt: Transkulturalität ist Teil

des neuen Kulturverständnisses. Dem Konzept liegt die Annahme zugrunde, dass Kulturen nicht voneinander abgegrenzt, sondern von Verflechtungen und Durchdringungen geprägt sind. Es kommt also zu einer Durchmischung von Kulturen, die in vorhergegangenen Konzepten gezogenen Grenzen zwischen den Kulturen lösen sich auf und werden flexibel (Straub, 2021). Transkulturalität prägt sowohl die gesellschaftliche Makroebene durch Globalisierung und Digitalisierung als auch die individuelle Mikroebene, die die Voraussetzung für das Zurechtkommen in der transkulturellen Welt darstellt (Welsch, 2009). Im Detail teilen sich die Mikro- und Makroebene in verschiedene Aspekte auf. Auf der gesellschaftlichen Makroebene kommt es zu einer externen Vernetzung der Kulturen. Die zeitgenössischen Kulturen sind durch die gegenseitige Durchdringung untereinander, bis auf kulturelle Grundfragen, verbunden. Die Individuen sind nicht mehr lokal oder national, sondern wenn global geprägt. Diese Prägung entsteht in Folge von Migrationsprozessen, globalen Kommunikationssystemen, ökonomischen Verbindungen und Abhängigkeiten, Machtfragen und Globalisierung. Der Hybridcharakter von Transkulturalität zeigt sich in allen Lebensbereichen. Alle Kulturen sind auf der Ebene der Bevölkerung, von Waren und Informationen auch Teil anderer Kulturen. Mit Transkulturalität kommt es zu der Auflösung der Eigen-Fremd-Differenz. Da die Kulturen sich untereinander durchdringen, existiert nichts kulturell Fremdes, aber auch nichts kulturell Eigenes mehr. Die Trennschärfe zwischen Eigen- und Fremdkultur hat sich aufgelöst. Auf der individuellen Mikroebene wird der Mensch transkulturell geprägt und so zum kulturellen Mischling. Die individuelle kulturelle Formation wird von unterschiedlicher kultureller Herkunft und Verbindung geprägt. So durchdringt und bestimmt Transkulturalität die Identitätsbildung. Gleichzeitig wird die Unterscheidung von kultureller Identität und nationaler oder regionaler Identität elementar wichtig, da durch die Entkoppelung von kultureller und nationaler Identität die Gleichsetzung beider nicht mehr möglich ist (Allolio-Näcke, Kaischeuer, & Manzeschke, 2005)

### 2.3.3 Begriffliche Abgrenzungen

Wie in Kapitel 2.3.2 beschrieben, ist das Konzept der Transkulturalität ein Gegenentwurf zu bislang vorherrschenden Konzepten.

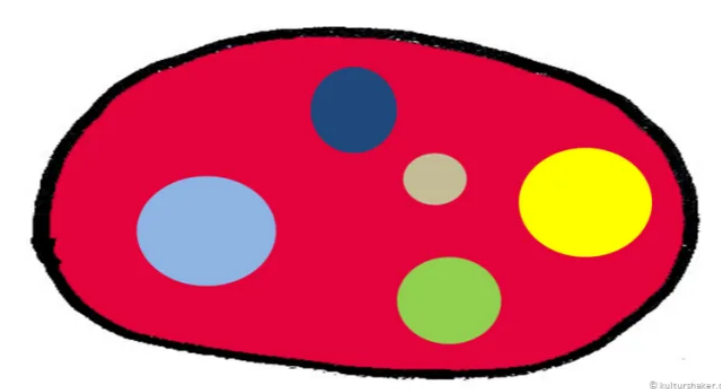


Abbildung 4: Kulturen leben nebeneinander (Quelle: kulturshaker.de)

Multikulturalität bezeichnet das Nebeneinander von klar voneinander abgrenzbaren, in sich

homogenen Kulturen in der Gesellschaft. In der Abbildung 4 ist dies bildlich dargestellt. Der Begriff fokussiert Probleme des Zusammenlebens und Differenzen zwischen den Kulturen (Allolio-Näcke, Kaischeuer, & Manzeschke, 2005). Der erste Unterschied zu Transkulturalität besteht in den Grenzen zwischen Kulturen, denn diese sind transkulturell nicht mehr voneinander abzugrenzen. Anders als der Begriff der Multikulturalität liegt der Fokus von Transkulturalität nicht auf Unterschieden, sondern auf Gemeinsamkeiten. Im Gegensatz zu diesen sollen Gemeinsamkeiten zwischen Kulturen, Probleme und Differenzen aufheben und so ein Zusammenleben ermöglichen.

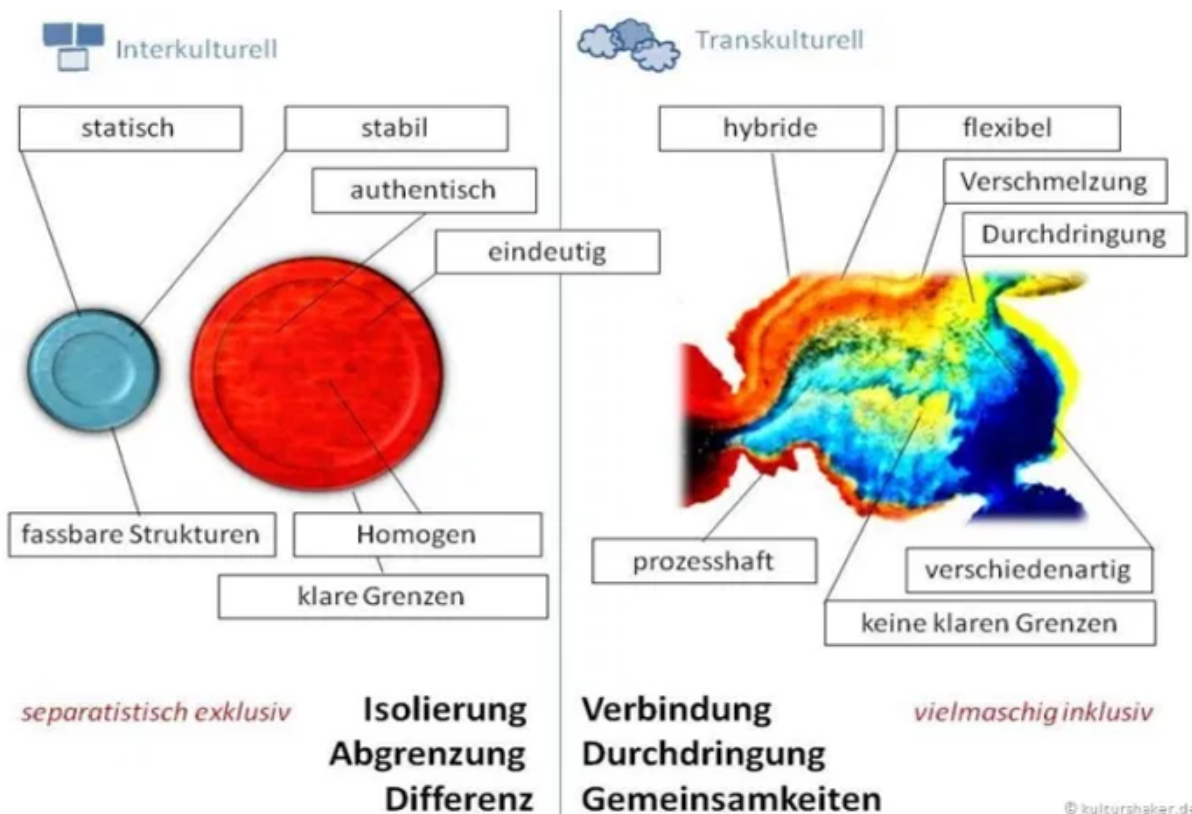


Abbildung 5: Abgrenzung Transkulturalität und Interkulturalität (Quelle: kulturshaker.de)

Interkulturalität betont die Kommunikation, Begegnung und den kulturellen Austausch zwischen Gemeinschaften, Kollektiven und einzelnen Personen. So soll durch den Dialog ein Miteinander, statt einem bloßen Nebeneinander entstehen. Ein kultureller Austausch findet zwischen den Akteur:innen statt. Die Grenzen zwischen den Kulturen bleiben also weiterhin bestehen, wenn auch geöffnet. Durch den Dialog sollen neue, gemeinsame Ansichten und Lösungen von Konflikten gefunden werden (Straub, 2021). Interkulturalität ist genauso von klar abgrenzbaren Kulturen geprägt wie Multikulturalität, wie in Abbildung 5 dargestellt, nur liegt der Fokus auf der Kommunikation zwischen diesen, statt auf Problemen und Differenzen. Interkulturalität ermöglicht also ein friedliches Nebeneinander. Transkulturalität zielt nicht auf den bloßen Dialog zwischen Kulturen ab, sondern sucht den kulturellen Austausch und wechselseitige Beeinflussung jeglicher Form von Kulturalität und kultureller Praxis (ebd.). Durch diese Durchmischung der Kulturen verschwinden auch die Grenzen zwischen diesen.

Das ist vergleichend in Abbildung 5 verdeutlicht. Transdifferenz ist ein aus der Transkulturalität weiterentwickeltes Konzept. Dieses wird als „umbrella concept“ [bezeichnet], welches die durch eine Differenzsetzung ausgeschlossenen Momente der Unsicherheit, Unentschiedenheit und Widersprüchlichkeit“ (Allolio-Näcke, Kaischeuer, & Manzeschke, 2005, S. 17) beschreibt. Im Unterschied zur Transkulturalität werden im Konzept der Transdifferenz die Differenzen nicht aufgehoben. Stattdessen bleibt die Gültigkeit der binären Differenzkonstrukte, der sogenannten Referenzpunkte, erhalten. Es werden Situationen skizziert, in denen die binären Differenzkonstruktionen nicht gehalten werden, jedoch die Referenzpunkte bestehen bleiben können (Allolio-Näcke, Kaischeuer, & Manzeschke, 2005). Wie im neuen Kulturverständnis beschrieben, ist die Teilhabe an mehreren Kollektiven bei allen Individuen gegeben. Dies führt zwangsläufig zu Widersprüchen und Verunsicherungen. Um diese zu analysieren, bedarf es dem Konzept der Transkulturalität.

### 2.3.4 Bezugstheorien

Im Zuge des neuen Kulturverständnisses der Transkulturalität entsteht auch eine neue Auffassung von kultureller Identität (Welsch, Transkulturalität, 1995, S. 39-44). Welsch nennt diese ‚komplexe kulturelle Identität‘. Anstatt der Identifizierung des Individuums mit einem einzigen kulturellen Bezugssystem bekommt dieses die Möglichkeit einer Identifizierung mit mehreren Kulturen aufgrund der vielfältigen kulturellen Bezugssysteme in der heutigen Gesellschaft. So nimmt kulturelle Identität eine komplexe Form an. Aufgrund dieser verschiedenen kulturellen Identifizierungen ist es Aufgabe der Identitätsbildung, diese transkulturellen Komponenten miteinander zu verbinden und durch diese transkulturelle Übergangsfähigkeit Identität, Souveränität und Autonomie zu entwickeln. Die Bezugssysteme beeinflussen die Identitätsbildung mit unterschiedlichen Anteilen. Die Wahrnehmung und Darstellung der transkulturellen Identität kann abhängig von der Situation oder dem Kontext sein und verändert sich während des Lebens. Vorstellungen der komplexen kulturellen Identität sind individuell gewählte Konstrukte, in denen von der Gesellschaft sozial vermittelte Konstrukte von kulturellen Bezugssystemen persönliche Gestalt angenommen haben (ebd.). Transkulturelles Lernen soll das Konzept der Transkulturalität nach Welsch (1995) umsetzen. Ziel ist die Entwicklung von Kompetenzen zur Entwicklung innovativer Lösungen und neuer kultureller Orientierungen und Verhaltensweisen bei kulturellen Unterschieden (Flehsig, 2000). Eine Veränderung der eigenen kulturellen Orientierung ist intendiert. In der Umsetzung liegt der Fokus auf praktischen Erfahrungen und Übungen, genauso wie auf der Reflexion eigener und fremder kultureller Orientierungen. Im ersten Schritt stehen dabei das Selbst- und Fremdverstehen, sowie das Verstehen des kulturellen Selbst (ebd.). Grundlage dafür sind die Konzepte der transkulturellen Erziehung nach Schöfthaler von 1984 (Schöfthaler, 1984) und der komplexen kulturellen Identität nach Welsch von 1995 (Welsch, 1995). Transkulturelle Erziehung richtet sich an Kinder sowohl von Minderheiten als auch von Mehrheiten (Schöfthaler, 1984). Die Deutung von fremden Kulturen schließt die Deutung der eigenen Kultur ein, so sind Informationen über fremde Kulturen auch immer welche über die eigene. Am Ende sollen die Selbstverständlichkeiten der eigenen Kultur überschritten werden. Ziele des Konzeptes sind die Erhaltung von kulturellen Differenzen,



damit Widerstandspotentiale gegen die Herrschaft des Stärksten in der Weltgesellschaft und somit auch die Weiterentwicklung von Einzelkulturen bestehen bleiben. Am Ende sollen die Selbstverständlichkeiten der eigenen Kultur überschritten werden. Ziele des Konzeptes sind die Erhaltung von kulturellen Differenzen, damit Widerstandspotentiale gegen die Herrschaft des Stärksten in der Weltgesellschaft und somit auch die Weiterentwicklung von Einzelkulturen bestehen bleiben. Diese schließt allerdings den Verzicht auf einzelne kulturelle Gewohnheiten ein. Transkulturelle Erziehung erzeugt kulturtranszendierende Momente, die zu kultureller Selbstreflexion, verbessertem Fremdverstehen, dem Bewusstsein in einer Welt zu leben und zur Lösung von Lebens- und Überlebensaufgaben durch die Nutzung aller kultureller Potentiale führen (ebd.).

Dem Konzept der komplexen kulturellen Identität nach wird die kulturelle Identität durch verschiedene kulturelle Bezugssysteme aus der Gesellschaft beeinflusst (Welsch, 1995). Aufgabe der Identitätsbildung ist es daher diese transkulturellen Komponenten miteinander zu verbinden. Die kulturelle Identität ist somit ein persönlich gewähltes und erzeugtes Konstrukt, das auf gesellschaftliche, sozial vermittelte kulturelle Orientierungen zurückgreift (ebd.). Transkulturelles Lernen umfasst auch die Entdeckung von Gemeinsamkeiten und Anschlussmöglichkeiten bei komplexen kulturellen Identitäten (Flehsig, 1998). Während transkulturellen Lernprozessen werden fremde Spezifika als Elemente der eigenen kulturellen Identität erkannt. In der Folge wird das Repertoire kognitiver Schemata auf die Menge verfügbarer Bezugssysteme erweitert. Somit tragen eigene kognitive Schemata zum Verstehen des Fremden bei ohne Missverständnisse oder Vereinnahmung. Kulturkontrasterfahrungen, also das Erleben von kulturellen Unterschieden, sind nicht mehr nur Differenzen, sondern auch die Suche nach gemeinschaftsstiftenden Elementen. Voraussetzung dafür ist, dass sich Menschen in modernen Gesellschaften mit komplexen kulturellen Identitäten begegnen (ebd.). Am Ende des transkulturellen Lernprozesses steht die Entwicklung innovativer Lösungen, neuer kultureller Orientierungen und neuem Verhalten. Grundlage ist das von Krewer (1994) entwickelte Konzept der (inter-)kulturellen Kreativität. Diese transzendiert die kulturellen Orientierungen aller Beteiligten und führt zur Entwicklung von neuen und gemeinsamen kulturellen Orientierungen. Voraussetzung dafür ist die ständige Bereitschaft zur Entwicklung und Akzeptanz der Vorläufigkeit gefundener Muster der Kooperation und Kommunikation. Merkmale (inter-)kultureller Kreativität sind die Entwicklung von Strategien zur interkulturellen Problemlösung, Förderung der Kommunikationsfähigkeit, flexible Identitätskonstruktion in interkulturellen Überschneidungssituationen und Entwicklung von Umsetzungsstrategien für innovative Neuschöpfungen in Herkunftskulturen. Die während des Prozesses ausgelöste kognitive Entwicklung führt zur Bildung neuer kognitiver Schemata, die gemeinsam entwickelt und übernommen worden sind. Diese Schemata können zu kulturellem Wandel führen, sofern sie von Kollektiven übernommen werden (ebd.). Didaktisch soll transkulturelles Lernen positive Gestaltungsprinzipien sowie Prinzipien zum Umgang mit erwartbaren Widerständen umfassen (Flehsig, 2000) Das Konzept der transkulturellen Kompetenz nach Trompenaars aus dem Jahr 1997 bietet einen Ansatz für die Gestaltung transkulturellen Lernens, da es die Fähigkeit der Versöhnung kultureller Dilemmata beziehungsweise Differenzen fördert (Trompenaars, 1997 zitiert nach Flehsig, 2000). Die Unterschiede kultureller Orientierungen lassen sich nach sieben Kategorien bestimmen,

die auf Kluckhohn und Strodbeck zurückgehen (Kluckhohn & Strodbeck, 1961 zitiert nach Flechsig 2000):

- universalistische gegenüber partikularistischen
- individualistische gegenüber kommunitaristischen
- neutrale gegenüber emotionalen
- spezifische gegenüber diffusen
- leistungsorientierte gegenüber statusorientierten Orientierungen
- Vergangenheitsorientierung gegenüber Zukunftsorientierung
- Beherrschung gegenüber Beherrscht werden.

Mit Hilfe dieser Kategorien lassen sich die kulturellen Orientierungen bipolar unterscheiden und bilden die Grundlage für die von Trompenaars entwickelten Versöhnungsstrategien. Fünf davon sind für die Didaktik des transkulturellen Lernens relevant (Trompenaars, 1997 zitiert nach Flechsig, 2000): An erster Stelle soll die Erkenntnis stehen, dass kulturelle Differenzen bipolare Strukturen sind, die ein Kontinuum bilden, auf dem sich kulturelle Orientierungen von Individuen und Gruppen lokalisieren lassen. Zweitens sollen Gegensätze und Widersprüche in ein Figur-Grund-Verhältnis umgeformt werden. Drittens soll die Möglichkeit geprüft werden, Gegensätze nicht als prinzipielle Widersprüche zu begreifen, sondern als Sequenzen. Viertens sollen substantivierende sprachliche Beschreibungen kultureller Orientierungen in Partizipien überführt werden, um deren Prozesscharakter sichtbar zu machen. Und fünftens sollen metasprachliche Formulierungen gefunden werden, die gegensätzliche Orientierungen aufheben, um einen neuen Begriff zu bilden, der auf einer höheren abstrakten Ebene ist (ebd.). Dabei ist die Erkenntnis wichtig, dass es sich bei Einstellungen zu fremden Gruppen beziehungsweise Urteilen um Beziehungsaussagen handelt. Diese beziehen sich auf Eigenschaften sowohl der fremden Gruppe als auch auf Eigenschaften der aussagenden Gruppe (ebd.). Widerstände gegen transkulturelles Lernen setzen sich aus den Problemkomplexen Dominanzprobleme, Sprachprobleme oder Beziehungsprobleme zusammen (Flechsig, 2000). Daher ist zusätzlich der Kontext der Lernsituation neben der Bereitschaft zu transkulturellem Lernen und klarer didaktischer Konzepte für den transkulturellen Lernerfolg von Bedeutung (ebd.).

### **2.3.5 Forschungsstand**

Transkulturalität wird in verschiedenen Zusammenhängen erforscht. Da sich dieses Projekt auf den Bildungssektor bezieht, werden die anderen Forschungsfelder nur nebensächlich behandelt. Transkulturalität ist, wie im vorigen Abschnitt erwähnt (siehe Kapitel 2.3.2), eine bereichsunabhängige Theorie. Dementsprechend wird diese auch hinsichtlich verschiedener Richtungen erforscht. Die deutschsprachige Forschung zu dem Thema ist im Besonderen durch die sogenannte Flüchtlingskrise im Jahr 2015 beeinflusst worden. Dies lässt sich in dem



Forschungsfeld der Pflege (Engelmair, 2019) und Psychotherapie (Graef-Calliess & Schouler-Ocak, 2017) sowie der Bildung (Trampe-Kieslich, 2018) erkennen. Bei der Pflege und der Psychotherapie handelt es sich insbesondere um den Umgang mit bekannten Herausforderungen wie den Sprachbarrieren, jedoch auch um neue Herausforderungen und Bedarfe. Hierbei wird der transkulturelle Ansatz erforscht, um beispielsweise die Pflege von geflüchteten Personen zu verbessern (Engelmair, 2019) oder in der Psychotherapie Zugang zu den Patient:innen zu erlangen (Graef-Calliess & Schouler-Ocak, 2017). Aufgrund der nachfolgenden Studien lässt sich der Bereich der Bildung nach Grundschulen, weiterführenden Schulen und Erwachsenenbildung einteilen. Die folgenden Studien lassen die Annahme zu, dass das Konzept Transkulturalität in allen drei Bereichen und aus verschiedenen Perspektiven erforscht wird.

Im Forschungsbereich der schulischen Bildung kann zudem zwischen dem Feld Transkulturalität im Unterricht und Transkulturalität in Kooperationsprojekten mit Theater- und Kultureinrichtungen unterschieden werden (Reinwald, 2014). Im Bereich der Grundschule wurde das transkulturelle Verständnis von angehenden Lehrkräften untersucht. Hierbei lag der Fokus auf Studierenden, welche einen Migrationshintergrund hatten. Studierende mit aufweisender interner Transkulturalität haben einen erhöhten Wunsch dieses Konzept an ihre Schüler:innen weiterzugeben und dem Thema einen höheren Stellenwert zu geben (Bolscho, Hauenschild, & Wulfmeyer, 2004). Andere Studien bezogen sich speziell auf die Fächer, in denen Fremdsprachen vermittelt werden (Anton, 2017). Hierbei ist der studienzusammenfassende Beitrag von Eva-Maria Henning-Klein (2019) relevant. Dieser beleuchtet die Notwendigkeit von transkulturellem Lernen im schulischen Kontext. Er besteht auch außerhalb der fremdsprachlich orientierten Fächer, da diese oft nichts mit der Mehrsprachigkeit der Schüler:innen gemeinsam haben. Allerdings sollte insbesondere diese Mehrsprachigkeit berücksichtigt werden, um das Selbstkonzept der Schüler:innen zu stärken (Henning-Klein, 2019). Eine aktuelle Ausarbeitung wendet das Konzept der Transkulturalität im Fach Geografie an. In einer Studie wurde durch eine Intervention versucht die bestehenden Vorstellungen von Kultur und Raum zu verändern. Es wird aufgezeigt, dass die Thematik mit Erfassungsschwierigkeiten auf Seiten der Schüler:innen verbunden ist. Auslöser sind die Widersprüche, welche in dem Konzept der Transkulturalität gegeben sind. Somit spielt beim Thema Transkulturalität die Vermittlung und das Material eine entscheidende Rolle (Ege, 2020). Im Bereich der Erwachsenenbildung lässt sich ein Zuwachs an Angeboten nach 2015 verzeichnen. Hierbei wird jedoch nicht vorrangig die Transkulturalität, sondern die Vorbereitung auf das Ankommen in einer fremden Kultur in den Mittelpunkt gestellt. Das transkulturelle Konzept mit dem Fokus auf den Gemeinsamkeiten wird vernachlässigt (Trampe-Kieslich, 2018). Aus den vorgestellten Studien lässt sich entnehmen, dass das Konzept der Transkulturalität im schulischen Bereich Anklang gefunden hat, jedoch aktuell nur wenig erforscht wird. Zudem ist erkennbar, dass heterogene Schulgruppen von dem Konzept profitieren können, indem neu entdeckte Gemeinsamkeiten das Gruppengefüge positiv beeinflussen können. Außerdem lässt sich erkennen, dass die Besonderheit des Konzeptes Transkulturalität in Bezug auf die Förderung von sozialer Teilhabe durch das Erkennen von Gemeinsamkeiten eine Chance für Schulklassen darstellt.

### 2.3.6 Resümee Transkulturalität

Transkulturalität ist Teil des neuen Kulturbegriffs (Rathje, 2009) und bricht mit der Vorstellung von abgegrenzten Kulturen nach dem Kugelmodell von Herder (Herder, 2002). Das Konzept der Transkulturalität legt Wert auf die Gemeinsamkeiten, anstatt auf die Unterschiede der Personen (Welsch, 2009). Aufgrund dessen ist dieses Modell geeignet, um den Klassenzusammenhalt in heterogenen Klassengemeinschaften zu stärken. Dies zu erwirken, erfordert kompetente Durchführende sowie verständliches Material (Ege, 2020). Daraus ergibt sich, dass die Gruppe bei der Auswertung der Moderatorenrolle (siehe Kapitel 2.2.1) sowie dem Material einen hohen Stellenwert bezüglich des Erfolgs zuspricht. Auch für die geplante Weiterentwicklung des Materials von Betzavta ist das obengenannte Konzept, sowie das Konzept des transkulturellen Lernens (Welsch, 1995) (siehe Kapitel 2.3.4) geeignet, da so das transkulturelle Verständnis in der Praxis gefördert werden kann.

### 2.4 Intersektionalität

Der Begriff der Intersektionalität hat sich erstmals in den 1980er Jahren in den USA durch die Juristin Kimberle Crenshaw etabliert (Gerdes, 2019). Sie hat sich mit Diskriminierungserfahrungen schwarzer Frauen befasst und festgestellt, dass diese nicht allein auf Sexismus und Rassismus zurückzuführen sind (ebd.). Dies wird durch Abbildung 6 deutlich.

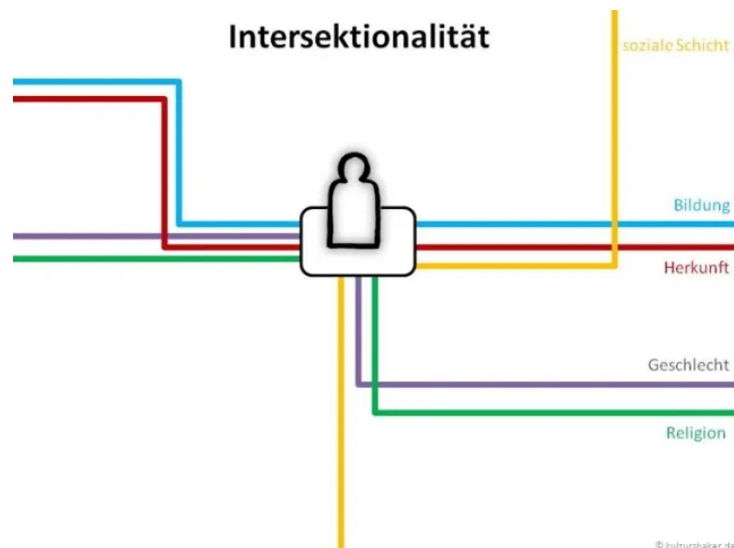


Abbildung 6: Intersektionalität (Kulturshaker, 2021)

Unter Intersektionalität wird verstanden, dass historisch gewordene Macht- und Herrschaftsverhältnisse, Subjektivierungsprozesse sowie soziale Ungleichheiten wie Geschlecht, Sexualität/Heteronormativität, Race/Ethnizität/Nation, Behinderung oder soziales Milieu nicht isoliert voneinander konzeptualisiert werden können, sondern in ihren Verwobenheiten oder Überkreuzungen (intersections) analysiert werden müssen. Additive Perspektiven werden überwunden, indem

der Fokus auf das gleichzeitige Zusammenwirken von sozialen Kategorien bzw. sozialen Ungleichheiten gelegt wird. Es geht demnach nicht alleine um die Berücksichtigung mehrerer sozialer Kategorien, sondern ebenfalls um die Analyse ihrer Wechselwirkungen (Walgenbach, 2017, S. 55).

In der Dissertation von Breiwe (2020) wird deutlich, dass sich die in dem Zitat angesprochenen sozialen Ungleichheiten auf fünf verschiedenen Ebenen bewegen. Einmal auf der Ebene der sozialen Strukturen (1), welche die bildungspolitischen Steuerungselemente thematisieren. Symbolische Strukturen (2), wie zum Beispiel soziale Normen und Repräsentationen, beinhalten die nächste Ebene. Des Weiteren gibt es die Ebenen der Institutionen (3), wie die Schule, und soziale Praktiken (4), also Interaktionen. Zum Schluss gibt es die Ebene der subjektorientierten Praktiken (5), die zum Beispiel Subjektivierungsprozesse beinhalten. In Bezug auf diese Ebenen wird in dem Konzept der Intersektionalität Kritik an eindimensionalen Perspektiven geübt, da sich Intersektionalität nicht nur auf eine Ebene bezieht, sondern alle Ebenen mit ihren Wechselwirkungen und Verwobenheiten in den Blick nimmt (ebd.).

### **2.4.1 Abgrenzung**

Die Intersektionalität ist abzugrenzen zu dem Begriff der Differenz. Differenz kann als Unterschied, soziale Ungleichheit oder als das Hervorbringen des Anderen verstanden werden (Walgenbach, 2016). Differenz stellt demnach eine gesellschaftskonstituierende Größe dar, die auf Pluralität und Diversität, aber auch auf Macht, Herrschaft und Ungleichheit verweist. Im Kontext der Intersektionalitätsforschung werden unter Differenz Ungleichheits- und Machtverhältnisse verstanden (ebd.). Außerdem ist die Intersektionalität von dem Begriff Othering abzugrenzen. Der Begriff des Othering beschreibt die Konstruktion des Anderen (Riegel, 2016). Er enthält sowohl Elemente der Festschreibung, der Ausgrenzung als auch der Unterwerfung. Die Konstruktion von Anderen basiert auf einer Unterscheidung, in der das Andere als komplementärer Gegenpart zu einem hegemonialen Wir konstruiert wird. Dabei ist die Definition des Anderen notwendig zur Definition des Eigenen. Das Andere dient als Negativfolie. Es verkörpert symbolisch das von der Normalität Abweichende und mit Mängeln Behaftete (ebd.).

### **2.4.2 Forschungsstand**

In der Intersektionalitätsforschung existieren eine Vielzahl an Studien, die Diskriminierungen und ungleiche Machtverhältnisse aufgrund verschiedener sozialer Kategorien untersuchen. Da es sich bei dem Forschungsgegenstand im vorliegenden Projekt um eine Berufsfachschulklasse handelt, sind in Recherche zum aktuellen Forschungsstand insbesondere Studien im Bereich der intersektionalen Bildungsforschung und in der pädagogischen Arbeit fokussiert worden. Recherchiert wurde mit kombinierter Stichwortsuche in den Datenbanken fis Bildung und im Katalog plus der Universitätsbibliothek Dortmund. Da die Ergebnisse der Recherche vielfältig waren, sind sie von der Projektgruppe gefiltert worden. Relevante Themengebiete

der Rechercheergebnisse sind die politische Bildung, die inklusive Bildung, Differenzen in der Bildung, Diversität, interkulturelle Pädagogik und inklusive Pädagogik.

Im Folgenden werden jene drei Studien aus dem Bereich der Intersektionalitätsforschung vorgestellt und mit dem Projekt in Verbindung gesetzt, die zu einem Erkenntnisgewinn beitragen konnten. Eine im Jahr 2020 veröffentlichte Studie hat ein Demokratieprojekt an österreichischen Schulen untersucht, welches über zwei Jahre durchgeführt worden ist (Rajal, Maier, & Landkammer, 2020) Dabei wurden die Jugendlichen an den Schulen selbst zu Forschenden, indem in 15 Workshops sozialwissenschaftliche und künstlerische Methoden vermittelt worden sind. In diesem Workshop haben die Jugendlichen eigene Fragestellungen zu den Themen Gleichheit, Freiheit und Solidarität erstellt. Das Hauptziel des Projekts hat auf die Erforschung alltäglicher Aushandlungsformen demokratischer Grundwerte durch Jugendliche und gemeinsam mit Jugendlichen abgezielt (ebd.). Im Fokus haben hier die Dimensionen und Konkretisierungen der demokratischen Werte im Alltag der Jugendlichen gestanden. Rajal et al. wiesen darauf hin, dass aus einer Studie von 2018 des Institute for Social Research and Consulting (SORA) Jugendliche in Österreich einen deutlichen Wunsch nach mehr politischer Bildung verspüren. Dies widerspräche die von Soßdorf (2016) beschriebene „Politikverdrossenheit“ von Jugendlichen (Rajal, Maier, & Landkammer, 2020, S. 14). Maier et al. (2020) nehmen in ihrem Forschungsprojekt Bezug zu insgesamt vier Forschungsfeldern: Demokratieforschung, Cultural Studies, Migrationspädagogik und die Intersektionalitätsforschung. Ein zentrales Ergebnis der Studie beschreibt die ungleichen Machtverhältnisse, die zwischen Lehrenden und ihren Schüler:innen herrschen. So sind Schüler:innen elementare Rechte durch ihre Lehrenden verweigert worden, wie das Nutzen einer Toilette oder den Schutz vor Mobbing (Rajal, 2020). Außerdem haben die Schüler:innen kaum bis keine Möglichkeiten gehabt, den Schulalltag mitzugestalten und sie wurden dauerhaft in eine passive Position gedrängt (ebd.).

Wo keine positive Freiheit – also die Möglichkeit zur Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung – gesehen wird, bleibt jedoch noch das Ergreifen der Freiheit, Nein zu sagen, sich zu verweigern. Und von dieser Freiheit wurde und wird wohl Gebrauch gemacht, wenn auch – im System Schule – grundsätzlich mit Sanktionen belegt (Rajal, 2020, S. 38).

Dies zeigt deutlich, dass das System Schule von ungleichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen geprägt ist. Selbst das Aufmerksam machen auf die Aberkennung der freien Entscheidung durch Verweigerung wird in Schulen nicht toleriert. Die Angst vor Diskriminierung aufgrund des eigenen Schulabschlusses hat die Studie ebenfalls herausgestellt. Nicht-schulpflichtige Schüler:innen haben angegeben, dass die Entscheidung, weiterhin zur Schule zu gehen, nicht als Freiheit wahrgenommen werden könne (ebd.). Die Angst vor Diskriminierung, Ausgrenzung oder Nichtberücksichtigung in der späteren Jobsuche würde die Schüler:innen dazu verpflichten einen höheren Bildungsabschluss zu erlangen. Zudem können die Jugendliche starke intersektionale Wechselwirkungen zwischen dem Geschlecht und dem Sportunterricht ausmachen, sodass es immer noch eine starke Geschlechtertrennung in verschiedenen Sportarten gibt, die während des Projekts intensiv hinterfragt wurde (ebd.). Es haben Gruppendiskussionen über das Recht zu Wählen abhängig von der Staatsbürgerschaft stattgefunden, die

stark stereotypische Zuschreibungen offenbaren. Dabei hat ein Publikum die Aufgabe bekommen, anhand von verschiedenen (fiktiven) Steckbriefen zu entscheiden, ob die Personen wählen dürfen oder nicht. Hier sind intersektionale Diskriminierungen aufgrund des Namens, der Nationalität der Eltern oder auch der Dauer des Aufenthaltes beobachtet worden (Rajal, 2020). Durch die aktive Aushandlung der Schüler:innen mit der eigenen Position während des Projekts sind vorherrschende Macht- und Normierungsprozesse hinterfragt sowie kritisiert worden (Schermann & Wallner, 2020). Eine weitere Studie, die belegt, dass soziale Ungleichheiten durch Schulen reproduziert werden, ist eine Studie von Christine Riegel aus dem Jahr 2016. Diese Studie besteht aus zwei Teilen. Der erste Teil beschäftigt sich mit der Herausstellung von pädagogischen Praktiken des Otherings. Der zweite Teil soll Reflexions- und Bildungsprozesse von Pädagog:innen und Lehrenden untersuchen. Im Folgenden wird der erste Teil der Studie, also die Herausstellung von Otheringprozessen näher vorgestellt, da dieser für das Forschungsprojekt relevant ist: Die Teilstudie besteht aus einem qualitativen Verfahren. Die gewählten Methoden sind teilnehmende Beobachtungen, leitfadengestützte Interviews, Gruppendiskussionen und Reflexionsgespräche (Riegel, 2016). Durch dieses Vorgehen kann festgestellt werden, dass Lehrende und Pädagog:innen ihre Adressat:innen in bipolare Gruppen differenzieren und dabei ein- und ausgrenzende Unterscheidungen vornehmen. Die primäre Bezugsdifferenz von Lehrenden ist hierbei die Kultur. Andere soziale Kategorien, wie Geschlecht, sozioökonomische Verhältnisse oder der Bildungskontext werden weniger berücksichtigt. Denn insbesondere in der sozialen Kategorie Kultur können die Lehrenden durch Äußerlichkeiten zwischen „uns“ und den „Anderen“ unterscheiden, während dies bei anderen sozialen Kategorien weniger stark der Fall ist. Eine Trennung zwischen beispielsweise den Geschlechtern kommt durchaus vor, birgt aber weitaus weniger vermeintlich kulturelle Unterschiede. In der Bezugsdifferenz „Kultur“ wird – vorwiegend von Lehrenden – nochmals zwischen den „wirklichen Anderen“ und denjenigen, die nicht wirklich zu „den Anderen“ zählen, unterschieden. Relevant für diese Unterscheidung sind die sozialen Kategorien Religion und Sprache. Denn hier heben die Lehrenden die vermeintlich großen kulturellen Unterschiede hervor, da sie den Grund für kulturgeschuldete Auffälligkeiten sehen. In dieser Studie kann man insbesondere die in der Schule vorherrschenden Vorurteile, welche mit einer intersektionalen Diskriminierung einhergehen, erkennen. Lehrende setzen beispielsweise das Tragen eines Kopftuches mit der Unterdrückung der Frau und damit einhergehenden schlechten Schulnoten gleich. Außerdem empfinden sie ein männlich dominantes Auftreten ihrer Schüler als eine kulturelle Eigenschaft, die als äußerst problematisch zu bewerten ist. So auch eine Studie von Donja Amirpur aus dem Jahr 2019. Amirpur hat durch biographische Interviews verschiedenste intersektionale Ausgrenzungen und Benachteiligungen erforscht, welche eingewanderte Eltern aus dem Iran und der Türkei aufgrund eines Kindes mit (möglicher) Behinderung erlebt haben. Dabei haben die sozialen Kategorien Migration und Behinderung im Fokus gestanden. Die Autorin kann die Studienergebnisse in drei Kategorien einteilen: Die Eltern erleben Diskriminierungen und ungleiche Machtverhältnisse in der Suche nach sozialer Absicherung, in der Suche nach Entlastung und in der Suche nach Möglichkeiten der Handlungsbefähigung ihrer Kinder (Amirpur, 2019). Bei der Suche nach sozialer Absicherung stoßen die eingewanderten Eltern häufig auf sprachliche Barrieren bei Behörden, welche

meist in Rassismus- und Diskriminierungserfahrungen münden. Aufgrund der Sprachbarrieren sind die Eltern kaum über Möglichkeiten der Rehabilitation und der Teilhabe informiert. Auch wenn bei den Eltern häufig der Wunsch nach Entlastung groß ist, wird dieser selten geäußert. Dies liege teilweise an traumatischen Erfahrungen in Zusammenhang mit der Behinderung des Kindes, die beispielsweise aufgrund von Kämpfen auf Strukturebene entstanden sind. Da auch zwischen Lehrenden der Kinder und den Eltern häufig sprachliche und soziale Barrieren herrschen, findet meist eine falsche oder unzureichende Förderung der Kinder statt. Eltern verspüren häufig Angst die Lehrenden gegen sich aufzubringen, wenn sie ihren Wunsch nach Möglichkeiten der Handlungsbefähigung ihrer Kinder äußern, weshalb sie versuchen die Lücken in der Förderung durch eigene Kraft zu schließen. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass Schüler:innen mit Migrationshintergrund und einer Behinderung mögliche Benachteiligungen in der Schule aufgrund dieser beiden sozialen Kategorien erleben können. Für die Projektgruppe ist es deshalb interessant, ob die Schüler:innen der Klasse B1E ähnliche Erfahrungen gemacht haben.

### **2.4.3 Relevanz von Intersektionalität für das Projekt**

Bei allen hier vorgestellten Studien ist erkennbar, dass in der intersektionalen Bildungsforschung häufig aus der Perspektive von Außenstehenden geforscht wird. Die Schüler:innen stehen zumindest in Deutschland kaum im Fokus. Lediglich die Studie von Maier et al. (2020) gibt einen Einblick in Intersektionalitätserfahrungen von österreichischen Schüler:innen. Deshalb ist es umso wichtiger, dass mit dem in diesem Bericht vorgestellten Forschungsprojekt die Forschungsperspektive erweitert und einen Beitrag zur Schließung der Forschungslücke geleistet wird. In diesem Projekt möchte die Projektgruppe das Demokratietraining Betzavta evaluieren. Das Ziel von Betzavta ist die Förderung eines toleranten und demokratischen Miteinanders. Dieses Ziel lässt sich mit dem Ziel der Intersektionalitätsforschung verbinden. Die Intersektionalitätsforschung möchte Chancengleichheit schaffen und vorherrschende Unterdrückung überwinden. Dazu muss die Gruppe untersuchen, inwiefern die Klasse B1E bereits intersektionale Erfahrungen gemacht hat und wie diese in der Intervention Betzavta berücksichtigt werden. Zudem forscht die Projektgruppe in einer stark heterogenen Berufsfachschulklasse, weshalb davon auszugehen ist, dass einige Schüler:innen bereits Diskriminierungserfahrungen gemacht haben. Diese Erfahrungen können die Herstellung von Demokratie behindern.

## **2.5 Fragestellung und Ziele**

In den Kapiteln 2.1 bis 2.4 hat die Projektgruppe den theoretischen Rahmen für das Projekt vorgestellt. Der Begriff der sozialen Teilhabe ist dabei eine zentrale Theorie. Aufgrund einer Vielzahl an verschiedenen Definitionen dieses Begriffes, wurde eine gruppeninterne Arbeitsdefinition erstellt, in der vor allem die Interaktion und der Zusammenhalt der Klasse im Fokus



stehen. Diese Arbeitsdefinition wurde gewählt, da Betzavta durch ein Demokratietraining mitunter das Ziel hat, die Gemeinschaft der Klasse zu stärken und auf die unterschiedlichen Norm- und Wertevorstellungen der Schüler:innen einzugehen. Dabei spielen in der Klasse B1E vielfältige Hintergrundmerkmale der Schüler:innen, wie Fluchterfahrung, Schulverweigerung, kulturelle Hintergründe uvm. eine entscheidende Rolle bei der Durchführung einer solchen Intervention. Damit die Projektgruppe die Interaktionen und Gruppendynamiken in einer so heterogenen Klasse verstehen kann, wird die Intervention Betzavta empirisch begleitet. Allerdings zeigt Betzavta ein Problem auf: In der Forschung sind die Wirksamkeit und Akzeptanz der Intervention bislang kaum berücksichtigt worden. Ebenso ist die Intervention stark praktisch veranlagt, weshalb es wenige theoretische Ausarbeitungen dazu gibt. Deshalb hat sich die Projektgruppe dazu entschlossen, die Wirksamkeit und Umsetzung von Betzavta empirisch zu untersuchen und das bereits vorhandene Betzavta-Material durch weiterentwickeltes Material zu ergänzen. Dabei steht das intersektionale und transkulturelle Verständnis im Fokus, welches durch die Intervention bei den Schüler:innen angeregt werden soll. Aus diesem Grund wurden die untenstehenden Forschungsfragen gewählt. Das Hauptziel der Forschungsgruppe ist es, bei der Durchführung der Intervention Betzavta in der Klasse B1E die Konzepte der sozialen Teilhabe, Transkulturalität und Intersektionalität zu erforschen. Dazu hat die Projektgruppe drei Hauptforschungsfragen mit jeweils weiteren Unterfragen aufgestellt, welche hier vorgestellt werden. Die erste Hauptfrage hat einen großen Forschungsanteil, welcher in der Klasse B1E stattfindet. Inwiefern werden das transkulturelle und intersektionale Verständnis durch die Intervention Betzavta in einer stark heterogenen Berufsfachschulklasse im Kontext der sozialen Teilhabe angeregt?

- a. Inwiefern ermöglicht Betzavta soziale Teilhabe?
- b. Wie wird das Konzept der Transkulturalität von der Intervention Betzavta berücksichtigt?
- c. Wie wird das Konzept der Intersektionalität von der Intervention Betzavta berücksichtigt?

Durch diese Forschungsfrage möchte die Projektgruppe herausfinden, ob die Intervention Übungen zur Förderung des transkulturellen und intersektionalen Verständnisses beinhaltet und wie diese umgesetzt werden. Da die Transkulturalität ein recht neuer Kulturbegriff ist und Betzavta bereits seit 1988 besteht, ist es von Interesse, ob die Intervention die Verschmelzungen und Durchdringungen verschiedener Kulturen berücksichtigt. Im Gegensatz dazu kann Intersektionalität ein demokratisches Miteinander hemmen und zu Ausgrenzung und Diskriminierung einzelner Personen führen. Wie wird in Betzavta mit Intersektionalität umgegangen? Werden den Teilnehmenden Aspekte und Wirkungen von Intersektionalität durch die Übungen aufgezeigt? All dies möchte die Projektgruppe durch Beobachtungen der Betzavta-Workshops in der Klasse B1E sowie durch leitfadengestützte Interviews mit den Schüler:innen erforschen. Eine weitere Hauptfrage beschäftigt sich eingehender mit dem zu Betzavta verfügbaren Material: Inwiefern ist die Vermittlung eines transkulturellen und intersektionalen Verständnisses in den zu Betzavta verfügbaren Materialien angelegt?

- a. Welche transkulturellen und intersektionalen Inhalte lassen sich in Betzavta explizit herausstellen, welche lassen sich implizit ableiten?

- b. Inwiefern ließe sich Betzavta hinsichtlich transkultureller und intersektionaler Inhalte konkretisieren?

Das Ziel der Forschungsgruppe ist es transkulturelle und intersektionale Aspekte im Betzavta-Material herauszufiltern und zu analysieren. Durch diese Analyse soll weiterentwickeltes Material für Betzavta bezogen auf Transkulturalität und Intersektionalität erarbeitet werden. Dies soll planmäßig mithilfe einer Dokumentenanalyse geschehen. Das weiterentwickelte Material soll durch die letzte Hauptfrage von Expert:innen bewertet werden: Wie bewerten Expert:innen das weiterentwickelte Material angelehnt an Betzavta unter Beachtung der Transkulturalität und Intersektionalität in einer stark heterogenen Berufsfachschulklasse?

- a. Inwiefern wird die Durchführbarkeit des Materials eingeschätzt?
- b. Inwiefern wird die inhaltliche Spezifizierung des Materials eingeschätzt?
- c. Inwiefern wird die Passung zwischen den mit Betzavta intendierten Zielen und den Zielen des transkulturellen und intersektionalen Lernens eingeschätzt?

Als Expert:innen möchte die Projektgruppe die Lehrenden der Klasse B1E sowie einen ausgebildeten Betzavta-Moderator heranziehen. Durch die Einschätzung der Expert:innen kann eine mögliche Anwendbarkeit in der Praxis erforscht werden.



## 3 Projektmethodik

Der aufgeführte Problemaufriss innerhalb dieser Projektarbeit regt ein dynamisches Handeln an. Vor allem in der schulischen Bildung liegt der Schwerpunkt auf einer leistungsbezogenen Ebene und weniger auf der sozialen Interaktion miteinander. Jedem Menschen sollen dabei dieselben Chancen zur sozialen Teilhabe gewährleistet, sowie eine würdige Anerkennung der jeweiligen Persönlichkeit gegeben werden, ohne dass speziell auf die akademischen Leistungen geschaut wird (Piezunka, Schaffus, & Grosche, 2017). Das Kapitel der Projektmethodik führt die Vorgehensweisen des Projektes heran. Eine ausführliche Literaturrecherche bezüglich einzelner Begrifflichkeiten dient hierbei als Grundlage, sodass die gesamte Forschungsgruppe auf einem einheitlichen Wissenstand ist. Die leitfadengestützten Interviews, die Beobachtungen und dessen Auswertungen, sowie die Dokumente der Betzavta-Aktivitäten sollen Klarheit auf die gestellten Forschungsfragen geben.

### 3.1 Stichprobe

Die Stichprobe hat sich durch die Kooperation mit einem Lehrer des Alice-Salomon- Berufskollegs ergeben. Die Lehrkraft der Klasse B1E hat Betzavta bereits mit den vorherigen Klassen durchgeführt. In der Klasse B1E des Alice-Salomon-Berufskollegs befinden sich Schüler:innen im Alter von 16 bis 21 Jahren, die aus unterschiedlichen Gründen ihren Hauptschulabschluss der zehnten Klasse nachholen. Dabei liegt der Lehrschwerpunkt auf dem pädagogischen Bereich. Die Berufsfachschulklasse setzt sich aus 22 Schüler:innen zusammen, wobei sich in der Klasse acht Schüler und vierzehn Schülerinnen befinden. Sieben der Schüler:innen haben zu Beginn des Schuljahres noch keine oder nur wenig Erfahrungen mit dem deutschen Schulsystem gemacht. Diese Schüler:innen befinden sich zur Zeit der Beobachtungen und der Interviews noch im Asylverfahren und lernen weiterhin die deutsche Sprache. Sechs der 22 Schüler:innen haben bereits einen Hauptschulabschluss nach der neunten Klasse einer Förderschule in den Bereichen Lernen und der sozial- emotionalen Entwicklung absolviert. Zwei weitere Schüler:innen haben in ihrer vorherigen Schullaufbahn große Probleme mit ihrem Schulweg gehabt und haben auch derzeit Schwierigkeiten sich schulisch zu engagieren. Eine Person lebt obdachlos. Laut Angaben der Lehrperson schaffen circa 50 Prozent der Schüler:innen den Berufsfachschulabschluss. Aus den vergangenen Jahren hat sich gezeigt, dass ungefähr ein Viertel der Schüler:innen die Schule frühzeitig abbrechen und ein Viertel den Abschluss nicht schaffen. Häufig haben die Schüler:innen hohe Praxiskompetenzen, schneiden in den theoretischen Arbeitsphasen allerdings meistens schlechter ab, sodass ein praxisorientiertes Lernen im Sinne der Schüler:innen vorteilhaft ist. Zum jetzigen Zeitpunkt hat keine:r der 22

Schüler:innen die Klasse B1E frühzeitig verlassen. Allerdings fehlen an den Beobachtungstagen häufig Schüler:innen, sodass sich die Stichprobe auf circa 16 bis 18 Personen reduziert. An den Interviewtagen haben sich 14 Schüler:innen interviewen lassen. Die Schulklasse zeichnet sich vor allem durch ihre Heterogenität und Diversität aus und verbringt ihre Schulzeit in einem harmonischen Klassenklima.

### **3.2 Ethik und Datenschutz**

Um das Forschungsprojekt möglichst nach den ethischen und datenschutzrechtlichen Vorgaben korrekt durchzuführen, hat die Gruppe sich an dem folgenden Ethik-Kodex und den aktuellen Datenschutzbestimmungen orientiert. Dabei wird auf den Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS) Bezug genommen. Die Projektgruppe verpflichtet sich nach § 2 im Vorfeld zur Aufklärung der Teilnehmenden über die Ziele und Methoden des Forschungsvorhabens, zum Schutz der Persönlichkeitsrechte der Teilnehmenden und dazu, dass diesen durch die Teilnahme keine negativen Konsequenzen oder Gefahren drohen (Deutsche Gesellschaft für Soziologie, 2022). Zudem garantiert die Projektgruppe die vertrauliche Behandlung aller erhobenen personenbezogenen Daten nach § 27 des Bundesdatenschutzgesetzes (Bundesministerium für Justiz, 2022). Um die Bestimmungen einzuhalten, wird von den Teilnehmenden das schriftliche Einverständnis eingeholt (siehe Anhang 04). Auf dieser Basis können die Interviews durch Zustimmung der Schüler:innen durchgeführt und die Ergebnisse zu Forschungszwecken verarbeitet werden.

### **3.3 Untersuchungsdesign**

Die wissenschaftliche Arbeit soll neue Erkenntnisse über soziale Sachverhalte bringen. Ein dementsprechend ausreichend strukturierter Plan bezüglich des Forschungsprozesses ist Grundvoraussetzung. Dabei liegt der Fokus auf der Auswahl des Untersuchungsdesigns. Schon zu Beginn der Planung wurde deutlich, dass das Projekt durch eine gewisse Methodenvielfalt erarbeitet werden kann. Als Basis für die Auswahl dieser Methoden dienen qualitative Forschungsmethoden. Im Verlauf des Projektes sollen demnach Daten mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse erhoben werden. Individuelle Erfahrungsberichte und Meinungen von einzelnen Charakteren können durch beispielsweise leitfadengestützte Interviews, die dem Bereich der qualitativen Erhebungs- und Auswertungsverfahren zugehörig sind, umfangreicher analysiert werden, sodass sich die Forschungsgruppe gegen ein quantitatives Verfahren entschieden hat. Das Untersuchungsdesign entspricht der Evaluationsforschung. Dies umfasst das interdisziplinäre Arbeiten, das mit Hilfe von sozialwissenschaftlichen Methoden Bewertungen für bestehende Materialien abgibt (Döhring, 2019). Anknüpfend an einer praxisnahen Anwendungsforschung wird mit der Berufsfachschulklasse eng gearbeitet. Die soziale Teilhabe, die Transkulturalität und die Intersektionalität werden mit in den Blick genommen. Innerhalb der Projektarbeit wird verstärkt die Verbindung mit der Intervention Betzavta hergestellt.

Dafür hat die Projektgruppe einen spezifisch angepassten Beobachtungsbogen und einen Interviewleitfaden erstellt, welche neben der Dokumentenanalyse von den im Unterricht genutzten Betzavta-Übungen als Forschungsinstrumente dienen. Die Schüler:innen der Klasse stehen charakteristisch gesehen für eine kleine Stichprobe von maximal 22 Teilnehmenden (siehe Kapitel 3.2). Innerhalb dieser Stichprobe kann demnach eine Feldbeobachtung stattfinden. Diese zielt konkret auf eine systematische Erforschung von heterogenen Gruppen in natürlichen Alltagssituationen ab. Im Rahmen der Projektdurchführung soll eine Beobachtung innerhalb einer Unterrichtsstunde mit Hilfe des erstellten Beobachtungsbogens durchgeführt werden. Wichtig ist dabei, dass die Auswertungen rein deskriptiv sind. Durch das Ausprobieren und Ausbessern dieser Untersuchungsgegenstände konnte der Beobachtungsbogen festgelegt werden (siehe Kapitel 3.4).2). Mit Blick auf verständlich ausgearbeiteten Formulierungen und abgeleiteten Kategorien aus den Forschungsfragen ist nach der Durchführung der Pretests der Interviewleitfaden optimiert worden. Bis zur Zufriedenstellung wurden demnach zahlreiche Überarbeitungen vorgenommen. Diese ausgearbeiteten Beobachtungen dienen mitunter als Grundlage der Evaluationsanalyse.

#### **3.3.1 Beobachtung**

Die Methode der Beobachtung ist für das Forschungsvorhaben relevant. Laut Atteslander (2010) wird die Beobachtung als „das systematische Erfassen, Festhalten und Deuten sinnlich wahrnehmbaren Verhaltens zum Zeitpunkt seines Geschehens“ (Pfeiffer & Püttmann, 2018, S. 96) definiert. Es können insbesondere soziale Prozesse, menschliches Verhalten oder Interaktionen direkt erfasst werden. In dem vorliegenden Projekt werden die Schüler:innen während einer Betzavta-Übung in Hinblick auf ihr Handeln und den Umgang mit Anderen und den geforderten Aufgaben beobachtet. Es sollen nähere Einblicke in mögliche Gruppenkonstellationen innerhalb der Klasse, in Konflikte aber auch in das allgemeine Klassenklima erhalten werden. Insbesondere die Entwicklungen bzw. Veränderungen in Bezug auf das Verhalten und das Klassenklima unter Berücksichtigung möglicher Konflikte im Verlauf der Unterrichtsstunde sind relevant. Daher ist für das Projekt die Form einer Befragung, wie sie zum Beispiel in der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung und der Trends in International Mathematics and Science Study (IGLU & TIMSS Studie verwendet wird, nicht sinnvoll. Sie beinhalten zwar ebenfalls diese Thematik in Form von Fragen zum Klassenklima „Meine Mitschüler mögen mich so wie ich bin“ oder auch „Die anderen arbeiten gern mit mir in Arbeitsgruppen zusammen“ (Wendt, Bos, Tarelli, Vaskova, & Walzebug, 2016, S. 88). Es geht in diesem Forschungsprojekt um konkrete Einschätzungen und Aussagen der Schüler:innen zum Zeitpunkt der ersten Betzavta-Aktivitäten. Für das Forschungsvorhaben sind nicht nur konkrete Aussagen einzelner Schüler:innen, sondern auch die gesamte Entwicklung des Klassenklimas, der Gruppenkonstellationen und das Interesse der Schüler:innen während der konfliktreichen Einstiegsaktivitäten von Betzavta bedeutsam. Dies hat den Vorteil, dass Interaktionen und soziales Verhalten aus einem objektiven Blickwinkel wahrgenommen werden können. Für unsere Fragestellung ist somit die Datenerhebungsform Beobachtung sinnvoll, um mögliche Zusammenhänge und Veränderungen in den Blick nehmen zu können (Kochinka, 2010). Daher nimmt der oder die

Beobachtende nicht aktiv an der zu beobachtenden Aktivität teil, sondern ist lediglich anwesend und sichtbar. Demzufolge ist es eine passiv teilnehmende Fremdbeobachtung. Dadurch soll eine bessere und objektivere Wahrnehmung von außen heraus gewährleistet sein. Um keine Verhaltensänderung zu evozieren, wird teilweise verdeckt beobachtet.

Die Schüler:innen wissen, dass die Beobachtenden, Studierende sind. Allerdings wurde als Forschungsziel primär das Untersuchen des Politikunterrichts kommuniziert, um das Verhalten und die Interaktionen der Schüler:innen so wenig wie möglich zu beeinflussen. Unsere Beobachtung ist zum Teil strukturiert und erfolgt anhand der Fokuskategorien Interesse/Lernbereitschaft, Konfliktsituationen und das Klassenklima (siehe Anhang 05). Bei der Kategorie Interesse/Lernbereitschaft wird zum einen das Interesse an der Schule/dem Unterricht, und zum anderen die Produktivität, Konzentration und Eigeninitiative beobachtet. Das Klassenklima soll auf der einen Seite durch den Umgang mit den Studierenden, dem Moderator und durch allgemeine Gruppenkonstellationen betrachtet werden. Auf der anderen Seite sollen Aufgaben- und Rollenverteilungen in der Klasse und innerhalb einer Aktivität in den Blick genommen werden. Zudem ist wichtig, welche Konflikte währenddessen auftreten, wer involviert ist und welchen Auslöser die Auseinandersetzungen haben. Der Umgang und die Lösungsstrategien sind dabei von hoher Bedeutung, um Rückschlüsse zu Denkmustern und dem Verständnis ziehen zu können. Alle Beobachtungen werden unvermittelt direkt im Unterricht mittels schriftlicher Notizen festgehalten. Anhand dieser Beobachtungsschwerpunkte lassen sich das für die Forschungsfragen wichtige transkulturelle und intersektionale Verständnis indirekt betrachten. Das transkulturelle Verständnis wird insbesondere in der Kategorie Klassenklima widerspiegelt. Dieses Verständnis kann durch das Bewusstsein von Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Hinblick auf Kulturen, Religionen, Werte und Normen oder Einstellungen verstärkt werden. Insbesondere die Gruppenkonstellationen innerhalb der Klasse sind für die Beantwortung unserer Forschungsfrage wichtig, da interessant ist, wie diese verschiedenen Gruppen während der Übung zusammenarbeiten können und welche gemeinsamen Einstellungen und Lösungsstrategien sie verfolgen. Arbeiten sie als Klassengemeinschaft zusammen, gibt es gegenseitiges Vertrauen, treffen sie Entscheidungen demokratisch als Gruppe oder werden Gruppenteilnehmer:innen vernachlässigt? Anhand dessen lässt sich auch das intersektionale Verständnis in Bezug auf Machtstrukturen innerhalb der Mitschüler:innen untersuchen.

#### **3.3.2 Leitfadengestützte Interviews**

Im Folgenden wird die Entwicklung der Gesprächsleitfäden für die Interviews dokumentiert. Zunächst wird das fokussierte Interview als theoretischer Rahmen erläutert. Darauf folgt die Erstellung des vorläufigen Leitfadens anhand der SPSS-Methode (Sammeln, Prüfen, Sortieren, Subsumieren). Des Weiteren werden die Pretests und die daraus resultierende Anpassung des Leitfadens thematisiert. Zuletzt wird der finale Leitfaden dargestellt.

### 3.3.2.1 Das fokussierte Interview

Um Einblicke in subjektive Sichtweisen im Hinblick auf die Intervention Betzavta generieren zu können, werden im Rahmen der Projektarbeit leitfadengestützte Interviews entwickelt. Als Grundlage dient das Konzept der fokussierten Interviews nach R. K. Merton und P. L. Kendall (Misoch, 2019). Hierbei wird der Ablauf befolgt, der in der Abbildung 7 dargestellt ist.

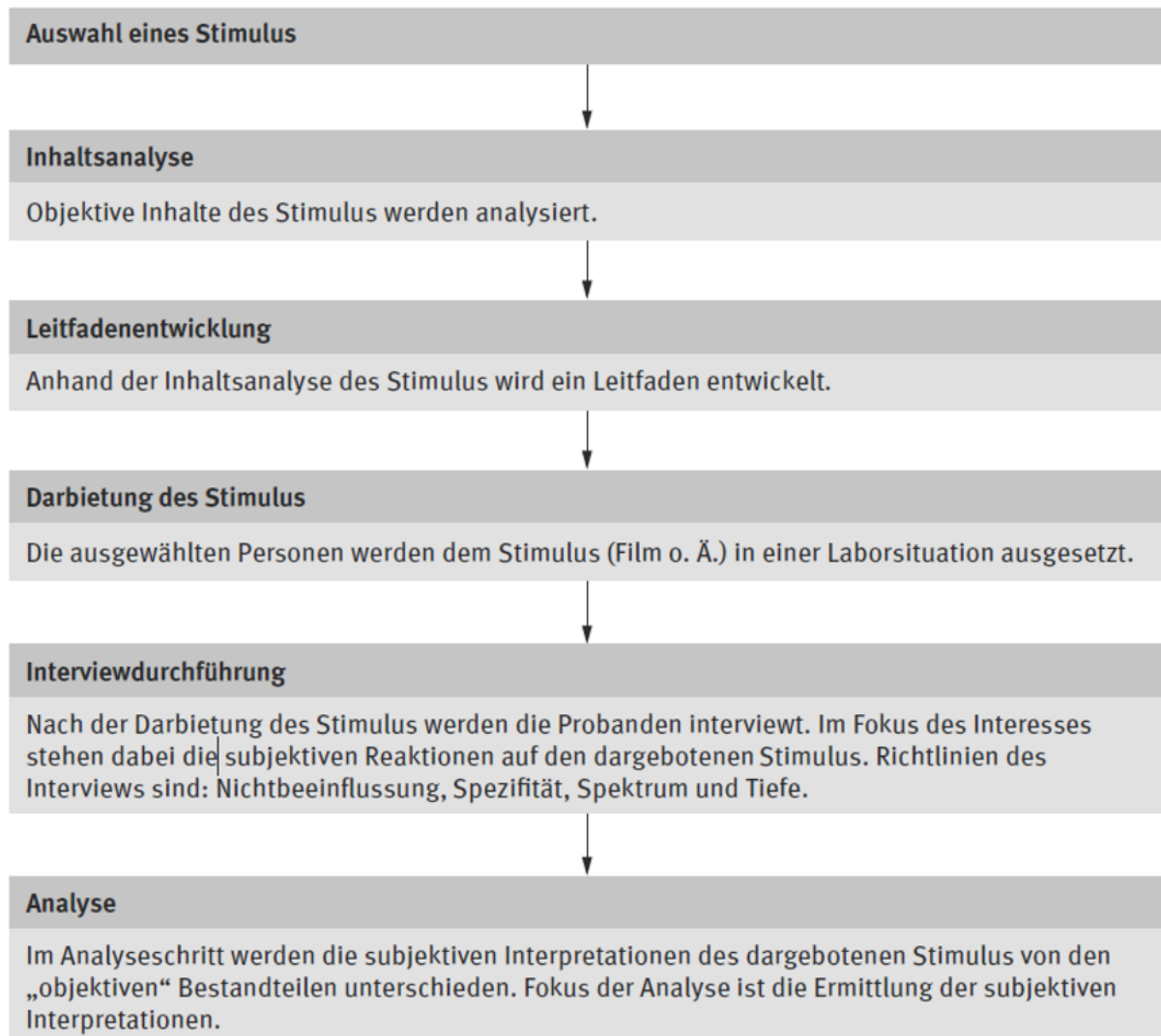


Abbildung 7: Ablaufmodell fokussierter Interviews (Quelle: Misoch, 2019, S. 85)

In Bezug auf die vorliegende Forschungsarbeit wird im ersten Schritt die Intervention Betzavta als Stimulus bestimmt (Auswahl eines Stimulus), die im nächsten Schritt objektiv analysiert wird (Inhaltsanalyse). Auf dieser Grundlage wird der Leitfaden für das Interview entwickelt (Leitfadenentwicklung). Die Einführungsphase von Betzavta wird von dem Moderator Herrn Olbrich mit den Schüler:innen durchgeführt. Hier gilt es anzumerken, dass die Durchführung der Betzavta-Aktivitäten (Darbietung des Stimulus) aufgrund der schulischen Einbindung nicht unter Laborbedingungen stattfinden kann. Im Anschluss werden die Interviews mit den Betzavta-Teilnehmenden mit Blick auf den Stimulus und die formulierten Kategorien durch-

geführt (Interviewdurchführung). Zuletzt folgt eine Analyse, in der sowohl die subjektiven Erfahrungen der Teilnehmenden als auch die objektive Datengrundlage aus der Dokumentensichtung miteinander verglichen werden (Analyse). Die Interviewdurchführung ist durch folgende Kriterien gekennzeichnet (Merton & Kendall, 1946; Merton et al., 1990 zitiert nach Misoch, 2019):

1. Nichtbeeinflussung: Die interviewte Person soll ihre subjektiven Sichtweisen ausdrücken können.
2. Spezifität: Das Interview soll auf die Sicht, Wahrnehmung und Bewertung des zu interviewenden Individuums ausgerichtet sein.
3. Spektrum: Während des Interviews soll ein möglichst breites Spektrum an Reaktionen bezüglich der verschiedenen Aspekte des Themas erfasst werden.
4. Tiefe und persönlicher Bezug: Es sollen affektive, kognitive oder evaluative Reaktionen auf den Stimulus mit dem Interview erfasst werden, um den persönlichen Bezug herzustellen.

Es gilt kritisch anzumerken, dass das breite Spektrum und die Abdeckung aller Themen des Leitfadens bei gleichzeitig geforderter Tiefgründigkeit einen Widerspruch darstellen. Außerdem soll es einen direkten Bezug zum Stimulus geben und gleichzeitig möglichst wenig Strukturierung durch die interviewende Person erfolgen. So werden hohe Kompetenzerwartungen an die interviewenden Personen gestellt (Misoch, 2019). Die konkrete Berücksichtigung der Kriterien folgt im Kapitel 3.4.

#### **3.3.2.2 Erstellung des Interviewleitfadens**

Um ein Gerüst für den Leitfaden herstellen zu können, bedarf es einer Gedankenstütze. Diese liefert die SPSS-Methode, um das Grundprinzip der Offenheit und der Wahrung bei qualitativen Interviews zu gewährleisten. Gleichzeitig soll die notwendige Strukturierung des Forschungsvorhabens sichergestellt werden (Helfferrich, 2011). Währenddessen wird das eigene theoretische Vorwissen vergegenwärtigt und expliziert, sowie implizite Erwartungen an die zu interviewende Person und das Erzählte offengelegt. Die SPSS-Methode ist in vier Schritte unterteilt:

1. Sammeln: Alle möglichen Fragen, die den Forschenden zu ausgewählten Themen einfallen, werden unstrukturiert gesammelt.
2. Prüfen: Mit Hilfe von Prüffragen wird die aufgestellte Fragensammlung reduziert und strukturiert. Dabei werden reine Faktenfragen und Fragen, die implizite oder explizite Vorstellungen über die erwartete Antwort transportieren, aussortiert. Umformuliert und optimiert werden demgegenüber Fragen mit offenen Antwortmöglichkeiten. Anschließend soll geprüft werden, ob durch die Fragen eine Beantwortung der übergeordneten Forschungsfrage erfolgen kann.

3. Sortieren: Die Fragen werden nach inhaltlichen Aspekten in Fragebündel einsortiert.
4. Subsumieren: Für jedes Bündel wird eine Erzählaufforderung formuliert. Dabei soll geprüft werden, ob die Formulierung dazu geeignet ist, möglichst umfangreiche Erzählsituationen zu schaffen.

Die Leitfadenerstellung mit der SPSS-Methode hat sich in der Praxis bewährt, da der Leitfaden flexibel eingesetzt und an das Erzählte der interviewten Person angepasst werden kann (ebd.). Im ersten Schritt sind in einem geteilten Dokument Fragen zu den verschiedenen inhaltlichen Aspekten gesammelt, nach den obengenannten Gesichtspunkten überprüft, den Forschungsthemen zugeordnet und darunter gebündelt worden. So sind vier inhaltliche Frageblöcke zu den Themen soziale Teilhabe, Klassengemeinschaft, Betzavta und Intersektionalität entstanden. Die Projektgruppe hat sich aufgrund der verschiedenen Aspekte der Themenbereiche dazu entschieden, für jeden Frageblock mehrere Erzählaufforderungen und passende Nachfragen zu erstellen. Allgemein sollen die Formulierungen des Leitfadens Orientierung geben. Es soll keine sprachliche Vorgabe sein, damit das Interview ohne die Distanziertheit von vorgefertigten Sätzen stattfinden kann (siehe Anhang 06).

#### **3.3.2.3 Pretests**

Zur Prüfung des erarbeiteten Gesprächsleitfadens sind Pretests mit drei von der Projektgruppe ausgewählten Personen durchgeführt worden. Um den Leitfaden testen zu können, sind die späteren Durchführungsbedingungen der Interviews mit den Schüler:innen simuliert worden. Insbesondere die sprachliche und inhaltliche Verständlichkeit der Fragen, die Funktionalität des Ablaufs, die Sinnhaftigkeit der unterschiedlichen Frageblöcke, der Test der Aufnahmetechnik, sowie Länge und Rahmen des Interviews sind geprüft worden. Da der Betzavta-Workshop nicht von den Teilnehmenden des Pretests besucht wurde, konnte der Fragenblock zum Thema Betzavta nicht berücksichtigt werden. Der erste Pretest ist mit einem 12-jährigen Schüler eines Gymnasiums im häuslichen Umfeld, der zweite mit einer 13-jährigen Schülerin eines Gymnasiums via Zoom und der dritte mit einer 18-jährigen Schülerin mit Migrationshintergrund und Hauptschulabschluss durchgeführt worden. Alle drei Interviews hatten eine Länge zwischen zehn und vierzehn Minuten. Insgesamt konnten die Interviews gut durchgeführt werden. Auch die Gliederung des Interviews erwies sich als logisch und sinnvoll. Während der Pretests hat sich herausgestellt, dass einige Fragen auf das Alter und das Verständnis der Zielgruppe angepasst und Bezüge zum Themenkontext hergestellt werden müssen. Damit der Gesprächsleitfaden den Aspekten der qualitativen Datenerhebung genügt, müssen einige geschlossene Fragen noch zu offenen umformuliert werden. Hinsichtlich der Verständlichkeit der Fragen gibt es Verbesserungsbedarfe in den Themenblöcken Klassengemeinschaft und Intersektionalität.



### 3.3.2.4 Überarbeitungen des Leitfadens

Im Anschluss an die Pretests hat die Gruppe den Leitfaden entsprechend den Anmerkungen überarbeitet. Im Prozess der Überarbeitung haben außerdem die Projektleitung Dr. Anke Hußmann, die tutorielle Begleitung Anna-Lena Jana-Maria Quenkert und zwei Lehrende der Klasse B1E den Leitfaden kommentiert. Die Rückmeldung ist positiv ausgefallen, da der Leitfaden als praktikabel eingeschätzt worden ist. Insgesamt lassen sich drei Bereiche ermitteln, in welchen Überarbeitungen nötig sind:

- Fragestellung
- Verständnis
- Sprachsensibilität

Zunächst hat die Projektgruppe einen weiteren Themenblock „Transkulturalität“ hinzugefügt, um den Informationsgewinn zu erhöhen. Die Fragestellungen wurden nach der Durchführung erneut auf ihre Offenheit sowie auf ihre Operationalisierung überprüft und verbessert. Um die Beantwortung der Fragen für die Schüler:innen zu vereinfachen sind zwei Skalafragen eingebaut worden. Außerdem sind die Leitfragen, mit dem Ziel die Spezifität zu erhöhen, verbessert worden. In Bezug auf das Verständnis hat die Gruppe die Sprache auf eine altersgerechte Umgangssprache angepasst sowie einheitliche Beispiele und Definitionen zu einzelnen Begriffen (Diskriminierung, kulturelle Gemeinsamkeiten) eingefügt. Somit kann eine möglichst hohe Objektivität bei Nachfragen gewährleistet werden. Zudem sind Begrifflichkeiten angepasst worden, die den Schüler:innen bereits bekannt sind (Beispiel: ‚Betzavta‘ wird durch ‚das Projekt, welches Herr Olbrich durchgeführt hat‘, ersetzt). Die Sprachsensibilität spielt bei persönlichen und intimen Fragen eine Rolle. Im Themenblock der Intersektionalität (siehe Anhang 07) ist dies gegeben. Deshalb hat die Gruppe hier auf eine angenehme Atmosphäre sowie auf einen sprachlich angepassten Übergang der Themen geachtet

### 3.3.2.5 Der finale Interviewleitfaden

Der finale Interviewleitfaden ist in Anlehnung an das fokussierte Interview nach Robert K. Merton und Patricia L. Kendall (Misoch, 2019) und an die SPSS-Methode (Helfferich, 2011) entwickelt worden. Der Leitfaden setzt sich aus fünf Fragenblöcken zusammen. Jeder Fragenblock ist in vier Spalten mit der Anzahl der Erzählaufforderungen entsprechenden Zeilen aufgeteilt. Pro Fragenblock gibt es mehrere Erzählaufforderungen und konkrete Nachfragen, sowie Aufrechterhaltungsfragen. Zusätzlich dazu sind zu erfassende Aspekte und Hinweise zu bestimmten Fragen aufgeführt. Mithilfe einer Tabelle werden die Daten anonymisiert und die Kennungen zur späteren Benennung der Dateien erfasst. Zur Anonymisierung wird der Name der interviewenden Person, die Nummer des geführten Interviews, das Geschlecht (‚m‘ für männlich, ‚w‘ für weiblich und ‚d‘ für divers) und das Alter der interviewten Person dokumentiert. Zudem wird ein Kürzel aus der Kombination eines beliebig von den Interviewten gewählten Buchstabens und einer Zahl gebildet. Die einzelnen Teile des Kürzels werden mit

Unterstrichen voneinander getrennt. Auf dieser Grundlage werden die Dateien der Audioaufnahmen der Interviews benannt. Als Beispiel: Peter Müller interviewt in seinem zweiten Interview einen 20 Jahre alten Schüler, der sich die Kombination b123 ausgedacht hat. Das Kürzel lautet: ‚pm\_2\_m\_20\_b123‘. Zu Beginn des Fragebogens befindet sich ein Gesprächseinstieg und zum Ende folgt der Gesprächsabschluss. Außerdem sind verschiedene Arbeitsdefinitionen zu bestimmten Begriffen vermerkt. Inhaltlich beginnt das Interview mit dem Fragenblock zum Thema soziale Teilhabe. Ziel ist es die Gruppenzugehörigkeit und die soziale Inklusion innerhalb der Klasse zu erfassen. Darauf folgt der zweite Fragenblock zu dem Thema Klassengemeinschaft. So soll eine Bewertung des Klassenklimas, der Rollenverteilung und der Gemeinsamkeiten ermöglicht werden. Das Thema des nächsten Fragenblocks ist Betzavta. Die Fragen zielen auf die Emotionen, Konflikte, Lösungen und das Verhalten während der Übungen ab. Der vierte Fragenblock thematisiert Transkulturalität. Die erste Erzählaufforderung ist abhängig von neu entdeckten Gemeinsamkeiten während Betzavta. Ziel des Fragenblocks ist es die abstrakten und nicht direkt beobachtbaren Aspekte von Transkulturalität sichtbar zu machen. Der fünfte Fragenblock enthält das abschließende Thema Intersektionalität. Dieser beginnt mit einer ausführlichen Überleitung, in der die interviewte Person auf mögliche persönliche Fragen vorbereitet werden soll. Schwerpunkte sind Mitbestimmung, Diskriminierung und Vorteile mit Bezug auf Betzavta (siehe Anhang 07). Da der Interviewleitfaden in Anlehnung an das fokussierte Interview erstellt worden ist, gelten für diesen die entsprechenden Kriterien (Misoch, 2019). Die Fragen sind so formuliert worden, dass sie die interviewte Person nicht beeinflussen. Das Kriterium der Spezifität wird erfüllt, indem die Erzählaufforderungen und konkreten Nachfragen im Hinblick auf die verschiedenen Aspekte der Forschungsfragen erstellt worden sind. Ein breites Spektrum soll durch die verschiedenen Fokussierungen der Erzählaufforderungen und die offene Formulierung der Fragen ermöglicht werden. Durch den flexiblen Einsatz von konkreten Nachfragen und Aufrechterhaltungsfragen kann der Fokus des Interviews verändert werden und so das Kriterium der Tiefe erfüllen. Der persönliche Bezug wird durch die Fragen nach affektiven, kognitiven und evaluativen Reaktionen sichergestellt.

### **3.4 Gütekriterien**

Bei den im Projekt genutzten Erhebungsmethoden sind einige Gütekriterien zu beachten. Sie sollen eine nachvollziehbare, qualitativ hochwertige Datengrundlage für die Beantwortung der Forschungsfragen ermöglichen. Grundsätzlich sollen keine subjektiven Empfindungen der Forschenden, sondern die objektiven Sichtweisen wiedergespiegelt werden. Die in der empirischen Forschung gängigen Gütekriterien sind Reliabilität, Validität und Objektivität (Misoch, 2019). Reliabilität umfasst die Stabilität von Daten und Ereignissen bei mehreren Erhebungen. Allerdings sind die Stichproben in der qualitativen Forschung eher kleiner und zu beobachtende Situationen nicht stabil. Die Validität kann durch eine Standardisierung erhöht werden, um beeinflussende Variablen auszuschließen. Jedoch können die Kontextbedingungen bei den gewählten Erhebungsmethoden nicht angeglichen werden, da reale Situationen mit in den Blick genommen werden. Das Gütekriterium Objektivität wird in der qualitativen

Forschung als Überprüfungs-kriterium eher selten verwendet. Vielmehr werden Analyse- und Interpretationsergebnisse zwischen den Forschenden abgeglichen. Diese drei Gütekriterien, also Reliabilität, Validität und Objektivität, sind für die Erhebungsmethoden Beobachtung und leitfadengestütztes Interview daher nicht geeignet (ebd.).

#### **3.4.1 Gütekriterien der Beobachtungen**

Es gibt weitere Gütekriterien in der qualitativen Forschung, auf die sich die Forschungsgruppe bezieht (Steinke, 2000). Gemeint sind hier die intersubjektive Nachvollziehbarkeit, die Indikation des Forschungsprozesses, eine empirische Verankerung, Limitation, Kohärenz, Relevanz und die reflektierte Subjektivität. Für die Erhebungsmethode Beobachtung sind insbesondere die Aspekte intersubjektive Nachvollziehbarkeit, Kohärenz, Relevanz und die reflektierte Subjektivität von hoher Bedeutung (ebd.). Die intersubjektive Nachvollziehbarkeit kann durch die Dokumentation des Forschungsprozesses und die Interpretation der Ergebnisse in Fokusgruppen erfolgen (Kochinka, 2010). In der Projektgruppe wird dies durch ein kategorienbasiertes Beobachtungsprotokoll und durch die qualitative Auswertung der Daten durch die Gruppe gewährleistet. Zudem können Widersprüche in den erhobenen Daten, das bedeutet die Kohärenz, durch den Abgleich dieser zwischen den Beobachtenden aufgedeckt werden. Allerdings können nur drei Perspektiven miteinander verglichen werden, da lediglich drei Beobachter:innen die Situation erfassen, um möglichst natürliche und realistische Kontextbedingungen beizubehalten. Das Gütekriterium Relevanz wird durch die nötige Konzentration auf die Forschungsfrage mit den relevanten Aspekten Interesse/Lernbereitschaft, Klassenklima und Konflikte umgesetzt. Dadurch soll die Aufnahmekapazität entlastet und auf das Wesentliche beschränkt werden, denn nicht alle Informationen können wahrgenommen werden. Eine große Schwierigkeit bei der Methode Beobachtung ist jedoch, das eigene Empfinden und die Gefühle getrennt von den tatsächlichen Verhaltensweisen zu betrachten. Subjektive Wahrnehmungen und Interpretationen müssen bewusst reflektiert und die Rolle als Beobachter:in überdacht werden. Idealerweise erfolgt eine Selbstbeobachtung, um eine ausführliche Reflexion zu gewähren. Es ist wichtig, die eigenen Voraussetzungen, eine gewisse Voreingenommenheit und mögliche Beobachterfehler bewusst wahrzunehmen (ebd.).

#### **3.4.2 Gütekriterien der Interviews**

Laut Misoch (2019) gibt es bestimmte Gütekriterien, anhand dessen Interviews durchgeführt werden sollen. Im Rahmen des Projektes findet die kontrollierte Subjektivität Anwendung. Es ist unvermeidbar, dass die Forschenden im Erhebungsprozess subjektive Einflüsse auf den Prozess haben, da bereits physische Merkmale, wie Geschlecht und Hautfarbe, eine unterschwellige Wirkung auf die Interviewsituation haben. Daher liegt der Schwerpunkt darauf, „den Einfluss der Subjektivität angemessen zu reflektieren“ (Misoch, 2019, S. 249). Um die Subjektivität des Forschenden kontrollieren zu können werden weitere Gütekriterien, wie die Intercoder-Reliabilität (nähere Informationen dazu folgen im Bericht II), berücksichtigt.

Sie ist dadurch gekennzeichnet, dass voneinander unabhängige Kodierer:innen die gleichen Daten zur Interpretation vorgelegt bekommen. Während der Erstellung und Durchführung von Interviews ist die intersubjektive Nachvollziehbarkeit relevant. Über den gesamten Forschungsprozess hinweg ist die Gewährleistung des Gütekriteriums verpflichtend. Dies erfolgt beispielsweise durch das transparente Protokollieren, welches für Nicht-Beteiligte stets der Nachvollziehbarkeit und der Überprüfung dient. Um dem gerecht werden zu können, sind alle gruppeninternen Entscheidungen in Protokollen festgehalten und das Interview durch Kategorien und konkrete Fragen vereinheitlicht worden. Auch die erhobenen Aussagen der Interviewten werden wortwörtlich transkribiert und weiterverarbeitet. Trotz allen Bemühungen können Probleme im Forschungsprozess, insbesondere bei der Interviewdurchführung auftreten. Die Ausgestaltung des Leitfadens ist in der Interviewdurchführung von mehreren Gefahren geprägt. Zum einen ist es sinnvoll, „sich nicht zu fest an den Leitfaden zu klammern, diesen aber nicht zu sehr zu verlassen“ (Misoch, 2019, S. 234). Dieser Aspekt birgt die Gefahr, dass wertvolle Informationen im Sinne eines oberflächlichen Kontakts oder schneller Abhandlung übergangen werden. Weiterhin ist die Einfachheit der Fragen für das Gelingen oder Mislingen von großer Bedeutung. Sobald mehrere Fragen gleichzeitig gestellt werden, kann es zu Irritation des Befragten kommen. Zu viele Informationen können überfordernd wirken, sodass dies zur Stockung des Gespräches führen kann. Zum Schluss wird der wertfreien Kommunikation eine große Bedeutung zugeschrieben, da Belehrungen und Bewertungen nicht angemessen, dennoch unbewusst geäußert werden. Daher gilt es darauf zu achten, möglichst wertfreie Aussagen in der Interviewsituation zu treffen. Eine als Belehrung empfundene Äußerung kann die Interviewatmosphäre maßgeblich beeinflussen (ebd.).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich die Datenerhebungsmethoden für das Forschungsvorhaben und für die Beantwortung der Forschungsfragen gut eignen. Es werden sowohl das transkulturelle also auch intersektionale Verständnis der Schüler:innen anhand der erstellten Kategorien untersucht. Durch den Abgleich der Daten zwischen den Beobachtenden und Interviewenden, die Interpretation in Gruppen und die Reflexion durch Selbstbeobachtung soll stets eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit und eine reflektierte Subjektivität gewährleistet sein. Die für die Beobachtung und Interviewdurchführung aufgeführten Gütekriterien gelten als zentral für den gesamten Forschungsprozess und finden durchgängig Verwendung.

## 3.5 Durchführung

Im folgenden Textabschnitt wird die praktische Durchführung der Beobachtung und der leitfadengestützten Interviews in der Klasse B1E des Alice-Salomon-Kollegs beschrieben.

### 3.5.1 Beobachtung

Zur Beantwortung der Forschungsfragen der Projektgruppe, sowie zur Vorbereitung auf die Interviews sind Beobachtungen in der Berufsfachschulklasse B1E des Alice-Salomon-Berufskollegs durchgeführt worden. Diese sind von drei Mitgliedern der Projektgruppe an vier Tagen in einem zweiwöchigen Rhythmus mit Hilfe von Beobachtungsbögen realisiert worden. Am ersten Termin haben sich die Beobachtenden der Klasse vorgestellt und kurz zusammengefasst, wieso diese in den nächsten Wochen den Politikunterricht begleiten wollen. Den Schüler:innen ist gesagt worden, dass die Student:innen der Projektgruppe den Politikunterricht beobachten, also mit in der Klasse sitzen, sich Notizen machen und leitfadengestützte Interviews in der Klasse führen wollen. Als Grund dafür ist ein Forschungsprojekt an der TU Dortmund genannt worden, ohne explizit auf die Themen einzugehen. Betzavta ist nicht erwähnt worden, da die Schüler:innen der Klasse noch nichts davon gewusst haben und dies mit dem Lehrer der Klasse abgesprochen worden ist. Während dieser Unterrichtsstunde hat die Projektgruppe die Schüler:innen im Fach Politik beobachtet, da die Intervention Betzavta zu diesem Zeitpunkt noch nicht begonnen hatte. Auch wenn aus diesem Grund noch keine Daten zu der Durchführung von Betzavta gewonnen worden sind, konnten dennoch wichtige Informationen über das Sozialverhalten der Schüler:innen und das Klassenklima gesammelt werden. Diese Erkenntnisse sind bei der Erstellung des Interviewleitfadens nützlich gewesen. An den anderen drei Tagen der Beobachtungen sind die Aktivitäten 'Das Haus meiner Träume', 'Besuch auf der Insel Albatros' und 'Der ideale tolerante Mensch' begleitet worden (Beschreibung der Aktivitäten siehe Kapitel 2.2). Die Beobachtenden haben sich in Phasen, in denen die Klasse in Kleingruppen aufgeteilt worden ist, in Absprache miteinander auf jeweils verschiedene Gruppen fokussiert. In Phasen, in denen die ganze Klasse beispielsweise etwas diskutiert hat, ist das ganze Geschehen von allen drei Mitgliedern der Projektgruppe beobachtet worden. Die Beobachtungen sind zunächst handschriftlich auf den Beobachtungsbögen festgehalten und in Kategorien geordnet worden. Später haben die Beobachtenden ihre Notizen in einem gemeinsamen Dokument zusammengetragen, um diese untereinander vergleichen zu können (siehe Anhang 05). Nach den Stunden von Betzavta haben sich die Beobachtenden mit dem Lehrer der Klasse und dem Betzavta-Moderator ausgetauscht. So sind weitere Erkenntnisse und Auffälligkeiten über die Durchführung aufgenommen und eine Einschätzung des Verhaltens der Schüler:innen erlangt worden. Des Weiteren ist es möglich gewesen, Rückschlüsse auf die Deutschkenntnisse der Schüler:innen zu ziehen, die für die Entwicklung des Interviewleitfadens von großer Bedeutung gewesen sind. Dadurch ist es möglich gewesen den Gesprächsleitfaden zu optimieren.

### 3.5.2 Interviews

Um die Forschungsfragen der Projektgruppe beantworten zu können, sind neben den Beobachtungen, leitfadengestützte Interviews in der Berufsfachschulklasse B1E durchgeführt worden. Bevor die Interviews durchgeführt worden sind, hat sich die Projektgruppe das Einverständnis der einzelnen Teilnehmenden eingeholt. Dazu sind ein Bogen zur „Einwilligungserklärung zur Erhebung und Verarbeitung personenbezogener Daten des Interviews“ erstellt worden (siehe Anhang 04). In diesem haben sich die Schüler:innen dazu bereit erklärt interviewt zu werden und der Nutzung der erhobenen Daten für die projektbezogenen Zwecke zugestimmt. Außerdem versichert die Forschungsgruppe absolute Anonymisierung, um Rückschlüsse zur Person ausschließen zu können. Die Interviews sind auf freiwilliger Basis der Schüler:innen durchgeführt worden, sodass vor der Durchführung unklar gewesen ist, wie viele Schüler:innen sich bereit erklären würden. Schlussendlich haben sich vierzehn Schüler:innen dazu entschieden, in ein Gespräch mit der Projektgruppe zu gehen. Die Durchführung der leitfadengestützten Interviews hat Anfang März stattgefunden. Drei Mitglieder der Projektgruppe haben die Schüler:innen an zwei aufeinanderfolgenden Tagen interviewt. Ein Gruppenmitglied hat einen kleinen Teil der Schüler:innen am ersten Tag interviewt, die restlichen Schüler:innen sind am folgenden Tag von den anderen beiden Gruppenmitgliedern befragt worden. Für diese Befragungen hat das Alice-Salomon-Berufskolleg der Projektgruppe einen Raum zur Verfügung gestellt, in denen jeweils zwei Interviews zur selben Zeit durchgeführt worden sind. Da der Raum klein gewesen ist, hat sich zunächst die Frage gestellt, ob die Interviews überhaupt parallel abgehalten werden können, ohne sich gegenseitig zu stören. Die zwei Projektmitglieder sind zu dem Entschluss gekommen, dass der Abstand zwischen den Interviewplätzen ausreichend gewesen ist, sodass die bzw. der jeweils andere Sprecher:in nicht, beziehungsweise nur leise auf der Tonspur des anderen Interviews zu hören ist. Die Interviews sind aufgezeichnet worden, um eine spätere Analyse und Auswertung zu vereinfachen. Nachdem der Raum für die Interviews eingerichtet worden ist, sind jeweils zwei Schüler:innen eingeladen worden. Den Schüler:innen ist vor der Befragung versichert worden, dass die Befragung jederzeit abgebrochen werden kann und Fragen nicht beantwortet werden müssen (siehe Anhang 04). Zudem sind die Schüler:innen dazu aufgefordert worden, sich einen Code zur Anonymisierung zu überlegen. Der Code soll zwei Buchstaben, zum Beispiel die Initialen der Schülerin bzw. des Schülers, und eine Zahl enthalten haben. Nachdem diese Gesprächseinleitung erfolgt ist, sind die Tonaufnahmegeräte eingeschaltet worden und die Interviewdurchführung ist gestartet. Generell haben die Interviews den Charakter eines lockeren Gesprächs gehabt, wobei sich die Interviewer:innen trotz allem stark an dem Gesprächsleitfaden orientiert haben. Somit ist abgesichert worden, dass alle wesentlichen Punkte besprochen worden sind. Es hat sich herausgestellt, dass alle Schüler:innen unterschiedliche Erzählmotivationen gehabt haben. Einige Schüler:innen haben durch fehlende Deutschkenntnisse häufig die Fragen nicht verstanden oder falsch beantwortet, sodass es dem bzw. der Interviewer:in schwergefallen ist, auf gesagte Punkte näher einzugehen. In diesen Fällen ist das Gespräch deutlich kürzer als bei den anderen Teilnehmer:innen verlaufen. Allerdings haben sich diese Schüler:innen in der Minderheit gehalten, sodass aus den anderen Interviews viele hilfreiche Informationen



gewonnen worden sind. Den Interviewer:innen ist es häufig nicht gelungen, die offenen Fragen aus dem Leitfaden zu stellen, sodass durch häufige Nachfragen und Erzählaufforderungen das Gespräch weitergeführt werden musste. Generell ist deutlich geworden, dass die Mehrheit der Schüler:innen viel zu erzählen haben und sie sich gefreut haben, dass die Studierendengruppe in der Klasse gewesen ist. Unglücklicherweise ist nach den ersten Interviews aufgefallen, dass sich die Tonspuren der zeitgleichen Interviews überlappt haben. Dennoch kann der Inhalt in den Aufzeichnungen verstanden werden, weswegen trotz Überlappung der Tonspuren weiter gemacht worden ist. Nachdem ein Gespräch beendet worden ist, haben die Interviewer:innen die Tonspur mit einem Code versehen, der aus den Initialen der Teilnehmenden, dem Geschlecht und Alter des/ der Schüler:in und dem Anonymisierungscode besteht. Die befragte Person ist namentlich mit dem Code der Tonspur und der Zeit des Interviews in einem verschlüsselten Dokument zur Rückverfolgung festgehalten worden.

#### **3.5.3 Resümee der Projektmethodik**

Um ein erfolgreiches Forschungsergebnis zu erhalten, ist die Vorgehensweise des Projektes in dem Kapitel der Projektmethodik beschrieben worden. Die Berufsfachschulklasse B1E des Alice-Salomon-Berufskolleg hat sich dazu bereit erklärt als Stichprobe der Forschungsgruppe zu dienen. In der Klasse werden unter anderem Beobachtungen und leitfadengestützte Interviews durchgeführt, in denen die durchgeführten Betzavta und betzavtanahen Aktivitäten aufgegriffen werden. Die Beobachtungen sollen vor allem soziale Prozesse, menschliches Verhalten und Interaktionen erfassen, während die Interviews sich auf die subjektiven Meinungen und Erfahrungen der Schüler:innen beziehen. Der Interviewleitfaden ist mit der SPSS-Methode, verschiedene Pretests und mehreren Überarbeitungen schlussendlich finalisiert worden. Die genutzten Erhebungsmethoden beachten bestimmte Gütekriterien, wodurch gesichert wird, dass der Forschungsprozess durch keine äußeren oder subjektiven Einflüsse beeinflusst wird. Dementsprechend hat sich die Forschungsgruppe auch dazu entschieden, mehrere Erhebungsmethoden zu nutzen, um ein möglichst objektives Gesamtbild zu erhalten. Schlussendlich sind die Beobachtungen und die Interviews durchgeführt worden. Durch vorhandene Beobachtungs- und Interviewleitfäden sind die für die Forschungsfragen relevanten Inhalte aufgezeichnet worden. Die Interviews haben auf der Freiwilligkeit der Schüler:innen basiert, da eine Einwilligungserklärung durch diese ausgefüllt worden ist. Dadurch ist die Forschungsarbeit ethisch und datenschutzrechtlich korrekt ausgeführt worden.



## 4 Auswertung

Im Rahmen des Forschungsprojektes liegt der Erhebungs- und Auswertungsschwerpunkt im qualitativen Forschungsbereich. Für die Auswertung der erhobenen Daten, wie Beobachtungsprotokolle und Transkripte der leitfadengestützten Interviews, wird die qualitative Inhaltsanalyse (QIA) nach Mayring (2015) und Schreier (2012) herangezogen. Im vorliegenden Kapitel werden die QIA sowie dazugehörige relevante Gütekriterien vorgestellt. Im Anschluss wird auf den Erstellungsprozess des Kategoriensystems eingegangen und dieser reflektiert.

### 4.1 Auswertungsmethode: QIA

Aus historischer Perspektive wird Mitte des 20. Jahrhunderts die Inhaltsanalyse als wissenschaftliche Methode in der quantitativen und qualitativen Forschung eingeführt, wobei zuvor numerische Beschreibungen und Differenzierungen die gängigen Methoden dargestellt haben (Schreier, 2012). Erst im Zuge des Wachstums der sozialwissenschaftlichen Forschung rückt die Inhaltsanalyse vermehrt in den Mittelpunkt wissenschaftlicher Arbeit. Sie dient dazu, die Bedeutung bestimmter Kontexte komplex und kontextabhängig darzustellen. Die Inhaltsanalyse unterliegt festen Regeln, Strukturen und geltenden Gütekriterien. Je nach Forschungsfrage und Forschungsziel gibt es in der Inhaltsanalyse eine große Anzahl an unterschiedlichen Definitionsversuchen. So wird sie im Rahmen des Projektes „als versuchte Rekonstruktion eines (umfassenden) sozialen Prozesses“, als „das zentrale Modell zur Erfassung (bzw. Konstituierung) sozialwissenschaftlicher Realität“ (Lisch/Kriz 1978, S. 11; S. 44 zitiert nach Mayring, 2015, S.12) definiert. Grundsätzlich hat die qualitative Inhaltsanalyse fünf zentrale Merkmale, die im Forschungsprozess gelten. Das Vorgehen bei der Inhaltsanalyse ist systematisch. Schreier (2012, übersetzt von der Projektruppe) unterteilt acht systematische Schritte, die bei der Anwendung einer QIA unabhängig von der Forschungsfrage und dem Material durchlaufen werden:

1. Entscheidung für eine Forschungsfrage
2. Auswahl des Materials
3. Erstellen eines Kategoriensystems (Hauptkategorien und Subkategorien)
4. Aufteilung des Materials in Codiereinheiten
5. Ausprobieren des Kategoriensystems durch Doppelkodierung

6. Bewertung des Kategoriensystems im Hinblick auf die Konsistenz der Kodierung und die Gültigkeit
7. Hauptanalyse: Kodierung des gesamten Materials mit der überarbeiteten Version des Kategoriensystems
8. Interpretation und Präsentation der Ergebnisse

Ein weiteres Merkmal der QIA ist die flexible Fokussierung. Dadurch kann das Kategoriensystem offen auf das Material zugeschnitten werden. Des Weiteren ist ein Merkmal der Inhaltsanalyse die Datenreduzierung. Dabei werden relevante Informationen von irrelevanten Datenabschnitte separiert, sodass die Forschungsfragen mithilfe der relevanten Daten bestmöglich beantwortet werden können (ebd.). Ergänzend führt Mayring (2015) die Regelgeleitetheit als weiteres Merkmal einer Inhaltsanalyse an. Es gibt feste Strukturen und Regeln, denen die Auswertung zu Grunde liegt. Das Ziel ist es die Analyse für Außenstehende und alle Beteiligten nachvollziehbar und überprüfbar darzustellen. Zuletzt ist die Inhaltsanalyse theoriegeleitet. So werden die Ergebnisse unter Berücksichtigung der Fragestellung und des zugrunde liegenden theoretischen Hintergrundes interpretiert und diskutiert (ebd.). Die Forschungsgruppe nutzt das computergestützte Auswertungsprogramm MAXQDA (2022), um die Daten anhand des Kategoriensystems codieren und im Anschluss analysieren zu können.

## 4.2 Gütekriterien

Gütekriterien sichern die Qualität eines Forschungsprozesses. In diesem Abschnitt werden die Gütekriterien im Zusammenhang mit der Auswertung der Daten dargestellt. Die Gütekriterien bezogen auf die anderen Teile des Forschungsprozesses sind in dem Kapitel 3 zu finden. Im Kontext der empirischen Forschung sind folgende Gütekriterien allgemein vertreten: Objektivität, Validität und Reliabilität. Diese sind aus der quantitativen Forschung entstanden und somit nicht direkt auf die qualitative Forschung übertragbar (Misoch, 2019). In der qualitativen Forschung ist besonders die Objektivität nicht in demselben Umfang wie in der quantitativen Forschung leistbar. Denn in der qualitativen Forschung ist der Forschende in die Erhebung aktiv eingebunden (ebd.). Somit müssen die quantitativen Gütekriterien für die qualitative Forschung adaptiert werden. Dafür gibt es von verschiedenen Autoren adaptierte Varianten. In diesem Bericht bezieht sich die Forschungsgruppe auf die Ausführungen von Steinke (2000) und Mayring (2015). Im Folgenden wird exemplarisch für jedes quantitative Gütekriterium ein qualitatives Äquivalent vorgestellt, welche die Forschungsgruppe in ihrem Forschungsprozess berücksichtigt hat. Das Kriterium der Objektivität kann im qualitativen Forschungsprozess durch die ‚Intersubjektive Nachvollziehbarkeit‘ ersetzt werden, denn die Auswertung wird durch die Subjektivität der einzelnen beteiligten Personen beeinflusst. Um die Subjektivität zu minimieren, „müssen Schritte dieses Prozesses transparent dargestellt und protokolliert werden, sodass diese für Nicht-Beteiligte nachvollziehbar und überprüfbar“ sind (Misoch, 2019, S. 256). Um dies zu gewährleisten hat die Forschungsgruppe mehrere Mitglieder für die

Auswertung eingesetzt. So sind die Daten von verschiedenen Personen ausgewertet worden. Zusätzlich hat ein ständiger Abspracheprozess unter den Codierern stattgefunden. Zu Beginn entwickelt die gesamte Forschungsgruppe ein deduktives Kategoriensystem (siehe Anhang 08), welches als Grundlage der Auswertung fungiert. Besonders in der Auswertung spielt die Reliabilität eine große Rolle. Hier eignet sich die Intercoder-Reliabilität als Gütekriterium. Dabei handelt es sich um ein Kriterium, welches die „Verlässlichkeit der Dateninterpretation“ (Misoch, 2019, S. 251) sichert. Dabei bekommen „mehrere voneinander unabhängige Forschende die gleichen Daten zur Interpretation vorgelegt“ (Misoch, 2019, S. 251). Insbesondere der Grad der Übereinstimmung ist entscheidend. Die Forschungsgruppe hat sich für die Variante des „konsensuelle[n] Codieren[s]“ (Hopf&Schmidt 1993, S. 61-63) entschieden. Die Durchführung dieses aufwendigen Prozesses ist durch die übersichtliche Datenmenge, sowie der erhöhten Anzahl an Codierern ermöglicht worden. Dabei haben die Codierern alle einen Ausschnitt des Transkripts ‚lr\_2\_w\_19\_j19‘ (siehe Anhang 09) in Einzelarbeit, anhand des erstellten Codebuchs (siehe Anhang 10), codiert. Anschließend haben alle Codierern die Codes miteinander verglichen und entsprechende Unklarheiten trennschärfer definiert oder anders gewichtet. Als Beispiel kann hier die Problematik mit den Kategorien ‚Gemeinsamkeiten‘ und ‚Kultur‘ genannt werden. Bei diesen Kategorien ist die Trennschärfe nicht gegeben, da kulturelle Gemeinsamkeiten auch als ‚Gemeinsamkeiten‘ codiert werden können. Somit hat sich die Forschungsgruppe dafür entschieden ‚Gemeinsamkeiten‘ hierarchisch über ‚Kultur‘ zu stellen, sodass zuerst ‚Gemeinsamkeiten‘ codiert werden, da dies für die Beantwortung der Forschungsfragen relevanter ist. Dieser Prozess ist wiederholt worden, bis eine geeignete Übereinstimmung festzustellen war.

Um eine Validierung der Auswertung garantieren zu können, hat die Forschungsgruppe sich für die Forschendentriangulation entschieden, bei der verschiedene Forschende an der Auswertung der Daten arbeiten (Misoch, 2019). In dem Projekt ist dies durch eine Kleingruppe von Auswertern realisiert worden. Die Intercoder-Reliabilität sowie die Forschendentriangulation bedingen sich in besonderem Maße, denn die Forschendentriangulation ermöglicht erst die Nutzung der Intercoder-Reliabilität. Zusätzlich verbessert die Forschendentriangulation die Intersubjektive Nachvollziehbarkeit.

### 4.3 Kategoriensystem

Das Kategoriensystem ist ein wichtiger Bestandteil für die Auswertung der Daten. Im Folgenden werden das deduktive Vorgehen und die Erstellung und Optimierung des Kategoriensystems mit entsprechender Reflexion vorgestellt. Zudem wird der Ablauf der Auswertung dargestellt und es folgt eine Reflexion, wie der Prozess des Codierens und die Absprachen untereinander funktioniert haben.

### 4.3.1 Deduktives Vorgehen

Die deduktive Inhaltsanalyse ist ein Teil der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010). Ziel ist es dabei, vorher festgelegten Kategorien Textabschnitte zuzuordnen. Des Weiteren werden die gewählten Kategorien auf vorhandenen theoretischen Grundlagen gebildet (ebd.). Das Vorgehen der deduktiven Inhaltsanalyse wird im Folgenden beschrieben. Zu Beginn wird ein Kategoriensystem gebildet, welches Ober- und Unterkategorien besitzt. Dies gründet auf der verwendeten Literatur, welche dazu dient, die vorhandenen Kategorien genau zu definieren. In tabellarischer Form wird ein Codebuch (siehe Anhang 10) gebildet, welche die inhaltsanalytischen Regeln festlegt.

Nach dem Bilden und Definieren der Kategorien werden Ankerbeispiele gesucht, welche stellvertretend die Kategorie abbilden. Diese sollen deutlich machen, welche Inhalte der Kategorie zugeordnet werden können. Der letzte Teil des Kategoriensystems besteht aus den Codierregeln, welche festlegen, wann der Code (nicht) zutreffend für die vorliegende Textstelle ist und sorgt parallel für eine einheitliche Codierung. Das Kategoriensystem ist relevant, da es genau definiert, wann eine Textstelle als passend erachtet werden kann (Mayring, 2010). Anschließend wird das vorhandene Kategoriensystem anhand der Transkripte erprobt. Dabei kann es zu Veränderungen der Kategorien und des Kategoriensystems kommen. Zum Schluss folgt ein Durchgang mit dem finalen Material. Dies wird im Anschluss ausgewertet. In Bezug auf das Projekt hat sich die Forschungsgruppe für das deduktive Vorgehen der QIA entschieden, da sie auf Kategorien basiert, welche aufgrund der vorhandenen Forschungsfragen gebildet werden. Dies ermöglicht eine strukturierte Analyse, welche für die erstellten Forschungsfragen ausgelegt ist. Diese Methode erlaubt es den Inhalt nach eigenen gewählten relevanten Informationen zu untersuchen, welche auf dem aktuellen Forschungsstand beruhen. So entsteht eine vorteilhafte Variante für die Auswertung von Interviews und damit dem des gewählten Forschungsvorhabens (ebd.)

### 4.3.2 Erstellung des Kategoriensystems

Aus den vorhandenen Theorien soziale Teilhabe, Betzavta, Transkulturalität und Intersektionalität lassen sich deduktiv Kategorien ableiten. Dabei erfahren zunächst alle möglichen Kategorien eine Sammlung und Strukturierung. Anschließend erfolgt eine Festlegung der Oberkategorien ‚Soziale Teilhabe‘, ‚Betzavta‘, ‚Transkulturalität‘ und ‚Intersektionalität‘ und eine erneute Betrachtung der dazugehörigen Theorien. Die übrigen gesammelten Kategorien werden diesen thematisch zugeordnet. . Zunächst entscheidet sich die Projektgruppe bei der Oberkategorie ‚Soziale Teilhabe‘ für die Subkategorien ‚Klassengemeinschaft‘ mit den Sub-Subkategorien ‚Klassenklima‘, ‚Freundesgruppen‘ und ‚Rolleneinnahme‘ sowie ‚Befindlichkeit‘ mit den Sub-Subkategorien ‚Wertschätzung‘ und ‚Wohlbefinden‘. Die Oberkategorie ‚Betzavta‘ lässt sich in die Subkategorien ‚Schüler-Moderator-Verhältnis‘, ‚Konflikte‘ und ‚Verhalten in Betzavta-Unterricht Aktivitäten‘ unterteilen. Zudem wird die Subkategorie ‚Konflikte‘ in ‚Auseinandersetzungen‘, ‚Toleranz‘ und ‚Lösungsstrategien‘ und die Subkategorie ‚Verhalten in Betzavta-Unterricht‘ in ‚Reflexion‘ und ‚Entscheidungen‘ segmentiert. Bei der Oberkategorie

‚Transkulturalität‘ entscheidet sich die Gruppe für die Subkategorien ‚Gemeinsamkeiten‘, ‚Umgang mit Kultur‘ und ‚Umgang mit Widersprüchen‘. Zu der Oberkategorie ‚Intersektionalität‘ sind die Subkategorien ‚Machtverhältnisse‘ und ‚Diskriminierung und -erfahrungen‘ zugeordnet worden. Nach einer Testung der erstellten Kategorien mit Hilfe einer Probecodierung eines Transkriptionsausschnittes werden einige unklare Abgrenzungen deutlich, sodass sich eine Überarbeitung des Kategoriensystems anschließt. Ziel ist eine Reduktion der Kategorienanzahl und eine eindeutiger Abgrenzung, sodass Kategorien entfernt oder neu strukturiert werden konnten. Dadurch ist bei der Oberkategorie ‚Soziale Teilhabe‘ die Sub-Subkategorie ‚Klassenklima‘ entnommen, da sie für die Projektgruppe mit Hilfe der Subkategorie ‚Klassengemeinschaft‘ ausreichend abgedeckt ist. Zudem ändern sich die Sub-Subkategorien ‚Wertschätzung‘ und ‚Wohlbefinden‘ zu Subkategorien. Bei der Oberkategorie ‚Betzavta‘ wird die gesamte Subkategorie ‚Verhalten in Betzavta-Unterricht Aktivitäten‘ entfernt, da sie für die entwickelten Forschungsfragen nicht von Bedeutung ist. Zudem erfährt die Sub-Subkategorie ‚Auseinandersetzungen‘ bei den Konflikten in ‚Reflexion‘ eine Änderung, da der Umgang mit diesen Konflikten für die Projektgruppe interessanter erscheint. Die Subkategorien ‚Umgang mit Kultur‘ und ‚Umgang mit Widersprüchen‘ im Bereich ‚Transkulturalität‘ werden in ‚Kultur‘ und ‚Widersprüche‘ geändert, da nicht nur der Umgang, sondern jegliche Erwähnung dieser Thematiken erfasst werden sollen. Um eine eindeutige Zuordnung zu den Kategorien zu gewährleisten, sind sowohl klare Definitionen als auch Ankerbeispiele und Entscheidungsregeln notwendig. Bei den Definitionen soll das subjektive Empfinden der Projektmitglieder verschriftlicht werden, um eine identische Auffassung der Kategorien zu gewährleisten. Um ein gleiches Verständnis und demnach eine gleiche Zuordnung der Informationen zu einem späteren Zeitpunkt zu sichern, stellen Ankerbeispiele aus den Transkripten und signalisierende Stichworte eine Ergänzung dar (siehe Anhang 10). Für den Fall, dass es trotzdem Schwierigkeiten bei der Zuordnung zu Kategorien gibt, sollen die aufgestellten Entscheidungsregeln die Abgrenzung zwischen verschiedenen Kategorien verstärken.

An die Überarbeitung des Kategoriensystems schließt sich eine zweite Probecodierung an. Anhand dieser Erkenntnisse erfolgt eine erneute Optimierung der Kategorien und die Erstellung des Codebuchs. Die Projektgruppe behält dabei die Oberkategorien bei. Allerdings verändern sich einige Subkategorien, sodass nicht einheitlichen Codierungen vorgebeugt wird. Schlussendlich sollen die Subkategorien ‚Wertschätzung‘ und ‚Wohlbefinden‘ entfernt werden, da das Wohlbefinden zu der Subkategorie ‚Klassengemeinschaft‘ gefasst werden kann und es keiner eigenständigen Kategorie bedarf. Zudem lässt sich die Oberkategorie ‚Betzavta‘ in die Subkategorien ‚Konflikte‘ und ‚Reflexion‘ unterteilen, da diese die wesentlichen Bestandteile des Forschungsvorhabens sind. Bei der Oberkategorie ‚Intersektionalität‘ lässt sich die Subkategorie ‚Toleranz‘ ergänzen um das Thema vielschichtig aufzugreifen. Dadurch soll der Umgang mit unterschiedlichen Meinungen beleuchtet werden.

### 4.3.3 Reflexion

Um mit der Hauptanalyse der qualitativen Inhaltsanalyse anfangen zu können, findet zunächst eine Pilotierungsphase statt. In dieser wird ein Ausschnitt des Transkripts ‚lr\_2\_w\_19\_j19‘ als eine von zwei Codierproben verwendet. Diese Codierprobe unterziehen ist im ersten Schritt alle Codierenden in Einzelarbeit mit dem zuvor erstellten Kategoriensystem einer Testung. Danach erfolgt ein Vergleich der Ergebnisse. Dabei fallen den Codierenden Verbesserungsöglichkeiten für das Kategoriensystem in dem Sinne auf, dass die Codierung jeder Codierenden für alle Beteiligten nachvollziehbar erscheint und sie den Kategorien und Regeln Folge leisten. Zunächst ist auffällig, dass die Grenze zwischen den Kategorien ‚Klassengemeinschaft‘ und ‚Freundesgruppen‘ nicht klar differenziert scheint. Deshalb wird eine trennschärfere Formulierung der Definitionen vorgenommen. Zudem wird der Kategorie ‚Klassengemeinschaft‘ auch die Lehrkraft-Schüler:innen-Interaktion zugeordnet. Weitere Klärung bedarf es bei den Kategorien ‚Gemeinsamkeiten‘ und ‚Kultur‘. Vermehrt ist unklar, ob kulturelle Gemeinsamkeiten wie die Sprache oder die Religion zu der Kategorie ‚Gemeinsamkeiten‘ oder ‚Kultur‘ zugeordnet werden. Da die Kategorie ‚Gemeinsamkeiten‘ für die Beantwortung der Forschungsfragen als relevant eingestuft wird, werden sämtliche Gemeinsamkeiten – auch kulturelle – dieser Kategorie zugeordnet. Eine weitere Diskussion entsteht bei der Codierung der Kategorien ‚Konflikte‘ und ‚Widersprüche‘. Da die Kategorie ‚Konflikte‘ zu Betzavta gehört, wird sie nur bei dem Material, welches direkt mit Betzavta-Aktivitäten in Kontakt steht, angewendet. Außerdem darf die Kategorie Betzavta mit allen anderen Kategorien doppelt codiert werden, damit bei der Analyse festgestellt werden kann, wie häufig bestimmte Kategorien in Bezug auf Betzavta zu finden sind. Als letzte Veränderung wird die Kategorie ‚Toleranz‘ nicht mehr als Subkategorie unter Betzavta gefasst, sondern unter Intersektionalität, damit auch Betzavta-unabhängiges Material bzw. Situationen außerhalb des Betzavta-Settings auf diese Kategorie hin überprüft werden können. Daraufhin startet die Codierung. Eine erneute Veränderung der Kategorien muss ab diesem Punkt zwar nicht mehr vorgenommen werden, jedoch zeigt sich eine Bearbeitung der Regeln und Definitionen als sinnvoll. Allgemein hat es sich so ergeben, dass je weniger Codes und je eindeutiger und trennschärfer diese voneinander definiert sind, desto besser können Daten dem jeweiligen Code zugeordnet und im Nachgang ausgewertet werden. Beispiele und Entscheidungsregeln helfen dabei, diese Trennschärfe zu verdeutlichen und für alle Codierenden nachvollziehbar zu gestalten.

### 4.3.4 Auswertung

Die Grundlage der Auswertung stellen die vorhandenen Transkripte der durchgeführten Interviews, die Beobachtungen während des Politikunterrichts (in dem unter anderem die Betzavta und betzavtanahen Aktivitäten durchgeführt worden sind) und die dazugehörigen Materialien dar. Die Auswertung dieser erfolgte mithilfe der Software MAXQDA. Für die Auswertung ist innerhalb der Projektgruppe eine Analysegruppe gebildet worden, welche sich in zwei Tandemteams unterteilte. Diese dienten der Abgleichung der codierten Segmente und ermöglichten somit die subjektive Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse. Während der ersten Phase der Auswertung



sind die einzelnen Materialien untersucht und den passenden Kategorien mithilfe des Codebuchs zugeordnet worden. Dabei sind zuerst die Transkripte, dann die Beobachtungen und abschließend die Materialien bearbeitet worden. Die qualitative Inhaltsanalyse bietet durch MAXQDA die Möglichkeit, die erhaltenen Ergebnisse bildlich darzustellen. Für die Auswertung der Ergebnisse können verschiedene Visualisierungstools verwendet werden. Diese umfassen Wortwolken, Diagramme, Mind-Maps, Code-Relation-Browser, Code-Matrix-Browser, Code-landkarte, Dokumentlandkarte, Dokumentenvergleichsdiagramm, Profilvergleichsdiagramm, Dokumentportrait und Codeline (VERBI GmbH, 2022). Für die Analysegruppe der Projektgruppe bieten der Code-Matrix-Browser und der Code-Relation-Browser mit der dazugehörigen interaktiven Segmentmatrix eine geeignete Darstellung der Ergebnisse für die Beantwortung der Forschungsfragen. Um die Visualisierungen erstellen zu können, müssen die Dokumente aktiviert werden. Für die Beantwortung der Forschungsfragen ist der Bezug der Dokumente zu Betzavta notwendig, sodass diese Oberkategorie jeweils in Beziehung zu den anderen Kategorien gesetzt wird. Mit Hilfe des Code-Relation-Browsers können Überschneidungen und Beziehungen zwischen den Codes untersucht werden (VERBI GmbH, 2022). Dadurch lässt sich die Kombination verschiedener Kategorien veranschaulichen, sodass inhaltliche Rückschlüsse gezogen werden können. Der Code-Matrix-Browser hingegen bildet die Verteilung von Codes für jedes Dokument ab. Dies ist für die Projektgruppe geeignet, da die Häufigkeit des Vorkommens innerhalb der Dokumente ermittelt und somit die Beantwortung der Forschungsfragen unterstützt wird. Zudem können durch die Funktion der interaktiven Segmentmatrix die codierten Inhalte zu den dazugehörigen Kategorien direkt angezeigt und tabellarisch dargestellt werden. Dadurch wird eine Auswertung und Interpretation der Codierungen vereinfacht (ebd.)

#### **4.4 Reflexion**

Im Folgenden reflektiert die Projektgruppe ihren Vorgang bei der Auswertung der vorhandenen Materialien. Diese sind mithilfe eines selbst erstellten Kategoriensystems und MAXQDA durchgeführt worden. Die Codierung des Materials erfolgt für die Analysegruppe ohne große Schwierigkeiten. Nach der Anpassung der Kategorien und der Optimierung des Codebuchs im Hinblick auf Definitionen und Ankerbeispiele sind lediglich Einzelheiten unklar. Viele Codierungen stimmen in den Tandemgruppen überein, sodass der Abgleich erfolgreich vorangeschritten ist. Außerdem helfen sich die zwei Kleingruppen der Analysegruppe untereinander und besprechen Unklarheiten sowie Differenzen. Die Codierung des Materials erfolgt in separaten Tandemteams, wodurch die Bearbeitung schneller erfolgen kann. Dies führt vereinzelt zu fehlender Transparenz in der Kommunikation zwischen den Teams, wodurch im Nachhinein eine Überarbeitung der bereits codierten Segmente notwendig gewesen ist. Die zuvor im Codebuch festgelegte Priorisierung der Kategorie ‚Reflexion‘ als höchste ist von der einen Kleingruppe eingehalten worden, währenddessen die andere Tandemgruppe diese Regel zwecks des Forschungsvorhabens bewusst entfernt hat, damit weitläufiger auf die Forschungsfragen eingegangen werden kann. Da insbesondere die Begriffe Transkulturalität, soziale Teilhabe und



Intersektionalität in Verbindung mit Betzavta untersucht werden sollen, ist es wichtig, die Informationen zu zum Beispiel Klassengemeinschaft und Gemeinsamkeiten im Betzavta Kontext nicht lediglich als Reflexion zu codieren, da es in einer Betzavta oder betzavtanahen Aktivität erfolgt. Von zentraler Bedeutung ist es, diese Segmente den passenden Kategorien zuzuordnen und eine Einordnung in den Betzavta-Kontext über eine Doppelcodierung der Oberkategorie ‚Betzavta‘ zu erlangen. Somit kann das Vorkommen der Oberkategorien innerhalb der jeweiligen Aktivität differenzierter untersucht werden. Nach dem Abgleich in den Tandemteams und vollständiger Übereinstimmung sind die Dokumente in einem MAXQDA-Projekt zusammengeführt worden. Hierbei haben sich Schwierigkeiten ergeben, da die Dokumente manuell zusammengeführt werden müssen. Insgesamt bietet das Programm verschiedene Vorteile für die Analyse von Daten. Durch MAXQDA ist eine strukturierte Erarbeitung der zu beantwortenden Forschungsfragen möglich. Mit Hilfe des Codebuchs und des Kategoriensystems ist es möglich, dass die Materialien gezielt auf die Inhalte der Forschung analysiert werden können (VERBI GmbH, 2022). Das Codebuch und die dazugehörigen Regeln ermöglichen, dass unterschiedliche Personen zeitgleich am Material arbeiten und das gleiche Ergebnis erzielen können. Jedoch ist es nicht möglich, eine vollständige Übereinstimmung der Ergebnisse zu erlangen, da jede:r eine subjektive Interpretation des Materials vornimmt, welche ein Kategoriensystem nicht vollständig unterbinden kann. Ein Abgleich ist durch das Programm gut umsetzbar, da die Anzahl der codierten Segmente pro Dokument angezeigt werden kann und die Inhalte strukturiert dargestellt sind. Zudem können die Kategorien nachträglich in MAXQDA verändert und die bereits Verwendeten automatisch angepasst werden. Die Verwendung des Programms ist aufgrund der Veränderbarkeit und Anpassung der Codes innerhalb des Prozesses eine Bereicherung für die Projektarbeit. Dies führt zu einer Verbesserung der späteren Ergebnisse in Bezug auf die Forschungsfragen. Im Hinblick auf das Forschungsprojekt bietet die Methode deutliche Vorteile zur Erarbeitung der gewünschten Ergebnisse. Insbesondere das explizite Abstimmen der Kategorien auf die Forschungsfragen ermöglicht eine inhaltsbezogene Analyse der gewonnenen Ergebnisse. Durch die Vielzahl an codierten Segmenten sind viele Informationen zum Forschungsvorhaben herausgearbeitet worden. Dies ermöglicht eine gute Beantwortung der Forschungsfragen. Besonders die Thematik rund um Betzavta ließ sich durch die Codes gut erarbeiten und es ist zu nutzbaren Ergebnissen gekommen, welche Rückschlüsse auf die Forschungsfragen erlauben.

### 4.5 Resümee

Resümierend lässt sich festhalten, dass sich die Forschungsgruppe methodisch für die qualitative Inhaltsanalyse entschieden hat. Diese wird als ein geeignetes Instrument erachtet, da sie sehr flexibel einsetzbar ist und komplexe Zusammenhänge wie Intersektionalität, Transkulturalität sowie soziale Teilhabe ausreichend beleuchten kann. Bei der QIA werden grundlegende Gütekriterien, wie die Intersubjektive Nachvollziehbarkeit berücksichtigt, um eine wissenschaftlich fundierte Analyse zu gewährleisten. Aufgrund der hohen Anzahl an Codierenden ist die Variante des konsensuellen Codierens genutzt worden. Die Projektgruppe

hat das Kategoriensystem erstellt, welches mit einem Probeausschnitt eines Transkriptes getestet und anschließend optimiert worden ist. Insgesamt gibt es viele Übereinstimmungen bei der Zuordnung der Textstellen zu den vorhandenen Kategorien. Unstimmigkeiten bezüglich unterschiedlicher Analyse und Interpretationen des codierten Materials können mit Hilfe kleingruppenübergreifender Absprachen geklärt werden. Die Analyseergebnisse sind mit Hilfe der Visualisierungshilfen von MAXQDA in Form des Code-Relation-Browsers, des Code-Matrix-Browsers und der interaktiven Segmentmatrix dargestellt worden.

## 5 Ergebnisse

Für die Analyse des codierten Materials sind von der Projektgruppe mehrere Visualisierungen angefertigt worden. Sie sollen die Überschneidungen zwischen der Oberkategorie ‚Betzavta‘ und sämtlichen anderen Kategorien verdeutlichen. Zu betonen ist, dass bei der Codierung nur die Kategorien gemeinsam mit ‚Betzavta‘ codiert werden, welche nicht unter die Oberkategorie ‚Betzavta‘ fallen. Dadurch können intersektionale und transkulturelle Anteile sowie Bezüge zur sozialen Teilhabe in den Betzavta und betzavtanahen Aktivitäten sichtbar gemacht werden.

### 5.1 Ergebnisse aus den Betzavta- und betzvtanahen Materialien

Im Folgenden sind die Überschneidungen im betzavtanahen Material der Aktivität ‚Der ideale tolerante Mensch‘ zu sehen (vgl. Abb. 8):

Codesystem	2 Betzavta
1 Soziale Teilhabe	
1.1 Klassengemeinschaft	
1.1.1 Freundesgruppen	
1.1.2 Rolleneinnahme	
2 Betzavta	
2.1 Konflikte	
2.2 Reflexion	
3 Transkulturalität	
3.1 Gemeinsamkeiten	
3.2 Kultur	1
3.3 Widersprüche	
4 Intersektionalität	
4.1 Machtverhältnisse	1
4.2 Diskriminierung	1
4.3 Toleranz	7

Abbildung 8: Codes in Verbindung mit Betzavta in dem Material zu der Aktivität ‚Der ideale tolerante Mensch‘

Hier wird sichtbar, dass unter der Oberkategorie ‚Transkulturalität‘ eine Codierung durch die Subkategorie ‚Kultur‘ zu finden ist. In der Aktivität ‚Der ideale tolerante Mensch‘ wird der Begriff Kultur genannt. Die meisten Codierungen sind unter der Oberkategorie ‚Intersektionalität‘ gemacht worden. ‚Toleranz‘ hat dabei die meisten Codierungen. In dem Material wird unter anderem beschrieben, was als tolerant gilt. Aber auch die allgemeinen Ziele der Aktivität beziehen sich auf die eigene Vorstellung von Toleranz und deren unterschiedlichen Auffassung sowie Erfahrungen mit Toleranz. In dem von der Projektgruppe codierten betzavtanahen Material zu der Aktivität ‚der ideale tolerante Mensch‘ wird keine Definition des Begriffs Toleranz gegeben. Als Indikator hat die Projektgruppe für die Subkategorie ‚Toleranz‘ den Begriff Akzeptanz gewählt. Dieser lässt sich unter den Stichworten zu der Aktivität finden. Auch die Subkategorien ‚Diskriminierung‘ und ‚Machtverhältnisse‘ lassen sich jeweils einmal in dem Material der Aktivität finden. So wird das Vorhandensein von Mehrheiten und Minderheiten genannt. In dem Material der Aktivität ‚Der ideale tolerante Mensch‘ ist ein hoher Anteil von intersektionalen Themen zu finden. Kaum vertreten ist hier das Thema Transkulturalität mit lediglich einem Code zu der Subkategorie ‚Kultur‘. Soziale Teilhabe ist in dem Material nicht codiert worden. Abbildung 9 verdeutlicht die Überschneidungen von der Oberkategorie ‚Betzavta‘ mit den anderen Kategorien in dem betzavtanahen Material für die Aktivität ‚Besuch auf der Insel Albatros‘.

Codesystem	2 Betzavta
1 Soziale Teilhabe	
1.1 Klassengemeinschaft	
1.1.1 Freundesgruppen	
1.1.2 Rolleneinnahme	
2 Betzavta	
2.1 Konflikte	
2.2 Reflexion	
3 Transkulturalität	
3.1 Gemeinsamkeiten	
3.2 Kultur	3
3.3 Widersprüche	
4 Intersektionalität	
4.1 Machtverhältnisse	4
4.2 Diskriminierung	
4.3 Toleranz	

Abbildung 9: Codes in Verbindung mit Betzavta in dem Material zu der Aktivität Besuch auf der Insel Albatros

Erkennbar sind beinahe identisch hohe Anteile von Transkulturalität und Intersektionalität. Für die Subkategorie ‚Kultur‘ hat die Projektgruppe den Indikator kulturelle Handlungen gewählt. In dem codierten Material zu der Aktivität ‚Besuch auf der Insel Albatros‘ wird das Thema Kultur

stark aufgegriffen, wie unter anderem auch die Unterschiede zwischen Mann und Frau, einer anderen Kultur oder der Umgang mit Menschen anderer Kulturen. Intersektionalität ist vor allem durch die Subkategorie ‚Machtverhältnisse‘ stark vertreten. Hier werden die unterschiedlichen Privilegien von Mann und Frau thematisiert. Abbildung 10 zeigt die Überschneidungen in der Aktivität ‚Das Haus meiner Träume‘.

Codesystem	2 Betzavta
1 Soziale Teilhabe	2
1.1 Klassengemeinschaft	1
1.1.1 Freundesgruppen	
1.1.2 Rolleneinnahme	
2 Betzavta	
2.1 Konflikte	
2.2 Reflexion	
3 Transkulturalität	1
3.1 Gemeinsamkeiten	1
3.2 Kultur	1
3.3 Widersprüche	
4 Intersektionalität	1
4.1 Machtverhältnisse	
4.2 Diskriminierung	1
4.3 Toleranz	4

Abbildung 10: Überschneidungen in der Aktivität Das Haus meiner Träume

Hier wird sichtbar, dass die Aktivität alle drei Kernthemen soziale Teilhabe, Intersektionalität und Transkulturalität berücksichtigt. Die Gewichtung liegt dabei größtenteils auf Intersektionalität, gefolgt von sozialer Teilhabe und Transkulturalität. Intersektionalität wird vor allem durch die Subkategorie ‚Toleranz‘ vertreten. Hier spielen die Berücksichtigung der Bedürfnisse Anderer und die Anerkennung der Freiheit und Entfaltung Anderer eine große Rolle. Außerdem werden in der Aktivität zwei Gruppen gebildet, welche durch das Geschlecht, die Nationalität oder Generation nicht gleich stark sein müssen und somit unter Umständen intersektionale Erfahrungen hervorbringt. Diskriminierung ist insoweit relevant, dass Personen während des Einigungsprozesses in der Aktivität eingeschränkt werden könnten.

## 5.2 Ergebnisse aus den Beobachtungsprotokollen

In diesem Abschnitt werden die codierten Kategorien in den Beobachtungsprotokollen zu den drei Betzavta und betzavtanahen Aktivitäten, die in der Klasse durchgeführt wurden, dargestellt.

Abbildung 11 ist eine Darstellung der Codes, die in dem Beobachtungsprotokoll zur Aktivität ‚Das Haus meiner Träume‘ in Verbindung mit Betzavta codiert worden ist.

Codesystem	2 Betzavta
1 Soziale Teilhabe	4
1.1 Klassengemeinschaft	18
1.1.1 Freundesgruppen	3
1.1.2 Rolleneinnahme	13
2 Betzavta	
2.1 Konflikte	
2.2 Reflexion	
3 Transkulturalität	
3.1 Gemeinsamkeiten	6
3.2 Kultur	2
3.3 Widersprüche	
4 Intersektionalität	
4.1 Machtverhältnisse	7
4.2 Diskriminierung	
4.3 Toleranz	

Abbildung 11: Codes in Verbindung mit Betzavta in dem Beobachtungsprotokoll zu der Aktivität ‚Das Haus meiner Träume‘

Die meisten Codes sind unter der Oberkategorie ‚Soziale Teilhabe‘ zu finden. In dieser ist die am häufigsten genannte Kategorie die ‚Klassengemeinschaft‘. Die Klasse wird als sehr rücksichtsvoll beschrieben. Die Schüler:innen unterstützen sich gegenseitig, hören dem Anderen zu und zeigen gegenseitige Anerkennung durch Applaus. An zweiter Stelle steht die Subsubkategorie ‚Rolleneinnahme‘ mit 13 Codes. Die Beobachtungen zeigen, dass die eine Hälfte der Gruppe eher ruhig und zurückhaltend agiert, während die andere Hälfte mehr redet und sich extrovertierter verhält. Die Oberkategorie ‚Transkulturalität‘ wird deutlich weniger codiert. Am stärksten ist hier die Subkategorie ‚Gemeinsamkeiten‘ mit sechs Codes vertreten. Die Schüler:innen entdecken, dass es viele Überschneidungen der Vorstellungen bezüglich des späteren Lebens untereinander gibt. Auch die Oberkategorie ‚Intersektionalität‘ ist im Vergleich dazu selten codiert. Die Codes beschränken sich auf die Subkategorie ‚Machtverhältnisse‘. Von den Beobachter:innen wird beispielsweise beschrieben, dass sich vereinzelt Schüler:innen in den Vordergrund stellen und eigenständig Entscheidungen für die Gruppe treffen. Abbildung

12 stellt die Codes in Verbindung mit Betzavta in dem Beobachtungsprotokoll der Aktivität ‚Besuch auf der Insel Albatros‘ dar.

Codesystem	2 Betzavta
1 Soziale Teilhabe	2
1.1 Klassengemeinschaft	8
1.1.1 Freundesgruppen	1
1.1.2 Rolleneinnahme	2
2 Betzavta	
2.1 Konflikte	
2.2 Reflexion	
3 Transkulturalität	
3.1 Gemeinsamkeiten	
3.2 Kultur	5
3.3 Widersprüche	
4 Intersektionalität	1
4.1 Machtverhältnisse	7
4.2 Diskriminierung	1
4.3 Toleranz	2

Abbildung 12: Codes in Verbindung mit Betzavta in dem Beobachtungsprotokoll zu der Aktivität Besuch auf der Insel Albatros

In dieser Aktivität sind die Oberkategorien ‚soziale Teilhabe‘ und ‚Intersektionalität‘ am häufigsten codiert worden. Bei der sozialen Teilhabe tritt die Subkategorie ‚Klassengemeinschaft‘ am häufigsten auf. Die Beobachtungen zeigen, dass die Schüler:innen bei dieser Aktivität aufmerksam zuhören und ihre Handlungen aufeinander abstimmen. Bei der Intersektionalität ist die Subkategorie ‚Machtverhältnisse‘ am häufigsten codiert worden. Die Beobachter:innen stellen einen regen Austausch der Klasse über die Machtverhältnisse zwischen Männern und Frauen fest. Dieses Thema wird von den Schüler:innen auf deren persönlichen Erfahrungen in der Familie beziehungsweise in Bezug auf die eigenen Eltern übertragen. Die Oberkategorie ‚Transkulturalität‘ wird in dieser Übung deutlich seltener codiert. Die codierten Segmente beziehen sich lediglich auf die Subkategorie ‚Kultur‘. Von den Schüler:innen wird das Bedürfnis benannt andere Kulturen kennenzulernen. Es findet ein Austausch über den Islam und die Rolle beziehungsweise die Behandlung der Frauen im Islam statt. Die Abbildung 13 zeigt die Codes in Verbindung mit Betzavta, die in dem Beobachtungsprotokoll zu der Aktivität ‚Der ideale tolerante Mensch‘ codiert worden sind.



Codesystem	2 Betzavta
1 Soziale Teilhabe	
1.1 Klassengemeinschaft	3
1.1.1 Freundesgruppen	
1.1.2 Rolleneinnahme	3
2 Betzavta	
2.1 Konflikte	
2.2 Reflexion	
3 Transkulturalität	
3.1 Gemeinsamkeiten	
3.2 Kultur	
3.3 Widersprüche	
4 Intersektionalität	
4.1 Machtverhältnisse	
4.2 Diskriminierung	
4.3 Toleranz	1

Abbildung 13: Codes in Verbindung mit Betzavta in dem Beobachtungsprotokoll zu der Aktivität Der ideale tolerante Mensch

Diese Aktivität weist in der Oberkategorie ‚Transkulturalität‘ keine Codes auf. Wie auf der Abbildung zu sehen, ist die Oberkategorie ‚Intersektionalität‘ einmal durch die Subkategorie ‚Toleranz‘ codiert worden. Die Beobachter:innen können Unterhaltungen über die Definition von Toleranz beziehungsweise des toleranten Menschen beobachten. In Bezug auf soziale Teilhabe sind jeweils drei Codes unter den Kategorien ‚Klassengemeinschaft‘ und ‚Rolleneinnahme‘ aufgelistet. Die Beobachtungen zeigen, dass es bei dieser Aktivität eine Mischung von ruhigen und unruhigen Phasen gegeben hat.

### 5.3 Ergebnisse aus den leitfadengestützten Interviews

In diesem Abschnitt werden die codierten Kategorien in den Transkriptionen zu den in der Klasse durchgeführten Interviews visuell dargestellt. Im Rahmen des Forschungsprojektes sind leitfadengestützte Interviews mit den Schüler:innen der Klasse B1E durchgeführt worden. Diese sind daraufhin für die Auswertung transkribiert worden. Die Abbildung 14 ist eine Darstellung der Codes in Verbindung mit Betzavta, die in allen Transkriptionen codiert worden sind.

Codesystem	2 Betzavta
1 Soziale Teilhabe	
1.1 Klassengemeinschaft	13
1.1.1 Freundesgruppen	
1.1.2 Rolleneinnahme	1
2 Betzavta	
2.1 Konflikte	
2.2 Reflexion	
3 Transkulturalität	
3.1 Gemeinsamkeiten	10
3.2 Kultur	2
3.3 Widersprüche	
4 Intersektionalität	
4.1 Machtverhältnisse	4
4.2 Diskriminierung	1
4.3 Toleranz	2

Abbildung 14: Codes in Verbindung mit Betzavta in allen Transkripten

In den Transkripten ist die am häufigsten codierte Oberkategorie die Kategorie ‚soziale Teilhabe‘. In dieser befindet sich die am häufigsten genannte Subkategorie ‚Klassengemeinschaft‘ mit 13 Codes. Aus den geführten Interviews ist deutlich geworden, dass die Schüler:innen eine positive Veränderung der Klassengemeinschaft wahrgenommen haben. Die Kategorie ‚Freundesgruppen‘ ist nicht benannt worden. Der Kategorie ‚Rolleneinnahme‘, ist ein Code zugewiesen worden. Die Oberkategorie ‚Transkulturalität‘ ist am zweit häufigsten codiert worden. Davon fallen zehn Codes unter die Subkategorie ‚Gemeinsamkeiten‘ und zwei Codes unter die Subkategorie ‚Kultur‘. In den zu Gemeinsamkeiten zugeteilten Segmenten beziehen sich die entdeckten Gemeinsamkeiten der Schüler:innen auf die individuellen Zukunftsvorstellungen des Einzelnen, die in der Aktivität ‚Das Haus meiner Träume‘ diskutiert worden sind. Unter die Oberkategorie ‚Intersektionalität‘ fallen insgesamt sieben Codes, wobei die meisten zu der Subkategorie ‚Machtverhältnisse‘ zugeordnet sind. In diesen Segmenten reflektieren die Schüler:innen, wer bei den Aktivitäten die Entscheidungen getroffen und bestimmt hat. Hinsichtlich der übersichtlichen Darstellung aller genutzten Codes in MAXQDA (siehe Anhang 11) wird sichtbar, dass alle Kategorien aus der Oberkategorie ‚Intersektionalität‘ 117-mal in den Transkriptionen codiert worden. Es ist erkennbar, dass intersektionale Prozesse insbesondere durch die beiden Begriffe Diskriminierung und Toleranz außerhalb von Betzavta eine große Rolle spielen. Im Zusammenhang mit Betzavta sind Intersektionalität in allen Interviews nur

siebenmal erwähnt worden. Hier ist also eine hohe Diskrepanz erkennbar. Transkulturalität ist in allen Transkriptionen mit 86-mal etwas weniger codiert worden als Intersektionalität. Es lässt sich eine Diskrepanz im Zusammenhang mit Betzavta (zwölf Codes) erkennen. Die mit Abstand am meisten herausgearbeiteten Codes hat in den Transkriptionen die soziale Teilhabe vorzuweisen. Insgesamt sind 245 Codes bei der Oberkategorie zu erkennen. Werden die Codes im Zusammenhang mit Betzavta betrachtet, so sind nur 14 Codes erkennbar.

## 5.4 Resümee

Zusammenfassend ist zu den Betzavta und betzvatanahen Materialien festzuhalten, dass lediglich das Material zu der Aktivität ‚Das Haus meiner Träume‘ Codierungen unter der Oberkategorie ‚soziale Teilhabe‘ vorweist. Intersektionalität hat gefolgt von Transkulturalität und sozialer Teilhabe die meisten Codierungen. Bei dem betzavtanahen Material zu der Aktivität ‚Der ideale tolerante Mensch‘ sind die meisten Codierungen unter der Subkategorie ‚Toleranz‘ zu finden, welche zur Oberkategorie ‚Intersektionalität‘ gehört. Das letzte betzavtanahe Material zu der Aktivität ‚Besuch auf der Insel Albatros‘ hat beinahe identisch hohe Anteile von Intersektionalität und Transkulturalität. Zu den Beobachtungen ist festzuhalten, dass die Aktivität ‚Das Haus meiner Träume‘ am meisten Codes zur Oberkategorie ‚Soziale Teilhabe‘ aufweist. Bei der Aktivität ‚Besuch auf der Insel Albatros‘ sind die meisten Codes unter den Oberkategorien ‚soziale Teilhabe‘ und ‚Intersektionalität‘ zu finden. Besonders auffällig ist, dass bei der Aktivität ‚Der ideale tolerante Mensch‘ die meisten Codes unter der Oberkategorie ‚Soziale Teilhabe‘ zu finden sind und nicht wie bei dem Material unter der Oberkategorie ‚Intersektionalität‘. Bei den Codierungen der Interviewtranskripte lässt sich abschließend erkennen, dass die meisten Überschneidungen mit der Kategorie ‚Betzavta‘ unter der Oberkategorie ‚Soziale Teilhabe‘, gefolgt von ‚Transkulturalität‘ und ‚Intersektionalität‘ zu finden sind. Unabhängig von den Überschneidungen mit der Kategorie ‚Betzavta‘ ist am meisten unter der Oberkategorie ‚Soziale Teilhabe‘ codiert worden, gefolgt von ‚Intersektionalität‘ und ‚Transkulturalität‘.

## 6 Diskussion

In diesem Kapitel erfolgt die kritische Diskussion der Ergebnisse und der angewendeten Methoden. Zunächst werden die Ergebnisse der Inhaltsanalyse diskutiert (siehe Kapitel 6.1). Darauf folgt eine kritische Auseinandersetzung der genutzten Methoden zur Erhebung der Datengrundlage und Erarbeitung der Ergebnisse (siehe Kapitel 6.2). Im Anschluss werden die Ergebnisse in den Forschungsstand eingebettet (siehe Kapitel 6.3) und ein Teil der Forschungsfragen (1-2.a.) auf Basis der Ergebnisdiskussion beantwortet (siehe Kapitel 6.4).

### 6.1 Ergebnisdiskussion

Zur Diskussion der Ergebnisse aus Kapitel 5 werden die drei Betzavta und betzavtanahen Aktivitäten ‚Das Haus meiner Träume‘, ‚Der ideale tolerante Mensch‘ und ‚Besuch auf der Insel Albatros‘ im Hinblick auf soziale Teilhabe, Intersektionalität und Transkulturalität kritisch reflektiert. Dafür wird zunächst das Material diskutiert, im Anschluss werden die Beobachtungsprotokolle und Interviewdaten mit einbezogen. Mit Blick auf das Material der Aktivität ‚Der ideale tolerante Mensch‘ fällt auf, dass weder soziale Teilhabe noch Transkulturalität explizit angesprochen werden. In dieser Aktivität liegt der Schwerpunkt auf dem Aspekt der Toleranz und somit auch auf der Intersektionalität. Die Aktivität regt zu einer Diskussion über die Definition von Toleranz und eigene Erfahrungen mit Toleranz an, was durch die durchgeführten Beobachtungen bestätigt werden kann (siehe Kapitel 3.5.1). Es wird zum Beispiel beobachtet, wie ein Schüler den anderen Schüler:innen aus der Gruppe erklärt, dass eine tolerante Person jede Hautfarbe haben kann (siehe Anhang 05). Auch Diskriminierung und Machtverhältnisse werden in Bezug auf das Vorhandensein von Minder- und Mehrheiten genannt, jedoch nur wenig aufgegriffen und thematisiert. Da insbesondere die soziale Teilhabe förderlich für den Aufbau von Toleranz und gleichzeitig den Abbau von Vorurteilen und Diskriminierung sein kann, kann das Material um diesen Punkt ergänzt werden. Auch der Austausch über Gemeinsamkeiten, verschiedene Kulturen und kulturelles Handeln kann dazu beitragen, intersektionale Strukturen abzubauen und Toleranz zu fördern. Verknüpfungen zu den Bereichen soziale Teilhabe und Transkulturalität sind also möglich, jedoch nicht genügend im Material der Aktivität berücksichtigt worden. Da sich die Aktivität in einer sozialen Situation abspielt und deshalb Dynamiken und Verhalten gut beobachtbar sind, lässt sich in der untersuchten Gruppe beobachten, dass wenig Bereitschaft zur Mitarbeit herrscht und die Aufmerksamkeit schnell nachlässt. Daraus kann geschlossen werden, dass die Aktivität nicht alle Schüler:innen in gleichen Maßen anspricht.

In dem Material der Aktivität ‚Besuch auf der Insel Albatros‘ liegt der Fokus stark auf Kultur und Machtverhältnissen. Es kann beobachtet werden, dass diese beiden Kategorien in Verbindung bei den Schüler:innen Respekt auslösen. Toleranz und soziale Teilhabe kommen in dem Material nicht vor. In den Beobachtungen können jedoch auch Aussagen in Verbindung mit Toleranz beziehungsweise tolerantem Verhalten wahrgenommen werden. So äußert sich ein:e Schüler:in folgendermaßen: „Man muss einen Menschen so nehmen wie er ist“ (siehe Anhang 12). Es können viele Beobachtungen zu dem Umgang der Schüler:innen untereinander gemacht werden. Diese Aktivität kommt bei den Schüler:innen augenscheinlich besser an als ‚Der ideale tolerante Mensch‘, da viel Beteiligung und eine ruhige Atmosphäre in der Klasse zu beobachten sind. Außerdem ist eine angeregte Interaktion und ein hoher Anteil an Reflexionsarbeit unter den Schüler:innen zu beobachten.

Das Material ‚Das Haus meiner Träume‘ setzt einen starken Fokus auf Toleranz, da die Berücksichtigung der eigenen Bedürfnisse und die von anderen Mitschüler:innen sowie dessen Anerkennung auf freie Entfaltung thematisiert werden. Das lässt sich anhand eines Ausschnittes aus einem Interview verdeutlichen: „Ich fands so, dass jeder seine Entscheidung hat wie er wohnen soll oder will. Das ist ja ihre Sache, wie die dann das später auch machen wollen“ (siehe Anhang 13). Transkulturelle Merkmale wie Gemeinsamkeiten und kulturelle Unterschiede werden bedient (siehe Kapitel 2.3). Im Rahmen der sozialen Interaktion hebt sich diese Betzavta-Aktivität dadurch hervor, dass alle drei Bereiche (Soziale Teilhabe, Transkulturalität und Intersektionalität) ausreichend abgedeckt werden. Dies spiegelt sich in den Beobachtungen und durchgeführten Interviews wider. Es fällt auf, dass Gemeinsamkeiten häufiger als Widersprüche bzw. Unterschiede beobachtet werden. Die Teilnehmenden finden neue Gemeinsamkeiten in ihren Vorstellungen und Wünschen für das Haus der Träume, was sich positiv auf das Klassengefüge und das Gefühl, einbezogen zu sein, auswirken kann. So äußert sich ein:e Schüler:in folgendermaßen: „Es gab manche, also n paar Leute aus der Gruppe, die einfach nur auf einem Feld leben wollten. Und es gab manche, die mitten in der Stadt wohnen wollten mit vielen Leuten“ (siehe Anhang 13). Ähnliches lässt sich bei einer anderen interviewten Person sehen: „Wenn wir das gemacht hat, zum Beispiel wollte jemand ein Schwimmbad und ich wollte das gleiche vielleicht könnten wir zusammen sagen ja ok, du willst ein, er will ein dann machen wir eine so gleich“ (siehe Anhang 13). Durch das breit gefächerte Angebot an Themen wird insbesondere die Klassengemeinschaft gefördert, denn die Schüler:innen sind nicht nur mit den eigenen Bedürfnissen und Wünschen konfrontiert, sondern auch mit einer gemeinsamen Lösungsfindung. Außerdem lernen sie, andere Meinungen der Mitschüler:innen zu respektieren. Das kann dazu führen, dass die Teilnehmenden durch die Aktivität ein stärkeres Akzeptanzgefühl wahrnehmen, was sich in den Aussagen der Schüler:innen ebenfalls zeigt. Beispielsweise äußert ein:e Teilnehmende:r sich folgendermaßen: „Wir sind auf jeden Fall, was Interessen auch angeht, zusammengewachsen und wir nehmen halt auch mehr Ratschläge voneinander an. Also dieses Respektverhalten ist nochmal gestärkt worden“ (siehe Anhang 13). Eine andere Person untermauert diesen Eindruck: „Wir sind zusammengewachsen in den einzelnen Gruppen. Verstehen uns jetzt auch besser“ (siehe Anhang 13). Konträr dazu kommen vorherrschende Machtverhältnisse innerhalb der Aktivität zum Vorschein, denn da wo keine einstimmige Entscheidungsfindung als möglich erachtet wird,

kommt es vereinzelt dazu, dass eine Person die Entscheidung für alle Beteiligten übernimmt, was wiederum auf Missbilligung stößt. Dies wird durch folgende Aussage verdeutlicht: „ja, erst mal so ein bisschen ausgeschlossen, mehr gesagt also glaube hatten irgendwie alle das Gefühl gehabt, dass er dann die Entscheidung gemacht hat“ (siehe Anhang 13). Eine weitere Person äußert sich im Interview folgendermaßen: „Weil er hat das einfach in die Hand genommen, obwohl wir uns alle gemeldet haben und Vorschläge gemacht haben. Aber es hieß das machen wir so und so und dann haben wir das am Ende auch so gemacht, aber es hat halt nicht drauf gepasst“ (siehe Anhang 13). Anzumerken ist, dass eben diese potenziellen Konfliktsituationen in der Reflexionsphase besprochen und gegebenenfalls reflektiert werden, wodurch eine Sensibilisierung des eigenen Verhaltens und Wirkens evoziert werden soll.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass alle Aktivitäten darauf abzielen, neue Situationen zu schaffen, die Konfliktpotenzial beinhalten. In diesen Situationen werden grundlegende Verständnisse von Toleranz, Diskriminierung, (kulturell bedingte) Haltungen und eigene soziale Kompetenzen beleuchtet. Weiter zielen diese darauf ab, Durchsetzungsvermögen, Akzeptanz und Respekt anderer Meinungen, zu hinterfragen und aufzudecken. Es ist ersichtlich, dass die Klassengemeinschaft positiv von den Aktivitäten beeinflusst wird, was die angeführten Aussagen der Teilnehmenden belegen. Auf der anderen Seite können das soziale Miteinander und die soziale Ausgestaltung der Aktivitäten sowohl beobachtet und die Auswirkungen, wie oben beschrieben, aus den Aussagen der Schüler:innen abgeleitet werden. Allerdings sind keine expliziten Beschreibungen zur Ausgestaltung und Stärkung der sozialen Teilhabe im Betzavta und betzavtanahen Material verankert. Vor allem dieser Teilaspekt stellt sich als kritisch heraus, da eine explizite Nennung dessen die Entscheidungsfindung, welche Aktivität in einer Gruppe durchgeführt werden soll, mit Hinblick auf das soziale Gefüge, erleichtern würde. Dies lässt sich als Teilaspekt für die Weiterentwicklung von betzavtanahem Material berücksichtigen und im zu entwerfenden Material aufgeführt werden. Beispielsweise ist dies in Form von einer Ergänzung in der Formulierung der Zielsetzung und Schlüsselwörter möglich.

## **6.2 Kritische Reflexion der gewählten Methode**

Im folgenden Kapitel werden die im Projekt angewandten Methoden kritisch beleuchtet. Dazu werden verschiedene Ansätze herangezogen und mit der projektinternen Methodenauswahl in Bezug gesetzt.

### **6.2.1 Diskurs über Gütekriterien in der qualitativen Forschung**

Die Thematik Adaption der Gütekriterien lässt sich in der qualitativen Forschung insgesamt kritisch beleuchten. In der quantitativen Forschung wird zwischen Validität und Reliabilität unterschieden. Bei der Debatte haben sich drei Positionen ausgebildet. Die „Universalität von Gütekriterien [...], Spezifität von Gütekriterien für die qualitative Forschung und Ablehnung von

Gütekriterien für die qualitative Forschung [...]. Bei der zweiten Variante findet man gelegentlich noch die Unterscheidung zwischen Neuformulierung von Kriterien und Reformulierung der klassischen Kriterien“ (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 235). Bei der Diskussion bezüglich der Übertragbarkeit dieser auf die qualitative Forschung „setzt sich immer mehr die Einsicht durch, dass man nicht einfach die Maßstäbe [...] übernehmen kann“ (Mayring, 2016, S. 140). Daher müssen für die qualitative Forschung neue Gütekriterien definiert werden. Ein bedeutender Unterschied zur quantitativen Forschung stellt die fehlende Möglichkeit zur Errechnung von Kennwerten dar. Um die Qualität der Forschung zu beweisen, bedarf es einem belegbaren und argumentativen Vorgehen (Mayring, 2016). Somit müssen für die qualitative Forschung methodenspezifische Gütekriterien entwickelt werden (Mayring, 2016). Es gibt schon methodenspezifische Ansätze für die teilnehmende Feldforschung (Becker & Geer, 1979) und die Einzelfallanalyse (Bromley, 1986). Aus diesen und aus Arbeiten anderer Forschenden (Kirk & Miller, 1986; Flick, 1987; Kvale, 1988) lassen sich sechs neue allgemeinere Gütekriterien ableiten: Verfahrensdokumentation, argumentative Interpretationsabsicherung, Regelgeleitetheit, Nähe zum Gegenstand, Kommunikative Validierung, Triangulation (ggf. Quelle anführen, wo diese 6 in dieser Konstellation benannt werden). Die Forschungsgruppe hat sich zu einem Kompromiss bei der Adaption der Gütekriterien entschieden (siehe Kapitel 4.4), obwohl wie im Kapitel dargestellt, verschiedene Forschende die methodenspezifische Gütekriterien als geeignet empfehlen. Jedoch hat die Adaption zu einer leichteren Verständlichkeit innerhalb der Forschung geführt. Außerdem ist eine Entwicklung eigener spezifischerer Kriterien im zeitlichen Umfang des Projektes nicht realisierbar. Wie in der Reflexion der Auswertung (siehe Kapitel 4.4) schon angemerkt, sind nicht alle Gütekriterien vollständig umgesetzt worden. Jedoch sollten alle Forschungsgruppenmitglieder sensibilisiert an ihre nächsten Forschungsprojekte herantreten. Prinzipiell bietet es sich an, die Gütekriterien von Beginn des Projektes an zu erarbeiten, zu diskutieren und für den gesamten Forschungsprozess geklärt zu haben.

### **6.2.2 Diskurs über Beobachtung in der qualitativen Forschung**

Mit der Datenerhebungsmethode Beobachtung können soziale Prozesse, menschliches Verhalten oder Interaktionen direkt erfasst werden. Sie ist besonders geeignet, um einer Beeinflussung der zu Beobachtenden durch Verhaltensänderung entgegenzuwirken (Gülcan, 2010). Um ähnliche Ergebnisse und Interpretationen zu erzielen, sind mehrere Beobachter:innen einzusetzen, sodass eine gleichzeitige Beobachtung derselben Forschungssituation erfolgen kann. Das hat den Vorteil, dass die Beobachtungsergebnisse abgeglichen und gemeinsam interpretiert werden können. Dieser Abgleich ist wichtig, da die Wahrnehmung der zu beobachtenden Situationen von den individuellen Einstellungen, Interessen und Erfahrungen der Beobachter:innen abhängt (ebd.). Allerdings sollten die Beobachter:innen nicht die Forschenden selbst sein, um eine Beeinflussung aufgrund der Erwartungshaltung zu vermeiden (Friedrichs, 1977). Dies ist ein großer Nachteil der Erhebungsmethode, weil nicht alle Forschungen das umsetzen können, da außenstehende Personen notwendig wären.

Für das Forschungsvorhaben der Projektgruppe sind Gruppenstrukturen, das Klassenklima und auftretende Konflikte relevant. Diese können ideal durch die Datenerhebungsmethode der



Beobachtung erfasst werden. Die Projektgruppe hat zwar als beteiligte Forschende beobachtet, allerdings ist es möglich gewesen, die Beobachtungsergebnisse unter drei Beobachtenden abzugleichen. Des Weiteren können erste Eindrücke der Berufsfachschulklasse erhalten werden, die unabhängig von einer möglichen Reaktivität, d.h. bewussten Verhaltensänderung der Schüler:innen, eingeschätzt werden können. Der Gewinn eines groben Eindrucks der Schüler:innen hat einen positiven Effekt auf die Erstellung des Interviewleitfadens, da mögliche Schwierigkeiten erkannt und angepasst werden können. Bei einem nächsten Forschungsvorhaben sollte darauf geachtet werden, sich vor der Durchführung einer Beobachtung einer Schulung zu unterziehen. Dadurch wären alle Beteiligten auf dem gleichen Wissensstand und könnten die Beobachtung bestmöglich nach den qualitativen Standards durchführen. Die protokollierten Beobachtungen könnten demnach noch objektiver verfasst werden, ohne eine Wertung einer Situation zu vollziehen, wie zum Beispiel durch Verwendung von Adjektiven bei der Beschreibung von Emotionen.

### **6.2.3 Diskurs über leitfadengestützte Interviews in der qualitativen Forschung**

Die Methode des fokussierten Interviews kann in Bezug auf die Datenerhebungsmethode der vorliegenden Forschung kritisch betrachtet werden. Zwar ist diese zur Befragung einzelner Subjekte mit Fokus auf bestimmte Themen geeignet und ermöglicht durch ihre Kriterien, sowie durch die Erstellung eines strukturierten Leitfadens (siehe Kapitel 3.3.2), dass die Interviews mit Hilfe codierender Verfahren, wie der QIA, ausgewertet können. Jedoch wird kritisiert, dass in der Praxis nicht alle geforderten Kriterien realisiert werden können (Misoch, 2019, S. 83-87). So soll ein spezifischer Bezug zu dem Thema hergestellt werden und gleichzeitig keine Strukturierung durch die interviewende Person erfolgen. Um aber die Spezifität zu erreichen, muss das Interview in einem gewissen Maß strukturiert werden. Somit schließt das Erfüllen des einen Kriteriums die Erfüllung des Anderen aus. Des Weiteren sollen alle Themen des Leitfadens abgedeckt und zeitgleich Tiefe erreicht werden. Die Abdeckung des vollen thematischen Spektrums verhindert aber, dass Tiefgründigkeit bei allen Themenbereichen erreicht werden kann. So schließt auch hier die Erfüllung des einen Kriteriums die des Anderen aus. Dieser Umstand stellt hohe Kompetenzerwartungen an die forschende Person (ebd.). Die Projektgruppe versucht diesen Anforderungen gerecht zu werden, in dem ein Interviewleitfaden nach der SPSS-Methode (Helfferich, 2011) erstellt worden ist. Dieser bestimmt zwar den thematischen Ablauf des Interviews, gleichzeitig lässt er der interviewenden Person den Handlungsspielraum von den aufgeführten Fragen abzuweichen und sich an den Interviewverlauf flexibel anzupassen. Dies lässt sich aus dem im Nachhinein erstellten Durchführungsleitfaden ableiten, in dem festgehalten worden ist, welche Formulierungen genau für die Fragen gewählt worden sind (siehe Anhang 14). Der Interviewleitfaden ist so erstellt worden, dass alle Themen abgedeckt sind und die Fragen eine angemessene Tiefe innerhalb des zeitlichen Rahmens ermöglichen (siehe Anhang 07). Die Projektgruppe hat sich wegen der in der Literatur beschriebenen Schwierigkeiten und dem Hinweis, dass die Methode des fokussierten Interviews sich weniger zur praktischen Durchführung eignet, dazu entschieden, eine neue Interviewform in Anlehnung an diese zu entwickeln und hat den Fokus

nach eigenem Ermessen an die verschiedenen Kriterien angepasst (Misoch, 2019, S. 87). Die Methode des fokussierten Interviews hat der Projektgruppe geholfen, qualitativ auswertbare Daten zu sammeln, die sowohl zu der Beantwortung der übergeordneten Forschungsfragen beitragen, als auch zu der Entwicklung von einer neuen, betzavtanahen Aktivität. Es sind subjektive Ansichten der interviewten Personen erfasst worden, die durch bloße Beobachtung nicht erfassbar gewesen wären. Die Kombination aus Beobachtung und Durchführung von Interviews erweist sich daher als sinnvoll. Für zukünftige Forschungen bleiben die Kritikpunkte an der Interviewform bestehen, doch bildet diese weiterhin eine Basis, auf der ein funktionaler Interviewleitfaden aufgebaut werden kann. In der Umsetzung ist es zuträglich, wenn die Interviewer:innen sich vor der Durchführung mit dem Leitfaden auseinandersetzen und die praktische Anwendung ausführlich üben, damit Unsicherheiten im Interviewverlauf und andere Fehler vermieden werden können.

#### **6.2.4 Diskurs über die qualitative Inhaltsanalyse in der qualitativen Forschung**

Die qualitative Inhaltsanalyse lässt sich im Kontext der vorliegenden Forschungsarbeit kritisch beleuchten. Auf der einen Seite hat die QIA den Vorteil, dass in der Regel größere Materialmengen bearbeitet und die Kategorien in Rückkopplungsschleifen überarbeitet und so optimal an die Forschungsfragen angepasst werden können (Mayring, 2010). Im Auswertungsprozess sind die Rückkopplungsschleifen in Form von Probecodierungen und daraus resultierenden Überarbeitungen des Codebuchs eingebaut worden.

Innerhalb der Forschungsgruppe ist die Inhaltsanalyse als geeignete Methode zur Auswertung der Daten herangezogen worden, denn das Forschungsprojekt verordnet sich in der Sozialwissenschaft. In der Disziplin besteht ein gemeinsamer Konsens darin, dass das Subjekt vermehrt in den Mittelpunkt der Forschung rückt und die Forschungsmethode dementsprechend offener gestaltet werden kann (Mayring, 2015). Der qualitative Forschungsschwerpunkt ermöglicht es der Projektgruppe flexibel mit den erhobenen Daten und reversibel mit den Forschungsfragen umzugehen. Auf der anderen Seite weist die QIA Grenzen auf. Es stellt eine Herausforderung dar, wenn die Forschungsfragen sehr offen gestellt sind und das Projekt einen stark explorativen Charakter aufweist. Daher ist es von zentraler Bedeutung, dass die Methode nach der „Angemessenheit für das Material und die Fragestellung“ (Mayring, 2010, S. 474) ausgewählt wird. Die drei Hauptkonzepte soziale Teilhabe, Transkulturalität und Intersektionalität sind Themenbereiche, die umfangreich und vielschichtig erforscht werden können. Dadurch stößt die Projektgruppe auf drei verschiedene Forschungsbereiche, die abgedeckt werden müssen, was die Gefahr birgt, dass die Forschungsfragen einen zu explorativen Charakter aufweisen. Daher sind die Forschungsfragen und passende Methoden zur Auswertung und Aufbereitung gewissenhaft ausgewählt worden. Die Umsetzung und Annäherungen an die Beantwortung der Forschungsfragen und -ziele sind im Forschungsprozess mehrfach diskutiert worden. Mit Blick auf zukünftige Projekte ist es von großer Bedeutung, sich zu Beginn einen Überblick über mögliche Herangehensweisen zu verschaffen und während der Forschungsarbeit weitere Literaturrecherchen zu betreiben, um mögliche Entwicklungen in der Auswertung berücksichtigen zu können.

Kritisch anzumerken ist, dass die Inhaltsanalyse eine spezifische Auswertungstechnik darstellt, die mit Techniken der Datenerhebung und Datenaufbereitung kombiniert werden muss (Mayring, 2015). Die Forschungsgruppe bedient sich einer Vielzahl an verschiedenen Methoden, um die Daten zu erheben (Beobachtungen, leitfadengestützte Interviews, Dokumentenanalyse der Betzavta und betzavtanahen Materialien). Allerdings setzt die Projektgruppe lediglich die Inhaltsanalyse als Auswertungsmethode ein, die mit MAXQDA ergänzt wird. Sicher kann man anmerken, dass die Gruppe sich weiterer Techniken hätte bedienen können, um noch umfangreicher und vielschichtiger die Forschungsfragen beleuchten und sich den erhobenen Daten kritisch nähern zu können. Der im Rahmen des Projektjahrs gewählte Fokus erschien jedoch vor dem Hintergrund der zur Verfügung stehenden Ressourcen als angemessen.

### **6.3 Einordnung der Ergebnisse in den Forschungsstand**

Die Projektgruppe hat das Forschungsprojekt in einer stark heterogenen Berufsschulklasse durchgeführt (siehe Kapitel 1.1). Dabei ist das Demokratietraining Betzavta, seine Wirkweise auf die soziale Teilhabe sowie intersektionale und transkulturelle Anteile untersucht worden. Laut einer Studie von Marchart et al. (2020) wird Heterogenität von vielen Menschen zu wenig beachtet. Demokratieprojekte sollen laut der KMK (2018) genau bei dem Thema Heterogenität ansetzen. Im hier dokumentierten Forschungsprojekt ist erkennbar, wie ausgeprägt die Toleranz der teilnehmenden Schüler:innen gegenüber ihren Mitschüler:innen ist und wie mit Diskriminierung umgegangen wird. Außerdem ist in Kapitel 5 beschrieben, dass alle durchgeführten Aktivitäten einen Bezug zu der Thematik Kultur setzen. Des Weiteren zeigen die Ergebnisse der Interviews, dass in der stark heterogenen Berufsschulklasse neue Gemeinsamkeiten während Betzavta entdeckt bzw. bestehende Gemeinsamkeiten bestärkt oder betont werden. Betzavta ist demnach in der Lage, einen guten Umgang mit Heterogenität zu schaffen und darauf aufmerksam zu machen.

In Kapitel 2.3.5 ist der aktuelle Forschungsstand zum Konzept der Transkulturalität zusammengetragen. Dort wird betont, dass Transkulturalität zwar Einzug in der schulischen Bildung gehalten hat, aber bisher wenig erforscht wird. Außerdem wird der positive Effekt von transkultureller Bildung in heterogenen Schulgruppen hervorgehoben, welcher zu einem verbesserten Gruppengefüge beiträgt (Ege, 2020). Dies kann die Projektgruppe anhand der Forschungsergebnisse bestätigen. Wie bereits im vorherigen Abschnitt beschrieben, stärkt Betzavta neu entdeckte und bereits vorhandene Gemeinsamkeiten unter den Schüler:innen. Zudem kann bestätigt werden, dass der Klassenzusammenhalt durch Betzavta mit seinen transkulturellen Anteilen verbessert wird.

Der aktuelle Forschungsstand aus deutschsprachigen Studien zum Thema Intersektionalitätserfahrungen von Schüler:innen zeigt eine klare Forschungslücke bezüglich der Betroffenenperspektive. In den meisten Fällen werden die Intersektionalitätserfahrungen nicht aus der Sicht der betroffenen Schüler:innen heraus beleuchtet. Dieses Forschungsprojekt gibt Schüler:innen die Möglichkeit durch leitfadengestützte Interviews ihre eigenen Erfahrungen zu schildern und die Wirkung von Betzavta auf die Erfahrungen mit einzubeziehen. Die Beobachtungen der

Durchführung von Betzavta und betzavtanahen Aktivitäten in der Klasse B1E trägt dazu bei, die Erfahrungen oder auch intersektionale Handlungen innerhalb der Klasse sichtbar zu machen. Auch in Bezug auf soziale Teilhabe kann die Intervention Betzavta viel beitragen. Der aktuelle Forschungsstand zur sozialen Teilhabe in der Bildung zeigt, dass Interventionen und Maßnahmen notwendig sind, um Teilhabechancen innerhalb der Klasse zu ermöglichen und um die Schüler:innen auf die Zukunft vorzubereiten (Szczyrek-Boruta, 2020; Terhardt & von Dewitz, 2018). Wie in Kapitel 5 dokumentiert, trägt die Intervention Betzavta dazu bei, die soziale Teilhabe in Form von Stärkung der Klassengemeinschaft oder der eigenen Rolleneinnahme zu fördern. Im folgenden Kapitel 6.4 wird dies genauer aufgegriffen. Dort werden die in Kapitel 2.5 beschriebenen Forschungsfragen bezüglich Transkulturalität, Intersektionalität und sozialer Teilhabe im Kontext von Betzavta beantwortet.

## 6.4 Beantwortung der Forschungsfragen Teil 1

Im Folgenden werden die Forschungsfragen aus Kapitel 2.5 mit Hilfe der vorangegangenen Analyse in den Kapiteln 4 und 5 beantwortet. Die erste Forschungsfrage *Inwiefern wird das transkulturelle und intersektionale Verständnis durch die Intervention Betzavta in einer stark heterogenen Berufsfachschulklasse im Kontext der sozialen Teilhabe ermöglicht?* wird mithilfe der nachfolgend aufgeführten drei Unterforschungsfragen beantwortet.

### 1.a *Inwiefern ermöglicht Betzavta soziale Teilhabe?*

Die inhaltsanalytische Auswertung der drei in der Klasse B1E eingesetzten Materialien zu Betzavta- und betzavtanahen Materialien zeigt, dass soziale Teilhabe nur in der Aktivität ‚Das Haus meiner Träume‘ berücksichtigt wird. Die beiden anderen Aktivitäten ‚Der ideale tolerante Mensch‘ und ‚Besuch auf der Insel Albatros‘ nehmen keinen expliziten Bezug zur Förderung von sozialer Teilhabe. In der Arbeitsdefinition der Projektgruppe wird soziale Teilhabe unter anderem als das „Einnehmen oder Einstehen für eine bestimmte Position in der sozialen Struktur [übersetzt von Gruppe]“ (Modrzewski, 2004, S. 52 zitiert nach Szczyrek-Boruta, 2020, S. 669) verstanden. In der Aktivität ‚Das Haus meiner Träume‘ sollen eigene und fremde Bedürfnisse in Bezug auf die Zukunft erkannt und respektiert werden. Dabei wird, wie Modrzewski (2004) beschreibt, eine bestimmte Position eingenommen. Auch wenn in den Betzavta- und betzavtanahen Materialien nur eine Aktivität mit sozialer Teilhabe explizit in Bezug gesetzt werden kann, ist bei allen drei durchgeführten Aktivitäten in den Beobachtungen und den leitfadengestützten Interviews ein Bezug zur sozialen Teilhabe erkennbar. Die Schüler:innen benennen, dass sich durch die Betzavta- und betzavtanahen Aktivitäten die Kommunikation innerhalb der Klasse verbessert habe. Auch in den Beobachtungen ist erkennbar, dass die Wertschätzung der Arbeit Anderer durch die Aktivitäten gestärkt wird, beispielsweise durch das Applaudieren von Mitschüler:innen. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Aktivitäten nicht explizit zum Ziel haben, soziale Teilhabe zu fördern, aber trotzdem

durch die Durchführung der Aktivitäten eine Förderung der Klassengemeinschaft und der allgemeinen sozialen Teilhabe sichtbar wird.

- 1.b *Wie wird das Konzept der Transkulturalität von der Intervention Betzavta berücksichtigt?* Allgemein können in allen Betzavta- und betzavtanahen Materialien transkulturelle Anteile entdeckt werden. Dies lässt grundsätzlich darauf schließen, dass die Intervention Betzavta das Konzept der Transkulturalität berücksichtigt. Durch die Beobachtungen wird sichtbar, dass bei der Aktivität ‚Das Haus meiner Träume‘ und ‚Besuch auf der Insel Albatros‘ transkulturelle Anteile vorhanden sind. So finden Reflexionen und Bewertungen anderer Kulturen und deren Bräuche statt. Während der Aktivität ‚Das Haus meiner Träume‘ können gleiche oder ähnliche Zukunftsvorstellungen und Wünsche entdeckt werden. Nur in der Aktivität ‚Der ideale tolerante Mensch‘ sind keine transkulturellen Anteile sichtbar. Die Codierungen in den Transkriptionen bestätigen, dass die durchgeführten Aktivitäten, Bezug zu Transkulturalität nehmen und dies auch bei den Schüler:innen ankommt, denn es wird mehrfach erzählt, dass durch die Intervention Betzavta neue Gemeinsamkeiten entdeckt wurden. In den Beobachtungen wurde ersichtlich, dass die Schüler:innen ein großes Bedürfnis zeigen, andere Religionen kennenzulernen.
- 1.c *Wie wird das Konzept der Intersektionalität von der Intervention Betzavta berücksichtigt?* Intersektionale Anteile in Betzavta werden durch die Materialien, aber auch durch die Beobachtungen und leitfadengestützte Interviews deutlich. Machtverhältnisse innerhalb der Klassengemeinschaft können durch die Betzavta und betzavtanahen Aktivitäten aufgedeckt werden, aber auch die Toleranz gegenüber den Mitschüler:innen kann gestärkt werden. Das Ziel von Betzavta, dass Provokationen durch kompromissbedürftige Aufgaben zur gemeinsamen Lösungsfindung führen sollen, hat auch zu der Thematisierung von Intersektionalität geführt. So wird der Umgang mit unterschiedlichen Meinungen durch die Provokationen der Aktivitäten gefördert bzw. erlernt. Abschließend lässt sich die erste Forschungsfrage wie folgt beantworten: das transkulturelle und intersektionale Verständnis kann durch Betzavta ermöglicht werden. Betzavta bietet viel Raum für Diskussionen rund um die Themen Kultur, Toleranz, Diskriminierung, Gemeinsamkeiten und Gemeinschaft. Im Rahmen einer Beobachtung, während der Aktivität ‚der ideale tolerante Mensch‘ sagte ein Schüler zu seinen Mitschüler:innen: „rede so viel über Religion, damit sie mehr über meine Religion erfahren. Ich möchte auch mehr über andere Religionen erfahren“ (siehe Anhang 05). Die Intervention stärkt den Klassenzusammenhalt und trägt damit zur sozialen Teilhabe bei, indem sich die Schüler:innen während der Aktivitäten gegenseitig unterstützen und stärken.

Die zweite Hauptforschungsfrage Inwieweit ist die Vermittlung eines transkulturellen und intersektionalen Verständnisses in den zu Betzavta verfügbaren Materialien angelegt? wird ebenfalls durch eine Unterfrage beantwortet, die nachfolgend aufgeführt ist.

- 1.a *Welche transkulturellen und intersektionalen Inhalte lassen sich in Betzavta explizit herausstellen, welche lassen sich implizit ableiten?*  
In Betzavta werden im Kontext der Transkulturalität vielfältige Möglichkeiten geboten. Es

können Gemeinsamkeiten mit anderen Menschen herausgestellt werden, aber auch das Handeln innerhalb der eigenen Kultur und von anderen reflektiert und miteinander in Bezug gesetzt werden. Grundsätzlich ist innerhalb von Betzavta die Thematisierung von Kultur bedeutend. So wird beispielsweise während der Aktivität ‚Besuch auf der Insel Albatros‘ ausführlich über kulturelle Unterschiede gesprochen. Auch die Thematisierung von Privilegien und Rolleneinahmen der Geschlechter wird während der Aktivität ange-regt. Im Kontext der Intersektionalität finden sich in der Intervention Betzavta ebenfalls viele Anteile. So kann die Toleranz gegenüber anderen und deren Meinung gestärkt werden und grundsätzlich eine Auseinandersetzung mit dem Begriff Toleranz stattfinden. Ebenfalls können Machtverhältnisse innerhalb eines Gruppengefüges aufgedeckt oder auch im eigenen Lebensraum erkannt werden. Besonders relevant ist hier zum Beispiel das Machtverhältnis zwischen den Geschlechtern oder auch zwischen Mehrheiten und Minderheiten. Ein Schüler erwähnte während der Aktivität ‚Besuch auf der Insel Albatros‘, dass im Islam seiner Meinung nach häufig Frauen geschlagen werden und er das über-trieben findet (siehe Anhang 05). Durch die Analyse der Forschungsgruppe sind daher viele transkulturelle und intersektionale Inhalte erkennbar geworden. Inwiefern diese noch erweitert bzw. verbessert werden können, wird im folgenden Kapitel 7 dargestellt. Auch die weiteren Forschungsfragen werden im folgenden Kapitel beantwortet.

## 7 Weiterentwicklung

Im folgenden Kapitel geht es um das weiterentwickelte Material und die dazugehörige Expert:innenbefragung. Es wird die Herleitung zur Erstellung der weiterentwickelten Aktivität beschrieben. Zudem erfolgt eine konkrete Beschreibung der weiterentwickelten Aktivität, die den Titel ‚Der Traumensch‘ trägt. Es wird intensiv auf die forschungsrelevanten Ziele eingegangen und sich nah an die Rahmungen der zuvor kennengelernten Betzavta und betzavtanahen Aktivitäten gehalten. So ist eine eigenentwickelte Aktivität mit didaktisch-methodischen Tätigkeit entstanden. Diese neu entwickelte Aktivität ist von Expert:innen beurteilt worden. Im Folgenden wird diesbezüglich auch auf die Durchführung dieses Umfragebogens eingegangen.

### 7.1 Herleitung

Mit Blick auf die Forschungsfragen der Projektgruppe ist neues Material zum demokratischen Verständnis entwickelt worden, welches einen besonderen Fokus auf intersektionales und transkulturelles Verständnis legt. Zuvor hat die Projektgruppe die Durchführung der Intervention Betzavta in der Berufsfachschulklasse B1E des Alice-Salomon-Berufskollegs beobachtet und mit den teilnehmenden Schüler:innen leitfadengestützte Interviews geführt, sowie diese analysiert. Während der Beobachtungen ist bereits sichtbar geworden, dass die Themen von sozialer Teilhabe, Transkulturalität und intersektionalem Verständnis in den Aktivitäten vorhanden sind, aber nicht explizit behandelt werden. Die spätere qualitative Analyse hat dies bestätigt. Dabei hat sich herausgestellt, dass Aspekte der drei Kernthemen von den untersuchten Aktivitäten ganz oder teilweise aufgegriffen werden, aber in Verbindung mit Betzavta deutlich seltener codiert worden sind. Zum Beispiel ist bei der Aktivität ‚Das Haus meiner Träume‘ deutlich geworden, dass Teile aller drei Themen vorhanden sind, insbesondere zu dem Thema des intersektionalen Verständnisses (siehe Kapitel 6.1). Daher ist es für die Projektgruppe von Interesse, diese Schwerpunkte in eine Aktivität einzuarbeiten, die betzavta-ähnliche Aspekte mit aufgreift, um die Relevanz von Transkulturalität und intersektionalem Verständnis für soziale Teilhabe zu stärken

#### 7.1.1 Ideensammlung

Zu Beginn der Entwicklung der neuen Aktivität, hat die dafür zuständige Kleingruppe Ziele definiert, denn das weiterentwickelte Material soll ähnliche Rahmungen wie die kennen-



gelernten Betzavta-Aktivitäten haben. Daher ist eine praktische Phase und eine Phase der Reflexion eingebaut, in denen anteilig Ziele der Intervention Betzavta eingearbeitet sind, sowie transkulturelles und intersektionales Verständnis aufgreifen. Die Weiterentwicklung basiert auf den zugrundeliegenden Theorien (siehe Kapitel 2) und Ergebnissen der qualitativen Inhaltsanalyse (siehe Kapitel 5, 6). Zu Beginn der Ideensammlung hat die Kleingruppe diskutiert, ob die neue Aktivität auf einer der drei beobachteten Aktivitäten aufbaut und diese mit den Schwerpunkten aus den Forschungsfragen weiterentwickelt oder alle drei beobachteten Aktivitäten die Basis für die neue Aktivität bilden, indem Teile dieser übernommen und in die Weiterentwicklung eingeflochten werden. Die Kleingruppe hat sich darauf geeinigt die Weiterentwicklung auf Basis aller drei untersuchten Aktivitäten aufzubauen. Eine tabellarische Auflistung (siehe Anhang 15) zeigt die äußeren Rahmungen der drei Aktivitäten ‚Das Haus meiner Träume‘, ‚Der ideale tolerante Mensch‘, und ‚Besuch auf der Insel Albatros‘ (siehe Anhang 01, 02, 03). Einzelne Aspekte, wie beispielsweise die Angabe der Gruppengröße oder des zeitlichen Umfangs stehen sich gegenüber, sodass die für das weiterentwickelte Material geeignetsten Aspekte ausgewählt werden. Diese Auswahl an Anhaltspunkten dient als Basis für das weiterentwickelte Material.

Beim Auswählen der Kriterien ist in Bezug auf die Entwicklung des demokratischen Lehrmaterials aufgefallen, dass der zeitliche Rahmen variieren kann. Neben den äußeren Rahmungen sind für die Entwicklung des weiterentwickelten Materials die Forschungsschwerpunkte ‚soziale Teilhabe‘, ‚intersektionales Verständnis‘ und ‚Transkulturalität‘ der Projektgruppe mit in den Blick zu nehmen. Nachdem die Ziele, der äußere Rahmen und die Basis für die Weiterentwicklung festgelegt worden sind, steht demnach die inhaltliche Planung an. Die Kleingruppe beschließt, eine interaktive Aktivität zu gestalten. Teilnehmende Schüler:innen haben währenddessen die Möglichkeit eigene, kreative Lösungswege zu finden und sich an der Gestaltung der Aktivität zu beteiligen. Dabei ist angedacht, dass die Gruppe in Kleingruppen aufgeteilt wird, so sollen möglichst alle Teilnehmenden an der Aktivität inkludiert werden. Während des Entwicklungsprozesses ist die Idee aufgekommen, dass sich die Teilnehmenden zunächst mit ihrer eigenen Person beschäftigen sollen. Die Ergebnisse daraus werden in Kleingruppen miteinander geteilt. Auf diese Weise sollen (neue) Gemeinsamkeiten mit den anderen Mitschüler:innen gefunden werden. Aufbauend darauf können dann bestimmte Aufgaben und Problemstellungen gelöst werden. Als Material dazu dienen Bildkarten mit unterschiedlichen Motiven zu den Themen Hobbys, Persönlichkeit, Religion, Herkunft und Sexualität (siehe Anhang 16). Die Teilnehmenden sollen in ein Dilemma, das wie in Kapitel 2.2 beschrieben für Betzavta typisch ist, gebracht werden, indem die Bildkarten in einer limitierten Stückzahl zur Verfügung stehen. So sollen Konflikte entstehen, für die die Teilnehmenden demokratische Lösungswege finden müssen. Mögliche Lösungen, wie das untereinander Tauschen oder die Namen auf die Karten schreiben sind erlaubt, sollen jedoch nicht konkret von der Moderation vorgeschlagen werden. Weitere Ideen aus der Ideensammlung sind es, die Teilnehmenden in einem Schritt der Aktivität Standbilder zu Gemeinsamkeiten bilden zu lassen, die während der Reflexion besprochen werden sollen. In Bezug auf die vorherige Idee ist ein weiterer Vorschlag gewesen, dass die Teilnehmenden viele verschiedene Bildkarten sammeln und diese in einer Art Tauschbörse untereinander tauschen, um so die Schüler:innen in Interaktion

und Konflikte miteinander zu verwickeln, da zwar viele Bildkarten ausliegen, allerdings auch hier in limitierter Zahl. Die Kleingruppe hat diskutiert, ob eine Weiterentwicklung mit einer Kombination aus allen Ideen möglich wäre. Allerdings stellt dies einen zu großen Zeit- und Materialaufwand dar, um die Weiterentwicklung in dem Rahmen einer betzavtanahen Aktivität durchführen zu können. Es hat eine Zentrierung der gesamten Ideensammlung stattgefunden, sodass einzelne Teile dieser Ideen in der Weiterentwicklung genutzt werden. Das finalisierte weiterentwickelte Material wird ausführlicher in Teilkapitel 7.2 beschrieben.

## **7.2 Die Aktivität 'Der Traumensch'**

Nachdem die Ideensammlungsphase als abgeschlossen gilt, haben sich intensive Konkretisierungen bezüglich der weiterentwickelten Aktivität ergeben. Wichtige Anhaltspunkte diesbezüglich sind ausgewählte Aspekte der Betzavta und betzavtanahen Aktivitäten, sowie die Forschungsthemen der Projektgruppe. Die entwickelte Aktivität trägt den Namen ‚Der Traumensch‘ (siehe Anhang 17). Angelehnt an die in der Berufsfachschulklasse B1E durchgeführten Aktivitäten, ist der Titel und das Material finalisiert worden. Die Aktivität setzt sich aus den Inhalten der Betzavta-Aktivität ‚das Haus meiner Träume‘ (siehe Anhang 01) und den im Zuge von dem Betzavta-Moderator in der Klasse B1E durchgeführten betzavtanahen Aktivitäten ‚Der ideale tolerante Mensch‘ (siehe Anhang 03) und ‚Besuch auf der Insel Albatros‘ (siehe Anhang 02) zusammen. Die Projektgruppe hat sich dazu entschieden eine Aktivität zu erstellen, die das demokratische Verständnis aufgreift, sowie Ziele von Intersektionalität und Transkulturalität verfolgt. Die äußere Rahmung soll einer Betzavta oder betzavtanahen Aktivität ähneln. Ein aufgegriffener Aspekt der äußeren Rahmung ist beispielsweise die Planung eines kreativen und variablen Verlaufs der Übung. Der Kreativfaktor zeichnet sich generell dadurch aus, dass die Teilnehmenden eigene Ideen zur Umsetzung eines Problems oder Erstellung eines Produktes entwickeln sollen. Durch einen anpassbaren Zeitverlauf und einer unabhängigen Gruppengröße wird die Aktivität variabel. Generell hat sich die Projektgruppe an die Rahmenbedingungen der bereits durchgeführten Aktivitäten orientiert, welche im Politikunterricht der Berufsfachschulklasse B1E angewandt worden sind. Somit ist ‚Der Traumensch‘ (siehe Anhang 17) darauf ausgelegt worden, dass die Aktivität innerhalb von 90 Minuten durchgeführt werden kann. Hier ist anzumerken, dass diese Zeit dem Minimum entspricht, weshalb eine längere Bearbeitungsdauer von Vorteil sein kann. Falls diese Zeit nicht ausreichen sollte, besteht die Möglichkeit, die Aktivität möglicherweise an einem anderen Tag weiterzuführen. ‚Der Traumensch‘ kann in der Planung mit einer Gruppengröße von zehn bis zwölf Teilnehmenden sinnvoll durchgeführt werden. Falls mehr Personen daran teilnehmen, bietet es sich an, die Großgruppe in kleinere Gruppen von circa zehn bis zwölf Personen aufzuteilen. Dies hat mehrere Gründe: Zum einen werden die Bearbeitungsphasen in mehreren Kleingruppen ruhiger, bieten allerdings noch genug Spielraum für Konfliktsituationen und Meinungsverschiedenheiten. Zum anderen können auch Personen, die beispielsweise schüchtern und zurückhaltend sind, sich besser in den Bearbeitungsprozessen einbringen als in einer Großgruppe.

Zu den Materialien der neuen Aktivität gehören 51 verschiedene Bildkarten (siehe Anhang

16). Diese Bildkarten umfassen verschiedene Themenbereiche, wie beispielsweise Herkunft, Sexualität, Hobbies oder Darstellungen, die eine gewisse Gefühlslage beinhalten, um eine möglichst präzise und individuelle Darstellung der Persönlichkeit beschreiben zu können. Die Bildkarten werden im gesamten Verlauf der Aktivität genutzt und helfen den Teilnehmenden eigene Persönlichkeitsmerkmale visuell darzustellen und mit diesen im weiteren Verlauf zu arbeiten und darüber zu diskutieren. Neben den Bildkarten ist im Anhang ein Regelkatalog für mögliche offene Fragen und als zusätzliche Entscheidungshilfe hinzugefügt (siehe Anhang 18). In diesem steht beispielsweise geschrieben, dass eine Bildkarte auf mehrere Teilnehmende aufgeteilt werden darf (siehe Anhang 16).

„Der Traumensch“ soll in dynamischen Prozessen einige Ziele von Betzavta und betzavtanahen Aktivitäten, von Intersektionalität und von Transkulturalität behandeln und Teilnehmer:innen dazu anleiten, in zwischenmenschliche Interaktion zu treten und eigene, sowie fremde Persönlichkeitsmerkmale zu behandeln. Dabei greift „der Traumensch“ Themenschwerpunkte wie Gemeinschaft, Einschränkungen, Bedürfnisse, knappe Ressourcen, Kompromiss(-bereitschaft), Kultur, Empfindung, Toleranz, individuelle Einstellungen und Akzeptanz auf. Der Ablauf der weiterentwickelten Aktivität wird im Folgendem erläutert.

### **7.2.1 Ablauf der Aktivität**

Nachdem die Aktivität „Der Traumensch“ vorgestellt ist, beschreibt der konkrete Ablauf, inwiefern diese in der Theorie umgesetzt werden könnte. Um den Hergang expliziter zu verdeutlichen, wird als Beispiel eine Gruppe von 24 Personen gewählt. Die Aktivität „Der Traumensch“ ist in fünf Phasen aufgeteilt, wobei die Phasen nacheinander durchlaufen werden. Vor Beginn der Aktivität wird, in Abhängigkeit der Teilnehmer:innenzahl, die Großgruppe in zwei kleinere Gruppen von zehn bis zwölf Personen unterteilt. Zudem erfolgt eine visuelle Teilung des Seminarraums in zwei Teile oder je nach Kapazität die Ausweitung in einen zusätzlichen Seminarraum, sodass sich die Gruppen zu den jeweiligen Hälften zuteilen können. In den jeweils aufgeteilten Raumböden werden Bildkarten verteilt. Hierbei ist zu beachten, dass alle Kleingruppen das gleiche Material erhalten.

Nach der Vorbereitung geht es direkt in die erste Phase über. Die Teilnehmer:innen sollen sich nun Bildkarten aussuchen, die ihre Persönlichkeitsmerkmale beschreiben. Dabei können sich die Teilnehmenden frei in ihrer Raumbölfte bewegen und sich so viele Bildkarten aussuchen, wie sie möchten. Als Vorgabe werden ungefähr drei bis sieben Karten erwünscht, damit die Teilnehmer:innen sich auch mit den Bildkarten visuell darstellen können. Jede Bildkarte ist pro Gruppe nur einmal vorhanden, sodass es dazu führen kann, dass mehrere Teilnehmer:innen sich für eine Karte interessieren. Ideen und Lösungswege für dieses Problem sollen frei von den Teilnehmer:innen behandelt werden. Hierbei steht den Teilnehmenden völlig frei, welche Strategien genutzt werden. Nachdem alle Teilnehmer:innen ihre persönlichen Karten gewählt haben, werden diese in der zweiten Phase vorgestellt. Die Teilnehmer:innen setzen sich in ihren Gruppen zusammen und tauschen sich über ihre ausgewählten Bildkarten aus. Sie sollen erzählen, warum sie die Karten ausgewählt haben und was die Karten den einzelnen Personen bedeuten. Während dieser Aufgabe können den Teilnehmer:innen Gemeinsamkeiten und

Unterschiede in der Kartenwahl und den Interpretationen dieser Wahl auffallen.

Nachdem sich die Teilnehmer:innen untereinander ausgetauscht haben, beginnt die dritte Phase. In dieser Phase sollen sie in Zusammenarbeit ihren ‚Traummenschen‘ erstellen. Dabei soll die Gruppe gemeinschaftlich entscheiden, welche Persönlichkeitsmerkmale ihrer Auffassung nach, ein Traumensch haben könnte. Der Gruppe steht frei, wie sie ihren ‚Traummenschen‘ gestalten möchten. Der Fokus kann auf charakterlichen Zügen, der beispielsweise Wohnsituation und / oder dem sozialen Umfeld liegen, dies kann je nach Priorität der Gruppe variieren. Ein Umriss einer Person, in den die Bildkarten hineingelegt oder die Persönlichkeitsmerkmale geschrieben werden, könnte beispielsweise als Vorlage dienen. Die vierte Phase befasst sich damit, dass die Kleingruppen ihre ‚Traummenschen‘ der jeweils anderen Gruppe vorstellen. Beide Gruppen treffen demnach als Großgruppe wieder zusammen. Alle Teilnehmer:innen sollen gesehen und auch gehört werden, sodass sich das Zusammensetzen innerhalb eines Stuhlkreises empfiehlt. Das gegenseitige Vorstellen der Traummenschen thematisiert die Prioritäten beider Gruppen. Es können Vergleiche und Unterschiede hergestellt werden, indem besprochen wird, warum beispielsweise die Bildkarte des Hauses für die eine Gruppe wichtig ist und für die andere nicht.

Im Anschluss wird die Aktivität mit dem/der Moderator:in reflektiert. Hier können die Teilnehmer:innen über ihre Erfahrungen, Gefühle und Sichtweisen zu den einzelnen Phasen oder der Gesamtaktivität sprechen. Die Teilnehmer:innen sollen darauf eingehen, inwiefern Persönlichkeitsmerkmale und ‚der Traumensch‘ miteinander zusammenhängen. Zudem werden Handlungen und Vorgänge besprochen, in denen bestimmte Probleme aufgetreten sind und für welche entsprechenden Lösungsstrategien sich die Teilnehmer:innen entschieden haben. Dabei sollen möglichst alle Anwesenden einbezogen und Bezug zu den Zielen von Betzavta, dem intersektionalen und transkulturellen Verständnis genommen werden. Dem bzw. der Moderator:in steht dazu Reflexionsleitfragen zur Gedankenstütze zur Verfügung.

### **7.2.2 Ziele der Aktivität**

Wie schon erwähnt, sind im weiterentwickelten Material Ziele der Forschungsschwerpunkte, wie Transkulturalität und Intersektionalität in Teilen übernommen worden. Bevor der Fokus daraufgesetzt werden kann, inwiefern die betzavtaspezifischen Ziele in der entwickelten Aktivität umgesetzt und behandelt werden, wird kurz darauf eingegangen, welche Ziele Betzavta generell anspricht. Wie bereits beschrieben werden die Themenfelder Wählen, Mehrheit und Minderheit, Grundrechte, Gleichheit vor dem Gesetz und demokratische Entscheidungsfindung in Betzavta vornehmlich behandelt (siehe Kapitel 2.2). Diese Themenfelder werden lediglich als Oberkategorien wahrgenommen, sodass tiefgreifender geschaut wird. Weitere Kategorien werden sichtbar, die sich während der Durchführung der Aktivität zeigen und präzise zu reflektieren sind. Darunter fällt die Untersuchung des Demokratieverständnisses, die Untersuchung von Konfliktsituationen und möglichen Lösungsstrategien, die Stärkung sozialer und persönlicher Kompetenzen und die Untersuchung zu möglichen Verhaltens- und Einstellungsänderungen, vor allem mit Blick auf Empathie, Toleranz und der eigenen Entscheidungsfähigkeit. In der Reflexion lässt sich Bezug zu den Oberkategorien herstellen, sodass die

Inhaltspunkte dieser Themenfelder den Teilnehmer:innen verdeutlicht werden können. Die Ziele der Intersektionalität und Transkulturalität finden sich auch in der weiterentwickelten Aktivität wieder. Wie bereits festgestellt, werden intersektionale und transkulturelle Inhalte in Betzavta ohnehin angesprochen (siehe Kapitel 2.3), allerdings soll die weiterentwickelte Aktivität diese Themenbereiche stärker behandeln, sodass ein größeres Bewusstsein diesbezüglich entsteht. Dementsprechend werden weitere Kategorien zur Untersuchung des intersektionalen und transkulturellen Verständnisses intensiviert. Der intersektionale Themenbereich umfasst die Analyse der Wechselwirkung von sozialen Ungleichheiten, die Untersuchung von ungleichen Machtverhältnissen, die Herausarbeitung von Diskriminierungserfahrungen, die Thematisierung politischer Bildung, die Wahrnehmung von Differenzen in der Bildung und die Offenlegung von Diversitäten (siehe Kapitel 2.4). Die transkulturellen Kategorien umfassen das Herausarbeiten von komplexen kulturellen Identitäten, der Entdeckung von Gemeinsamkeiten und Anschlussmöglichkeiten und der Entwicklung von neuen und gemeinsamen kulturellen Orientierungen.

Die Aktivität ist in dem Maße entwickelt worden, dass die vorherigen genannten Kategorien in den einzelnen Phasen der Aktivität angesprochen und behandelt werden können. Schon in der ersten Phase wird deutlich, dass die Teilnehmer:innen sich durch das Suchen der Bildkarten individuelle Persönlichkeitsmerkmale zuschreiben und dementsprechend ihre Identität bilden. Hier können die Teilnehmer:innen schon erste Gemeinsamkeiten und Unterschiede wahrnehmen. Da es dazu kommen kann, dass sich verschiedene Personen die gleichen Karte aussuchen, müssen die Teilnehmer:innen Lösungsideen für diesen Problemzustand finden. Ideensammlungen im Kollektiv und das Einbeziehen aller Teilnehmer:innen der Kleingruppe ermöglichen, dass durch Absprachen demokratische Problemlösungsstrategien genutzt werden können. Aber auch ungleiche Machtverhältnisse können aufgedeckt werden, indem eine Person beispielsweise Ultimaten setzt, die andere Teilnehmer:innen nicht erwidern können. Aber auch Stigmatisierungen und Vorurteile können durch Zuschreibungen von anderen Teilnehmer:innen entstehen, indem beispielsweise Personen bestimmte Charakterkarten erhalten, weil diese augenscheinlich zu der Person passen. Absprachen und Mitsprache untereinander verdeutlichen weitere Aspekte des Demokratieverständnisses und des Zustands von persönlichen und sozialen Kompetenzen der Teilnehmer:innen. Diese Kompetenzen werden allerdings im gesamten Spektrum der Aktivität angesprochen, da die Teilnehmer:innen generell dazu animiert werden mit den anderen Teilnehmer:innen zu interagieren. In der zweiten Phase werden weitere Zielkategorien angesprochen. Hier tauschen sich die Teilnehmer:innen untereinander aus und beschreiben, welche Bildkarten sie sich ausgesucht haben. In diesem Teil der Aktivität können sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede in der Auswahl der Bildkarten, sowie in der Interpretation dieser entdeckt werden. In der dritten Phase setzen sich die Gruppen damit auseinander, inwiefern ein ‚Traummensch‘ gestaltet werden kann. Dieser Teil der Aktivität birgt ein hohes Konfliktpotential. Die Problematik, welche Charakteristika ein ‚Traummensch‘ benötigt, hängt von den einzelnen Personen ab und ist dementsprechend individuell definiert. Diesbezüglich muss die Gruppe auf einen Konsens kommen, sodass deutlich wird, welche Lösungsstrategien hier genutzt werden. Demokratische Lösungsfindungen, sowie das Ausnutzen der eigenen Machtposition und das daraus resultierende Unterdrücken

der schwachen/leisen Teilnehmer:innen, werden im Verlauf dieses Aktivitätsteils deutlich. Aber auch das Herausarbeiten einer komplexen kulturellen Identität kann deutlich werden. Da verschiedene Einflüsse aus unterschiedlichen Lebensbereichen zusammengetragen werden und sich die Teilnehmer:innen mit den verschiedenen Sichtweisen auseinandersetzen, wird einerseits eine ‚Person‘ entwickelt, die unterschiedliche kulturelle Einflüsse beinhaltet. Andererseits wird das Bewusstsein zu Gemeinsamkeiten und Anschlussmöglichkeiten der Teilnehmenden in der Hinsicht erweitert, sodass neue oder gemeinsame kulturelle Orientierungen entwickelt werden können. Die erarbeitete ‚Person‘ wird in der vierten Phase mit der ‚Person‘ der anderen Gruppe verglichen. Auch hier können wiederum Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Umsetzung des ‚Traummenschen‘ festgehalten werden.

Generell soll die Aktivität die Ziele von Betzavta, Intersektionalität und Transkulturalität umsetzen. Die Aufgabe des/der Betzavta-Moderator:in liegt nun darin, die Themen und Ziele in der Reflexion zu behandeln. Gerade hier können die Teilnehmer:innen ihre Erfahrungen schildern und ihr Verhalten reflektieren. Gerade die Themenbereiche des intersektionalen und des transkulturellen Verständnisses sollten in der Reflexionsphase explizit behandelt werden, damit das Verständnis dieser Themen den Teilnehmer:innen verdeutlicht werden kann.

### **7.2.3 Zusammenfassung**

Die Projektgruppe hat sich zum Ziel gesetzt, einige Bestandteile der Betzavta und betzavtana-hen Aktivitäten in die eigene, weiterentwickelte Aktivität zu übertragen. Dabei handelt es sich sowohl um den formalen Aufbau als auch um die inhaltlichen Zielsetzungen. Zusätzlich hat sich die Projektgruppe vorgenommen, ihre Forschungsthemen in die Inhalte der weiterentwickelten Aktivität zu integrieren. In jeder der fünf Aktivitätsphasen lassen sich die Ziele der Themenfelder Betzavta, Intersektionalität und Transkulturalität wiederfinden. Die Verteilung der Themenschwerpunkte ist in den verschiedenen Aktivitätsphasen unterschiedlich stark ausgeprägt, allerdings wird das Verständnis zu den Bereichen in der Reflexionsphase erneut aufgegriffen und bildet dadurch einen Rahmen um die Aktivität herum. Gerade die Reflexionsphase sollte nicht vernachlässigt werden, da die Themen erneut aufgegriffen, besprochen und dementsprechend reflektiert werden. Grundsätzlich soll die weiterentwickelte Aktivität den Teilnehmer:innen die Zusammenhänge zwischen der eigenen Persönlichkeit und den Charaktereigenschaften anderer Personen verdeutlichen. Das soll dazu führen, dass sich das intersektionale und transkulturelle Verständnis der Teilnehmenden entwickelt. Die Teilnehmenden sollen durch diese Aktivität erfahren, inwiefern Gemeinsamkeiten dazu führen, dass Vorurteilen und Stigmatisierungen vorgebeugt werden und dass jeder Person unabhängig von der Herkunft oder Lebensweise Gemeinsamkeiten mit einem selbst teilen kann.



### 7.3 Expert:innenbefragung

Im Kapitel 7.3 wird der Fragebogen der Expert:innen in den Blick genommen. Die Teilgruppe der Projektgruppe erstellt einen online Fragebogen, der von Betzavta-Moderator:innen, sowie von den beiden Lehrer:innen der Klasse B1E ausgefüllt werden darf. In Bezug auf die dritte Forschungsfrage lässt die Projektgruppe das weiterentwickelte Material von Expert:innen begutachten. Es handelt sich um das weiterentwickelte Material, welches einige Betzavta Ziele aufgreift und zudem Transkulturalität und Intersektionalität in einer stark heterogenen Berufsfachschulklasse berücksichtigt. Die Expert:innen sollen eine realistische Einschätzung über das Material geben und der Projektgruppe verdeutlichen, ob das weiterentwickelte Material zur weiteren Nutzung sinnvoll ist. Die Idee zum Fragebogen der Expert:innenmeinung ist entstanden, da die Projektgruppe den Fokus auf die Evaluation und die qualitative Inhaltsanalyse gelegt hat. Durch die Meinungen von Expert:innen kann sich die Projektgruppe ein Bild davon machen, welche Qualitäten das neue Material aufweist. Nun stellt sich die Frage, wer ein:e Expert:in ist. Unter Expert:innen werden Personen verstanden, die „auf einem begrenzten Gebiet über klares und abrufbares Wissen verfügen“ (Mayer, 2009, S. 41). Das bedeutet, dass Expert:innen unter anderem „über einen privilegierten Zugang zu Informationen über Personengruppen oder Entscheidungsprozesse“ (Meuser & Nagel, 1991, S. 443) verfügen. Die Expert:innen, die im Forschungsprojekt nach ihrer Meinung zu dem weiterentwickelten Material befragt werden, sind laut dieser Definition die Lehrenden der Klasse B1E und die Betzavta-Moderator:innen. Die Lehrenden haben ein umfassendes Verständnis über die Klasse durch berufliche Erfahrungen und die Betzavta-Moderator:innen zu den Methoden, aufgrund ihrer Betzavta-Ausbildung. Dieser Personenkreis eignet sich demnach für die Beurteilung des weiterentwickelten Materials ‚Der Traumensch‘. Um die Meinung der Expert:innen einzuholen, hat die Projektgruppe sich entschlossen einen Fragebogen zu erstellen. Die Entwicklung eines solchen für die jeweiligen Expert:innen benötigt eine strukturierte Planung der Forschungsgruppe. Im Folgenden wird die forschungsorientierte Erstellung dieser Umfrage beschrieben. Die neu erstellte Aktivität ‚Der Traumensch‘ soll zukünftig praktische Anwendung bei heterogenen Gruppen finden. Diesbezüglich sind professionelle Einschätzungen nötig, um beispielsweise die Realisierbarkeit der Aktivität einzuschätzen. Es soll herausgearbeitet werden, ob ein gewisses Verständnis bezüglich Intersektionalität und Transkulturalität gegeben ist, um soziale Teilhabe innerhalb einer heterogenen Gruppe fördern zu können. Die professionellen Meinungen werden von ausgebildeten Betzavta-Moderator:innen eingeholt, darunter fällt auch der Betzavta-Moderator Herr Kai-Uwe Olbrich. Weitere Betzavta-Moderator:innen sollen über die offizielle Betzavta Internetseite per E-Mail angeschrieben werden. Zudem sollen die beiden Lehrer:innen der Klasse B1E bezüglich einer Teilnahme am Fragebogen angefragt werden. Beide Zielgruppen werden einen separaten Fragebogen erhalten. Es ist wichtig, differenzierte Einschätzungen der beiden Zielgruppen zu erhalten, um eine möglichst präzise Reflexion des weiterentwickelten Materials herstellen zu können. Der Fragebogen besteht aus drei Teilen und der jeweils erste Teil ist den jeweiligen Zielgruppen angepasst. Dies wird durch das Stellen von unterschiedlichen Fragen ermöglicht. Es werden demnach zwei Zielgruppen befragt, die in den speziellen Bereichen als Expert:innen gelten. Es ist wichtig zu überprüfen, wie die Meinung von Personen



ausfällt, die in ihrem persönlichen Bereich als besonders kompetent angesehen werden.

Bei dem Fragebogen der Expert:innenmeinung liegt der Fokus auf den Zielen der Betzavta-Aktivitäten. Ziele wie beispielsweise die Demokratiebildung und das Konfliktverhalten werden angesprochen (siehe Kapitel 2.2). Das weiterentwickelte Material ‚Der Traumensch‘ (siehe Kapitel 8.2) wird von professionellen Betzavta-Moderator:innen mit den bekannten Betzavta-Aktivitäten verglichen. Dem gegenübergestellt werden Fragen auf die Lehrer:innen der Klasse B1E spezifiziert. Hier geht es im ersten Teil nicht speziell um das Demokratieverständnis, sondern hauptsächlich um die Sozialkompetenzen der Schüler:innen, die während der weiterentwickelten Aktivität angesprochen werden. Thematisiert werden beispielsweise Interaktionen untereinander und Lösungsfindungsstrategien. Die beiden Lehrer:innen der Klasse B1E kennen die Schüler:innen und die Dynamik der Gruppe. Durch ihre Erfahrungen und die professionelle Arbeit mit heterogenen Gruppen sind diese Expertisen in Bezug auf die Realisierbarkeit in der Umsetzung sehr wichtig. Die Lehrer:innen sollen bei dem Fragebogen also die Umsetzbarkeit der Aktivität ‚Der Traumensch‘ innerhalb ihrer heterogenen Gruppe einschätzen.

### **7.3.1 Durchführung**

Im Folgenden wird konkret auf den Fragebogen der Projektgruppe eingegangen, da es nun um die tatsächliche Durchführung der Expert:innenbefragung geht. Aufgrund der Zeiteinteilung des Semesters ist beschlossen worden, einen online Fragebogen zu erstellen, sodass der zeitintensive postalische Austausch umgangen werden kann. Der Fragebogen wird dennoch schriftlich aufgefüllt, sodass die dokumentierten Ergebnisse zu einem späteren Zeitpunkt ausgewertet werden können. Das über die Anmeldedaten der TU Dortmund zu erreichende Online-Umfragetool ‚LimeSurvey‘ hat sich nach anfänglichen Testphasen schnell als geeignet erwiesen. LimeSurvey dient als Plattform zur Datenerhebung und weist ein Angebot mit mehr als 30 Fragetypen auf (Technische Universität Dortmund, 2022). Erste Fragen bezüglich des Fragebogens werden per Word als Ideen gesammelt. Um jedoch eine detailliertere Differenzierung tätigen zu können, werden die Fragen sorgfältig geprüft und daraufhin aussortiert und/oder umgeschrieben. Für einen strukturierten Überblick sorgt ein geteiltes Padlet, auf dem nach zwei separaten Fragebögen sortiert wird, nach dem Fragebogen für die Expert:innenmeinung und dem Fragebogen der Lehrer:innenmeinung. Gemeinsam mit der gesamten Großgruppe werden die Fragen abschließend finalisiert, sodass ein Prototyp bei LimeSurvey erstellt werden kann.

Beide Fragebögen sind in sich dreiteilig kategorisiert. Die jeweils ersten Teile unterscheiden sich voneinander. Genauer bedeutet dies, dass sich die ersten neun Fragen in der Expert:innenbefragung auf die Betzavta Ziele, wie beispielsweise die Konfliktbewältigung, beziehen. Der Fragebogen greift dies beispielsweise folgendermaßen auf: „Wie schätzen Sie das Konfliktpotential der Aktivität ein?“ (siehe Anhang 20). In der Lehrer:innenbefragung thematisiert der erste Teil die Sozialkompetenzen der Schüler:innen. Um mögliche Antworten auf soziale Teilhabe durch das entwickelte Material zu erhalten, sind die ersten sechs Fragen darauf

spezialisiert. Ein Beispiel dazu ist: „Mit der Aktivität können Interaktionen zwischen den Schüler:innen angeregt werden.“ (siehe Anhang 19). Erweiternd dazu sind zwei Teile hinzugefügt, einmal ‚Transkulturalität‘ mit der Bedeutung, dass der Mensch von vielen verschiedenen kulturellen Bezugssystemen geprägt ist (siehe Anhang 27) und dem ‚intersektionalen Verständnis‘ mit dem Blick auf mehrere sozialen Ungleichheiten (siehe Anhang 27). Diese beiden Teile gehören sowohl zum Fragebogen der Betzavta-Expert:innen, sowie der Lehrer:innenmeinung an (siehe Anhang 19, 20). Der einzelne Fragebogen soll insgesamt einer ca. 10 bis 15-minütigen Durchführung entsprechen und nicht mehr als 20 Fragen beinhalten. Die Autoren Wagner und Hering bestätigen dies: „Als Determinanten der Teilnahmebereitschaft haben sich inzwischen vor allem das Interesse der Befragten an der Thematik, aber auch zeitliche Aspekte erwiesen – idealerweise sollte eine Umfrage nicht länger als 10 bis 15 Minuten dauern“ (Wagner & Hering, 2019, S. 793). Die Forschungsgruppe unterteilt den Lehrer:innenfragebogen in 17 Fragen und den Fragebogen der Betzavta-Expert:innenmeinung in insgesamt 20 Fragen. In beiden Fragebögen werden systematisch zusammengestellte Fragen nach dem Frage-Antwort Prinzip gestellt. Die Forschungsgruppe ist durch das Ausprobieren des Programms LimeSurvey auf die Form der Matrixfrage gestoßen. Mithilfe dieser Art von Fragen kann ein interessanter, anschaulicher Fragebogen mit möglichst vielen und präzisen Frageformulierungen aufgestellt werden. Bei diesen gestellten Matrixfragen sind Ankreuzmöglichkeiten als Antwort gefragt. Daher benötigt es einer möglichst präzisen Auswahl dieser Antwortmöglichkeiten. Laut Kallus werden „[...] mehrere Fragen mit einem identischen Antwortmodus vorgegeben [...]“ (Kallus, 2016). Um diese Fragen stellen zu können, benötigt man als Antwortmöglichkeiten sogenannte „Fragebogenitems“. Diese Items werden in Kurzform genannt. Es ist wichtig, dass die Items für die Beantwortenden klar und deutlich formuliert sind. Mehrdeutigkeiten sollten dabei vermieden werden (ebd.). Die erste Idee, die Items von den Fragen so aufzuteilen, dass sie von null bis fünf beantwortbar sind, erwies sich demnach als zu unpräzise. Hierbei ist schnell deutlich geworden, dass die Zahlen der Skala unterschiedlich, je nach persönlichem Gefühl, gesteuert werden könnten. Beispielsweise kann die Skalenzahl vier für die eine Person noch sehr neutral sein, während eine andere Person diese bereits als intensiv einschätzt. Nach mehreren Überlegungen sind die Antwortmöglichkeiten in fünf Items aufgeteilt worden, die einen gewissen Rahmen der Eingrenzung bieten: ‚Trifft voll zu, trifft teilweise zu, neutral, trifft teilweise nicht zu, trifft überhaupt nicht zu‘ (siehe Anhang 19, 20). Um den zu Beantwortenden die Chance auf zusätzlich freie Meinungen zu ermöglichen, sollen parallellaufend zu den geschlossenen Fragen offene Fragen gestellt werden. Hinter jedem zu beantwortenden Item der geschlossenen Frage ist ein freies Feld zur optionalen Meinungsäußerung angegeben. Es ist davon auszugehen, dass die engmaschige Antwortauswahl allein nicht ausreicht, um möglichst differenzierte Ergebnisse zu erzielen. Während der Erstellung des Fragebogens durch das System ‚LimeSurvey‘ ist die Wichtigkeit der Präzision von Fragestellungen bestätigt worden. Nach mehreren Überprüfungen ist zudem deutlich geworden, wie eng strukturiert die Fragen gestellt werden müssen. Die Bandbreite ist enorm, sodass eine gewisse Gefahr bestehen kann, über die fokussierten Forschungsfragen hinaus Fragen zu stellen. Dementsprechend sollen die für die Forschungsgruppe relevantesten Themen in den Fokus gestellt werden. Das Padlet zeigt hier einen angemessenen Überblick, sodass ein stetiger Rückbezug zu den Forschungsfragen

hergestellt werden kann. Vor allem findet dabei ein stetiger Rückbezug zur dritten Hauptfrage der Forschung statt: Wie bewerten Expert:innen das weiterentwickelte Material angelehnt an Betzavta unter Beachtung der Transkulturalität und Intersektionalität in einer stark heterogenen Berufsfachschulklasse? Das Padlet erfährt mehrere Aktualisierungen bis anschließend die finalisierten Fragen mit passenden Items in das System „LimeSurvey“ übertragen werden. Jede Frage ist mit einem eindeutigen Code versehen, um die Eindeutigkeit der Antworten auf die Fragen zu gewährleisten. Dieser besteht aus einer Kombination von Buchstaben und einer Zahl. Zum Beispiel ist die erste Frage aus der Fragengruppe Transkulturalität in dem Fragebogen zur Expert:innenmeinung mit EMT1 codiert. Die Buchstaben EM stehen für Expert:innenmeinung, der Buchstabe T für die Fragengruppe Transkulturalität und die Zahl eins weist auf die Stelle der Frage in der Fragengruppe hin.

### 7.3.2 Rücklauf und Auswertung

Wie im vorherigen Kapitel beschrieben, hat die Projektgruppe 1.3 verschiedene Betzavta-Moderator:innen in Deutschland angeschrieben und diese im Rahmen eines schriftlichen Online-Kurzfragebogens um eine persönliche Einschätzung zur Verwendbarkeit der weiterentwickelten Aktivität ‚der Traumensch‘ (siehe Anhang 17) gebeten. Von 13 angefragten Betzavta-Moderator:innen sind drei ausgefüllte Umfragebögen zurückgeschickt worden. Sieben Umfragen sind von Betzavta-Moderator:innen angefangen worden, allerdings sind diese nicht vollständig, sodass die Umfragen nicht für die Auswertung genutzt werden können. Aus diesem Grund bezieht sich die Projektgruppe in der Auswertung lediglich auf die vollständig ausgefüllten Umfragen. Als weitere Expert:innen hat die Projektgruppe die zwei Klassenlehrer:innen der Berufsfachschulklasse B1E zur Untersuchung des weiterentwickelten Materials befragt. Hierzu hat es eine Rückmeldung gegeben.

Die Auswertung basiert auf den mit LimeSurvey erstellten Auswertungsgrafiken. Dort werden Antworten von ‚Trifft überhaupt nicht zu‘ bis ‚Trifft voll zu‘ angeboten, die auch im Rahmen des vorliegenden Kurzfragebogens genutzt worden sind. Die zusätzliche Kommentarfunktion, mit der die Befragten die Möglichkeit bekommen haben ihre Antworten auszuformulieren, wird bei der Auswertung mitberücksichtigt. Im Gegensatz zu dem Umfragebogen der Betzavta-Moderator:innen hat sich die teilnehmende Lehrperson vor allem auf die Bewertung der Kompetenzen der Schüler:innen bezogen (siehe Anhang 19). Berichtet werden Häufigkeiten und Direktzitate aus den Kommentarfeldern. Eine inhaltsanalytische Auswertung ist aufgrund der begrenzten Zeit als nicht umsetzbar empfunden worden.

### 7.3.3 Ergebnisse

Generell wird deutlich, dass die Fragen von den Betzavta-Moderator:innen und der Lehrperson mehrheitlich neutral bis positiv beantwortet worden sind. Unter allen Antworten sind insgesamt sechs Aussagen mit ‚Trifft voll zu‘, 45 Aussagen mit ‚Trifft teilweise zu‘, vier Aussagen mit ‚Neutral‘ und zwei Aussagen mit ‚Trifft teilweise nicht zu‘ bewertet worden. Die Umfrage zeigt,

dass die weiterentwickelte Aktivität zum Teil den Kriterien von demokratischem Lehrmaterial entspricht. Die Anmerkungen der Expert:innen verdeutlichen diese Position. „Der erste Teil der Methode arbeitet zu Anerkennung der Unterschiedlichkeit jedes Menschen. Anerkennung dieses Rechts ist zentraler Teil der Erziehung zur Demokratie“ (siehe Anhang 22). Die Kommentare bieten hilfreiche Kritik und veranschaulichen mögliche Verbesserungsvorschläge. Somit wird der zweite Teil der weiterentwickelten Aktivität anhand der Aussage: „Mir erschließt sich weniger, wie im zweiten Teil zum ‚Traummenschen‘ die Ziele der Erziehung zur Demokratie erfüllt werden“ (siehe Anhang 22) als Lehrmaterial bewertet, welches nicht auf demokratische Grundprinzipien eingeht. Dem kann entnommen werden, dass ‚der Traummensch‘ demokratische Werte vermitteln kann, allerdings nicht den methodischen Kriterien von Betzavta entspricht.

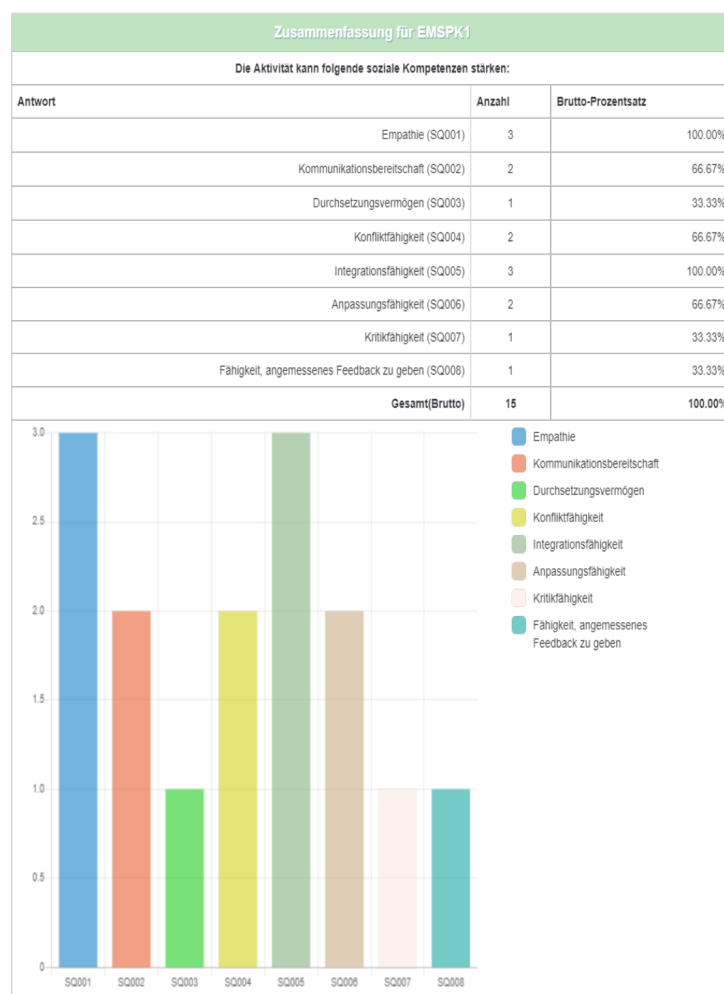


Abbildung 15: Antworten zu den sozialen Kompetenzen (Quelle: Projektgruppe)

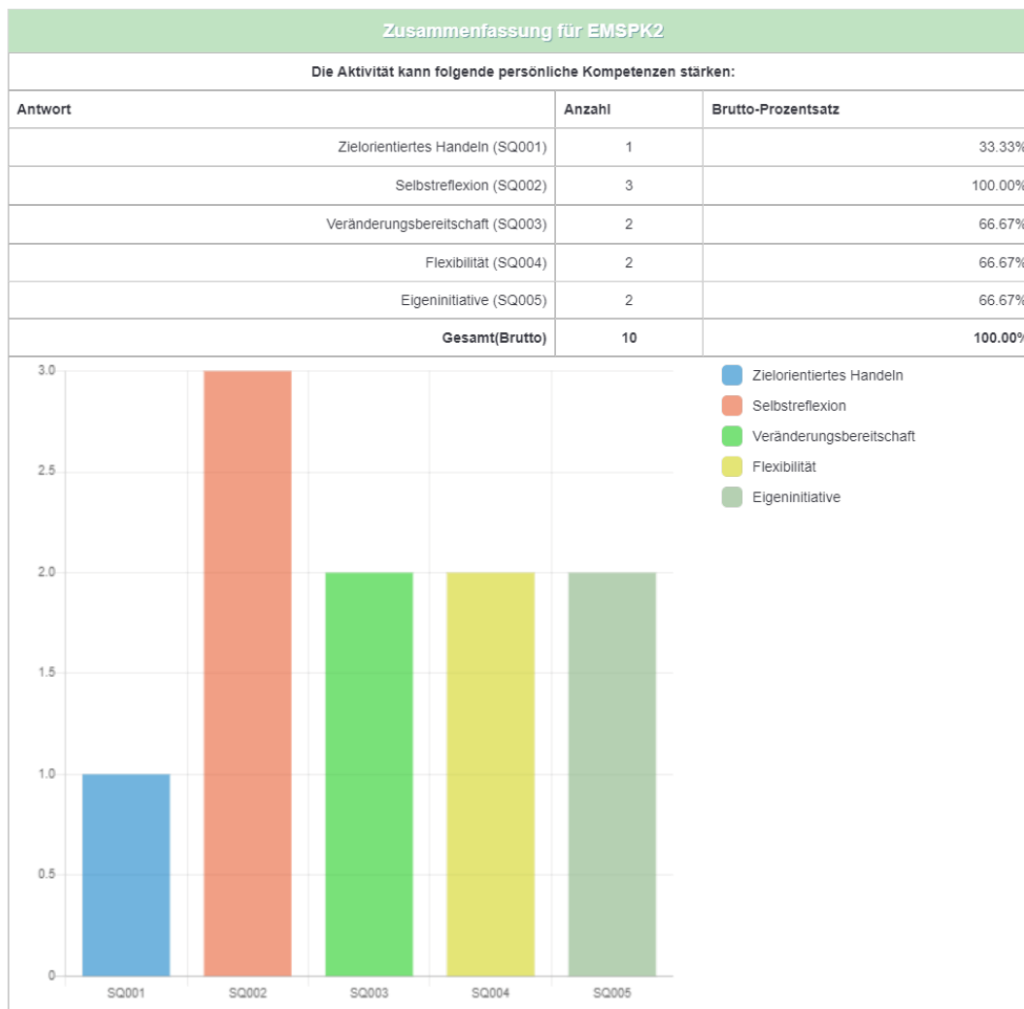


Abbildung 16: Antworten zu den sozialen Kompetenzen (Quelle: Projektgruppe)

Insbesondere bei den Fragen zu den sozialen und persönlichen Kompetenzen werden die unterschiedlichen Meinungen der Expert:innen sichtbar. Wie in den Grafiken (siehe Abbildung 1 und 2) erkenntlich, zeigt sich eine unterschiedliche Gewichtung in den Bewertungen der Kompetenzförderung während der Aktivität. Allgemein gehen die Expert:innen davon aus, dass in der weiterentwickelten Aktivität die genannten Kompetenzen gestärkt werden können. Eine Befragung mit einer größeren Stichprobe hätte möglicherweise eine deutlichere Tendenz ergeben. Aus den vorhandenen Rückmeldungen lassen sich folgende Ergebnisse herausziehen. So wird deutlich, dass vor allem Kompetenzen wie ‚Empathie‘ und ‚Integrationsfähigkeit‘ sowie ‚Selbstreflexion‘ als jene Kompetenzen hervorgehoben werden, die nach Ansicht der Befragten durch das Material gefördert werden können. Bei den anderen Kompetenzen gehen die Meinungen der Expert:innen auseinander. Dies zeigt sich in den unterschiedlichen Bewertungsausprägungen in den vorhandenen Abbildungen (siehe Abbildung 1 und 2). Als wichtiger Aspekt des Projekts stehen die Forschungsthemen und die damit einhergehende Untersuchung

des transkulturellen und intersektionalen Verständnis im Vordergrund. Aus dem Fragenblock der Transkulturalität (siehe Anhang 19, 20) lässt sich ableiten, dass die weiterentwickelte Aktivität das transkulturelle Verständnis aufgreift und dieses vermitteln kann. Die Aussage eins ‚Die Aktivität ermöglicht ein Beschäftigen mit der eigenen Identität‘, die Aussage zwei ‚Die Aktivität kann das Entdecken von Gemeinsamkeiten (und Unterschieden) ermöglichen‘, die dritte Aussage ‚Die Aktivität kann die Entwicklung gemeinsamer Lösungen ermöglichen‘ und die Fünfte ‚Die Aktivität ermöglicht den Teilnehmer:innen sich untereinander (neu) kennen zu lernen‘ werden von den Betzavta-Moderator:innen jeweils mit ‚Trifft teilweise zu‘ bewertet. Lediglich die vierte Aussage ‚Die Aktivität kann eine Veränderung der eigenen Interessen herbeiführen‘ und die Sechste ‚Die Ziele von Betzavta sind mit denen von Transkulturalität vereinbar. [...]‘ weisen neutrale bis leichte Zustimmung auf (siehe Anhang 22). Daraus lässt sich schließen, dass ein transkulturelles Verständnis den Teilnehmenden laut den Expert:innen bewusst gemacht werden kann. Allerdings kann aufgrund der Kommentare vermutet werden, dass der Lerneffekt stark „von der Bereitschaft der TN [abhängt, Anmerkung Projektgruppe]“ (siehe Anhang 22).

Als weiteren wichtigen Inhaltspunkt bietet der Fragenblock zum intersektionalen Verständnis wichtige Einblicke in die Sicht der Expert:innen. Dort wird ersichtlich, inwiefern die intersektionalen Ziele in der weiterentwickelten Aktivität behandelt und den Teilnehmenden verdeutlicht werden. Hier ist anzumerken, dass sich die Meinungen der Lehrperson in den Aussagen ‚Die Aktivität kann soziale Ungleichheiten innerhalb der Gruppe aufdecken‘ und ‚Die Aktivität kann Diversitäten zwischen den Teilnehmer:innen offenlegen‘ mit einer Bewertung von ‚Trifft teilweise nicht zu‘ zu den Expert:innenmeinungen der Betzavta-Moderator:innen abheben (siehe Anhang 21, 22), da diese den Frageblock zur Intersektionalität mit den Antwortmöglichkeiten ‚Neutral‘ bis ‚Trifft voll zu‘ bewerten. Die Lehrperson schätzt die weiterentwickelte Aktivität in Bezugnahme der zu betreuenden Berufsfachschulklasse B1E ein. Daraus ergibt sich ein unterschiedliches Bild, welches verdeutlicht, dass zwischen den Schüler:innen der Berufsfachschulklasse B1E aus Sicht der Lehrperson durch die weiterentwickelte Aktivität in geringem Grad Ungleichheiten aufgedeckt oder Machtstrukturen offengelegt werden können (siehe Anhang 21). Dieser Anhaltspunkt führt zu der Annahme, dass die Aktivität nicht in dem Maße für die Berufsfachschulklasse B1E ausgelegt ist, dass diese intersektionale Themeninhalte aufdecken kann. Hier ist anzumerken, dass nur mutmaßlich Schlüsse gezogen werden können, da nur ein Lehrer:innenbogen ausgefüllt wurde, welcher als Datengrundlage für die Lehrer:inneneinschätzung dient. In Kontrast zu der Meinung der Lehrperson stehend, begutachten die Betzavta-Moderator:innen die weiterentwickelte Aktivität mit Blick auf eine allgemeine Durchführbarkeit und der Inbezugnahme aller möglichen Teilnehmer:innen. Die ansonsten neutralen bis positiven Bewertungen der Expert:innen zeigen, dass die Themeninhalte des intersektionalen Verständnis in der weiterentwickelten Aktivität aufgegriffen werden können. Dies zeigt sich beispielsweise durch die sechste Frage: „Die Ziele von Betzavta sind mit denen von intersektionalem Verständnis vereinbar“ (siehe Anhang 22). Hier werden Antwortmöglichkeiten ‚Neutral 1‘, ‚Trifft teilweise zu 1‘ und ‚Trifft voll zu 1‘ gegeben. Laut den Kommentaren der Expert:innen hängt der Lerneffekt stark von der Bereitschaft der Teilnehmenden ab.

Weitere wichtige Anhaltspunkte zur Umsetzbarkeit der weiterentwickelten Aktivität bieten

die vorhandenen Kommentare der Betzavta-Moderator:innen. Zwar geben die Häufigkeiten einen Überblick über die inhaltliche Vollständigkeit der weiterentwickelten Aktivität, verdeutlichen allerdings nicht inwiefern diese umsetzbar ist. Aus den Kommentaren der Betzavta-Moderator:innen lässt sich schließen, dass ‚der Traumensch‘ als Aktivität in Teilen umgesetzt werden kann und Bezug zu den demokratischen, sowie intersektionalen und transkulturellen Themeninhalten nimmt. Entscheidend bei der Umsetzung ist die Rolle der/des Moderator:in. Die Moderation behält den Prozessverlauf im Blick, damit die Themeninhalte aufgegriffen und von der Gruppe reflektiert werden können (Maroshek-Klarmann & Rabi, 2015). Laut den Betzavta-Moderator:innen ist die Zeiteinteilung zu eng gehalten (siehe Anhang 22). Generell zeigt sich, dass die Moderation eine signifikante Rolle in der Umsetzung und in der Vermittlung der Themeninhalte einnimmt. „Aus meiner Sicht kommt es als Moderator\*in darauf an, den Prozessverlauf bzw. das Setting (Organisation, zur Verfügung gestellte Materialien, Zeitmanagement, Begriffsklärung im Verlauf oder im Nachgang) gut zu begleiten und im Blick zu haben“ (siehe Anhang 22). Ein weiterer Kommentar unterstützt diese Position: „es kommt immer darauf an, wie es moderiert/begleitet wird“ (siehe Anhang 22). Wichtige Aussagen zum zweiten Teil der Aktivität werden sowohl von den Betzavta-Moderator:innen als auch von der Lehrperson der Berufsfachschulklasse B1E gegeben. Es wird beschrieben, dass die Aktivität bei der Erstellung des ‚Traummenschen‘ Diskriminierung reproduzieren kann oder im Fall der Klasse B1E den Schüler:innen Defizite vorführen kann, was wiederum ihr Selbstbild verletzen kann. Dies wird folgendermaßen in der Kommentarfunktion durch die Lehrperson geschildert

Ich hätte bei der Aktivität die Befürchtung, dass einige Schüler/innen durch das Ideal ‚Traumensch‘ sehr frustriert werden, denn es handelt sich um viele Schulversager, die auch zum Teil ein sehr negatives Selbstbild haben. Ein ‚Traumensch‘, der sie gern wären, führt ihnen noch mal Defizite vor Augen, denn sie könnten den ‚Traummenschen‘ ganz falsch auffassen. Sie denken dann nur darüber nach, was sie gern wären, aber nicht sind und dies blockiert eine Auseinandersetzung, weil negative Gefühle durchschlagen. Hier müsste sehr sensibel vorgegangen werden. Ich hätte die Sache tatsächlich gern ausprobiert, um zu sehen, wie die Klasse damit umgeht.(siehe Anhang 22)

Mit diesem Hintergrund ist es in besonderem Maße erforderlich, den zweiten Teil des ‚Traummenschen‘ sensibel zu gestalten. Auch die Betzavta-Moderator:innen schätzen die weiterentwickelte Aktivität als durchführbar ein und kritisieren dabei den zweiten Teil: „Ich halte die Aktivität für durchführbar. [...] Den anschließenden Teil zum ‚Traummenschen‘ würde ich nicht durchführen. Er birgt aus meiner Sicht große Gefahr Diskriminierung zu reproduzieren“ (siehe Anhang 22). Abschließend können keine genauen Aussagen darüber erhoben werden, ob die „Intervention etwas bringt oder nicht. Es ist nur möglich zu beurteilen, welche Wirkung es haben könnte“ (Siehe Anhang 22). Dementsprechend muss ‚Der Traumensch‘ in der Praxis getestet werden, damit eine umfangreiche Bewertung stattfinden kann.



### 7.3.4 Gespräch mit Frau Susanne Ulrich

Neben der Umsetzung der Online-Fragebögen hat die Teilgruppe ein digitales Videogespräch per Zoom mit Frau Susanne Ulrich geführt (siehe Anhang 23). Susanne Ulrich ist ausgebildete Betzavta Moderatorin und hat die Aktivitäten der Intervention Betzavta adaptiert. Sie arbeitet eng mit Uki Maroshek-Klarmann (siehe Kapitel 2.2) zusammen und hat mehrere Betzavta-Moderator:innen ausgebildet, unter anderem Herrn Olbrich. Susanne Ulrich hat ein Gespräch mit der Gruppe initiiert, da sie durch die Teilnahmeanfrage am Fragebogen der Expert:innenmeinung auf das Projekt aufmerksam geworden ist. Im Vorfeld sind ihrerseits einige Bedenken bezüglich der weiterentwickelten Aktivität geäußert worden. Das Ziel des Gesprächs ist gewesen, die Frage zu klären, inwiefern ‚der Traumensch‘ den Aktivitäten der Betzavta-Methode des Adam Institute for Democracy and Peace ähnelt.

Zu Beginn des Gesprächs haben sich die Repräsentant:innen der Projektgruppe vorgestellt und das Projekt, sowie den Bezug zu Betzavta erläutert. Susanne Ulrich hat die Aussagen der Projektgruppe mit Interesse aufgefasst und hat ihr Fachwissen mit anschließender Bewertung zu der weiterentwickelten Aktivität an die Projektgruppe weitergegeben. Laut Frau Ulrich heißt die Betzavta-Methode in Deutschland Betzavta, da es das erste Programm gewesen ist, welches das Adam Institut herausgebracht hat (siehe Anhang 23, Min. 16:38). Übersetzt bedeutet Betzavta ‚Miteinander‘ und sei für die Nutzung der Methode übernommen worden. Die Teilnehmenden lernen die Themen von Betzavta, indem sie miteinander in den Austausch kommen, untereinander verhandeln oder sich demokratisch, sowie nicht demokratisch verhalten (siehe Anhang 23, Min. 16:50). Laut Frau Ulrich definiert sich eine Betzavta-Aktivität dadurch, dass bestimmte Muster gelernt werden, die Themeninhalte wie demokratische Verhaltensweisen sowie Mehrheit und Minderheit umfassen und generell darauf ausgelegt sind, dass demokratische Prinzipien erlernt werden (siehe Anhang 23, Min. 17:15). Ein wichtiger Punkt, welcher Betzavta ausmacht, sei, dass die Teilnehmenden selbst Lösungen finden sollen. Auftretende Dilemmata sollen von der Moderation aufgedeckt und behandelt werden, wobei die Teilnehmenden eigene Lösungsstrategien finden sollen (siehe Anhang 23, Min. 27:02). Die Moderationsrolle dient hierbei stets einer Widerspiegelung der Sachlage. Laut Frau Ulrich kann Demokratie dadurch gelernt werden, sich eine Art Dilemma-Brille aufzusetzen. „Zu sehen, sie sind immer da diese Dilemmata in der Demokratie, ich will ein Mehrheitsentscheid, ich will aber auch den Minderheitenschutz. Ich will aber nicht, dass die Minderheit die Mehrheit terrorisiert, ich weiß aber auch, dass die Mehrheit nicht Recht hat. All diese Dinge zu erfahren und sich bewusst zu machen, das ist schon eine Art von Demokratielernen“ (siehe Anhang 23, Min. 29:04). Diese Anhaltspunkte sind beschreibend für die Betzavta-Methode. Mit diesem Hintergrund bewertet Frau Ulrich die weiterentwickelte Aktivität den ‚Traumenschen‘ auch nicht als Betzavta-Aktivität (siehe Anhang 23, 15:20). Die Aktivität kann als Übung zur „normalen politischen Bildung (siehe Anhang 23, Min. 46:46) eingesetzt werden. Laut Frau Ulrich muss allerdings beachtet werden, dass durch die Bildung eines ‚Traumenschen‘ keine falschen Ideale hervorgerufen werden (siehe Anhang 23, Min. 45:00) und beschreibt die Möglichkeit die Aktivität als philosophische Übung zu konzipieren (siehe Anhang 23, Min. 37:30). Zusammenfassend ist durch das Gespräch deutlich geworden, wie die Betzavta-Methode sich von anderen

Methoden der Demokratieförderung unterscheidet. Somit ist der für die Weiterentwicklung zuständigen Kleingruppe detailliert vor Augen geführt worden, wieso die neue Aktivität nicht Betzavta-Aktivität genannt werden darf und was die Aktivitäten von Betzavta ausmacht.

## 7.4 Diskussion

Im vorliegenden Kapitel werden die Ergebnisse des weiterentwickelten Materials ‚Der Traumensch‘ und die dazugehörige Expert:innenmeinung diskutiert. Ebenso werden die Unterforschungsfrage 2b und die Forschungsfrage 3 mit allen Unterfragen beantwortet. Mit Blick auf die Themen soziale Teilhabe, intersektionales Verständnis und Transkulturalität werden die Ergebnisse kritisch reflektiert.

### 7.4.1 Ergebnisdiskussion

Die Ergebnisse des weiterentwickelten Materials werden mit Blick auf das intersektionale, sowie transkulturelle Verständnis reflektiert und kritisch beleuchtet. Im Bereich des intersektionalen Verständnisses thematisiert das weiterentwickelte Material beispielsweise soziale Ungleichheiten und geht auf Diversitäten ein. Dies geschieht, bisher theoretisch, durch die Auswahl der 51 Bildkarten, die dem Material beigefügt sind. Die Bildkarten stehen visuell für bestimmte Charaktereigenschaften, weisen auf kulturelle Herkunft hin oder zeigen Wohnsituationen, wie beispielsweise die Bildkarte mit der Zeichnung eines Hauses (siehe Anhang 16). Kritisch zu betrachten ist, dass während dieser Auswahlphase eine Form von Ausgrenzung der Individuen entstehen kann. Einzelne Teilnehmende können sich möglicherweise mit keiner dieser Bildkarten identifizieren und/oder durchleben das Gefühl von Misserfolg. Wichtig sind dementsprechend aufmerksame Leitfragen für den kommunikativen Austausch innerhalb der Kleingruppen. Der im weiterentwickelten Material aufgegriffene Themenschwerpunkt von Transkulturalität ist das Entdecken von Gemeinsamkeiten, welches Mithilfe der Bildkarten angestoßen werden soll. Es wird im dritten Teil der konstruierten Aktivität über die ausgewählten Bildkarten gesprochen, um einen ‚Traummenschen‘ zu erstellen. Hierbei sind jeweilige Interpretationen der Bildkarten die Grundlage, sodass es zu Meinungsverschiedenheiten oder zu Überschneidungen kommen kann. Leitfragen, wie beispielsweise ‚Ist der Ort des Aufwachsens relevant für einen ‚Traummenschen‘?‘ (siehe Anhang 17) regen zum Nachdenken an. Doch hier ist Vorsicht geboten: dieses angeregte Nachdenken kann bei einigen Teilnehmenden wiederum zu Misserfolgserfahrungen führen, wie es aus den Rückmeldungen der Expert:innenmeinungen deutlich wird. Anonym ist geschrieben worden: ‚Im zweiten Teil zum ‚Traummenschen‘ sehe ich starke Gefahr der Normierung und der Einschränkung der von der Norm abweichenden Position.‘ (siehe Anhang 22). Eine praktische Durchführung zum Austesten der neu entwickelten Aktivität bezüglich der kritischen Auseinandersetzungen könnte helfen, um mögliche Misserfolge oder Gefahren zu umgehen.

### **7.4.2 Limitationen**

Neben der kritischen Reflexion der Ergebnisse besteht die Absicht möglichst allen Teilnehmenden gleichermaßen die Chance zu bieten, an der Aktivität teilnehmen zu können. Ein wichtiger Aspekt bei der Erstellung der Aktivität ist demnach gewesen, möglichst barrierearm zu planen. Hier sind einige Herausforderungen aufgetreten. Die neu erstellte Aktivität arbeitet mit Bildkarten. Hier wird deutlich, dass Menschen mit einer Sehbeeinträchtigung auf Barrieren stoßen. Die Menschen können sich so weit beteiligen, indem die Bilder verbal beschrieben werden, dennoch stellen sie eine deutliche Barriere für die sozialen Teilhabe dar. Des Weiteren können Sprachbarrieren während der Erläuterungen und der Diskussionen auftreten, sodass es sich für Menschen mit beispielsweise wenig Deutschkenntnissen schwierig gestaltet. Das Entfalten der eigenen Persönlichkeit und das Erläutern ihrer eigenen Ansichten sind eingeschränkt. Eine weitere Eingrenzung bildet der zeitliche Aspekt. Der Aktivitätsumfang ist für ungefähr 90 Minuten ausgelegt, allerdings kann es gerade bei praktischen Übungen mit vielen Diskussionsanregungen dazu kommen, dass die vorgegebenen Zeiten nicht eingehalten werden können. Eine Reflexion einer didaktisch-methodischen Durchführung von ‚Der Traumensch‘ innerhalb einer heterogenen Gruppe würde helfen, die Einschätzungen noch präziser gestalten zu können.

### **7.4.3 Diskurs über Online-Befragungen von Expert:innen in der qualitativen Forschung**

Die Methode der online durchgeführten Befragung von Expert:innen kann in Bezug auf die Datenerhebungsmethode der vorliegenden Forschung kritisch betrachtet werden. Zunächst wird auf die in der Literatur beschriebenen Vor- und Nachteile von Online-Befragungen eingegangen. Diese sind zeitlich, sowie räumlich gesehen unabhängig. Es werden keine Interviewer:innen für die Durchführung benötigt, somit entfallen die Interviewer-Effekte (Wagner & Hering, 2019). Außerdem werden Fehler in der Datenerfassung vermieden, da die Daten automatisch bei ‚LimeSurvey‘ gespeichert werden. Daher kann ohne Zeitverzögerung und vor Ende der Befragung von den Forschenden auf die Ergebnisse zugegriffen werden (ebd.). Nachteil einer Online-Befragung ist zunächst, dass diese stark abhängig von der technischen Ausstattung der Zielgruppe ist. Weiterhin haben verschiedene Studien ergeben, dass die im Internet wahrgenommene Anonymität die Bindung der Teilnehmer:innen an soziale Normen verringert und so individuelle Motive in den Vordergrund treten. So lassen sich unverfälschtere Antworten erwarten, doch „stellt die soziale Entkontextualisierung gleichzeitig die Übertragbarkeit der erhobenen Antworten auf das soziale Alltagshandeln infrage“ (Wagner & Hering, 2019, S. 789). Die Methode der Online-Befragung stellt die Forschenden vor die Herausforderung, die jeweilige Zielgruppe zur Teilnahme zu bewegen. Der Fragebogen wird demnach so gestaltet, dass dieser zum einen zum Ausfüllen motiviert und zum anderen die Ernsthaftigkeit der Forschung vermittelt (Wagner & Hering, 2019). Des Weiteren unterstützt dies ein seriöses Auftreten, informative Ankündigungsschreiben und regelmäßige Reminder (Wagner & Hering, 2019).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Online-Befragungen sinnvoll eingesetzt werden können, wenn die Zielgruppe angemessen groß ist und über einen Internetzugang verfügt (ebd.) Die Methode des Fragebogens kann insofern kritisch betrachtet werden, dass die Wahl des Frageformats Vor- und Nachteile birgt. Bezogen auf die Auswertung sind geschlossene Fragen vorzuziehen, da offene Fragen zunächst in Kategorien aufgeteilt werden müssen, bevor die Auswertung erfolgt. Allerdings können durch offene Fragen eine Vielfalt von Antworten und Wissen erhoben werden (Mayer, 2013, S. 98). Gleichzeitig können die Fragen durch verschiedene psychologische Effekte beeinflusst werden, wie der sozialen Wünschbarkeit oder der Ja-Sage-Tendenz (ebd.). Die Projektgruppe hat die Methode der Online-Befragung gewählt, da im Vorfeld kein Kontakt zu den Expert:innen vorhanden war. Durch den Online-Fragebogen ist es möglich gewesen die Expert:innen um eine Teilnahme zu bitten und zeitgleich alle Materialien des zu bewertenden weiterentwickelten Materials, sowie den Link zu der Umfrage mitzuschicken. So sind weitere, zeitaufwändige Gespräche oder postalische Wege entfallen, die innerhalb des zeitlichen Rahmens des Forschungsprojektes nicht möglich gewesen wären. Innerhalb des Fragebogens ist durch die Kombination verschiedener Frageformate eine schnelle Beantwortung, sowie die Vergleichbarkeit der Daten sichergestellt worden (siehe Anhang 19, 20). Die Möglichkeit die Antworten durch Kommentare auszuführen, wurde von einigen Teilnehmenden genutzt (siehe Anhang 21, 22). So sind zusätzlich individuelle Ansichten erhoben worden. Das Frageformat der Matrixfrage bei bestimmten Themenbereichen hat sich rückblickend als angemessene Wahl herausgestellt. Denn die Daten aus diesen können in übersichtlicher Form und leicht vergleichbar dargestellt werden. Des Weiteren hat die Projektgruppe durch diese Kombination versucht den in der Literatur beschriebenen Gefahren von Überforderung, psychologischer Effekte und der Entkopplung von sozialen Normen entgegenzuwirken. Aufgrund der Fristen des Semesters ist die Teilnahme an der Umfrage von der Projektgruppe auf eine Woche begrenzt worden. Nach Ablauf der Frist ist die Umfrage bei ‚LimeSurvey‘ automatisch geschlossen worden. Kritisch ist dabei zu betrachten, dass der zeitliche Rahmen möglicherweise die Teilnahme eingeschränkt hat. Vermutlich hätte eine längere Frist für mehr Bereitschaft gesorgt, die Forschenden hätten durch regelmäßige Reminder an eine Teilnahme erinnern können. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass mit der beschriebenen Methode nutzbare Daten erhoben wurden und das trotz der kurzen Frist ausreichend Expert:innen teilgenommen haben. Die Einschätzungen der Expert:innen sind in die Beantwortung der Forschungsfragen eingeflossen.

#### **7.4.4 Beantwortung der Forschungsfragen Teil 2**

Die Ergebnisdiskussion zusammen mit der analytischen Reflexion bieten Grundlage zur Beantwortung der Forschungsfragen 2.b bis 3.c:

2.b *Inwiefern ließe sich Betzavta hinsichtlich transkultureller und intersektionaler Inhalte konkretisieren?*

Zu den vorhandenen Erwartungen, die an eine Aktivität von Betzavta gestellt werden

(siehe Kapitel 2.2), hat sich herausgestellt, dass sich Betzavta und betzavtanahen Aktivitäten hinsichtlich der oben genannten Themen, wie das Herausarbeiten von Diversitäten oder von Gemeinsamkeiten konkretisieren lassen. Dennoch ist durch die qualitative Inhaltsanalyse herausgearbeitet worden, dass es bereits gewisse Überschneidungen beim transkulturellen und intersektionalem Verständnis und den kennengelernten Betzavta und betzavtanahen Aktivitäten gibt (siehe Kapitel 5). ‚Der ideale tolerante Mensch‘ weist beispielsweise hohe Anteile im Themenbereich der Intersektionalität auf, da das Thema Toleranz oftmals benannt wird (siehe Kapitel 5). Tatsächlich weist diese Aktivität beinahe eine identische Anzahl an Codes im Bereich Intersektionalität, sowie Transkulturalität auf (siehe Kapitel 5). Zudem hat sich aus dem Gespräch mit Frau Susanne Ulrich ergeben, dass Betzavta die transkulturellen und intersektionalen Inhalte konkretisiert, sobald diese in der Gesellschaft als relevant angesehen werden (siehe Anhang 23, Min. 1:00:20). Es ist demnach davon auszugehen, dass sich die jeweiligen Ziele konkreter an die Inhalte von Betzavta-Aktivitäten anpassen lassen.

3 *Wie bewerten Expert:innen das weiterentwickelte Material angelehnt an Betzavta unter Beachtung der Transkulturalität und Intersektionalität in einer stark heterogenen Berufsfachschulklasse?*

Die Ergebnisse der Expert:innenmeinung bieten Einblicke in professionelle Einschätzungen, sodass Bewertungen bezüglich der Beachtung von Transkulturalität und Intersektionalität in den ausgefüllten Fragebögen ersichtlich werden. Aus diesen Umfrageergebnissen wurde eine geteilte Meinung ersichtlich. Der erste Teil des weiterentwickelten Materials lässt sich angemessen in einer heterogenen Berufsfachschulklasse umsetzen, da die Inhalte dieses Teils die Anerkennung der Unterschiedlichkeit jedes Menschen aufarbeiten und demokratische Prinzipien vermitteln. Im zweiten Teil scheint die Gefahr vorhanden zu sein, dass beispielsweise benachteiligte Schüler:innen Diskriminierung erfahren ohne ausreichend darüber kommunizieren zu können. Dies könnte möglicherweise zu Überforderungen und Flashbacks führen. Die Rückmeldungen der Lehrenden und Betzavta-Moderator:innen verdeutlichen, dass der erste Teil als umsetzbar und der zweite Teil nach Anpassungen als umsetzbar eingeschätzt wird.

3.a *Inwiefern wird die Durchführbarkeit des Materials eingeschätzt?*

Die Aktivität ‚Der Traumensch‘ ist bislang nicht in der Praxis umgesetzt worden. Aus den Umfrageergebnissen wird deutlich, dass eine Durchführbarkeit möglich sei (siehe Anhang 22). Vor allem der erste Teil scheint realistisch umsetzbar. Die Äußerung nach dem Wunsch einer praktischen Umsetzung von einer Lehrperson durch den Fragebogen bestätigt dies (siehe Anhang 21). Bedenken sind im zweiten Abschnitt der Aktivität geäußert worden, in dem es um die Erstellung des ‚Traummenschen‘ in der Großgruppe geht. Diskriminierungserfahrungen könnten thematisiert und nicht genügend reflektiert werden. Sodass eine Auseinandersetzung mit der Erstellung eines ‚Traummenschen‘ und die daraus möglicherweise resultierende fehlerhafte Idealvorstellung nicht ausreichend thematisiert werden (Siehe Anhang 22). Zusätzlich ist erwähnt worden, dass die Durchführung der Aktivität in direkter Abhängigkeit mit der jeweiligen Moderation steht und

individuell abweichen kann. Die Konfrontation mit der eigenen Position sollte von der Moderation geleitet werden, sodass eine stabile Begleitung während der Durchführung gewährleistet wird (siehe Anhang 22).

3.b *Inwiefern wird die inhaltliche Spezifizierung des Materials eingeschätzt?*

Fokussiert man sich auf die inhaltliche Spezifizierung des Materials so stellt sich folgendes aus den Rückmeldungen der Expert:innen heraus. Das inhaltliche Interesse an der Thematik hängt stark von der Mitarbeit der Gruppenmitglieder ab (siehe Anhang 21). Der erste Teil ist als angemessene inhaltliche Spezifizierung beschrieben worden, da es um die individuelle Darstellung geht. Dieser Teil arbeitet zur Anerkennung der Unterschiedlichkeit jedes Menschen, welches als zentraler Teil der Erziehung zur Demokratie dargestellt wird (siehe Anhang 22). Die inhaltliche Ausführung und der äußere Rahmen in der Beschreibung der Aktivität werden im ersten Teil nicht kritisiert. So lässt sich sagen, dass die Inhalte entsprechend spezifiziert worden sind. Als „starke Gefahr der Normierung“ (siehe Anhang 22) wird der zweite Teil der Aktivität kritisiert, sodass hier die inhaltliche Spezifizierung als nichtzutreffend gewertet werden kann. Lediglich durch eine sensible Herangehensweise seitens der Moderation ermöglicht eine Aufarbeitung der Themeninhalte im zweiten Teil (siehe Anhang 22). Insgesamt kann dementsprechend Bezug zu den einzelnen Themeninhalten aufgebaut werden.

3.c *Inwiefern wird die Passung zwischen den mit Betzavta intendierten Zielen und den Zielen des transkulturellen und intersektionalen Lernens eingeschätzt?*

In der Umfrage sind folgende Betzavta Ziele aufgeführt: ‚die komplexe kulturelle Identität‘, ‚das Entdecken von Gemeinsamkeiten und Anschlussmöglichkeiten‘, sowie ‚die Entwicklung von neuen und gemeinsamen kulturellen Verhaltensweisen‘ (siehe Anhang 19, 20). Die Auswertungsergebnisse der Fragebögen, sowie auch die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse (siehe Kapitel 5) zeigen, dass teilweise Übereinstimmungen mit den Zielen des transkulturellen und intersektionalen Verständnisses vorhanden sind. Es sind beispielsweise übereinstimmende Codes vorzuweisen, die belegen, dass die Nennung von intersektionalen Unterkategorien, wie beispielsweise ‚Toleranz‘ (siehe Kapitel 5.4), sowie von Transkulturalität zu finden sind. Das Betzavta-Ziel ‚Untersuchung von Lösungsstrategien‘ stimmt mit dem Ziel der Intersektionalität ‚Untersuchung von ungleichen Machtverhältnissen‘ (siehe Anhang 27) überein. Durch das Herausarbeiten von sozialen Ungleichheiten, führen Lösungsstrategien zu einem Kompromiss, sodass eine gegenseitige Beachtung vorhanden ist. Zu betonen ist, dass die Umsetzung der Ziele vor allem in der praktischen Anwendung konkret eingeschätzt werden können. Zusammenfassend lässt sich demnach festhalten, dass eine gewisse Passung von einzelnen Teilzielen der Intersektionalität und der Transkulturalität mit einigen Zielen der Intervention Betzavta übereinstimmen.

## 7.5 Resümee

Abschließend lässt sich sagen, dass die Weiterentwicklung ‚der Traumensch‘ keine Aktivität darstellt, die im Rahmen von Betzavta durchgeführt werden kann. Das hat zwei Gründe: zum einen hat die Projektgruppe eine Mischung von Aktivitäten begleitet, die das demokratische und soziale Miteinander fördern sollen. Dies hat Auswirkungen auf die Weiterentwicklung gehabt, da diese von den drei beobachteten Aktivitäten beeinflusst wurde. Somit sind Aspekte aufgegriffen worden, die nicht typisch für Betzavta-Aktivitäten sind (Siehe Kapitel 7.2). Zum anderen hat Frau Ulrich der Projektgruppe den Unterschied zwischen Betzavta und anderen Programmen zur Demokratieförderung vermittelt und erklärt, welche besondere Rolle der Moderation zukommt. Somit ist der Projektgruppe anschaulich dargelegt worden, aus welchen Gründen ‚der Traumensch‘ keine Betzavta-Aktivität ist (siehe Kapitel 7. Kapitel 3.4). Das Ziel eine Aktivität mit dem Schwerpunkt auf Transkulturalität und Intersektionalität zu entwickeln ist erreicht worden, da nach der Einschätzung der befragten Expert:innen die Aktivität durchführbar ist. Außerdem wird das transkulturelle und intersektionale Verständnis gefördert. Eine Überarbeitung des ‚Traumenschen‘ ist nötig, um in der Praxis umgesetzt werden zu können (Siehe Kapitel 7.3.3). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es im zeitlichen Rahmen dieses Forschungsprojektes nicht möglich war, eine Aktivität zu entwickeln, die innerhalb von Betzavta angewendet werden kann. Jedoch kann ‚der Traumensch‘ nach einer Überarbeitung im Rahmen der politischen Bildung eingesetzt werden.



## 8 Reflexion

Im folgenden Kapitel reflektiert die Forschungsgruppe ihre Gruppenarbeit und den Projektverlauf.

### 8.1 Reflexion der Gruppenarbeit

Die Forschungsgruppe hat zu Beginn des Projektes eine gewisse Zeit benötigt, um sich kennenzulernen und gemeinsame Ziele zu formulieren. Es sind verschiedene Unsicherheiten und Unklarheiten bezüglich des Vorgehens, den Vorstellungen und des Projektverlaufes aufgetaucht. Anfänglich haben alle Treffen in Präsenz stattgefunden. Dieser Umstand hat sich durch die Verschlechterung der Infektionslage zum Ende des Jahres verändert, sodass sich die Gruppe entschieden hat, die Treffen digital zu organisieren. Das hat neue Herausforderungen mit sich gebracht. Die Gruppe hat lange nach geeigneten Plattformen für das gemeinsame Arbeiten an Dokumenten, dem kommunikativen Austausch und der Datenspeicherung gesucht. Nach anfänglichen Schwierigkeiten haben sich alle auf eine Kombination der Plattformen Zoom, Sciebo, Confluence und WhatsApp geeinigt. Damit diese Plattformen gepflegt werden, hat die Gruppe verschiedene Verantwortliche bestimmt. Die Organisation der verschiedenen zu verteilenden Aufgaben hat die Gruppe vor eine große Herausforderung gestellt, da unterschiedliche Vorstellungen bei dem Thema Aufgabenverteilung und Arbeitsmoral aufeinandergetroffen sind. Diese hat die Gruppe durch offene und transparente Kommunikation intern gelöst. Daraus resultierend hat die Projektgruppe die Struktur der Treffen angepasst, um Raum für aktuelle Belastungen und individuelle Bedürfnisse zu lassen. Der Wunsch der Gruppe ist es auch die Struktur stetig zu verbessern, damit sich jedes Mitglied wohlfühlt. Zum Start des zweiten Teils des Projektes haben die Meetings im zweiwöchigen Rhythmus wieder in Präsenz stattgefunden. Außerdem ist die Teilung der Gruppe in drei verschiedene Kleingruppen erfolgt: Auswertung, Weiterentwicklung und Projektbericht/Organisation. Die Teilung hat auf der einen Seite zu einer flexibleren und schnelleren Arbeit geführt, auf der anderen Seite hat eine Entfernung von qualitativ hochwertigen Ergebnissen stattgefunden. Diese Aufteilung in Kleingruppen kann rückblickend als nicht sinnvoll betrachtet werden, da die Parallelität zwar eine Zeitersparnis gebracht hat, jedoch eine negative Auswirkung auf die Qualität der Ergebnisse hatte.

## 8.2 Reflexion des Projektverlaufs und der Projektorganisation

Die Forschungsgruppe hat die selbstgesteckten Ziele innerhalb des Projektes erreicht und den in Kapitel 10 abgebildeten Zeitplan eingehalten. Insgesamt können der Projektverlauf und die Organisation als gelungen reflektiert werden. Für alle Mitglieder war es das erste Projekt dieser Art, dementsprechend müssen viele Abläufe im Prozess erlernt werden. Somit kann nicht von einem perfekten Ablauf ausgegangen werden. Im Folgenden werden Situationen beschrieben, welche die Gruppe reflektiert. Diese sind während der letzten Phase des Projektes aufgetreten. Rückblickend ist die Teilung der Gruppe nicht zielführend. Besser wäre eine veränderte Abfolge gewesen. Alle Mitglieder hätten zur selben Zeit ausgewertet und anschließend die Weiterentwicklung erarbeitet. So hätte die Weiterentwicklung die gesamte Auswertung von Beginn an nutzen können. Außerdem hätte es einen längeren Zeitraum für die Expertenbefragung gegeben und die Weiterentwicklung hätte dementsprechend angepasst werden können. Im Prozess des Codierens hat das Kategoriensystem eine gute Basis dargestellt, jedoch hat das asynchrone Codieren von zwei Tandemgruppen zu einem Informationsverlust geführt, sodass eine genauere Dokumentation von Änderungen oder Anmerkungen nötig wäre.

## 9 Fazit und Ausblick

Im folgenden Kapitel wird als Fazit des Projektes der gewonnene Erkenntnisgewinn vorgestellt. Außerdem wird ein Ausblick auf die Verwendung des weiterentwickelten Materials und die erhobenen Daten gegeben.

### 9.1 Erkenntnisgewinn des Projekts

Der Erkenntnisgewinn in diesem Projekt lässt sich im theoretischen und empirischen Bereich finden. Der empirische Bereich teilt sich in die Auswertung der Daten und in die Weiterentwicklung. Im theoretischen Teil ist herausgearbeitet worden, dass Betzavta und betzavtanahe Aktivitäten gewisse Anteile der Konzepte Transkulturalität, Intersektionalität und soziale Teilhabe enthalten. Wie in der Diskussion (Kapitel 6.4) beschrieben, enthalten die Betzavta und betzavtanahen Aktivitäten ‚Das Haus meiner Träume‘ und die ‚Besuch auf der Insel Albatros‘ transkulturelle Anteile. Hierbei entstehen Möglichkeiten Gemeinsamkeiten mit anderen Personen zu erkennen. Das Konzept der Intersektionalität wird in Form von Toleranz und asymmetrischen Machtverhältnissen thematisiert. Eine der ausgewerteten Aktivitäten, ‚Das Haus meiner Träume‘, ermöglicht explizit soziale Teilhabe in Form von bedürfnisorientiertem Handeln. Die anderen betzavtanahen Aktivitäten haben dies in der Konzeption nicht ermöglicht. Jedoch lässt sich auf Basis der Auswertung, der Beobachtungen und Interviews im Rahmen aller Aktivitäten feststellen, dass die Klassengemeinschaft gestärkt wird. Das ist unter anderem an der häufigen Codierung der Kategorie und der Auswertung der Beobachtungen zu sehen (siehe Kapitel 5). Insgesamt schaffen die untersuchten Betzavta und betzavtanahen Materialien Lernimpulse in den Themenbereichen Kultur, Toleranz, Diskriminierung, Gemeinsamkeiten und Gemeinschaft.

Allgemein muss bei der Auswertung der Betzavta und betzavtanahen Materialien die Limitation der Anzahl, sowie die mögliche Beeinflussung der Auswahl der Aktivitäten genannt werden. Es gibt viele Betzavta- und betzavtanahe Aktivitäten. Die von uns genutzten Aktivitäten sind von dem Betzavta-Moderator für die Klasse B1E ausgewählt worden. Diesem ist im Voraus unser Forschungsschwerpunkt bekannt gewesen, sodass es diese Auswahl beeinflusst haben könnte. Somit ist kritisch festzuhalten: Die Ergebnisse sind nicht repräsentativ für die Intervention Betzavta. Auch im empirischen Bereich lässt sich eine Limitation feststellen. In den auszuwertenden Interviews ist nicht zwischen den einzelnen Aktivitäten unterschieden worden, sodass die Zuordnung der Antworten zu den einzelnen Aktivitäten einer stärkeren Interpretation der Codiererinnen unterlag. Ein Ziel von allen Betzavta- und betzavtanahen Aktivitäten (siehe Kapitel 2.2) ist die Herstellung von neuen und teilweise unangenehmen Situationen, welche

zum Lernen und Reflektieren anregen. Dies wird durch die Beobachtungen und Interviews bestätigt.

Wie in Kapitel 6 beschrieben ist in den Zielen der Aktivitäten die Stärkung der sozialen Teilhabe nicht explizit benannt. Dies ist nach den Erkenntnissen der Auswertung jedoch eine verpasste Chance, expliziten Raum für soziale Teilhabe zu schaffen. Denn implizit erreichen die Aktivitäten eine verbesserte soziale Teilhabe, jedoch würde die explizite Benennung und Integration dieses Ziels dies verstärken. Im Hinblick auf Transkulturalität und Intersektionalität sind die Ziele in den Aktivitäten benannt und schaffen in verschiedenen Situationen Raum für die Reflexion. Auch dies beeinflusst implizit die soziale Teilhabe, da Themen wie Toleranz, Gemeinsamkeiten, Kultur und Machtverhältnisse Teil des Einbezogenseins darstellen. Mit Hilfe dieser Erkenntnisse ist das weiterentwickelte Material erstellt worden, welches den zweiten Teil des empirischen Erkenntnisgewinns darstellt (siehe Kapitel 7).

Das weiterentwickelte Material ist an die drei durchgeführten Aktivitäten angelehnt und versucht die jeweiligen Stärken der Aktivitäten in einer Neuen zu verbinden. Ziel ist das Finden von Kompromissen, was die soziale Teilhabe innerhalb der Gruppe fördern kann. Nach Erstellung der Aktivität ist diese mit Hilfe einer Expertenbefragung, bestehend aus Lehrer:innen und Betzavta-Moderator:innen überprüft worden (siehe Kapitel 7). Aus der Rückmeldung lassen sich folgende Erkenntnisse ziehen; In der weiterentwickelten Aktivität werden laut den befragten Expert:innen die Kompetenzen, welche der sozialen Teilhabe zugeordnet werden können, gefördert. Darunter stehen folgende Möglichkeiten für die sozialen Kompetenzen zur Auswahl: „Empathie“, „Kommunikationsbereitschaft“, „Durchsetzungsvermögen“, „Konfliktfähigkeit“, „Integrationsfähigkeit“, „Anpassungsfähigkeit“, Kritikfähigkeit“, sowie die „Fähigkeit, angemessenes Feedback zu geben“. Die Aspekte „Empathie“ und „Integrationsfähigkeit“ sind von allen drei teilnehmenden Expert:innen angeklickt worden, sodass eine Stärkung innerhalb des weiterentwickelten Materials diesbezüglich angenommen werden kann. „Kommunikationsbereitschaft“, „Konfliktfähigkeit“ und „Anpassungsfähigkeit“ sind jeweils von zwei der drei Teilnehmenden und „Durchsetzungsvermögen“, „Kritikfähigkeit“ und die „Fähigkeit angemessenes Feedback zu geben“ jeweils von einem Teilnehmenden angekreuzt worden (siehe Abbildung 1 Kapitel 7.3.3). Zum Bezug der Aussage ‚Die Aktivität kann folgende persönliche Kompetenzen stärken.‘ sind „zielorientiertes Handeln“, „Selbstreflexion“, „Veränderungsbereitschaft“, „Flexibilität“ und „Eigeninitiative“ ausgewählt worden. Dabei ist die Kompetenz „Selbstreflexion“ von allen drei teilnehmenden Expert:innen ausgewählt worden, zwei der drei Teilnehmenden haben „Veränderungsbereitschaft“, „Flexibilität“ und „Eigeninitiative“ angekreuzt, „zielorientiertes Handeln“ ist einmal gewählt worden (siehe Abbildung 2 Kapitel 7.3.3).

Außerdem lässt sich aufweisen, dass die transkulturellen und intersektionalen Anteile angemessen in der Weiterentwicklung umgesetzt sind. Dies lässt sich unter anderem aus den ausgewählten Antwortmöglichkeiten der Expert:innen ableiten. In der Fragengruppe zum Thema Transkulturalität, umfassend mit sechs Fragen, sind die Antworten „Trifft teilweise zu“ 15-mal und „Neutral“ dreimal angekreuzt worden. Dementsprechend lässt sich folgern, dass keine vollständige Umsetzung aller aufgeführten Ziele von Transkulturalität, jedoch auch kein kompletter Ausschluss des Themas erfolgt ist. Die Möglichkeiten „Trifft teilweise nicht

zu“ und „Trifft überhaupt nicht zu“ sind nicht genutzt worden, was eine gewisse thematische Umsetzung des transkulturellen Verständnisses verstärkt. In dem gesamten Umfrageblock zum Thema Intersektionalität, der ebenfalls sechs Fragen umfasst, sind die Antwortmöglichkeiten „Trifft voll zu“ einmal, „Trifft teilweise zu“ zwölf Mal und „Neutral“ fünf Mal ausgewählt worden (siehe Anhang 22). „Trifft teilweise zu“ ist beispielsweise der Aussage ‚Die Aktivität kann soziale Ungleichheiten innerhalb der Gruppe aufdecken.‘ (siehe Anhang 22) angehörig. Das Thema der Offenlegung von Machtstrukturen ist als „Neutral“ dargelegt, sodass zu betonen ist, dass nicht der Button „Trifft überhaupt nicht zu.“ dafür ausgewählt wurde. Zu erkennen sind dementsprechend wahrgenommene Aspekte von Seiten der Teilnehmenden bezüglich des intersektionalen Verständnisses. Alle Aussagen sind unter Vorbehalt zu nutzen, da erst nach einer konkreten praktischen Erprobung eine endgültige Bewertung möglich ist.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Erkenntnisgewinn des Projektes sich insbesondere auf die Auswertung der verschiedenen Materialien bezieht. Daraus geht sowohl ein multiperspektivischer IST-Stand als auch ein SOLL-Stand hervor. Zum IST-Stand ist zusammenfassend festzustellen, dass die Betzavta und betzavtanahen Materialien die Konzepte Transkulturalität und Intersektionalität enthalten sowie die soziale Teilhabe unterstützen, diese jedoch nicht explizit benannt oder nur in Teilen umgesetzt werden (siehe Kapitel 5). Zum SOLL-Stand kann zusammengefasst werden, dass wie im Forschungsstand in Kapitel 2 beschrieben, beispielsweise beim Vermitteln des Konzeptes Transkulturalität (siehe Kapitel 2.3.5) die eigene Mehrsprachigkeit der Schüler:innen berücksichtigt werden soll oder das Material dies gezielt ansprechen muss. Betzavta sollte im Bereich der Intersektionalität das Umfeld der Schüler:innen mehr ansprechen. Wie im Forschungsstand beschrieben, ist besonders das System Schule von asymmetrischen Machtverhältnissen geprägt (siehe Kapitel 2.4.2). Die soziale Teilhabe sollte expliziter in den Zielen der Aktivitäten enthalten sein, um den Lernerfolg zu maximieren. Mithilfe dieser Daten sowie dem Versuch einer Weiterentwicklung zeigt sich, dass Betzavta ein großes Potenzial für heterogene Gruppen und ein interessantes, offenes Forschungsfeld aufweist, um die soziale Teilhabe in Klassengemeinschaften zu fördern.

## 9.2 Ausblick

Das weiterentwickelte Material ist zu dem aktuellen Zeitpunkt eine erste Version und wurde von einigen Betzavta-Moderator:innen bewertet. Es bietet sich eine anschließende Überarbeitung des Materials, entsprechend dem Feedback, an. Hierzu wird ein Video-Meeting mit Frau Susanne Ulrich geführt, welche selbst Autorin von betzavtanahen Aktivitäten ist. Die Weiterentwicklung des Materials kann im Zuge einer neuen wissenschaftlichen Arbeit oder von der folgenden Projektgruppe durchgeführt werden. Dieses Material könnte in den Pool von betzavtanahen Aktivitäten eingegliedert werden. Außerdem soll den Lehrer:innen das Material zur Durchführung in ihren Klassen zur Verfügung gestellt werden. Zum Schluss noch ein Ausblick auf die weitere Verwendung der erhobenen Daten. Die erhobenen Daten, obwohl diese schon ausgewertet worden sind, können von verschiedenen Seiten und unter neuen Aspekten

untersucht werden. Die Projektgruppe hat die Daten nur mit einem deduktiven Kategoriensystem ausgewertet. Hier bestände auch noch die Möglichkeit, diese induktiv auszuwerten und dadurch neue Kategorien zu ermitteln, welche in der theoretischen Aufbereitung des Themas nicht betrachtet worden sind. Außerdem sind in den Interviews auch Fragen gestellt worden, welche keine direkte Verwendung in der Auswertung gefunden haben. Bei diesen Daten handelt es sich um Befindlichkeitsskalen. Diese Ergebnisse können den Lehrer:innen als Feedback zur Verfügung gestellt werden. Es besteht die Möglichkeit, dass die nächste Projektgruppe auf unsere Daten und Ergebnisse Zugriff bekommt, falls sie Interesse an dem Thema haben. Außerdem können Mitglieder der aktuellen Forschungsgruppe die Daten als Grundlage für weitere wissenschaftliche Arbeiten verwenden.

## 10 Projektmanagement und Organisation

In dem folgenden Kapitel geht es um das Projektmanagement und die gruppeninterne Organisation. Darunter fallen der Projektablauf, das Projektorganigramm und die Toolboxen. In dem Abschnitt Projektablauf wird das Projekt in fünf Phasen unterteilt. Hier werden verschiedenen Phasen vorgestellt. Der Abschnitt des Projektorganigramms umfasst alle Akteur:innen, die am Projekt beteiligt sind, sowie eine Auflistung der den Projektmitgliedern übertragenen Rollen. Der letzte Abschnitt umfasst die Toolboxen. Hier erfolgt eine Auflistung der von den Projektmitglieder besuchten Toolboxangeboten, sowie eine kurze Erläuterung der Inhalte.

### 10.1 Projektverlauf

Das Forschungsvorhaben der Projektgruppe 1.3 Soziale Teilhabe kann in fünf Phasen unterteilt werden: 1. Initiierung, 2. Planung, 3. Durchführung, 4. Auswertung und 5. Evaluation. In der Initiierungsphase sind Überlegungen bezüglich der Zielgruppe, des Themas, der Forschungsmethoden und zu der internen Arbeitsorganisation angestellt worden. Es sind die Stärken und Schwächen der einzelnen Projektmitglieder genauer beleuchtet und dazu passende Rollen zugeteilt worden. Zudem hat sich jede:r Gedanken zu den eigenen Vorstellungen des Projekts mit Hilfe eines Pitches gemacht, die anschließend im Seminar besprochen worden sind. Dabei ist schnell deutlich geworden, dass fast alle Projektmitglieder mit der Klasse B1E des Alice-Salomon-Berufskollegs zusammenarbeiten möchten. Daraufhin sind weitere Ideen bezüglich eines möglichen Themas gesammelt, vorbereitet und vorgestellt worden. Im Anschluss ist ein thematischer Schwerpunkt festgelegt worden. Mitte November hat ein erstes Kennenlernen der beiden Klassenlehrer:innen via Zoom stattgefunden. Durch den näheren Einblick konnte das Thema weiter konkretisiert werden. Um die Möglichkeiten des Themengebietes kennenzulernen, erfolgte eine Literaturrecherche für die Konkretisierung des Themas. Es sind Kleingruppen für die Bereiche theoretische Grundlagen, methodische Gestaltung und Biographiearbeit gebildet worden. Mitte Dezember sind die Forschungsfragen konkretisiert und Unterfragen ergänzt worden. Die Planungsphase umfasst zum einen die Postervorstellung (siehe Anhang 24) und die Bearbeitung der E-Learning-Aufgaben. Zum anderen umfasst sie die Erstellung eines Zeitplanes (siehe Anhang 25). Für die Datenerhebungsmethoden sind einerseits Beobachtungen der Schüler:innen und leitfadengestützte Interviews und andererseits die Durchführung einer Dokumentenanalyse und ein Frageraster für die Meinung von Expert:innen gewählt worden. Dadurch soll die Umsetzung von Transkulturalität und Intersektionalität in Bezug auf Betzavta beleuchtet werden. In der Durchführungsphase hat Mitte Januar ein erstes Kennenlernen mit den Schüler:innen der Kooperationsklasse B1E stattgefunden. Ende Januar



wurden Beobachtungen während der ersten Einheiten von Betzavta durchgeführt. Parallel wurde an einem Gesprächsleitfaden für die Interviews gearbeitet und in dem Zuge auch Pretests durchgeführt, die als Vorlage zur Überarbeitung des Leitfadens dienen. Anschließend wurde für den Projektbericht eine Gliederung erstellt und die Themen innerhalb der Gruppe aufgeteilt. Im Februar und März erfolgten weitere Beobachtungen und die Durchführung der Interviews mit den Schüler:innen. Dann wurde mit Hilfe der zuvor erarbeiteten Theorie ein Kategoriensystem als Vorarbeit für die Auswertung erstellt. Im April wurden zudem alle E-Learning Aufgaben bearbeitet, der erste Projektbericht korrigiert und die Interviews transkribiert. Anfang Mai startete dann die Auswertungsphase, hierfür wurde die Gruppe in eine Weiterentwicklungs- und eine Analysegruppe aufgeteilt. Diese haben dann unabhängig voneinander gearbeitet. Die Analysegruppe hat von Mai bis Juni die Auswertung der Dokumente, Beobachtungen und die Interviews gemacht. Hierfür wurde aus den Kategorien ein Codebuch erstellt und erprobt. Die Weiterentwicklungsgruppe hat aus den beobachteten Betzavta und betzavtanahen Aktivitäten eine neue Aktivität entwickelt. Diese hat den Schwerpunkt auf den schon gut umgesetzten Teilen der drei genutzten Aktivitäten. Im Juni erfolgte die Analyse der ausgewerteten Materialien und das weiterentwickelte Material wurde Expert:innen vorgelegt. Im Juni wurde dann auch eine Evaluation in Form des Projektberichts durchgeführt.

## 10.2 Projektorganigramm

In dem Projektorganigramm hat die Projektgruppe alle Akteur:innen, die am Projekt beteiligt sind, grafisch dokumentiert. Außerdem wird für jedes Projektmitglied zum einen die übertragene Rolle sowie deren Fähigkeiten und Kompetenzen festgehalten. Unter den Akteur:innen befinden sich die Kooperationspartner bestehend aus dem Alice-Salomon Berufskollegs, den Schüler:innen der Klasse B1E sowie dem Betzavta-Moderator. Zudem sind an dem Projekt die Projektgruppe 1.3, die Projektbegleitung bestehend aus Dr. Anke Hußmann und der Tutorin Anna-Lena Jana-Maria Quenkert, sowie das Projektbüro mit der Projektwerkstatt, den Lehrenden und der Forschungswerkstatt beteiligt. Folgendes Projektorganigramm wurde von der Projektgruppe selbst erstellt:



Abbildung 17: Projektorganigramm (Quelle: Projektgruppe)

## 10.3 Toolboxen

Das Projektstudium beinhaltet verpflichtende Toolboxangebote, die für die Durchführung des Projekts von Vorteil sind. Die Teilnehmenden des Projekts werden insgesamt sieben Toolboxangebote wahrnehmen. Im Folgenden werden die inhaltlichen Schwerpunkte der Toolboxen kurz erläutert.

- **Vielfaltssensible Sprache-work in progress:** In dieser Veranstaltung werden Denkanstöße gegeben, wie vielfaltssensible Sprache konkret umgesetzt werden kann.
- **Barrierefreie Dokumente und Präsentationen:** Hier werden gemeinsam Standards für barrierefreie Dokumente und Präsentationen erarbeitet.
- **Datenschutz in der Forschung:** Diese Toolbox thematisiert die grundlegenden Kenntnisse des aktuellen Datenschutzrechts. Ziel ist der sichere Umgang mit rechtlichen Anforderungen in Bezug auf das eigene Projekt.
- **Gewusst-wie: Projektbericht:** Im Rahmen dieses Angebots werden den Studierenden praktische Anregungen für ihren Text und theoretisches Handwerkzeug zum wissenschaftlichen Schreiben zur Verfügung gestellt.

- **Quantitative Methoden-Einführung in SPSS:** In dieser Veranstaltung geht es um die praktische Analyse und Interpretation von Daten, sowie den konkreten Umgang mit der Analysesoftware SPSS. Ziel der Veranstaltung ist die Auffrischung von Grundlagenwissen anhand ausgewählter Übungen.
- **Quantitative Methoden-Einführung in R:** Dieses Angebot thematisiert den konkreten Umgang mit der Analysesoftware R. Dabei soll das Grundlagenwissen der Studierenden durch ausgewählte Übungen aufgefrischt werden.
- **Qualitative Inhaltsanalyse mit MAXQDA:** Im Rahmen dieser Toolbox bekommen die Studierenden einen Einblick in die softwaregestützte qualitative Inhaltsanalyse. Ein Schwerpunkt dieser Toolbox ist die Entwicklung deduktiver und induktiver Kategorien für ein Kategoriensystem.

## Literatur

- Aichele, D. V., Bernot, D. S., Hübner, C., Kroworsch, D. S., Leisering, D. B., Litschke, P., Palleit, D. L., Pöllmann, K. & Striek, D. J. (2019). Wer Inklusion will, sucht Wege. Zehn Jahre UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland. Deutsches Institut für Menschenrecht. Alice-Salomon-Berufskolleg. (2022, 24. März). Bildungsangebote. Bereich Erziehung. <https://alice-salomon-%20berufskolleg.de/index.php/bildungsangebote/bereich-erziehung-mainmenu-26>
- Allolio-Näcke, L., Kalscheuer, B. & Manzeschke, A. (Hrsg.). (2005). Differenzen anders denken: Bausteine zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz. Campus Verlag.
- Amirpur, D. (2019). Migration und Behinderung in der inklusionsorientierten Kindheitspädagogik. In M. Westphal & G. Wansing (Hrsg.), Migration, Flucht und Behinderung: Herausforderungen für Politik, Bildung und psychosoziale Dienste (S. 265–280). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-15099-0\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-658-15099-0_13)
- Anton, D. C.-W.-U. & Würzburg, J.-M.-U. (, I 2017). Inter- und transkulturelles Lernen im Englischunterricht eine didaktische Analyse einschlägiger Lehrbücher. [http://slubdd.de/katalog?TN\\_libero\\_mab216485023](http://slubdd.de/katalog?TN_libero_mab216485023)
- Bartelheimer, P., Behrisch, B., DaSSler, H., Dobslaw, G., Henke, J. & Schäfers, M. (2020). Teilhabe eine Begriffsbestimmung. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-30610-6>
- Becker, H. & Geer, B. (1979). Teilnehmende Beobachtung: Die Analyse qualitativer Forschungsergebnisse. In C. Hopf & E. Weingarten (Hrsg.), Qualitative Sozialforschung (S. 139–168). Klett.
- Beer, D. (2006). Ideen auf Reisen: Institutionentransfer in der Politikberatung für die Transformationsländer (1. Aufl). Nomos Verl.-Ges.
- Behrendt, H. (2017). Was ist soziale Teilhabe? Plädoyer für einen dreidimensionalen Inklusionsbegriff. In C. Misselhorn & H. Behrendt (Hrsg.), Arbeit, Gerechtigkeit und Inklusion: Wege zu gleichberechtigter gesellschaftlicher Teilhabe (S. 50–76). J.B. Metzler. [https://doi.org/10.1007/978-3-476-04374-0\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-476-04374-0_5)
- Bolscho, D., Hauenschild, K. & Wulfmeyer, M. (2004). Transkulturelle Identitätsbildung — eine Untersuchung mit zukünftigen Lehrkräften. In U. Carle & A. Unckel (Hrsg.), Entwicklungszeiten: Forschungsperspektiven für die Grundschule (S. 206–211). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-663-09944-4\\_27](https://doi.org/10.1007/978-3-663-09944-4_27)
- Breiwie, R. (2020). Diversitätsreflexive Bildung und die deutschen Schulgesetze: Eine kritische Analyse. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-28269-1>
- Brüsemeyer, T. (2008). Qualitative Forschung. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91182-3>

- Bundesministerium für Arbeit und Soziales. (2011). Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Bundesministerium für Arbeit und Soziales.
- Bundesministerium für Justiz. (2022, 27. Februar). [https://www.gesetze-im-internet.de/bdsg\\_2018/\\_\\_\\_27.html](https://www.gesetze-im-internet.de/bdsg_2018/___27.html)
- Coelen, T. W. (2010). Partizipation und Demokratiebildung in pädagogischen Institutionen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(1), 37–52. <https://doi.org/https://doi.org/10.25656/01:7134>
- Conzen, P. (2010). Erik H. Erikson : Grundpositionen seines Werkes. Kohlhammer. <https://dnb.info/1002581389>
- Deutsche Gesellschaft für Soziologie. (2022, 27. Februar). [https://soziologie.de/fileadmin/user\\_upload/dokumente/Ethik-Kodex\\_2017-06-10.pdf](https://soziologie.de/fileadmin/user_upload/dokumente/Ethik-Kodex_2017-06-10.pdf)
- Döring, N. (2019). Evaluationsforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 173–189). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_11)
- Ege, R. (2020). Potenziale transkulturellen Lernens im Geographieunterricht ? Eine Untersuchung von Schüler\*Innenvorstellungen zu Kultur und Raum (Diss.). Universität zu Köln. <https://kups.ub.uni-koeln.de/29572/>
- Engelmair, M. (2019). Transkulturelle Pflege - Wissenserfordernisse zur Implementierung diversity-kompetenten Handelns in der Praxis der Gesundheits- und Krankenpflege.
- Flechsig, K.-H. (1998). Kulturelle Schemata und interkulturelles Lernen. Institut für Interkulturelle Didaktik e.V. <http://wwwuser.gwdg.de/~kflechs/iikdiaps3-98.htm>
- Flechsig, K.-H. (2000). Transkulturelles Lernen. <http://wwwuser.gwdg.de/%5C~kflechs/iikdiaps2-00.htm>
- Flick, U. (1987). Methodenangemessene Gütekriterien in der qualitativ-interpretativen Forschung. In U. Flick & J. Bergold (Hrsg.), *Ein-Sichten* (S. 247–262). DGVT.
- Friedrichs, J. (1977). *Teilnehmende Beobachtung: Einführung in die Sozialwissenschaftliche Feldforschung*. Beltz.
- Gerdes, T. (2019). Psychische Beeinträchtigung und Erwerbsarbeit. Eine qualitative Studie zu Frauen und Männern mittleren Alters in der Öffentlichen Verwaltung. Klinhardt.
- Graef-Calliess, I. T. & Schouler-Ocak, M. (2017). Migration und Transkulturalität - Neue Aufgaben in Psychiatrie und Psychotherapie. Schattauer.
- Gülcan, C. (2010). *Teilnehmende Beobachtung. Formen, Methode und Kritik*. GRIN Verlag.
- Helferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten, Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Henning-Klein, E.-M. (2019). Transkulturelles und mehrsprachiges Lernen in heterogenen Lerngruppen. Impulse für eine diversitätssensible Fremdsprachenlehrer\*innenbildung. *The Landscape Journal*, 38–52.
- Himmelman, G. (2004). *Demokratie-Lernen: Was? Warum? Wozu?* BLK.
- Hoffmann, N. (2018). *Dokumentenanalyse in der Bildungs- und Sozialforschung: Überblick und Einführung*. Beltz Juventa.
- Hopf, C. & Schmidt, C. (Hrsg.). (1993). *Zum Verhältnis von innerfamilialen sozialen Erfahrungen, Persönlichkeitsentwicklung und politischen Orientierungen: Dokumentation und*

- Erörterung des methodischen Vorgehens in einer Studie zu diesem Thema. Institut für Sozialwissenschaften der Universität Hildesheim. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-456148>
- ISS, Alicke, T. & Eichler, A. (2013). Inklusiv Gesellschaft - Teilhabe in Deutschland. Kinder und Jugendliche: Teilhabe in der Schule. ISS-aktuell.
- Kallus, K. W. (2016). Erstellung von Fragebogen. utb GmbH. <https://doi.org/10.36198/9783838544656>
- Klahn, M. K. (2019). Erziehung zur Anerkennung des gleichen Rechts auf Freiheit aller Menschen mit Betzavta - der Methode des Adam Instituts. Evaluation der Rolle der Moderation für die Wirkung der Methode. Europa - Universität Viadrina Frankfurt (Oder).
- Kochinka, A. (2010). Beobachtung. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie (S. 449–461). VS Verlag.
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J. & van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: a literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 117–140. <https://doi.org/10.1080/13603110701284680>
- Krewer, B. (1994). Interkulturelle Trainingsprogramme. Bestandsaufnahme und Perspektiven. In Europäische Qualifikation durch deutsch-französische Ausbildung? (S. 36–50). Ludwigsburg, Eigendruck.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (Hrsg.). (2022). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Beltz Juventa.
- Kulturministerkonferenz (KMK). (2018). Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kulturministerkonferenz vom 06.03.2009 i.d.F. vom 11.10.2018. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2009/2009\\_03\\_06-Staerkung\\_Demokratieerziehung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkung_Demokratieerziehung.pdf)
- Kümpers, S. & Alisch, M. (2018). Altern und Soziale Ungleichheiten: Teilhabechancen und Ausgrenzungsrisiken. In E.-U. Huster, J. Boeckh & H. Mogge-Grotjahn (Hrsg.), Handbuch Armut und soziale Ausgrenzung (S. 597–618). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-19077-4\\_26](https://doi.org/10.1007/978-3-658-19077-4_26)
- Kvale, S. (1988). Validity in the qualitative research interview. In A. Koning (Hrsg.), *Research methodology in psychology: The qualitative perspective*. Duquesne University Press.
- Likert, R. (1967). *The Human Organization: Its Management and Value*. McGraw-Hill.
- Maier, C., Marchart, O., Rajal, E., Landkammer, N. & Trafo, K. (2020). *Making Democracy - Aushandlungen von Freiheit, Gleichheit und Solidarität im Alltag*. transcript.
- Maier, H. (2009). *Interview oder schriftliche Befragung: Entwicklung, Durchführung, Auswertung*. Oldenbourg Verlag.
- Maroshek-Klarman, U. & Rabi, S. (2015). Mehr als eine Demokratie - Sieben verschiedene Demokratieformen verstehen und erleben - 73 Übungen nach der "BetzavtaMethode - In der Adaption von Susanne Ulrich, Simbeck und Florian Wenzel. Bertelsmann Stiftung.
- Mayer, H. O. (2013). *Interview und schriftliche Befragung. Grundlagen und Methoden empirischer Sozialforschung*. 6., überarb. Aufl. Oldenbourg. <https://doi.org/10.1524/9783486717624;http://www.ciando.com/ebook/bid-1545152>

- Mayring, P. (2009). Qualitative Inhaltsanalyse. In E. von Kardoff, U. Flick & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung* (S. 468–474). Reinbek: Rowohlt-Taschenbuch Verl.
- Mayring, P. (2016a). *Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (6. Aufl.). Beltz Verlag.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12., überarb. Aufl. Beltz. <http://www.ciando.com/ebook/bid-1875625>
- Mayring, P. (2016b). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativen Denken*. 6., überarb. Aufl. Beltz. <http://www.ciando.com/ebook/bid-2083507>
- Mayring, P. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. In I. Steinke, E. von Kardoff & U. Flick (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 468–475). Rohwohlt.
- Meuser, M. & Nagel, U. (1991). Experteninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion (D. Garz & K. Kraimer, Hrsg.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Miller, M. & Kirk, J. (1986). *Reliability and Validity in Qualitative Research*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781412985659>
- Misoch, S. (2019). *Qualitative Interviews*. De Gruyter Oldenbourg. <https://doi.org/doi:10.1515/9783110545982>
- Müller-Using, S. (2021). Menschenrechte als MaSSstab für die Bildung. Ausgangslage, Bedeutungshorizont und Stand ihrer Umsetzung in der Schule und Lehrerinnenbildung. In R. Nararajan (Hrsg.), *Sprache - Bildung - Geschlecht. Interdisziplinäre Ansätze in Flucht- und Migrationskontexten* (S. 111–134). Springer VS.
- Olk, T. (2014). Teilhabe und Partizipation. Input zu Forum 1. Zum Zusammenhang von Teilhabe, Übergangsgestaltung und kommunale Koordinierung. Martin Luther Universität.
- Pfeiffer, D. K. & Püttmann, C. (2018). *Methoden empirischer Forschung in der Erziehungswissenschaft*. Waxmann.
- Piezunka, A., Schaffus, T. & Grosche, M. (2017). Vier Definitionen von schulischer Inklusion und ihr konsensueller Kern. *Ergebnisse von Experteninterviews mit Inklusionsforschenden. Unterrichtswissenschaften*, 45, 207–222.
- Rajal, E., Landkammer, N. & Maier, C. (2020a). *Einleitung: Demokratie aushandeln* (E. Rajal, K. Trafo, O. Marchart, N. Landkammer & C. Maier, Hrsg.). transcript Verlag.
- Rajal, E., Landkammer, N. & Maier, C. (2020b). *Making Democracy. Aushandlungen von Freiheit, Gleichheit und Solidarität unter Jugendlichen*. In E. Rajal, K. Trafo, O. Marchart, N. Landkammer & C. Maier (Hrsg.). transcript Verlag.
- Rajal, E., Trafo, K., Marchart, O., Landkammer, N. & Maier, C. (2020). *Making Democracy. Aushandlungen von Freiheit, Gleichheit und Solidarität im Alltag*. transcript Verlag.
- Rathje, S. (2009). Der Kulturbegriff - Ein anwendungsorientierter Vorschlag zur Generalüberholung. In A. Moosmüller (Hrsg.), *Konzepte kultureller Differenz“ - Münchener Beiträge zur interkulturellen Kommunikation*. Waxmann.
- Reinwald, V. (2014). *Transkulturelle Bildung: Eine Herausforderung für Theater und Schule*. In W. Schneider (Hrsg.), *Theater und Migration: Herausforderungen für Kulturpolitik und Theaterpraxis* (S. 203–212). transcript Verlag.



- Riegel, C. (2016). *Bildung - Intersektionalität - Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. transcript Verlag.
- Rudolf, B. (2017). Teilhabe als Menschenrecht - eine grundlegende Betrachtung. In E. Diehl (Hrsg.), *Teilhabe für alle?! Lebensrealität zwischen Diskriminierung und Partizipation* (S. 13–43). Bundeszentrale für politische Bildung.
- Ruhlandt, M. (2010). Demokratie als Thema politischer Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter*, 336–343.
- Schermann, S. & Wallner, B. (2020). Idee, Projekt, Vision und dann? In E. Rajal, K. Trafo, O. Marchart, N. Landkammer & C. Maier (Hrsg.), *Making Democracy - Aushandlungen von Freiheit, Gleichheit und Solidarität im Alltag*. transcript Verlag.
- Schöfthaler, T. (1984). Multikulturelle und transkulturelle Erziehung: Zwei Wege zu kosmopolitischen kulturellen Identitäten. *International Review of Education*, 11–24.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative Content Analysis in Practice*. SAGE Publications.
- Seidel, T. & Krapp, A. (2014). *Pädagogische Psychologie*. Beltz Verlag.
- SORA & Zandonella, M. (2018). Österreichischer Demokratiemonitor. [https://www.demokratiemonitor.at/wp-content/uploads/2018/11/2018\\_Pr%7B%22a%7Dsentation\\_%7B%22O%7Dsterreichischer\\_Demokratie\\_Monitor.pdf](https://www.demokratiemonitor.at/wp-content/uploads/2018/11/2018_Pr%7B%22a%7Dsentation_%7B%22O%7Dsterreichischer_Demokratie_Monitor.pdf)
- Sodorf, A. (2016). *Zwischen Like-Button und Parteibuch*. Springer.
- Stein, M. (2017). Toleranzerziehung als Menschenrechtserziehung. Eine evaluative Analyse des Betzavta-Ansatzes. In D. Steenkamp & M. Stein (Hrsg.). LIT Verlag.
- Steinke, I. (2000). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 319–331). Rowohlt.
- Straub, J. & Niebel, V. (2021). *Kulturen verstehen, kompetent handeln*. Psychosozial-Verlag.
- Szczurek-Boruta, A. (2020). Education and Social Participation of Polish Youth. *European Review*, 28(4), 668–677. <https://doi.org/10.1017/S1062798720000162>
- Terhart, H. & von Dewitz, N. (2018). Newly arrived migrant students in German schools: Exclusive and inclusive structures and practices. *European Educational Research Journal*, 17(2), 290–304. <https://doi.org/10.1177/1474904117722623>
- Trampe-Kieslich, V. (2018). Inter- und Transkulturalität an Berliner Volkshochschulen. Eine Programmanalyse. *Erwachsenpädagogischer Report*.
- TU Dortmund. (2022, 21. Juni). Online-Umfragetool. <http://service.tu-dortmund.de/group/intra/online-umfragen>
- Ulrich, S. & Sinai, T. (2003). *Demokratie - just do it?! Motivation zu demokratischem Handeln im Alltag*. Eigenverlag.
- und Hansestadt Hamburg, F. (n. d.). *Betzavta - Miteinander - Junge VHS: Demokratie für eine nachhaltige Entwicklung* (14. Aufl.).
- VERBI GmbH. (2022, 13. Juni). MAXQDA 2022 Manual. <https://www.maxqda.de/download/manuals/MAX2022-Online-Manual-Complete-DE.pdf>
- Vogel, C., Simonson, J. & Tesch-Römer, C. (2017). Teillhabe älterer Menschen. In E. Diehl (Hrsg.). Bundeszentrale für politische Bildung.

- Wagner-Schelewsky, P. & Hering, L. (2019). Online-Befragung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 787–800). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4\\_54](https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_54)
- Walgenbach, K. (2016). Von Differenz zu Differenzen: Methodologische Herausforderungen und Chancen einer Komplexitätssteigerung in der Historischen Bildungsforschung. In C. Groppe, G. Kluchert & E. Matthes (Hrsg.), *Bildung und Differenz: Historische Analysen zu einem aktuellen Problem* (S. 39–62). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-10003-2\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-658-10003-2_3)
- Walgenbach, K. (2017). *Heterogenität - Intersektionalität - Diversity in der Erziehungswissenschaft*. 2., durchgesehene Auflage. Verlag Barbara Budrich.
- Welsch, W. (1995). Transkulturalität. *Zeitschrift für Kulturaustausch*, 39–44.
- Welsch, W. (2005). Auf dem Weg zu transkulturellen Gesellschaften. In L. Allolia-Näcke, B. Kalschauer & A. Manzeschke (Hrsg.), *Differenzen anders Denken* (S. 314–341). Campus.
- Welsch, W. (2009). Was ist eigentlich Transkulturalität? In L. Darowska & C. Machold (Hrsg.), *Hochschule als transkultureller Raum? Beiträge zu Kultur, Bildung und Differenz* (S. 39–66). transcript.
- Wendt, H., Bos, W., Tarelli, I., Vaskova, A. & Walzebug, A. (Hrsg.). (2016). *IGLU & TIMSS 2011. Skalenhandbuch zur Dokumentation der Erhebungsinstrumente und Arbeit mit den Datensätzen*. Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:15675>
- Werning, R. (2014). Stichwort: Schulische Inklusion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(4), 601–623. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0581-7>
- WHO, DIMDI. (2022, 19. Februar). ICF Version 2005. Komponente d. Aktivitäten und Partizipation. BfArM. <https://www.dimdi.de/static/de/klassifikationen/icf/icfhtml2005/component-d.htm>
- Wolff, M. (2021). *Soziale Teilhabe von älteren Menschen*. Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG. <https://doi.org/10.5771/9783748926788>
- Wolff-Johntofsohn, U. (2005). *Betzavta - Projekt für Bosnien - Herzegowina, Kroatien und Serbien - Montenegro. Bericht zur Evaluation des Pilotprojekts 2004 - 2005*. Pädagogische Hochschule Freiburg.
- Zimmermann, P. (2006). *Grundwissen Sozialisation. Einführung zur Sozialisation im Kindes- und Jugendalter*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90443-6>

## A Zip-Datei Verzeichnis

Die benötigte Zip-Datei wird nach Anfrage an [teilhabe.ps.fk13@tu-dortmund.de](mailto:teilhabe.ps.fk13@tu-dortmund.de) verschickt und enthält folgende Dateinamen:

- 01\_Anhang\_Material\_Das\_Haus\_meiner\_Träume
- 02\_Anhang\_Material\_Besuch\_auf\_der\_Insel\_Albatros
- 03\_Anhang\_Material\_Der\_ideale\_tolerante\_Mensch
- 04\_Anhang\_ElInverständniserklärung\_Interview
- 05\_Anhang\_Beobachtungsprotokolle
- 06\_Anhang\_vorläufiger\_Interviewleitfaden
- 07\_Anhang\_finaler\_Interviewleitfaden
- 08\_Anhang\_VS1\_Kategoriensystem
- 09\_Anhang\_Codierprobe\_Transkript\_lr\_2\_w\_19\_j19
- 10\_Anhang\_Codebuch
- 11\_Anhang\_Codeliste\_MAXQDA
- 12\_Anhang\_Interaktive\_Segmentmatrix\_Beobachtungen\_der\_ideale\_tolerante\_Mensch
- 13\_Anhang\_Interaktive\_Segmentmatrix\_Transkripte
- 14\_Anhang\_Interviewleitfaden\_Ergänzende\_Fragen
- 15\_Anhang\_Gegenüberstellung\_der\_Aktivitäten
- 16\_Anhang>Weiterentwicklung\_Bildkarten
- 17\_Anhang>Weiterentwicklung\_Der\_Traummensch
- 18\_Anhang>Weiterentwicklung\_Regelkatalog
- 19\_Anhang>Weiterentwicklung\_Fragebogen\_Lehrende
- 20\_Anhang>Weiterentwicklung\_Fragebogen\_Betzavta-Trainierende
- 21\_Anhang>Weiterentwicklung\_Fragebogen\_Lehrende\_Rücklauf
- 22\_Anhang>Weiterentwicklung\_Fragebogen\_Betzavta-Trainierende\_Rücklauf

- 23\_Anhang>Weiterentwicklung\_Gespräch\_Susanne\_Ulrich
- 24\_Anhang\_Poster
- 25\_Anhang\_Zeitplan
- 26\_Anhang\_Projektorganigramm
- 27\_Anhang>Weiterentwicklung\_Begriffserklärungen

## B Zuständigkeitsverteilung: Projektbericht

Kapitel	Verantwortliche Personen
1 Einleitung	
2 Theoretische Grundlagen und Stand der Forschung	
3 Projektmethodik	
4 Auswertung	
5 Ergebnisse	
6 Diskussion	
7 Weiterentwicklung	
8 Reflexion	
9 Fazit und Ausblick	
10 Projektmethodik	

## **Eidesstattliche Versicherung**

Gruppe 1.3 – Soziale Teilhabe

Die Projektgruppe versichert hiermit an Eides statt, dass sie den vorliegenden Projektbericht mit dem Titel *Projektbericht der Gruppe 1.3, Soziale Teilhabe in einer heterogenen Berufsschulklasse* selbstständig und ohne unzulässige fremde Hilfe erbracht hat. Sie hat keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt sowie wörtliche und sinngemäße Zitate kenntlich gemacht. Die Arbeit hat in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner Prüfungsbehörde vorgelegen.

Dortmund, 01.07.2022