

E-Offprint

Hinweis zum Copyright

Die «Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung» (BzL) sind eine Open-Access-Zeitschrift ohne Embargo-Frist für die einzelnen Artikel.

Die Autorinnen und Autoren sind frei, die in der Zeitschrift «BzL» publizierte Version («version of record», d.h. den hier vorliegenden E-Offprint) unter der Lizenz

[Creative Commons Attribution 4.0 International \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

über weitere Kanäle (z.B. Repositorien, Plattformen, Websites) öffentlich zugänglich zu machen.



Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung
Organ der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)
Erscheint dreimal jährlich

ISSN 2296-9632

Zitiervorschlag: Alther, F. & Helbling, D. (2025). Zwischen Intuition und empirischer Evidenz. Anstoss zu einem didaktisch reflektierten Einsatz von Figuren in Zyklus 1. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 43 (3), 378–392. <https://doi.org/10.36950/bzl.43.3.2025.10405>

www.bzl-online.ch

Editorial

Bruno Leutwyler, Christian Brühwiler, Dorothee Brovelli,
Doreen Flick-Holtsch, Sandra Moroni, Afra Sturm und Markus Weil 313

Schwerpunkt

Übergang in den Beruf II

Philipp Emanuel Hirsch und Anne Beerewinkel Begleitung des vorgezogenen Berufseinstiegs im Quereinstiegsstudium: Schnittstellenmanagement beim schulseitigen Mentorat 315

Angela Jochum, Christian Brühwiler und Johannes König Lernen im Berufseinstieg: Herausforderungen in der Klassenführung als Impuls für informelle Lerngelegenheiten 328

Lilith C. Voeth, Sandra Heine, Annalena Johnen und Johannes König Beanspruchung, Wohlbefinden und Selbstwirksamkeit im Seiteneinstieg: Zum persönlichen Erleben des vorgezogenen Übergangs in den Lehrberuf 345

Evelyne Borer und Nathalie Glauser Abou Ismail Berufseinstieg und Professionalitätsentwicklung von Lehrpersonen mit ausländischem Lehrdiplom in der Schweiz 363

Forum

Flurina Alther und Dominik Helbling Zwischen Intuition und empirischer Evidenz. Anstoss zu einem didaktisch reflektierten Einsatz von Figuren in Zyklus 1 378

Christina Huber und Peter Tremp Eine Palette an grundlegenden Fragen und anregenden Antworten – Zum 50-Jahre-Jubiläum des Berichts «Lehrerbildung von morgen» 393

Rubriken

Buchbesprechungen

Vogel, D. & Rüst, M. (2023). Besser unterrichten durch Beziehung. Achtsam unterrichten – Lernbereitschaft fördern – mit auffälligem Verhalten umgehen. Hamburg: Scolix (Anna Carina Locher) 409

Reimann, D. (2024). Kompendium Fachdidaktik Romanistik. Französisch – Italienisch – Spanisch. Band III: Medien-, Kultur- und Literaturdidaktik. Tübingen: Narr Francke Attempto (Mirjam Egli Cuenat)	411
Reichenbach, R. (2024). Die Pädagogik der Privilegierten. Ein Essay. Stuttgart: Kohlhammer (Michael Fuchs)	413
Merz-Atalik, K. (2025). Die inklusive Lehrperson. Leitgedanken transformativer Lehrkräftebildung. Stuttgart: Kohlhammer (Monika T. Wicki)	415
Bader, N. & Schmidt-Wetzel, M. (Hrsg.). (2024). Wirksamer Kunstunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Stefanie Johns)	417
Huwer, J., Becker-Genschow, S., Thyssen, C., Thoms, L.-J., Finger, A., von Kotzebue, L., Kremser, E., Meier, M. & Bruckermann, T. (Hrsg.). (2024). Kompetenzen für den Unterricht mit und über Künstliche Intelligenz. Perspektiven, Orientierungshilfen und Praxisbeispiele für die Lehramtsausbildung in den Naturwissenschaften. Münster: Waxmann (Josiane Tardent und Christoph Gut)	419
Neuerscheinungen	421
Zeitschriftenspiegel	423

Editorial

Mit dem vorliegenden zweiten Teil der Doppelnummer zum Thema «Übergang in den Beruf» setzen die BzL die Auseinandersetzung mit einer Phase fort, die für die Professionalisierung von Lehrpersonen wie auch für die institutionelle Weiterentwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung von zentraler Bedeutung ist. Nachdem im ersten Themenheft unterschiedliche Perspektiven auf den Berufseinstieg eröffnet wurden, rücken im vorliegenden Heft weitere Analysen und empirische Befunde in den Vordergrund, die die Vielfalt der Wege in den Lehrberuf und deren institutionelle Gestaltung beleuchten. Auch in diesen Beiträgen wird deutlich, dass der Übergang in die Berufstätigkeit längst kein linearer Prozess mehr ist und vielfältige Ausbildungsmodelle, durchlässige Strukturen und hybride Formen des Berufseinstiegs die heutige Situation prägen.

Die im zweiten Themenheft versammelten Beiträge greifen verschiedene Aspekte auf. Der Beitrag von **Philipp Emanuel Hirsch und Anne Beerewinkel** beschäftigt sich mit der Koordination von Schnittstellen, die bei der Integration eines vorgezogenen Berufseinstiegs in das Curriculum der Lehrpersonenausbildung entstehen. Im Fokus des Beitrags steht die Einführung eines schulseitigen Mentorats in einem neuen Studiengang für Quereinsteigende mit studienintegriertem Berufseinstieg. Aus diesem Fallbeispiel wird ein Analyseraster abgeleitet, mit dessen Hilfe förderliche Faktoren für das Schnittstellenmanagement identifiziert werden können.

Der Beitrag von **Angela Jochum, Christian Brühwiler und Johannes König** rückt informelle Lerngelegenheiten («opportunities to learn») beim Berufseinstieg ins Zentrum. Die vorgestellte Studie beschreibt, welche informellen Lerngelegenheiten Lehrpersonen im ersten Berufsjahr nutzen und inwiefern diese Lerngelegenheiten zur Bewältigung von komplexen und herausfordernden Situationen bei der Klassenführung beitragen.

Im Beitrag von **Lilith C. Voeth, Sandra Heine, Annalena Johnen und Johannes König** werden Erfahrungen mit alternativen Qualifikationswegen in den Lehrberuf adressiert. In der dargelegten Studie wird untersucht, wie Seiteneinsteigende in Nordrhein-Westfalen den vorgezogenen Übergang in die professionelle Unterrichtstätigkeit persönlich erleben. Dabei werden Beanspruchung, Wohlbefinden und die lehrbezogene Selbstwirksamkeit in der Berufseinstiegsphase fokussiert. Der Beitrag diskutiert, wie berufliche und personale Ressourcen den Seiteneinstieg beeinflussen.

Im Beitrag von **Evelyne Borer und Nathalie Glauser Abou Ismail** wird aufgezeigt, wie Lehrpersonen mit ausländischem Diplom den Eintritt in das Schweizer Schulsystem erleben, welche beruflichen Anpassungen sie leisten und welche Laufbahnhürden sie nehmen müssen. Im Rahmen einer qualitativen Untersuchung beschreiben die Autorinnen individuelle, kontextuelle und motivationale Faktoren der Professionali-

tätsentwicklung und des Wohlbefindens. Zudem diskutieren sie die Relevanz institutioneller und kollegialer Anerkennung.

Neben diesen Beiträgen zum Schwerpunktthema beinhaltet die vorliegende Nummer auch zwei Forumsbeiträge. Der Beitrag von **Flurina Alther und Dominik Helbling** thematisiert den Einsatz von Figuren wie Handpuppen, Stofftieren und Marionetten im Unterricht mit jungen Lernenden. Ausgehend von einer explorativen Studie, die untersucht, wie Lehrpersonen aus Zyklus 1 den Einsatz von Figuren begründen, regt der Beitrag dazu an, das Figurenspiel in der Lehrpersonenbildung stärker fachdidaktisch zu reflektieren und eine evidenzbasierte Didaktik dafür zu entwickeln.

Der Beitrag von **Christina Huber und Peter Tremp** nimmt das 50-Jahre-Jubiläum des LEMO-Berichts zum Anlass, auf dieses bedeutende Dokument in der Geschichte der Schweizer Lehrerinnen- und Lehrerbildung zurückzublicken. Der Beitrag geht in einem ersten Teil auf den Bericht, seine Entstehung und die unmittelbaren Reaktionen ein. Im zweiten Teil wird aufgezeigt, welche Antworten der Bericht auf konzeptionelle Fragen liefert, die die Lehrpersonenbildung bis heute beschäftigen. In einem dritten Teil wird dargestellt, wie der LEMO-Bericht in der weiteren Diskussion rezipiert und referenziert wurde.

Bruno Leutwyler, Christian Brühwiler, Dorothee Brovelli, Doreen Flick-Holtsch, Sandra Moroni, Afra Sturm und Markus Weil

Zwischen Intuition und empirischer Evidenz. Anstoss zu einem didaktisch reflektierten Einsatz von Figuren in Zyklus 1

Flurina Alther und Dominik Helbling

Zusammenfassung In der Deutschschweiz ist der Einsatz von Figuren im Unterricht mit jungen Lernenden weit verbreitet. Der Diskurs dazu fokussiert vorwiegend praktische Aspekte wie Spieltechnik und Gestaltung von Figuren, obwohl sich mehrere wissenschaftliche Disziplinen damit beschäftigen. Eine explorative qualitative Erhebung bei Lehrpersonen aus Zyklus 1 zeigt, dass diese zwar relevante lernpsychologische und didaktische Überlegungen anstellen, diese jedoch eher auf Intuition als auf wissenschaftlichen Befunden basieren. Einige Ergebnisse lassen auf eine romantische Vorstellung des Kindseins und eine Idealisierung des Figurenspiels schließen. Dies lässt fragen, wie das Figurenspiel in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen fachdidaktisch reflektiert aufgegriffen werden könnte. So versteht sich dieser Beitrag als Diskussionsanregung, um eine evidenzbasierte Didaktik des Figurenspiels anzustossen.

Schlagwörter Figuren – Lernen von Vier- bis Achtjährigen – Überzeugungen von Lehrpersonen – Sachunterrichtsdidaktik

Between intuition and empirical evidence. Reflections on the pedagogical myth of puppetry

Abstract Puppets are commonly used in education for children aged 4 to 8, especially in the German-speaking part of Switzerland. While the use of puppets in school is internationally being studied by various scientific disciplines, practical considerations, play techniques, and the design of puppets dominate the discourse. The findings of an explorative qualitative study among preschool teachers indicate that teachers consider essential psychological and educational aspects when using puppets, but they rely on intuition rather than on scientific evidence. Some results also suggest that teachers tend to romanticise childhood and idealise the use of puppets. These findings raise the question of how puppets can be critically examined and addressed in teacher education. This paper positions itself as a stimulus for discussion to initiate a reflective and evidence-based pedagogy of puppetry.

Keywords puppets – early childhood education – teacher beliefs – subject-specific pedagogy

1 Einleitung

Handpuppen, Stofftiere und Marionetten – im Folgenden unter dem Begriff «Figuren» zusammengefasst – sind ein beliebtes Mittel der Unterrichtsgestaltung, insbesondere im Unterricht mit Vier- bis Achtjährigen (in der Deutschschweiz mit «Zyklus 1» bezeichnet), wie eine Studie von Koelbener (2011) belegt. In den letzten dreissig Jahren ist im deutschsprachigen pädagogischen Feld eine Vielzahl von Praxishandbüchern und Anleitungen entstanden, die sich mit dem Einsatz von Figuren im schulischen und sonderpädagogischen Kontext beschäftigen (Möller, 2006; Sauter & Edthofer, 2019; Stöppler & Kressin, 2022). Diese zeigen viele Umsetzungsbeispiele auf und geben Hilfestellungen zur Spieltechnik. Sie beziehen sich jedoch nicht auf die vorhandene Empirie, sondern orientieren sich ausschliesslich an der Literatur zum therapeutischen Puppenspiel oder an der Theaterpädagogik. Auch in kürzlich erschienenen Grundlagenwerken zur Spieldidaktik sowie in Lehrmitteln, die explizit Figuren einbeziehen, wird nicht auf die dazu bestehende Forschung Bezug genommen (vgl. Bürgi & Amberg, 2023; Lück, 2007).

Wie die in Praxishandbüchern formulierten Empfehlungen zum Figurenspiel in der Praxis umgesetzt werden, ist bisher kaum systematisch untersucht worden. Es mangelt an empirischem Wissen dazu, wie Lehrpersonen Figuren für den Unterricht auswählen, gestalten und inszenieren. Angesichts dieser Spannung geht der vorliegende Beitrag der Frage nach, welche Potenziale und Herausforderungen der Einsatz von Figuren für den Unterricht und die Lehrpersonenbildung birgt. Obwohl sich der Beitrag vorwiegend aus der Sicht des Sachunterrichts (in der Deutschschweiz mit «Natur, Mensch, Gesellschaft» bezeichnet) mit dem Phänomen auseinandersetzt, werden Forschungsergebnisse aus der Allgemeindidaktik und weiteren Fachbereichen miteinbezogen.

Um die kulturelle Bedeutung des Figurenspiels zu würdigen und den Eingang in die Pädagogik aufzuzeigen, wird zunächst ein kurzer Überblick über die Geschichte des Figurenspiels gegeben. Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung geben erste Einblicke in die Praxis und die Überlegungen von Lehrpersonen zum Einsatz von Figuren im Sachunterricht in Zyklus 1 im deutschschweizerischen Kontext und werden dem wissenschaftlichen Diskurs zum Einsatz von Figuren im Unterricht gegenübergestellt. Abschliessend werden aus dieser Gegenüberstellung von Schulfeld- und Forschungsperspektive mögliche Anregungen zur Reflexion und Handlungsfelder für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen erörtert.

2 Geschichte des Figurenspiels

Als eine Form der dramaturgischen Darstellung ist das Figurenspiel bereits lange Bestandteil verschiedener Kulturen. Erste Formen in der Antike dienten der Darstellung von Mythen. Von Griechenland ausgehend verbreitete sich das Puppenspiel im ganzen

Mittelmeerraum und zeitgleich in anderen Regionen der Welt (Ellwanger & Grömminger, 1989). Im Mittelalter diente das Puppenspiel im europäischen Raum vornehmlich der Belustigung und der Ermahnung der Menschen. Auch wenn das 18. und das 19. Jahrhundert als «Blütezeit des Puppenspiels» bezeichnet werden, entstanden gegen Ende des 18. Jahrhunderts die ersten Gegenbewegungen. Von der Oberschicht wurde das Figurenspiel als Mittel verpönt, schlechte Eigenschaften und Tugenden zu verbreiten; in einigen Regionen wurde es zeitweise verboten. Erneuten Aufschwung erhielt es mit dem Aufleben von Sagen und Mythen in der Romantik (Asschenfeldt, 2022; Ellwanger & Grömminger, 1989).

Auch wenn das Figurenspiel bereits vorher teilweise erzieherische Absichten verfolgt hatte, wurde es im 20. Jahrhundert erstmals im schulischen Kontext als didaktisches Mittel eingesetzt (Taube, 1995). Besonders Vertreter:innen reformpädagogischer Strömungen sahen in dieser Methode eine altersgerechte Ausdrucksform und versuchten, sie für die Förderung der geistig-seelischen Entwicklung des Kindes nutzbar zu machen (Ellwanger & Grömminger, 1989). In dieser Zeit gelangte das Figurenspiel in die Curricula verschiedener pädagogischer Ausbildungsstätten. Im Zentrum der Überlegungen standen die Förderung der Motivation und die Reduktion von Hemmungen und Ängsten. Diesen Überlegungen entsprang später auch das therapeutische Puppenspiel, welches bis heute als Therapieform und Methode der psychoanalytischen Diagnostik eingesetzt wird (Gauda, 2007).

Nachdem das Figurenspiel sowohl in Russland als auch im nationalsozialistischen Deutschland als Erziehungs- und Bildungsmedium zur Vermittlung von Staatsideologie verwendet worden war, verschwand es nach dem Zweiten Weltkrieg zeitweise aus den meisten regulären Bildungsinstitutionen und wurde nur noch von reformpädagogischen Schulen gepflegt. Eine empirische und theoretische Fundierung des Figurenspiels als pädagogische Methode erfolgte im 20. Jahrhundert nicht (Ellwanger & Grömminger, 1989, S. 16). Im Gegensatz dazu zog die Psychotherapie theoretische Schlüsse aus dem erfolgreichen Einsatz von Figuren bei Kindern und Jugendlichen, woraus sich das therapeutische Puppenspiel entwickelte. Systematisch eingesetzt wurden Puppen erstmals im Zuge der Untersuchungen von Jacob Levy Moreno, dem Begründer des Psychodramas (Gauda, 2007). Moreno beobachtete, dass Kinder in Rollenspielen Emotionen, Erlebnisse und Gefühle ausdrückten: Was sich auf der «inneren Bühne» abspielte, wurde durch das Spiel auf eine «äussere Bühne» transferiert. Auf der Grundlage dieser Beobachtungen entwickelte Moreno die Methode des Psychodramas (Reich, 2012, S. 1). Mittlerweile integrieren viele verschiedene therapeutische Strömungen Puppen in ihre Arbeit, wobei keine einheitliche systematisch und empirisch gestützte Theorie und Methode besteht (Gauda, 2007).

3 Forschungsstand und Diskurse

Seit den 1980er-Jahren setzen sich weltweit Forschungsprojekte mit dem Einsatz von Figuren im Unterricht auseinander. In verschiedenen Disziplinen entwickelte sich ein Fachdiskurs über den Einsatz von Figuren im Bildungskontext, dennoch blieb die empirische Basis zur Wirksamkeit der Figurenspiels im Unterricht noch dünn. Im Folgenden werden anhand exemplarisch ausgewählter Studien Aspekte des Figurenspiels dargestellt, die aus der Sicht der Autor:innen für die Vermittlung und die Umsetzung dieser Methode im Unterricht besonders relevant sind.

3.1 Einfluss auf die mündliche Beteiligung und das fachliche Lernen

Verschiedene Studien zur Entwicklung und Förderung von frühen Schreib- und Lesekompetenzen (Early Literacy) sowie zum naturwissenschaftlichen Unterricht für junge Lernende zeigen, dass der Einsatz von Figuren dazu führt, dass Lernende (eigene) abstrakte Ideen und Konzepte ausführlicher und detaillierter verbalisieren (Lowe & Matthew, 2000; Salmon & Sainato, 2005; Simon, Naylor, Keogh, Maloney & Downing, 2008). Lernende erläutern und begründen ihre Überlegungen und Vorstellungen gegenüber einer Figur ausführlicher, stellen erheblich mehr inhaltliche Fragen (Simon et al., 2008), kritisieren präsentierte Aussagen häufiger (Groth, Austin, Naumann & Rickards, 2019) und nehmen konfliktierende Situationen als weniger einschüchternd wahr, wenn diese mit einer Figur präsentiert werden (Groth et al., 2019; Simon et al., 2008). Simon et al. (2008) konnten im naturwissenschaftlichen Unterricht von vier- bis elfjährigen Lernenden feststellen, dass beim Einsatz von Figuren mehr als doppelt so viele Sprechbeiträge der Lernenden, ein signifikanter Anstieg an inhaltlichen Aussagen und Begründungen sowie mehr Fragen nach Zusammenhängen und Ursachen zu verzeichnen waren. Gleichzeitig zeigte sich eine Verringerung von rein technisch-organisatorischen Aussagen und Fragen. Die Forschenden erklären diese Ergebnisse unter anderem damit, dass der Lerngegenstand mit einer Figur sinnstiftend kontextualisiert werden könne: «The puppets appear to be effective in providing an interactive narrative which sets a context for learning and provides a purpose for children's talk and follow-up activity» (Simon et al., 2008, S. 295). Des Weiteren wird vermutet, dass sich Lernende gegenüber Figuren deshalb offener äußern, weil die Figur von den Lernenden als Peer wahrgenommen wird (Groth et al., 2019; Remer & Tzuriel, 2015; Simon et al., 2008).

3.2 Einfluss auf Motivation und Aufmerksamkeit

Werden Figuren eingesetzt, partizipieren Lernende motivierter, engagierter und mit erhöhter Aufmerksamkeit am Unterrichtsgeschehen (vgl. Lowe & Matthew, 2000; Remer & Tzuriel, 2015; Salmon & Sainato, 2005). Gemäß Remer und Tzuriel (2015) finden es Lehrpersonen einfacher, mithilfe von Figuren die Aufmerksamkeit, das Interesse und die Motivation der Lernenden zu wecken sowie eine emotionale Bindung zu den Lernenden aufzubauen. Erklärungen könnten dadurch interessanter gestaltet und mit Anekdoten aus dem fiktiven Leben der Figur illustriert werden. Dies ermuntere die

Lernenden, eigene Erfahrungen und Erlebnisse zu teilen und dadurch den Unterricht mitzugestalten. Zudem gelinge es besser, eine spielerische und humorvolle Lernatmosphäre zu schaffen, auf Augenhöhe zu kommunizieren und ihnen aktiver zuzuhören. Ausserdem wurden Figuren als Rollenmodell eingesetzt, um erwünschtes Verhalten zu stärken und unerwünschtes Verhalten als solches sichtbar zu machen. Da sich die Lernenden stark mit der Figur identifizieren würden, sei die Wahrscheinlichkeit gross, dass sie das Verhalten der Figur adaptierten. Abgesehen davon bereite den Lehrpersonen das Unterrichten mehr Freude, wenn sie eine Figur einsetzen. Die meisten Studien beobachteten darüber hinaus positive Effekte auf das Lehrpersonenhandeln in Gesprächssituationen: Lehrpersonen stellten häufiger offene Fragen und hörten aktiver zu (Bozalek & Smith, 2010; Remer & Tzuriel, 2015; Simon et al., 2008).

3.3 Einsatz in der diversitätssensiblen Bildung

Bei Persona Dolls handelt es sich um Puppen, die diversitätssensibel (aus)gestaltet sind und deren Einsatz einer ausdifferenzierten Methode der vorurteilssensiblen Bildung folgt. Ihren Ursprung haben Persona Dolls in einem im Jahr 1989 eingeführten Programm der Anti-Bias Task Force der USA (Smith, 2013). Der Einsatz von Persona Dolls unterscheidet sich von anderen Formen des Figurenspiels darin, dass die Figur mit einer spezifischen Lebensgeschichte und einer in Bezug auf Gender, soziokulturellen Hintergrund, körperliche und geistige Fähigkeiten, Familie, Neigungen und Abneigungen, Ängste und Hoffnungen bewusst divers konstruierten Identität versehen wird. Nur die Lehrperson interagiert mit der Figur und lässt diese nie direkt in einen Austausch mit den Lernenden treten (Smith, 2013). Jeder Einsatz von Persona Dolls beginnt mit einer sogenannten «Introduction», bei der die Figur vorgestellt wird. Anschliessend erzählt die Lehrperson von einem Ereignis, welches die Persona Doll erlebt hat. Dazu äussern sich die Lernenden und teilen ihre eigenen Erfahrungen.

Kommen Figuren im Zuge des Anti-Bias-Approach als Persona Dolls zum Einsatz, können stereotype Vorstellungen aufgedeckt und Vorurteile abgebaut sowie Empathie, Selbstwert und Selbstwirksamkeit gestärkt bzw. gefördert werden (Derman-Sparks & Brunson Phillips, 1997; Logue & Kim, 2011; Smith, 2013). Mehrere Studien, die den Einsatz von Persona Dolls untersucht haben, zeigen, dass sich Lernende äusserst empathisch gegenüber den Erlebnissen und den Lebensumständen der eiführten Persona Doll zeigen und Verbindungen zu ihrem eigenen Leben und ihren eigenen Hoffnungen und Ängsten herstellen (Logue & Kim, 2011; Smith, 2013; Srinivasan & Cruz, 2015).

3.4 Einsatz von Figuren im Forschungsprozess

Neben dem Unterricht werden Figuren auch im Forschungskontext eingesetzt und erforscht. So hat sich das sogenannte «Puppet-Interview» als Erhebungsmethode in der Kindheitsforschung etabliert (Krüger & Grunert, 2002; Weise, 2021). Persona Dolls werden dazu eingesetzt, Vorstellungen von Kindern zu Rassismus und anderen Formen der Diskriminierung zu erheben (Srinivasan & Cruz, 2015).

Während Figuren als Hilfsmittel bei Interviews mit Kindern in älteren Publikationen der Kinder- und Jugendforschung eher beiläufig als mögliche Unterstützung erwähnt wurden, beschreibt Weise (2021) ausführlich, welche Potenziale und Herausforderungen in der Methode des Puppet-Interviews stecken. Die Methode ermögliche es, die Stimme der Kinder möglichst unverfälscht zur Geltung zu bringen, und schaffe einen direkten Bezug zu deren Lebenswelt. Ausdifferenziert wurde das Verfahren unter der Bezeichnung «Berkeley Puppet Interview»; seither wird es vor allem im englischsprachigen Raum in qualitativen Forschungsvorhaben eingesetzt (Measelle, Ablow, Cowan & Cowan, 1998). Dabei spricht die forschende Person während des Interviews durch die Figur mit dem Kind. Als zentraler Aspekt für ein gelingendes Puppet-Interview gelten die sorgfältige Auswahl der Figur und die Ausgestaltung ihres Charakters. Um eine hohe Authentizität des Spiels zu gewährleisten, müsse sich ein:e Interviewer:in mit der Figur identifizieren können, was im Kontext der jeweiligen Forschung zu reflektieren sei (Weise, 2021, S. 162). Während der Interviewsituationen mit einer Figur gelinge es den Interviewten besser, sich offen, ausführlich und kritisch zu äussern; darüber hinaus könnten ihre Aufmerksamkeit, ihre Motivation und das Interesse besser aufrechterhalten werden. Der Grund liegt Weise (2021) zufolge darin, dass mit der Figur die in Forschungs-, Erziehungs- und Bildungskontexten übliche generationale Hierarchie aufgebrochen wird. Mit der Figur würden eine vertraute Spielsituation und ein Gegenüber geschaffen, das sich nicht per se in einer mächtigeren Position gegenüber dem Kind befindet. Die Figur wird von den Kindern als Peer wahrgenommen. Kritisch ist dabei allerdings der manipulative Charakter solcher Situationen zu reflektieren. Insgesamt bietet das Puppet-Interview zwar einen geeigneten Zugang zur Perspektive junger Kinder und eine Möglichkeit, ihre Stimme authentisch sichtbar zu machen, es ist jedoch noch nicht hinreichend evaluiert und reflektiert.

3.5 Zusammenfassung des Forschungsstands

Analysiert man die bislang referierten Studien daraufhin, welche Funktionen die Figuren innerhalb der Forschungsprojekte eingenommen haben, kommt man zu folgendem Ergebnis:

- Figuren dienen als Stimulus zur mündlichen Beteiligung im Unterricht und in Forschungssituationen (Groth et al., 2019; Krüger & Grunert, 2002; Lowe & Matthew, 2000; Salmon & Sainato, 2005; Simon et al., 2008; Srinivasan & Cruz, 2015; Weise, 2021).
- Mit Figuren (Persona Dolls) werden Lebensrealitäten repräsentiert (Bozalek & Smith, 2010; Derman-Sparks & Brunson Phillips, 1997; Logue & Kim, 2011; Smith, 2013; Srinivasan & Cruz, 2015).
- Figuren werden als Vermittlungsinstrument zwischen Erwachsenen und Kindern verwendet (Krüger & Grunert, 2002; Remer & Tzuriel, 2015; Weise, 2021).

3.6 Forschungslücke

Während in Projekten, in denen Persona Dolls oder die Methode des Puppet-Interviews eingesetzt werden, die verwendeten Figuren, deren Ausgestaltung und ihr konkreter Einsatz meist sehr ausführlich beschrieben werden (Derman-Sparks & Brunson Phillips, 1997; Logue & Kim, 2011; Srinivasan & Cruz, 2015; Weise, 2021), äussern sich (fach)didaktische Forschungsprojekte gar nicht oder nur oberflächlich dazu (Groth et al., 2019; Remer & Tzuriel, 2015; Simon et al., 2008). Einige davon verweisen jedoch explizit auf den Mangel an entsprechender Theorie und Daten (Groth et al., 2019; Simon et al., 2008). Somit lässt sich festhalten, dass der Einsatz von Figuren im Unterricht aus Forschungsperspektive zahlreiche Potenziale birgt, dieser abgesehen vom Persona-Doll-Approach jedoch keiner ausdifferenzierten Methodik folgt. Auch die Auswahl und die Ausgestaltung von Figuren und deren Auswirkung wurden bisher mit Ausnahme des Persona-Doll-Approachs kaum erforscht und reflektiert. An diese Forschungslücke schliesst eine explorativ-qualitative Untersuchung in der Deutschschweiz an, die sich explizit mit der Auswahl, der Gestaltung und dem Einsatz von Figuren im Unterricht beschäftigt. Die qualitativ-empirische Untersuchung geht der Forschungsfrage nach, wie Lehrpersonen Figuren für den Sachunterricht mit Vier- bis Achtjährigen auswählen, gestalten und schliesslich im Unterricht einsetzen. Im folgenden Abschnitt werden das Forschungsvorgehen und die Ergebnisse der Studie näher erläutert.

4 Explorative qualitativ-empirische Studie zum Einsatz von Figuren in Zyklus 1

4.1 Methodisches Vorgehen und Aufbau der Studie

Für die explorative Studie wurden sieben Lehrpersonen befragt, die regelmässig Figuren im Kindergarten, in der Unterstufe oder in der Basisstufe einsetzen. Die Stichprobe setzt sich aus Lehrpersonen zusammen, die im alten Ausbildungsmodell (Kindergartenseminar) oder an Pädagogischen Hochschulen ausgebildet wurden, unterschiedlich viel Arbeitserfahrung aufweisen, unterschiedlichen Altersgruppen angehören und in städtischen oder ländlichen Gebieten unterrichten. Im Rahmen von leitfadengestützten Expert:inneninterviews (Kaiser, 2021; Mayring, 2020) zeigten die Lehrpersonen an einem konkreten Beispiel auf, wie sie selbst Figuren für den Unterricht auswählen, gestalten und inszenieren. Des Weiteren wurden die Lehrpersonen in den Interviews dazu aufgefordert, ihre ersten Berührungspunkte und Erfahrungen mit Figuren innerhalb und ausserhalb ihrer Ausbildung zu schildern. Die Interviews wurden transkribiert und gemäss der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2020) ausgewertet. Durch ein abduktives Verfahren wurde ein Codierleitfaden erstellt, auf dessen Grundlage die Ergebnisse strukturiert und verdichtet wurden (Reichert, 2022).

4.2 Ziel und Limitationen der Studie

Das Ziel der Studie war es, das noch unbekannte Feld der (fach)didaktischen Überlegungen zum Figurenspiel aus der Sicht der Lehrpersonen zu erkunden. Aufgrund der kleinen Stichprobe können keine verallgemeinerbaren Aussagen über den Einsatz von Figuren gemacht werden. Zudem zeigen die Ergebnisse lediglich die subjektive Wahrnehmung von Lehrpersonen auf und geben weder Aufschluss über die Perspektive der Lernenden noch über die tatsächliche Wirkung des Einsatzes von Figuren.

4.3 Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse dargestellt und mit Originalzitaten illustriert. Die in Klammern gesetzten Codes verweisen auf die Teilnehmerin (T) und auf die Zeilen im Interview.

4.3.1 Erster Kontakt mit dem Einsatz von Figuren im Unterricht

Die in der Untersuchung befragten Lehrpersonen nennen als ersten Kontakt mit dem Figurenspiel vorwiegend Erinnerungen aus der eigenen Kindheit und Schulzeit. In ihrer jeweiligen Lehrpersonenausbildung wurde die Methode wiederum sehr unterschiedlich aufgegriffen. Gemäss den Befragten wurden die Lehrpersonen im früheren schweizerischen Ausbildungsmodell des Kindergartenseminars sehr ausführlich in Spieltechnik und Anwendungsmöglichkeiten des Figurenspiels eingeführt. Die jüngeren befragten Lehrpersonen, die ihre Ausbildung an einer Pädagogischen Hochschule absolviert hatten, erwähnten den Einsatz von Figuren im Sachunterricht vorwiegend im Zusammenhang mit der praktischen Berufsausbildung (Praktika) und in vereinzelten Modulen, die primär das Herstellen einer Figur und einige Spieltechniken behandelten:

Im Praktikum, ja, habe ich es beobachtet bei... bei Praxislehrpersonen. Aber [ich] habe dann auch selber eine [Figur] ins Praktikum eingebaut und dann mitgenommen. (T6, Z. 360–362)

Und an der PH hatten wir auch das Figurenspiel wie als Thema. Aber da muss ich ganz ehrlich sagen, da habe ich einfach gelernt, wie man eine Figur macht. Also einige neue Methoden und Techniken, aber das Spielen selbst habe ich eher aus Freude daran gelernt. Und weil ich es einfach selbst auch schön finde, in eine Fantasiewelt einzutauchen. (T5, Z. 369–371)

4.3.2 Begründung des Einsatzes von Figuren im Unterricht

Warum sie regelmässig Figuren im Unterricht einsetzen, begründen die Lehrpersonen primär damit, dass sie positive Effekte im Zusammenhang mit dem Lernen (Motivation, Freude, Betroffenheit, Interesse und Neugier) und dem Unterrichtsgeschehen (Aufmerksamkeit und Fokus) beobachten. Das Figurenspiel wird von ihnen als nützliche Methode beschrieben, um Lernsituationen und Gespräche mit egalitärem Charakter zu gestalten: Mit der Figur gelinge es besser, mit den Lernenden auf Augen-

höhe zu kommunizieren und die eigenen, teilweise als hinderlich wahrgenommenen Rollengrenzen (als Lehrperson) zu überwinden:

Ich kann fragen und (...) alles Mögliche auf den Tisch bringen, was ich vielleicht als Lehrperson sonst nicht könnte, weil ich halt eine Lehrperson bin. Durch diese Figur kann ich (...) alles sagen und auch alles behaupten. (T4, Z. 444–446)

Auch die eigene Freude am Spielen mit Figuren, am Rollenwechsel, am Eintauchen in Fantasiewelten und am Figurenspiel als kreativem Ausdrucksmittel nennen die befragten Lehrpersonen als Gründe dafür, dass sie regelmässig Figuren im Unterricht einsetzen.

4.3.3 Auswahl, Gestaltung und Inszenierung von Figuren im Unterricht

Für den Unterricht werden unterschiedliche Typen von Figuren ausgewählt. Bei der Auswahl haben persönliche Vorlieben und (fach)didaktische Überlegungen gleichermaßen Gewicht. So soll eine Figur beispielsweise ansprechend gestaltet sein und zugleich thematisch zum Lerngegenstand passen. Ob es sich bei der Figur um ein Fantasiewesen (z.B. Trolle, Feen, Zwerge usw.) handelt oder diese ein Wesen der realen Welt repräsentiert (z.B. Tiere, Menschen usw.), ist weniger relevant. Beide Arten von Figuren haben gemäss den befragten Lehrpersonen Vor- und Nachteile: So müssen Fantasiefiguren offenbar weniger Regeln der Realität folgen, während Mensch- oder Tierfiguren mehr Kriterien erfüllen müssen, da diese teilweise als Modelle fungieren:

Also wenn man (...) ein in der physischen Welt lebendes Tier nimmt, [sollte] es dann auch möglichst dem entsprechen. (...) Wenn etwas [an der Figur] nicht so gestaltet war wie in der Realität, (...) haben die Kinder dann die [Darstellung] der Figur als Realität genommen. (...) Das spricht sehr dafür, dass Figuren möglichst lebensnah gestaltet sein sollten. (T1, Z. 132–142)

Ist eine Figur für den Unterricht ausgewählt, wird sie von den Lehrpersonen mit einem Charakter und einer Geschichte bzw. einer Biografie ausgestattet. Die spezifisch gewählten Charaktereigenschaften und Verhaltensweisen einer Leitfigur sollen gemäss den Lehrpersonen einen bestimmten Effekt bei den Lernenden erzeugen. Eine besonders schüchtern gestaltete Figur könnte beispielsweise die Lernenden dazu ermuntern, in eine fürsorgliche Rolle zu schlüpfen und bei der Unterstützung der Figur Selbstwirksamkeit zu erleben.

Der Charakter der Figur wird durch unterschiedliche Spieltechniken zum Ausdruck gebracht und mit Requisiten, Accessoires und äusseren Merkmalen unterstrichen. Die Geschichte bzw. die Biografie der Figur wird oftmals als Einstieg ins Thema genutzt und begründet die Anwesenheit der Figur in der Klasse:

Also [meine Figur] ist eine Köchin und ist weit gereist, und zwar ist sie zu den Kindern gereist und hat (...) die Kinder um Hilfe gebeten, ein Restaurant aufzubauen. Sie sollten ihr helfen, weil sie das nicht alleine schafft. (T5, Z. 12–14)

4.3.4 Eingesetzte Spieltechniken

Die befragten Lehrpersonen setzen Figuren meist in einer halb offenen Spielform ein, bei der sie stetig im Dialog mit den Lernenden sind und dennoch vorgängig einen dramaturgischen Rahmen festlegen. Die offene Spielform, in der die Lernenden die Figur selbst spielen können, wird von einigen Lehrpersonen befürwortet, von anderen hingegen entschieden abgelehnt. Lehrpersonen, welche die offene Spielform begrüßen, sehen ein grosses Potenzial hinsichtlich der Identifikation, wenn die Lernenden selbstständig mit der Figur spielen dürfen. Die andere Gruppe begründet ihre Ablehnung der offenen Spielform gegenüber damit, dass die Figur immer von derselben Person gespielt werden müsse, da ansonsten ihre Identität verwässert werde. Zudem würde die Figur bei einem Wechsel der Spielerin oder des Spielers an Glaubwürdigkeit verlieren. In diesem Zusammenhang werden auch mehrmals die Begriffe «Magie» und «magische Welt» genannt:

[Die Figur] habe ich [den Kindern] nie in die Hand gegeben. Weil ich das Gefühl hatte, es verliert dann so die Magie ... (T6, Z. 233–234)

4.3.5 Fachlicher und überfachlicher Einsatz von Figuren im Unterricht

Im Unterricht werden Figuren sowohl fachspezifisch und fächerübergreifend als auch überfachlich eingesetzt. Die Aussagen der befragten Lehrpersonen zeigen, dass Figuren im Sachunterricht zur Thematisierung und Kontextualisierung verschiedenster Fragestellungen und Phänomene zum Einsatz kommen. Besonders scheinen sich Figuren dazu zu eignen, Lerngegenstände inhaltlich zu strukturieren: Ein Lerngegenstand könne mit der Figur als wiederkehrendem Element und ihrer Geschichte als rotem Faden in einen alltagsbezogenen und sinnstiftenden Zusammenhang gesetzt werden. Während des Einsatzes werden Figuren in verschiedenen Rollen und Funktionen genutzt. Den Praxisbeispielen der befragten Lehrpersonen ist zu entnehmen, dass Figuren häufig eine erklärende, fragende oder hilfsbedürftige Rolle übernehmen und gleichzeitig Modellfunktionen auf zwei Ebenen einnehmen: Einerseits dient die Figur als Modell im Sinne einer Repräsentation der Realität (z.B. eines Tieres oder einer Person) und andererseits fungiert sie als Vorbild, an welchem Lernen am Modell erfolgt (Escher & Messner, 2015):

Also für mich ist schon entscheidend, dass sie auch ein Vorbild für die Kinder ist. Dass man verschieden sein darf, anders sein darf, aber auch sagen darf, wenn man Unterstützung braucht und einige Sachen nicht kann, und deshalb hat sie [die Figur] ja auch Hilfe gebraucht. (T5, Z. 76–79)

4.3.6 Bezug der Lernenden zu Figuren

Den Aussagen der Lehrpersonen ist zu entnehmen, dass jüngere Lernende die Figur häufiger als lebensecht wahrnehmen als ältere. Auf skeptische Fragen der Lernenden zur Echtheit der Figur reagieren die befragten Lehrpersonen gemäss eigener Aussage eher ausweichend. Die Bedeutsamkeit, eine Figur möglichst real und lebendig erscheinen zu lassen und dieses Bild möglichst lange aufrechtzuerhalten, wird von den befragten Lehrpersonen mehrmals hervorgehoben. Ob die Figur als lebendiges Wesen wahrgenommen wird oder nicht, hat gemäss den befragten Lehrpersonen jedoch wenig Einfluss auf die Akzeptanz und die liebevolle Beziehung zur Figur. Die befragten Lehrpersonen beschreiben eindrücklich, welchen Stellenwert die Lernenden den eingesetzten Figuren zusprachen:

Sie haben sie wie liebgewonnen, ich glaube so würde ich das beschreiben. Also sie haben sie ins Herz geschlossen. Deshalb musste sie [die Figur] auch beim Laternenumzug dabei sein, obwohl ich noch gemeint habe, es sei doch etwas kalt für den kleinen Biber, und da sagten sie nur «Nein, der muss doch dabei sein!». (T4, Z. 249–253)

Sie hatten es mega gerne! Und [...] ich hatte noch den XY [Name der Figur] als Jahresfigur, das war so ein Indianerjunge, und ich habe vor einer Woche einen Brief bekommen von einem Kind, jetzt in der vierten Klasse, dass sie den XY [Name der Figur] vermisst. (T1, Z. 288–292)

4.3.7 Identifikation der Lehrpersonen mit den Figuren

Um eine Figur möglichst überzeugend zu spielen, ist gemäss den befragten Lehrpersonen eine starke Identifikation mit der Figur entscheidend. Gleichzeitig führt die starke Verbindung mit der Figur offenbar auch zu herausfordernden Situationen: So beschreiben einige der befragten Lehrpersonen, dass sie einen verbalen oder physischen Angriff auf die Figur auch als für sich persönlich herausfordernd empfinden:

Also wenn die Kinder wegen irgendwas diese Figur plötzlich auslachen würden oder beginnen würden, sie blöd zu finden, oder sie irgendwie... ja zu schlagen, wenn man vorbeigeht oder so... [...] ich glaube, das wäre für mich eine Grenze, wo ich sagen würde «Hei, das geht nicht! Das ist jemand, den wir hier bei uns haben und den wir gerne haben wollen, und sonst geht sie in die Ferien oder dann suche ich ihr ein schöneres Plätzchen», so. Ich glaube das wäre sicher eine Grenze für mich. (T4, Z. 378–386)

5 Potenziale und Herausforderungen für die Lehrpersonenbildung und die fachdidaktische Forschung

5.1 Diskussion der Ergebnisse

Die Aussagen der Lehrpersonen ähneln in vielerlei Hinsicht der bestehenden Empirie zum Einsatz von Figuren im Unterricht. Demnach animieren Figuren aus der Sicht der befragten Lehrpersonen die Lernenden dazu, sich in stärkerem Masse (mündlich) zu beteiligen (Groth et al., 2019; Krüger & Grunert, 2002; Lowe & Matthew, 2000; Salmon & Sainato, 2005; Simon et al., 2008; Srinivasan & Cruz, 2015; Weise, 2021) und die Beziehung zur Lehrperson zu egalisieren (Weise, 2021). Obschon unsere Untersuchung nicht repräsentativ ist, lassen die Ergebnisse vermuten, dass in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen wenig Bezug auf bestehende Forschungsergebnisse zum Einsatz von Figuren und deren Wirksamkeit genommen wird. Bei der Auswahl und der Gestaltung von Figuren stellen die befragten Lehrpersonen einerseits pädagogische sowie (fach)didaktische Überlegungen an. Andererseits scheint die Entscheidung, Figuren im Unterricht einzusetzen, bei allen befragten Lehrpersonen vor allem in der eigenen Freude am Spiel, ihren persönlichen Erfahrungen und der Überzeugung zu gründen, dass es sich bei Figuren um ein stufengerechtes didaktisches Mittel handelt, welches einen besonderen Zugang zu den Lernenden eröffnet.

Die bewusste Gestaltung der Geschichte bzw. der Biografie der Figuren erinnert stark an die spezifische Ausgestaltung von Persona Dolls (Smith, 2013). Bei der Auswahl, der Gestaltung und der Inszenierung von Figuren spielen auch die persönlichen Präferenzen und Vorstellungen der Lehrperson eine Rolle. Die Ergebnisse zeigen, welch hohen Stellenwert die Figuren für die Lernenden in den Augen der Lehrperson haben und wie stark sie sich selbst mit den Figuren identifizieren. Zusammen mit dem geschilderten Bedürfnis der Lehrpersonen, eine fantastische «magische» Welt gestalten und aufrechterhalten zu wollen, verweist dies auf ein eher romantisches Bild von Kindheit (Uprichard, 2008). Zudem scheint die starke Identifikation der Lehrpersonen mit den Figuren ein noch wenig reflektierter Aspekt des Figurenspiels zu sein.

Angesichts dieses Befunds erstaunt es daher, dass der fachdidaktische Diskurs in der Deutschschweiz bzw. gar im deutschsprachigen Raum fast ausschliesslich entlang pragmatischer Überlegungen erfolgt und ohne Bezug auf wissenschaftliche Ergebnisse auskommt. Figuren scheinen nur marginal als Gegenstand oder als Methode der deutschsprachigen fachdidaktischen Forschung auf, obschon die Praxis in der Deutschschweiz so stark verbreitet ist. Dies lässt fragen, wodurch die Ausbildung der Lehrpersonen in Kindergarten und Unterstufe an den Pädagogischen Hochschulen bestimmt wird, wenn es um den Einsatz von Figuren geht.

5.2 Fazit und weiterführende Fragen für Forschung und Lehre

So gesehen scheint es sich beim Figurenspiel um eine Praxis zu handeln, die mit Überzeugung tradiert und als sinnstiftend erlebt wird. Bemerkenswert ist: Diese überlieferte

pädagogische Methode, welche die Bedürfnisse der Lernenden angeblich in herausragender Form berücksichtigt, hat ihr intuitives Stadium offenbar nie verlassen. Eine auf stabiler wissenschaftlicher Basis stehende systematische Reflexion schiene uns nötig, um eine so weitverbreitete Praxis der didaktischen Beliebigkeit zu entheben. Dabei gilt es zum Beispiel zu klären, was Lehrpersonen so stark von der Wirksamkeit der Figuren überzeugt und weshalb sie diese nicht infrage stellen. Des Weiteren ist fraglich, ob Lernende tatsächlich so uneingeschränkt positiv auf die Figuren ansprechen, wie das die Lehrpersonen vermuten, oder ob dies eher dem Erwachsenenbild von Kindheit geschuldet ist. Der Umstand, dass sich Lernende gegenüber einer Figur ausführlicher äussern als gegenüber ihrer Lehrperson, gibt zu denken und regt dazu an, die Gestaltung von Gesprächssituationen im Unterricht für junge Kinder zu reflektieren.

Für die verschiedenen Fachdidaktiken wiederum wäre es interessant, zu untersuchen, inwiefern beim Einsatz von Figuren fachspezifische Aspekte zu berücksichtigen sind und wie diese in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen aufgegriffen werden könnten. Des Weiteren scheinen die Auseinandersetzung mit und die Reflexion von Charakter und Aussehen einer Figur Potenzial für soziales Lernen von (angehenden) Lehrpersonen zu bergen, das in der Aus- und Weiterbildung genutzt werden könnte. Ein Beispiel dafür ist das Forschungsprojekt von Logue und Kim (2011), welches im Rahmen der Lehrpersonenausbildung an der Universität Maine umgesetzt wurde: Alle Studierenden erhielten eine Persona Doll inklusive einer Beschreibung von Identität, Charakter, Lebensumständen und Fähigkeiten. Sie erläutern:

The expectation was for each student to learn as much as they could about the doll's life in and out school, by researching the doll's background and examining teaching practices through the perspective of their doll in order to identify how these practices support or hinder the doll's development. (Logue & Kim, 2011, S. 5)

Dadurch setzten sich die Studierenden aktiv mit der kindlichen Perspektive auf ihren Unterricht auseinander und wurden durch spezifische Merkmale ihrer Persona Doll auf besondere (diversitätssensible) Aspekte aufmerksam gemacht (Logue & Kim, 2011). Solche Ansätze weisen noch ungenutztes Potenzial auf. Wir verstehen diesen Beitrag deshalb als eine erste Anregung und Aufforderung zu einer evidenzbasierten Didaktik des Figurenspiels mit dem Ziel, die Aus- und Weiterbildung zum Thema «Figuren» auf etwas stabilere Füsse zu stellen.

Literatur

Asschenfeldt, V. (2022). Puppen – Abbilder des Menschen. *4 bis 8*, 20 (1), 28–29.

Bozalek, V. & Smith, C. (2010). Using persona dolls as an anti-oppressive technique in the South African social work curriculum. *Social Work/Maatskaplike Werk*, 46 (3), 283–298.

Bürgi, L. & Amberg, L. (2023). Spielpädagogischer Förderkreis. In L. Bürgi & L. Amberg (Hrsg.), *Kompetenzorientierte Spielsituationen: Planen, gestalten, begleiten, dokumentieren* (S. 57–99). Bern: hep.

Derman-Sparks, L. & Brunson Phillips, C. (1997). *Teaching/learning anti-racism: A developmental approach*. New York: Teachers College Press.

Ellwanger, W. & Grömminger, A. (1989). *Das Puppenspiel. Psychologische Bedeutung und pädagogische Anwendung*. Freiburg: Herder.

Escher, D. & Messner, H. (2015). *Lernen in der Schule. Studienbuch Lernpsychologie* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Bern: hep.

Gauda, G. (2007). *Theorie und Praxis des therapeutischen Puppenspiels*. Nordersted: Books on Demand.

Groth, R. E., Austin, J. W., Naumann, M. & Rickards, M. (2019). Probability puppets. *Teaching Statistics*, 41 (2), 54–57.

Kaiser, R. (2021). *Qualitative Experteninterviews: Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung* (2. Auflage). Wiesbaden: Springer VS.

Koelbener, C. (2011). *Leitfiguren als Medium im Kindergarten und deren heilpädagogische Einsatzmöglichkeit* [Masterarbeit]. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik.

Krüger, H.-H. & Grunert, C. (Hrsg.). (2002). *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Logue, M. E. & Kim, S. (2011). The persona doll project: Promoting diversity awareness among preservice teachers through storytelling. *Social Studies Research and Practice*, 6 (2), 60–80.

Lowe, J. L. & Matthew, K. I. (2000). Puppets and prose: Using puppets and children's literature in the science classroom. *Science and Children*, 37 (8), 41–45.

Lück, G. (2007). *Forschen mit Fred. Naturwissenschaften im Kindergarten*. Oberursel: Finken.

Mayring, P. (2020). Qualitative Forschungsdesigns. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 3–17). Wiesbaden: Springer.

Measelle, J. R., Ablow, J. C., Cowan, P. A. & Cowan, C. P. (1998). Assessing young children's views of their academic, social, and emotional lives: An evaluation of the self-perception scales of the Berkeley puppet interview. *Child Development*, 69 (6), 1556–1576.

Möller, O. (2006). Mit großen Handpuppen spielerisch zum Sprechen verführen. In R. Bahr & C. Iven (Hrsg.), *Sprache – Emotion – Bewusstheit. Beiträge zur Sprachtherapie in Schule, Praxis, Klinik* (S. 246–253). Idstein: Schulz-Kirchner.

Reich, K. (2012). Psychodrama. In K. Reich (Hrsg.), *Methodenpool* (Downloadcenter, S. 1–14). <http://methodenpool.uni-koeln.de/download.html>

Reichertz, J. (2022). Abduktion, Deduktion und Induktion in der qualitativen Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (14. Auflage, S. 276–285). Reinbek: Rowohlt.

Remer, R. & Tzuriel, D. (2015). «I teach better with the puppet» – Use of puppet as a mediating tool in kindergarten education – an evaluation. *American Journal of Educational Research*, 3 (3), 356–365.

Salmon, M. D. & Sainato, D. M. (2005). Beyond Pinocchio: Puppets as teaching tools in inclusive early childhood classrooms. *Young Exceptional Children*, 8 (3), 12–19.

Sauter, P. & Edthofer, S. (2019). *Unterricht mit Figuren: Spielen, lernen, fördern*. Zürich: Verlag LCH.

Simon, S., Naylor, S., Keogh, B., Maloney, J. & Downing, B. (2008). Puppets promoting engagement and talk in science. *International Journal of Science Education*, 30 (9), 1229–1248.

Smith, C. L. F. (2013). Using personal dolls to learn empathy, unlearn prejudice. *The International Journal of Diversity in Education*, 12 (3), 23–32.

Srinivasan, P. & Cruz, M. (2015). Children colouring: Speaking «colour difference» with diversity dolls. *Pedagogy, Culture & Society*, 23 (1), 21–43.

Stöppler, R. & Kressin, M. (2022). *Das pädagogische Puppenspiel: Theoretische Einführung und praktische Beispiele – auch für die inklusive Bildung* (2. Auflage). Dortmund: Verlag modernes Lernen.

Taube, G. (1995). *Puppenspiel als kulturhistorisches Phänomen: Vorstudien zu einer «Sozial- und Kulturgeschichte des Puppenspiels»*. Tübingen: Niemeyer.

Uprichard, E. (2008). Children as «being and becomings»: Children, childhood and temporality. *Children & Society*, 22 (4), 303–313.

Weise, M. (2021). Es ist noch jemand mit uns hier. Puppet-Interviews in der Forschung mit Kindern. In I. Hedderich, J. Reppin & C. Butschi (Hrsg.), *Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit. Mit Kindern Diversität erforschen* (S. 158–171). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Autorin und Autor

Flurina Alther, M.A., Pädagogische Hochschule Luzern, flurina.alther@phlu.ch

Dominik Helbling, Prof. Dr. theol., Pädagogische Hochschule Luzern, dominik.helbling@phlu.ch