



KALEIDOSKOP

SONDERPÄDAGOGIK

Band 1 (2026)



KALEIDOSKOP

SONDERPÄDAGOGIK

Band 1 (2026)

Impressum

Kaleidoskop Sonderpädagogik

Verantwortlich

Prof'in. Dr'in. Désirée Laubenstein

Universität Duisburg-Essen

Fakultät für Geisteswissenschaften

Institut für Sonderpädagogik

Berliner Platz 6-8

45127 Essen

E-Mail: desiree.laubenstein@uni-due.de

Herausgeberteam

Philippos Zdoupas

Kevin Niehaus

Désirée Laubenstein

Cover

Timos Zdoupas



Dieses Werk ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/).

Veröffentlichende Institution

DuEPublico

Universität Duisburg-Essen

<https://doi.org/10.17185/duepublico/86438>

ISSN: 3055-246X

Beiträge

Editorial zur ersten Ausgabe des Kaleidoskop Sonderpädagogik

Philippos Zdoupas, Kevin Niehaus, Désirée Laubenstein 1

Vom "Zappel-Philipp" zum "Zappel-Zirkus Zacharias"

Die Darstellung von ADHS in zeitgenössischen Bilderbüchern

Zeliha Kayabaşı 5

Wortschatzförderung im Zweitspracherwerb:

Erweiterung des Wortschatzsammlers für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache

Ibtissam Azzouzi 46

Negative Glaubenssätze von Kindern und Jugendlichen

mit emotionalen und sozialen Auffälligkeiten. Ein Systematisches Review

Camilla Hoffmann 85

Editorial zur ersten Ausgabe des Kaleidoskop Sonderpädagogik

Gleiche Steine, neue Muster

Wer ein Kaleidoskop gegen das Licht hält, blickt in eine sich stetig verändernde Konfiguration aus Farben, Formen und Spiegelungen. Eine minimale Drehung des Instruments genügt, um das Muster aufzubrechen und neu zusammenzufügen. Dieselben Glassteine fügen sich je nach Eintrittswinkel des Lichts und Drehung des Instruments zu neuen Konstellationen zusammen. Kein Muster gleicht dem anderen.

Diese Erfahrungsstruktur beschreibt etwas, das für die Sonderpädagogik konstitutiv ist. Als Disziplin rekurriert sie in ihrer Diskursivität auf erziehungswissenschaftliche, sozialpädagogische, soziologische, psychologische und medizinische Wissensbestände und ist strukturell auf Mehrperspektivität verwiesen (Kuhl et al., 2025; Linderkamp, 2020). Diese disziplinäre Verfasstheit schlägt sich sowohl in professionellen Setzungen als auch in Handlungspraktiken nieder. So stellen etwa sonderpädagogische Feststellungsverfahren und Förderentscheidungen keine neutralen Abbildungen feststehender Sachverhalte dar, sondern emergieren aus der Konstellation von theoretischem Vorwissen, historisch gewachsenen Differenzordnungen, institutionellem Kontext und der konkreten Begegnung mit dem Subjekt. Die kleinste Veränderung von Perspektive, Setting oder Zeitpunkt genügt, um die Konfiguration zu verschieben und ein neues Muster entstehen zu lassen. Dies ist keine epistemische Schwäche professionellen Handelns, sondern Ausdruck der genuinen Komplexität seiner Gegenstände. Link et al. (2024) haben diese Figur für sonder- und inklusionspädagogische Diskurse fruchtbar gemacht und halten fest: „dreht man das Kaleidoskop weiter, verschiebt sich die Farbkonstellation und Darstellung wieder und es ergibt sich ein neues Bild“ (S. 448), wohlwissend, dass eine vollständige Erfassung seiner Konstellationen weder möglich noch erstrebenswert ist.

Für die empirische Forschung entfaltet diese Figur eine eigenständige methodologische Qualität. Beckett und Forrester (2026) arbeiten sie unter dem Begriff des *Kaleidoscopic Gazing* aus. Dieselben Daten erzeugen je nach analytischer Bewegung unterschiedliche Konfigurationen, nicht trotz, sondern wegen der Subjektivität der Analysierenden. Diese Einsicht korrespondiert mit einer konstruktivistischen Grundposition, die Laubenstein (2019) für die sonderpädagogische Forschung expliziert hat. Unter Rekurs auf Dürrenmatt konstatiert sie, dass zu jedem Beobachteten ein Beobachtendes gehört, das, sobald es seinerseits beobachtet wird, selbst zum Beobachteten wird. Subjektive Konstruktionen sind demnach keine Verzerrung des Forschungsprozesses, sondern seine Bedingung. Jeder Akt des Erkennens konstruiert eine Welt (Maturana & Varela, 1987) und wirft dabei, wie das Kaleidoskop bei jeder Drehung, ein neues Licht auf neue Fragen. Das Kaleidoskop dreht sich nie von allein.

Kaleidoskop Sonderpädagogik versteht sich in diesem Sinne als Format, das unterschiedliche theoretische Zugänge, methodische Entscheidungen und praktische Perspektiven auf sonderpädagogische Fragen versammelt, um die Musterpluralität der Disziplin sichtbar zu machen und produktiv zu halten.

Anlage und Zielsetzung(en)

Die Zeitschrift entstand an der Universität Duisburg-Essen (UDE) aus einer einfachen Beobachtung: Studentische Arbeiten in der Sonderpädagogik erreichen häufig eine Qualität, die eine Veröffentlichung verdient, und finden dennoch keinen Ort, der ihnen gerecht wird. *Kaleidoskop Sonderpädagogik* schließt diese Lücke. In einem ersten Schritt versammelt das Journal herausragende Abschlussarbeiten aus dem Bereich der Sonderpädagogik an der UDE und gibt ihnen eine sichtbare, zitierfähige Form.

Zugleich versteht sich die Zeitschrift nicht als reines Journal für Abschlussarbeiten. Vielmehr soll sie einen offenen Publikationsraum für unterschiedliche Formate sonderpädagogischer Wissensproduktion schaffen. Neben empirischen und theoretischen Beiträgen können daher perspektivisch auch gelungene Forschungsposter, Positionspapiere, konzeptionelle Beiträge, Forschungsberichte, praxisbezogene Entwicklungsarbeiten oder thematisch gebündelte Special Issues aufgenommen werden. Die Beiträge sollen sonderpädagogische Fragestellungen präzise konturieren, theoretisch oder empirisch fundiert bearbeiten und einen erkennbaren Beitrag zur (inter-)disziplinären, professionellen oder praxisbezogenen Diskussion leisten. Entscheidend ist dabei die Qualität der Auseinandersetzungen sowie die Bereitschaft, das Material zu drehen und neu zu betrachten.

Die Beiträge dieser Ausgabe

Die drei Beiträge des ersten Bandes richten das Kaleidoskop auf unterschiedliche Gegenstände und erzeugen dabei je eigene Muster.

Der erste Beitrag richtet den Blick auf die Darstellung von ADHS in zeitgenössischen Bilderbüchern und verbindet damit sonderpädagogische Fragestellungen mit kinder- und jugendliteraturwissenschaftlichen Perspektiven. Anhand der Werke „Mein großer Bruder Matti“, „Phil, der Frosch“ und „Zappel-Zirkus Zacharias“ untersucht *Zeliha Kayabaşı*, wie Symptome, Belastungserfahrungen, Unterstützungsbedarfe und Interventionsmöglichkeiten im Medium Bilderbuch verhandelt werden. Die Analyse zeigt, dass die ausgewählten Werke ADHS überwiegend anschlussfähig an den aktuellen Forschungsstand darstellen und dabei insbesondere die Perspektive betroffener Kinder, psychosoziale Belastungen sowie die Bedeutung professioneller Unterstützung sichtbar machen. Im Vergleich mit Hoffmanns „Geschichte vom Zappel-Philipp“ wird zugleich ein gesellschaftlicher Deutungswandel von einem primär defizitorientierten hin zu einem stärker kompetenz- und unterstützungsorientierten Verständnis sichtbar. Kritisch markiert Kayabaşı jedoch, dass schulische Interventionen in den

analysierten Bilderbüchern kaum als wirksam erscheinen. Damit verweist die Arbeit auf eine zentrale Leerstelle inklusiver Förderung im schulischen Kontext.

Mit der konzeptionellen Erweiterung des Wortschatzsammlers für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache rückt *Ibtissam Azzouzi* die Frage in den Mittelpunkt, wie sonderpädagogische und sprachdidaktische Förderperspektiven im Kontext lebensweltlicher Mehrsprachigkeit produktiv miteinander verbunden werden können. Die Arbeit setzt bei einem etablierten Instrument der Wortschatzförderung an und fragt danach, welche Anpassungen erforderlich sind, wenn Kinder nicht allein im Deutschen, sondern in mehrsprachigen Erwerbs- und Bildungskonstellationen lernen. Vorgeschlagen werden unter anderem sprachenübergreifende Strategieanwendungen, die Einbindung erstsprachlichen Vorwissens, mehrsprachige Dokumentationsformen und kontrastive Reflexionsanlässe. Damit macht Azzouzi sichtbar, dass sprachliche Förderung im Zweitspracherwerb nicht bei einer isolierten Erweiterung des deutschen Wortschatzes stehen bleiben muss, sondern an bereits vorhandene sprachliche, konzeptuelle und biografische Ressourcen der Kinder anschließen kann.

Camilla Hoffmann schließt den Band mit einem systematischen Review zu negativen Glaubenssätzen bei Kindern und Jugendlichen mit emotionalen und sozialen Auffälligkeiten. Tief verankerte kognitive Grundüberzeugungen über das Selbst, die Umwelt und die Zukunft gelten als zentrale Einflussgröße auf emotionales Erleben und Verhalten. Ihre Bedeutung für den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung ist bislang jedoch kaum systematisch aufgearbeitet worden. Auf der Grundlage von neun empirischen Studien, die nach dem PRISMA-Verfahren ausgewählt und analysiert wurden, untersucht Hoffmann die theoretische Konzeptualisierung, empirische Erfassung und den Zusammenhang negativer Glaubenssätze mit emotionalen und sozialen Entwicklungsmerkmalen. Die Befunde zeigen, dass negative Glaubenssätze überwiegend den Modellen von Beck und Ellis zugeordnet und vorwiegend über standardisierte Selbstberichtsverfahren erfasst werden. Sie stehen konsistent in Zusammenhang mit internalisierenden Auffälligkeiten wie Depression und Angst sowie externalisierenden Verhaltensweisen wie Aggression und Bullying. Für die sonderpädagogische Praxis ergibt sich daraus die Notwendigkeit, kognitive Grundüberzeugungen in Diagnostik und Förderung stärker zu berücksichtigen.

Wir laden dazu ein, das Kaleidoskop weiterzudrehen – mit eigenen Fragestellungen, Zugängen und Perspektiven, welche die Muster dieser Ausgabe ergänzen, verschieben oder in ein neues Licht rücken.

Essen, Juni 2026

Philippos Zdoupas

Kevin Niehaus

Désirée Laubenstein

Literatur

- Beckett, M., & Forrester, G. (2026). 'Kaleidoscopic gazing' techniques: The practice of creative data analysis innovation. *Quality & Quantity*, 60, 1839–1857.
- Laubenstein, D. (2019). Über Mess-Manien und den Umgang mit zerteilten Informationen. In M. Dederich, S. Ellinger, & D. Laubenstein (Hrsg.), *Sonderpädagogik als Erfahrungs- und Praxiswissenschaft* (S. 109-125). Barbara Budrich.
- Linderkamp, F. (2020). Verortung und Perspektive der Sonderpädagogik als interdisziplinäre Wissenschaft – Ein Kommentar zum Diskurs von Andreas Kuhn und Jan Kuhl. In M. Grosche, C. Gottwald, & H. Trescher (Hrsg.), *Diskurs in der Sonderpädagogik - Widerstreitende Positionen* (S. 79–84). Ernst Reinhardt.
- Link, P.-C., Behringer, N., Schwarzer, N.-H., Kreuzer, T., Turner, A. (2024). Ausblick. In P.-C. Link, N. Behringer, A. Turner, T. Kreuzer, N.H. & Schwarzer, N.H. (Hrsg.), *Mentalisierungsbasierte Inklusions- und Sonderpädagogik im Bildungsraum Schule* (S. 446-451). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kuhl, J., Brandenburg, J., Gerken, J., Hußmann, A., Kunina-Habenicht, O., Limbach, K., Mörike, F., Schulze, S., & Weigelt, S. (2025). Vorwort. In J. Brandenburg, J. Gerken, A. Hußmann, J. Kuhl, O. Kunina-Habenicht, K. Limbach, F. Mörike, Schulze, S. & Weigelt, S. (Hrsg.), *Sonderpädagogik inter- und intradisziplinär. Perspektiven aus Theorie, Forschung und Praxis* (S. 9–11). Klinkhardt.
- Maturana, H. R. & Varela, F. J. (1987). *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens*. Scherz.

Zitiervorschlag

Zdoupas, P., Niehaus, K. & Laubenstein, D. (2026). Editorial zur ersten Ausgabe des Kaleidoskop Sonderpädagogik. *Kaleidoskop Sonderpädagogik*, 1, 1–4.
<https://doi.org/10.17185/uepublico/86439>

Vom "Zappel-Philipp" zum "Zappel-Zirkus Zacharias"

Die Darstellung von ADHS in zeitgenössischen Bilderbüchern

Zeliha Kayabaşı

Bachelorarbeit

Universität Duisburg-Essen

DOI: <https://doi.org/10.17185/duepublico/86440>

Abstract

Die Arbeit analysiert die Darstellung von ADHS in drei zeitgenössischen Bilderbüchern (*Mein großer Bruder Matti*, *Phil, der Frosch*, *Zappel-Zirkus Zacharias*) aus sonderpädagogischer Perspektive. Theoretisch fundiert wird die Analyse durch einen Überblick über das Störungsbild sowie den Forschungsstand zur Darstellung von Behinderung und ADHS in der Kinder- und Jugendliteratur. Die Bilderbuchanalyse orientiert sich am sechsdimensionalen Modell nach Staiger (2022). Die Ergebnisse zeigen, dass alle drei Werke die Kernsymptome, Herausforderungen und multimodalen Interventionsmöglichkeiten der ADHS weitgehend dem aktuellen Forschungsstand entsprechend darstellen. Dabei werden die Perspektive des betroffenen Kindes, psychosoziale Belastungen und die Entlastungsfunktion professioneller Unterstützung betont. Ein Vergleich mit Hoffmanns *Geschichte vom Zappel-Philipp* (1845) verdeutlicht den gesellschaftlichen Wandel von einer defizit- zur kompetenzorientierten Sicht. Kritisch wird hervorgehoben, dass schulische Interventionen in keinem der Werke erfolgreich dargestellt werden, was auf einen Bedarf an inklusiver Förderung im Schulkontext hinweist.

Keywords

ADHS · Bilderbuchanalyse · Kinder- und Jugendliteratur · Inklusion · Sonderpädagogik

Zitiervorschlag

Kayabaşı, Z. (2026). Vom "Zappel-Philipp" zum "Zappel-Zirkus Zacharias". Die Darstellung von ADHS in zeitgenössischen Bilderbüchern. *Kaleidoskop Sonderpädagogik*, 1, 5-45. <https://doi.org/10.17185/duepublico/86440>

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	7
2. Kontextualisierung	9
2.1 Die Darstellung von Störungsbildern in der Kinder- und Jugendliteratur	9
2.2 Die Darstellung von AHDS in der Kinder- und Jugendliteratur	10
2.3 Das Bilderbuch	11
3. Aufmerksamkeitsdefizit- und Hyperaktivitätsstörung	13
3.1 Historischer Einblick	13
3.2 Klassifikation nach ICD-10/11 und DSM-5	14
3.3 Prävalenz und Verlauf	15
3.4 Herausforderungen	16
3.5 Erklärungsansätze	17
3.5.1 Biologische Faktoren	17
3.5.2 Psychosoziale Faktoren	18
3.5.3 Integratives Modell	19
3.6 Behandlungskonzepte	20
3.6.1 Multimodale Therapieprogramme	20
3.6.2 Medikamentöse Behandlung	20
3.6.3 Weitere Interventionsmethoden	21
3.7 Hoffmanns <i>Geschichte vom Zappel-Philipp</i>	21
4. Methodik	23
5. Analyse	24
5.1 Matti und seine wechselhaften Gefühle	24
5.2 Phil und sein Adé Hase	28
5.3 Enno und der Zappelfloh	32
5.4 Vergleich	35
5.4.1 Gemeinsamkeiten	35
5.4.2 Unterschiede	37
6. Diskussion	39
6.1 Vom "Zappel-Philipp" zum "Zappel-Zirkus Zacharias"	39
6.2 Individuum und Gesellschaft	40
6.3 Ausblick	41
Literatur	43

1 Einleitung

Bilderbücher sind multimodale Medien, die vor allem im frühkindlichen und schulischen Alltag als Bildungsmedium eingesetzt werden. In der Forschung werden sie als Potenzial für die Sozialisation und Identitätsfindung betrachtet (Burghardt & Klenk, 2016, S. 62). Vor allem übernehmen kinderliterarische Werke eine entscheidende Rolle in der Repräsentation von Inklusions- und Diversitätsdiskursen (von Glasenapp, 2020a, S. 29). In den letzten Jahren wird ein signifikanter Anstieg der Darstellung von Behinderungen vermerkt (von Glasenapp, 2020b, S. 354). In diesem Kontext stellt sich die Frage, wie Störungen in Bilderbüchern dargestellt werden. Eine Störung, die besonders häufig benannt und diagnostiziert wird, ist die Aufmerksamkeitsdefizit- und Hyperaktivitätsstörung (ADHS). Die Störung hat eine lange historische Entwicklung, die von dem *Struwwelpeter* (Hoffmann, 2003), erstmals 1845 erschienen, bis zu einer Modediagnose reicht (Thümmler, 2015, S. 39). Sie ist „das am intensivsten mit bildgebenden Verfahren untersuchte kinderpsychiatrische Störungsbild“ (Bonney, 2008, S. 18). Aus diesem Grund verfolgt die folgende Forschung das Ziel, die Darstellung von ADHS in zeitgenössischen Bilderbüchern zu analysieren. Dabei soll erforscht werden, mit welchen Gestaltungsmitteln und aus welcher Perspektive die Störung dargestellt wird und ob sie dem aktuellen Forschungsstand entspricht. Zudem wird das Potenzial der vorliegenden Bilderbücher für die Repräsentation von Inklusion evaluiert und eine mögliche Kritik geschlussfolgert.

Dafür werden im theoretischen Teil die Kernmerkmale der ADHS fundiert, um sie während der Bilderbuchanalyse einzuordnen. Zu Beginn wird im Rahmen der Kontextualisierung der Forschungsstand zu der Darstellung von Störungsbildern in der Kinder- und Jugendliteratur (KJL) ermittelt. Dabei stellt sich heraus, dass in der Vergangenheit mehrheitlich körperliche Behinderungen prototypisch thematisiert wurden, während Verhaltensstörungen und psychische Störungen nicht vorkamen (Zimmermann, 1982). Erst neuere Analysen zeigen den Anstieg der Darstellung von weiteren Störungen (Linsmann-Dege, 2020) und Förderschwerpunkten in der KJL (Reese, 2007). Danach wird die Darstellung von ADHS in der KJL differenziert betrachtet, wobei eine große Forschungslücke deutlich wird. Anders als körperliche Behinderungen, sind aus vergangenen Forschungen keine Zahlen bezüglich der Thematisierung der ADHS in der KJL bekannt. Es werden lediglich Verhaltensstörungen oder der Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung erwähnt (Zimmermann, 1982; Reese, 2007). Die einzige Forschung, die in diesem Bereich gefunden werden konnte, ist die Analyse von Lüssi (2014). Anschließend wird das Medium des Bilderbuchs bestimmt und das Bilderbuch *Die Gurkentruppe* (Niemöller, 2024) vorgestellt. Im zweiten Kapitel wird das Störungsbild der ADHS für einen umfangreichen Überblick mit Blick auf das Forschungsthema bestimmt. Nach einem historischen Einblick wird die Störung nach ICD-10/11 und DSM-5 klassifiziert. Dann folgt die Darstellung der Prävalenz und des Verlaufes. Im Hinblick auf die Analyse werden zudem die Herausforderungen der Kinder geschildert und Erklärungsansätze vorgestellt. Zudem werden

gängige Interventionsmethoden genannt. Im Anschluss wird *Die Geschichte vom Zappel-Philipp* (Hoffmann, 2003) diskutiert und hinsichtlich der Darstellung von ADHS analysiert. Dies bildet die Grundlage für die in der Diskussion folgende Gegenüberstellung der Werke. Obwohl *Der Struwwelpeter* das bekannteste Kinderbuch in der Darstellung der ADHS ist (Thümmeler, 2015, S. 39), beschrieb Hoffmann das Verhalten nicht als Störung, sondern als Unartigkeit (Schleiffer, 2024, S. 15).

Im methodischen Teil wird dann das sechsdimensionale Modell der Bilderbuchanalyse nach Staiger (2022) als Grundlage für die Untersuchung vorgestellt. Für das Analysevorhaben wurden drei Bilderbücher ausgesucht. Nach einer kurzen Zusammenfassung des Inhalts folgt die Analyse des Bilderbuchs *Mein großer Bruder Matti* von Freudiger aus dem Jahr 2024, die Betrachtung des Bilderbuchs *Phil, der Frosch* von Zeyen aus dem Jahr 2016 und als letztes des Bilderbuchs *Zappel-Zirkus Zacharias* von Zais et al., das 2018 erschienen ist. Am Ende des Kapitels werden im Rahmen eines Vergleichs die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Bilderbücher hinsichtlich der Darstellung der ADHS hervorgehoben. Abschließend wird diskutiert, wie der Zusammenhang vom "Zappel-Philipp" zum "Zappel-Zirkus Zacharias" ist. Hierfür wird Hoffmanns Erzählung mit den vorliegenden zeitgenössischen Bilderbüchern verglichen. Zudem wird aus den Geschichten die Stellung des Individuums in der Gesellschaft abgeleitet und damit einhergehend die Repräsentation von Inklusion diskutiert. Im Fazit folgt der Abschluss der Arbeit und ein Ausblick.

2 Kontextualisierung

2.1 Die Darstellung von Störungsbildern in der Kinder- und Jugendliteratur

Für das vorliegende Analysevorhaben wird der Forschungsstand hinsichtlich der Darstellung von Störungsbildern in der KJL betrachtet, wobei vereinzelte Analysen und Erhebungen zu finden sind. So zeigt die Forschung von Zimmermann (1982), dass sichtbare Behinderungen in der KJL stark überpräsentiert wurden, wohingegen nicht sichtbare Störungen und Krankheiten weniger vorkamen (S. 101 f.). 60 % der fiktiven behinderten Figuren waren körperbehindert (Zimmermann, 1982, S. 108). Festgestellt wird zudem, dass Verhaltensstörungen in der KJL nicht dargestellt wurden, obwohl der relative Anteil von Behinderungen in der BRD unter 16-Jährigen bei 4,7 % lag (Zimmermann, 1982, S. 101). Da Verhaltensstörungen nicht näher differenziert wurden, kann nur angenommen werden, dass Störungen wie die ADHS darunterfallen. Eine weitere Forschung von Reese (2007) analysiert die Darstellung von Behinderungen in der KJL von 1997 bis 2000 (S. 12). Dabei wird das Ziel verfolgt, eine Analyse aus sonderpädagogischer Perspektive durchzuführen, um eine Forschungslücke zu schließen (Reese, 2007, S. 12). Zunächst wird vermerkt, dass in den Werken des 19. Jahrhunderts behinderte Hauptfiguren nur selten vorkommen (Reese, 2007, S. 148). Die Darstellung von Behinderungen nahm „zu Beginn des 20. Jahrhunderts“ (Reese, 2007, S. 148) zu. Die Körperbehinderung wird „als Prototyp für Behinderung“ (Reese, 2007, S. 179) in der KJL beschrieben. Die Analyse von Reese (2007) zeigt den prozentualen Anteil verschiedener Förderschwerpunkte in der KJL (S. 180ff.). Während körperliche und motorische Entwicklungen zu 25 % dargestellt werden, kommen emotionale und soziale Entwicklungen beispielsweise nur mit 2,5 % vor (Reese, 2007, S. 180ff.). Wie in der vorherigen Studie werden die Förderschwerpunkte nicht weiter ausdifferenziert, weshalb der genaue Anteil der Darstellung von ADHS nicht bestimmt werden kann. In ihrer Analyse untersucht Linsmann-Dege (2020) die „Darstellung von Behinderung, Integration und Inklusion in den Bilderbüchern seit den 1970er Jahren“ (S. 337). Während Bilderbücher der 1970er und 1980er Jahre faktual über die Behinderungen informieren, werden heute „fiktionale Alltags- und Abenteuergeschichten, die die behinderten Protagonist*innen zusammen mit anderen behinderten und nicht-behinderten Akteuren erleben“ (Linsmann-Dege, 2020, S. 353) verfasst. Die Informationsvergabe nimmt deutlich ab, „während die Thematik selbst zunehmend in andere inhaltliche Kontexte eingebunden wird“ (Linsmann-Dege, 2020, S. 346). Auf der Bildebene werden dokumentarische Fotografien durch freie Illustrationen ersetzt (Linsmann-Dege, 2020, S. 353). Die ersten Bücher thematisierten demnach „vor allem Blindheit, Taubheit und körperliche Behinderungen, vor allem Rollstuhlfahrer*innen“ (Linsmann-Dege, 2020, S. 344). Ein grundlegender Wandel sei die Thematisierung von „geistige[n] Behinderungen, Autismus und Verhaltensstörungen als Behinderungsformen“ (Linsmann-Dege, 2020, S. 344) in neueren Bilderbüchern. Die Verhaltensstörungen werden nicht weiter

ausdifferenziert. Außerdem werden Lernstörungen ebenfalls häufiger thematisiert (Linsmann-Dege, 2020, S. 353). Seit den 1980er Jahren konnte zudem ein Paradigmenwechsel von einer defizitorientierten zu einer kompetenzorientierten Sicht beobachtet werden (Linsmann-Dege, 2020, S. 345).

Seit den 2010er Jahren ist ein „nochmaliger signifikanter Anstieg von Werken [zu vermerken], die sich mit unterschiedlichen Formen von Behinderung befassen“ (von Glasenapp, 2020b, S. 354). Folglich wird festgestellt, dass moderne kinder- und jugendliterarische Werke „in hohem Maße [...] an der literarischen Repräsentation von Inklusion“ (von Glasenapp, 2020a, S. 29) beteiligt sind. Inklusion stellt neben Flucht und Migrationsbewegungen eines der am „häufigsten verhandelt[en]“ (von Glasenapp, 2020a, S. 29) Themen dar. Die enge Inklusion „wird als ein gesellschaftliches Projekt von so hoher Relevanz eingestuft, dass die [KJL] als populäres Kommunikationsmedium dazu aufgerufen ist, literarische Modelle“ (von Glasenapp, 2020b, S. 355) anzubieten. Betont wird aber auch, dass in den Texten weiterhin bekannte „Integrationsszenarien“ (von Glasenapp, 2020b, S. 355) mit gegenwärtigen Anpassungen vorkommen (von Glasenapp, 2020b, S. 356). Obwohl ein Diversitätsdiskurs im kinder- und jugendliterarischen Bereich beobachtet und den Titeln der Werke entnommen wird (Kurwinkel & Schmerheim, 2020; Schulze, 2023), wird Inklusion nur erwähnt (Benner, 2020, S. 58). Die Besonderheiten, Probleme und beispielhafte Störungen der Jugendlichen werden lediglich genannt (Benner, 2020, S. 58 f.). In dem Sammelwerk von Schulze (2023) wird die ADHS, nur als „›geläufige‹ und ›bekannte‹“ (Vielstädte, 2023, S. 95) Behinderungen aufgezählt.

2.2 Die Darstellung von ADHS in der Kinder- und Jugendliteratur

Nachdem zunächst der allgemeine Forschungsstand zu den Störungsbildern in der KJL ermittelt wurde, ist die Betrachtung der Forschung bezüglich der Darstellung von ADHS essenziell. Während in den meisten Forschungen keine quantitativen oder qualitativen Angaben in diesem Kontext vorliegen, beschäftigt sich Lüssi (2014) explizit mit der Darstellung von ADHS in der KJL. Das wesentliche Teilergebnis ihrer Analyse bestehe dabei aus der signifikanten Abweichung zwischen dem „medizinwissenschaftliche[n] und [dem] jugendliterarische[n] Diskurs“ (Lüssi, 2014, S. 398) zu ADHS. Sie (2014) stellt fest, dass „hyperaktive Kinder, Kinder mit Aufmerksamkeitsdefizit und Konzentrationsproblemen Bestandteil von fiktiven Alltagswelten geworden sind“ (S. 406), was auf die Aktualität des Themas zurückzuführen sei (Lüssi, 2014, S. 406). Dabei wird betont, dass dies nur für die „Figur des hyperaktiven Jungen“ (Lüssi, 2014, S. 407) gilt. Mädchen mit ADHS seien „weiterhin speziellen Diskursen vorbehalten“ (Lüssi, 2014, S. 407). Außerdem sei die Darstellung von ADHS von „motorischer Unruhe geprägt“ (Lüssi, 2014, S. 408) und stehe somit im Kontrast zu der medizinischen Klassifikation, da „die Hyperkinese [...] heute nicht mehr das Leitsymptom ist“ (Lüssi, 2014, S. 408). Die Symptome in den untersuchten Texten seien leicht erkennbar (Lüssi, 2014, S. 408). In der aktuellen KJL sind die Figuren vermehrt schon „werkimmanent diagnostiziert“ (Lüssi, 2014, S. 397). Darüber

hinaus werde die ADHS-Diagnose bereits dem „Namen der Kinderbuch-Helden“ (Lüssi, 2014, S. 397) entnommen. Weiter wird festgestellt, dass in den analysierten Texten die schulischen Schwierigkeiten der entscheidende Faktor für die Diagnose sind (Lüssi, 2014, S. 408). Familiäre Konflikte treten in der KJL als Folge von Schulproblemen auf (Lüssi, 2014, S. 407). Auch wenn hyperaktive Figuren schon lange in der KJL auftreten, bekommen sie in neueren Werken eine Diagnose (Lüssi, 2014, S. 408). Faktuales Wissen aus der Medizin wird laut Lüssi (2014) die „Perspektive und Lesart literarischer Texte verändern“ (S. 409).

2.3 Das Bilderbuch

Für die Bilderbuchanalyse ist eine Definition des Mediums sinnvoll. Eine eindeutige Definition des Bilderbuchs ist aufgrund der Entwicklungen nicht immer möglich, weshalb eine differenzierte Betrachtung sinnvoll ist (Thiele, 2021, S. 217). Das Bilderbuch wird als ein „vielschichtiges Medium“ (Thiele, 2021, S. 217) beschrieben, dass sich „von einem ehemals geschlossenen Erscheinungsbild (mit erkennbarem pädagogischem Duktus) zu einem komplexen, offenen Bild-Text-Medium entwickelt“ (Thiele, 2021, S. 217) hat. Es liegt die Besonderheit einer Bild-Text-Interdependenz vor (Thiele, 2003, S. 12). Die Handlung wird in einem Bilderbuch „durch die Kombination von Bild und Schriftsprache“ (Dammers & Staiger, 2022, S. 83) erzählt. Bilder eignen sich für die Repräsentation von „Räumlich-Visuelle[m] und [...] [der] Darstellung von konkreten Objekten“ (Dammers & Staiger, 2022, S. 83). Die Schriftsprache dagegen ermöglicht die Darstellung von Zeit, abstrakter Begriffe und mentaler Vorgänge, wie die Darstellung der Gedanken einer Figur (Dammers & Staiger, 2022, S. 84). Die Handlung eines Bilderbuchs kann jedoch auch „durch die Bilder allein entfaltet werden“ (Kurwinkel, 2024, S. 16.). Bilderbücher „erfüll[en] nicht mehr uneingeschränkt die traditionellen Normen des Bilderbuchmarktes“ (Thiele, 2021, S. 217), die sich durch „Kürze, bildnerische Einfachheit, Buntfarbigkeit und Fröhlichkeit“ (Thiele, 2021, S. 217) kennzeichnen. Das Bilderbuch ist ein Medium, welches „Texte aus verschiedenen Gattungen und Genres vermittelt“ (Staiger, 2022, S. 4). Anders als häufig angenommen, wird das Bilderbuch nicht mehr nur von Kindern gelesen, sondern auch von Jugendlichen und Erwachsenen (Kurwinkel, 2024, S. 16). Im Kindesalter wird das Medium als Potenzial gesehen, die „Identitätsfindung an[zu]regen und Rezipient_innen bei der Entwicklung ihrer Welt-, Selbst- und Anderenverhältnisse [zu] unterstützen“ (Burghardt & Klenk, 2016, S. 62). Die KJL „als populäres Kommunikationsmedium“ (von Glasenapp, 2020b, S. 355) soll „literarische Modelle zur Verfügung [...] stellen, die die entsprechenden Diskurse ausgestalten und im Alltagsbewusstsein der Rezipient*innen verankern“ (von Glasenapp, 2020b, S. 355).

Die Gurkentruppe (Niemöller, 2024) ist ein Beispiel für die Darstellung von Störungsbildern und Inklusion. Obwohl die Störungen nicht explizit genannt werden, deutet die Beschreibung der fünf Tierfreunde auf verschiedene Störungen hin. Der Biber Nick konnte „sehr schlecht sitzen bleiben“ (Niemöller, 2024, S. 44), „stand ganz oft auf“ (Niemöller, 2024, S. 44) und ist vergesslich, was seinen Freunden auffällt

(Niemöller, 2024, S. 44f.). Die typischen Symptome einer ADHS werden demnach auf Bild- und Textebene beschrieben. Das Zebra zeigt depressive Symptome, während der Bär sehr ängstlich ist und der Hase Anzeichen einer Zwangsstörung zeigt (Niemöller, 2024). Das Schwein dagegen ist einsam (Niemöller, 2024). Die Moral des Bilderbuchs ist, dass sie alle Teil der Gemeinschaft sind und ihre Freundschaft im Mittelpunkt steht (Niemöller, 2024, S. 61).

3 Aufmerksamkeitsdefizit- und Hyperaktivitätsstörung

3.1 Historischer Einblick

Um sich einen besseren Überblick über das Störungsbild zu verschaffen, bietet sich ein Einblick in die historische Entwicklung an. Dabei fällt auf, dass „[s]chon immer [...] verstärkte allgemeine motorische Unruhe, mangelnde emotionale Impulskontrolle und Unaufmerksamkeit/Ablenkbarkeit bei Kindern gleichzeitig beobachtet“ (Rothenberger & Neumärker, 2005, S. 9) wurden. Bei der Betrachtung des sonderpädagogischen Diskurses, fällt auf, dass eine spezifische „Diskussion dieser Kinder nie explizit stattfand“ (Müller et al., 2011, S. 35). Die Erziehung und Bildung der Kinder folgten den „pädagogischen Konzepte[n] für schwer erziehbare, verhaltensauffällige oder [...] nervöse Kinder“ (Müller et al., 2011, S. 35). Müller et al. (2011) heben hervor, dass bis heute keine gesonderte Behandlung des Störungsbildes in der Sonderpädagogik vorkommt (S. 35). Die Bezeichnungen der Aufmerksamkeitsdefizit- und Hyperaktivitätsstörung, sowie der hyperkinetischen Störung sind zwar die bekannten Bezeichnungen, werden aber in der historischen Entwicklung später verwendet (Rothenberger & Steinhausen, 2020, S. 17). Die ersten Hinweise auf das Phänomen können bereits im 19. Jahrhundert den Beschreibungen von Autoren, wie Hoffmann im Jahre 1845, entnommen werden (Rothenberger & Steinhausen, 2020, S. 18). Die „ersten klaren fachlichen Beschreibungen der Störung“ (Rothenberger & Steinhausen, 2020, S. 18) finden sich „bei Still und Tredgold um 1900“ (Rothenberger & Steinhausen, 2020, S. 18). In der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts galt der Konsens, dass eine Hirnschädigung die Hyperaktivitätsstörung verursacht (Rothenberger & Steinhausen, 2020, S. 19). Während europäische Forscher und Forscherinnen von einem „selten[en] Syndrom mit exzessiver motorischer Unruhe“ (Rothenberger & Steinhausen, 2020, S. 20) ausgingen, was mit einer Hirnschädigung zusammenhänge, betrachtete die nordamerikanische Forschung die Hyperaktivitätsstörung als ein häufiges Phänomen ohne einen Zusammenhang mit einer Hirnschädigung (Rothenberger & Steinhausen, 2020, S. 20). Dadurch entstanden die zwei unterschiedlichen Klassifikationen in der ICD-10 und dem DSM-5 (Rothenberger & Steinhausen, 2020, S. 20). Während der Fokus vorher auf der Hyperaktivität lag, beschäftigte sich die Forschung in den 1970er Jahren immer mehr mit der Aufmerksamkeit (Rothenberger & Steinhausen, 2020, S. 20). Darüber hinaus wurde die Hyperaktivitätsstörung auf Allergien und Unverträglichkeiten zurückgeführt (Rothenberger & Steinhausen, 2020, S. 20). Hinzu kommen Vertreter und Vertreterinnen, die technologische Entwicklungen und kulturelle Aspekte verantwortlich machten (Rothenberger & Steinhausen, 2020, S. 20). Außerdem kann ein Anstieg der europäischen und deutschen Forschungen seit den 1970er Jahren beobachtet werden (Rothenberger & Steinhausen, 2020, S. 20). In den 1980er Jahren wurden zunehmend mehr „Forschungskriterien und standardisiert[e] Abklärungsprozeduren“ (Rothenberger & Steinhausen, 2020, S. 21) entwickelt. Es folgte die Ansicht, dass die Hyperaktivitätsstörung „eine starke erhebliche Komponente aufweist, von chronischem Verlauf ist

und eine deutlich psychosoziale Beeinträchtigung vor allem hinsichtlich der schulischen und sozialen Entwicklung bedeutet“ (Rothenberger & Steinhausen, 2020, S. 21). Mit dieser Erkenntnis wurde der Bedarf an multimodalen Behandlungskonzepten mit dem Beitrag verschiedener Fachexpertisen vermerkt (Rothenberger & Steinhausen, 2020, S. 21). Seit dem Beginn des 21. Jahrhunderts wird die ADHS auch in der Erwachsenenpsychiatrie zunehmend bedeutsamer und diagnostiziert (Rothenberger & Steinhausen, 2020, S. 22). In diesem Zusammenhang sprechen „Kritiker [...] von einer Modeerscheinung“ (Thümmeler, 2015, S. 39).

3.2 Klassifikation nach ICD-10/11 und DSM-5

Zunächst sei darauf hingewiesen, dass die Beschreibung des Störungsbildes im Kindesalter sehr umfangreich ist, „da das Erscheinungsbild sehr heterogen ist“ (Thümmeler, 2015, S. 41). Zwei Klassifikationssysteme, die das Störungsbild der ADHS bestimmen, sind die Internationale Klassifikation psychischer Störungen (ICD-10/11) und das Diagnostische und Statistische Manual Psychischer Störungen (DSM-5). Diese werden im Folgenden aufgeführt, um differenzieren zu können, ob die Bilderbücher die ADHS klinisch nahe oder stereotypisch darstellen.

In dem Klassifikationssystem der ICD-10 wird der Begriff der hyperkinetischen Störung verwendet (Dilling et al., 2011, S. 191). Die hyperkinetische Störung wird unter F9 „Verhaltens- und emotionale Störungen mit Beginn in der Kindheit und Jugend“ (Dilling et al., 2011, S. 191) klassifiziert. Für die Diagnose einer hyperkinetischen Störung muss das „eindeutige Vorliegen eines abnormen Ausmaßes von Unaufmerksamkeit, Überaktivität und Unruhe“ (Dilling et al., 2011, S. 191) festgestellt werden, das wiederum „situationsübergreifend ist und einige Zeit andauert“ (Dilling et al., 2011, S. 191). Zudem darf keine andere primäre Störung wie Autismus oder eine affektive Störung die Störung verursachen (Dilling et al., 2011, S. 191). Ein weiteres Diagnosekriterium ist das Auftreten der Symptome vor dem siebten Lebensjahr (Dilling et al., 2011, S. 192). Außerdem wird diagnostiziert, ob die Symptome ein „deutliches Leiden oder [eine] Beeinträchtigung der sozialen, schulischen oder beruflichen Funktionsfähigkeit“ (Dilling et al., 2011, S. 192) verursachen. Anders als in der ICD-10 wird in der aktuellen ICD-11 der Begriff der Aufmerksamkeitsdefizit- und Hyperaktivitätsstörung verwendet (Garralda, 2025, S. 112). Hier wird die ADHS als eine neuromentale Entwicklungsstörung klassifiziert (Garralda, 2025, S. 112). Sie kennzeichnet sich durch „ein anhaltendes Muster (mit einer Dauer von mindestens 6 Monaten)“ (Garralda, 2025, S. 114). Die anhaltenden Muster können hierbei die „Unaufmerksamkeit und/oder eine Kombination von Hyperaktivitäts- und Impulsivitätssymptomen“ (Garralda, 2025, S. 114) sein, die außerhalb des Normbereichs für die Altersgruppe liegen (Garralda, 2025, S. 115). Die drei Spezifizierungen beschreibt Garralda (2025) in dem vorliegenden Werk als 1) vorwiegend unkonzentriert, 2) vorwiegend hyperaktiv-impulsiv und 3) ein kombiniertes Vorliegen beider (S. 115). Anschließend wird hervorgehoben, dass die Störung schulische Leistungen negativ beeinflussen kann (Garralda, 2025, S. 115).

In dem Klassifikationssystem des DSM-5 wird die ADHS als eine Entwicklungsstörung definiert, „die durch ein beeinträchtigendes Ausmaß an Unaufmerksamkeit, Desorganisation und/oder Hyperaktivität-Impulsivität“ (Falkai & Wittchen et al., 2015, S. 41) gekennzeichnet ist. Die Unaufmerksamkeit fällt „auf der Verhaltensebene in einem Abschweifen von Aufgaben, mangelnder Ausdauer [...] und einem Mangel an Selbstorganisation“ (Falkai & Wittchen et al., 2015, S. 79) auf. Dazu zählt das „planlos-desorganisierte Arbeiten [und] [ein] schlechtes Zeitmanagement“ (Falkai & Wittchen et al., 2015, S. 77). Wichtig ist hierbei zu differenzieren, dass die Unaufmerksamkeit nicht aufgrund von oppositionellem Verhalten oder Verständnisproblemen vorliegt (Falkai & Wittchen et al., 2015, S. 79). Im Bereich der Hyperaktivität fällt die „exzessive motorische Aktivität in Situationen, in denen diese unpassend ist“ (Falkai & Wittchen et al., 2015, S. 79), auf. Die Impulsivität wird durch „überhastete Handlungen“ (Falkai & Wittchen et al., 2015, S. 79) und in Form einer „soziale[n] Aufdringlichkeit“ (Falkai & Wittchen et al., 2015, S. 79f.) sichtbar. In dem Manual werden zudem Faktoren genannt, die eine Prädisposition für die ADHS sein können. Die ADHS „geht mit verminderter Verhaltenshemmung, mit verminderter Anstrengung zur Verhaltenskontrolle oder verminderter Selbstbeherrschung sowie mit negativer Emotionalität [...] einher“ (Falkai & Wittchen et al., 2015, S. 81). Damit eine ADHS diagnostiziert werden kann, müssen mindestens sechs der im Manual aufgezählten Symptome auftreten (Falkai & Wittchen et al., 2015, S. 77f.).

Die ADHS wird meistens von einem Kinderpsychiater, einem spezialisierten Kinderarzt oder einem Psychotherapeuten diagnostiziert (Thümmel, 2015, S. 63). Während der Diagnostik werden anamnestische Information über den Patienten gesammelt und eine Verhaltensbeobachtung durchgeführt (Frölich et al., 2021, S. 55). In der Schule wird danach gefragt, ob Ressourcen für eine individuelle Unterstützung des Kindes vorliegen und welche Störungskonzepte die Lehrkräfte in Hinblick auf die Verhaltensauffälligkeiten zugrunde legen (Frölich et al., 2021, S. 57f.).

3.3 Prävalenz und Verlauf

Die Prävalenz von ADHS beträgt im Kindesalter 5 % (Falkai & Wittchen et al., 2015, S. 81). Mit einem Verhältnis von 2:1 wird angenommen, dass die ADHS häufiger bei männlichen Personen als bei weiblichen im Kindesalter auftritt (Falkai & Wittchen et al., 2015, S. 82). Die ersten Auffälligkeiten, wie „eine übermäßige motorische Aktivität“ (Falkai & Wittchen et al., 2015, S. 81) treten bereits im Kleinkindalter auf (Falkai & Wittchen et al., 2015, S. 81). Diese Symptome können jedoch sehr schwer vor dem vierten Lebensjahr von besonders aktivem Verhalten der Altersgruppe differenziert werden (Falkai & Wittchen et al., 2015, S. 81). In dem Grundschulalter wird die ADHS vor allem durch die auffällige Unaufmerksamkeit erkannt (Falkai & Wittchen et al., 2015, S. 81). Diese Dominanz kann „bis in die frühe Adoleszenz relativ stabil“ (Falkai & Wittchen et al., 2015, S. 81) bleiben. Die Hyperaktivität, beispielsweise in Form von Herumrennen oder Klettern, tritt in der Adoleszenz weniger stark auf, jedoch können sich die Symptome auf „Zappeligkeit oder ein inneres Gefühl von

Instabilität, Rastlosigkeit oder Ungeduld beschränken“ (Falkai & Wittchen et al., 2015, S. 81). Zudem können in negativen Verläufen dissoziale Verhaltensweisen auftreten (Falkai & Wittchen et al., 2015, S. 81). Im Jugend- und Erwachsenenalter „bestehen jedoch Schwierigkeiten in Form von [...] Unaufmerksamkeit, mangelndem Planungsvermögen und Impulsivität häufig fort“ (Falkai & Wittchen et al., 2015, S. 81). Das Manual hält fest, dass ein „erheblicher Anteil“ (Falkai & Wittchen et al., 2015, S. 81) der Kinder bis ins Erwachsenenalter „im psychosozialen Funktionsniveau relativ beeinträchtigt“ (Falkai & Wittchen et al., 2015, S. 81) ist. Außerdem werden häufig komorbide Störungen, wie Störungen des Sozialverhaltens, spezifische Lernstörungen, Angststörungen, sowie depressive Störungen festgestellt (Falkai & Wittchen et al., 2015, S. 86).

3.4 Herausforderungen

Die Kinder mit einer ADHS sind „kreativ, sie haben viele Ideen und probieren häufig Neues aus“ (Thümmeler, 2015, S. 42). Zudem zeigen sie Empathie und Solidarität für andere Kinder (Thümmeler, 2015, S. 42). Sie begegnen jedoch auch Herausforderungen im Alltag. In Hinblick auf die folgende Analyse werden typische Herausforderungen diskutiert, um die mögliche Darstellung dieser Herausforderungen zu erheben. Vor allem die Aufmerksamkeit stellt eine Hürde für die Kinder dar, da die „selektive Aufmerksamkeit und die Daueraufmerksamkeit [...] erschwert“ (Thümmeler, 2015, S. 42) sind. Die Impulsivität zeigt sich auch in dem Gefühlserleben (Thümmeler, 2015, S. 42). Auf der Emotionsebene reagieren die Kinder affektiv (Thümmeler, 2015, S. 42). Beispielsweise „zeigen sie häufiger Tränenausbrüche und Wutanfälle als gleichaltrige Kinder“ (Thümmeler, 2015, S. 42). Beachtet werden müssen aber auch Kinder, die keine Hyperaktivitätssymptome zeigen (Thümmeler, 2015, S. 45). Hier besteht die Gefahr, dass diese Kinder übersehen werden, da sie „eher verträumt als getrieben“ (Thümmeler, 2015, S. 45) sind. Kinder stehen vor Herausforderungen im schulischen Alltag, denn bedingt durch die ADHS können Lern- und Leistungsschwierigkeiten auftreten. Beispielsweise treten Schwierigkeiten im mathematischen Bereich bei der Subtraktion und Multiplikation auf (Frölich et al., 2021, S. 148), da diese Prozesse einen „funktionstüchtigen Arbeitsspeicher“ (Frölich et al., 2021, S. 148) erfordern. Außerdem sind graphomotorische Probleme bekannt (Frölich et al., 2021, S. 149). Demzufolge fällt es den Kindern schwer, „eine gleichförmige, gut leserliche Handschrift zu entwickeln und diese auch noch in angemessener Geschwindigkeit zu zeigen“ (Frölich et al., 2021, S. 149). Die gleichzeitige Konzentration auf eine normgerechte Handschrift, sowie auf den Unterricht kann die Lernenden mit ADHS überfordern (Frölich et al., 2021, S. 149). Die Symptome, die durch eine ADHS auftreten, beeinträchtigen die Kinder nicht nur im Lernprozess, sondern auch im sozialen Bereich. Die „soziale Teilhabe dieser Kinder und Jugendlichen ist gefährdet“ (Thümmeler, 2015, S. 43). Ihnen kann es schwerfallen aufgrund ihrer emotionalen Impulsivität Freundschaften zu schließen und sie zu pflegen (Thümmeler, 2015, S. 43). Die Beziehung zu gleichaltrigen Kindern kann zudem durch „Ablehnung, Nichtbeachtung

oder Hänseleien" (Falkai & Wittchen et al., 2015, S. 83) gefährdet sein. Sie werden im Unterricht als störend empfunden, weil sie nicht stillsitzen können, „sich in Dauergesprächen mit ihren Nachbarn befinden“ (Born & Oehler, 2021, S. 32) und mit Materialien spielen (Born & Oehler, 2021, S. 32). Dieses Verhalten wird im schulischen Kontext häufig sanktioniert (Lauth & Naumann, 2008, S. 207). Die „ungenügende oder wechselhafte Anstrengung bei Aufgaben“ (Falkai & Wittchen et al., 2015, S. 83) wird als „Faulheit, schwach ausgeprägtes Verantwortungsbewusstsein oder als Unfähigkeit zur Zusammenarbeit“ (Falkai & Wittchen et al., 2015, S. 83) wahrgenommen. Die Eltern berichten außerdem von der Waghalsigkeit ihrer Kinder (Born & Oehler, 2021, S. 31). Sie neigen dazu „Risiken einzugehen und Gefahren oft [zu] unterschätzen“ (Born & Oehler, 2021, S. 31). Im familiären Kontext entstehen Herausforderungen aufgrund konfliktreicher Interaktionen zwischen den Eltern und den Kindern mit ADHS, sowie den Geschwistern (Schilling et al., 2006, S. 294). Bei Kindern mit ADHS liegt zudem ein erhöhter Anteil an Schlafstörungen vor (Rothenberger et al., 2020, S. 230). Probleme mit der Schlafregulation können die schulischen Leistungen, soziale Aktivitäten und die Kernsymptome von ADHS beeinflussen und die „Lebensqualität bestimmen“ (Rothenberger et al., 2020, S. 230).

3.5 Erklärungsansätze

3.5.1 Biologische Faktoren

Wie der historische Einblick zeigt, werden verschiedene Ansätze für die Entstehung der ADHS vertreten. Dazu zählen biologische, psychosoziale und integrative Modelle. Die verschiedenen Faktoren werden im Folgenden thematisiert, um bei der Bilderbuchanalyse zu differenzieren, welcher Ansatz der Darstellung zugrunde liegt.

Die ADHS weist einen stark erhöhten genetischen Faktor auf (Frölich et al., 2021, S. 33) und zeigt eine „erhöhte Rate von ADHS-Symptomen bei unmittelbaren Familienangehörigen der Kinder mit ADHS“ (Gawrilow, 2023, S. 66). Ausgegangen wird von einem „polygenetischen Vererbungsmodus“ (Frölich et al., 2021, S. 34). Verschiedene Gene haben hierbei einen bedeutsamen, aber „geringen Anteil beim Zustandekommen des genetischen Risikos für eine ADHS“ (Frölich et al., 2021, S. 35). Die genetischen Faktoren werden als „wichtige Bedingungsfaktoren für die entstehenden neuroanatomischen und neuropsychologischen“ (Frölich et al., 2021, S. 35) Auffälligkeiten angenommen. Die Neuroanatomie geht von einer „globalen Volumenreduktion [...] [sowie] regional subtilere[n], aber relativ weitläufige[n] Veränderungen der grauen Substanz“ (Konrad & Kohls, 2020, S. 56) aus. Dazu „zählen Veränderungen in Netzwerken, die insbesondere mit Hemmungs- und Steuerungsprozessen in Verbindung gebracht werden“ (Konrad & Kohls, 2020, S. 56). Somit ist das Präfrontalkortex, der „mit komplexen exekutiven Funktionen [...] assoziiert ist“ (Konrad & Kohls, 2020, S. 56) betroffen. Außerdem sind Veränderungen im Kleinhirn festzustellen, wobei das Kleinhirn „besonders für das motorische Feintuning sowie die zeitliche Informationsverarbeitung verantwortlich ist“ (Konrad & Kohls, 2020, S. 56).

Die fMRT-Befunde zeigen, dass vor allem „Defizite in den sogenannten »kalten« Exekutivfunktionen“ (Konrad & Kohls, 2020, S. 59) vorliegen. Dazu zählen Einschränkungen bei „kognitive[n] Kontroll- und Regulationsprozesse[n], die zielorientiertes und situationsangemessenes Verhalten gewährleisten“ (Konrad & Kohls, 2020, S. 60). Hierbei sind „fronto-striatale als auch fronto-parietale und fronto-zerebelläre Hirnnetzwerke“ (Konrad & Kohls, 2020, S. 60) beteiligt. Da die drei Neurotransmitter Dopamin, Noradrenalin und Serotonin für die Aktivierung dieser Netzwerke verantwortlich sind, wird von Störungen der Neurotransmittersysteme, insbesondere des Dopamins, ausgegangen (Konrad & Kohls, 2020, S. 60). Die neuropsychologischen Forschungen beschäftigen sich vor allem mit den exekutiven Funktionen (Barkley, 1997; Döpfner et al., 2025, S. 50). Die Beeinträchtigung der Selbststeuerung wird als Verursacher angenommen (Lauth & Schlottke, 2025, S. 66; Barkley, 1997). Barkley (1997) versteht beispielsweise eine mangelnde Inhibitionskontrolle als Ursache für die Störung (S. 66). Auch das Zeitmanagement gehört als exekutive Funktion zu dem kognitiven Bereich der Planung (Frölich et al., 2021, S. 42). Es ist noch ungeklärt, ob die Störung der exekutiven Funktionen spezifisch bei der ADHS vorliegt oder ob sie auch ein Faktor anderer psychischer Störungen ist (Frölich et al., 2021, S. 43).

3.5.2 Psychosoziale Faktoren

Ungünstige psychosoziale Bedingungen können die Symptome verstärken (Born & Oehler, 2021, S. 34) und „zum Schweregrad der Störung“ (Frölich et al., 2021, S. 41) beitragen. Sie können die biologischen Faktoren verstärken, aber auch kompensieren (Frölich et al., 2021, S. 41). „Widrige familiäre Bedingungen generell und [ein] geringer sozio-ökonomischer Status, psychische Auffälligkeiten der Mutter“ (Döpfner et al., 2025, S. 51), „sowie familiäre Konflikte im Besonderen“ (Döpfner et al., 2025, S. 51) können das Risiko einer ADHS erhöhen (Döpfner et al., 2025, S. 51). Eine negative Interaktion des Kindes mit seiner Mutter kann die Folge früh auftretender Symptome sein und den weiteren Verlauf negativ beeinflussen (Döpfner et al., 2025, S. 51). Die Bindungsqualität zwischen dem Kind und seinen Eltern ist bei chronischen Störungen besonders bedeutsam für die „langfristige Kompensation der Symptomatik bzw. auch für die gesamte Persönlichkeitsentwicklung“ (Frölich et al., 2021, S. 67). Darüber hinaus kann auch der schulische Raum den weiteren Verlauf der Störung maßgeblich bestimmen (Born & Oehler, 2021, S. 34). Dazu zählt die Reaktion der Lehrkraft auf die Verhaltensprobleme und Lernschwierigkeiten des Kindes (Born & Oehler, 2021, S. 34). Ausschlaggebend ist außerdem, „wie passend und wie wirkungsvoll ihre Erziehungsmaßnahmen und Lernmethoden“ (Born & Oehler, 2021, S. 34) sind. Die Entwicklung weiterer Konflikte wiederum bewirkt die Zunahme der Symptomatik und der gestörten Selbstregulationsprozesse, sowie das Auftreten komorbider Störungen (Döpfner et al., 2025, S. 55). Bei einer negativen wechselseitigen Verstärkung der Kernsymptome, des „unpassende[n] Erziehungsverhalten[s] und ungünstige[n] psychosoziale[n] Bedingungen“ (Born & Oehler, 2021, S. 34) kann ein Teufelskreis entstehen (Born & Oehler, 2021, S. 34).

3.5.3 Integratives Modell

Heutzutage wird von einer komplexen Interaktion genetischer und ungünstiger psychosozialer Faktoren ausgegangen. Das biopsychosoziale Modell nach Döpfner et al. (2025) skizziert die multifaktoriell bedingte Entwicklung der ADHS (siehe Abb. 1). Das Modell wird für die folgende Analyse aufgeführt, um zu untersuchen, ob die dargestellte ADHS in den Bilderbüchern dem Ansatz der multifaktoriell bedingten Entwicklung entspricht.

Die Grafik zeigt, dass genetische Faktoren, Schädigungen des Zentralnervensystems, Toxine, sowie ungünstige psychosoziale Faktoren als Ursachen angenommen werden (Döpfner et al., 2025, S. 53). Die genetischen Faktoren sind die größten Verursacher (Döpfner et al., 2025, S. 53). Zudem werden in dem Modell neuroanatomische und neuropsychologische Auffälligkeiten als vermittelnde Elemente angesehen, die die Verhaltensauffälligkeiten auslösen (Döpfner et al., 2025, S. 53). Auf der neurobiologischen Ebene sind es demnach „strukturelle und funktionelle zerebrale Auffälligkeiten“ (Döpfner et al., 2025, S. 54), die sich beispielsweise in Form einer Störung des Dopamin-Stoffwechsels zeigen (Döpfner et al., 2025, S. 54). Die Auswirkungen auf der neuropsychologischen Ebene werden durch „Störungen der Selbstregulation in verschiedenen Funktionsbereichen“ (Döpfner et al., 2025, S. 54) deutlich. Darüber hinaus wird angemerkt, dass der Schweregrad der ADHS, sowie komorbide Störungen mit ungünstigen psychosozialen Faktoren einhergehen (Döpfner et al., 2025, S. 54). In dem Modell werden Leistungsdefizite, aggressives Verhalten und emotionale Störungen als komorbide Störungen aufgezählt (Döpfner et al., 2025, S. 54).

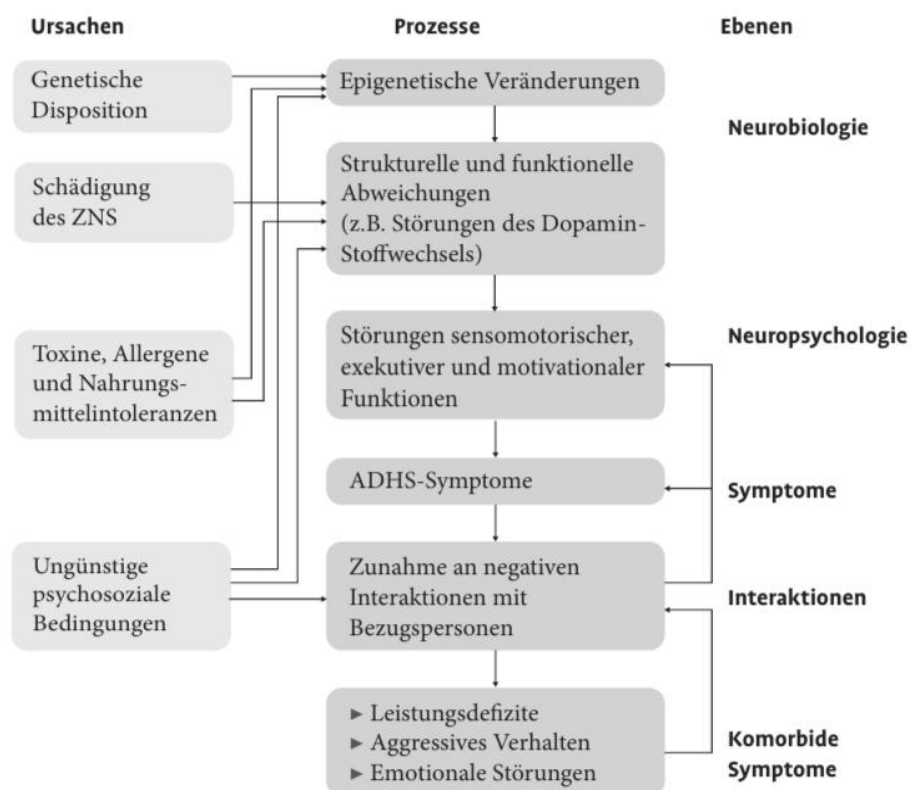


Abb.1: Biopsychosoziales Modell (Döpfner et al., 2025, S. 54)

3.6 Behandlungskonzepte

3.6.1 Multimodale Trainingskonzepte

Multimodale Behandlungskonzepte basieren auf der Theorie, dass das Störungsbild „zum einen auf einer individuell unterschiedlich ausgeprägten neurobiologischen Grundlage mit starker genetischer Determination beruht, zum anderen aber auch psychosoziale Faktoren [...] den Verlauf beeinflussen“ (Frölich et al., 2021, S. 62). Je nach Schweregrad und Vorliegen von Symptomen werden „unterschiedliche pädagogische und therapeutische sowie medizinische Maßnahmen, individuell aufeinander abgestimmt“ (Frölich et al., 2021, S. 63). An der Planung und Durchführung der Intervention sind folglich mehrere Professionen beteiligt (Frölich et al., 2021, S. 64). Die Intervention wird individuell auf die Situation des Kindes abgestimmt und folgt keinem starren Therapieplan (Frölich et al., 2021, S. 63f.). Bekannte und empirisch getestete Programme sind beispielsweise das *Therapieprogramm für Kinder mit hyperkinetischem und oppositionellem Problemverhalten (THOP)* von Döpfner et al. (2025) und das *Training mit aufmerksamkeitsgestörten Kindern* von Lauth & Schlottke (2025). THOP ist ein „flexibles modular aufgebautes System aus verschiedenen Therapiekomponenten und einzelnen Therapiebausteinen“ (Döpfner et al., 2025, S. 81). Die Therapie „setzt sich je nach Ansatzpunkt aus kindzentrierten, familienzentrierten und kindertagesstätten- oder schulzentrierten Interventionen zusammen“ (Döpfner et al., 2025, S. 81). In den vorliegenden Therapiemethoden werden auch Elterntrainings und Ratschläge für Lehrkräfte inkludiert (Gawrilow, 2023, S. 132). Das Ziel dieser verhaltenstherapeutisch ausgerichteten Elterntrainings ist die Verbesserung und Stabilisierung negativer Interaktionen zwischen dem Kind und seinen Eltern (Frölich et al., 2021, S. 67). Gemeinsam ist allen Therapieprogrammen, dass sie „mit einer Kombination aus Konzentrationsaufgaben, Selbstinstruktion sowie Belohnungs- und Bestrafungsreizen arbeiten“ (Thümmler, 2015, S. 69f.). Sie zielen auf „die Verbesserung der Konzentration und Selbststeuerung“ (Thümmler, 2015, S. 69).

3.6.2 Medikamentöse Behandlung

Die Psychopharmakotherapie „ist die am häufigsten angewendete und gleichzeitig umstrittenste Behandlungsmethode“ (Haas, 2021, S. 50). Dabei werden Psychostimulanzien, wie Methylphenidat, eingesetzt „durch die [einerseits] Wachheit, Konzentration, Aktivität und Leistungsfähigkeit gesteigert“ (Haas, 2021, S. 50) und „[andererseits] impulsives Verhalten vermindert werden soll“ (Haas, 2021, S. 50). Damit wird „versucht ein Gleichgewicht im Dopaminhaushalt herzustellen“ (Haas, 2021, S. 50). Der Einfluss des Botenstoffwechsels führt „zu einer stärkeren neuronalen Verfügbarkeit vor allem von Dopamin in spezifischen Hirnregionen“ (Frölich et al., 2021, S. 80). Zu den in Deutschland mit sofortiger Freisetzung verfügbaren Medikamenten gehört Ritalin® (Frölich et al., 2021, S. 80). Die Psychostimulanzien sind ab dem sechsten Lebensjahr zugelassen (Frölich et al., 2021, S. 80). Wichtig ist, dass sich die medikamentöse Intervention „vor allem auf Fälle mit krisenhafter

Entwicklung der Problematik beschränkt" (Lauth & Neumann, 2008, S. 214) und Teil einer multimodalen Therapie sein soll (Frölich et al., 2021, S. 78). Ernstzunehmende Nebenwirkungen können länger persistierender Appetitverlust und Schlafstörungen sein (Frölich et al., 2021, S. 83).

3.6.3 Weitere Interventionsmethoden

Die Psychoedukation, die „Bestandteil jeder verhaltenstherapeutischen Intervention in der Schule und in der Familie sowie jeder verhaltenstherapeutischen Behandlung des Kindes“ (Schürmann & Döpfner, 2020, S. 317) ist, zielt auf das bessere Verständnis der Störung seitens des Kindes und der Bezugspersonen (Schürmann & Döpfner, 2020, S. 317). Methoden des Selbstmanagements verfolgen das Ziel, dass das Kind eigene Verhaltensprobleme bemerkt und lernt sie besser zu kontrollieren (Frölich et al., 2021, S. 134). Es handelt sich um ein Prinzip der kognitiven Verhaltensmodifikation (Frölich et al., 2021, S. 91). Die Selbstmanagementtechnik soll dem Kind dabei helfen in Konfliktsituationen alternativ zu handeln (Frölich et al., 2021, S. 134). Das Kind soll eigene Ziele formulieren und anschließend reflektieren können, ob die Ziele erreicht wurden und sich selbst bei Erfolg verstärken (Frölich et al., 2021, S. 134). Das Selbstmanagement soll dem Kind als Möglichkeit vermittelt werden, „aus eigener Kraft einige der Probleme zu verändern, welche[s] [es] selbst oder die Klasse als sehr belastend erlebt“ (Frölich et al., 2021, S. 135).

Eine weitere Intervention sind Verstärkerprogramme, die auch im schulischen Kontext eingesetzt werden (Frölich et al., 2021, S. 124). Laut Frölich et al. (2021) ist es empfehlenswert das Verhalten der Lernenden extrinsisch zu motivieren, wenn ein Mangel an intrinsischer Motivation vorliegt (S. 124). Die Verstärker werden bei dem Erreichen eines gemeinsam definierten Ziels als Belohnung eingelöst (Frölich et al., 2021, S. 124). Häufig werden sogenannte Münzverstärkersysteme eingesetzt, bei denen Token als „eine unmittelbare Verstärkung für eine angemessene Verhaltensweise“ (Frölich et al., 2021, S. 124) genutzt werden. Dabei muss berücksichtigt werden, dass positive Verstärkersysteme nicht immer ausreichen, um die Probleme der Kinder mit ADHS effektiv zu verändern (Frölich et al., 2021, S. 125). Somit bedarf es häufige Modifikationen und eventuell eine Ergänzung durch Verstärkerentzugssysteme (Frölich et al., 2021, S. 124 f.). Nicht-evidenzbasierte Interventionen sind zudem diätetische Verfahren (Gawrilow, 2023, S. 133). Diese Maßnahme wird eher zurückhaltend betrachtet, jedoch kann eine Ernährungsumstellung im Einzelfall hilfreich sein (Frölich et al., 2021, S. 77).

3.7 Hoffmanns *Geschichte vom Zappel-Philipp*

Der Struwwelpeter (Hoffmann, 2003), der erstmals 1845 erschienen ist (Thümmel, 2015, S. 39), ist „eines der frühesten erzählenden Bilderbücher“ (Weinkauff & von Glasenapp, 2018, S. 165). Die kurzen Erzählungen entsprechen „dem in der zeitgenössischen Kinderliteratur verbreiteten Muster der Warn- und Abschreckgeschichte“ (Weinkauff & von Glasenapp, 2018, S. 165). Hoffmanns *Struwwelpeter* (2003) enthält

Geschichten von Kindern mit auffälligem Verhalten und ist das populärste Werk, das das Störungsbild der ADHS beschreibt (Thümmler, 2015, S. 39). Die Geschichte wird in diesem Kontext aufgeführt, um die früheste Darstellung der ADHS zu skizzieren und am Ende mit der Darstellung in den neueren Werken zu vergleichen. Die Hyperaktivität des Zappel-Philipp wurde postum festgestellt (Lüssi, 2014, S. 397). In dem Buch seien „keinerlei Hinweise dafür [zu finden], dass der Autor die „Unartigkeit“ dieser Kinder als Symptome einer Krankheit angesehen“ (Schleiffer, 2024, S. 15) hat. In der *Geschichte vom Zappel-Philipp* (Hoffmann, 2003) wird ein „typischer hyperaktiver Junge“ (Thümmler, 2015, S. 39) beschrieben. Lüssi (2014) erklärt, dass der Zappel-Philipp „im öffentlichen Diskurs ein Archetyp geworden“ (S. 399) ist. Das „»Zappel-Philipp-Syndrom« wird [seitdem] synonym für die [ADHS] verwendet“ (Lüssi, 2014, S. 399). Hoffmanns präzise Illustrationen seien der „Hauptgrund, weshalb sich gerade der Zappel-Philipp als Sinnbild für [ADHS] durchgesetzt hat“ (Lüssi, 2014, S. 399). In der Geschichte ist die Hyperaktivität das Leitsymptom (Lüssi, 2014, S. 399). Hoffmann (2003) beschreibt einen Jungen, der beim Essen nicht stillsitzt und nicht auf seine Eltern hört (S. 18ff.). Schließlich fällt er hin und zieht die Tischdecke mit dem Essen mit sich (Hoffman, 2003, S. 19). Das hyperaktive Verhalten Philipps wird als normwidriges Verhalten gegenüber seinen Eltern gewertet (Hoffmann, 2003, S. 18ff.). Die übermäßige Hyperaktivität wird durch Verben, wie „gaukeln“, „schaukeln“, „trappeln“ und „zappeln“ (Hoffmann, 2003, S. 18) beschrieben. Außerdem geht aus der Erzählung die Überforderung der Eltern hervor. Dies wird durch die Ermahnung des Vaters „Philipp, das missfällt mir sehr!“ (Hoffmann, 2003, S. 18) deutlich. Laut Thome & Jacobs (2004) entsprechen die Beschreibung der ADHS in der Geschichte den Kriterien der ICD-10 Klassifikation (S. 305). Demnach wird das typische Bild eines Kindes mit einer ADHS und seiner Familie gezeigt (Thome & Jacobs, 2004, S. 305). Heutzutage wird der Zappel-Philipp in adaptierten Werken durch die „Pathologisierung [...] von Unerzogenheit und Charakterschwächen“ (Lüssi, 2014, S. 409) freigesprochen.

4 Methodik

Das methodische Vorgehen für die folgende Analyse orientiert sich an dem sechsdimensionalen Modell der Bilderbuchanalyse nach Staiger (2022). Im Rahmen der paratextuellen und materiellen Dimension werden die Zusatzmedien und Vorsatzpapiere analysiert (Staiger, 2022, S. 8). Der Paratext ist das Beiwerk eines Buches (Genette, 1989, S. 9f.). Es beschreibt „also alle Texte, die im Zusammenhang eines Buches auftreten, aber nicht zum eigentlichen Text zählen“ (Staiger, 2022, S. 13). Genette (1989) bestimmt in diesem Kontext den Begriff des Peritexts (S. 12), der im unmittelbaren Umfeld des eigentlichen Textes steht (Genette, 1989, S. 12). Die Paratexte sind zudem wichtige Faktoren für die Rezeption eines Textes, da Titel und Umschlag die Buchauswahl und Lesemotivation beeinflussen (Staiger, 2022, S. 13). Die verbale Dimension befasst sich mit der „Erfassung und Beschreibung der im Schrifttext verwendeten sprachlichen und stilistischen Mittel“ (Staiger, 2022, S. 13). Dazu zählen im Rahmen der Textgestaltung, das Sprachniveau, die Tonlage und bildliche Redeweisen (Staiger, 2022, S. 9).

Auf der narrativen Ebene wird im Schrift- und Bildtext die Darstellung der Geschichte analysiert (Staiger, 2022, S. 18). Das Thema, sowie die Handlung wird auf der Ebene der *histoire* betrachtet (Staiger, 2022, S. 18). Hierzu zählt die explizite und implizite Figurencharakterisierung durch die äußere Darstellung der Figur, die Kommentare der Erzählinstanz, aber auch die Figurenreden (Staiger, 2022, S. 19). Auf der Ebene des *discours* wird die Erzählweise analysiert (Staiger, 2022, S. 19). Dafür wird die Erzählperspektive mithilfe des erzähltheoretischen Konzeptes der Fokalisierung bestimmt (Staiger, 2022, S. 19). Bei der Nullfokalisierung wissen die Lesenden mehr als die Figuren und können Ereignisse hervorsehen (Krichel, 2020, S. 79). Liegt hingegen eine interne Fokalisierung vor, erhält man nur die Perspektive einer Figur (Krichel, 2020, S. 79). Die Okularisierung bezieht sich auf die bildliche Erzählinstanz (Staiger, 2022, S. 20). Die Nullokularisierung beschreibt die bildliche Erzählinstanz, die an keine Figur gebunden ist (Kuhn, 2013, S. 128). Bei einer internen Okularisierung ist die Erzählung an die Wahrnehmung einer Figur gebunden (Kuhn, 2013, S. 128). In Bezug auf den Erzählmodus ist festzuhalten, dass mentale Prozesse der Figuren im Schrifttext als auch im Bildtext verdeutlicht werden können (Staiger, 2013, S. 11). Im Rahmen der intermodalen Dimension kann das Schrift-Bild-Verhältnis ermittelt werden (Staiger, 2022, S. 9). Gängig ist die Parallelität von Bild und Schrift (Thiele, 2021, S. 224). Diese Dimension beschäftigt sich zudem mit dem Design und Layout (Staiger, 2022, S. 15). Dazu zählen im Rahmen der Typografie die Schriftfarbe und -größe (Staiger, 2022, S. 10).

Das sechsdimensionale Modell der Bilderbuchanalyse nach Staiger (2022) eignet sich für das folgende Analysevorhaben, da die Bilderbücher hinsichtlich der Darstellung der ADHS auf allen Dimensionen untersucht werden können. Die Illustration der ADHS kann dadurch differenzierter erhoben werden. Das Modell eignet sich zudem für die Medialität und Konzeption der vorliegenden Bilderbücher.

5 Analyse

5.1 Matti und seine wechselhaften Gefühle

In dem Bilderbuch von Freudiger (2024) erzählt Julius die Geschichte von seinem großen Bruder Matti. Die Erzählinstanz findet, dass Matti lustig und kreativ ist. Im Verlauf der Geschichte beschreibt er die Schwierigkeiten, die Matti im schulischen und familiären Kontext hat. Die Lehrkraft beschwert sich über Mattis Leistungen und Verhalten. Aus einer kindlichen Perspektive beschreibt Julius die Impulsivität und Unaufmerksamkeit seines Bruders. Julius berichtet auch von Konflikten innerhalb der Familie. Er bemerkt die Frustration und das Leiden seines Bruders. Schließlich besucht Matti einen Psychologen und lernt Strategien für den Umgang mit seinen Gefühlen und Herausforderungen. Am Ende der Erzählung wird die ADHS diagnostiziert. Julius berichtet von Interventionsmöglichkeiten, die Matti und die Mutter in Betracht ziehen. Zudem wird die Ursache für Mattis Verhalten geklärt.

Im Folgenden wird das Bilderbuch hinsichtlich der Darstellung der ADHS analysiert, wobei schwerpunktartig die paratextuelle, narrative und verbale Dimension diskutiert werden. Schon zu Beginn wird im Rahmen der paratextuellen Dimension der plakative Hinweis „Kindern ADHS erklären“ auf dem Cover bemerkt. Dies deutet auf eine bewusste Verkaufsstrategie hin und intendiert die Aufklärung über das Störungsbild. Dagegen wird weder aus dem Titel noch aus dem Bild deutlich, dass die ADHS der Erzählung zugrunde liegt. Daran anschließend fällt die besondere Gestaltung der Vorsatzpapiere auf. Die Gestaltung zeigt in einer fantasievollen Art die Verknüpfung von Synapsen. Ohne den Zusammenhang könnte es den Lesenden schwerfallen, die Bilder richtig zu deuten, was wiederum die Buchauswahl beeinflussen und die Lesemotivation steigern kann. Dieselbe Illustration wird auch in dem Text aufgegriffen (Freudiger, 2024, S. 20¹). Erst im Text wird deutlich, dass ein Postbote, sinnbildlich für die Informationsverarbeitung, Briefe verteilt. Er sieht aus wie Matti (Freudiger, 2024, S. 20). Die Illustration deutet auf eine neurobiologische Annäherung an die Ursache der Störung hin.

Auf der verbalen Ebene fällt überwiegend die Sprache der Figuren auf. Mattis Impulsivität und Leiden können vor allem durch die Analyse der Tonlage und des Sprachniveaus ermittelt werden (Staiger, 2022). Beispielsweise schreit Matti seinen kleinen Bruder an und beleidigt ihn als „Blödi! Du kannst ja nicht mal bis zehn rechnen! Du dummes kleines Baby! [...] Ich muss Hausaufgaben machen. Aber du störst ja immer!“ (Freudiger, 2024, S. 7). Die Ausrufezeichen verdeutlichen seine Wut. Aus dem Sprachniveau lässt sich Mattis geringe Emotionsregulation und seine Frustration wegen seinen Hausaufgaben schließen, die er auf seinen kleinen Bruder projiziert (Freudiger, 2024, S. 7). Diese verminderte Selbstkontrolle und deutlich negative Emotionalität verdeutlichen das Vorliegen einer Prädisposition für eine ADHS. Die

¹ Die Seitenzahlen wurden selbst hinzugefügt.

Figurenrede trägt deutlich zu der impliziten Charakterisierung bei. Mattis unkontrolliertes Handeln wird weiter durch Verben wie „brüllen“ (Freudiger, 2024, S. 7) dargestellt. Julius Beschreibung, dass Mattis Augen „schmal wie Schlitz“ (Freudiger, 2024, S. 7) sind, wird im Bildtext aufgegriffen. Im Hintergrund sind Schulmaterialien auf dem Boden deutlich erkennbar (Freudiger, 2024, S. 8). Matti selbst steht mit geballten Fäusten, zusammengekniffenen Augen und einem roten Gesicht im Vordergrund (Freudiger, 2024, S. 8). Allgemein wird die Geschichte in einem einfachen und umgangssprachlichen Niveau erzählt (Freudiger, 2024, S. 1, S.11; S. 17). Dies korrespondiert mit dem Schauplatz des Geschehens und dem vermutlichen Alter der Erzählinstanz (Freudiger, 2024). Nach dem Termin bei dem Psychologen und der Diagnose ändert sich Mattis Tonlage signifikant. Er „singt [jetzt] auf dem Weg ins Kinderzimmer in einem fort: »A-D-H-S, A-D-H-S!«“ (Freudiger, 2024, S. 18). Anders als zu Beginn der Geschichte wirkt Matti entspannt (Freudiger, 2024, S. 18). Julius reagiert verwirrt und fragt: „Was soll das denn überhaupt bedeuten AH-DE-HA-ES?“ (Freudiger, 2024, S. 18). Die Schreibweise der Abkürzung verdeutlicht das kindliche Lautieren. Schließlich lernt er, dass Mattis Verhalten und schlechte Leistungen wegen dem „komischen Wort“ (Freudiger, 2024, S. 18) auftreten. Die Ursache der ADHS wird der Erzählinstanz und den Lesenden mithilfe der Erklärung der Mutter beschrieben. Zuerst gibt Julius wieder, dass ADHS „eine Abkürzung für das Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom ist“ (Freudiger, 2024, S. 19). Für die Erklärung wird das gestörte Neurotransmittersystem mit einem Postboten verglichen (Freudiger, 2024, S. 19). Die Mutter erklärt dabei, dass es Botenstoffe gibt, die „ständig zwischen den Nervenzellen [herumflitzen] und Informationen [weitergeben]. Etwa so wie die Post, die Briefe und Pakete von einem Haus zum anderen befördert“ (Freudiger, 2024, S. 19). Mithilfe der Beschreibung seiner Mutter, erzählt Julius, dass die „Post in Mattis Hirn nicht ganz wie vorgesehen“ (Freudiger, 2024, S. 19) funktioniert. Die Ursache für Mattis auffälliges Verhalten ist, dass „es für die vielen Briefe und Pakete einfach nicht genügend Postboten“ (Freudiger, 2024, S. 19) gibt. Die neuroanatomische Erklärung wird demnach als größter Verursacher angenommen, ohne dass explizit auf die Genetik oder die psychosozialen Faktoren eingegangen wird. Der Vergleich verdeutlicht die kindgerechte Sprache, die mit dem möglichen Alter der Erzählinstanz, sowie der Lesenden korrespondiert.

Die Handlung findet in dem familiären Umfeld von Matti statt (Freudiger, 2024, S. 3ff.). Es liegt eine realistische Fiktion vor. Julius stellt sich selbst zu Beginn der Geschichte als Erzählinstanz und seinen großen Bruder Matti vor (Freudiger, 2024, S. 1). Auf der Ebene der *histoire* kann man einen klassischen Geschehensverlauf erkennen. Zuerst wird Matti als lustiger und kreativer großer Bruder vorgestellt, der gerne neue Projekte ausprobiert (Freudiger, 2024, S. 6). Im Verlauf der Erzählung berichtet Julius von sich zuspitzenden Konflikten und Herausforderungen, die schließlich zu einer Eskalation führen (Freudiger, 2024, S. 7-14). Am Ende der Geschichte folgt die Lösung der Probleme (Freudiger, 2024, S. 18ff.). Durch die Beschreibungen von Julius werden der Schweregrad der Störung, sowie die Konflikte, innerhalb und außerhalb der Familie, sehr deutlich. Da Mattis Gefühle und Verhaltensweisen aus der

Perspektive seines Bruders wiedergegeben werden, liegt fortlaufend eine interne Fokalisierung vor (Freudiger, 2024, S. 1-24). Freudiger (2024) scheint den Erzähler bewusst zu wählen, um zu verbildlichen, wie die Symptome aus einer kindlichen Perspektive wahrgenommen werden und das Umfeld belasten. Demnach werden hierbei die psychosozialen Faktoren, die die Entstehung und den Verlauf der ADHS prägen (Frölich et al., 2021, S. 41), betont. Ein Beispiel hierfür ist die negative Mutter-Kind-Beziehung (Döpfner et al., 2025, S. 51). Julius berichtet, wie seine Mutter Matti „ziemlich angebrüllt“ (Freudiger, 2024, S. 4) hat, weil er aus Versehen beim Lachen „den Fernseher umgeworfen“ (Freudiger, 2024, S. 4) und beinahe Julius verletzt hat (Freudiger, 2024, S. 4). Dies spiegelt einerseits die Impulsivität, aber andererseits auch die Überforderung der Mutter wider. Die Überforderung der Mutter wird bestätigt, als Julius erzählt, dass sie Blumenzwiebeln pflanzt, wenn sie wütend oder traurig ist (Freudiger, 2024, S. 9). Die Mimik im Bildtext verdeutlicht die familiäre Belastung (Freudiger, 2024, S. 9). Durch die vorliegende Erzählinstanz im Schrift- und Bildtext werden alle beteiligten Figuren charakterisiert. Matti und seine ADHS stehen im Mittelpunkt des Geschehens (Freudiger, 2024). Die im Schrifttext berichteten Symptome werden im Bildtext aufgegriffen. Es liegt durchgängig ein paralleles Erzählen auf Schrift- und Bildebene vor (Freudiger, 2024). Auf der Bildebene wirkt Matti zunächst glücklich und sorgenlos (Freudiger, 2024, S. 2). Er sitzt mit ausgestreckten Armen auf einer hohen Mauer (Freudiger, 2024, S. 2). Erst Julius' Beschreibung macht sein riskantes und impulsives Verhalten deutlich. So beschreibt Julius seinen Bruder als den „mutigste[n] Junge[n]“ (Freudiger, 2024, S. 1), der Handlungen durchführt „egal ob man sich dabei wehtun kann“ (Freudiger, 2024, S. 1). Dies deutet auf das waghalsige Verhalten hin (Freudiger, 2024, S. 1). Auf die Reaktionen der Erwachsenen reagiert er oppositionell (Freudiger, 2024, S. 1). Betrachtet man diese Beschreibungen aus kindlicher Perspektive fällt die ADHS zunächst nicht auf. Die Erzählinstanz beschreibt weiter, dass sich Matti „gewaltig auf seine Hausaufgaben konzentriert“ (Freudiger, 2024, S. 2), was auf Konzentrationsschwierigkeiten hindeuten kann. Wie Lüssi (2014) feststellt, wird die ADHS vor allem durch schulische Schwierigkeiten deutlich. Außerdem wird Matti durch sein Verhalten gegenüber seinem Bruder charakterisiert. Auch wenn Julius zu Beginn der Geschichte die schönen Momente mit seinem älteren Bruder teilt, erzählt er auf Seite 7, dass er Angst vor seinem Bruder hat und weinen muss (Freudiger, 2024, S. 7). In einem Dialog mit seiner Mutter erfährt Julius, dass Matti Probleme in der Schule hat (Freudiger, 2024, S. 10). Julius' Gedanke „Oje, schon wieder“ (Freudiger, 2024, S. 10) deutet auf die Häufigkeit der Probleme hin. Er erinnert sich daran, wie Matti ihm erzählt hat, dass seine Lehrerin „ständig etwas an ihm auszusetzen“ (Freudiger, 2024, S. 10) hat, „dass er nie aufpasst [...] so viel stört, dass er immer noch alle Rechenaufgaben an den Händen abzählt und dass er nicht so schön ordentlich in sein Heft schreibt, sondern dauernd schmiert“ (Freudiger, 2024, S. 10). Matti wird als Störfaktor beschrieben (Freudiger, 2024, S. 10). Besonders deutlich wird, dass die Symptome einen belastenden Einfluss auf das soziale und schulische Leben haben. Neben der bisher auffallenden Impulsivität, wird hier auch die Unaufmerksamkeit deutlich (Freudiger, 2024, S. 10).

Es werden Teilleistungsstörungen, wie die Dyskalkulie und die Lese-Rechtschreib-Störung angedeutet, die bei einer ADHS bekannt sind (Frölich et al., 2021, S. 148f.). Die Schwierigkeiten in Mathe werden im Bildtext durch viele Rechenaufgaben, darunter die Subtraktion, verdeutlicht (Freudiger, 2024, S. 10). Julius berichtet weiter von dem Gespräch zwischen der Lehrkraft und seiner Mutter (Freudiger, 2024, S. 10). Die Lehrkraft selbst scheint überfordert zu sein und keine Interventionsmöglichkeit zu finden. Ihre Beschwerden deuten zudem auf einen defizitorientierten Blick hin. Im Bildtext schaut sie empört und streng herunter (Freudiger, 2024, S. 10). Mattis Leiden wird sehr deutlich, als die Erzählinstanz im Schrifttext beschreibt, dass „Matti weint“ (Freudiger, 2024, S. 12). Die Parallelität des Schrift- und Bildtextes hilft dem Lesenden dabei Mattis Leiden nachzuempfinden, da seine Verzweiflung im Bildtext betont wird. Er sitzt auf dem Boden und vergräbt das Gesicht in seinen Händen (Freudiger, 2024, S. 12). Freudiger illustriert, wie belastend die ADHS nicht nur für die Umgebung des Kindes, sondern für das Kind selbst ist. Die Impulsivität auf der Emotionsebene, die Thümmler (2015) beschreibt, wird auf den darauffolgenden Seiten zusammengefasst. Im Bildtext sind drei Fotos von Matti zu sehen, die ihn glücklich, traurig und wütend zeigen (Freudiger, 2024, S. 14f.). Im Schrifttext erklärt die Erzählinstanz, dass „bei Matti alles viel stärker ist als bei [ihm]“ (Freudiger, 2024, S. 14). Dem Bildtext kann man zudem die Besorgtheit des kleinen Bruders um Matti entnehmen (Freudiger, 2024, S. 14). Julius erzählt, dass seine Mutter Matti zu einem Psychologen bringen möchte, die Kindern helfen, wenn die „schlimmen Gefühle wie traurig oder wütend sein so heftig sind“ (Freudiger, 2024, S. 14). Diese indirekte Rede zeigt erneut, dass Mattis Verhalten auffällig ist. Julius' Bemerkung, dass Matti „ganz aufgeregt“ (Freudiger, 2024, S. 14) ist, verdeutlicht Mattis Nervosität vor dem Termin. Während Julius im Schrifttext berichtet, was seine Mutter und sein Bruder über den Termin erzählen, wird auf der Bildebene mit der Darstellung des Therapie-settings ein neuer Schauplatz gezeigt (Freudiger, 2024, S. 15). Es kann angenommen werden, dass Julius' Vorstellung von der Therapie skizziert wird oder eine Nullokularisierung vorliegt (Freudiger, 2024, S. 15). Matti sieht auf der Bildebene konzentriert und motiviert aus (Freudiger, 2024, S. 15). Im Schrifttext als auch im Bildtext wird thematisiert, dass der Psychologe während der Bearbeitung der Aufgaben und Spiele die Zeit stoppt (Freudiger, 2024, S. 15 f.). Dies deutet auf die Diagnostik seiner Konzentration und seines Zeitmanagements hin. Die Lesenden können vor allem erkennen, dass Matti wieder lacht (Freudiger, 2024, S. 15 f.). Zudem berichtet Julius, dass Matti „von nun an noch öfter zu [dem Psychologen] gehen“ (Freudiger, 2024, S. 16) wird. Auf den darauffolgenden Seiten steht Matti stolz und „breitbeinig“ (Freudiger, 2024, S. 18) vor Julius und erzählt, dass der Psychologe die ADHS diagnostiziert hat (Freudiger, 2024, S. 18). Er wirkt durch die Diagnose erleichtert. Im Schrifttext wird zudem kommentiert, dass Matti wegen der ADHS schulische Probleme hatte (Freudiger, 2024, S. 18), was impliziert, dass ihm nicht mehr die Schuld zugewiesen wird. Interessant ist außerdem, dass die Stofftiere im Bildtext beeindruckt zu Matti hochschauen (Freudiger, 2024, S. 18). Trotz der überwiegend realistischen Darstellung wirkt diese Illustration fiktional. Im Hintergrund sind zudem drei selbstgezeichnete

Bilder zu sehen, die eine weitere Analyse der Gedanken von Matti erlauben (Freudiger, 2024, S. 18). Während auf dem einen Bild die Brüder zu erkennen sind, steht Matti zwischen zwei Bildern, auf denen sein Name steht (Freudiger, 2024, S. 18). Auf dem linken Bild ist eine lächelnde Sonne zu erkennen, wohingegen auf dem rechten Bild eine wütende Kreatur mit einem roten Kopf gezeichnet wurde (Freudiger, 2024, S. 18). Die Bilder spiegeln Mattis Selbstwahrnehmung und Gefühlsausdruck wider. Die zuvor geschilderte impulsive Emotionalität wird somit im Bildtext aufgegriffen. Anschließend an die Erklärung der Ursachen werden Interventionsmöglichkeiten vorgestellt und erwähnt. Dazu zählen das Elterntraining und die medikamentöse Behandlung (Freudiger, 2024, S. 20 f.). Außerdem wird eine Intervention für die Emotionsregulation näher vorgestellt, bei dem Matti seine Wut mit einem Vulkan vergleicht und sich bei einem Wutausbruch zurückzieht (Freudiger, 2024, S. 22 f.). Der selbstständige Einsatz einer Stoppuhr zeigt, dass er lernt sich selbst zu kontrollieren. Matti wirkt zuversichtlich, da er eigene Erfolge anmerkt (Freudiger, 2024, S. 23). Der Kommentar der Erzählinstanz, dass Matti sicherlich wieder Rekorde brechen wird, zeigt, dass er seine Stärken bewundert (Freudiger, 2024, S. 22). Zusammenfassend thematisiert das Bilderbuch den typischen Alltag eines Jungen mit ADHS. Alle diagnostischen Kriterien, typischen Herausforderungen und Interventionen werden dargestellt. Die Autorin intendiert eine kindgerechte Vorstellung der Störung. Anders als Lüssi (2014) feststellt, stehen in dem Bilderbuch Mattis Impulsivität und psychosoziale Belastungen im Vordergrund. Dies entspricht dem integrativen Modell nach Döpfner et al. (2025). Die Belastung seines Umfelds wird hervorgehoben. Die Geschichte endet positiv und die beiden Brüder umarmen sich, während die Mutter ihnen lächelnd zuwinkt (Freudiger, 2024, S. 23 f.). Julius beendet die Geschichte, indem er hofft, dass sein Bruder noch viel Zeit für ihn hat, da er doch der „Erfinder der tollsten Sachen ist“ (Freudiger, 2024, S. 24).

5.2 Phil und sein Adé Hase

Das Die Eule Nula erzählt in dem vorliegenden Bilderbuch von Zeyen (2016) die Geschichte von Phil, der als ein lieber Frosch mit vielen Vorlieben vorgestellt wird. Es werden aber auch Dinge angesprochen, die er nicht mag und die ihm Schwierigkeiten bereiten. Er bekommt Ärger von seiner Mutter und Lehrerin für Verhaltensweisen, die er nicht kontrollieren kann. Im Verlauf der Geschichte entwickelt Phil zunehmend ein Störungsbewusstsein und spricht mit seiner Mutter über die Symptome. Er beschreibt einen Hasen in seinem Bauch, der ihn zappelig macht, träumen und böse Wörter sagen lässt. Nachdem seine Mutter einen Termin bei einem Therapeuten vereinbart, erzählt der Frosch seine Probleme und den anstehenden Termin seiner Freundin Rosa. Sie reagiert entspannt und sagt, dass auch ihre Schwester deswegen zur Therapie geht. Schließlich bekommt Phil die Unterstützung eines Therapeuten und lernt Strategien für den Umgang mit der ADHS.

Das Bilderbuch zielt auf die Aufklärung der Eltern, Lehrkräfte und Kinder (Zeyen, 2016, S. 7ff.). Hierfür werden neben der eigentlichen Geschichte verschiedene

Informationen im Paratext angeboten. Der vorliegende Peritext ist insofern mit der Geschichte verbunden, als dass die Eule Nula die Lesenden durch das gesamte Buch begleitet und einzelne Aspekte der Störung erklärt (Zeyen, 2016). Dabei werden die Figuren und Bilder aus dem Text in dem Wissensteil aufgegriffen (Zeyen, 2016, S. 64ff.). Das Bilderbuch ist als ein interaktives Mitmachbuch gestaltet, sodass die Kinder nach jedem Sinnesabschnitt ihre eigenen Erfahrungen notieren können (Zeyen, 2016). Es kann dazu dienen, dass die Kinder ihre eigenen Symptome wahrnehmen und reflektieren. Hierfür werden zum Beispiel Fragen gestellt, um die Reflexion anzuregen (Zeyen, 2016, S. 32). Neben einer allgemeinen psychoedukativen Aufklärung der Störung, kann das Buch mit den eingefügten Arbeitsblättern im therapeutischen Setting eingesetzt werden. Nach der Geschichte folgt der Wissensteil, der die wichtigsten Informationen zu der Störung mit ergänzenden Illustrationen vorstellt (Zeyen, 2016, S. 60 ff.). Dazu zählt die Prävalenz, sowie die Kritik an der Modediagnose (Zeyen, 2016, S. 62 f.). Daneben wird die gestörte Informationsverarbeitung als neurobiologischer Ansatz für die Ursache der ADHS vorgestellt (Zeyen, 2016, S. 64 f.). Die Subtypen, die diagnostischen Verfahren, sowie die Psychoedukation und die medikamentöse Behandlung werden vorgestellt (Zeyen, 2016, S. 66ff.). Die Informationen entsprechen dem aktuellen Forschungsstand über die Ursache und Behandlung der Störung. Außerdem gibt es separate Seiten mit Adressen, die die betroffenen Kinder und Eltern bei Bedarf kontaktieren können (Zeyen, 2016, S. 72 ff.). Auf der Ebene der *histoire* kann zunächst festgehalten werden, dass die Geschichte mit den Vorlieben, die Phil glücklich machen, beginnt (Zeyen, 2016, S. 16 f.). Dazu zählt auch, dass „er [es] liebt seine Hausaufgaben zu erledigen. Wirklich!“ (Zeyen, 2016, S. 16). Folglich wird zunächst eine positive und kompetenzorientierte Haltung intendiert. Die Freude wird in dem Bildtext durch die Illustration der Mimik deutlich, da Phil, sowie seine Mutter und Freundin lächeln (Zeyen, 2016, S. 16 f.). Phil wird als ein lieber Frosch vorgestellt, was durch die Bedeutung seines Namens „der Liebende“ (Zeyen, 2016, S. 15) hervorgehoben wird. Im zweiten Teil werden drei Dinge illustriert, „die Phil gar nicht liebt“ (Zeyen, 2016, S. 22). Er mochte es nicht, wenn er „sehr zappelig“ (Zeyen, 2016, S. 22) war, etwas machte, „das ihm später leid tat“ (Zeyen, 2016, S. 23) oder wenn er es nicht schaffte „genau aufzupassen“ (Zeyen, 2016, S. 23). Anders als am Anfang verändert sich die Mimik von Phil selbst und seinem Umfeld (Zeyen, 2016, S. 22f.). Im Bildtext zieht er zum Beispiel an den Haaren seiner Freundin oder spielt mit seinen Materialien und lenkt sich ab (Zeyen, 2016, S. 22f.). Die genannten Probleme auf der Bild- und Textebene deuten auf die Kernsymptome der ADHS in allen Lebensbereichen hin. Da Phil alle Kernsymptome der ADHS beschreibt, liegt ein Mischtyp vor. Dies korrespondiert mit den DSM-5 und ICD-10/11 Klassifikationen und der aktuellen Forschung. Obwohl Nula die Lesenden während der Lektüre begleitet, wird nur die Gedanken- und Gefühlswelt des Frosches dargestellt. Es liegt demnach eine interne Fokalisierung vor (Zeyen, 2016). Die bildliche Erzählinstanz dagegen ist an keine Perspektive gebunden, weshalb eine Nullokularisierung vorliegt (Zeyen, 2016). Auf den nächsten Seiten erklärt Nula, dass die beschriebenen Schwierigkeiten die Hyperaktivität, die Impulsivität und die

Unaufmerksamkeit umfassen (Zeyen, 2016, S. 25). Auch wenn die Symptome und der Verlauf der ADHS realistisch sind, liegen aufgrund der anthropomorphisierten Figuren fiktionale Elemente vor (Staiger, 2022, S. 10). Die Erzählung lässt sich in drei Handlungsstränge unterteilen. Nachdem zunächst in der Einführung Phil und seine Vorlieben vorgestellt werden und schließlich seine zunehmenden Probleme thematisiert werden, folgt die Konfliktlösung am Ende (Zeyen, 2016). Seine Mutter schimpft manchmal mit ihm: „Phil, was hast du heute wieder Flöhe im Bauch!“ (Zeyen, 2016, S. 28). Dabei wird die Überforderung der Mutter gezeigt. Dem Bildtext wird Phils Leiden entnommen, da er mit zusammengebundenen Händen und einem traurigen Gesicht illustriert wird (Zeyen, 2016, S. 29). Dann wird Phils innerer Gedankenprozess wiedergegeben, während er überlegt, welches Tier in seinem Bauch ist (Zeyen, 2016, S. 29). Es liegt eine deutliche interne Fokalisierung vor (Zeyen, 2016, S. 29ff.). Er hatte das Gefühl, dass „er sich viel zappelig als andere Kinder fühlte“ (Zeyen, 2016, S. 30). Die bewusste Wahrnehmung und Beschreibung eigener Verhaltensweisen zeigt, dass Phil ein Störungsbewusstsein entwickelt. Der Frosch überlegt weiter, dass er vielleicht etwas „viel größeres“ (Zeyen, 2016, S. 30) in seinem Bauch hat. Nachdem er sich fragt, ob eine Heuschrecke den Symptomen entspricht, beschreibt er, dass er so zappelig war „als ob ein großer Hase in seinem Bauch herumhüpfte“ (Zeyen, 2016, S. 31). Die ADHS wird metaphorisch durch aktive Tiere verbildlicht. Schließlich erzählt er seiner Mutter, dass es ein Hase ist, der „in ihm herumhopste, dass Phil ganz zappelig wurde [...] ihm die Ohren zuhielt, sodass er nicht aufpassen konnte [und] mit Wörtern um sich warf“ (Zeyen, 2016, S. 37). Anschließend wird ein Tag beschrieben, an dem Phils Hase da war (Zeyen, 2016, S. 34f.). Die Erzählinstanz beschreibt, dass Phil an diesen Tagen „fast gar nichts liebte“ (Zeyen, 2016, S. 34). Es war ein „absolut furchtbarer Tag“ (Zeyen, 2016, S. 34), da auch seine Lieblingslehrerin Frau Kröte mit ihm schimpfte, weil er „nicht still saß“ (Zeyen, 2016, S. 34). Deutlich wird hierbei, dass Phil sein Verhalten nicht kontrollieren kann und selbst darunter leidet (Zeyen, 2016, S. 37). Dies wird durch den Bildtext bestätigt, da Phil weint (Zeyen, 2016, S. 36). Anders als er erwartet, glaubt seine Mutter ihm und vereinbart einen Termin beim Psychologen (Zeyen, 2016, S. 42f.). Auffällig ist, dass der Therapeut „Spezialist“ (Zeyen, 2016, S. 43) genannt wird. Dies verdeutlicht die bewusste kindliche Annäherung, denn sowohl im Schrifttext als auch im Bildtext wird Phils Angst vor dem Termin verdeutlicht (Zeyen, 2016, S. 43). Im Rahmen der narrativen Dimension fällt zudem auf, dass die Geschichte nicht an einen Schauplatz gebunden ist (Zeyen, 2016, S. 34; 48). Ein weiterer wichtiger Handlungsstrang ist der Dialog zwischen Phil und Rosa (Zeyen, 2016, S. 44 f.). Während Phil unsicher wirkt und ihr erklärt, dass er wegen dem „Adé Hase[n]“ (Zeyen, 2016, S. 45) zu einem Therapeuten gehen wird, reagiert seine Freundin wenig überrascht (Zeyen, 2016, S. 45). Phil scheint verwirrt zu sein und fragt misstrauisch: „Also ein Spezialist, der meinen Hasen vertreiben soll? Er nervt zwar, das sehe ich auch. Aber irgendwie mag ich ihn auch. Er gehört zu mir.“ (Zeyen, 2016, S. 45). Rosa lacht und erklärt, dass er sicher „zu einem A De Ha eS-Spezialisten“ (Zeyen, 2016, S. 45) geht, der ihm zeigt, wie Phil seinen „Hasen zähmen“ (Zeyen, 2016, S. 45) kann. Die Schreibweise

der Störung zeigt die kindliche Denkweise. Die Mimik auf der Bildebene charakterisiert Phils Unsicherheit und Rosas Gelassenheit (Zeyen, 2016, S. 44). Folglich liegt ein paralleles Erzählen vor (Zeyen, 2016). Rosa, die die Störung schon von ihrer Schwester kennt, erklärt, dass die Störung ADHS heißt (Zeyen, 2016, S. 45). Die Autorin illustriert hierbei eine sichere und vertraute Beziehung zu Rosa (Zeyen, 2016, S. 45). Auch wenn Rosa aufgrund seiner Impulsivität böse auf ihn gewesen ist (Zeyen, 2016, S. 35), unterstützt sie ihn (Zeyen, 2016, S. 45). Für den Umgang mit der ADHS werden im Buch Therapieideen vermittelt. Dazu zählt die Entspannung, sowie die körperliche Aktivität (Zeyen, 2016, S. 49). Hinzukommt, dass Phil einen festen Platz für seine Hausaufgaben hat (Zeyen, 2016, S. 51). Die ADHS wird zunächst durch einen Hasen symbolisiert und in einer kindlichen Neuwortschöpfung „Adé Hase“ (Zeyen, 2016, S. 45) vorgestellt. Die von Rosa aufgegriffene Abkürzung ADHS wird von Nula am Ende der Seite definiert (Zeyen, 2016, S. 45). Sinnbildlich wird Phil am Ende des Buches zu einem Hasendompteur (Zeyen, 2016, S. 57).

In dem vorliegenden Bilderbuch spielt die Typografie bei der Darstellung der ADHS eine essenzielle Rolle. Für die verschiedenen Abschnitte des Buches werden verschiedene Seitenfarben verwendet (Zeyen, 2016). Auch im Text werden die verschiedenen Teile des Buches durch eine weiße, grüne und blaue Schriftfarbe markiert (Zeyen, 2016, S. 12). Die farbliche Markierung der Seiten kann den Kindern während des Lesens eine Orientierung verschaffen. Besonders auffällig ist die Schriftgröße, die Phils Empfinden verdeutlicht. Während Phils Probleme beschrieben werden, werden die Schlüsselwörter in einer größeren Schrift hervorgehoben (Zeyen, 2016, S. 35). Die Kernsymptome der ADHS werden somit betont (Zeyen, 2016, S. 34f.). Die Hervorhebung kann außerdem den Lesenden mit ADHS dabei helfen ihre Aufmerksamkeit auf die wichtigen Textstellen zu lenken. Die Schriftgröße wird beispielsweise immer größer, als er versucht das perfekte Tier als Auslöser für sein Verhalten zu finden. So wird die Schrift von „Flöhe“ (Zeyen, 2016, S. 30) zu „Heuschrecke“ (Zeyen, 2016, S. 30) signifikant größer. Es ist eine Steigerung zu erkennen. Die erwähnten Tiere stellen seine innere und motorische Unruhe dar (Zeyen, 2016, S. 30f.). Auch die zuvor erwähnte Bedeutung seines Namens wird deutlich größer als der restliche Text geschrieben (Zeyen, 2016, S. 15). Außerdem werden wichtige Wörter oder Sätze wie seine Vorlieben oder Probleme durch die Fettmarkierung hervorgehoben (Zeyen, 2016, S. 16f.; S. 22f.). Beispielsweise werden die drei Kernsymptome auf den Mitmachseiten fettmarkiert (Zeyen, 2016, S. 25). Darüber hinaus fällt die einfache Gestaltung des Bildtextes auf, was auf einen ablenkungsarmen Leseprozess zielen kann (Zeyen, 2016). Die Mimik steht bei der Darstellung der Gefühle von Phil und seinem Umfeld besonders im Vordergrund (Zeyen, 2016, S. 15ff.; S. 19). Die Mitmachseiten sind dagegen bunt mit verschiedenen Piktogrammen (Zeyen, 2016, S. 26) und Pfeilen (Zeyen, 2016, S. 18) gestaltet. Das Mitmachbuch basiert auf einem Belohnungssystem, indem die Kinder für alle bearbeiteten Aufgaben auf den grünen Seiten ein Stern ausmalen dürfen und am Ende des Buches ein Titel bekommen (Zeyen, 2016, S. 58 f.). Abschließend kann festgehalten werden, dass das Bilderbuch die Geschichte eines liebevollen Frosches darstellt, der aufgrund seines Verhaltens

Herausforderungen im Alltag begegnet. Mithilfe der Unterstützung seiner Bezugspersonen und des Therapeuten lernt er den Umgang mit der ADHS. Die Typografie und der Erzählmodus nehmen bei der Darstellung der ADHS eine besondere Rolle ein. Die Beschreibung der Symptome, sowie der Behandlung entsprechen der Theorie und Forschung. Besonders ist zudem die interaktive Gestaltung des Bilderbuchs. Das Bilderbuch diagnostiziert und therapiert die ADHS werkimmanent und bietet während der Auseinandersetzung mit dem Buch eine Diagnose und Therapie für die Lesenden an.

5.3 Enno und der Zappelfloh

In dem Bilderbuch *Zappel-Zirkus Zacharias* (Zais et al., 2018) wird Enno als ein fröhlicher und aktiver Zirkuselefant vorgestellt. Die Geschichte erzählt von Ennos Alltag im Zirkus. Enno ist jedoch sehr aktiv, vergesslich und unaufmerksam, weshalb er sein Kostüm vergisst, die Instrumente seiner Freunde aus Versehen kaputt macht und Rossella, seine Freundin, verletzt. Seine Zirkusfreundinnen und -freunde beschwerten sich über Ennos Unaufmerksamkeit und Vergesslichkeit, weswegen Enno traurig ist. Enno lernt, dass der Zappelfloh Zacharias in seinem Ohr der Auslöser für seine Hyperaktivität und Unaufmerksamkeit ist. Zusammen mit dem Floh bitten sie den Zirkusdompteuren um Rat. Daniel, der Zirkusdompteur, erstellt einen Plan für Enno und Zacharias. Mithilfe dieses Plans lernt Enno den Zappelfloh zu kontrollieren und besser mit seinem Bewegungsdrang und seiner Unaufmerksamkeit umzugehen. Der Dompteur setzt zudem ein Belohnungssystem ein. Es folgt ein gutes Ende, da Enno und Zacharias eine Choreografie erfolgreich einüben und im Zirkus präsentieren.

Das vorliegende Bilderbuch fällt insbesondere auf der paratextuellen Dimension auf. Neben der Analyse des Paratextes, geht die Analyse auch auf die narrative und verbale Dimension ein. Betrachtet man das Cover, fällt direkt der Titel auf. Durch die Wortwahl erinnert der Titel an die *Geschichte des Zappel-Philipp* von Hoffmann (2003), wodurch ein intertextueller Kontext erkannt wird. Laut Lüssi (2014) ist ein Archetyp zu erkennen. Darüber hinaus wird durch die Betonung der Zappeligkeit der Fokus auf die Hyperaktivität gesetzt. Wie sich später zeigen wird, steht die motorische Unruhe auch in der Geschichte im Vordergrund (Zais et al., 2018). Ohne den Titel und den deutlichen Hinweis, dass das Buch für „zappelige Zirkuskinder mit ADHS“ (Zais et al., 2018) geschrieben wurde, kann man dem Bildtext die Thematisierung der ADHS nicht entnehmen. Auch die Gestaltung des Vorsatzpapiers greift die Zirkuswelt auf (Zais et al., 2018). Die Einleitung beginnt mit einer Eintrittskarte für die Lesenden, was das Eintauchen in die Geschichte intendiert (Zais et al., 2018, S. 11). Der Schauplatz der Geschichte ist demnach das Zirkusgelände (Zais et al., 2018). Das Bilderbuch leitet die Kinder interaktiv und spielerisch an. Im Anschluss an die Geschichte folgen verschiedene Übungen, wie Entspannungsübungen (Zais et al., 2018, S. 40 ff.), die auf einem Belohnungssystem basieren. Es lassen sich gängige Interventionsmethoden wiederfinden. Dazu zählt zum Beispiel die medikamentöse Behandlung (Zais et al., 2018, S. 38) oder aber auch die Erstellung eines Tagesplans

(Zais et al., 2018, S. 51), wodurch das organisierte Arbeiten gefördert werden kann. Daneben werden aber auch nicht-evidenzbasierte Interventionen, wie ein gesundes Frühstück, aufgegriffen (Zais et al., 2018, S. 52f.). Anders als Genette (1989) differenziert, ist der Paratext mit der Geschichte verbunden, da die anschließende Förderung die Figuren, sowie die Probleme und Interventionen aufgreift und vertieft (Zais et al., 2018, S. 34 ff.). Am Ende des Paratextes werden Adressen für die Eltern aufgelistet, sowie Druckvorlagen für die Förderung zur Verfügung gestellt (Zais et al., 2018). Damit kann festgehalten werden, dass das Buch neben der Aufklärung der Störung, vielmehr für die Förderung konzipiert wurde.

Trotz der realistischen Darstellung der Symptome und die daraus entstehenden Probleme, können im Rahmen der narrativen Dimension fiktionale Elemente erkannt werden. Enno und die anderen Zirkustiere sind anthropomorphisierte Figuren (Zais et al., 2018). Folglich wird festgehalten, dass für die interessante und kindgerechte Darstellung der Alltag einer Person mit ADHS in ein Zirkussetting mit Tieren verlagert wird. Auffällig auf der Schrift- und der Bildebene ist zudem, dass die ADHS nicht explizit pointiert wird (Zais et al., 2018). Die Lesenden können nur aus den genannten Problemen schließen, dass dem unkontrollierbaren Verhalten die ADHS zugrunde liegt. Bereits auf der ersten Seite wird Enno implizit charakterisiert und die ADHS im Schrift- und Bildtext beschrieben (Zais et al., 2018, S. 12). Als erzählt wird, dass ein großes Tier angerannt kommt, wird festgestellt: „Na klar, das kann nur Enno [...] sein“ (Zais et al., 2018, S. 12). Außerdem wird seine ADHS indirekt charakterisiert, indem er „bestimmt mal wieder etwas umgestoßen hat“ (Zais et al., 2018, S. 12). Dies deutet auf die Häufigkeit des unaufmerksamen Verhaltens hin. Durch die Nullfokalisierung werden die Gedanken von Rosella, der Flamingodame, dargestellt. Sie „kann sich den [...] zappeligen Enno nur schwer auf dem Seil [...] vorstellen“ (Zais et al., 2018, S. 12). Ihre Reaktion zeigt, dass sie Ennos Kompetenzen aufgrund seiner Hyperaktivität misstraut. Auch wenn Rosella „ungläubig“ (Zais et al., 2018, S. 12f.) reagiert und Enno durch seine Hyperaktivität identifiziert wird, betonen sowohl der Schrift- als auch der Bildtext die Freude die Enno spürt (Zais et al., 2018, S. 12f.). Er wird als ein lächelnder und glücklicher Elefant illustriert (Zais et al., 2018, S. 12). Auf den darauffolgenden Seiten werden seine Kompetenzen aufgezählt (Zais et al., 2018, S. 14). Er kann „allerhand Kunststücke“ (Zais et al., 2018, S. 14). Betrachtet man das Verhältnis der Schrift- und Bildebene fällt ein Ungleichgewicht im Erzählen auf (Zais et al., 2018, S. 14). Die Bilder sind überwiegend illustrierend (Zais et al., 2018). Während seines Trainings mit Rosella, hat Enno sein Hütchen vergessen (Zais et al., 2018, S. 17). Seine Partnerin reagiert genervt: „Hast du etwa dein Kostüm wieder zu Hause liegen lassen? So können wir doch gar nicht üben“ (Zais et al., 2018, S. 17). Die Situation zeigt, dass die Unaufmerksamkeit seinen Alltag beeinträchtigt und negative Reaktionen hervorruft. Die Erzählinstanz erklärt, dass die Choreografie mit Rosella eine herausfordernde Aufgabe für Enno ist, da er eine „lange Zeit so langsam und vorsichtig im Kreis“ (Zais et al., 2018, S. 19) gehen muss. Ihm fehlt es schließlich an der Selbstbeherrschung und er fängt an zu hüpfen (Zais et al., 2018, S. 19). Als Konsequenz seines impulsiven Verhaltens verletzt sich Rosella und ist wütend auf ihn

(Zais et al., 2018, S. 19). Enno selbst „erschreckt sich ganz fürchterlich [...] und hebt Rosella aus den Sägespänen schnell und behutsam [...] auf“ (Zais et al., 2018, S. 19). Seine Reaktion zeigt, dass er keine böse Absicht verfolgte. Außerdem wird Ennos Empathie betont, was als Stärke der Kinder mit ADHS vermerkt wird (Thümmeler, 2015). Er „bleibt betrübt in der Manege stehen [und aus] seinen Augen kullern große Elefantentränen“ (Zais et al., 2018, S. 19). Ennos Leiden wird das erste Mal verdeutlicht. Die Reaktionen der Peers auf Ennos Verhalten stehen im Bilderbuch im Vordergrund, denn auch Fridolin ist genervt, weil Enno nicht zuhört und vorschnell handelt (Zais et al., 2018, S. 21). Seine Beziehung zu Gleichaltrigen ist gefährdet (Thümmeler, 2015). Seine Ablenkbarkeit wird sehr deutlich, als er sein Training mit Fridolin aufgrund der Musik im Hintergrund verlässt (Zais et al., 2018, S. 22). Ihm fällt es sichtlich schwer, sich auf eine Aufgabe zu fokussieren und sein Handeln zu überdenken. Er „stolpert mitten hinein“ (Zais et al., 2018, S. 22) und macht die Trommel des Äffchen Anton kaputt (Zais et al., 2018, S. 22). Ennos abruptes Verhalten erschreckt jeden und Anton beschwert sich: „Du Trampel, kannst du nicht aufpassen, immer machst du alles kaputt!“ (Zais et al., 2018, S. 22). Hierbei ist im Rahmen der verbalen Dimension die Tonlage und das umgangssprachliche Sprachniveau auffällig. Auch im Bildtext wird die Reaktion des Affen anhand seiner Mimik deutlich (Zais et al., 2018, S. 23). Enno reagiert ähnlich wie bei dem Vorfall mit Rosella erschrocken, traurig und müde (Zais et al., 2018, S. 23). Im weiteren Verlauf der Geschichte wird zudem Ennos Schlafstörung erwähnt, die neben den Kernsymptomen auf eine ADHS hinweist (Rotenberger et al., 2020, S. 230). Außerdem wird auf Ennos Störungsbewusstsein und Leiden aufmerksam gemacht, denn der Elefant „ist traurig und böse auf sich selbst“ (Zais et al., 2018, S. 24). Auf der nächsten Buchhälfte reflektiert er alle Probleme in den letzten Tagen (Zais et al., 2018, S. 25). Es liegt eine interne Fokalisierung vor. Dies kann auch bei den Lesenden zu der Wahrnehmung eigener Symptome führen. Er denkt über seine Schwierigkeiten in der Zirkusschule nach, in der er „ständig Ärger bekommt, weil es ihm so schwerfällt, die ganze Zeit still dazusitzen und sich zu konzentrieren“ (Zais et al., 2018, S. 25). Anders als Lüssi (2014) feststellt, sind in der Geschichte die schulischen Schwierigkeiten nicht der Hauptgrund für die Diagnose. Der Einblick in Ennos Gefühlswelt zeigt die starke Belastung, die er im Alltag aufgrund seines Verhaltens spürt. Als Reaktion auf seine mentale Situation taucht auf den darauffolgenden Seiten (Zais et al., 2018, S. 26 f.) die Ursache für seine Probleme auf. Die Erzählung beschränkt sich weiterhin auf Ennos Perspektive. Enno lernt den Zappelfloh Zacharias kennen, der in seinem Ohr lebt (Zais et al., 2018, S. 26). Der Elefant erfährt, dass der Floh die Symptome verursacht, wodurch impliziert wird, dass Enno nicht schuld für sein Verhalten ist (Zais et al., 2018, S. 27). Wie bereits erwähnt, wird die ADHS nicht innerhalb der Geschichte genannt und auch nicht neurobiologisch oder psychosozial definiert. Die psychosozialen Faktoren können dem Geschehen entnommen werden (Zais et al., 2018). Die Störung wird sinnbildlich durch einen Floh verkörpert (Zais et al., 2018, S. 27). Weiter erklärt der Floh, dass er größer wird, wenn Enno wütend ist (Zais et al., 2018, S. 27). Enno fragt den Floh „ratlos“ (Zais et al., 2018, S. 27), was er dagegen tun kann. Zuerst lernt er, dass er

seine Haltung gegenüber den Symptomen ändern muss (Zais et al., 2018, S. 27). Der Floh zeigt dem Elefanten zunächst die positiven Seiten der ADHS auf und erklärt ihm, dass er sich mit ihm anfreunden soll (Zais et al., 2018, S. 27). Daraus kann abgeleitet werden, dass betroffene Kinder die Störung akzeptieren und einen positiveren Umgang lernen können. Im Bildtext sieht Enno den Floh glücklich und gespannt an, was seine Erleichterung zeigt (Zais et al., 2018, S. 26). Dann wird ihm empfohlen professionelle Hilfe bei dem Zirkusdompteuren zu suchen (Zais et al., 2018, S. 27). Anders als Enno erwartet, reagiert der Dompteur lösungsorientiert (Zais et al., 2018, S. 29). Enno hatte befürchtet, dass „Daniel ihm seine seltsame Geschichte nicht glauben würde“ (Zais et al., 2018, S. 29). Während Daniel ihm von einem Löwen erzählt, der dieselbe Störung hat (Zais et al., 2018, S. 29), merken Enno als auch die Lesenden, dass sie nicht die einzigen sind. Gemeinsam mit dem Dompteur wird ein Tagesplan mit einer Zielsetzung erstellt (Zais et al., 2018, S. 30). Sie werden gemeinsam ein „besonders schwieriges Kunststück“ (Zais et al., 2018, S. 29) einüben. Es wird deutlich, dass der Dompteur Ennos Kompetenzen Vertrauen schenkt. Enno erwähnt auch, dass er lernt, klar nein zu sagen (Zais et al., 2018, S. 31), was seine Selbstbeherrschung zeigt. Schließlich setzt der Dompteur ein Belohnungssystem ein, bei dem Enno Punkte für einen Eimer Erdnüsse sammelt (Zais et al., 2018, S. 31). Enno und dem Floh, die nun Freunde sind, gelingt es am Ende der Geschichte die schwierige Choreografie aufzuführen (Zais et al., 2018, S. 32). Somit endet die Geschichte mit positiven Erfahrungen und Erfolgserlebnissen. Der letzte Teil der Geschichte kann dazu dienen die jungen Lesenden in ihren Interessen und Fähigkeiten zu ermutigen. Es wird gezeigt, dass Erfolgserlebnisse für Kinder mit ADHS genauso möglich sind und sie nicht allein durch ihre ADHS definiert werden.

5.4 Vergleich

5.4.1 Gemeinsamkeiten

Aus der Bilderbuchanalyse ergeben sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Darstellung der ADHS. Schon bei der Analyse der paratextuellen und materiellen Dimension fällt auf, dass auf allen Covern explizit auf die Thematisierung der ADHS hingewiesen wird. Ohne den plakativen Hinweis ist die ADHS in dem Bildtext nicht sichtbar, denn auf dem Cover sind lediglich die Protagonisten mit einem Lächeln abgebildet. Eine weitere Gemeinsamkeit der letzten zwei Bilderbücher ist die besondere Gestaltung des Para-textes, die, anders als Genette (1989) annimmt, thematisch mit der Geschichte verbunden ist. Beide Werke gehen in dem Paratext auf die Entstehung des Bilderbuches, sowie auf die Klassifikation, Diagnose und Therapie der ADHS ein. Trotzdem werden in allen Bilderbüchern innerhalb des Textes Fördermöglichkeiten vorgestellt. Bei der Betrachtung aller Bilderbücher fällt auf, dass sie auf der Ebene der *histoire* den gleichen Geschehensverlauf haben. In allen Werken wird zudem der mentale Zustand der Protagonisten sowohl im Bildtext als auch im Schrifttext durch die Mimik und Gestik beschrieben. Während die Jungen am Anfang der Geschichte

lächeln, werden sie im Verlauf der Geschichte zunehmend unglücklicher. In allen Geschichten liegt ein Leiden in allen Lebensbereichen vor, was ein Diagnosekriterium darstellt und weshalb alle Hauptfiguren einen Psychologen besuchen. Der Psychologe wird in den Werken von Zeyen (2016) und Zais et al. (2018) anders bezeichnet. Dies deutet auf eine angstfreie Annäherung an das Thema hin. Alle Geschichten enden mit einer erfolgreichen Förderung und glücklichen Figuren. Enno und Phil sind anthropomorphisierte Figuren, was auf Fiktionalitätssignale hindeutet. In allen Werken wird zu Beginn betont, dass die Protagonisten liebevoll und kreativ sind. Ihre Stärken und Fähigkeiten werden aufgezählt. In den Bilderbüchern von Freudiger (2024) und Zeyen (2016) ist im Rahmen der Figurenkonstellation eine ähnliche Mutter-Kind-Beziehung erkennbar, die zwar konfliktreich, aber sicher ist. Außerdem wird in jeder Geschichte eine Lehrerin erwähnt, die sich über die Verhaltensweisen und Leistungen beschwert. In diesem Zusammenhang fällt deutlich auf, dass keine erfolgreichen Interventionen im schulischen Kontext vorkommen, sondern ausschließlich außerschulisch therapiert wird. Daraus kann geschlussfolgert werden, dass ein Bedarf an Interventionen für die erfolgreiche Inklusion vorliegt. In den letztgenannten Büchern werden ähnliche Begriffe, wie zum Beispiel „Dompteur“ und „zappelig“ verwendet. Eine Gemeinsamkeit, die sich Freudigers (2024) und Zeyens (2016) Werke teilen, ist die Benennung der Störung. Die ADHS wird zunächst mithilfe von Vergleichen eingeführt und schließlich klar definiert. In den Geschichten von Phil und Enno wird die ADHS durch Tiere verkörpert und beschrieben. Eine weitere Gemeinsamkeit ist die neurobiologische Erklärung der ADHS. In den vorliegenden Bilderbüchern wird innerhalb der Geschichte oder im Paratext die gestörte Informationsverarbeitung als Ursache vorgestellt. Der Einfluss psychosozialer Faktoren wird nicht explizit thematisiert, sondern durch die geschilderten Probleme innerhalb der Geschichte erschlossen. Die Zusammenwirkung biologischer und psychosozialer Faktoren ist im Sinne des integrativen Modells erkennbar. Hinsichtlich der Interventionen werden ähnliche Ansätze erkannt. Jede Therapie beginnt mit der Psychoedukation und der Vermittlung von Strategien für die Selbststeuerung. Den Protagonisten wird sichtlich die Angst vor dem Therapeuten genommen. Innerhalb, sowie in der anschließenden Förderung werden Belohnungssysteme verwendet. Trotz der Erwähnung der Medikation wird sie in den Geschichten nicht verwendet. Auffällig ist darüber hinaus, dass die ADHS einer männlichen Figur dargestellt wird. Dies kann auf eine Stereotypisierung oder die Prävalenz hindeuten. Obwohl in dieser Analyse nur Jungen mit ADHS vorkommen, gibt es auch Bilderbücher, in denen Mädchen mit ADHS dargestellt werden. Ein Beispiel ist *Lotte, träumst du schon wieder?* (Rietzler & Grolimund, 2020). Die meisten Probleme werden, wie Lüssi (2014) feststellt, durch Schwierigkeiten im schulischen Kontext, vor allem bei den Hausaufgaben, dargestellt. Außerdem werden Schwierigkeiten mit den Peers thematisiert. Eine erzähltheoretische Gemeinsamkeit der Bilderbücher von Freudiger (2024) und Zeyen (2016) ist zudem, dass die Erzählinstanzen sich vorstellen. In allen Werken werden durch eine überwiegende Nulloktularisierung und interne Fokalisierung die ADHS deutlich illustriert. Somit kann festgehalten werden, dass die illustrierten Symptome,

Herausforderungen und Therapiemöglichkeiten in allen vorliegenden Werken überwiegend dem aktuellen Theorie- und Forschungsstand entsprechen.

5.4.2 Unterschiede

Obwohl die Bilderbücher dasselbe Thema behandeln, fallen Unterschiede in der Darstellung der Störung auf. Anders als bei den ersten beiden Bilderbüchern, deutet der Titel *Zappel-Zirkus Zacharias* (Zais et al., 2018) schon auf die ADHS hin. Während *Mein großer Bruder Matti* (Freudiger, 2024) über den typischen Verlauf der Störung textimmanent informiert, zielt das Bilderbuch von Zais et al. (2018) nicht nur auf die Aufklärung, sondern auf die Förderung im Paratext. Zeyen (2016), dagegen, bietet ein interaktives Mitmachbuch für die Aufklärung und Förderung an. Die Bilderbücher unterscheiden sich demnach in der Konzeption. Ein weiterer Unterschied ist der Schauplatz der Handlung, dass bereits an der Gestaltung der Vorsatzpapiere erkennbar ist. In dem Bilderbuch von Zais et al. (2018) sind bunte Konfettis zu erkennen, die thematisch zu dem Zirkusschauplatz passen. Die ADHS steht zunächst nicht im Vordergrund. Das Vorsatzpapier in dem Bilderbuch von Freudiger (2024), dagegen, geht thematisch auf die Ursache der ADHS ein. Während Mattis Geschichte in seinem Zuhause spielt, findet Ennos Geschichte in einem Zirkus statt. Bei *Phil, der Frosch* (Zeyen, 2016) ist dagegen kein spezifischer Schauplatz vorgegeben. Zudem ist eine einfache Gestaltung mit wenigen Details zu erkennen. In den letzten beiden Bilderbüchern sind fiktionale Elemente festzustellen. Im Gegensatz dazu liegt bei Matti eine äußerst realistische Fiktion vor. Obwohl alle drei Bücher eine kindgerechte Vermittlung des Störungsbildes intendieren, werden andere Mittel verwendet. In allen Bilderbüchern werden die drei Kernsymptome gemäß den Klassifikationssystemen thematisiert, jedoch fallen verschiedene Schwerpunkte auf. Während die Hyperaktivität bei Ennos Charakterisierung im Vordergrund steht, wird Mattis Impulsivität betont. In Phils Fall dagegen liegt ein Mischtyp vor. Enno und Phil sind aufgrund ihrer Schwierigkeiten traurig und erschöpft, wohingegen Mattis Trauer in Wut umschlägt. Dies wird auch anhand der Tonlage und des Sprachniveaus deutlich. Phils Impulsivität wird nur erwähnt, während Freudiger (2024) die Wut sehr realistisch durch Figurenreden verdeutlicht. Dadurch wird die Individualität der Kinder und die Diversität der Störung betont. Trotz eines ähnlichen Handlungsstrangs fallen Unterschiede in der Figurenkonstellation auf. Während bei Matti die Familie im Vordergrund steht und keine Beziehung zu Gleichaltrigen durch Figurenreden dargestellt wird, kommen bei Enno, umgekehrt, nur die Peer-Beziehungen vor. Im Gegensatz dazu wird die Freundschaft zwischen Phil und Rosa betont. Auch wenn in allen vorliegenden Bilderbüchern negative Erfahrungen mit Gleichaltrigen durch Beschwerden, Beleidigungen und Unfälle geschildert werden, zeigt dieses Beispiel, wie wichtig Freundschaften sind. Darüber hinaus fallen Differenzen in den vorgestellten Förderungen vor. Während in dem ersten Bilderbuch das Zeitmanagement, sowie die Emotionsregulation Vorrang haben, lernt Enno durch das Einüben einer schwierigen Choreografie seine Aufmerksamkeit zu lenken. In dem Paratext werden zudem nicht evidenzbasierte Verfahren, wie die Ernährungsumstellung vorgestellt. Obwohl Nula und Julius

als deutliche Erzählinstanz bestimmt werden können, ist Mattis kleiner Bruder Teil des Geschehens. Durch eine interne Fokalisierung werden seine Gefühle und Gedanken skizziert. Außerdem liegt bei den ersten beiden Büchern die Parallelität der Schrift- und Bildebene vor, wohingegen bei Zais et al. (2018) ein Ungleichgewicht auffällt. Die Bilderbücher behandeln demnach dieselbe Thematik, zeigen jedoch Unterschiede in der Ausgestaltung und der Schwerpunktsetzung.

6 Diskussion

6.1 Vom "Zappel-Philipp" zum "Zappel-Zirkus Zacharias"

Die Geschichte vom Zappel-Philipp (Hoffman, 2003) ist eine allseits bekannte Erzählung, bei der angenommen wird, dass sie die ADHS als erstes dargestellt hat (Lüssi, 2014, S. 399). Trotzdem stellt sich die Frage, ob die Darstellung der ADHS in einer Geschichte aus dem 19. Jahrhundert immer noch aktuell ist. Hierfür bietet sich ein Vergleich mit den vorliegenden zeitgenössischen Bilderbüchern an. Wie bereits analysiert, bilden Bilderbücher die Realität ab und haben den Auftrag gesellschaftliche Diskurse mitzugestalten. Die Gegenüberstellung der Bilderbücher zeigt einen deutlichen Unterschied in der Haltung gegenüber Störungen und dem Kind als Individuum. Trotzdem werden Gemeinsamkeiten festgestellt. Die vorliegenden Werke erzählen in ähnlicher Weise die Geschichte eines Jungen. Der Zappel-Philipp wird als ein typisch zappeliger Junge vorgestellt. Verben wie „zappeln“ sind weiterhin in den neueren Geschichten zu beobachten. Diese Begriffe deuten auf eine Etikettierung der Kinder hin. Auch wenn die Hyperaktivität nicht mehr allein dargestellt wird (Niemöller, 2024; Freudiger, 2024; Zeyen, 2016), ist sie vor allem in dem letzten Bilderbuch (Zais et al., 2018) das Leitsymptom. Auch die Beschreibungen Phils (Zeyen, 2016) und des Bibers Nick (Niemöller, 2024) zeigen die ähnliche Illustration der Hyperaktivität. Eine weitere Gemeinsamkeit ist zudem, dass die Kinder und ihre Störung isoliert behandelt werden und die Grundlage der Erzählung sind. Anders und inklusiver wirkt das Buch *Die Gurkentruppe* (Niemöller, 2024), in dem keine Störung weder auf dem Cover noch in dem Buch isoliert dargestellt wird, sondern jedes Tier seine Besonderheiten hat und Teil der Wohngemeinschaft wird. Der Schwerpunkt liegt nicht auf der Fokussierung einer Störung, sondern auf der Bedeutung der Gemeinschaft. Hinsichtlich der Eltern-Kind-Beziehung fällt in der *Geschichte des Zappel-Philipp* (Hoffmann, 2003) die Überforderung der Eltern auf, die durch eine autoritäre Erziehung versuchen das Verhalten zu unterbinden. Die Überforderung wird auch in zeitgenössischen Bilderbüchern thematisiert. Vergleicht man die Darstellung der ADHS in dem Werk von 1845 und den zeitgenössischen Werken, fällt zunächst auf, dass beim Zappel-Philipp zwar ein Störungsbewusstsein vorliegt, sein Verhalten jedoch als Unartigkeit und nicht als Störung definiert wird. In aktuellen Bilderbüchern dagegen wird die Störung textimmanent diagnostiziert und als Ursache für die Verhaltensauffälligkeit bestimmt. Während der *Struwwelpeter* (Hoffmann, 2003) die jungen Lesenden von nichtnormativen Verhalten abschrecken soll, zielen heutzutage die Bücher auf eine Aufklärung und Therapie der Störung. Alle Symptome, sowie die Herausforderungen und Lösungen werden illustriert. Trotz der Überforderung der Eltern in zeitgenössischen Bilderbüchern suchen sie für das Kind eine professionelle Hilfe. In neueren Büchern wird eine kompetenzorientierte Perspektive unterstützt und klar betont, dass das Kind nicht schuldig ist. Das Kind wird nicht mehr nur auf sein Fehlverhalten reduziert. Vielmehr werden die Fähigkeiten und Besonderheiten der Kinder betont. Erzähltheoretisch fallen ebenfalls Differenzen auf. Während die Geschichte des

Zappel-Philipp aus der Sicht eines Erwachsenen erzählt wird, werden die Geschichten in zeitgenössischen Bilderbüchern aus einer kindlichen Perspektive wiedergegeben. Es liegt überwiegend eine interne Fokalisierung vor. Die Störung wird heute ausführlich beschrieben, wohingegen Hoffmanns Geschichte eine kurze Erzählung ist. Im Rahmen der Analyse kann abschließend festgehalten werden, dass zwar die Symptome ähnlich beschrieben werden, jedoch signifikante Unterschiede in der Klassifikation der Störung und in der Perspektive auf das Kind vorliegen. Dementsprechend kann ein großer Wandel in der Annäherung an das Thema und in der Wahrnehmung der Kinder beobachtet werden.

6.2 Individuum und Gesellschaft

Während in den vorliegenden Bilderbüchern vor allem die Darstellung der ADHS analysiert wurde, können allgemeine Schlussfolgerungen gezogen werden. Zunächst kann bestätigt werden, dass die Bilderbücher die gesellschaftliche Realität abbilden. Trotz der Inklusionsdebatten und Diversitätsdiskurse zeigen die Geschichten, wie anstrengend der Alltag der Protagonisten sein kann. Schließlich ändert sich das Kind am Ende, um teilhaben zu können. Aus den Bilderbüchern kann sowohl eine Kritik als auch ein Verbesserungsbedarf an die Institution Schule abgeleitet werden, da keine erfolgreichen Maßnahmen innerhalb der Schule beschrieben werden. Das Kind passt nicht in das System und wird aufgrund fehlender Interventionsmethoden als Störfaktor behandelt. Dies entspricht nicht dem Ziel der inklusiven Pädagogik. Dabei wird der Bedarf an kindzentrierter, aber auch der umweltzentrierten Förderung sichtbar. Zwar sind einzelne Elemente multimodaler Therapieansätze erkennbar, diese finden jedoch nur im außerschulischen Kontext statt. Trotzdem vermitteln die Bilderbücher die aktuelle und erwünschte Sicht auf Störungen in der Gesellschaft. Es wird betont, dass die Kinder keine Schuld für ihre Verhaltensstörungen tragen und eine ernstzunehmende Störung dem Verhalten zugrunde liegt. Trotzdem ist eine Kategorisierung zu erkennen. Darüber hinaus werden die Individualität, Kreativität und Empathie der Kinder zu Beginn betont. Die Störung ist ein Teil des Kindes, aber das Kind soll nicht allein durch die Verhaltensauffälligkeit definiert werden. Besonders wichtig ist, dass die Perspektive des Kindes beleuchtet wird. Die Autorinnen zeigen durch die interne Fokalisierung und Nullokkularisierung, welche Auswirkungen die gesellschaftlichen Reaktionen auf die mentale Gesundheit und das Selbstwertgefühl der Kinder haben. Das Handeln der Eltern und der Besuch beim Psychologen zeigen, wie die richtige und individuelle Hilfe das Kind, sowie seine Umwelt entlasten und Komorbiditäten vermeiden kann. Das Lesen der Bücher kann die Empathie und das Verständnis des Umfelds, vor allem der Kinder, fördern. Durch ein dialogisches Vorlesen im Gruppen-setting könnten Fragen, Gedanken und Gefühle im Austausch geklärt werden. Dabei muss jedoch beachtet werden, dass durch die Nutzung der Bilderbücher kein Kind in den Mittelpunkt gestellt und eventuell stigmatisiert wird. Die Gefahr entsteht vor allem durch die Markierung der Störung auf dem Cover. Im Einzelsetting können die Bücher den betroffenen Kindern bei dem Verstehen der Störung helfen. Die

Verfassung dieser Bücher ist bereits Teil der Inklusion. Die bewusste Darstellung eines Störungsbild mit der Intention der Aufklärung als auch dem Appell für mehr Teilhabe in der Gesellschaft verkörpert den engen Inklusionsbegriff.

6.3 Ausblick

Ziel dieser Forschung war die Analyse der Darstellung von ADHS in zeitgenössischen Bilderbüchern. Nachdem der Forschungsstand zu der Darstellung von Störungsbildern und der ADHS erfasst, sowie das Medium und Potenzial des Bilderbuchs bestimmt wurde, wurde hierfür zunächst das Störungsbild vorgestellt, um die Merkmale der ADHS in den Bilderbüchern ermitteln und mit der vorliegenden Theorie abgleichen zu können. Die ADHS wurde schon im 19. Jahrhundert, in Büchern wie dem *Struwwelpeter*, beschrieben. Es stellte sich heraus, dass sie eine multifaktoriell bedingte Störung ist. Während genetische und neurobiologische Faktoren als Ursachen erforscht sind, tragen ungünstige psychosoziale Einflüsse zu dem Schweregrad der Störung bei. Diese Zusammenwirkung wird in integrativen Modellen, wie dem biopsychosozialen Modell (Döpfner et al., 2025), dargestellt. Wichtig sind zudem die Auswirkungen der ADHS auf schulische und soziale Leistungen. Die Kinder mit ADHS haben Schwierigkeiten Freundschaften zu pflegen. In der Schule werden sie als Störfaktor degradiert und der familiäre Kontext kann durch negative Interaktionen geprägt sein. Mithilfe verschiedener multimodaler Therapieprogramme, verhaltenstheapeutischer Methoden und Medikation wird auf einen kontrollierten Umgang mit den Symptomen gezielt. Um dem Forschungsinteresse nachzugehen, wurden die Bilderbücher *Mein großer Bruder Matti*, (Freudiger, 2024), *Phil, der Frosch* (Zeyen, 2016) und *Zappel-Zirkus-Zacharias* (Zais et al., 2018) analysiert. Die Analyse hat sich an dem sechsdimensionalen Modell der Bilderbuchanalyse nach Staiger (2022) orientiert, um ein differenziertes Ergebnis zu der Darstellung der ADHS zu erlangen. Die qualitative Auswertung zeigt, dass in den vorliegenden Bilderbüchern in realistischer und fiktionaler Darstellung die typischen Symptome und Probleme der Kinder mit ADHS aufgegriffen und vertieft werden. Die Beschreibung des Verhaltens, sowie die Diagnose und Intervention entsprechen den Klassifikationen nach ICD-10/11 und DSM-5 und dem aktuellen Forschungsstand. Durch die Darstellung psychosozialer und neurobiologischer Faktoren wird die ADHS entsprechend dem integrativen Modell thematisiert. Vor allem die gestörte Informationsverarbeitung steht im Vordergrund. Anders als in der Forschung ermittelt wurde, werden neben der Hyperaktivität auch die Unaufmerksamkeit und Impulsivität beschrieben. Durch die Verfassung der Bilderbücher wird die Situation und der Alltag der Kinder mit ADHS beleuchtet. Die Geschichten können vor allem mit den interaktiven Mitmachseiten und den im Paratext angebotenen Förderideen im Einzel- und Gruppensetting für die Psychoedukation und Förderung eingesetzt werden. Zudem können die Geschichten betroffene Kinder positiv beeinflussen, indem gezeigt wird, dass sie mit ihrer ADHS erfolgreich sein können. Während alle Bilderbücher eher die Informationsfunktion annehmen, sind die letzten beiden Bilderbücher interaktiv mit Förderideen gestaltet. Bilderbücher

wie *Die Gurkentruppe* (Niemöller, 2024), die die Störungen implizit beschreiben, können im schulischen Kontext gelesen werden, ohne eine Störung isoliert zu thematisieren und betroffene Kinder eventuell in den Mittelpunkt zu stellen. Obwohl alle genannten Bilderbücher die ADHS thematisieren, können aus den Geschichten auch weitere Themen, wie Konfliktlösungen und Freundschaften abgeleitet werden.

Die vorliegende Arbeit zeigt, dass ein Forschungsbedarf hinsichtlich der Darstellung von Störungsbildern in der Kinder- und Jugendliteratur besteht. Hierfür sind aktuelle quantitative und qualitative Forschungen zu Störungsbildern in der Kinder- und Jugendliteratur und spezifisch in Bilderbüchern erforderlich. Dies spielt eine essenzielle Rolle, da sie wichtige Diskurse mitgestalten und die Empathie, sowie soziale Kompetenzen fördern können. Auch wenn es in der Forschung wenig bis gar nicht differenziert wird, thematisieren viele Bilderbücher Störungsbilder. Außerdem fehlt die Forschung zu der Darstellung einzelner Störungen, wie die ADHS. In den vorliegenden Studien konnten keine genauen Angaben zu der Darstellung der ADHS ermittelt werden. Es liegt nur die Analyse von Lüssi (2014) vor. In einer empirischen Forschung könnte die Effektivität der Anwendung dieser Bilderbücher in der Praxis ermittelt werden. Dies könnte vor allem im schulischen, aber auch im therapeutischen Konzept empirisch überprüft werden, da die Verfassung der Bilderbücher eine Förderung intendiert. Außerdem wurden in der vorliegenden Arbeit nur Bilderbücher analysiert, die Jungen mit ADHS illustrieren. Als weitere Forschungsidee könnten Werke evaluiert werden, die auch andere Geschlechter und Altersgruppen darstellen. Dazu zählt zum Beispiel das Buch *Lotte, träumst du schon wieder?* (Rietzler & Grolimund, 2020). Interessant wäre zudem die Analyse weiterer Werke, wie *Die Gurkentruppe* (Niemöller, 2024), in denen mehrere Störungen erkannt, aber nicht werkimmanent klassifiziert werden. Außerdem könnten Bilderbücher im Sinne des weiten Inklusionsbegriffs analysiert werden, in denen nicht nur Behinderungen fokussiert werden. Schließlich wäre im Rahmen einer quantitativen oder qualitativen Erhebung interessant zu erfragen, wie betroffene Kinder und Familien die Darstellung der ADHS in den Bilderbüchern evaluieren, da die Bilderbücher bereits auf den Covern die Kinder mit ADHS adressieren.

Literatur

- Barkley, R. A. (1997). Behavioral Inhibition, Sustained Attention, and Executive Functions: Constructing a Unifying Theory of ADHD. *Psychological Bulletin*, 121 (1), 65-94.
- Benner, J. (2020). Geschichte der Kinder- und Jugendliteratur in der BRD. In T. Kurwinkel & P. Schmerheim (Hrsg.), *Handbuch Kinder- und Jugendliteratur* (S. 51-60). Stuttgart: J.B. Metzler.
- Biewer, G. & Schütz, S. (2022). Inklusion. In I. Hedderich, J. Hollenweger, G. Biewer & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (2. Aufl., S. 126-130). Bad Heilbrunn: Julius Klinghardt.
- Bonney, H. (Hrsg.). (2008). *ADHS-Kritische Wissenschaft und therapeutische Kunst*. Heidelberg: Carl Auer.
- Born, A. & Oehler, C. (2021). „Gemeinsam wachsen“- der Elternratgeber ADHS. *Verhaltensprobleme in Familie und Schule erfolgreich meistern* (2. erweiterte und überarbeitete Aufl.). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Burghardt, L. & Klenk, F. C. (2016). Geschlechterdarstellungen in Bilderbüchern - eine empirische Analyse. *GEN- DER. Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft*, (3), 61-80.
- Dammers, B. & Staiger, M. (2022). Bild-Schrifttext-Beziehungen im Bilderbuch. In B. Dammers, A. Krichel & M. Staiger (Hrsg.), *Das Bilderbuch. Theoretische Grundlagen und analytische Zugänge* (S. 83-101). Stuttgart: J.B. Metzler.
- Dilling, H., Mombour, W., Schmidt, M.H. & Schulte-Markwort, E. (Hrsg.). (2011). *Internationale Klassifikation psychischer Störungen. ICD-10 Kapitel V (F). Diagnostische Kriterien für Forschung und Praxis* (5. überarbeitete Aufl.). Bern: Huber.
- Döpfner, M., Schürmann, S. & Frölich, J. (2025). *Therapieprogramm für Kinder mit hyperkinetischem und oppositionellem Problemverhalten THOP* (7. neu ausgestattete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Falkai, P. & Wittchen, H. et al. (2015). *Diagnostisches und Statistisches Manual Psychischer Störungen DSM-5®*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Freudiger, A. (2024). *Mein großer Bruder Matti* (3. Aufl.). Köln: BALANCE buch + medien verlag.
- Frölich, J., Döpfner, M. & Banaschewski, T. (2021). *ADHS in Schule und Unterricht. Pädagogisch-didaktische Ansätze im Rahmen des multimodalen Behandlungskonzepts* (2. aktualisierte Aufl.). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Garralda, M. E. (2025). Psychische Störungen der Kindheit und des Jugendalters. In P. Tyrer (Hrsg.), W. Gaebel (Hrsg. dt. Ausgabe), *ICD-11: Neue Entwicklungen in Diagnostik und Klassifikation psychischer Störungen. Konzepte nachvollziehen und umsetzen* (S. 111-123). Bern: Hogrefe Verlag.
- Gawrilow, C. (2023). *Lehrbuch ADHS. Modelle, Ursachen, Diagnose, Therapie* (3. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Genette, G. (1989). *Paratexte: das Buch vom Beiwerk des Buches*. Frankfurt a.M.: Campus Verlag.
- Haas, B. (2021). *Die ADHS der Sonderpädagogik. Zur diskursiven Konstruktion des ‚Nicht_Normalen‘ auf der Ebene disziplinärer Wissensbestände*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hinz, A. (2009). Inklusive Pädagogik in der Schule - veränderter Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik!? Oder doch deren Ende?? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 5, 171-179.
- Hoffmann, H. (2003). *Der Struwwelpeter*. München: arsEdition.
- Konrad, K. & Kohls, G. (2020). Neuroanatomie. In H.C. Steinhausen, M. Döpfner, M. Holtmann, A. Philipsen & A. Rothenberger (Hrsg.), *Handbuch ADHS. Grundlagen, Klinik, Therapie und Verlauf der Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung* (2. erweiterte und überarbeitete Aufl., S. 54-68). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Krichel, A. (2020). *Textlose Bilderbücher. Visuelle Narrationsstrukturen und erzähldidaktische Konzeptionen für die Grundschule*. Münster: Waxmann Verlag.
- Kuhn, M. (2013). *Filmnarratologie. Ein erzähltheoretisches Analysemodell*. Berlin: de Gruyter.
- Kurwinkel, T. (2024). *Bilderbuchanalyse. Narrativik-Ästhetik-Didaktik* (3. überarbeitete und erweiterte Aufl.). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH.
- Kurwinkel, T. & Schmerheim, P. (Hrsg.). (2020). *Handbuch Kinder- und Jugendliteratur*. Stuttgart: J.B. Metzler.

- Lauth, G. & Naumann, K. (2008). Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung. In B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius & C. Klicpera (Hrsg.), *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung* (S. 207-218). Göttingen: Hogrefe.
- Lauth, G. W. & Schlottke, P. F. (2025). *Training mit aufmerksamkeitsgestörten Kindern* (8. neu ausgestattete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Lindmeier, C. & Lütje-Klose, B. (2019). Inklusion. In M. Harring, C. Rohlf. & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 586-596). Münster: Waxmann Verlag.
- Linsmann-Dege, M. (2020). Vom „Schau-mal, wie der das macht“ zum „Schau mal, was ich alles kann“. Zur Darstellung von Behinderung, Integration und Inklusion in Bilderbüchern seit den 1970er Jahren. In D. A. Frickel, A. Kagelmann, A. Seidler & G. von Glasenapp (Hrsg.), *Kinder- und Jugendmedien im inklusiven Blick. Analytische und didaktische Perspektiven* (S. 337-356). Berlin: Peter Lang GmbH.
- Lüssi, S. (2014). Der Zappel-Philipp und andere Fallgeschichten. Die Darstellung von Ad(h)s in der Kinder- und Jugendliteratur. In R. Käser & B. Schappach (Hrsg.), *Krank geschrieben. Gesundheit und Krankheit im Diskursfeld von Literatur, Geschlecht und Medizin* (S. 397-421). Bielefeld: transcript Verlag.
- Müller, A., Candrian, G. & Kropotov, J. (2011). *ADHS. Neurodiagnostik in der Praxis*. Heidelberg: Springer Verlag.
- Niemöller, L. & Oser, L. (2024). *Die Gurkentruppe*. Frankfurt a.M.: Moritz Verlag.
- Reese, I. (2007). *Behinderung als Thema in der Kinder- und Jugendliteratur*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Rietzler, S. & Grolimund, F. (2020). *Lotte, träumst du schon wieder?* Bern: Hogrefe Verlag.
- Rothenberger, A. & Neumärker, K.-J. (2005). ADHS - Allgemeine geschichtliche Entwicklung eines wissenschaftlichen Konzepts. In A. Rothenberger & K.-J. Neumärker (Hrsg.), *Wissenschaftsgeschichte der ADHS. Kramer-Pollnow im Spiegel der Zeit* (S. 9-54). Darmstadt: Steinkopff Verlag.
- Rothenberger, A., Holtmann, M. & Becker, A. (2020). Schlafverhalten und Schlafstörungen. In H.C. Steinhausen, M. Döpfner, M. Holtmann, A. Philipsen & A. Rothenberger (Hrsg.), *Handbuch ADHS. Grundlagen, Klinik, Therapie und Verlauf der Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung* (2. erweiterte und überarbeitete Aufl., S. 217-235). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Rothenberger, A. & Steinhausen, H.C. (2020). Zur Geschichte der Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung. In H.C. Steinhausen, M. Döpfner, M. Holtmann, A. Philipsen & A. Rothenberger (Hrsg.), *Handbuch ADHS. Grundlagen, Klinik, Therapie und Verlauf der Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung* (2. erweiterte und überarbeitete Aufl., S. 17-23). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Schilling, V., Petermann, F. & Hampel, P. (2006). Psychosoziale Situation bei Familien von Kindern mit ADHS. *Zeitschrift für Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie*, 54 (4), 293-301.
- Schleiffer, R. (2024). *ADHS: Medizin als Erziehungshilfe. Eine systemtheoretische Begründung der Popularität dieser Diagnose*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Schulze, E. (Hrsg.). (2023). *Diversität im Bilderbuch. Wie Vielfalt (nicht) vermittelt wird*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Schürmann, S. & Döpfner, M. (2020). Psychoedukation im Kindes- und Jugendalter. In H.C. Steinhausen, M. Döpfner, M. Holtmann, A. Philipsen & A. Rothenberger (Hrsg.), *Handbuch ADHS. Grundlagen, Klinik, Therapie und Verlauf der Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung* (2. erweiterte und überarbeitete Aufl., S. 317-334). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Staiger, M. (2013). Äußere und innere Bilder. Visuelle Darstellung von Gedanken und Gefühlen im Bilderbuch. *Grundschulunterricht Deutsch*, 60 (3), 8-13.
- Staiger, M. (2022). Kategorien der Bilderbuchanalyse - ein sechsdimensionales Modell. In B. Dammers, A. Krichel & M. Staiger (Hrsg.), *Das Bilderbuch. Theoretische Grundlagen und analytische Zugänge* (S. 3-24). Stuttgart: J.B. Metzler.
- Thiele, J. (2003). *Das Bilderbuch. Ästhetik-Theorie-Analyse-Didaktik-Rezeption* (2. Aufl.). Oldenburg: Isensee Verlag.
- Thiele, J. (2021). Das Bilderbuch. In G. Lange (Hrsg.), *Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Ein Handbuch* (5. unveränderte Aufl., S. 217-230). Stuttgart: Schneider Verlag Hohengehren.
- Thome, J. & Jacobs, K.A. (2004). Attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) in a 19th century children's book. *European Psychiatry*, 19, 303-306.
- Thümmler, R. (2015). *ADHS im Schnittfeld verschiedener Professionen. Eine Forschungsstudie zu Zusammenarbeit, Strukturen und gelingender Praxis*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

- Vielstädte, T. (2023). »Alle behindert!« Zur Konstruktion von Behinderung im Kinderbuch. In E. Schulze (Hrsg.), *Diversität im Bilderbuch. Wie Vielfalt (nicht) vermittelt wird* (S. 88-101). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- von Glasenapp, G. (2020a). Möglichkeitsräume. Zur kinder- und jugendliterarischen Repräsentation von Inklusion avant la lettre. In D. A. Frickel, A. Kagelmann, A. Seidler & G. von Glasenapp (Hrsg.), *Kinder- und Jugendmedien im inklusiven Blick. Analytische und didaktische Perspektiven* (S. 27-47). Berlin: Peter Lang GmbH.
- von Glasenapp, G. (2020b). Kinder- und Jugendliteratur. In S. Hartwig (Hrsg.), *Behinderung. Kulturwissenschaftliches Handbuch* (S. 352-356). Stuttgart: J.B. Metzler Verlag.
- Weinkauff, G. & von Glasenapp, G. (2018). *Kinder- und Jugendliteratur* (3. Auflage). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Zais, F., Michalak, C., Rumpf, M. & Schulte, M. (2018). *Zappel-Zirkus Zacharias. Ein Buch für zappelige Zirkuskinder mit ADHS, ihre Zirkusfamilien, Freunde und Zirkusdompteure*. Bern: Hogrefe Verlag.
- Zeyen, H. (2016). *Phil, der Frosch. Ein Buch für Kinder mit ADHS, ihre Freundinnen und Freunde und alle, die sie gern haben*. Bern: Hogrefe Verlag.
- Zimmermann, R. (1982). *Behinderte in der Kinder- und Jugendliteratur*. Berlin: Verlag Volker Spiess.

Wortschatzförderung im Zweitspracherwerb:

Erweiterung des Wortschatzsammlers für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache

Ibtissam Azzouzi

Bachelorarbeit

Universität Duisburg-Essen

DOI: <https://doi.org/10.17185/duepublico/86441>

Abstract

Der Beitrag nimmt den Wortschatzsammler, einen strategieorientierten Förderansatz zur Erschließung von Wortbedeutungen, als Ausgangspunkt und fragt, wie sonderpädagogische und sprachdidaktische Förderperspektiven im Kontext lebensweltlicher Mehrsprachigkeit produktiv miteinander verbunden werden können. Die Arbeit setzt bei diesem etablierten Instrument der Wortschatzförderung an und fragt danach, welche Anpassungen erforderlich sind, wenn Kinder nicht allein im Deutschen, sondern in mehrsprachigen Erwerbs- und Bildungskonstellationen lernen. Vorgesprochen werden unter anderem sprachenübergreifende Strategieanwendungen, die Einbindung erstsprachlichen Vorwissens, mehrsprachige Dokumentationsformen und kontrastive Reflexionsanlässe. Damit wird sichtbar, dass sprachliche Förderung im Zweitspracherwerb nicht bei einer isolierten Erweiterung des deutschen Wortschatzes stehen bleiben muss, sondern an bereits vorhandene sprachliche, konzeptuelle und biografische Ressourcen der Kinder anschließen kann.

Keywords

Zweitspracherwerb · Wortschatzförderung · Deutsch als Zweitsprache · Inklusion · Sonderpädagogik · Evidenzbasierte Praxis

Zitiervorschlag

Azzouzi, I. (2026). Wortschatzförderung im Zweitspracherwerb: Erweiterung des Wortschatzsammlers für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache. *Kaleidoskop Sonderpädagogik*, 1, 46-84. <https://doi.org/10.17185/duepublico/86441>

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	48
2. Theoretischer Hintergrund	50
2.1 Deutsch als Zweitsprache	50
2.1.1 Lebensweltliche Mehrsprachigkeit	50
2.1.2 Sukzessiver und simultaner Zweitspracherwerb	51
2.1.3 Wortschatzentwicklung des Zweitspracherwerbs	53
2.1.4 DaZ-Unterricht in der Schule	57
2.2 Wortschatzarbeit als unterrichtsbegleitende Aufgabe	59
2.2.1 Rolle des Wortschatzes bei Kindern mit DaZ	59
2.2.2 Strategiebasierte Wortschatzförderung	60
3. Wortschatzsammler	62
3.1 Theoretische Grundlage	62
3.2 Voraussetzungen	63
3.3 Umsetzung in der Schule	64
3.3.1 Vermittlung und Automatisierung des Strategiegebrauchs	64
3.3.2 Transfer der Strategie in den Alltag	66
4. Erweiterung des Wortschatzsammlers für die Anwendung bei DaZ	69
4.1 Voraussetzungen	70
4.2 Mitarbeit der Eltern	72
4.3 Erweiterung der Therapiesitzung 1	73
4.4 Erweiterung der Therapiesitzung 2	76
4.5 Erweiterung der Therapiesitzung 3	78
5. Diskussion	81
Literatur	83

1 Einleitung

„Wissen wird mit Hilfe von Sprache vermittelt“ (Stitzinger & Sallat, 2016, S. 18).

Deutschland ist eine Einwanderungsgesellschaft, in der Mehrsprachigkeit längst zur schulischen Realität geworden ist. In vielen Grundschulklassen wachsen Kinder mit unterschiedlichen Erstsprachen auf und erwerben Deutsch als Zweitsprache. Diese Kinder stehen vor der Herausforderung, in kurzer Zeit einen umfassenden deutschen Wortschatz aufzubauen, um am schulischen und sozialen Leben gleichberechtigt teilhaben zu können. Dabei ist der Wortschatz nicht nur ein isolierter Teilbereich der Sprache, sondern die Grundlage für das Verstehen und Produzieren sprachlicher Äußerungen in allen Fächern und Lebensbereichen. Fehlt es an einem ausreichenden lexikalischen Repertoire, drohen schulisches Scheitern, soziale Isolation und nachhaltige Benachteiligung.

Herkömmliche Ansätze der Wortschatzförderung, wie das Auswendiglernen von Vokabellisten oder die Vermittlung eines begrenzten, exemplarischen Wortschatzes erzielen jedoch häufig nur begrenzte und wenig nachhaltige Erfolge (Ulrich & Schneggenburger, 2012, S. 63). Sie vermitteln einzelne Wörter, befähigen Kinder aber nicht dazu, sich unbekannte Wörter eigenständig und dauerhaft zu erschließen. Gerade für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache, die täglich mit einer Vielzahl unbekannter Wörter konfrontiert werden, ist dieser Mangel besonders folgenreich.

Der Wortschatzsammler nach Motsch, Gaigulo und Ulrich (2022) setzt genau an dieser Stelle an. Es handelt sich um einen evidenzbasierten, strategieorientierten Förderansatz, der Kindern mit lexikalischen Schwierigkeiten nicht einzelne Wörter beibringt, sondern ihnen das Handwerkszeug vermittelt, um sich Wortbedeutungen eigenständig zu erschließen. Das Konzept basiert auf einer positiven Umdeutung von Wissenslücken: Unbekannte Wörter werden nicht als Defizit, sondern als wertvolle „Schätze“ betrachtet, die es zu entdecken gilt. Mithilfe konkreter Frage-, Speicher- und Abrufstrategien lernen Kinder, aktiv nachzufragen, neue Wörter tief zu verankern und langfristig abrufbar zu machen. Empirische Studien belegen die hohe Wirksamkeit dieses Ansatzes, auch bei mehrsprachigen Kindern (Motsch & Marks, 2015) und zeigen darüber hinaus positive cross-linguistische Transfereffekte vom Deutschen auf die Erstsprache (Motsch & Marks, 2016).

Für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache ist dieser Ansatz von besonderer Bedeutung: Sie erwerben Deutsch in einem Kontext, in dem implizites, beiläufiges Lernen allein nicht ausreicht. Da ihr Sprachkontakt auf zwei Sprachen verteilt ist und bildungssprachliche Strukturen im familiären Umfeld oft weniger präsent sind, benötigen sie explizite Strategien, die ihnen helfen, lexikalische Lücken bewusst zu erkennen und selbstgesteuert zu schließen (Apeltauer, 2020, S. 318). Der Wortschatzsammler bietet genau diesen strategischen Zugang.

Allerdings wurde das Konzept ursprünglich für monolinguale Kinder mit umschriebenen Sprachentwicklungsstörungen konzipiert und berücksichtigt die spezifischen Gegebenheiten des Zweitspracherwerbs nicht systematisch. Aspekte wie der Einfluss der Erstsprache, interlinguale Transferprozesse und die soziokulturellen Kontexte mehrsprachiger Familien finden im Originalkonzept keine gezielte Berücksichtigung. Hier besteht eine deutliche Lücke zwischen dem Potenzial des Wortschatzsammlers und den spezifischen Bedürfnissen von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache.

Vor diesem Hintergrund lautet die leitende Forschungsfrage dieser Arbeit:

Wie kann der Wortschatzsammler nach Motsch et al. (2022) für den Einsatz bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache erweitert werden?

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, auf der Grundlage theoretischer Erkenntnisse aus dem Bereich des Zweitspracherwerbs und der Mehrsprachigkeitsdidaktik eine systematische, konzeptionelle Erweiterung des Wortschatzsammlers für Kinder mit DaZ zu entwickeln. Dabei soll die Mehrsprachigkeit der Kinder nicht als Defizit, sondern als Ressource verstanden und nutzbar gemacht werden.

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Deutsch als Zweitsprache

2.1.1 Lebensweltliche Mehrsprachigkeit

Der Begriff der Mehrsprachigkeit wird in der Wissenschaft unterschiedlich definiert und differenziert. Rösch (2011, S. 163) unterscheidet zwischen verschiedenen Typen von Mehrsprachigkeit. Die retrospektive (lebensweltliche) Mehrsprachigkeit bezeichnet den natürlichen Erwerb mehrerer Sprachen im Alltag und die prospektive Mehrsprachigkeit beschreibt das Erlernen einer Fremdsprache in einer institutionellen Umgebung. Eine retrospektiv-prospektive Mehrsprachigkeit liegt vor, wenn eine Person mit Migrationshintergrund bereits lebensweltlich mehrsprachig aufwächst und in der Schule eine weitere Fremdsprache erwirbt. Im Kontext dieser Arbeit steht die retrospektive, lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Fokus, da sie den typischen Spracherwerbskontext von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache darstellt.

Die retrospektive Mehrsprachigkeit lässt sich durch den Heritage-Language-Erwerb präzisieren. Der „Heritage-Language-Erwerb („Erbspracherwerb“) bezeichnet den informellen und ungesteuerten Erwerb einer ersten Sprache (L1), die soziolinguistisch als Minderheitssprache bewertet wird, in einem Kontext, in dem die Mehrheitsprache (Deutsch) dominiert“ (Rothweiler, 2022, S. 37). Dies stellt für Kinder mit Migrationshintergrund einen essenziellen Bestandteil ihrer sozialen und sprachlichen Identität dar.

Die Sprachverteilung in mehrsprachigen Familien ist heterogen. Ein ausschließlich herkunftssprachlich geprägtes familiäres Umfeld, in dem Deutsch nur als Bildungs- und Umgebungssprache fungiert, kommt vergleichsweise seltener vor als Familien, in denen Deutsch zusätzlich innerhalb des familiären Kontexts verwendet wird, wobei die Herkunftssprache dennoch eine zentrale Rolle für die Alltagskommunikation behält (Ahrenholz, 2010, S. 200). Da die Herkunftssprache häufig, primär in der Familie und im engeren Freundeskreis gesprochen wird, hat sie weniger Ausbau- und Differenzierungsmöglichkeiten als die Mehrheitssprache. Die Mehrheitssprache Deutsch hingegen wird in vielfältigeren Kontexten verwendet, in der Schule systematisch gefördert und entwickelt sich daher häufig zur dominanten Sprache (Rothweiler, 2022, S. 37).

Die sprachliche Kompetenz und Dominanz mehrsprachiger Kinder ist dynamisch und kontextabhängig. Je nach Intensität des Kontakts mit der Erbsprache, etwa während eines mehrwöchigen Urlaubs im Herkunftsland, kann sich die dominante Sprache temporär verschieben. Zudem variieren die Kompetenzen in den unterschiedlichen Sprachen auf verschiedenen linguistischen Ebenen, beispielsweise im Lexikon gegenüber der Grammatik. Bilingualität ist daher kein statischer Zustand, sondern ein kontinuierlicher, dynamischer Prozess (Rothweiler, 2022, S. 10).

Zum Nachteil der Erbsprache kommt hinzu, dass diese im schulischen Setting in der Regel nicht oder kaum gefördert wird, was dazu führen kann, dass der Erwerb stagniert (Rothweiler, 2022, S. 38; Rösch, 2011, S. 163). Durch die Vernachlässigung des Entwicklungsstandes der Erbsprache werden mehrsprachige Kinder in Schulen häufig ausschließlich am sprachlichen Entwicklungsstand einsprachig deutscher Kinder gemessen, wodurch sie oft fälschlicherweise mit sprachlichen Defiziten eingestuft werden (Rösch, 2011, S. 164). Diese defizitorientierte Perspektive verkennt jedoch die spezifischen Charakteristika des mehrsprachigen Wortschatzerwerbs.

Betrachtet man den Wortschatz mehrsprachiger Kinder genauer, zeigt sich das Phänomen des verteilten lexikalischen Wissens (Tracy, 2008, S. 37). Der Wortschatzerwerb in den jeweiligen Sprachen, sowohl in der Minderheits- als auch in der Mehrheitssprache, ist inputabhängig. Mehrsprachige Kinder erweitern ihren Wortschatz in beiden Sprachen kontext- und zeitabhängig, wobei sich das lexikalische Wissen auf die verschiedenen Sprachen verteilt. Das bedeutet, dass ein Kind einen bestimmten Begriff möglicherweise in der Erstsprache kennt, jedoch nicht im Deutschen, oder umgekehrt. Der Gesamtwortschatz über beide Sprachen hinweg kann durchaus dem monolingualer Kinder entsprechen, während der Wortschatz in den Einzelsprachen jeweils geringer ausfällt (Apeltauer, 2008, S. 21). Es ist daher inkorrekt, von einem fehlenden Wort im Deutschen automatisch auf eine lexikalische Lücke im konzeptuellen Wissen des Kindes zu schließen.

Die Entwicklung des Wortschatzes hängt nicht nur von der Inputmenge, sondern auch von der Inputqualität ab. Die Qualität des sprachlichen Inputs, etwa durch reichhaltige Gespräche mit Bezugspersonen, Vorlesen oder die Verwendung komplexer sprachlicher Strukturen, beeinflusst maßgeblich, wie differenziert und umfangreich sich der Wortschatz in der jeweiligen Sprache entwickelt (Ahrenholz, 2010, S. 103).

Diese Charakteristika des mehrsprachigen Wortschatzerwerbs, insbesondere das verteilte lexikalische Wissen, machen deutlich, dass Förderansätze für Kinder mit DaZ beide Sprachen berücksichtigen und die Erstsprache als Ressource einbeziehen sollten, anstatt sich ausschließlich auf das Deutsche zu konzentrieren.

2.1.2 Sukzessiver und simultaner Zweitspracherwerb

In der Spracherwerbsforschung wird grundlegend zwischen simultanem und sukzessivem Zweitspracherwerb unterschieden. Von simultanem beziehungsweise doppeltem Erstspracherwerb spricht man, wenn ein Kind von Geburt an mit zwei Sprachen aufwächst (Tracy, 2008, S. 108). Im Kontext dieser Arbeit steht jedoch der sukzessive Zweitspracherwerb im Fokus, da dieser die typische Erwerbssituation von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache im schulischen Kontext darstellt.

Im sukzessiven Zweitspracherwerb wird zwischen frühem und spätem kindlichem L2-Erwerb unterschieden, wobei eine einheitliche Altersgrenze in der Forschung fehlt. Diese Arbeit orientiert sich an den Definitionen von Meisel (2009) und Chilla et al.

(2014). Chilla et al. (2014, S. 150) klassifizieren den frühen kindlichen L2-Erwerb als vor Abschluss des 4. Lebensjahres, da er Parallelen zum einfachen und doppelten Erstspracherwerb aufweist. Meisel (2009, S. 7) setzt den späten kindlichen L2-Erwerb ab dem 4. Lebensjahr an, was durch maturative Veränderungen der Language Making Capacity begründet wird.

Der sukzessive L2-Erwerb kann sowohl gesteuert als auch ungesteuert erfolgen. Beim gesteuerten Zweitspracherwerb, der häufig auch als Fremdspracherwerb bezeichnet wird, findet der Erwerb in systematischer Form statt, etwa im schulischen Fremdsprachenunterricht (Jung et al., 2016, S. 142). Ungesteuerter Zweitspracherwerb hingegen erfolgt in alltäglicher Kommunikation ohne systematische intentionale Lenkung, wobei sich das lernende Kind primär am kommunikativen Erfolg statt an formaler Korrektheit orientiert (Jung et al., 2016, S. 142).

Die in dieser Arbeit im Fokus stehenden Kinder mit Deutsch als Zweitsprache befinden sich in einer Mischform. Sie erwerben Deutsch zunächst ungesteuert im Alltag, erhalten jedoch im schulischen Kontext zusätzlich gesteuerte sprachliche Förderung. Dieser Erwerbskontext hat bedeutende Konsequenzen für den Wortschatzaufbau.

Die Wortschatzentwicklung bei sukzessiv zweisprachigen Kindern unterscheidet sich in wesentlichen Aspekten vom Erstspracherwerb, auch wenn die grundlegenden Mechanismen des Wortlernens vergleichbar sind. Ein zentraler Unterschied besteht darin, dass der Wortschatzerwerb in der Zweitsprache bewusster, strategischer und stärker inputabhängig erfolgt als im Erstspracherwerb.

Kinder im Zweitspracherwerb verfügen bereits über konzeptuelles Wissen aus ihrer Erstsprache und wissen, was Wörter sind und welche Funktion sie haben (Chilla et al., 2022, S. 42). Dies ermöglicht ihnen, neue Wörter in der Zweitsprache schneller zu erlernen und ihren Wortschatz potenziell bis zum Niveau von Erstsprachlern auszubauen. Allerdings sind sie dabei in besonderem Maße auf den sprachlichen Kontext angewiesen. (Chilla et al., 2022, S. 41). Kinder nutzen den sprachlichen Kontext, um sich Wortbedeutungen noch unbekannter Wörter zu erschließen. Daraus folgt, dass je weiter der Wortschatz bereits ausgebaut ist, desto eher der sprachliche Kontext bei der Erschließung neuer Bedeutungen helfen kann.

Ein weiteres charakteristisches Merkmal des sukzessiven Zweitspracherwerbs besteht darin, dass zweisprachige Kinder ihre Sprachen in verschiedenen Lebenssituationen erleben. Der Wortschatz in der Herkunftssprache und in der Zweitsprache überschneidet sich teilweise, deckt jedoch auch unterschiedliche Konzeptbereiche ab (vgl. Kapitel 2.1.1: verteiltes lexikalisches Wissen). Dies führt dazu, dass Kinder mit DaZ in beiden Sprachen über spezifische lexikalische Ressourcen verfügen, die sich ergänzen.

Der bewusstere und strategischere Charakter des Wortschatzerwerbs in der Zweitsprache hat wichtige Implikationen für die Sprachförderung. Während Kinder im Erstspracherwerb Wörter primär implizit und beiläufig erwerben, sind Kinder im sukzessiven Zweitspracherwerb stärker auf explizite Strategien angewiesen, um lexikalische Lücken zu erkennen, neue Wörter zu erfragen und sich deren Bedeutung zu

erschließen. Sie benötigen zudem Strategien, um neu gelernte Wörter zu memorieren und langfristig abrufen zu können.

Diese Erkenntnis bildet die theoretische Grundlage für strategiebasierte Förderansätze wie den Wortschatzsammler (vgl. Kapitel 2.2.3 und Kapitel 3), der Kindern genau solche Strategien vermittelt. Fragestrategien zum Erschließen von Wortbedeutungen, Speicherstrategien zum Einprägen neuer Wörter und Abrufstrategien zur Sicherung des Gelernten. Der strategieorientierte Ansatz trägt dem Umstand Rechnung, dass Kinder mit DaZ nicht nur neue Wörter lernen müssen, sondern auch befähigt werden sollten, selbstständig und bewusst ihren Wortschatz zu erweitern.

2.1.3 Wortschatzentwicklung des Zweitspracherwerbs

Der Wortschatz bezeichnet die Gesamtheit aller zu einem bestimmten Zeitpunkt verwendeten Sprachzeichen einer Sprache oder Sprachgemeinschaft und wird als das Lexikon der Sprache verstanden (Pohl & Ulrich, 2016, S. 31). Dabei ist zwischen zwei verschiedenen Dimensionen des Wortschatzes zu unterscheiden: Apeltauer (2008, S. 19) differenziert zwischen dem Verstehenswortschatz (rezeptiver Wortschatz), der jene Wörter umfasst, die ein Lernender verstehen kann, und dem Mitteilungswortschatz (produktiver Wortschatz), zu dem die Wörter gehören, die aktiv verwendet werden können. Die Grenze zwischen beiden Bereichen verläuft fließend: Wörter, die über längere Zeit nicht gebraucht werden, können vom produktiven in den rezeptiven Wortschatz übergehen. Umgekehrt ist es bei entsprechendem Bedarf möglich, dass Wörter aus dem rezeptiven in den produktiven Wortschatz Eingang finden.

Der Wortschatzerwerb bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern ist erfahrungsbaasiert. Menschen erwerben die Wörter einer Sprache, mit denen sie wiederholt in ihrer Lebenswelt in Kontakt kommen (Rupp & Ehl, 2025, S. 293). Daher wird der Wortschatz besonders stark von den heterogenen Erwerbsbedingungen mehrsprachiger Kinder beeinflusst. Bei mehrsprachigen Kindern zeigt sich häufig das Phänomen des verteilten lexikalischen Wissens (vgl. Kapitel 2.1.1): Ihr Gesamtwortschatz über beide Sprachen hinweg kann dem monolingualer Kinder entsprechen, während der Wortschatz in den Einzelsprachen jeweils geringer ausfällt. Kinder verfügen über konzeptuelles Wissen, das nicht immer in beiden Sprachen gleichermaßen lexikalisiert ist. Aufgrund dieser Heterogenität sind quantitative Aussagen zum gesamten Wortschatzumfang und Wortschatzwachstum bei mehrsprachigen Kindern kaum möglich, sondern allenfalls sehr grobe Schätzungen (Rupp & Ehl, 2025, S. 293).

Ein wesentlicher Unterschied zwischen dem monolingualen und bilingualen Lexikon-erwerb besteht darin, dass bilinguale Kinder insgesamt eine größere Anzahl von Wörtern lernen müssen, da sie zwei sprachspezifische Lexika erwerben. Zugleich haben sie weniger Kontakt mit den einzelnen Sprachen als monolinguale Kinder, denn ihr Sprachkontakt verteilt sich notwendigerweise auf die beiden zu erwerbenden Sprachen. Je mehr Input die Kinder in einer Sprache erhalten und je länger der Sprachkontakt besteht, desto größer entwickelt sich der Wortschatz in dieser Sprache. Mit

der Inputmenge erhöht sich auch das Tempo der lexikalischen Entwicklung (Klassert & Kauschke, 2014, S. 122).

Empirische Studien zeigen, dass die lexikalischen Fähigkeiten von bilingualen Kindern sowohl in der Erstsprache als auch in der Zweitsprache quantitativ unter denen gleichaltriger monolingualer Kinder liegen können (vgl. Klassert & Kauschke, 2014, S. 122). Bereits zu Beginn des Kontakts mit der Zweitsprache sind bilingualer Kinder in Bezug auf ihre lexikalischen Fähigkeiten in der Erstsprache monolingualen Kindern häufig unterlegen. Die Unterschiede zwischen bi- und monolingualen Kindern sind im rezeptiven Wortschatz in beiden Sprachen dabei geringer ausgeprägt als im produktiven Wortschatz. Die bilinguale Erwerbssituation wirkt sich nicht nur auf den Wortschatzumfang aus, sondern auch auf die Wortfindung: In der Sprachproduktion kann der Wortabruf bei bilingualen Sprechern im Vergleich zu monolingualen Sprechern erschwert sein (Klassert & Kauschke, 2014, S. 122).

Zum Verständnis der Prozesse des Zweitspracherwerbs wurden verschiedene theoretische Hypothesen entwickelt, zu denen die Kontrastivhypothese, Identitätshypothese, Interaktionshypothese, Interlanguagehypothese und Interdependenzhypothese zählen. Mit Blick auf das Ziel und dem begrenzten Rahmen dieser Arbeit werden im Folgenden die Interlanguagehypothese und die Kontrastivhypothese in Hinblick auf ihre Bedeutung für den Wortschatzerwerb näher betrachtet.

Interlanguagehypothese

Die von Selinker (1972) entwickelte Interlanguagehypothese stellt den Prozess des Zweitspracherwerbs selbst in den Mittelpunkt. Selinker geht davon aus, dass eine angeborene sprachliche Struktur (latent language structure) existiert, die für den Erstspracherwerb verantwortlich ist. Für den Zweitspracherwerb sei eine Reaktivierung dieser Struktur jedoch nur selten möglich. Stattdessen entwickelt der Lernende auf seinem Erwerbsweg von der Ausgangs- zur Zielsprache sprachliche Zwischensysteme, die als Interlanguage oder im deutschsprachigen Raum als Lernaltersprachen bezeichnet werden (Niebuhr-Siebert & Baake, 2014, S. 37f.).

Diese Lernaltersprachen sind dynamisch angelegt, verändern und reorganisieren sich mit jedem Lernschritt. Sie sind offen für Einflüsse von außen und von innen: Zu den äußeren Einflüssen zählt der sprachliche Input, während innere Einflüsse Übergeneralisierungen, Transfer aus der Erstsprache, Übungstransfer sowie Strategien des Zweitsprachlernens und der Zweitsprachkommunikation umfassen. Es kommt dabei zur Interferenz, bei der die Regeln eines bekannten Sprachsystems (Herkunftssprache) auf ein weniger bekanntes Sprachsystem angewendet werden (Niebuhr-Siebert & Baake, 2014, S. 37f.).

Für die Wortschatzentwicklung bedeutet dies, dass der Wortschatz als dynamisches, eigenständiges System zu verstehen ist, das sich kontinuierlich weiterentwickelt. Diese Perspektive steht in direktem Zusammenhang mit dem in Kapitel 2.1.2 beschriebenen bewussteren und strategischeren Charakter des Wortschatzerwerbs im sukzessiven Zweitspracherwerb. Kritisiert wird an der Interlanguagehypothese die

fehlende definitorische Einheitlichkeit sowie der divergierende methodische Umgang mit Untersuchungen der Lernaltersprache, wobei eine klare Vorgehensweise fehlt (Niebuhr-Siebert & Baake, 2014, S. 37f.).

Kontrastivhypothese

Die Kontrastivhypothese wurde ursprünglich auf behavioristischer Grundlage formuliert. Beim Erwerb neuer „Habits“ in der Zweitsprache greift der Lernende demnach ständig auf bereits erworbene „Habits“ seiner Erstsprache zurück. Übereinstimmungen zwischen den beiden Sprachen führen zum positiven Transfer, Unterschiede hingegen zum negativen Transfer, auch Interferenz genannt (Glück & Rödel, 2016, S. 366). Kontraste in jeder sprachlichen Hinsicht, beispielsweise in Aussprache, Grammatik oder Lexik führen dieser Hypothese zufolge zu Lernschwierigkeiten, während Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen Lernerleichterungen bewirken. Mithilfe eines systematischen kontrastiven Vergleichs von Sprachen lassen sich Fehler („bad habits“) voraussagen, die durch geschickte Anordnung des Lernmaterials von vornherein vermieden werden sollen.

Kritiker der Kontrastivhypothese, insbesondere Vertreter der Identitätshypothese, wenden ein, dass die Gleichsetzung von linguistischen Unterschieden mit psycholinguistischen Prozessen problematisch sei. Klare Unterschiede zwischen Sprachen könnten im Gegensatz zu verschwommenen Ähnlichkeiten sogar lernerleichternd wirken (Glück & Rödel, 2016, S. 366).

Die Kontrastivhypothese ist für den Wortschatzerwerb in der Zweitsprache relevant, da sowohl positive Transfereffekte aus der Erstsprache als auch fehlende Konzepte den Erwerb neuer Wörter beeinflussen. Für Förderprogramme wie den Wortschatzsammler bedeutet dies, dass die Wortauswahl die sprachlichen Voraussetzungen der Kinder systematisch berücksichtigen sollte.

Im Prozess des Wortschatzerwerbs nutzen mehrsprachige Kinder verschiedene Strategien und kompensatorische Verhaltensweisen, um lexikalische Lücken zu überbrücken. Diese Strategien stehen in engem Zusammenhang mit dem in Kapitel 2.1.2 beschriebenen bewussteren und strategischeren Charakter des Zweitspracherwerbs.

Eines dieser Strategien ist das sogenannte Code-Mixing. Beim Code-Mixing werden Wörter, die in einer Sprache nicht verfügbar sind, aus einer dem Kind bekannten Sprache übernommen. Die lernende Person greift auf ein Wort aus einer ihr bekannten Sprache zurück, wenn es ihr in der Zielsprache momentan nicht zur Verfügung steht (Jeuk, 2021, S. 44). Dies kann als kompensatorisches Verhalten gedeutet werden, das dem Kind ermöglicht, trotz begrenzter lexikalischer Ressourcen in der Zielsprache zu kommunizieren.

Vom Code-Mixing zu unterscheiden ist das Code-Switching, bei dem in Abhängigkeit von der Situation, dem Interaktionspartner und dem Thema bewusst zwischen den beiden Sprachen gewählt wird. Dieser Wechsel kann von Äußerung zu Äußerung erfolgen (Jeuk, 2021, S. 44) und stellt eine bewusste sprachliche Strategie dar.

Zu den typischen Entwicklungsphänomenen im Wortschatzerwerb gehören Übergeneralisierungen und Untergeneralisierungen. Bei der Übergeneralisierung wird ein Begriff zu stark ausgedehnt und zu weit gefasst, beispielsweise wenn alle Vierbeiner als „Hund“ bezeichnet werden. Das Gegenteil stellt die Untergeneralisierung dar, bei der die Bedeutung zu eng gefasst wird und eine zu starke Beschränkung stattfindet, beispielsweise wenn nur der eigene Hund als „Hund“ bezeichnet wird, diese Bezeichnung jedoch nicht auf alle Hunde übertragen wird (Rupp & Ehl, 2025, S. 73). Diese Phänomene zeigen die dynamische Entwicklung des Wortschatzes und sollten nicht als Fehler, sondern als produktive Entwicklungsschritte verstanden werden, eine wichtige Perspektive, die der entwicklungsorientierten Ausrichtung des Wortschatzsammlers entspricht.

Mehrsprachige Kinder neigen intuitiv dazu, ihre sprachlichen Äußerungen zu vereinfachen. Dabei besteht die Gefahr, dass Alltagssprachliche Varietäten bevorzugt werden, während bildungssprachliche Strukturen seltener verwendet werden. Ein Sprachlernprinzip, das hierbei unterstützend wirken kann, ist das Scaffolding, auf das in Kapitel 2.1.4 genauer eingegangen wird.

Die Definition und Diagnostik von Sprachstörungen bei mehrsprachigen Kindern gestalteten sich nicht einfach. Wird als Sprachstörung jede Abweichung von einem definierten Standard oder einer sprachlichen Norm verstanden, wird deutlich weshalb viele mehrsprachig aufwachsende Kinder fälschlicherweise als sprachgestört etikettiert werden. Wie zuvor beschrieben, weichen mehrsprachig aufwachsende Kinder in verschiedenen Bereichen, beispielsweise im Bereich des Wortschatzes, von der Sprachproduktion gleichaltriger monolingualer Kinder ab, ohne dass dies pathologisch wäre.

Mehrsprachigkeit stellt per se keinen Risikofaktor für Sprachentwicklungsstörungen dar, schließt diese jedoch nicht aus. Die Symptome zeigen sich dann sowohl in der Erst- als auch in der Zweitsprache. In Bezug auf die Symptomatik sind keine grundlegend anderen Auffälligkeiten in der jeweiligen Sprache zu erwarten als bei monolingualen Kindern mit dieser Muttersprache (Klassert & Kauschke, 2014, S. 121). Es wird angenommen, dass mehrsprachige Kinder mit lexikalischen Störungen dieselben oder ähnliche Symptome in beiden Sprachen zeigen, da die zugrunde liegenden Defizite sprachübergreifend bestehen. Allerdings gibt es für diese Annahme bisher keine hinreichenden empirischen Belege (Klassert & Kauschke, 2014, S. 121).

Ein wichtiges Unterscheidungskriterium ist, dass sich bei sprachunauffälligen sukzessiv-bilingualen Kindern zumindest eine Sprache unproblematisch entwickelt, während bei einer Sprachentwicklungsstörung auf jeden Fall beide Sprachen betroffen sind. Eine Verzögerung oder Auffälligkeit in lediglich einer der beiden Sprachen eines zweitsprachlernenden Kindes ist nicht hinreichend, um eine *Spezifische Sprachentwicklungsstörung* (SSES) anzuzeigen (Chilla, Rothweiler & Babur, 2022, S. 108).

Die Beobachtung und Bewertung solcher Aspekte des Sprachlernverhaltens ist daher für die Unterscheidung zwischen DaZ-typischen Phänomenen und Sprachentwicklungsstörungen von großer Bedeutung.

2.1.4 DaZ-Unterricht in der Schule

DaZ-Unterricht verfolgt das übergeordnete Ziel, Kinder mit Deutsch als Zweitsprache dazu zu befähigen, die deutsche Sprache in schulischen und alltäglichen Handlungssituationen sicher und kompetent zu verwenden. Um dieses Ziel zu erreichen, orientiert sich der DaZ-Unterricht an einer Reihe didaktischer Grundprinzipien, die Kniffka und Siebert-Ott (2023) systematisch beschreiben und die im Folgenden mit Blick auf ihre Relevanz für die Wortschatzarbeit dargestellt werden.

Ein erstes Leitprinzip ist die Kompetenzorientierung: Im Mittelpunkt des Unterrichts stehen nicht einzelne grammatische Phänomene oder isolierte Themen, sondern sprachliche Handlungsfähigkeiten, wie sie etwa in den Deskriptoren des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) formuliert werden. Für die Wortschatzarbeit bedeutet dies, dass Wörter nicht losgelöst, sondern stets im Kontext kommunikativer Verwendungssituationen vermittelt werden sollten (Kniffka & Siebert-Ott, 2023, S. 104). Eng damit verbunden ist das Prinzip der Lernendenorientierung. Da Kinder mit DaZ sehr unterschiedliche sprachliche Lernvoraussetzungen, Lebenswelten und Bildungsbiografien mitbringen, müssen diese individuellen Bedingungen bei der Unterrichtsgestaltung systematisch berücksichtigt werden (Kniffka & Siebert-Ott, 2023, S. 104 f.). Die Bedarfsorientierung ergänzt diesen Gedanken auf der Planungsebene: Sowohl objektive als auch subjektive Bedarfe der Lernenden sollen in die Unterrichtsplanung einfließen, um sicherzustellen, dass die vermittelten sprachlichen Mittel für die Kinder tatsächlich funktional und relevant sind (Kniffka & Siebert-Ott, 2023, S. 105).

Das Prinzip der Handlungsorientierung betont, dass Lernende zur Sprachhandlungsfähigkeit in der Zweitsprache ausgebildet werden sollen. Dazu sollte der Unterricht sprachliches Handeln in authentischen Situationen in den Vordergrund stellen und gleichzeitig auf sprachliche Anforderungen in zukünftigen Realsituationen vorbereiten (Kniffka & Siebert-Ott, 2023, S. 105). Für die Wortschatzarbeit bedeutet dies konkret, dass nicht nur bildungs- und fachsprachlicher Wortschatz vermittelt werden darf, sondern ebenso Alltagssprachlicher Wortschatz. Stitzinger und Sallat (2016) weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass Kinder mit DaZ gleichermaßen mit Alltagssprache, Bildungssprache, Fachsprache und Schriftsprache konfrontiert sind, ein Wortschatzrepertoire, das entsprechend breit und funktional aufgebaut werden muss (S. 20). Das verwandte Prinzip der Aufgabenorientierung konkretisiert diesen Anspruch auf der Ebene der Lernaufgaben: Übungen und Aufgaben sollen im realen Leben verankert sein und gezielt auf sprachliches Handeln außerhalb des Klassenzimmers vorbereiten, wobei Inhalte Vorrang vor formalen Aspekten haben (Kniffka & Siebert-Ott, 2023, S. 106). Der Wortschatz nimmt dabei eine besonders zentrale Stellung ein, da er die Grundlage für das Verstehen und Produzieren inhaltsbezogener Äußerungen bildet.

Die Inhaltsorientierung richtet den Blick auf die für den jeweiligen Lernkontext relevanten Themen und Inhalte (Kniffka & Siebert-Ott, 2023, S. 106), während die Interaktionsorientierung die Bedeutung des sprachlichen Handelns im sozialen

Miteinander hervorhebt. Letztere findet ihre methodische Umsetzung unter anderem im Konzept des Scaffolding. Der Begriff, wörtlich übersetzt „Gerüst“, bezeichnet Unterstützungsangebote, die Lernende bei der Wissens- und Sprachkonstruktion begleiten und schrittweise wieder abgebaut werden, sobald das Kind die entsprechenden Fähigkeiten eigenständig anwenden kann. Konkret bedeutet dies, dass zunächst ein gemeinsames Verständnis über das Unterrichtsziel hergestellt wird, anschließend das Verständnisniveau der Kinder kontinuierlich überprüft wird und auf dieser Grundlage individuelle Lernhilfen gegeben werden, die sukzessive ausgeblendet werden, sobald das Kind sie nicht mehr benötigt (Niebuhr-Siebert & Baake, 2014, S. 206).

Schließlich kommt dem Mehrsprachigkeitsprinzip eine besondere Bedeutung zu: Vorhandene Sprachlernerfahrungen und Sprachkenntnisse der Lernenden, also ihre Erstsprachen und weitere Sprachen, sollen aktiv in den Unterricht einbezogen und als Ressource genutzt werden (Kniffka & Siebert-Ott, 2023, S. 107). Dieses Prinzip ist nicht nur aus motivationaler Sicht bedeutsam, sondern knüpft direkt an die in Kapitel 2.1.3 dargelegte Kontrastiv- und Interlanguagehypothese an: Die Erstsprache beeinflusst den Wortschatzerwerb in der Zweitsprache maßgeblich, weshalb ein bewusster Einbezug sprachlicher Vergleiche den Lernprozess aktiv unterstützen kann.

Hinsichtlich der konkreten Wortschatzarbeit im DaZ-Unterricht plädieren Harr, Liedke und Riehl (2018) für einen Methodenpluralismus: Es wird auf verschiedene Verfahren zurückgegriffen, von imitativen Sprachübungen über sprachvergleichende Wortschatzvermittlung bis hin zum Einsatz vielfältiger Medien und digitaler Lernplattformen. Dabei ist die methodische Auswahl nicht beliebig, sondern muss sich an kommunikativen Lernzielen und den grundlegenden Prinzipien des Sprachunterrichts orientieren (S. 75). Vokabeln werden beispielsweise thematisch gebündelt und an realitätsnahen Oberthemen vermittelt, sodass der Wortschatz von Anfang an in bedeutungsvolle Kontexte eingebettet ist.

Trotz dieser didaktisch fundierten Prinzipien zeigt sich in der schulischen Praxis, dass spezifische Förderkonzepte notwendig sind, die Wortschatzarbeit für Kinder mit DaZ systematisch und individuell strukturieren. Ein solches Konzept stellt der Wortschatzsammler nach Motsch und Ulrich dar, dessen theoretische Grundlagen und praktische Umsetzung in Kapitel 3 ausführlich dargestellt werden.

2.2 Wortschatzarbeit als unterrichtsbegleitende Aufgabe

2.2.1 Rolle des Wortschatzes in der Schule und im Alltag bei Kindern mit DaZ

Ein ausreichender Wortschatz ist für den schulischen Lernerfolg von zentraler Bedeutung und stellt insbesondere für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache eine grundlegende Voraussetzung für die Teilhabe am schulischen und sozialen Leben dar. Um sich mit Mitschülern und Lehrkräften verständigen zu können, benötigen Kinder ein anschlussfähiges lexikalisches Repertoire sowohl im Alltag als auch in schulischen Kontexten (Jeuk, 2021, S.20). Fehlt es an diesem grundlegenden Wortschatz, kann dies zu Frustration und sozialer Isolation führen: Kinder möchten an der Gemeinschaft teilnehmen, haben aufgrund lexikalischer Lücken jedoch nicht die sprachlichen Mittel dazu. Dies kann demotivierend wirken und den Lernerfolg nachhaltig beeinträchtigen.

Der Wortschatz, den Kinder für schulischen Erfolg benötigen, lässt sich grob in zwei Bereiche unterteilen. Zum einen den Alltagswortschatz und den schulischen Wortschatz beziehungsweise die Bildungssprache. Der Alltagswortschatz umfasst Wörter, die in alltäglichen Kommunikationssituationen verwendet werden und im persönlichen, informellen Austausch notwendig sind. Der schulische Wortschatz hingegen ist geprägt von fachspezifischen Begriffen, die in verschiedenen Unterrichtsfächern verwendet werden. In Mathematik sind dies beispielsweise Begriffe wie „Division“ oder „Multiplikation“. Dieser bildungssprachliche Wortschatz zeichnet sich durch höhere Abstraktion, präzisere Bedeutungen und geringere Kontextabhängigkeit aus (Jeuk, 2021, S.53).

Für Kinder mit DaZ stellt der Aufbau beider Wortschatzbereiche eine besondere Herausforderung dar, da sie häufig weniger Kontakt mit der deutschen Sprache haben als monolingual deutschsprachige Kinder und insbesondere bildungssprachliche Strukturen seltener im familiären Umfeld begegnen (vgl. Kapitel 2.1.3).

Eine kontinuierliche, alltagsintegrierte Wortschatzarbeit ist daher unerlässlich, um Kindern mit DaZ den Zugang zu schulischen Lernprozessen zu ermöglichen. Wortschatzförderung sollte nicht isoliert in einzelnen Förderstunden stattfinden, sondern in den gesamten Schulalltag eingebettet sein z.B. im Fachunterricht, in Routinen, in der Pause und in außerschulischen Kontexten (Ekinici, 2011, S.29). Nur durch wiederholten, bedeutungsvollen Kontakt mit neuen Wörtern in unterschiedlichen Kontexten können diese nachhaltig erworben und aktiv verwendet werden.

Herkömmliche Ansätze der Wortschatzarbeit, wie das Auswendiglernen von Vokabeln, führen häufig zu oberflächlichem Wissen, das schnell wieder vergessen wird. Der Wortschatzsammler verfolgt einen anderen Ansatz. Er gibt Kindern Strategien an die Hand, mit denen sie Wörter eigenständig erfragen, deren Bedeutung erschließen und sich diese langfristig einprägen können. Durch die Vermittlung von Frage-, Abruf- und Speicherstrategien werden Kinder befähigt, sich die Welt sprachlich selbst zu erschließen und lexikalische Lücken eigenständig zu schließen. Dies fördert nicht nur den Wortschatzerwerb, sondern auch die Autonomie und das Selbstbewusstsein

der Lernenden (Motsch et al., 2022). Der Wortschatzsammler leistet damit einen wichtigen Beitrag zur Bewältigung sowohl alltäglicher als auch schulischer sprachlicher Anforderungen und unterstützt Kinder mit DaZ dabei, aktiv am schulischen und sozialen Leben teilzuhaben.

2.2.2 Strategiebasierte Wortschatzförderung

Eine strategiebasierte Wortschatzförderung zielt darauf ab, Kindern nicht nur neue Wörter zu vermitteln, sondern ihnen vor allem Werkzeuge an die Hand zu geben, mit denen sie ihren Wortschatz eigenständig erweitern können. Wortschatz-Lernen ist dabei als lebenslanger Prozess zu verstehen: Mit zunehmender Ausbildung der Wortschatzkompetenz tritt die Wortschatzerweiterung hinter der Wortschatzvertiefung zurück (Musan, 2019, S. 515). Es geht also langfristig nicht mehr nur darum, neue Wörter zu kennen, sondern bestehende Wörter in ihren Bedeutungsnuancen, Verwendungskontexten und semantischen Beziehungen immer differenzierter zu verstehen und zu gebrauchen.

Musan (2019) stellt fest, dass Wortschatzarbeit zu großen Teilen beiläufig, implizit und unsystematisch stattfindet. Notwendig ist jedoch, dass Wortschatzarbeit zunehmend explizit erfolgt und dass lexikalisch-semantische Strukturen systematisch und geplant erweitert, vertieft und für den Sprachgebrauch abgerufen werden (Musan, 2019, S. 511). Bei der Wortschatzarbeit kommt dem expliziten Lernen dabei vorrangige Bedeutung zu, ohne dass das implizite und beiläufige Lernen dadurch an Bedeutung verliert (Musan, 2019, S. 515). Ziel ist es, in der Wortschatzarbeit exemplarisch solche Wortschatz-Aspekte zu bearbeiten, die Lernende zum autonomen Weiterlernen befähigen, wozu auch die Vermittlung von Techniken zum Nachschlagen im Wörterbuch und dessen zielorientierter Einsatz in der Rezeption und in der Produktion gehören (Musan, 2019, S. 515).

Für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache ist eine strategiebasierte Wortschatzförderung von besonderer Bedeutung. Einfache Wörter, die häufig vorkommen, werden in der Regel beiläufig erworben. Bei Kindern mit DaZ kann es jedoch vorkommen, dass selbst Basiswörter unbekannt sind. Daher sollten diese Kinder frühzeitig lernen nachzufragen, um lexikalische Lücken aktiv und eigenständig zu schließen (Apeltauer, 2020, S. 318). Neben dem impliziten Lernen benötigen Kinder mit DaZ also explizite Strategien, die ihnen helfen, den Wortschatzerwerb bewusst und selbstgesteuert zu gestalten.

Um den Wortschatzerwerb bei Kindern mit DaZ nachhaltig zu unterstützen, empfiehlt Apeltauer (2020) eine Kombination verschiedener Vermittlungsmethoden. Im Zentrum steht dabei eine multisensorische Darbietung neuer Wörter, bei der Kinder neue Konzepte durch Schmecken, Riechen, Befühlen, Hören und Sehen erleben und so vielfältige Verknüpfungen im mentalen Lexikon aufbauen. Darüber hinaus werden sogenannte Scaffolding-Fragen eingesetzt, die Kindern im Kindergarten- und Grundschulalter helfen, sich neue Wörter schrittweise zu erschließen. Weitere Strategien umfassen das Imaginieren, bei dem Kinder eigene Vorstellungen zu einem Wort

generieren, etwa durch Haltung, Gestik oder selbst gemalte Bilder auf Wort- oder Wandkarten, sowie das Assoziieren, bei dem nach verwandten oder kontrastierenden Wörtern und Erfahrungen gesucht wird. Von besonderer Bedeutung ist dabei die Wiederholung: Neue Wörter sollten sechs bis zwölf Mal in sinnvollen Kontexten begegnen, wobei bloße Wiederholungen wie verordnetes Nachsprechen in der Regel keine nachhaltigen Effekte erzielen. Schließlich ist darauf zu achten, dass Aufgaben zur Wortschatzarbeit so klar formuliert werden, dass Schülerinnen und Schüler sie leicht verstehen und umsetzen können (Apeltauer, 2020, S. 320 f.).

Diese Prinzipien einer strategiebasierten, expliziten und multisensorischen Wortschatzförderung bilden die didaktische Grundlage für den Wortschatzsammler nach Motsch und Ulrich, der in Kapitel 3 ausführlich dargestellt wird. Der Wortschatzsammler setzt genau dort an, wo eine rein implizite Wortschatzvermittlung an ihre Grenzen stößt. Er vermittelt Kindern konkrete Frage-, Speicher- und Abrufstrategien, mit denen sie sich unbekannte Wörter eigenständig erschließen und langfristig verankern können.

3 Wortschatzsammler

3.1 Theoretische Grundlage

Der „Wortschatzsammler“ ist eine evidenzbasierte Therapiemethode, die für Kinder mit lexikalischen Defiziten im Vor- und Grundschulalter entwickelt wurde (Motsch et al., 2022, S.10). Das übergeordnete Ziel des Konzepts ist nicht die Vermittlung eines begrenzten, exemplarischen Wortschatzes, sondern die Befähigung der Kinder, zu eigenaktiven Wortlernern zu werden (Motsch & Marks, 2014, S.434). Das Grundprinzip basiert auf einer positiven Umdeutung von Wissenslücken: Unbekannte Wörter werden nicht als Defizit, sondern als wertvolle „Schätze“ betrachtet, die es zu entdecken gilt. Diese Herangehensweise zielt darauf ab, negative Gefühle wie Scham oder Frustration, die Kinder mit lexikalischen Schwierigkeiten oft erleben, in Erfolgserlebnisse zu verwandeln (Ulrich, 2017, S.131). Das Setting ist dabei flexibel und reicht von der Einzeltherapie bis hin zur Integration der Prinzipien in den schulischen Unterricht.

Die Konzeption des Wortschatzsammlers erfolgte aus der Erkenntnis heraus, dass traditionelle Ansätze der Wortschatzförderung, sogenannte Elaborationstherapien, oft nur begrenzte Erfolge zeigten. Solche Therapien konzentrieren sich auf die Vermittlung ausgewählter Wörter, was zwar kurzfristig zu Lernerfolgen führen kann, jedoch selten zu dem erhofften Generalisierungseffekt auf unbekanntes Vokabular (Ulrich & Schneggenburger, 2012, S.63). Theoretisch basiert der Wortschatzsammler daher auf der Annahme, dass die Vermittlung von Strategien nachhaltiger ist als die reine Wissensvermittlung. Anstatt den Kindern Wörter beizubringen, vermittelt die Methode ihnen das „Handwerkszeug“, um sich lexikalisches Wissen selbst zu erschließen. Zu diesen Werkzeugen gehören Selbstevaluationsstrategien, um Lücken zu erkennen, gezielte Fragestrategien sowie Techniken zur besseren Abspeicherung und zum Abruf von Wörtern (Ulrich & Schneggenburger, 2012, S.64). Es handelt sich um einen metakognitiven Ansatz, der den Kindern „Hilfe zur Selbsthilfe“ bietet und dessen Wirksamkeit empirisch bestätigt wurde (Motsch et al., 2022, S.118).

Für Kinder, die Deutsch als Zweitsprache (DaZ) erwerben, ist dieses Konzept von besonderer Relevanz. Auch sie stehen vor der Herausforderung, sich in kurzer Zeit einen umfassenden Wortschatz aneignen zu müssen, um am schulischen und sozialen Leben teilhaben zu können (Ulrich, 2023, S.5). Die ständige Konfrontation mit unbekannten Wörtern kann, ähnlich wie bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen, zu Unsicherheit und einer passiven Lernhaltung führen. Der Ansatz des Wortschatzsammlers, Neugier zu wecken und eine positive Fehlerkultur zu etablieren, kann hier eine entscheidende Barriere abbauen. Indem DaZ-Lernende ermutigt werden, aktiv nachzufragen und Wissenslücken als Chance zu begreifen, wird ihre Autonomie und ihr Selbstvertrauen im Umgang mit der neuen Sprache gestärkt. Die Vermittlung von Lernstrategien gibt ihnen zudem ein nachhaltiges Werkzeug an die Hand, um den Wortschatzerwerb selbstgesteuert und effizient zu bewältigen.

Obwohl die Prinzipien des Wortschatzsammlers für DaZ-Lernende vielversprechend sind, muss betont werden, dass das ursprüngliche Konzept für monolinguale Kinder mit umschriebenen Sprachentwicklungsstörungen konzipiert wurde. Zwar wird in neueren Veröffentlichungen und Adaptionen für den Unterricht anerkannt, dass auch mehrsprachige Schüler mit schlechten Deutschkenntnissen von dem Ansatz profitieren (Motsch et al., 2022, S.132), jedoch berücksichtigt die Kernmethodik nicht die spezifischen Gegebenheiten des Zweitspracherwerbs. Aspekte wie der Einfluss der Erstsprache, interlinguale Transferprozesse oder die soziokulturellen Kontexte der Lernenden erfordern eine gezielte Anpassung und Erweiterung des Materials und der Vorgehensweisen.

3.2 Voraussetzungen

Die erfolgreiche Umsetzung des Wortschatzsammler-Konzepts hängt maßgeblich von den Rahmenbedingungen im schulischen und sozialen Umfeld ab. Erfahrungen zeigen, dass sich die Prinzipien sowohl in Förderschulen mit dem Schwerpunkt Sprache als auch im inklusiven Setting von Regelschulen bewähren. (Motsch et al., 2022, S.276) Eine entscheidende Voraussetzung ist die Etablierung einer positiven Fragekultur im Klassenzimmer. Lehrkräfte spielen hier eine Schlüsselrolle, indem sie Fragen von Schülerinnen und Schülern nicht als Störung, sondern als willkommenen und wertvollen Beitrag zum Lernprozess ansehen und bestärken. (Motsch et al., 2022, S.147) Die Integration in den Unterrichtsalltag kann beispielsweise durch einen wöchentlichen „Wortschatzsammler-Tag“ als festes Ritual erfolgen, wodurch die Strategieranwendung fächerübergreifend in den Bereichen Mathematik, Sachunterricht oder Deutsch geübt wird. (Motsch et al., 2022, S.145)

Das Konzept richtet sich an eine breite Zielgruppe und erfordert keine eng definierten kognitiven oder sprachlichen Voraussetzungen. Es wurde für Kinder ab einem Alter von vier Jahren entwickelt und kann bis zum Ende des zweiten Schuljahres eingesetzt werden, wobei für ältere Grundschulkinder Anpassungen existieren. (Ulrich, 2020, S.21) Der strategieorientierte Ansatz ist bewusst niederschwellig gestaltet und nutzt das Lernen am Modell einer Handpuppe, um die Strategien kindgerecht und spielerisch zu vermitteln. Dadurch ist er auch für jüngere Kinder mit noch eingeschränkten metakognitiven Fähigkeiten zugänglich. (Ulrich, 2020, S.21)

Ein zentrales Element des Wortschatzsammlers ist die Vermittlung konkreter Strategien, die besonders für DaZ-Lernende relevant sind. Kinder lernen, aktiv nach unbekannten Wörtern zu suchen (Selbstevaluationsstrategie) und gezielt nach der Bedeutung oder der korrekten Wortform zu fragen (Fragestrategien). (Ulrich & Schneggenburger, 2012, S.64) Besonders hilfreich sind die Speicherstrategien für „schwierige Wörter“, also lange, mehrsilbige Wörter oder solche mit komplexen Konsonantenclustern. (Motsch et al., 2022, S.123) Methoden wie der „Zaubertrick“, bei dem das neue Wort mehrfach wiederholt wird, oder das Segmentieren in Silben durch Klatschen oder Hüpfen unterstützen die phonologische Verarbeitung und das Abspeichern der Wortform. (Motsch et al., 2022, S.46) Für mehrsprachige Kinder sind diese

Techniken besonders wertvoll, da sie nicht nur auf das Deutsche anwendbar sind, sondern potenziell auch cross-linguistische Transfereffekte haben und so die Lernkompetenz in allen Sprachen des Kindes stärken können (Motsch & Marks, 2016).

3.3 Umsetzung in der Schule

Der Wortschatzsammler wurde ursprünglich als Therapiekonzept für Kinder mit lexikalischen Störungen entwickelt (Motsch et al., 2022), lässt sich jedoch auch im schulischen Kontext als Förderansatz implementieren. Die Umsetzung erfolgt in der Regel in Einzelfördersituationen oder Kleingruppenformaten und kann sowohl im DaZ-Förderunterricht als auch in der sonderpädagogischen Sprachförderung eingesetzt werden. (Motsch et al., 2022, S.85) Im Folgenden wird zunächst die Vermittlung und Automatisierung der Strategien anhand einer exemplarischen Fördereinheit dargestellt, bevor der Transfer dieser Strategien in den Alltag der Kinder beschrieben wird.

3.3.1 Vermittlung von Strategien und Automatisierung des Strategiegebrauchs

Exemplarische Darstellung: Die erste Fördereinheit

Die ersten drei Fördersitzungen verfolgen das Ziel, eine positive Grundhaltung gegenüber lexikalischen Lücken sowie ein modelliertes Frageverhalten zu etablieren. Dementsprechend ist das gewählte Wortmaterial zunächst sprachstrukturell einfacher als in den folgenden Einheiten (Motsch et al., 2022, S.207).

Vorbereitung

Bevor das Kind den Förderraum betritt, wird die Schatztruhe mit allen benötigten Fotos bestückt und im Raum versteckt. Zwei Schatzsäcke sowie die Handpuppe Tom werden bereitgelegt. Ebenso wird für die Phase 2 der erste Teil der Tipp-Tafel bereitgelegt. In der heutigen Sitzung dürfen Tom und das Kind jeweils vier Schätze sammeln (Motsch et al., 2022, S.208).

Phase 1: Schatzsuche und Sammeln unbekannter Wörter

Da dies die erste Sitzung des Wortschatzsammlers ist, wird zunächst die Handpuppe Tom, der Pirat, sowie die übergreifende Rahmenhandlung der kommenden Förderstunden, die Schatzsuche eingeführt. Dies kann entweder über die Handpuppe selbst oder über die Förderlehrkraft geschehen (Motsch et al., 2022, S.208).

Tom und das Kind machen sich gemeinsam auf die Suche nach der Schatztruhe. Nachdem sie diese gefunden haben, öffnen sie die Truhe und Tom erklärt, dass heute jeder vier Schätze sammeln darf. In den Einführungsstunden ist es ratsam, dass Tom als Erster in die Schatztruhe greift, um den „neuen Blick“ auf die Dinge in der Welt zu modellieren und das Interesse auf das Unbekannte zu lenken. Abwechselnd werden so jeweils vier Schätze gesammelt, das heißt vier Fotos in den eigenen Schatzsack gepackt, auf denen Gegenstände abgebildet sind, die nicht bekannt sind oder momentan nicht benannt werden können (Motsch et al., 2022, S.208)

Phase 2: Selbstelaboration Bedeutungsklä rung durch Fragestrategien

In der zweiten Phase geht es darum, den Namen der Schätze herauszufinden, die Schätze abwechselnd ausführlich zu besprechen und in ihrer Wortbedeutung zu klären. Anders als im Vorschulalter können die Gegenstände hier nicht in ihrer Funktion ausprobiert werden. Im Schulalter stehen nun das Gespräch darüber sowie weitere semantische und phonologische Merkmale und Assoziationen im Vordergrund (Motsch et al., 2022, S.209).

Nach dem Einsatz der ersten Fragestrategie erfolgt die semantische und phonologische Elaboration über den Einsatz weiterer Fragestrategien. Tom macht vor, wie er seinen ersten Schatz mithilfe von Fragestrategien elaboriert. Danach unterstützt Tom das Kind beim Elaborieren seines ersten Schatzes. Abwechselnd wird so jeder Schatz elaboriert, bis dieser bekannt und in seiner Bedeutung geklärt ist. Innerhalb dieser Gespräche wird die erste lexikalische Speicherstrategie, das Rehearsal, als „Zaubertrick“ mit Zuhilfenahme der Tipp-Tafel eingeführt (Motsch et al., 2022, S.209).

Phase 3: Präsentation und Abruf der gelernten Wörter

In dieser Phase präsentieren Tom und das Kind der Förderlehrkraft ihre gefundenen Schätze. In den ersten Fördereinheiten ist es sinnvoll, dass Tom mit einem seiner Schätze beginnt und erzählt, was er darüber herausgefunden hat. Nachdem er der Förderlehrkraft den Namen seines Schatzes nennen und dessen Bedeutung erklären konnte, erhält er ein kleines Foto des Schatzes. Nun darf das Kind einen seiner Schätze vorstellen. Für jeden in der Fördersitzung gesammelten und erfolgreich abgerufenen Schatz erhält das Kind zusätzlich zu dem kleinen Schatzfoto einen Stempel auf seine Wortschatzsammler-Stempelvorlage (Motsch et al., 2022, S.210).

Die Vorstellung der gefundenen Schätze geschieht abwechselnd, bis Tom und das Kind kleine Fotos all ihrer gesammelten Schätze sowie jeweils vier Stempel besitzen. Diese werden in der nun anschließenden Phase 4 gebraucht. Auch in der Phase 3 kann es passieren, dass Tom oder dem Kind der Name eines Schatzes nicht einfällt. Dies ist jedoch kein Grund zu verzweifeln, denn eine Fragestrategie ist bereits bekannt und kann von Tom modelliert werden. Wenn Tom merkt, dass das Kind Schwierigkeiten beim Benennen des Schatzes hat, macht er es auf die Tipp-Tafel aufmerksam und rät ihm, doch einmal nachzufragen und im Anschluss den Zaubertrick zu versuchen (Motsch et al., 2022, S.211).

Phase 4: Sicherung und Systematisierung im Schatzkasten

Die Phase 4 ein Baustein, der nach Möglichkeit in jeder, spätestens jedoch in jeder zweiten Fördersitzung durchgeführt wird. Ein Karteikasten, der sogenannte Schatzkasten, wird hervorgeholt und dient der Wertschätzung der gefundenen Schätze, indem diese in dem Schatzkasten sicher und alphabetisch sortiert aufbewahrt werden (Motsch et al., 2022, S.212).

Darüber hinaus werden auf der Karteikarte semantische und/oder phonologische Merkmale oder die relationalen Besonderheiten des thematisierten Wortmaterials festgehalten. Wenn während der Sortierarbeit auffällt, dass einige Schätze etwas gemeinsam haben, darf dieses ebenfalls auf der Karteikarte notiert werden, beispielsweise wenn manche Schätze mit dem gleichen Anlaut beginnen oder einen gemeinsamen Oberbegriff wie „Werkzeug“ haben. Benötigt werden für diese Phase der Schatzkasten, drei bis vier Karteikarten und ein Klebestift (Motsch et al., 2022, S.212).

Motivationssystem und Verstärkung

Das Entdecken und Klären lexikalischer Lücken sollen explizit positiv verstärkt werden. Als besonderer Anreiz, gerade für den Transfer im Alltag, wird ein Stempel-Belohnungssystem eingeführt, das am Ende zu einer „Wortschatzsammler-Urkunde“ führt. So erhält das Kind neben den gesammelten Schätzen aus den Fördersitzungen auch für außerhalb der Förderung gefundene Schätze Piratenstempel auf einer Stempelvorlage. Je zuverlässiger die Hausaufgabe erledigt wird, desto wahrscheinlicher wird der Erhalt der Wortschatzsammler-Urkunde. Zusätzlich wird bei zwei mit Stempeln gefüllten Reihen ein Motivstempel vergeben. Dies wirkt sowohl bei Vorschul- als auch bei Grundschulkindern, im Einzel, wie auch insbesondere im Kleingruppensetting äußerst motivierend (Motsch et al., 2022, S.135).

3.3.2 Transfer der Strategie in den Alltag

Die Anwendung der Lernstrategien muss auch außerhalb des Fördersettings und über den Interventionszeitraum hinaus im Alltag erfolgen. Sobald das Kind in der Lage ist, die Strategien im Förderraum eigenständig anzuwenden, müssen die Strategien ihren Platz im Alltag des Kindes finden (Motsch et al., 2022, S.122).

Der Transferprozess wird durch eine gemeinsame Schatzsuche eingeleitet, bei der die Schatzkiste zunächst leer ist. Die Förderlehrkraft und das Kind gehen gemeinsam im Förderraum beziehungsweise in der gesamten Einrichtung auf die Suche nach Schätzen, die in die Truhe gefüllt werden. Gerne kann ein Elternteil bei dieser Schatzsuche dabei sein, um eine Idee davon zu bekommen, wie das Kind zuhause bei einer derartigen Schatzsuche begleitet werden kann. Bei Schulkindern sollte der Transfer jedoch nicht nur im häuslichen Umfeld, sondern auch unterrichtsbegleitend im schulischen Umfeld eingesetzt werden (Motsch et al., 2022, S.134).

Einbindung der Eltern und Bezugspersonen

Ein wichtiger erster Schritt ist die Elternberatung. In dieser wird zunächst das Ziel des Wortschatzsammler-Konzepts erklärt. Wichtig ist es, den Eltern zu verdeutlichen, dass dem Kind nicht einfach fehlende Wörter „beigebracht“ werden, sondern dass es sich um ein strategieorientiertes Vorgehen handelt, bei dem dem Kind verschiedene Strategien vermittelt werden, wie es sich fehlende Informationen durch Fragen selbst beschaffen kann. Außerdem lernt das Kind von Tom, der Piratenpuppe, einige Tricks, um sich neue Wörter besser merken zu können (Motsch et al., 2022, S.135).

Eine zentrale Aufgabe der Eltern besteht in der Unterstützung des Kindes beim Transfer in den häuslichen Alltag. Dies geschieht im Rahmen einer Hausaufgabe, die darin besteht, in den Tagen bis zur nächsten Fördersitzung eine bestimmte Anzahl an Schätzen zu finden und als Schatzfoto in die Förderung mitzubringen. Das Kind stellt dann anhand der Fotos seine Schätze vor und teilt mit, wie die Dinge heißen und wofür sie genutzt werden. Diese Schätze werden dann mit den in der Fördersitzung gefundenen Schätzen in Beziehung gesetzt (Motsch et al., 2022, S.136).

Der Weekend- und Unterrichtspirat

An jedem Wochenende sollen zwei Schätze, also bis dahin unbekannte Wörter, die in einer bestimmten Situation nicht abrufbar waren, gesammelt und selbstständig hinsichtlich der Bedeutung und/oder der Wortform geklärt werden. Diese zwei Schätze werden in die entsprechenden Zeilen des Hausaufgabenplans eingetragen und in die nächste Fördersitzung mitgebracht. Bei Schulkindern kann von einer größeren Selbstständigkeit und einem Hausaufgabenverständnis ausgegangen werden. Jedoch sollte mit dem Kind überlegt werden, ob es in der Familie eine Person gibt, die das Kind als Verbündeter an das Sammeln neuer Schätze erinnert und es in der Umsetzung unterstützt (Motsch et al., 2022, S.136).

Wenn der regelmäßige Elternkontakt durch den wöchentlichen Besuch in der Einrichtung gegeben ist, können die Eltern je nach Wunsch ähnlich wie im Vorschulalter einbezogen werden. Ist das nicht möglich, ist es sinnvoll, zumindest einen Elternbrief als Vorbereitung auf diese neue Hausaufgabe aufzusetzen, in dem die zentralen Prinzipien des Konzepts erläutert werden. Für die Suche nach Wochenendschätzen müssen die Eltern keine besonderen Aktivitäten planen. Es geht darum, dass Kinder in ihrem Alltag auf neue Dinge und unbekannte Wörter aufmerksam werden (Motsch et al., 2022, S.137).

In jeder Schulstunde wird neues Fachvokabular präsentiert, in dem sich potenzielle Schätze verbergen. Es können jedoch auch völlig fachfremde Wörter in der Lehrersprache, in den Materialien während des Unterrichts oder im Laufe des Schultages auftauchen, die für den Schüler einen Schatz darstellen, beispielsweise in der Frühstückspause oder auf dem Schulhof. Der Unterrichtspirat soll für die Lehrkraft mit so wenig zusätzlichem Aufwand wie möglich verbunden sein. Daher kann und soll der Unterricht selbst wie gewohnt durchgeführt werden (Motsch et al., 2022, S.145 f.).

Innerhalb des Unterrichts können unbekannte Wörter in der Lehrersprache gehört oder in Schulbüchern oder auf Arbeitsblättern gelesen werden. Unbekannte Dinge oder Handlungen auf Abbildungen, in Geschichten oder auf dem Lehrerpult können ebenso zu einem Schatz werden (Motsch et al., 2022, S.146).

Kooperation mit Lehrkräften

Im Kontext der allgemeinen Grundschule sollte, um eine Überforderung der Primarstufenlehrkräfte ohne sonderpädagogische Ausbildung zu vermeiden, die direkte Unterstützung des Schülers in der Anwendung spezifischer Strategien eher im Hintergrund stehen. Die vordergründige Aufgabe besteht darin, die Klassenlehrkraft ausführlich über die im Rahmen der Förderung neu eingeführte Aufgabe zu informieren. Wie die Lehrkraft auf Nachfragen reagieren oder diese aufgreifen könnte, kann ebenfalls Bestandteil eines solchen Informationsgesprächs oder -briefs sein (Motsch et al., 2022, S.147).

Unbedingt erforderlich ist es, der Lehrkraft zu veranschaulichen, dass das Nachfragen des Schülers als positive Handlung wertgeschätzt wird und daher geduldig durch Beantworten aufgegriffen werden soll. Wichtig ist die Kooperation und Zusammenarbeit zwischen der Förderlehrkraft beziehungsweise Sprachtherapeut und der Klassenlehrkraft (Motsch et al., 2022, S.147).

4 Erweiterung des Wortschatzsammlers für die Anwendung bei Kindern mit DaZ

Wie in Kapitel 3.1 dargestellt, lag der Fokus des Konzepts auf Kindern mit Spezifischen Sprachentwicklungsstörungen (SSES), nicht primär auf Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. Empirische Studien zeigen jedoch, dass der Wortschatzsammler auch bei mehrsprachigen Kindern erfolgreich eingesetzt werden kann (Motsch & Marks, 2015). Darüber hinaus belegen Motsch und Marks (2016) positive cross-linguistische Transfereffekte vom Deutschen auf das Türkische als Erstsprache.

Gleichwohl wurde das Konzept nicht spezifisch für die Bedarfe von Kindern mit DaZ konzipiert. Insbesondere die Erstsprache als zentrale Ressource mehrsprachiger Kinder findet im Originalkonzept noch keine systematische Berücksichtigung. Vor diesem Hintergrund erscheint es notwendig, den Wortschatzsammler gezielt für die Anwendung bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache zu erweitern. Die theoretische Begründung für solche Erweiterungen lässt sich aus den in Kapitel 2.1.3 dargestellten Zweitspracherwerbs-hypothesen sowie aus Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik ableiten.

Die Interlanguagehypothese versteht den Zweitspracherwerb als dynamischen Prozess, in dem Lernende sprachliche Zwischensysteme entwickeln (vgl. Kapitel 2.1.3). Der Wortschatzsammler bietet die Möglichkeit, diese individuelle Wortschatzentwicklung sichtbar zu machen. Die gesammelten Schätze im Schatzkasten dokumentieren, welche Wörter das Kind verwendet, welche Übergeneralisierungen auftreten und nach welchen Regeln das Kind arbeitet. Fehler werden dabei nicht als Defizite, sondern als produktive Entwicklungsschritte verstanden. Der Transfer aus der Erstsprache wird als natürlicher Bestandteil der Lerner Sprache ermöglicht und dokumentiert. Diese entwicklungsorientierte Perspektive motiviert Kinder, indem der Fortschritt ihrer Sprachentwicklung konkret sichtbar wird.

Die Kontrastivhypothese beschreibt den Einfluss der Erstsprache auf den Zweitspracherwerb durch Transfer, falsche Freunde und fehlende Konzepte (vgl. Kapitel 2.1.3). Im erweiterten Wortschatzsammler können und sollen Schätze auch in der Erstsprache gesammelt werden. Beide Sprachen werden dadurch gleichberechtigt gefördert und wertgeschätzt. Wenn ein Kind einen Schatz in der L1 sammelt, wird gemeinsam mit der Förderlehrkraft das deutsche Äquivalent mithilfe der Fragestrategien erschlossen. Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen können bewusst genutzt werden, um den positiven Transfer zu aktivieren. Fehlende Konzepte können erkannt und mithilfe der vermittelten Strategien systematisch erschlossen werden.

Der erweiterte Wortschatzsammler ist nicht als reines Programm zum Deutsch-erwerb zu verstehen, sondern als mehrsprachiges Werkzeug, das beide Sprachen fördert. Die vermittelten Strategien sind sprachenübergreifend anwendbar: Frage- und Speicherstrategien funktionieren in der Erstsprache ebenso wie im Deutschen. Indem die Strategien in beiden Sprachen eingesetzt werden, verankern sie sich tiefer. Die

empirischen Befunde von Motsch und Marks (2016) zu cross-linguistischen Transfer-effekten vom Deutschen aufs Türkische unterstützen diese mehrsprachige Perspektive und zeigen, dass der Wortschatzsammler Synergieeffekte zwischen den Sprachen erzeugen kann.

4.1 Voraussetzungen

Die allgemeinen Voraussetzungen für den Einsatz des Wortschatzsammlers, wie Mindestalter, die Fähigkeit W-Fragen zu verstehen und zu produzieren sowie eine hinreichende Konzentrationsfähigkeit wurden bereits in Kapitel 3.2 dargestellt. Bei der Anwendung des Wortschatzsammlers mit Kindern, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, sind darüber hinaus spezifische Voraussetzungen zu berücksichtigen, die sich sowohl auf die Kinder selbst als auch auf die Förderlehrkräfte und die Rahmenbedingungen beziehen.

Für eine erfolgreiche Teilnahme am Wortschatzsammler sind grundlegende Deutschkenntnisse erforderlich. Dies ist notwendig, damit die Kinder sowohl das Förderkonzept als auch die Anweisungen und Erklärungen der Förderlehrkraft verstehen können. Da die Fördereinheiten auf Deutsch durchgeführt werden und die Kinder in der Lage sein müssen, W-Fragen zu stellen und über Wortbedeutungen zu sprechen (vgl. Motsch et al., 2022, S.133), stellt ein gewisses Maß an rezeptivem und produktivem Wortschatz im Deutschen eine grundlegende Voraussetzung dar.

Ein wichtiger Aspekt bei der Arbeit mit mehrsprachigen Kindern ist die Berücksichtigung des Sprachstands in der Erstsprache als Ressource. Der Sprachstand in der L1 sollte in die Beurteilung einbezogen werden, da so eingeschätzt werden kann, ob das Kind ausschließlich in der L2 oder in beiden Sprachen Schwierigkeiten aufweist. Zeigt ein Kind in beiden Sprachen ein Defizit, könnte dies auf eine Spezifische Sprachentwicklungsstörung (SSES) hindeuten (Klassert & Kauschke, 2014, S. 121; vgl. Kapitel 2.1.3). Die Erstsprache stellt somit nicht nur eine diagnostische Referenz dar, sondern kann auch als Grundlage für den Zweitspracherwerb fungieren.

Der Fokus dieser Arbeit liegt auf Kindern mit sukzessivem Zweitspracherwerb, wie in Kapitel 2.1.2 dargestellt. Dies bedeutet, dass die Kinder ihre Erstsprache bereits in wesentlichen Teilen erworben haben, bevor sie systematisch mit der deutschen Sprache in Kontakt kommen. Diese Erwerbssituation bringt spezifische Herausforderungen und Chancen mit sich, die bei der Umsetzung des Wortschatzsammlers berücksichtigt werden müssen.

Darüber hinaus spielen individuelle Lernvoraussetzungen eine zentrale Rolle für den Lernerfolg. Ahrenholz (2012, S. 104) betont, dass biologische Voraussetzungen, kognitive Möglichkeiten, neuronale Prozesse und Altersfaktoren bei der Sprachförderung zu berücksichtigen sind. Einer der wichtigsten Faktoren ist dabei der „Antrieb“, der den individuellen Willen beschreibt, eine Sprache zu erlernen. Dieser intrinsische Motivationsfaktor kann bei Kindern mit DaZ besonders variieren und sollte in der Förderplanung Beachtung finden.

Kompetenzen der Lehrkräfte und des Förderpersonals

Die erfolgreiche Umsetzung des Wortschatzsammlers in mehrsprachigen Kontexten erfordert spezifische Kompetenzen der Lehrkräfte und des Förderpersonals. Eine notwendige Voraussetzung dafür, dass Lehrkräfte in mehrsprachigen Kontexten erfolgreich handeln können, sind Aus- und Fortbildungsangebote, in denen diese sowohl ihr Professionswissen weiter ausbauen, um die Kompetenzentwicklung bei ihren Schülern auch in mehrsprachigen Kontexten gezielt fördern zu können, als auch hinreichend Gelegenheiten finden, Überzeugungen und Werthaltungen gegenüber multikulturellen Lerngruppen zu reflektieren. Zudem sollten Lehrkräfte dabei unterstützt werden, ihre selbstregulativen Fähigkeiten auszubauen (Kniffka & Siebert-Ott, 2023, S. 222).

Ein zentraler Aspekt ist das Mehrsprachigkeitsbewusstsein der Lehrkräfte. Dieses umfasst das Wissen über die Besonderheiten des Zweitspracherwerbs (vgl. Kapitel 2.1), die Fähigkeit zur Unterscheidung zwischen DaZ-typischen Entwicklungsphänomenen und sprachlichen Auffälligkeiten (vgl. Kapitel 2.1.3) sowie ein Bewusstsein für die Ressourcen, die Mehrsprachigkeit mit sich bringt.

Eng verbunden damit ist die Wertschätzung der Erstsprache der Kinder. Die Lehrkraft hat die Aufgabe, dem Kind zu verdeutlichen, dass die L1 geschätzt und nicht ersetzt werden soll. Diese Haltung sollte nicht nur den Kindern, sondern auch den Eltern vermittelt werden (vgl. Kapitel 4.2). Eine wertschätzende Grundhaltung gegenüber der Mehrsprachigkeit der Kinder bildet die Basis für eine erfolgreiche Förderung und trägt dazu bei, dass Kinder ihre sprachlichen Ressourcen als Stärke und nicht als Defizit wahrnehmen.

Rahmenbedingungen für den DaZ-Kontext

Die Rahmenbedingungen für die Umsetzung des Wortschatzsammlers mit DaZ-Kindern unterscheiden sich in einigen Aspekten von den Standardbedingungen. Ein wichtiger Faktor ist die Verfügbarkeit mehrsprachiger Materialien. Motsch et al. (2022, S. 137) stellen bereits mehrsprachige Elternbriefe zur Verfügung, die eine wichtige Grundlage für die Kommunikation mit Familien bilden, in denen nicht oder nur begrenzt Deutsch gesprochen wird. Darüber hinaus können weitere mehrsprachige Materialien die Förderung unterstützen und den Kindern ermöglichen, ihre Erstsprache als Ressource einzubringen, welche Materialien und inwiefern diese die Kinder unterstützt, wird in den Kapitel 4.3-4.5 genauer erläutert.

Eine besonders wichtige Voraussetzung für den Lernerfolg der Kinder stellt die Kooperation mit Eltern und anderen Lehrkräften dar. Da der Transfer der gelernten Strategien in den Alltag maßgeblich vom Engagement und der Unterstützung durch die Eltern abhängt (vgl. Kapitel 4.2), ist eine vertrauensvolle und kontinuierliche Zusammenarbeit unerlässlich. Ebenso ist die Kooperation mit Fachlehrkräften und weiteren Beteiligten, etwa im Ganzttag von großer Bedeutung, damit die Strategien nicht nur in den Fördersitzungen, sondern auch im schulischen Alltag Anwendung finden können.

4.2 Mitarbeit der Eltern

Die Einbindung der Eltern ist für den Erfolg des Wortschatzsammlers von zentraler Bedeutung, da sie den Transfer der gelernten Strategien in den Alltag maßgeblich unterstützen (Motsch et al., 2022, S.135). Bei Familien mit Migrationshintergrund, in denen Deutsch als Zweitsprache erworben wird, ergeben sich jedoch besondere Herausforderungen und Chancen in der Elternarbeit, die eine kultursensible und sprachbewusste Herangehensweise erfordern. Eine zentrale Herausforderung in der Elternarbeit mit mehrsprachigen Familien besteht darin, dass Eltern möglicherweise selbst über keine oder nur geringe Deutschkenntnisse verfügen. Dies kann die Kommunikation zwischen Förderlehrkraft und Eltern sowie das Verständnis des Förderkonzepts erheblich erschweren. Motsch et al. (2022, S. 137) stellen für solche Situationen bereits mehrsprachige Elternbriefe zur Verfügung, die eine erste wichtige Unterstützung darstellen.

Darüber hinaus ist es wichtig, Informationen kleinschrittig und in einfacher Sprache zu vermitteln und sich zu vergewissern, dass die Eltern die Inhalte verstanden haben. Insbesondere bei komplexeren Konzepten wie dem strategieorientierten Ansatz des Wortschatzsammlers kann es sinnvoll sein, mehrere kürzere Beratungsgespräche anzusetzen, anstatt alle Informationen in einer langen Sitzung zu vermitteln. Dies ermöglicht es den Eltern, Schritt für Schritt Verständnis aufzubauen und Rückfragen zu stellen. Wenn sprachliche Barrieren eine direkte Kommunikation erschweren oder unmöglich machen, sollte auf Vermittlungspersonen zurückgegriffen werden. Dies können Kollegen, Personen aus dem Bekannten- oder Verwandtschaftskreis der Familie oder professionelle Sprach- und Kulturmittler sein. Wichtig ist, dass die Vermittlungsperson bestenfalls sowohl die Herkunftssprache als auch Deutsch beherrscht, um bei Übersetzungen zu helfen und Missverständnisse zu vermeiden. Im besten Fall leisten Vermittlungspersonen nicht nur sprachliche Übersetzungsdienste, sondern können auch über soziokulturelle Unterschiede aufklären, die für das gegenseitige Verständnis relevant sein können.

Ein zentraler Aspekt in der Beratung mehrsprachiger Familien ist es, deutlich zu machen, dass die Herkunftssprache als Bereicherung wahrgenommen wird und nicht ersetzt werden soll. Viele Eltern befürchten, dass die Verwendung der Erstsprache zu Hause den Erwerb der deutschen Sprache behindert. Hier ist es wichtig, wissenschaftlich fundiert zu erklären, dass eine gut entwickelte Erstsprache eine positive Grundlage für den Zweitspracherwerb bildet. Eltern sollten ermutigt werden, weiterhin in ihrer Erstsprache mit dem Kind zu kommunizieren und diese Sprache wertzuschätzen. Im Kontext des Wortschatzsammlers bedeutet dies auch, dass Schätze durchaus in der Herkunftssprache gesammelt werden dürfen.

Die Gestaltung der Beziehung zu den Eltern spielt im Förderprozess eine große Rolle. Von Beginn an ist eine wertschätzende, mitfühlende und offene Einstellung gegenüber den Eltern geboten (Niebuhr-Siebert, 2014, S. 186). Dies gilt umso mehr, wenn Familien sich in besonderen Belastungssituationen befinden oder, wenn neben dem Zweitspracherwerb auch eine Sprachentwicklungsstörung vorliegt. Eltern kommen

häufig mit vielfältigen Anliegen in die Beratung. Sie möchten in Erfahrung bringen, wie sich sprachliche Schwierigkeiten auswirken, bestimmte Verhaltensweisen ihres Kindes hinterfragen, Möglichkeiten der Förderung kennenlernen, sich von Schuldgefühlen entlasten, Kummer loswerden sowie Traurigkeit und Hoffnung teilen (Niebuhr-Siebert, 2014, S. 185). Besonders bei Familien mit Migrationshintergrund können zusätzliche Belastungen bestehen, etwa wenn die Familie sich in einer Extremsituation befindet und am Anfang eines Prozesses steht, in dem sie lernen muss, neue Lebensumstände zu akzeptieren und zu verarbeiten (Niebuhr-Siebert, 2014, S. 185). Es ist daher wichtig, in der Elternberatung ausreichend Zeit einzuplanen und auf die spezifischen Fragen und Bedenken der Eltern genau einzugehen. Die Eltern sollten nicht außen vor gelassen werden, sondern als wichtige Partner im Lernprozess des Kindes wahrgenommen werden. Die aktive Einbindung der Eltern ist für den Erfolg des Wortschatzsammlers unerlässlich, da der Transfer der Strategien in den Alltag maßgeblich von ihrer Unterstützung abhängt. Eltern sind nicht passive Empfänger von Informationen, sondern aktive Gestalter des Lernprozesses ihres Kindes. Ihre Motivation, ihr Engagement und ihr Verständnis für das Förderkonzept haben direkten Einfluss darauf, ob und wie nachhaltig die vermittelten Strategien im Alltag angewendet werden.

Bei mehrsprachigen Familien gilt es, diese zentrale Rolle der Eltern besonders zu würdigen und die Elternarbeit entsprechend kultursensibel und sprachbewusst zu gestalten. Nur wenn Eltern sich wertgeschätzt, verstanden und als kompetente Partner wahrgenommen fühlen, kann die Zusammenarbeit gelingen und das Kind optimal von der Förderung profitieren.

4.3 Erweiterung der Therapiesitzung 1

Die ersten drei Fördersitzungen des Wortschatzsammlers verfolgen das Ziel, eine positive Grundhaltung gegenüber lexikalischen Lücken sowie ein modelliertes Frageverhalten zu etablieren (Motsch et al., 2022, S.207). Für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache ist es dabei besonders wichtig, dass von Beginn an ihre Mehrsprachigkeit als Ressource einbezogen und wertgeschätzt wird. Die im Folgenden dargestellten Erweiterungen orientieren sich am Prinzip des Scaffolding (vgl. Kapitel 2.1.4) und setzen die in der Einleitung zu Kapitel 4 beschriebenen theoretischen Perspektiven, insbesondere die Interlanguage- und Kontrastivhypothese, praktisch um.

Vorbereitung der ersten Fördersitzung

Die Vorbereitung der ersten Fördersitzung erfolgt grundsätzlich wie im Wortschatzsammler beschrieben (vgl. Kapitel 3.3.1). Eine wichtige Erweiterung für DaZ-Kinder betrifft jedoch die Auswahl der Schätze, die sich in der Truhe befinden. Die Fotos sollten mit Bedacht gewählt werden und Gegenstände zeigen, die das Kind möglicherweise bereits in seiner Erstsprache kennt. Dies ermöglicht es dem Kind, auf vorhandenes konzeptuelles Wissen zurückzugreifen und lediglich die deutsche Bezeichnung neu zu lernen. Für die Förderlehrkraft ist es hilfreich, die deutschen Wörter zusätzlich

auf einem Extrazettel in der Erstsprache des Kindes bereitzuhalten, sodass sie die vom Kind in der L1 genannten Wörter zuordnen und das entsprechende deutsche Äquivalent anbieten kann.

Phase 1: Schatzsuche und Sammeln, Verständnissicherung und Einbindung der Erstsprache

In der ersten Phase wird zunächst die Handpuppe Tom, der Pirat, sowie die übergreifende Rahmenhandlung der kommenden Förderstunden eingeführt (Motsch et al., 2022, S. 208). Für DaZ-Kinder ist es in dieser Phase besonders wichtig, Verständnissicherung zu gewährleisten. Die Erklärungen sollten in einfacher, klarer Sprache erfolgen und durch Gesten oder visuelle Hilfen unterstützt werden.

Ein zentraler Aspekt der Erweiterung besteht darin, dem Kind zu verdeutlichen, dass es zwei Arten von Schätzen sammeln kann: Wörter, die es in seiner Erstsprache bereits kennt, aber nicht auf Deutsch, oder Wörter, die es in keiner der beiden Sprachen kennt. Es muss dem Kind von Beginn an bewusst sein, dass beide Sprachen gleich viel „wert“ sind und dass es völlig legitim ist, auf die Erstsprache zurückzugreifen. Dieser „neue Blick“ wird somit auf beide Sprachen erweitert, was dem Kind Sicherheit geben kann, da es in der ersten Sitzung auf bereits bekanntes konzeptuelles Wissen zurückgreifen darf. Wie im Originalkonzept werden jeweils vier Schätze gesammelt und in den Schatzsack gelegt (Motsch et al., 2022, S. 207). Die Wertschätzung beider Sprachen stellt ein wichtiges Scaffolding-Element dar, das den Kindern den Zugang zur Förderung erleichtert und ihre sprachlichen Ressourcen aktiviert.

Phase 2: Selbstelaboration –

Erschließung durch Fragestrategien in beiden Sprachen

In der zweiten Phase geht es darum, die Namen der Schätze gemeinsam herauszufinden und ihre Wortbedeutung zu klären (Motsch et al., 2022, S. 209). Kennt das Kind das Wort bereits in der Erstsprache, benennt es dieses, und gemeinsam mit der Förderlehrkraft werden Gemeinsamkeiten zum deutschen Wort herausgearbeitet. Dieser Prozess greift die Kontrastivhypothese auf (vgl. Kapitel 4 Einleitung): Positive Transfermöglichkeiten wie Kognate oder strukturelle Ähnlichkeiten werden bewusst genutzt, um den Lernprozess zu erleichtern. Wie im Originalkonzept modelliert Tom zunächst, wie er mithilfe von Fragestrategien einen Schatz erschließt. Dies ist ein zentrales Scaffolding-Element, da Tom dem Kind damit eine sprachliche Struktur vorgibt, die es direkt übernehmen kann. Tom stellt beispielsweise die Frage: „Wie heißt das?“ Diese einfache Satzstruktur dient dem Kind als Modell für die eigene Sprachproduktion.

Nach dem ersten Einsatz der Fragestrategie erfolgt die semantische und phonologische Elaboration durch weitere Fragestrategien wie „Was macht das?“ oder „Was kann ich damit machen?“ (Motsch et al., 2022, S. 209). Nachdem Tom seinen ersten Schatz erschlossen hat, unterstützt er das Kind beim Erschließen seines ersten Schatzes. Hier können Satzbausteine als zusätzliches Scaffolding eingesetzt werden,

um dem Kind die sprachliche Produktion zu erleichtern. So können abwechselnd alle Schätze erarbeitet werden. Eine wichtige Erweiterung für DaZ-Kinder betrifft die Tipp-Tafel, auf der die erste Fragestrategie eingeführt wird. Diese sollte nicht nur auf Deutsch, sondern auch in der Erstsprache des Kindes dargestellt werden. Es wird nochmals kurz genauer wiederholt, dass diese Strategie in beiden Sprachen anwendbar ist, um sicherzugehen, dass das Kind den Zusammenhang versteht. Dies unterstreicht die sprachenübergreifende Anwendbarkeit der Strategien, wie sie in der Mehrsprachigkeitsdidaktik gefordert wird (vgl. Kapitel 4 Einleitung).

Die Einführung der ersten Speicherstrategie, des Rehearsals („Zaubertrick“), erfolgt wie im Originalkonzept beschrieben (Motsch et al., 2022, S. 209). Bei DaZ-Kindern ist es jedoch besonders wichtig, dass die Förderlehrkraft auch auf die Aussprache achtet und diese gegebenenfalls positiv verstärkend korrigiert, um von Beginn an eine korrekte phonologische Repräsentation des neuen Wortes zu unterstützen.

Phase 3: Präsentation und Abruf –

Sicherung durch sprachliche Scaffolds.

In der dritten Phase geht es vor allem um die Sicherung der gerade gelernten Wörter und Wortbedeutungen. Wie bereits in Phase 2 ist es wichtig, dass Tom mit der Präsentation seines Schatzes beginnt, um dem Kind erneut Satzstrukturen zu bieten, die es nutzen kann. Tom sollte dabei kurze und einfache Sätze verwenden, die das Kind leicht wiederholen kann. Dieses sprachliche Scaffolding ermöglicht es DaZ-Kindern, sich an den vorgegebenen Strukturen zu orientieren und ihre produktiven sprachlichen Fähigkeiten schrittweise auszubauen. Nach der erfolgreichen Vorstellung des Schatzes, bei der sowohl das Wort als auch die Wortbedeutung erläutert werden, erhalten Tom und das Kind ein kleines Foto des Schatzes sowie einen Stempel auf die Wortschatzsammler-Stempelvorlage (Motsch et al., 2022, S. 210). Die kleinen Fotos werden in Phase 4 weiterverwendet.

Vergisst das Kind den Namen eines Schatzes, ist dies kein Grund zur Beunruhigung. Es bietet die Gelegenheit, erneut auf die gelernten Strategien zurückzugreifen. Bei mehrsprachigen Kindern kann in dieser Situation die Erstsprache als Stütze dienen. Das Kind kann das Wort zunächst in der L1 nennen. Gemeinsam mit Tom wird dann überlegt, ob es eine Ähnlichkeit zwischen dem Wort in der L1 und L2 gibt. Falls eine solche Ähnlichkeit besteht, kann das Kind darüber auf das deutsche Wort herangeführt werden. Falls nicht, wird direkt zur Fragestrategie zurückgegriffen. Auch hier wird die Kontrastivhypothese praktisch umgesetzt: Die bewusste Verbindung zwischen den Sprachen dient als Lernstrategie.

Phase 4: Schatzkasten –

Wertschätzung und mehrsprachige Dokumentation.

In der vierten Phase geht es um die Wertschätzung der gefundenen Schätze. Tom holt den Schatzkasten (einen Karteikasten) hervor und erklärt dem Kind, wie die Schätze nun sicher aufbewahrt und sortiert werden (vgl. Kapitel 3.3.1; Motsch et al., 2022,

S.212). Eine wichtige Erweiterung für DaZ-Kinder besteht darin, dass neben den semantischen und/oder phonologischen Merkmalen auch das Wort in der Erstsprache auf der Karteikarte festgehalten werden kann. Zudem können Ähnlichkeiten zwischen den Wörtern in der L1 und L2 notiert werden. Diese mehrsprachige Dokumentation unterstreicht die Wertschätzung beider Sprachen und macht die Verbindungen zwischen ihnen sichtbar. Der Schatzkasten wird damit nicht nur zu einem Archiv deutscher Wörter, sondern zu einem mehrsprachigen Lexikon, das die sprachliche Entwicklung des Kindes in ihrer Gesamtheit abbildet. Dies entspricht der Interlanguagehypothese, die den Wortschatzsammler als Entwicklungsdokumentation versteht.

Nachdem zunächst der allgemeine Forschungsstand zu den Störungsbildern in der KJL ermittelt wurde, ist die Betrachtung der Forschung bezüglich der Darstellung von ADHS essenziell. Während in den meisten Forschungen keine quantitativen oder qualitativen Angaben in diesem Kontext vorliegen, beschäftigt sich Lüssi (2014) explizit mit der Darstellung von ADHS in der KJL. Das wesentliche Teilergebnis ihrer Analyse bestehe dabei aus der signifikanten Abweichung zwischen dem „medizinwissenschaftliche[n] und [dem] jugendliterarische[n] Diskurs“ (Lüssi, 2014, S. 398) zu ADHS. Sie (2014) stellt fest, dass „hyperaktive Kinder, Kinder mit Aufmerksamkeitsdefizit und Konzentrationsproblemen Bestandteil von fiktiven Alltagswelten geworden sind“ (S. 406), was auf die Aktualität des Themas zurückzuführen sei (Lüssi, 2014, S. 406). Dabei wird betont, dass dies nur für die „Figur des hyperaktiven Jungen“ (Lüssi, 2014, S. 407) gilt. Mädchen mit ADHS seien „weiterhin speziellen Diskursen vorbehalten“ (Lüssi, 2014, S. 407). Außerdem sei die Darstellung von ADHS von „motorischer Unruhe geprägt“ (Lüssi, 2014, S. 408) und stehe somit im Kontrast zu der medizinischen Klassifikation, da „die Hyperkinese [...] heute nicht mehr das Leitsymptom ist“ (Lüssi, 2014, S. 408). Die Symptome in den untersuchten Texten seien leicht erkennbar (Lüssi, 2014, S. 408). In der aktuellen KJL sind die Figuren vermehrt schon „werkimmanent diagnostiziert“ (Lüssi, 2014, S. 397). Darüber hinaus werde die ADHS-Diagnose bereits dem „Namen der Kinderbuch-Helden“ (Lüssi, 2014, S. 397) entnommen. Weiter wird festgestellt, dass in den analysierten Texten die schulischen Schwierigkeiten der entscheidende Faktor für die Diagnose sind (Lüssi, 2014, S. 408). Familiäre Konflikte treten in der KJL als Folge von Schulproblemen auf (Lüssi, 2014, S. 407). Auch wenn hyperaktive Figuren schon lange in der KJL auftreten, bekommen sie in neueren Werken eine Diagnose (Lüssi, 2014, S. 408). Faktuales Wissen aus der Medizin wird laut Lüssi (2014) die „Perspektive und Lesart literarischer Texte verändern“ (S. 409).

4.4 Erweiterung der Therapiesitzung 2

Die zweite Fördersitzung des Wortschatzsammlers folgt grundsätzlich dem gleichen Ablauf wie die erste Einheit, die in Kapitel 4.3 ausführlich dargestellt wurde. Die DaZ-spezifischen Scaffolding-Maßnahmen gelten auch hier. Der zentrale Unterschied zur

ersten Einheit besteht in der Erweiterung der Tipp-Tafel um weitere Fragestrategien. Im Folgenden werden die Besonderheiten dieser Erweiterung für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache dargestellt.

Phase 1 und 2: Erweiterung der Tipp-Tafel

In der zweiten Fördersitzung wird die Tipp-Tafel, die in der ersten Einheit mit der grundlegenden Fragestrategie „Wie heißt das?“ sowie dem „Zaubertrick“ (Rehearsal) eingeführt wurde, um drei weitere Fragestrategien erweitert (Motsch et al., 2022, S. 213). Tom holt die Tipp-Tafel zu Beginn von Phase 2 heraus, und gemeinsam wiederholen Tom und das Kind die bereits bekannte Fragestrategie und die Speicherstrategie.

In dieser Sitzung kommen nun drei weitere Tipps hinzu, die Tom zum Klären seines Schatzes nutzt. Es handelt sich um Fragestrategien zur semantischen Elaboration, die auf perzeptuelle, funktionelle oder assoziative Merkmale zielen und später auch als semantische Abrufhilfen dienen können (Motsch et al., 2022, 214). Diese Strategien ermöglichen es den Kindern, Wörter nicht nur zu benennen, sondern auch ihre Bedeutung tiefer zu erschließen und vielfältige Informationen über die Schätze zu sammeln.

Für mehrsprachige Kinder ist es bei der Einführung der neuen Fragestrategien besonders wichtig, den Sinn und die Anwendbarkeit dieser Strategien transparent zu machen. Die Förderlehrkraft sollte mit dem Kind besprechen, warum es nun noch weitere Fragestrategien gibt und welchen Nutzen sie haben. Eine zentrale DaZ-spezifische Erweiterung besteht darin, gemeinsam zu überlegen, wie man in der Erstsprache nach diesen Informationen fragen würde. Gibt es Ähnlichkeiten zwischen den Frageformen in L1 und L2? Kennt das Kind Situationen, in denen es diese oder ähnliche Fragestrategien vielleicht bereits in der Erstsprache nutzt? Wie können diese Erfahrungen dem Kind beim Deutschlernen helfen?

Um die sprachenübergreifende Anwendbarkeit der Strategien zu verdeutlichen, erhält das Kind nun eine erweiterte Tipp-Tafel, auf der sowohl die vorherigen als auch die neuen Fragestrategien nicht nur auf Deutsch, sondern auch in der Erstsprache verschriftlicht sind. Diese mehrsprachige Tipp-Tafel dient als visuelles Scaffolding und unterstreicht erneut die Wertschätzung beider Sprachen. Sie macht zudem deutlich, dass die Strategien universelle Werkzeuge sind, die in beiden Sprachen funktionieren.

Nach der Erklärung der neuen Fragestrategien modelliert Tom, wie diese konkret angewendet werden. Tom unterstützt das Kind dabei, die Strategien auch in der Zweitsprache zu verwenden, bietet jedoch bei Bedarf die Möglichkeit, zunächst in der Erstsprache zu formulieren und dann gemeinsam die deutsche Formulierung zu finden.

Phasen 3 und 4: Sicherung und Dokumentation

Phase 3 der zweiten Fördersitzung unterscheidet sich nicht grundlegend von der ersten Einheit. Die Kontrolle und Präsentation der Schätze erfolgten wie in Kapitel 4.3

beschrieben. Tom beginnt wieder mit der Vorstellung seiner Schätze und gerät dabei ins Stocken, wodurch er die Tipp-Tafel zur Hilfe zieht. Mit deren Hilfe kann Tom nun nicht nur die Wörter benennen, sondern auch die durch die neu erlernten Fragestrategien gesammelten lexikalischen Informationen wiedergeben. Auch hier ist es wichtig, dass Tom kurze und leicht nachvollziehbare Sätze nutzt, die das Kind als Modell übernehmen und wiederholen kann. Der Erwerb von Stempeln und kleinen Schatzfotos erfolgt wie in der vorherigen Einheit (Motsch et al., 2022, S. 215).

In Phase 4 werden die neuen Schätze wieder in den Schatzkasten sortiert und eingeklebt. Das Kind notiert weiterhin die Wörter und zusätzliche Informationen in beiden Sprachen. Die mehrsprachige Dokumentation im Schatzkasten verstärkt erneut die Wertschätzung der Erstsprache und macht die Verbindungen zwischen den Sprachen sichtbar.

4.5 Erweiterung der Therapiesitzung 3

Die dritte Fördersitzung markiert einen wichtigen Schritt in der Progression des Wortschatzsammlers, da der erste Transfer in die reale Umgebung beginnt. Während in den ersten beiden Einheiten Schätze in Form von Fotos vorgegeben waren, suchen Tom und das Kind in dieser Sitzung erstmals selbstständig nach unbekannten Gegenständen im Förderraum. Damit wird der „neue Blick“ auf die Welt erweitert und das strategische Wortlernen vom strukturierten Setting auf den Alltag übertragen. Die DaZ-spezifischen Scaffolding-Maßnahmen, die in Kapitel 4.3 ausführlich dargestellt wurden, gelten auch hier.

Phase 1: Transfer in die reale Umgebung: Schatzsuche im Förderraum

Zum ersten Mal sind in der dritten Fördersitzung keine Schätze vom Förderpersonal vorgegeben. Tom und das Kind begeben sich stattdessen gemeinsam auf die Suche nach unbekannten Dingen im Förderraum (Motsch et al., 2022, S. 216). Dieser erste Transfer stellt für Kinder mit DaZ eine besondere Herausforderung dar, da sie nun eigenständig Gegenstände identifizieren müssen, deren deutsche Bezeichnung ihnen unbekannt ist.

Für die Vorbereitung dieser Sitzung ist es sinnvoll, sich im Vorfeld zu überlegen, welche Gegenstände im Förderraum dem Kind möglicherweise fremd sein könnten, und gegebenenfalls gezielt solche Objekte zu platzieren. Zudem ist es hilfreich, ein Wörterbuch in der Erstsprache des Kindes bereitzuhalten. Falls das Kind einen Schatz findet, den es in der L1 zu kennen glaubt, kann mithilfe des Wörterbuchs sichergestellt werden, dass das Kind das Wort auch in der Erstsprache korrekt zuordnet und nicht lediglich ein ähnlich klingendes Wort verwendet.

Die Einführung dieser Phase erfolgt wieder durch Tom. Tom macht die erste Entdeckung und zeigt sich darüber sehr glücklich. Dadurch wird dem Kind nochmals versichert, dass es nicht schlimm, sondern im Gegenteil positiv ist, wenn das Kind ein Wort noch nicht kennt. Die gefundenen Schätze werden wie in den vorangegangenen Sitzungen in den eigenen Schatzsack gesteckt.

Phase 2: Erweiterung der Tipp-Tafel um phonologische Strategien

In der zweiten Phase erfolgt die Selbstelaboration grundsätzlich wie in den vorangegangenen Sitzungen (vgl. Kapitel 4.3 und 4.4). In dieser Sitzung kommen jedoch Frage-, Speicher- und Abrufstrategien hinzu, die sich auf die Wortform beziehen. Es geht dabei um das Erfragen beziehungsweise Memorieren des Anlautes sowie um die Frage nach einem Reimwort und dessen Einprägung (Motsch et al., 2022, S. 217). Diese phonologischen Strategien ergänzen die bereits erlernten semantischen Strategien und erweitern das strategische Repertoire der Kinder.

Für mehrsprachige Kinder ist es bei der Einführung der phonologischen Strategien besonders wichtig, auf vorhandenes Wissen aus der Erstsprache zurückzugreifen. Die Förderlehrkraft sollte mit dem Kind besprechen: Gibt es Reimwörter und Anlaute auch in der L1? Was wäre das Äquivalent? Das Kind sollte die Möglichkeit erhalten zu erzählen, welches phonologische Wissen es bereits aus der Erstsprache besitzt.

Spezifisch auf einen Schatz bezogen können Tom und das Kind überlegen: Welches Wort reimt sich in der L1 mit dem Schatz? Reimt es sich auch in der L2? Gibt es Ähnlichkeiten zwischen den Reimwörtern in beiden Sprachen? Fangen die Wörter in L1 und L2 mit demselben Anlaut an? Diese Überlegungen machen die Kontrastivhypothese auf phonologischer Ebene nutzbar. Positive Transfermöglichkeiten können erkannt und bewusst eingesetzt werden.

Auch hier ist es wichtig, dass Tom mit kurzen und einfachen Sätzen beginnt, sodass das Kind Satzbausteine hat, auf die es sich beziehen kann. Die Tipp-Tafel wird erneut erweitert, und auch diese neuen phonologischen Strategien werden sowohl in der Erstsprache als auch im Deutschen dargestellt. Dies unterstreicht erneut die sprachenübergreifende Anwendbarkeit der Strategien.

Phase 3: Präsentation und Abruf

Phase 3 verläuft wie in den vorangegangenen Sitzungen (vgl. Kapitel 4.3 und 4.4). Tom beginnt und demonstriert, wie die Tipp-Tafel mit allen bisher gelernten Strategien genutzt werden kann. Für alle korrekt wiedergegebenen Schätze werden Stempel und kleine Fotos verteilt (Motsch et al., 2022, S. 220).

Phase 4: Mehrsprachige Systematisierung und Gemeinsamkeiten markieren

In Phase 4 werden alle Schätze noch einmal angeschaut. Ein wichtiger Aspekt in dieser Einheit besteht darin, Gemeinsamkeiten zwischen den Wörtern zu markieren. Dies machen die Kinder sowohl mit den Wörtern in der Erstsprache als auch im Deutschen (Motsch et al., 2022, S. 220).

Das Markieren von Gemeinsamkeiten kann vor allem bei den Anlauten von besonderer Bedeutung sein. Beispielsweise kann es vorkommen, dass ein Kind eine andere Schriftart aus der L1 kennt und der Schatz auf Deutsch denselben Anlaut hat, obwohl unterschiedliche Schriftsysteme verwendet werden. In solchen Fällen wird deutlich, dass phonologische Gemeinsamkeiten über Schriftgrenzen hinweg bestehen können. Diese Erkenntnis stärkt das phonologische Bewusstsein des Kindes und macht



sichtbar, dass sprachliche Strategien universell anwendbar sind, unabhängig vom Schriftsystem. Die mehrsprachige Dokumentation im Schatzkasten trägt somit nicht nur zur semantischen, sondern auch zur phonologischen Vernetzung der Sprachen bei.

5 Diskussion

Die vorliegende Arbeit hat sich die Frage gestellt, wie der Wortschatzsammler nach Motsch et al. (2022) für den Einsatz bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache erweitert werden kann. Auf der Grundlage der erarbeiteten theoretischen Erkenntnisse aus dem Bereich des Zweitspracherwerbs und der Mehrsprachigkeitsdidaktik wurden konkrete konzeptionelle Erweiterungen entwickelt.

Der Wortschatzsammler bietet als strategieorientiertes Förderkonzept eine vielversprechende Grundlage für die Wortschatzförderung bei Kindern mit DaZ. Die in dieser Arbeit entwickelten Erweiterungen basieren auf drei theoretischen Säulen: der Interlanguagehypothese, der Kontrastivhypothese und Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik.

Die Erweiterungen umfassen im Wesentlichen folgende Aspekte:

Erstens wurde das Prinzip des Scaffolding als durchgängiges didaktisches Leitprinzip integriert, das Kinder mit DaZ durch gezielte sprachliche Unterstützungsstrukturen und sprachliche Modelle beim Wortschatzerwerb begleitet. Zweitens wurde die Erstsprache der Kinder konsequent als Ressource einbezogen. Schätze können und sollen auch in der Erstsprache gesammelt werden, die Tipp-Tafel wird mehrsprachig gestaltet und der Schatzkasten ermöglicht eine mehrsprachige Dokumentation des Wortschatzes. Drittens wurden spezifische Anpassungen für die Elternarbeit entwickelt, die kultursensible Kommunikation, mehrsprachige Elternbriefe und den Einsatz von Vermittlungspersonen umfassen. Viertens wurden die Übergänge zwischen den Förderereinheiten so gestaltet, dass die Strategien schrittweise vertieft und auf phonologischer sowie semantischer Ebene sprachenübergreifend angewendet werden können.

Die empirischen Belege von Motsch und Marks (2015, 2016) zu cross-linguistischen Transfereffekten bestätigen, dass der Wortschatzsammler auch bei mehrsprachigen Kindern wirksam eingesetzt werden kann. Die in dieser Arbeit entwickelten Erweiterungen zielen darauf ab, dieses Potenzial systematisch zu nutzen und die Mehrsprachigkeit der Kinder nicht als Hindernis, sondern als Stärke zu begreifen.

Die entwickelten Erweiterungen bieten zwar ein hohes didaktisches Potenzial, müssen jedoch kritisch reflektiert werden. Zunächst ist festzuhalten, dass es sich ausschließlich um eine konzeptionelle Erweiterung ohne empirische Überprüfung handelt. Die entwickelten Anpassungen wurden nicht in der Praxis erprobt und evaluiert. Es kann daher nicht mit Sicherheit gesagt werden, ob und in welchem Ausmaß sie zu einer Verbesserung der Wortschatzförderung bei Kindern mit DaZ führen. Die theoretische Fundierung ist zwar gegeben, ersetzt jedoch keine empirische Evidenz.

Eine weitere Grenze der Arbeit liegt in der Heterogenität der Zielgruppe. Kinder mit Deutsch als Zweitsprache sind keine homogene Gruppe. Sie unterscheiden sich in ihrer Erstsprache, ihrem Erwerbsalter, ihren Vorkenntnissen, ihrem soziokulturellen Hintergrund und ihrem Sprachstand in beiden Sprachen erheblich. Die entwickelten

Erweiterungen können daher nicht als universell gültig verstanden werden, sondern müssen stets an die individuellen Bedarfe der Kinder angepasst werden.

Besonders kritisch zu betrachten sind zudem die Lehrerkompetenzen und Zeitressourcen als zentrale Rahmenbedingungen der praktischen Umsetzung. Die erfolgreiche Umsetzung des erweiterten Wortschatzsammlers setzt voraus, dass Lehrkräfte über fundierte Kenntnisse des Zweitspracherwerbs, der Mehrsprachigkeitsdidaktik und des Scaffolding-Prinzips verfügen sowie eine wertschätzende Haltung gegenüber der Mehrsprachigkeit der Kinder mitbringen. In der schulischen Realität fehlen hierfür häufig sowohl die notwendigen Fort- und Weiterbildungsangebote als auch die zeitlichen Ressourcen. Der erhöhte Vorbereitungsaufwand stellt eine zusätzliche Belastung dar, die im schulischen Alltag nicht immer tragbar ist.

Schließlich ist zu beachten, dass sich die mehrsprachigen Materialien und Anpassungen stets auf eine spezifische Erstsprache beziehen müssen. In heterogenen Klassen mit Kindern verschiedener Erstsprachen ist eine individualisierte Umsetzung deutlich aufwändiger.

Die vorliegende Arbeit versteht sich als konzeptioneller Beitrag, der die Grundlage für zukünftige empirische Forschung legen soll. Als unmittelbar nächster Schritt wäre eine Evaluation des erweiterten Konzepts im DaZ-Unterricht notwendig, um die praktische Wirksamkeit der entwickelten Anpassungen zu überprüfen und evidenzbasierte Aussagen treffen zu können.

Darüber hinaus wäre eine Longitudinalstudie wünschenswert, die die langfristige Wirksamkeit des erweiterten Wortschatzsammlers über mehrere Schuljahre hinweg untersucht. Eine solche Studie könnte aufzeigen, ob und wie sich die vermittelten Strategien langfristig im Sprachgebrauch der Kinder verankern und ob cross-linguistische Transfereffekte auch über längere Zeiträume hinweg nachweisbar sind.

Besonders erkenntnisreich wäre zudem eine vergleichende Studie mit Kindern verschiedener strukturell unterschiedlicher Erstsprachen etwa Arabisch und Russisch. Diese beiden Sprachen unterscheiden sich vom Deutschen nicht nur lexikalisch, sondern auch auf morphologischer, phonologischer und schriftsystematischer Ebene grundlegend. Ein solcher Vergleich könnte aufzeigen, inwiefern die entwickelten Erweiterungen sprachübergreifend wirksam sind oder ob sprachspezifische Anpassungen notwendig sind. Die Erkenntnisse würden nicht nur die Wortschatzforschung bereichern, sondern auch wertvolle Hinweise für die didaktische Praxis liefern.

Insgesamt leistet die vorliegende Arbeit einen Beitrag dazu, den Wortschatzsammler als Förderkonzept für eine zunehmend mehrsprachige Schulrealität weiterzuentwickeln und die Ressourcen mehrsprachiger Kinder systematisch in die Förderpraxis einzubeziehen. Es bleibt zu hoffen, dass die entwickelten Erweiterungen in zukünftigen Studien erprobt, evaluiert und weiter ausdifferenziert werden.

Literatur

- Ahrenholz, B. (2010). *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache* (2., durchges. und aktualisierte Aufl.). Narr.
- Ahrenholz, B. (2012). *Deutsch als Zweitsprache: Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund* (1. Aufl.). Fillibach bei Klett.
- Apeltauer, E. (2008). *Wortschatz- und Bedeutungsentwicklung bei zweisprachig aufwachsenden Kindern*. Universität Flensburg, Abteilung Deutsch als Fremde Sprache.
- Apeltauer, E. (2020). Wortschatzentwicklung und Wortschatzarbeit. In B. Ahrenholz, I. Oomen-Welke & W. Ulrich (Hrsg.), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis: Bd. 9. Deutsch als Zweitsprache* (5. Aufl., S. 306–326). Schneider Verlag Hohengehren.
- Chilla, S., Haberzettl, S., Obry, S., & Siegmüller, J. (2014). *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen: Bd. 3. Mehrsprachigkeit* (1. Aufl.). Elsevier/Urban & Fischer.
- Ekinici, Y. (2011). *Funktionaler Wortschatz für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache: Wortschatzvermittlung in Elternhaus, Kindergarten und Schule*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Glück, H., & Rödel, M. (Hrsg.). (2016). *Metzler Lexikon Sprache* (5., aktualisierte und überarbeitete Aufl.). J. B. Metzler.
- Harr, A.-K., Liedke, M., & Riehl, C. M. (2018). *Deutsch als Zweitsprache: Migration – Spracherwerb – Unterricht*. J. B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05595-8>
- Jeuk, S. (2021). *Deutsch als Zweitsprache in der Schule* (5., überarbeitete Aufl.). Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-039003-4>
- Jung, B., & Günther, H. (2016). *Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache: Eine Einführung* (3., überarbeitete und erweiterte Aufl.). Beltz.
- Klassert, A., & Kauschke, C. (2014). Lexikalische Entwicklung und Störungen bei bilingualen Kindern. In S. Chilla, S. Haberzettl, S. Obry & J. Siegmüller (Hrsg.), *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen: Bd. 3. Mehrsprachigkeit* (1. Aufl., S. 117–136). Elsevier/Urban & Fischer.
- Kniffka, G., & Siebert-Ott, G. (2023). *Deutsch als Zweitsprache: Lehren und Lernen* (4., aktualisierte und ergänzte Aufl.). Brill/Schöningh.
- Meisel, J. M. (2009). Second language acquisition in early childhood. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*, 28(1), 5–34. <https://doi.org/10.1515/ZFSW.2009.002>
- Motsch, H.-J., Gaigulo, D., & Ulrich, T. (2022). *Wortschatzsammler: Evidenzbasierte Strategitherapie lexikalischer Störungen im Kindesalter* (4. Aufl.). Ernst Reinhardt.
- Motsch, H.-J., & Marks, D.-K. (2014). Der Wortschatzsammler – Strategitherapie lexikalischer Störungen im Schulalter. In S. Sallat, M. Spreer & C. W. Glück (Hrsg.), *Sprache professionell fördern* (S. 433–441). Schulz-Kirchner.
- Motsch, H.-J., & Marks, D.-K. (2015). Wortschatzsammler – Effektivität lexikalischer Strategitherapie bei mehrsprachigen SchülerInnen. *Logos*, 23(4), 256–268.
- Motsch, H.-J., & Marks, D.-K. (2016). Cross-linguistische Transfereffekte lexikalischer Strategitherapie im Deutschen auf das Türkische. *Sprache Stimme Gehör*, 40(4), 196–201.

- Musan, R. (2019). Wortschatzarbeit. In S. Hiller, C. Müller-Brauers, M. Banken, & B. Rothstein (Hrsg.), *Kernbegriffe der Sprachdidaktik Deutsch: Ein Handbuch* (1. Aufl., S. 507–519). W. Bertelsmann Verlag.
- Niebuhr-Siebert, S., Baake, H., & Hoppe, H. (2014). *Kinder mit Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule: Eine Einführung* (1. Aufl.). Kohlhammer.
- Pohl, I., & Ulrich, W. (2016). *Wortschatzarbeit* (2. Aufl.). Schneider Verlag Hohengehren.
- Rothweiler, M. (2022). Die Erwerbsaufgabe. In S. Chilla, M. Rothweiler & E. Babur (Hrsg.), *Kindliche Mehrsprachigkeit: Grundlagen – Störungen – Diagnostik* (3., überarbeitete Aufl., S. 10-58). Ernst Reinhardt
- Rösch, H. (2011). *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Akademie-Verlag.
- Rupp, S., & Ehl, B. (2025). *Semantisch-lexikalische Störungen bei Kindern* (2. Aufl.). Springer.
- Stitzinger, U., Sallat, S., & Lüdtke, U. (Hrsg.). (2016). *Sprache und Inklusion als Chance?! Expertise und Innovation für Kita, Schule und Praxis* (1. Aufl.). Schulz-Kirchner.
- Tracy, R. (2008). *Wie Kinder Sprachen lernen: Und wie wir sie dabei unterstützen können* (2. Aufl.). Francke.
- Ulrich, T. (2017). Wortschatzsammler. In A. Mayer & T. Ulrich (Hrsg.), *Sprachtherapie mit Kindern* (1. Aufl., S. 130–141). utb.
- Ulrich, T. (2020). Strategieorientierte Therapie mit dem Wortschatzsammler – (nicht nur) für Kinder mit Wortfindungsstörungen. In T. Fritzsche, S. Breitenstein, H. Wunderlich, L. Ferchland & R. Krug (Hrsg.), *Nur ein Wort? Diagnostik und Therapie von Wortabrufstörungen bei Kindern und Erwachsenen*. *Spektrum Patholinguistik*, 13, S. 15–30.
- Ulrich, T. (2023). *Der Wortschatzsammler: Entwicklung und Evaluation eines strategieorientierten, unterrichtsintegrierten Förderkonzepts (WSU). Abschlussbericht*. Universität Duisburg-Essen. <https://doi.org/10.25656/01:30752>
- Ulrich, T., & Schneggenburger, K. (2012). Lexikalische Strategietherapie für Vorschulkinder mit dem Wortschatzsammler. *Sprachförderung und Sprachtherapie in Schule und Praxis*, 1(2), 63–71.

Negative Glaubenssätze von Kindern und Jugendlichen mit emotionalen und sozialen Auffälligkeiten

Ein systematisches Review

Camilla Hoffmann

Bachelorarbeit

Universität Duisburg-Essen

DOI: <https://doi.org/10.17185/duepublico/86442>

Abstract

Negative Glaubenssätze, verstanden als tief verankerte kognitive Grundüberzeugungen über das Selbst, die Umwelt und die Zukunft, gelten als zentrale Einflussgröße auf emotionales Erleben und Verhalten. Ihre Bedeutung für Kinder und Jugendliche mit emotionalen und sozialen Auffälligkeiten ist bislang kaum systematisch aufgearbeitet worden. Mittels eines systematischen Reviews (PRISMA) wurden neun empirische Studien analysiert, um die theoretische Konzeptualisierung, empirische Erfassung und den Zusammenhang negativer Glaubenssätze mit emotionalen und sozialen Entwicklungsmerkmalen zu untersuchen. Die Befunde zeigen, dass negative Glaubenssätze überwiegend den Modellen von Beck und Ellis zugeordnet werden und vorwiegend über standardisierte Selbstberichtsverfahren erfasst werden. Sie stehen konsistent in Zusammenhang mit internalisierenden Auffälligkeiten wie Depression und Angst sowie externalisierenden Verhaltensweisen wie Aggression und Bullying. Für die sonderpädagogische Praxis ergibt sich die Notwendigkeit, kognitiven Grundüberzeugungen in Diagnostik und Förderung stärker Rechnung zu tragen.

Keywords

Negative Glaubenssätze · Kognitive Schemata · Emotionale und soziale Entwicklung · Systematisches Review · Sonderpädagogik

Zitiervorschlag

Hoffmann, C. (2026). Negative Glaubenssätze von Kindern und Jugendlichen mit emotionalen und sozialen Auffälligkeiten. Ein systematisches Review. *Kaleidoskop Sonderpädagogik*, 1, 85-118. <https://doi.org/10.17185/duepublico/86442>

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	87
2. Theoretische Grundlagen	89
2.1 Glaubenssätze als kognitives Konstrukt.....	89
2.2 Abgrenzung: Glaubenssätze vs. Selbstkonzept.....	92
2.3 Emotionale und soziale Auffälligkeiten im Kindes- und Jugendalter.....	93
2.4 Bedeutung von negativen Glaubenssätzen für den Förderschwerpunkt ESE....	95
3. Methodisches Vorgehen	98
3.1 Forschungsdesign des systematischen Reviews	98
3.2 Suchstrategien und Datenquellen	99
3.3 Ein- und Ausschlusskriterien.....	100
3.4 Studienauswahl	102
3.5 Datenextraktion und Analyse	104
4. Ergebnisse	106
4.1 Überblick über die eingeschlossenen Studien	106
4.2 Theoretische Konzeptualisierung	106
4.3 Empirische Erfassung negativer Glaubenssätze	108
4.4 Emotionale und soziale Entwicklungsmerkmale	109
4.5 Zusammenfassung der Ergebnisse.....	110
5. Diskussion	112
6. Fazit	115
Literatur	116

1 Einleitung

Verhalten ist im schulischen Alltag unmittelbar beobachtbar, die zugrundeliegenden kognitiven Überzeugungen hingegen bleiben häufig unerkannt. Gerade im Kontext emotionaler und sozialer Entwicklungsauffälligkeiten zeigen sich Verhaltensweisen, die Lernprozesse, Beziehungsgestaltung und gesellschaftliche Teilhabe nachhaltig beeinträchtigen (Stein & Müller, 2024). Die pädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE) erfordert deshalb ein vertieftes Verständnis der kognitiven Prozesse, die diesen Verhaltensmustern zugrunde liegen (Hillenbrand, 2011). Das Verhalten allein reicht nicht aus, um zu deuten, warum ein Kind aggressiv reagiert, sich zurückzieht oder schulische Anforderungen meidet. Vielmehr stellt sich die Frage, welche inneren Denk- und Bewertungsmuster das Erleben und Handeln dieser Kinder steuern, also welche Glaubenssätze diesem Verhalten zugrunde liegen.

Theorien der kognitiven Verhaltenstherapie bieten hierfür einen wichtigen Erklärungsrahmen. Glaubenssätze (engl. Core beliefs) sind tief verankerte, oft unbewusste Überzeugungen beispielsweise über das eigene Selbst, die durch frühe Beziehungserfahrungen entstehen und Gedanken, Gefühle sowie Verhalten langfristig beeinflussen (Beck, 2021). Nach dem ABC-Modell von Ellis (1962) und dem kognitiven Modell von Beck (1976) entstehen emotionale Reaktionen nicht unmittelbar aus Ereignissen, sondern aus deren subjektiver Bewertung. In der kognitiven Verhaltenstherapie werden hierfür je nach theoretischem Ansatz unterschiedliche Begriffe verwendet. Im Rahmen dieser Arbeit wird der übergreifende Begriff der (negativen) Glaubenssätze verwendet, um ebensolche stabilen und dysfunktionalen Überzeugungen zu bezeichnen, welche die Wahrnehmung und Bewertung und somit auch das Verhalten beeinflussen. Eine vertiefte theoretische Differenzierung erfolgt im zweiten Kapitel.

Gerade im Kontext des Förderschwerpunkts Emotionale und Soziale Entwicklung erscheint der Blick auf negative Glaubenssätze besonders relevant. Schülerinnen und Schüler mit diesem Förderbedarf machen im schulischen wie auch im außerschulischen Umfeld häufig wiederholt Erfahrungen von Misserfolg, Zurückweisung oder instabilen Beziehungskonstellationen (Stein & Müller, 2024). Solche Erfahrungen können die Ausbildung negativer Gedanken und Überzeugungen begünstigen und sich zu stabilen negativen Glaubenssätzen verfestigen. Wichtige Entwicklungsaufgaben der Kindheit und Jugend, wie beispielsweise die Entwicklung eines stabilen Selbstbildes oder soziale Zugehörigkeit, können unter diesen Bedingungen nicht oder nur erschwert verlaufen (Hurrelmann & Quenzel, 2022). Aus sonderpädagogischer Sicht stellt sich somit die Frage, inwiefern emotionale und soziale Auffälligkeiten auch als Ausdruck zugrundeliegender kognitiver Glaubenssysteme verstanden werden können.

Dabei ist eine präzise begriffliche Differenzierung erforderlich. Während das Selbstkonzept nach Shavelson als multidimensionales und hierarchisch strukturiertes Gefüge bereichsspezifischer Selbstwahrnehmung (z. B. akademisch oder sozial) beschrieben wird (Moschner & Dickhäuser, 2018), beziehen sich Glaubenssätze auf globale, überdauernde Kernüberzeugungen über das Selbst, die Umwelt und die Zukunft (Beck, 1976). Ein negatives schulisches Fähigkeitsselbstkonzept („Ich bin schlecht in Mathe“) ist daher nicht zwangsläufig mit einer grundlegenden Entwertung der eigenen Person gleichzusetzen („Ich bin dumm“). Negative Glaubenssätze stellen hingegen solche überdauernden Bewertungsmuster dar, welche die Informationsverarbeitung und Identitätsbildung tiefgreifend verzerren können.

Obwohl das Selbstkonzept von Kindern mit dem Förderschwerpunkt ESE bereits Gegenstand deutschsprachiger Studien war (z. B. Bergold et al., 2019; Voigt, 2024) und dessen Bedeutung für schulische Integration sowie Wohlbefinden untersucht wurde, zeigt sich ein Defizit in der Untersuchung spezifischer negativer Glaubenssätze im schulischen Kontext. Während die Forschung zum Selbstkonzept häufig oberflächliche globale oder fachspezifische Selbsteinschätzungen erfasst, fehlt es bislang an einer systematischen Analyse der bestimmten Verhaltensweisen zugrunde liegenden kognitiven Schemata und Kernüberzeugungen im sonderpädagogischen Kontext. Insbesondere bleibt ungeklärt, wie negative Glaubenssätze theoretisch konzeptualisiert, empirisch operationalisiert und in Beziehung zu emotionalen und sozialen Auffälligkeiten und Entwicklungsmerkmalen gesetzt werden.

Vor diesem Hintergrund besteht der Bedarf an einer systematischen Aufarbeitung der bestehenden Forschung. Ziel dieser Arbeit ist es somit, im Rahmen eines systematischen Reviews den aktuellen Forschungsstand zu negativen Glaubenssätzen bei Kindern und Jugendlichen mit emotionalen und sozialen Auffälligkeiten zu analysieren.

Die Forschungsfrage lautet daher:

Wie werden negative Glaubenssätze bei Kindern und Jugendlichen im Kontext sonderpädagogischer Förderung in der Forschung theoretisch konzeptualisiert, empirisch erfasst und in Beziehung zu emotionalen und sozialen Entwicklungsmerkmalen gesetzt?

Das folgende Kapitel stellt die theoretischen Grundlagen dar. Anschließend wird die methodische Vorgehensweise des systematischen Reviews erläutert. Darauf aufbauend werden die identifizierten Studien dargestellt und im Hinblick auf die Forschungsfrage analysiert. Abschließend werden die Ergebnisse diskutiert, Limitationen reflektiert sowie Implikationen für die pädagogische Praxis und Perspektiven für weitere Forschung aufgezeigt.

2 Theoretische Grundlagen

In diesem Kapitel werden die theoretischen Grundlagen zur Bearbeitung der Forschungsfrage dargestellt. Zunächst werden Glaubenssätze als kognitives Konstrukt im Kontext kognitiver Theorien eingeordnet und zentrale begriffliche Differenzierungen vorgenommen. Anschließend erfolgt zur Herausarbeitung der Eigenständigkeit negativer Glaubenssätze eine Abgrenzung zum Konzept des Selbstkonzepts. Abschließend erfolgt eine Einordnung in den Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung, um die Einbettung des Konstrukts negativer Glaubenssätze in den sonderpädagogischen Kontext zu begründen.

2.1 Glaubenssätze als kognitives Konstrukt

Die Grundannahme kognitiver Theorien ist, dass emotionale und verhaltensbedingte Reaktionen nicht unmittelbar durch äußere Ereignisse ausgelöst werden, sondern durch deren subjektive Bewertung anhand bestimmter kognitiver Inhalte und Strukturen (Wilken, 2024). Menschen reagieren somit auf die kognitive Interpretation und Bewertung einer Situation, wobei starre Vorstellungen und Überzeugungen die Informationsbearbeitung beeinflussen.

Aaron T. Beck beschreibt in seinem kognitiven Modell überdauernde kognitive Strukturen als Schemata, aus denen sich grundlegende Überzeugungen, sogenannte Core Beliefs, ableiten, die im Deutschen häufig als Glaubenssätze bezeichnet werden. Diese stellen tief verankerte, relativ stabile Überzeugungen dar, die sich im Verlauf früherer Erfahrungen ausbilden und die Wahrnehmung und Bewertung systematisch beeinflussen (Beck, 1976; Beck, 2021). Anhand der sogenannten *kognitiven Triade der Depression*, einem Konzept der kognitiven Verhaltenstherapie, zeigt Beck, dass negative Überzeugungen häufig drei zentrale Bereiche betreffen. Diese betreffen das Selbst, die Umwelt sowie die Zukunft, wodurch eine systematisch verzerrte und überwiegend negative Sicht auf diese Dimensionen entsteht. Diese drei Dimensionen der kognitiven Triade beeinflussen sich gegenseitig, wodurch negative Glaubenssätze wechselseitig verstärkt und stabilisiert werden können.

Zur Veranschaulichung der kognitiven Triade nach Beck werden in der folgenden Abbildung 1 beispielhafte negative Glaubenssätze dargestellt, die sich auf die drei zentralen Bewertungsdimensionen das Selbst, die Umwelt und die Zukunft beziehen. Die Beispiele sind auf den sonderpädagogischen Kontext übertragen und verdeutlichen, wie sich negative Glaubenssätze von Schülerinnen und Schülern in unterschiedlichen Wahrnehmungsbereichen ausbilden und gegenseitig beeinflussen und verstärken können.

Die kognitive Triade verdeutlicht, dass negative Glaubenssätze mehrere Wahrnehmungsbereiche betreffen können und dadurch sowohl das Selbstbild als auch die Interpretation sozialer Erfahrungen und Zukunftserwartungen beeinflussen.

Während Beck in seinem kognitiven Modell anhand der kognitiven Triade die inhaltliche Struktur negativer Glaubenssätze über das Selbst, die Umwelt und die Zukunft beschreibt, richtet Albert Ellis den Fokus stärker auf den Bewertungsprozess, durch den solche Überzeugungen in konkreten Situationen emotionales Erleben und Verhalten beeinflussen. Ein zentrales Element der von Ellis entwickelten Rational-Emotiven Therapie (RET/REVT) bildet dabei das *ABC-Modell*, das als grundlegendes Erklärungsmodell für das Entstehen emotionaler Reaktionen dient (Ellis, 1962). Das Modell basiert auf der Annahme, dass emotionale Reaktionen nicht unmittelbar durch Ereignisse ausgelöst werden, sondern durch deren individuelle kognitive Bewertung. Dabei steht A für ein auslösendes Ereignis (Activating Event), B für die zugrunde liegenden Überzeugungen (Beliefs) und C für die daraus resultierenden emotionalen und verhaltensbedingten Konsequenzen (Consequences). Negative Glaubenssätze fungieren hierbei als B (Beliefs) und führen über die subjektive Bewertung zu dysfunktionalen Konsequenzen auf der Ebene von Gefühlen und Verhalten. Das Modell lässt sich auch auf schulische Situationen übertragen, in denen Schülerinnen und Schüler identische Ereignisse unterschiedlich bewerten und daher verschiedene Reaktionen zeigen können.

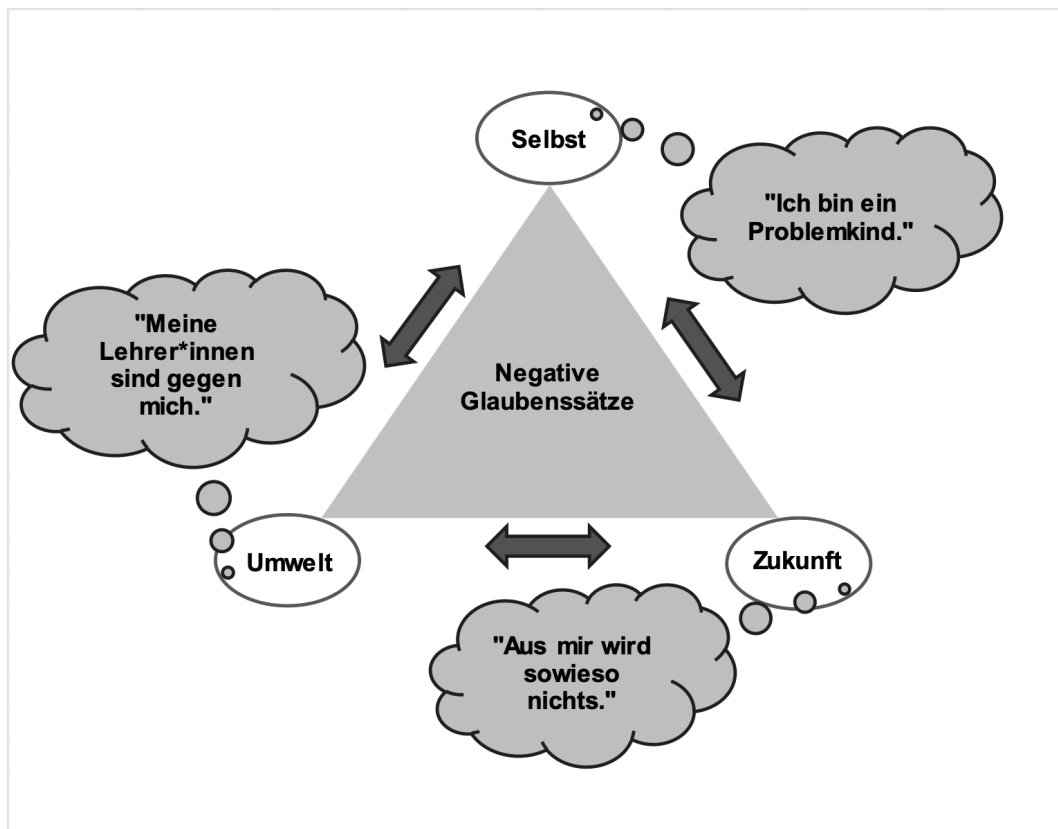


Abb. 1: Negative Glaubenssätze im sonderpädagogischen Kontext (eigene Darstellung in Anlehnung an Beck, 1976)

Zur Veranschaulichung des ABC-Modells nach Ellis wird in der folgenden Abbildung 2 ein Beispiel aus dem schulischen Kontext dargestellt. Das Beispiel verdeutlicht, dass nicht das auslösende Ereignis selbst, sondern die Bewertung der Situation aufgrund

bestehender Glaubenssätze entscheidend für die emotionale und behaviorale Konsequenz ist.

Das Beispiel verdeutlicht, dass identische schulische Situationen durch individuelle Bewertungen anhand vorhandener Glaubenssätze verschieden interpretiert werden können und dadurch unterschiedliche emotionale und verhaltensbedingte Reaktionen hervorrufen. In diesem Zusammenhang können bestehende negative Glaubenssätze die Bewertung von Situationen im schulischen Kontext maßgeblich beeinflussen und dazu beitragen, dass neutrale oder konstruktive Rückmeldungen als Ablehnung oder persönliche Abwertung empfunden werden.

Aktuellere Forschungsarbeiten im Kontext der Rational-Emotiven Verhaltenstherapie verdeutlichen, dass negative Glaubenssätze nicht nur negative Ereignisse verzerren, sondern auch neutrale oder sogar positive Situationen aufgrund irrationaler Bewertungen dysfunktionale Konsequenzen mit sich bringen. Tiba et al. (2025) zeigen, dass negative Glaubenssätze dazu führen können, unterstützende und erfolgreiche Erfahrungen als Bedrohung, Leistungsdruck oder potenzielles Scheitern wahrzunehmen. Für den pädagogischen Kontext bedeutet dies, dass auch positive Rückmeldungen oder Erfolgserlebnisse bestehende negative Glaubenssätze nicht automatisch korrigieren, sondern unter Umständen falsch gedeutet werden.

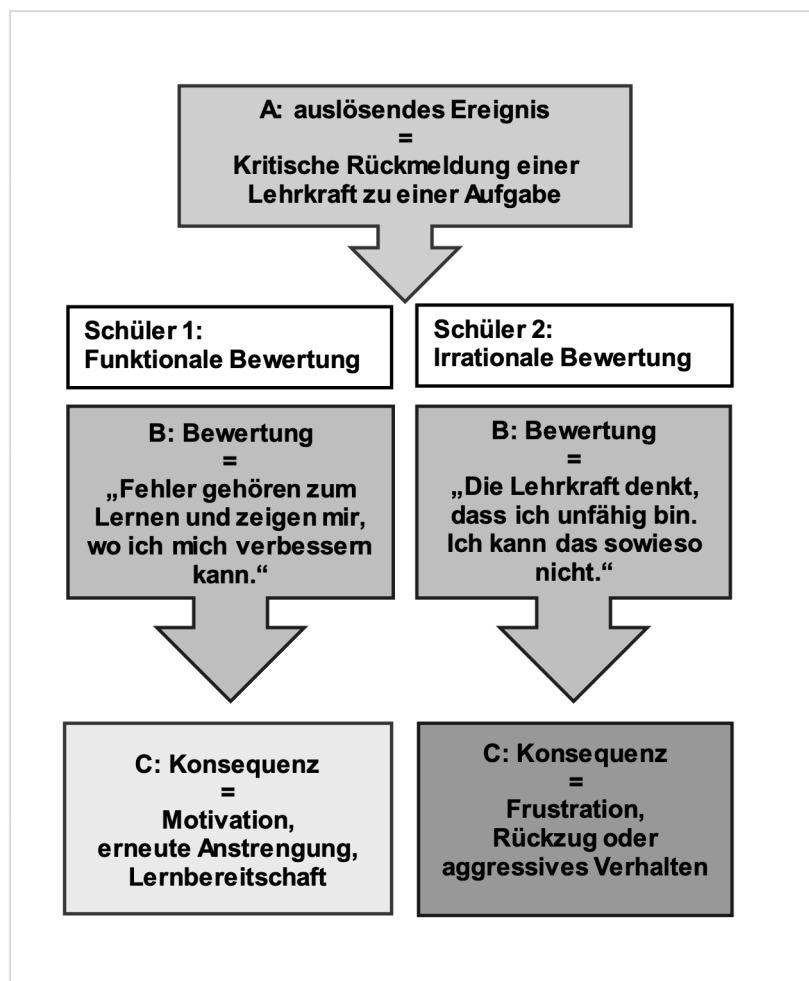


Abb. 2: Beispielhafte Anwendung des ABC-Modells (eigene Darstellung in Anlehnung an Ellis, 1962)

2.2 Abgrenzung: Glaubenssätze vs. Selbstkonzept

Während negative Glaubenssätze im Rahmen kognitiver Verhaltenstheorien grundlegende, oftmals unbewusste und relativ stabile Überzeugungen über das Selbst, die Umwelt und die Zukunft beschreiben, wird in der pädagogischen Psychologie häufig das Konzept des Selbstkonzepts verwendet, um Selbstwahrnehmungen von Schülerinnen und Schülern zu erfassen. Eine begriffliche Abgrenzung zwischen Selbstkonzept und Glaubenssätzen erscheint daher notwendig.

Das Selbstkonzept wird als ein multidimensionales und hierarchisch strukturiertes System von Selbstbeschreibungen verstanden (Moschner & Dickhäuser, 2018). Das klassische Modell von Shavelson et al. (1976) geht davon aus, dass sich das Selbstkonzept aus verschiedenen bereichsspezifischen Facetten zusammensetzt, beispielsweise aus einem akademischen, sozialen oder emotionalen Selbstkonzept, sowie einer übergeordneten globalen Selbstbewertung. Selbstkonzepte sind dabei in der Regel bewusst zugänglich und beziehen sich auf wahrgenommene Fähigkeiten, Eigenschaften und Zugehörigkeiten. Typische Aussagen im Sinne des Selbstkonzeptes wären „Ich kann gut lesen“ oder „Ich kann nicht gut in Gruppen arbeiten“. Ein zentrales Merkmal des Selbstkonzepts besteht darin, dass es bereichsspezifisch und relativ veränderbar ist. Schülerinnen und Schüler können beispielsweise ein positives soziales Selbstkonzept besitzen, gleichzeitig jedoch ein negatives Fähigkeitsselbstkonzept in einem bestimmten Unterrichtsfach aufweisen, ohne ihr gesamtes Selbstbild in Frage zu stellen. Zudem zeigen empirische Studien, dass Selbstkonzepte durch Erfahrungen, Rückmeldungen und Lernerfolge im schulischen Kontext beeinflusst und verändert werden können (Moschner & Dickhäuser, 2018).

Im Unterschied zum Selbstkonzept beziehen sich negative Glaubenssätze nach der kognitiven Theorie von Beck (1976) auf tief verankerte, überdauernde Kernüberzeugungen, die eine höhere Generalisierung aufweisen und häufig implizit wirken. Während ein negatives Selbstkonzept bereichsspezifisch bleibt („Ich bin nicht gut in Mathe“), impliziert ein negativer Glaubenssatz eine globale, identitätsnahe Bewertung („Ich bin wertlos“). Zur Verdeutlichung der Unterschiede zwischen negativen Glaubenssätzen und Selbstkonzepten zeigt Tabelle 1 beispielhafte Formulierungen aus dem schulischen Kontext anhand der drei Dimensionen der kognitiven Triade nach Beck.

Während das Selbstkonzept eher beschreibende Einschätzungen eigener Fähigkeiten umfasst, drücken negative Glaubenssätze grundlegende Bewertungen der eigenen Person aus. Der zentrale Unterschied liegt somit in der strukturellen Tiefe und der Generalisierungsbreite. Selbstkonzepte beschreiben, wie sich eine Person in spezifischen Kategorien einschätzt, während negative Glaubenssätze das übergeordnete kognitive Gerüst bilden, welches die gesamte Informationsverarbeitung steuert. Selbstkonzepte werden außerdem als entwicklungs- und erfahrungsabhängig beschrieben und stehen in wechselseitiger Beziehung zu Leistungsrückmeldungen sowie sozialen Erfahrungen (Moschner & Dickhäuser, 2018). Sie gelten daher als

modifizierbar. Negative Glaubenssätze hingegen weisen aufgrund ihrer globalen und identitätsbezogenen Struktur eine höhere Stabilität auf und zeigen eine stärkere Resistenz gegenüber widersprechenden Erfahrungen (Beck, 1976). Diese Unterscheidung ist insbesondere im schulischen Kontext bedeutsam, da negative Glaubenssätze die Wahrnehmung von Leistungsanforderungen, sozialen Interaktionen und Rückmeldungen von Lehrkräften nachhaltig beeinflussen können.

Für die Analyse der empirischen Forschung ist diese Differenzierung notwendig, da Studien, die Selbstkonzepte erfassen, nicht zwangsläufig Aussagen über tieferliegende kognitive Schemata zulassen. Das vorliegende Review konzentriert sich daher explizit auf Arbeiten, die negative Glaubenssätze oder vergleichbare Konstrukte (z. B. dysfunktionale Kognitionen, maladaptive Schemata) untersuchen.

Dimension	Negativer Glaubenssatz (global, implizit)	Selbstkonzept (spezifisch, bewusst)
Selbst	„Ich bin dumm.“	„Ich bin nicht besonders gut in Mathematik.“
Umwelt	„Niemand mag mich.“	„Ich habe Schwierigkeiten mit meinen Mitschüler*innen auszukommen.“
Zukunft	„Aus mir wird sowieso nichts.“	„Ich glaube nicht, dass ich die nächste Klassenarbeit gut bestehen werde.“

Tab. 1: Gegenüberstellung negative Glaubenssätze und Selbstkonzept (adaptiert nach Beck, 1976 und Moschner & Dickhäuser, 2018)

2.3 Emotionale und soziale Auffälligkeiten im Kindes- und Jugendalter

Emotionale und soziale Auffälligkeiten im Kindes- und Jugendalter stellen ein wichtiges Thema sowohl für die pädagogische Praxis als auch für die psychologische Forschung dar. Aktuelle Daten der KiGGS-Studie des Robert-Koch-Instituts zeigen, dass ein erheblicher Anteil von Kindern und Jugendlichen in Deutschland von psychischen Problemen betroffen ist (Kuntz et al., 2018). So weisen rund 16,9 % der Kinder und Jugendlichen Hinweise auf emotionale oder soziale Verhaltensprobleme auf. Ergänzend verdeutlicht die COPSY-Studie, dass die psychische Belastung im Zuge der Corona-Pandemie über ihre weitreichenden Einschränkungen stark zugenommen hat (Ravens-Sieberer et al., 2022). Demnach weisen aktuell immer noch rund 22 % der Kinder und Jugendlichen eine geminderte Lebensqualität und deutliche psychische Auffälligkeiten auf, womit das präpandemische Niveau noch nicht wieder erreicht ist. Diese Befunde unterstreichen die Notwendigkeit, zugrundeliegende Einflussfaktoren differenziert zu untersuchen. Im Folgenden werden emotionale und soziale Auffälligkeiten zunächst begrifflich eingeordnet.

In der Sonderpädagogik wird unter anderem der Begriff der Verhaltensstörung zur Beschreibung emotionaler und sozialer Auffälligkeiten verwendet. Mischker definiert Verhaltensstörungen als Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen, die hinsichtlich ihrer Intensität, Dauer oder Häufigkeit deutlich von alters- und

situationsangemessenen Erwartungen abweichen und dadurch die Entwicklung des Kindes oder seiner sozialen Umwelt beeinträchtigen (Myschker & Stein, 2024, S. 43). Gleichzeitig wird in der sonderpädagogischen Forschung betont, dass Verhaltensauffälligkeiten nicht ausschließlich als individuelle Eigenschaften eines Kindes verstanden werden dürfen. Vielmehr entstehen sie im Zusammenspiel zwischen individuellen Voraussetzungen und sozialen Umweltbedingungen. Emotionale und soziale Auffälligkeiten sind daher als Ergebnis einer Interaktion zwischen dem Kind und seiner Umwelt zu betrachten (Hillenbrand, 2011; Stein & Müller, 2018). Sie entstehen demnach durch gegenseitige Beeinflussung von individuellen Voraussetzungen, biografischen Erfahrungen sowie den Erwartungen und Reaktionen der sozialen Umwelt. In pädagogischen Settings wird diese Problematik relevant, wenn die emotionalen und sozialen Auffälligkeiten die Lernmöglichkeiten, die soziale Integration oder die Teilhabe eines Kindes oder Jugendlichen im schulischen Alltag erheblich beeinträchtigen (Hillenbrand, 2011).

In der Forschung wird häufig zwischen zwei unterschiedlichen Erscheinungsformen emotionaler und sozialer Auffälligkeiten unterschieden. Eine Differenzierung erfolgt zwischen externalisierenden und internalisierenden Verhaltensweisen. Diese Differenzierung geht ursprünglich auf entwicklungspsychologische Klassifikationsansätze zurück und hat sich sowohl in der internationalen als auch in der deutschsprachigen Literatur etabliert (Achenbach & Rescorla, 2007; Stein, 2019). Während externalisierende Verhaltensweisen vor allem durch nach außen gerichtete Impulsdurchbrüche wie aggressives Verhalten, oppositionelles Verhalten oder Hyperaktivität gekennzeichnet sind, äußern sich internalisierende Verhaltensweisen überwiegend in Form von Ängstlichkeit, depressiven Verstimmungen oder sozialem Rückzug. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass emotionale und soziale Auffälligkeiten nicht ausschließlich als beobachtbares Verhalten verstanden werden können, sondern auch mit zugrunde liegenden kognitiven Bewertungs- und Interpretationsmustern zusammenhängen können. Diese Perspektive wird besonders durch die bereits beschriebenen kognitiven Ansätze der Psychologie hervorgehoben, die davon ausgehen, dass individuelle Überzeugungen und Bewertungen maßgeblich beeinflussen, wie Menschen Situationen wahrnehmen und darauf reagieren.

Des Weiteren stellt sich die Frage, welche negativen Glaubenssätze den zwei Verhaltensdimensionen emotionaler und sozialer Auffälligkeiten zugrunde liegen können und somit bestimmen, wie Kinder und Jugendliche soziale und vor allem schulische Situationen wahrnehmen und interpretieren. Tabelle 2 zeigt beispielhaft mögliche negative Glaubenssätze bezogen auf internalisierende und externalisierende Verhaltensweisen. Die Tabelle verdeutlicht, dass sowohl internalisierende als auch externalisierende Auffälligkeiten mit unterschiedlichen kognitiven Bewertungsmustern verbunden sein können. Negative Glaubenssätze können die Wahrnehmung sozialer Situationen beeinflussen und damit zur Aufrechterhaltung emotionaler und sozialer Auffälligkeiten beitragen. Somit erscheint es für den Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung besonders relevant, die Bedeutung solcher kognitiven

Prozesse näher zu betrachten. Das folgende Kapitel widmet sich daher der Frage, welche Rolle negative Glaubenssätze für das Entstehen und die Aufrechterhaltung emotionaler und sozialer Auffälligkeiten im sonderpädagogischen Kontext spielen können.

	Externalisierend	Internalisierend
Selbst	„Ich darf keine Schwäche zeigen.“	„Ich bin nicht gut genug.“
Umwelt	„Andere wollen mir schaden.“	„Ich gehöre nicht dazu.“
Zukunft	„Wenn ich nett bin, werde ich ausgenutzt.“	„Ich werde sowieso scheitern.“

Tab. 2: Eigene Darstellung in Anlehnung an die kognitive Triade nach Beck (1976)

2.4 Bedeutung von negativen Glaubenssätzen für den Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung

Für das Verständnis emotionaler und sozialer Auffälligkeiten erscheint es notwendig, neben dem beobachtbaren Verhalten auch zugrunde liegende kognitive Bewertungsprozesse zu berücksichtigen. Gerade im Kontext des Förderschwerpunkts emotionale und soziale Entwicklung ist diese Perspektive bedeutsam, da betroffene Schülerinnen und Schüler häufig belastende Beziehungserfahrungen, schulische Misserfolge oder soziale Zurückweisungen erlebt haben, die zur Ausbildung negativer Glaubenssätze über das eigene Selbst, über andere Menschen oder über zukünftige Handlungsmöglichkeiten beitragen können.

Eine theoretische Perspektive, die die Bedeutung negativer Glaubenssätze für soziale Interaktionen im sonderpädagogischen Kontext beschreibt, bietet das Modell der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung (SKI). Dieses Modell, das ursprünglich als Social Information Processing Model (SIP) von Dodge (1986) entwickelt und später von Crick und Dodge (1994) weiterentwickelt wurde, beschreibt soziale Interaktionen als mehrstufigen Prozess der Wahrnehmung, Interpretation und Bewertung sozialer Informationen. Blumenthal et al. (2020) übertragen dieses Modell auf den sonderpädagogischen Kontext und zeigen, wie individuelle Erfahrungen und gespeicherte Wissensstrukturen die Verarbeitung sozialer Situationen im inklusiven Unterricht beeinflussen können. Die einzelnen Verarbeitungsschritte des Modells sind in Abbildung 3 dargestellt.

Eine zentrale Rolle spielt dabei die sogenannte Database, in der frühere Erfahrungen, soziale Regeln sowie generalisierte Überzeugungen über sich selbst und andere Menschen gespeichert sind. Negative Glaubenssätze können innerhalb dieser Database als kognitive Strukturen verstanden werden, die den gesamten Informationsverarbeitungsprozess beeinflussen. Sie wirken dabei wie ein Filter, der bestimmt, welche sozialen Hinweise wahrgenommen werden und wie diese bewertet werden. Bereits bei der Wahrnehmung und Entschlüsselung sozialer Hinweisreize können negative Glaubenssätze die Aufmerksamkeit steuern.

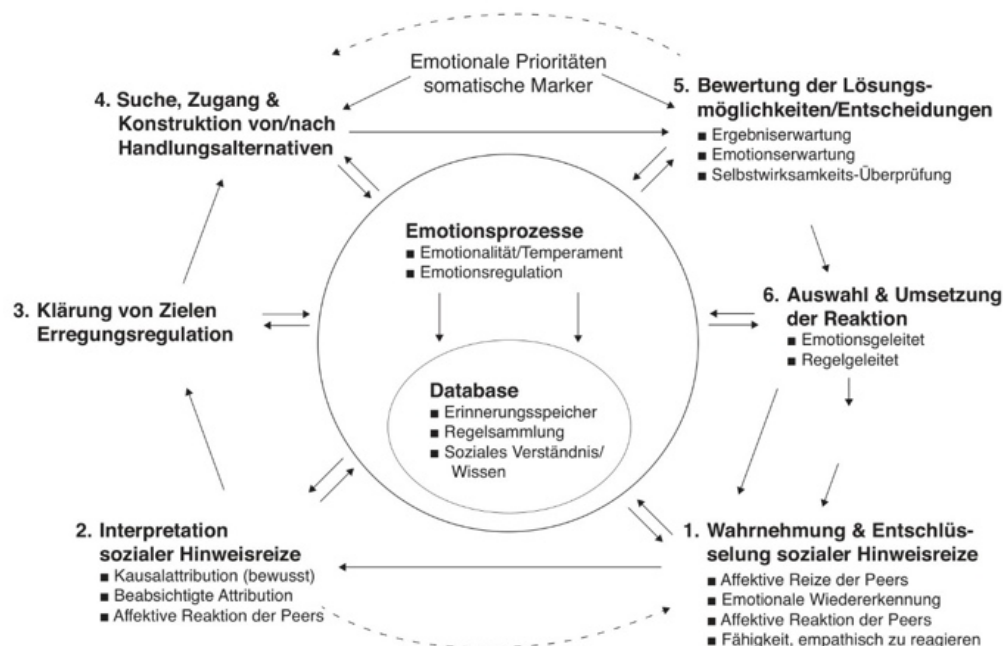


Abb. 3: Modell der sozial kognitiven Informationsverarbeitung (Blumenthal et al., 2020, S.19)

Besonders deutlich wird dieser Einfluss im Schritt der Interpretation sozialer Hinweisreize. Hier können negative Glaubenssätze dazu führen, dass neutrale oder sogar positive soziale Signale als Ablehnung oder Bedrohung interpretiert werden (Blumenthal et al., 2020). Diese verzerrten Interpretationen wirken sich wiederum auf die Zielklärung und die Auswahl und Umsetzung möglicher Reaktionen aus. Wenn Schülerinnen und Schüler beispielsweise davon überzeugt sind, soziale Situationen nicht erfolgreich bewältigen zu können, werden prosoziale Handlungsalternativen seltener in Betracht gezogen. Stattdessen können aggressive oder vermeidende Verhaltensweisen gewählt werden.

Die daraus resultierenden Verhaltensreaktionen können negative Rückmeldungen aus der Umwelt hervorrufen, zum Beispiel durch Konflikte mit Mitschülerinnen und Mitschülern oder durch sanktionierende Reaktionen von Lehrkräften. Diese Erfahrungen wiederum können von den betroffenen Schülerinnen und Schülern als Bestätigung ihrer ursprünglichen negativen Glaubenssätze interpretiert werden, wodurch sich ein selbstverstärkender Kreislauf entwickeln kann. Negative Glaubenssätze tragen somit nicht nur zur Interpretation sozialer Situationen bei, sondern können auch zur Aufrechterhaltung emotionaler und sozialer Auffälligkeiten beitragen.

Gerade im schulischen Kontext kommt diesem Zusammenhang eine besondere Bedeutung zu. Schule stellt einen zentralen sozialen Erfahrungsraum dar, in dem Kinder und Jugendliche kontinuierlich mit Leistungsanforderungen, sozialen Bewertungen sowie Interaktionen mit Gleichaltrigen und Lehrkräften konfrontiert sind (Hillenbrand, 2011). Negative Glaubenssätze können daher sowohl das Lernverhalten als auch die sozialen Beziehungen im schulischen Alltag beeinflussen, da sich in diesem Setting Interaktionszyklen entwickeln können, in denen negative Erwartungen,

soziale Erfahrungen und Verhaltensreaktionen einander wechselseitig beeinflussen. Gleichzeitig bietet der schulische Kontext jedoch auch die Möglichkeit für korrigierende Beziehungserfahrungen, beispielsweise durch verlässliche pädagogische Beziehungen oder positive soziale Interaktionen (Herz, 2014), die langfristig zur Veränderung negativer Glaubenssätze beitragen können.

Vor diesem Hintergrund erscheint es sinnvoll, die Rolle negativer Glaubenssätze im Hinblick auf emotionale und soziale Auffälligkeiten auch empirisch zu betrachten. Im folgenden Kapitel wird daher das methodische Vorgehen des vorliegenden systematischen Reviews dargestellt, mit dem untersucht werden soll, wie negative Glaubenssätze bei Kindern und Jugendlichen im Kontext sonderpädagogischer Förderungen in der wissenschaftlichen Forschung konzeptualisiert und empirisch erfasst werden.

3 Methodisches Vorgehen

Im folgenden Kapitel wird das methodische Vorgehen der vorliegenden Arbeit dargestellt. Ziel ist es, die Nachvollziehbarkeit der Identifikation, Auswahl und Auswertung jener Studien zu gewährleisten, die den Zusammenhang zwischen negativen Glaubenssätzen sowie emotionalen und sozialen Entwicklungsmerkmalen bei Kindern und Jugendlichen untersuchen. Aufgrund dessen wird zunächst das Forschungsdesign eines systematischen Reviews dargestellt. Anschließend werden die Suchstrategie und die verwendeten Datenquellen beschrieben. Des Weiteren werden die Ein- und Ausschlusskriterien der Studienausswahl erläutert. Abschließend wird beschrieben, wie die eingeschlossenen Studien systematisch ausgewertet wurden.

3.1 Forschungsdesign des systematischen Reviews

Die vorliegende Arbeit folgt dem Design eines systematischen Literaturreviews zur Beantwortung der Forschungsfrage. Ziel eines solchen Forschungsdesigns ist es, vorhandene empirische Studien zu einer klar definierten Fragestellung strukturiert zu identifizieren, kritisch zu prüfen und systematisch zusammenzuführen, um einen transparenten Überblick über den aktuellen Forschungsstand zu ermöglichen (Boland et al., 2017).

Im Gegensatz zu narrativen Literaturübersichten erfolgt die Literatursuche bei systematischen Reviews nach zuvor festgelegten und transparent dokumentierten Kriterien. Relevante Studien werden auf Grundlage einer systematischen Suchstrategie identifiziert und anhand definierter Ein- und Ausschlusskriterien ausgewählt, um eine möglichst vollständige und nachvollziehbare Erfassung der vorhandenen Forschung zu gewährleisten (Booth et al., 2016). Dieses strukturierte Vorgehen dient dazu, subjektive Verzerrungen im Auswahlprozess zu minimieren und die Nachvollziehbarkeit der Analyse zu erhöhen.

Die Durchführung des Reviews orientiert sich zudem an den PRISMA-Standards (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), welche Empfehlungen zur transparenten Dokumentation systematischer Literaturanalysen geben (Moher et al., 2009; Page et al., 2021). Ein zentrales Element dieser Leitlinien ist die Darstellung des Studiensuchprozesses in Form eines PRISMA-Flow-Diagramms, das die einzelnen Schritte der Literaturidentifikation, der Studiensuche sowie der finalen Einbeziehung der Studien nachvollziehbar dokumentiert.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurden zunächst geeignete wissenschaftliche Datenbanken ausgewählt und Suchbegriffe definiert, um empirische Studien zum Zusammenhang zwischen negativen Glaubenssätzen sowie emotionalen und sozialen Auffälligkeiten im Kindes- und Jugendalter zu identifizieren. Auf Basis zuvor festgelegter Ein- und Ausschlusskriterien erfolgte anschließend ein mehrstufiger Auswahlprozess, der zunächst die Sichtung von Titeln und Abstracts sowie anschließend eine Prüfung der Volltexte umfasste.

Die eingeschlossenen Studien wurden systematisch ausgewertet und anhand zuvor festgelegter Kategorien miteinander verglichen. Unter Anwendung dieser Methode soll ein strukturierter Überblick über bestehende empirische Erkenntnisse zum Zusammenhang zwischen negativen Glaubenssätzen und emotionalen sowie sozialen Auffälligkeiten im Kindes- und Jugendalter geschaffen werden.

3.2 Suchstrategien und Datenquellen

Zur Identifikation relevanter Studien wurde eine systematische Literaturrecherche in mehreren wissenschaftlichen Datenbanken durchgeführt. Ziel der Recherche war es, empirische Studien zu identifizieren, die sich mit negativen Glaubenssätzen bei Kindern und Jugendlichen sowie deren Zusammenhang mit emotionalen und sozialen Entwicklungsmerkmalen befassen. Die Auswahl der Datenbanken orientierte sich an ihrer fachlichen Relevanz für die Bildungswissenschaften, Psychologie und Sonderpädagogik.

Die Literaturrecherche erfolgte in den Datenbanken *FIS Bildung*, *ERIC* und *PubPsych*, da diese zentrale Quellen für empirische Studien im Bereich der Bildungswissenschaften, der Entwicklungspsychologie und der sonderpädagogischen Forschung darstellen. Durch die Kombination national und international ausgerichteter Datenbanken sollte eine möglichst umfassende Abbildung des aktuellen Forschungsstands gewährleistet werden. Die Suche wurde im März 2026 durchgeführt.

Die Entwicklung der Suchstrategie orientierte sich an Empfehlungen zur Durchführung systematischer Literaturreviews (Booth et al., 2016; Boland et al., 2017). Dabei wurden die Suchbegriffe entlang zentraler Dimensionen der Forschungsfrage strukturiert. Diese umfassten (1) das Konstrukt negativer Glaubenssätze, (2) die Zielgruppe von Kindern und Jugendlichen sowie (3) den Kontext emotionaler und sozialer Auffälligkeiten beziehungsweise sonderpädagogischer Förderung.

Um sowohl nationale als auch internationale Studien zu berücksichtigen, wurden Suchbegriffe in deutscher und englischer Sprache verwendet. Innerhalb der einzelnen Dimensionen wurden Synonyme mithilfe des booleschen Operators OR miteinander kombiniert, während die verschiedenen Dimensionen durch den Operator AND miteinander verbunden wurden. Diese Vorgehensweise ermöglicht eine systematische und zugleich umfassende Identifikation relevanter Studien. Zusätzlich wurden bei zu vielen Treffern Ausschlussbegriffe (z. B. *teacher**, *parent**, *academic**) mit Hilfe des NOT-Operators verwendet, um Studien auszuschließen, die sich nicht auf die Zielgruppe der Kinder und Jugendlichen fokussierten. Die für die Literaturrecherche verwendeten Suchbegriffe werden in Tabelle 3 entlang der zentralen Dimensionen der Forschungsfrage dargestellt.

Auf Grundlage dieser Struktur wurden die Suchstrings für die einzelnen Datenbanken entwickelt und angepasst oder erweitert, um eine möglichst umfassende Identifikation relevanter Studien zu gewährleisten. Ein beispielhafter Suchstring lautete:

*("core beliefs" OR "dysfunctional beliefs" OR "cognitive schemata")
AND (child* OR adolescent* OR youth) AND ("emotional behavioral dif-
ficulties" OR "behavior problems" OR "special education").*

Dimension	Suchbegriffe, Deutsch	Suchbegriffe, Englisch
Negative Glaubenssätze	„negative Glaubenssätze“, „Grundüberzeugungen“, „kognitive Schemata“, „dysfunktionale Überzeugungen“, „irrationale Überzeugungen“,	„core beliefs“, „dysfunctional beliefs“, „cognitive schemata“, „negative beliefs“, „irrational beliefs“
Zielgruppe	Kind*, Jugendlich*, Schüler*	child*, adolescent*, youth*, student*
Kontext	„emotionale soziale Entwicklung“, „emotionale soziale Auffälligkeiten“, „Verhaltensauffälligkeiten“, „Verhaltensstörungen“, „sonderpädagogische Förderung“	„emotional social development“, „emotional social difficulties“, „emotional behavioral difficulties“, „social emotional learning, „emotional behavioral disorders“, „behavior problems“, „special education“

Tab. 3: Verwendete Suchbegriffe der Literaturrecherche

Zur weiteren Eingrenzung der Suchergebnisse wurden datenbankspezifische Filter eingesetzt. In der Datenbank ERIC wurden die Treffer auf peer-reviewte sowie im Volltext verfügbare Publikationen beschränkt, um die wissenschaftliche Qualität der einbezogenen Studien sicherzustellen und eine vollständige inhaltliche Analyse zu ermöglichen. Um eine möglichst vollständige Erfassung der deutschsprachigen Literatur zu gewährleisten, wurde die Suchstrategie in FIS Bildung bewusst breit angelegt und auf zusätzliche Filter verzichtet.

Die Ergebnisse der Datenbankrecherche wurden anschließend im Rahmen eines mehrstufigen Auswahlprozesses überprüft. Dieser Prozess umfasste zunächst eine Sichtung von Titeln und Abstracts sowie anschließend eine detaillierte Prüfung der Volltexte der potenziell relevanten Studien. Die konkrete Auswahl der Studien erfolgte auf Grundlage zuvor definierter Ein- und Ausschlusskriterien, die im folgenden Abschnitt dargestellt werden.

3.3 Ein- und Ausschlusskriterien

Zur systematischen Auswahl relevanter Studien wurden im Vorfeld klare Ein- und Ausschlusskriterien definiert. Die Festlegung solcher Kriterien stellt einen wesentlichen Bestandteil systematischer Literaturreviews dar, da sie eine transparente und nachvollziehbare Auswahl der Studien ermöglicht und gleichzeitig sicherstellt, dass ausschließlich Publikationen berücksichtigt werden, die zur Beantwortung der Forschungsfrage beitragen (Boland et al., 2017).

Die Kriterien orientieren sich an der Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit und beziehen sich insbesondere auf die untersuchte Population, den theoretischen Fokus

der Studien sowie den thematischen Kontext emotionaler und sozialer Auffälligkeiten.

Als Einschlusskriterien wurden Studien berücksichtigt, die sich mit negativen Glaubenssätzen beziehungsweise kognitiven Grundüberzeugungen bei Kindern und Jugendlichen befassen und diese in Zusammenhang mit emotionalen und sozialen Entwicklungsmerkmalen untersuchen. Darüber hinaus wurden ausschließlich empirische Studien einbezogen, die in schulischen, sonderpädagogischen oder klinisch-pädagogischen Settings durchgeführt wurden.

Ein wesentliches Ausschlusskriterium bildeten Studien, die sich ausschließlich auf das akademische Fähigkeitsselbstkonzept beziehen, beispielsweise auf fachspezifische Selbstbewertungen in einzelnen Unterrichtsfächern wie Mathematik oder Deutsch. Während das Selbstkonzept nach Shavelson et al. (1976) als ein multidimensionales Konstrukt verstanden wird, das bereichsspezifische Einschätzungen eigener Fähigkeiten umfasst, fokussiert die vorliegende Arbeit tiefverankerte negative Glaubenssätze in Anlehnung an die kognitive Theorie von Beck (1976) sowie die Rational-Emotive Verhaltenstherapie nach Ellis (1962). Studien, die ausschließlich das Selbstkonzept untersuchen, wurden daher ausgeschlossen, da sie keinen direkten Bezug zu globalen kognitiven Grundüberzeugungen aufweisen.

Kriterium	Einschluss (Inclusion)	Ausschluss (Exclusion)
Population	Kinder und Jugendliche (ca. 6-18 Jahre)	Erwachsene, Lehrkräfte, Studenten
Theoretischer Fokus	Negative Glaubenssätze, Core Beliefs, kognitive Schemata (z.B. Beck), irrationale Überzeugungen (z.B. Ellis)	Fähigkeitsselbstkonzept oder fachbezogene Selbstbewertungen, Motivation
Kontext	Bezug zu emotionalen oder sozialen Auffälligkeiten bzw. zum Förderschwerpunkt emotionale soziale Entwicklung	Studien ohne Bezug zu emotionalen oder sozialen Entwicklungsmerkmalen
Setting	Schule, sonderpädagogische Förderung oder klinisch-pädagogische Kontexte	Leistungsdiagnostik oder Motivationsforschung
Studiendesign	Empirische Studien	Theoretische Beiträge, Ratgeberliteratur
Sprache	Deutsch oder Englisch	Andere Sprachen

Tab. 4: Ein- und Ausschlusskriterien der Studienauswahl

Darüber hinaus wurden ausschließlich wissenschaftliche Publikationen berücksichtigt, die in deutscher oder englischer Sprache veröffentlicht wurden. Nicht-empirische Beiträge, beispielsweise Ratgeberliteratur oder theoretische Arbeiten ohne

empirische Datenbasis, wurden aus dem Review ausgeschlossen. Die festgelegten Ein- und Ausschlusskriterien der vorliegenden Untersuchung sind in Tabelle 4 dargestellt. Die Anwendung dieser Kriterien ermöglichte eine gezielte Eingrenzung der Literatur und stellte sicher, dass ausschließlich Studien berücksichtigt wurden, die einen direkten Bezug zum Forschungsgegenstand der vorliegenden Arbeit aufweisen.

3.4 Studienauswahl

Die Auswahl der in das Review einbezogenen Studien erfolgte in einem mehrstufigen Screeningprozess. Dieser Prozess orientierte sich an den PRISMA-Leitlinien, die eine transparente Dokumentation der einzelnen Schritte der Studienidentifikation und -auswahl empfehlen (Page et al., 2021).

Zunächst wurden die in den Datenbanken identifizierten Treffer gesammelt und mögliche Duplikate entfernt. Anschließend erfolgte eine erste Sichtung der Studien anhand von Titeln und Abstracts. In dieser Phase wurden Studien ausgeschlossen, die offensichtlich keinen Bezug zum Untersuchungsgegenstand der Arbeit aufwiesen, beispielsweise weil sie eine andere Zielgruppe untersuchten. Weiterhin wurden Studien ausgeschlossen, wenn sie sich auf elterliche Überzeugungen oder familiäre Interaktionsprozesse bezogen und keinen direkten Fokus auf Kinder und Jugendliche im Kontext emotionaler und sozialer Auffälligkeiten aufwiesen oder wenn sie sich auf spezifische Überzeugungen (z. B. im Bereich der Berufswahl) bezogen und keinen Bezug zu kognitiven Grundüberzeugungen hatten. Neben der systematischen Datenbankrecherche wurden ergänzend weitere relevante Studien über die Durchsicht von Literaturverzeichnissen sowie durch eine gezielte manuelle Suche recherchiert.

Im nächsten Schritt wurden die Volltexte der verbleibenden Publikationen beschafft und einer vertieften Prüfung unterzogen. Ziel dieser Phase war es, anhand der zuvor definierten Ein- und Ausschlusskriterien zu überprüfen, ob die Studien zur Beantwortung der Forschungsfrage beitragen. Dabei wurde geprüft, ob die untersuchten Stichproben Kinder und Jugendliche umfassen, ob negative Glaubenssätze bzw. dysfunktionale Kognitionen empirisch erfasst wurden und ob ein Zusammenhang zu emotionalen und sozialen Entwicklungsmerkmalen hergestellt wird. Studien, die diese Kriterien nicht erfüllten, wurden im Zuge der Volltextprüfung ausgeschlossen. Der gesamte Auswahlprozess wurde dokumentiert und in Form eines PRISMA-Flow-Diagramms dargestellt (siehe Abbildung 4). Dieses Diagramm visualisiert die Anzahl der identifizierten Studien, die nach dem Entfernen von Duplikaten verbleibenden Treffer, die im Rahmen des Titel- und Abstractscreenings ausgeschlossenen Publikationen sowie die in das Review einbezogenen Studien, nachdem die Volltextprüfung erfolgt ist.

Die Literaturrecherche ergab zunächst 197 Treffer aus drei Datenbanken und eigener Recherche. Nach Entfernung von Duplikaten verblieben 196 Studien, deren Titel und Abstracts gesichtet wurden. Nach diesem Screening wurden 11 Studien für eine

Volltextprüfung ausgewählt (siehe Tabelle 5). Nach Anwendung der Ein- und Ausschlusskriterien konnten neun Studien in das systematische Review eingeschlossen werden. Zwei Studien wurden ausgeschlossen, weil sie eine zu spezifische Zielgruppe untersuchten und kein Fokus auf allgemeinen Glaubenssätzen lag.

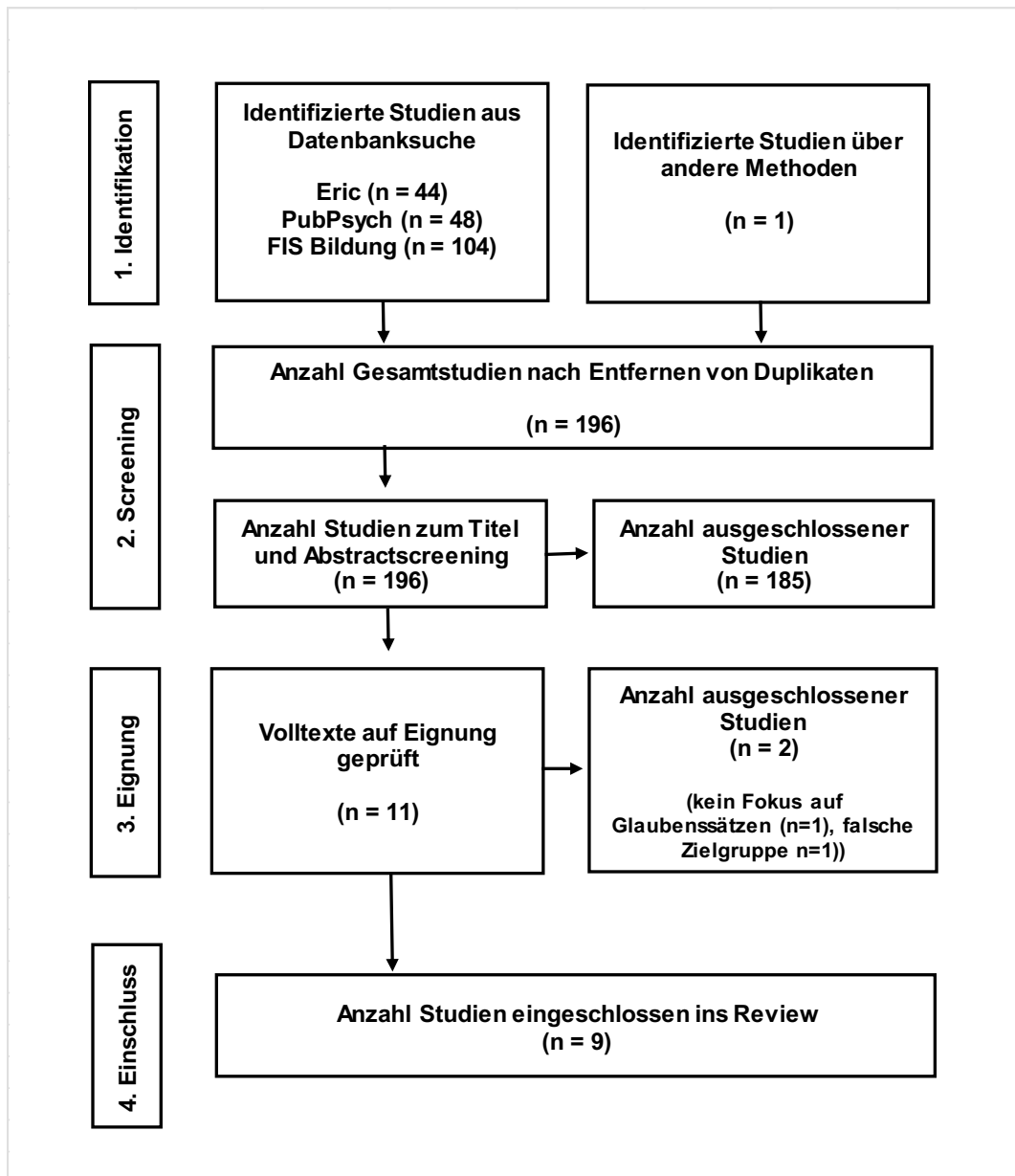


Abb. 4: PRISMA-Flussdiagramm (eigene Darstellung in Anlehnung an Paige et al., 2021)

3.5 Datenextraktion und Analyse

Nach Abschluss des Studiauswahlprozesses wurden aus den eingeschlossenen Studien die für die Beantwortung der Forschungsfrage relevanten Informationen herausgefiltert.

Autor	Titel	Jahr	Ein-/Ausschluss
Berry & Greenwood	Beliefs in social inclusion: Invariance in associations among hope, dysfunctional attitudes, and social inclusion across adolescence and young adulthood	2018	Einschluss
Buğa & Kaya	The Role of Cognitive Distortions related Academic Achievements in Predicting the Depression, Stress and Anxiety Levels of Adolescents	2022	Einschluss
Calvete & Orue	Social Information Processing as a Mediator Between Cognitive Schemas and Aggressive Behavior in Adolescents	2011	Einschluss
Kocatürk & Türk-Kurtca	Moral Disengagement, Attitudes Towards Violence and Irrational Beliefs as Predictors of Bullying Cognition in Adolescence	2020	Einschluss
Meiser & Esser	How dysfunctional are dysfunctional attitudes? Nonlinear effects on depressive symptoms in children and adolescents	2017	Einschluss
Mhaidat & Alharbi	The impact of correcting cognitive distortions in reducing depression and the sense of insecurity among a sample of female refugee adolescents	2016	Ausschluss
Noone et al.	A preliminary investigation of schematic beliefs and unusual experiences in children	2014	Einschluss
Sabancı & Cekiç	The Relationship between Irrational Beliefs, Resilience, Psychological Needs, Cyberbullying and Cyber Victimization	2019	Einschluss
Ulusoy & Duy	Effectiveness of a Psycho-education Program on Learned Helplessness and Irrational Beliefs	2013	Einschluss
Umija et al.	Irrational beliefs and stress levels: Evidence among orphaned students in Kenyan secondary schools	2021	Einschluss
Usen et al.	Cognitive Distortion as Predictor of In-school Adolescents' Depressive Symptoms and Academic Performance in South-South Nigeria	2016	Ausschluss

Tab. 5: Identifizierte Studien zur Volltextprüfung

Ziel dieser Datenextraktion war es, die Erkenntnisse der Studien vergleichbar zu dokumentieren, um eine Analyse der Befunde zu ermöglichen. Diese systematische Codierung der Studien stellt einen zentralen Bestandteil systematischer Literaturreviews dar, da sie eine transparente und nachvollziehbare Zusammenführung der Ergebnisse ermöglicht (Boland et al., 2017). Zur Dokumentation der Ergebnisse wurde eine Übersicht erstellt (siehe Tabelle 6), in der die relevanten Informationen der eingeschlossenen Studien erfasst wurden. Diese Übersicht wurde in Form einer Tabelle angelegt und diente als Grundlage für die anschließende Analyse der Studien. Erfasst wurden unter anderem Angaben zu Autor und Erscheinungsjahr der Studie und zur Stichprobe. Ein besonderer Fokus der Analyse lag jedoch auf der theoretischen Einordnung der Studien. Dabei wurde unterschieden, ob die jeweiligen Untersuchungen negative Glaubenssätze entsprechend der kognitiven Theorie Becks oder der Rational-Emotiven Verhaltenstherapie nach Ellis konzeptualisierten. Darüber hinaus wurden die Studien hinsichtlich ihres Bezuges zu emotionalen und sozialen Auffälligkeiten analysiert. Dabei wurde insbesondere berücksichtigt, ob die untersuchten Merkmale eher internalisierenden oder externalisierenden Verhaltensweisen zugeordnet werden können. Neben diesen theoretischen Aspekten wurden auch methodische Informationen erfasst, etwa die verwendeten Messinstrumente zur Erhebung negativer Glaubenssätze sowie das jeweilige Studiendesign. Auf dieser Grundlage konnten Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Studien herausgearbeitet werden. Die strukturierte Auswertung der Studien bildete die Grundlage für die Darstellung der Ergebnisse im nächsten Kapitel.

4 Ergebnisse

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse des systematischen Literaturreviews dargestellt. Ziel ist es, die Befunde der eingeschlossenen Studien im Hinblick auf die theoretische Konzeptualisierung, die empirische Erfassung sowie die Zusammenhänge negativer Glaubenssätze mit emotionalen und sozialen Entwicklungsmerkmalen aufzuarbeiten. Die Darstellung erfolgt entlang der Forschungsfrage und bildet die Grundlage für die anschließende Diskussion.

4.1 Überblick über die eingeschlossenen Studien

Im Rahmen des systematischen Literaturreviews wurden insgesamt neun empirische Studien in die Analyse einbezogen. Die Studien umfassen überwiegend quantitative Forschungsdesigns, darunter korrelative, längsschnittliche sowie experimentelle Ansätze. Die Stichproben bestehen aus Kindern und Jugendlichen im schulischen Kontext, teilweise auch aus klinisch und sozial belasteten Populationen. Die Stichprobengrößen der eingeschlossenen Studien variieren deutlich und reichen von kleineren Stichproben unter 100 Teilnehmenden bis hin zu größeren Erhebungen mit mehreren hundert Teilnehmenden. Insgesamt umfassen die Studien Kinder und Jugendliche im Alter von 8–18 Jahren. Die Untersuchungen wurden größtenteils in internationalen Kontexten durchgeführt, sowohl in europäischen als auch in außereuropäischen Ländern. Der zeitliche Rahmen erstreckt sich über die letzten 20 Jahre, mit einem Schwerpunkt auf aktuelleren Veröffentlichungen ab 2012. Insgesamt zeigt sich damit eine gewisse Heterogenität der Stichproben, Untersuchungssettings und methodischen Zugänge. Inhaltlich befassen sich alle Studien mit negativen Glaubenssätzen beziehungsweise kognitiven Schemata und deren Zusammenhang mit emotionalen und sozialen Auffälligkeiten. Die folgende Tabelle 6 fasst die entscheidenden Merkmale und Ergebnisse hinsichtlich der eingeschlossenen Studien im Hinblick auf die Forschungsfrage zusammen. Berücksichtigt werden dabei insbesondere die theoretische Einordnung, die eingesetzten Erhebungsinstrumente sowie die berichteten Zusammenhänge mit emotionalen und sozialen Auffälligkeiten. Im Anschluss werden die Ergebnisse der eingeschlossenen Studien entlang der Forschungsfrage dargestellt und eingeordnet.

4.2 Theoretische Konzeptualisierung

Die Analyse der eingeschlossenen Studien zeigt, dass die verwendeten Begrifflichkeiten zur Beschreibung negativer Glaubenssätze erheblich variieren. So werden unterschiedliche Konzepte wie „dysfunktionale Einstellungen“, „kognitive Schemata“, „kognitive Verzerrungen“ oder „irrationale Überzeugungen“ verwendet. Diese weisen inhaltliche Überschneidungen auf, unterscheiden sich jedoch hinsichtlich ihres theoretischen Hintergrunds. Die Analyse zeigt jedoch, dass sich die

unterschiedlichen Begriffe im Wesentlichen zwei zentralen theoretischen Perspektiven zuordnen lassen.

Autor	Stichprobe	Theorie	Instrument	ESE-Bezug
Berry & Greenwood (2018)	N = 387 (14–36)	Beck (dysfunktionale Einstellungen)	Dysfunktional Attitude Scale (DAS)	Dysfunktionale Überzeugungen beeinflussen soziale Teilhabe negativ
Buğa & Kaya (2022)	N = 411 (14–18)	Beck (kognitive Verzerrungen)	Cognitive Distortions Scale related to Academic Achievements (CDS-AA)	Kognitive Verzerrungen sagen Depressionen, Angst und Stress voraus
Calvete & Orue (2012)	N = 650 (12–17)	Beck (kognitive Schemata)	Skalen zu kognitiven Schemata, Social Information Processing Aufgaben	Kognitive Schemata beeinflussen aggressives Verhalten indirekt über soziale Informationsverarbeitung
Kocatürk & Türk-Kurtca (2020)	N = 369 (15–18)	Ellis (irrationale Überzeugungen)	Irrational Belief Scale (IBS)	Irrationale Überzeugungen stehen im Zusammenhang mit aggressivem und problematischem Sozialverhalten
Meiser & Esser (2017)	N = 345 (10–14)	Beck (dysfunktionale Einstellungen)	Dysfunctional Attitude Scale (DAS)	Dysfunktionale Einstellungen stehen im Zusammenhang mit Depression, Aggression und Stressprozessen
Noone et al. (2015)	N = 67 (8–14)	Beck (kognitive Schemata)	Brief Core Schema Scale (BCSS)	Negative kognitive Schemata hängen mit internalisierenden und externalisierenden Problemen zusammen
Sabancı & Cekiç (2019)	N = 849 (Sek. I)	Ellis (irrationale Überzeugungen)	Irrational Beliefs Scale (IBS)	Irrationale Überzeugungen sagen Cyberbullying & Victimization vorher
Umija et al. (2021)	N = 350 (15–18)	Ellis (irrationale Überzeugungen)	Irrational Belief Inventory (IBI)	Irrationale Überzeugungen stehen in Zusammenhang mit Stress
Ulusoy & Duy (2013)	N = 27 (8. Klasse)	Ellis (irrationale Überzeugungen)	Irrational Belief Scale (IBS)	Intervention reduziert irrationale Überzeugungen

Tab. 6: Ergebnisse der eingeschlossenen Studien

Ein Großteil der Studien orientiert sich an der kognitiven Theorie nach Beck, in der negative Glaubenssätze als stabile, tief verankerte Grundüberzeugungen über das Selbst, andere Personen und die Umwelt verstanden werden. Diese sogenannten kognitiven Schemata werden insbesondere in den Studien von Calvete und Orue (2012), Noone et al. (2015), Meise und Esser (2017), Berry und Greenwood (2018) sowie Buğa und Kaya (2022) aufgegriffen. In diesen Arbeiten stehen vor allem dysfunktionale Einstellungen, negative Selbstüberzeugungen und schematische Denkstrukturen im Fokus.

Demgegenüber beziehen sich andere Studien auf die Rational-Emotive Verhaltenstherapie nach Ellis, in der irrationale Glaubenssätze als bewertende und absolutistische Überzeugungen verstanden werden. Dieser Zugang findet sich in den Studien von Ulusoy und Duy (2013), Sabanci und Cekic (2019), Kocatürk und Türk-Kurtca (2020) sowie Umija et al. (2021), in denen irrationale Überzeugungen als zentrale kognitive Einflussfaktoren untersucht werden.

Insgesamt zeigt sich, dass negative Glaubenssätze entweder als stabile kognitive Grundstrukturen (Beck) oder als bewertende, situationsbezogene Überzeugungen (Ellis) konzeptualisiert werden, was auf unterschiedliche theoretische Zugänge zur Erklärung emotionaler und sozialer Auffälligkeiten hinweist. Vor dem Hintergrund der unterschiedlichen theoretischen Zugänge stellt sich die Frage, wie negative Glaubenssätze in den analysierten Studien operationalisiert und empirisch erfasst wurden. Im folgenden Abschnitt werden die verwendeten Messinstrumente sowie deren methodische Unterschiede dargestellt.

4.3 Empirische Erfassung negativer Glaubenssätze

Neben den inhaltlichen Zusammenhängen zeigt sich, dass die eingeschlossenen Studien unterschiedliche standardisierte Verfahren zur Erfassung negativer Glaubenssätze und kognitiver Schemata einsetzen.

So nutzten Umija et al. (2021) das Irrational Belief Inventory (IBI) zur Erfassung irrationaler Überzeugungen bei Jugendlichen. Ergänzend wurde die Perceived Stress Scale (PSS) eingesetzt, um den Zusammenhang zwischen Glaubenssätzen und Stresserleben zu untersuchen.

Auch Buğa und Kaya (2022) verwendeten ein standardisiertes Instrument, die Cognitive Distortions Scale related to Academic Achievement (CDS-AA), um kognitive Verzerrungen im schulischen Kontext zu erfassen. Dieses Instrument fokussierte dysfunktionale Gedankenmuster im Zusammenhang mit Leistungssituationen.

In der Studie von Noone et al. (2015) wurden negative schematische Überzeugungen mithilfe der Brief Core Schema Scales (BCSS) erhoben. Dieses Instrument differenziert zwischen negativen und positiven Überzeugungen über das Selbst sowie über andere Personen und ermöglicht damit eine mehrdimensionale Erfassung kognitiver Schemata.

Calvete und Orue (2012) erfassten kognitive Schemata über spezifische Skalen zu maladaptiven Überzeugungen, darunter Misstrauen, Rechtfertigung von Gewalt und narzisstische Überzeugungen. Zusätzlich wurde die soziale Informationsverarbeitung mithilfe szenariobasierter Verfahren zu mehrdeutigen sozialen Situationen erhoben, um vermittelnde Prozesse abzubilden.

Die Studien von Meiser und Esser (2017) sowie Berry und Greenwood (2018) greifen auf die Dysfunctional Attitude Scale (DAS) zur Erfassung dysfunktionaler Einstellungen zurück, die auf dem kognitiven Modell nach Beck basiert. Dieses Instrument erfasst stabile, negative Grundüberzeugungen über das Selbst, die Umwelt und die Zukunft.

Mehrere Studien greifen zudem auf die Irrational Belief Scale (IBS) zur Erfassung irrationaler Überzeugungen im Sinne des Ansatzes von Ellis zurück. So verwendeten Ulusoy und Duy (2013), Sabanci und Cekic (2019) sowie Kocatürk und Türk-Kurtca (2020) jeweils altersabhängige Versionen dieses Instruments. Die Skalen erfassen vor allem bewertende, häufig absolut formulierte Überzeugungen, die sich auf individuelle Anforderungen, Erwartungen und Bewertungen von Situationen beziehen.

Die Ergebnisse zeigen insgesamt, dass die empirische Erfassung negativer Glaubenssätze überwiegend über standardisierte Selbstberichtsverfahren erfolgt. Dabei unterscheiden sich die eingesetzten Instrumente hinsichtlich ihres Fokus. Während einige Studien globale dysfunktionale Einstellungen erfassen, konzentrieren sich andere auf spezifische kognitive Verzerrungen oder schematische Überzeugungen über das Selbst und soziale Beziehungen.

4.4 Emotionale und soziale Entwicklungsmerkmale

Die Ergebnisse der analysierten Studien zeigen, dass negative Glaubenssätze in einem signifikanten Zusammenhang mit emotionalen und sozialen Auffälligkeiten, sowohl internalisierenden als auch externalisierenden, stehen.

Im Bereich internalisierender Auffälligkeiten zeigen mehrere Studien, dass negative Glaubenssätze mit Depressionen, Angst und Stress assoziiert sind. So belegen Noone et al. (2015) Zusammenhänge zwischen negativen Schemata und internalisierenden Verhaltensweisen bei Kindern. Auch Buğa und Kaya (2022) zeigen, dass kognitive Verzerrungen signifikante Prädiktoren für Depressionen, Angst und Stress darstellen. Ergänzend dazu weisen Umija et al. (2021) auf einen signifikanten Zusammenhang zwischen irrationalen Glaubenssätzen und Stresserleben hin. Darüber hinaus zeigen die Studien von Meiser und Esser (2017), dass dysfunktionale Einstellungen langfristig mit verschiedenen psychischen Auffälligkeiten einhergehen, jedoch vor allem mit depressiven Symptomen in Zusammenhang stehen. Ulusoy und Duy (2013) konnten nachweisen, dass irrationale Glaubenssätze bei Jugendlichen im Rahmen eines kognitiv-behavioralen Interventionsprogramms signifikant reduziert werden können. Gleichzeitig gingen diese Veränderungen mit einer Verringerung von

Hilflosigkeitserleben einher, was auf einen Zusammenhang zwischen Glaubenssätzen und emotionalen Problemlagen hinweist.

Im Bereich sozialer und externalisierender Auffälligkeiten zeigen die Ergebnisse ebenfalls deutliche Zusammenhänge. Calvete und Orue (2012) konnten nachweisen, dass kognitive Schemata wie Misstrauen oder die Rechtfertigung von Gewalt aggressives Verhalten indirekt über Prozesse der sozialen Informationsverarbeitung beeinflussen. Kocatürk und Türk-Kurtca (2020) zeigen zudem, dass negative Glaubenssätze signifikant mit Bullying und gewaltbezogenem Verhalten zusammenhängen. Insbesondere in Verbindung mit moralischer Entkopplung und gewaltbezogenen Einstellungen zeigen sich deutliche Zusammenhänge mit aggressivem und sozial problematischem Verhalten. Weiterhin verdeutlicht die Studie von Berry und Greenwood (2018), dass dysfunktionale Überzeugungen mit geringer sozialer Teilhabe und einem reduzierten Zugehörigkeitsgefühl einhergehen. Damit wird deutlich, dass negative Selbst- und Weltansichten auch die soziale Integration beeinflussen können.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass negative Glaubenssätze sowohl mit internalisierenden als auch mit externalisierenden Auffälligkeiten in Zusammenhang stehen und somit eine entscheidende Rolle im Kontext emotionaler und sozialer Entwicklung einnehmen.

4.5 Zusammenfassung der Ergebnisse

Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse des systematischen Literaturreviews, dass negative Glaubenssätze in den analysierten Studien unterschiedlich theoretisch konzeptualisiert und empirisch erfasst werden. Während ein Teil der Studien negative Glaubenssätze als stabile kognitive Grundstrukturen nach dem kognitiven Modell von Beck versteht, werden sie in anderen Arbeiten als bewertende, situationsbezogene Überzeugungen gemäß dem Ansatz von Ellis gefasst. Die empirische Erfassung erfolgt überwiegend über standardisierte Selbstberichtsverfahren, wobei unterschiedliche Instrumente, wie die Dysfunctional Attitude Scale, die Brief Core Schema Scale oder verschiedene Formen der Irrational Beliefs Scale, eingesetzt werden. Diese spiegeln die unterschiedlichen theoretischen Zugänge wider und erfassen jeweils spezifische und unterschiedliche Facetten negativer Glaubenssätze. In Bezug auf emotionale und soziale Entwicklungsmerkmale zeigt sich ein konsistenter Zusammenhang sowohl mit internalisierenden Auffälligkeiten wie Depressionen, Angst und Stress als auch externalisierenden Verhaltensweisen wie Aggression und Bullying. Insgesamt verdeutlichen die Ergebnisse, dass negative Glaubenssätze eine bedeutsame Rolle im Kontext emotionaler und sozialer Entwicklung einnehmen und sowohl theoretisch als auch empirisch vielfältig erfasst werden.

Darüber hinaus liefern einzelne Studien weitere wichtige Erkenntnisse, die über die Fragestellung hinausgehen. Es wird deutlich, dass Glaubenssätze nicht als stabile und unveränderliche Konstrukte zu verstehen sind und es sich um komplexe Wirkzusammenhänge handelt, in denen mehrere Faktoren ineinandergreifen. So zeigen die Ergebnisse von Ulusoy und Duy (2013), dass negative Glaubenssätze im Rahmen



eines Interventionsprogramms reduziert werden können, was auf ihre Veränderbarkeit hinweist. Dies unterstreicht die Möglichkeit, negative Glaubenssätze gezielt pädagogisch oder therapeutisch zu beeinflussen. Zudem weisen die Studien von Calvete und Orue (2012) sowie Meiser und Esser (2017) darauf hin, dass die Wirkung negativer Glaubenssätze nicht immer direkt erfolgt, sondern über vermittelnde Prozesse wie soziale Informationsverarbeitung oder interpersonellen Stress. Damit wird deutlich, dass es sich um komplexe Zusammenhänge handelt, in denen kognitive, emotionale und soziale Faktoren ineinandergreifen.

Insgesamt unterstreichen die Ergebnisse des systematischen Literaturreviews die Bedeutung negativer Glaubenssätze für die Entwicklung und Aufrechterhaltung emotionaler und sozialer Auffälligkeiten und liefern damit eine wichtige Grundlage für pädagogische sowie psychologische Interventionsansätze.

5 Diskussion

Die Ergebnisse des systematischen Literaturreviews verdeutlichen, dass negative Glaubenssätze einen zentralen Faktor im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen darstellen. Die analysierten Studien zeigen, dass sowohl internalisierende Auffälligkeiten als auch externalisierende Verhaltensweisen mit negativen Glaubenssätzen in Zusammenhang stehen. Insbesondere legen die Befunde nahe, dass sie nicht lediglich als Begleiterscheinung emotionaler und sozialer Auffälligkeiten zu verstehen sind, sondern als bedeutende kognitive Strukturen, die Wahrnehmung, die Bewertung und das Verhalten beeinflussen. Dabei stellt sich heraus, dass die untersuchten Konstrukte trotz unterschiedlicher Begrifflichkeiten auf gemeinsame theoretische Grundlagen zurückgeführt werden können. Insbesondere die kognitiven Modelle von Beck und Ellis bieten ein übergreifendes Erklärungsgerüst für die in den Studien identifizierten Zusammenhänge. Die Ergebnisse des Reviews legen nahe, dass beide Perspektiven komplementär zu betrachten sind und unterschiedliche Facetten desselben Phänomens erfassen.

Vor diesem Hintergrund lässt sich argumentieren, dass negative Glaubenssätze als kognitive Vermittler zwischen belastenden Erfahrungen und emotionalen sowie sozialen Auffälligkeiten fungieren. Es ist davon auszugehen, dass sie nicht isoliert entstehen, sondern im Verlauf individueller Entwicklungsprozesse aufgebaut werden. Wiederholte Erfahrungen von Ablehnung, Misserfolg oder Unsicherheit können zur Ausbildung negativer Glaubenssätze beitragen. Diese beeinflussen wiederum die Wahrnehmung sozialer Situationen sowie die Bewertung von Handlungsmöglichkeiten und können somit zur Entstehung und Aufrechterhaltung emotionaler und sozialer Auffälligkeiten beitragen.

Gleichzeitig zeigen die Ergebnisse, dass negative Glaubenssätze nicht als statische Konstrukte zu verstehen sind, sondern eine Modifizierbarkeit aufweisen (Ulusoy & Duy, 2013). Andere experimentelle Ansätze deuten darauf hin, dass kognitive Interventionen dazu beitragen können, dysfunktionale Überzeugungen abzuschwächen (Hofmann, 2013). Dies unterstreicht die Relevanz einer frühzeitigen therapeutischen und pädagogischen Auseinandersetzung mit zugrundeliegenden Glaubenssätzen. Für die sonderpädagogische Praxis ergeben sich daraus wichtige Implikationen, insbesondere im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung. Die Ergebnisse des Reviews verdeutlichen, dass auffälliges Verhalten nicht isoliert betrachtet werden sollte, sondern im Zusammenhang mit zugrundeliegenden negativen Glaubenssätzen steht. Konsequenterweise erscheint es notwendig, pädagogische Interventionen, um eine kognitive Perspektive zu erweitern und die Denk- und Bewertungsmuster von Kindern und Jugendlichen systematisch in den Blick zu nehmen. Dabei kommt der Beziehungsgestaltung eine Schlüsselrolle zu, da sie die Grundlage für die Entwicklung neuer, funktionaler Überzeugungen darstellen kann (Domes, 2021). In diesem Sinne kann pädagogisches Handeln dazu beitragen, dysfunktionale Denk- und

Verhaltensmuster aufzubrechen und langfristig positive Entwicklungen im emotionalen und sozialen Bereich zu fördern (Hillenbrand, 2022).

Darüber hinaus unterstreichen die Ergebnisse die Bedeutung einer frühzeitigen Sensibilisierung für kognitive Prozesse sowie die Notwendigkeit multiprofessioneller Zusammenarbeit. Daraus resultiert die Notwendigkeit einer engen Kooperation zwischen Lehrkräften, Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, der Schulsozialarbeit sowie schulpsychologischen Diensten. Durch eine solche interdisziplinäre Zusammenarbeit können unterschiedliche Perspektiven zusammengeführt und ganzheitliche Förderansätze entwickelt werden. Insbesondere im Hinblick auf die Identifikation und Bearbeitung negativer Glaubenssätze bietet die Kombination aus pädagogischen, beratenden und therapeutischen Ansätzen die Möglichkeit, Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf umfassender zu unterstützen und langfristige Entwicklungsprozesse zu begleiten.

Trotz der übereinstimmenden Ergebnisse zu den Zusammenhängen negativer Glaubenssätze mit emotionalen und sozialen Entwicklungsmerkmalen von Kindern und Jugendlichen weist die vorliegende Arbeit auch Einschränkungen auf. So zeigt sich eine deutliche Heterogenität der analysierten Studien hinsichtlich theoretischer Zugänge, verwendeter Messinstrumente und Stichproben, was eine direkte Vergleichbarkeit der Studien erschwert. Während die Mehrheit der Arbeiten auf allgemeine, überwiegend klinisch orientierte Skalen zurückgreift, zeigt der Ansatz von Buğa und Kaya (2022) bereits eine stärkere Orientierung am schulischen Kontext, allerdings mit Fokus auf leistungsbezogene Aspekte. Für den sonderpädagogischen Kontext, insbesondere im Förderschwerpunkt ESE, fehlt bislang jedoch ein Verfahren, das die spezifischen sozial-emotionalen Dynamiken sowie Interaktionserfahrungen dieser Schülerinnen und Schüler systematisch erfasst.

Ein weiterer zentraler Befund des Reviews besteht darin, dass negative Glaubenssätze in den analysierten Studien unter unterschiedlichen Begrifflichkeiten gefasst werden. Sie werden je nach theoretischem Hintergrund beispielsweise als kognitive Schemata, dysfunktionale Einstellungen, irrationale Überzeugungen oder kognitive Verzerrungen bezeichnet. Diese begriffliche Vielfalt erschwert die systematische Vergleichbarkeit der Studienergebnisse. Zudem basieren die Untersuchungen auf Selbstberichtsverfahren, wodurch Verzerrungen (z. B. durch soziale Erwünschtheit oder Trotz) nicht ausgeschlossen werden können. Darüber hinaus stammen die meisten Studien aus internationalen Kontexten, sodass die Übertragung auf das deutschsprachige Bildungssystem und den sonderpädagogischen Kontext nur eingeschränkt gegeben ist.

Eine weitere Erkenntnis der Analyse betrifft die Altersverteilung der untersuchten Stichproben. Der Großteil der eingeschlossenen Studien fokussiert Jugendliche, während jüngere Kinder deutlich seltener berücksichtigt werden. Diese Befundlage ist insbesondere deshalb kritisch zu bewerten, da negative Glaubenssätze bereits in frühen Entwicklungsphasen entstehen und sich im weiteren Verlauf stabilisieren können (Young et al., 2003). Für eine frühzeitige Prävention und Intervention im

Kontext emotionaler und sozialer Entwicklung wäre es daher von besonderer Bedeutung, die Entstehung und Ausprägung negativer Glaubenssätze bereits im Kindesalter stärker in den Blick zu nehmen. Dies gilt besonders für den schulischen Kontext, in dem frühzeitige Unterstützungsmaßnahmen ansetzen könnten. Die bisherige Forschung weist hier eine Lücke auf, die zukünftige Studien gezielt adressieren sollten. Diese Notwendigkeit einer frühzeitigen und prozessorientierten Unterstützung wird durch die aktuellen Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK, 2024) explizit bekräftigt. Die KMK betont in der Neufassung von 2024, dass sonderpädagogische Förderung nicht erst bei manifesten Verhaltensstörungen ansetzen darf, sondern präventiv wirken muss, um der Verfestigung dysfunktionaler Entwicklungsverläufe entgegenzuwirken. Die Auseinandersetzung mit negativen Glaubensätzen bietet hierfür einen konkreten Ansatzpunkt, um den von der KMK geforderten präventiven Auftrag im schulischen Alltag fachlich fundiert umzusetzen.

Aus den vorliegenden Ergebnissen ergeben sich außerdem weitere Ansatzpunkte für die zukünftige Forschung. Ein maßgeblicher Bedarf besteht in der Entwicklung eines spezifischen Erhebungsinstruments, das negative Glaubenssätze im schulischen und vor allem sonderpädagogischen Kontext differenziert erfasst. Bestehende Instrumente stammen überwiegend aus klinischen Kontexten und sind nur eingeschränkt auf schulische Settings übertragbar. Darüber hinaus erscheint es sinnvoll, zusätzlich qualitative Forschungsansätze einzubeziehen, um die subjektive Bedeutung und Entstehung negativer Glaubenssätze differenzierter zu erfassen. Zukünftige Studien könnten zudem den Einfluss schulischer Rahmenbedingungen, inklusiver Settings sowie individueller Faktoren wie Geschlecht oder sozioökonomischer Hintergrund stärker berücksichtigen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass negative Glaubenssätze eine hohe Relevanz für das Verständnis emotionaler und sozialer Auffälligkeiten im Kindes- und Jugendalter aufweisen und für die sonderpädagogische Förderung wichtige Ansatzpunkte darstellen, insbesondere im Hinblick auf präventive sowie interventionsorientierte Maßnahmen im schulischen Kontext. Für die sonderpädagogische Praxis ergibt sich daraus die Konsequenz, nicht ausschließlich das sichtbare Verhalten in den Blick zu nehmen, sondern die zugrunde liegenden kognitiven Prozesse zu berücksichtigen.

6 Fazit

Abschließend lässt sich die Forschungsfrage dahingehend beantworten, dass negative Glaubenssätze im Kontext emotionaler und sozialer Entwicklung sowohl unterschiedlich konzeptualisiert als auch empirisch sehr heterogen erfasst werden. Die analysierten Studien zeigen, dass sich die Konzepte den verhaltenspsychologischen Modellen von Beck und Ellis zuordnen lassen, die negative Glaubenssätze entweder als stabile Grundstrukturen oder als bewertende, situationsbezogene Gedanken beschreiben. Die empirische Erfassung erfolgt dabei vor allem über standardisierte Selbstberichtsverfahren, die unterschiedliche Facetten und Dimensionen negativer Glaubenssätze abbilden. Weiterhin zeigen die Ergebnisse eindeutig, dass negative Glaubenssätze mit der Entstehung und Aufrechterhaltung emotionaler und sozialer Auffälligkeiten, sowohl internalisierenden als auch externalisierenden, im Zusammenhang stehen.

Gleichzeitig wird deutlich, dass negative Glaubenssätze eine zentrale Rolle für das Verständnis emotionaler und sozialer Entwicklungsprozesse einnehmen, jedoch in ihrer theoretischen Einordnung und methodischen Erfassung heterogen bleiben. Außerdem zeigt die Analyse der bisherigen Forschung, dass die empirische Erfassung negativer Glaubenssätze überwiegend auf Instrumenten basiert, die aus klinisch-psychologischen Kontexten stammen und nur eingeschränkt auf schulische Settings übertragbar sind. Daraus ergibt sich ein Ansatzpunkt für zukünftige Forschung.

Für die sonderpädagogische Praxis ergibt sich daraus die Notwendigkeit, Verhaltensauffälligkeiten nicht ausschließlich auf der Verhaltensebene zu betrachten, sondern auch die individuellen Erfahrungen und zugrundeliegenden Glaubenssätze von Schülerinnen und Schülern zu berücksichtigen. Gerade im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung ist davon auszugehen, dass viele Kinder und Jugendliche wiederholt belastende soziale Erfahrungen wie Ablehnung und Misserfolg gemacht haben und zusätzlich biografisch bedingte negative Selbst- und Fremdbilder entwickelt haben, die sich in negativen Glaubenssätzen widerspiegeln können und damit ihr Erleben und Verhalten nachhaltig beeinflussen. Pädagogische Fachkräfte sind daher gefordert, diese individuellen Erfahrungszusammenhänge in der Förderung mitzudenken und durch stabile Beziehungen sowie korrigierende Erfahrungen alternative, positivere Glaubenssätze zu fördern. Langfristig kann dies dazu beitragen, die Teilhabechancen sowie die emotionale und soziale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Kontext nachhaltig zu fördern.

Insgesamt macht die Arbeit deutlich, dass die Auseinandersetzung mit negativen Glaubenssätzen einen wichtigen Beitrag zur Weiterentwicklung sonderpädagogischer Theorie und Praxis leisten kann. Gleichzeitig eröffnet sie Perspektiven für die weiterführende Forschung.

Literatur

- Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2007). *Achenbach System of Empirically Based Assessment (ASEBA): Development, Findings, Theory, and Applications*. Burlington, VT: University of Vermont, Research Center for Children, Youth, & Families.
- Beck, A. T. (1976). *Cognitive Therapy and the Emotional Disorders*. New York, NY: International University Press.
- Beck, J. S. (2021) *Cognitive Behavior Therapy: Basics and Beyond* (3. Aufl.). New York, NY: Guilford Press.
- Bergold, S., Crede, J., Wirthwein, L., & Steinmayr, R. (2019). Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionale und soziale Entwicklung und ihre Peers im inklusiven Unterricht – Unterschiede in sozialer Partizipation, Schuleinstellung und schulischem Selbstkonzept. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 33(3–4), 207–221.
- Berry, K. & Greenwood, K. (2018). Beliefs in social inclusion: Invariance in associations among hope, dysfunctional attitudes, and social inclusion across adolescence and young adulthood. *Development and Psychopathology*, 30(4), 1403–1419.
- Blumenthal, Y., Casale, G., Hartke, B., Hennemann, T., Hillenbrand, C. & Vierbuchen, M.-C. (2020). *Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten und emotional sozialen Entwicklungsstörungen: Förderung in inklusiven Schulklassen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Boland, A., Cherry, G., & Dickson, R. (Hrsg.). (2017). *Doing a systematic review: A student's guide* (2. Aufl.). London: SAGE Publications.
- Booth, A., Sutton, A. & Papaioannou, D. (2016). *Systematic approaches to a successful literature review* (2. Aufl.). London: SAGE Publications.
- Buğa, A. & Kaya, M. (2022). Cognitive distortions related to academic achievement as predictors of depression, anxiety, and stress in adolescents. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 9(3), 654–665
- Calvete, E. & Orue, I. (2012). Social information processing as a mediator between cognitive schemas and aggressive behavior in adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40(1), 105–117.
- Crick, N. R. & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74–101.
- Domes, M. (2021). *Beziehung als pädagogische Herausforderung: Grundlagen und Konzepte für die soziale Arbeit*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Ellis, A. (1962). *Reason and Emotion in Psychotherapy*. New York, NY: Lyle Stuart.
- Hofmann, S. G. (2013). *Einführung in die moderne Kognitive Verhaltenstherapie: Die therapeutische Beziehung*. Weinheim: Beltz.
- Herz, B. (2014). *Pädagogik bei Verhaltensstörungen: Metatheorie und Erziehungspraxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hillenbrand, C. (2022). *Einführung in die Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (6. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Hurrelmann, K. & Quenzel, G. (2022). *Lebensphase Jugend: Eine Einführung in die Sozialisationstheorie* (15. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kocatürk, M. & Türk-Kurtça, T. (2020). The role of irrational beliefs and moral disengagement in predicting bullying and victimization. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 38(4), 513–532.

- Kultusministerkonferenz. (2024). *Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 13.12.2024). https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2024/2024_12_13-Empfehlung-EmSoz-Entwicklung.pdf
- Kuntz, B., Zeiher, J., Lange, C., Stolzenberg, H. & Lampert, T. (2018). Psychische Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittsergebnisse aus KiGGS Welle 2 und Trends. *Journal of Health Monitoring*, 3(3), 37–44.
- Meiser, M. & Esser, G. (2017). Dysfunctional attitudes and the development of depression and aggression in children and adolescents: Results of the PIER study. *Psychology*, 8(3), 345–361.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G. & PRISMA Group. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *PLoS Medicine*, 6(7), e1000097.
- Moschner, B. & Dickhäuser, C. (2018). Selbstkonzept. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (3. Aufl.). (S. 131–151). Berlin: Springer.
- Myschker, N. & Stein, R. (2024). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen* (7. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Noone, D., Ames, C., Zivony, A., Varese, F. & Bentall, R. P. (2015). Schemas and social cognitive processes in children: Relations with internalizing and externalizing problems. *Cognitive Therapy and Research*, 39(6), 754–765.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L. & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *International Journal of Surgery*, 88, 105906.
- Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Erhart, M., Devine, J., Schlack, R. & Otto, C. (2022). Impact of the COVID-19 pandemic on quality of life and mental health in children and adolescents in Germany. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 31(6), 879–889.
- Robert Koch-Institut (Hrsg.). (2018). *KiGGS Welle 2: Zentrale Ergebnisse aus der Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland*. Berlin: RKI. www.rki.de
- Sabancı, O. & Çekiç, A. (2019). The investigation of the relationship between irrational beliefs and cyberbullying/cyber victimization. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 37(4), 382–401.
- Sekretariat der Kultusministerkonferenz. (2024). *Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 13.12.2024). Bonn: KMK. www.kmk.org
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407–441.
- Stein, R. (2019). *Grundwissen Verhaltensstörungen* (5. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Stein, R. & Müller, T. (2024). *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Tiba, A., Drugaș, M., Sîrbu, I., Trip, S., Bora, C., Miclăuș, D., Voss, L., Sanislav, I., & Ciurescu, D. (2025). The ABC model of positive feelings: A preliminary test. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 43(1), 14–34.
- Ulusoy, Y. & Duy, B. (2013). Effectiveness of a cognitive-behavioral group counseling program on the irrational beliefs and helplessness levels of adolescents. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(3), 1440–1446.

- Umija, A. O., Ngumi, N., & Mumiukha, C. (2021). Irrational beliefs and stress levels: Evidence among orphaned students in Kenyan secondary schools. *Journal of Psychology and Behavioral Sciences*, 9(1), 1–11.
- Voigt, M. (2024). *Das Selbstkonzept von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung: Eine Fragebogenstudie zum Vergleich von inklusivem und Förderschulkontext* (Masterarbeit, Technische Universität Dortmund). GRIN Verlag.
- Wilken, B. (2024). *Methoden der Kognitiven Verhaltenstherapie* (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Young, J. E., Klosko, J. S. & Weishaar, M. E. (2003). *Schema Therapy: A Practitioner's Guide*. New York, NY: Guilford Press.

DuEPublico

Duisburg-Essen Publications online



Offen im Denken



universitäts
bibliothek

Dieser Text wird via DuEPublico, dem Dokumenten- und Publikationsserver der Universität Duisburg-Essen, zur Verfügung gestellt. Die hier veröffentlichte Version der E-Publikation kann von einer eventuell ebenfalls veröffentlichten Verlagsversion abweichen.

DOI: 10.17185/duepublico/86438

URN: urn:nbn:de:hbz:465-20260630-084454-3



Dieses Werk kann unter einer Creative Commons Namensnennung
- Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 Lizenz (CC BY-SA
4.0) genutzt werden.