

Flügel, Alexandra [Hrsg.]; Gruhn, Annika [Hrsg.]; Landrock, Irina [Hrsg.]; Lange, Jochen [Hrsg.]; Müller-Naendrup, Barbara [Hrsg.]; Wiesemann, Jutta [Hrsg.]; Büker, Petra [Hrsg.]; Rank, Astrid [Hrsg.]

Grundschulforschung meets Kindheitsforschung reloaded

Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, 701 S. - (Jahrbuch Grundschulforschung; 28)



Quellenangabe/ Reference:

Flügel, Alexandra [Hrsg.]; Gruhn, Annika [Hrsg.]; Landrock, Irina [Hrsg.]; Lange, Jochen [Hrsg.]; Müller-Naendrup, Barbara [Hrsg.]; Wiesemann, Jutta [Hrsg.]; Büker, Petra [Hrsg.]; Rank, Astrid [Hrsg.]: Grundschulforschung meets Kindheitsforschung reloaded. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, 701 S. - (Jahrbuch Grundschulforschung; 28) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-313530 - DOI: 10.25656/01:31353; 10.35468/6111

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-313530>

<https://doi.org/10.25656/01:31353>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Jahrbuch Grundschulforschung
Band 28

Alexandra Flügel / Annika Gruhn
Irina Landrock / Jochen Lange
Barbara Müller-Naendrup
Jutta Wieseemann u. a.
(Hrsg.)

Grundschulforschung meets Kindheitsforschung reloaded

Flügel / Gruhn / Landrock / Lange / Müller-
Naendrup / Wiesemann / Büker / Rank

**Grundschulforschung meets
Kindheitsforschung reloaded**

Jahrbuch Grundschulforschung

Band 28

Alexandra Flügel
Annika Gruhn
Irina Landrock
Jochen Lange
Barbara Müller-Naendrup
Jutta Wiesemann
Petra Büker
Astrid Rank
(Hrsg.)

Grundschulforschung meets Kindheitsforschung reloaded

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2024

k



Die Veröffentlichung dieses Jahresbandes wurde gefördert durch die Max-Traeger-Stiftung.

Die vorliegende Publikation erscheint als eigenständige Printausgabe (ISBN 978-3-7815-2660-0) mit den Beiträgen zum Tagungsthema und parallel als eBook im Open Access (ISBN 978-3-7815-6111-3), das um Beiträge zur aktuellen Grundschulforschung erweitert wird.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2024. Julius Klinkhardt.

Coverabbildung: © unter Verwendung von shockfactor.de / Adobe Stock.

Das Graphic Recording auf Seite 5 wurde erstellt von Jonas Heidebrecht.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2024. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



*Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffent-
licht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>*

ISBN 978-3-7815-6111-3 digital

doi.org/10.35468/6111

ISBN 978-3-7815-2660-0 print



Inhaltsverzeichnis

*Alexandra Flügel, Annika Gruhn, Irina Landrock, Jochen Lange,
Barbara Müller-Naendrup und Jutta Wiesemann*

Vorwort 17

Grundschulforschung meets Kindheitsforschung – theoretische und methodologische Perspektiven

Heike Deckert-Peaceman

„Pädagogik vom Kinde aus heute?“

Grundschule zwischen Tradition und Zukunft 25

Claudia Machold

Vom ‚Innen‘ und ‚Außen‘ der Grundschule.

Doing Background als Forschungsgegenstand im Schnittfeld

von Kindheits- und Grundschulforschung 36

Karin Murris

Posthuman Child: Implications for Pedagogy and Educational Research? 46

Schüler:insein und Kindsein im Kontext von empirischer Forschung

Tanja Betz

Kindheitsforschung meets Schüler:innenforschung.

Selbstpositionierungen von Kindern zwischen Schule und Familie 61

Jana Herding

Die Methode der Gedankenhöhlen – Potenziale und Grenzen für die

(Transitions-)Forschung mit Kindern im Grundschulalter 71

Mirja Kekeritz und Charlotte Röhner

Kinderzeichnungen zum Krieg in der Ukraine.

Ein forschungsmethodologisch-methodischer Beitrag zur Analyse

symbolischer Ausdrucksformen 80

Katrin Velten, Julia Höke und Bastian Walther

What the Hell is „Angemessenheit“ in der Forschung mit Kindern? Eine Annäherung an einen strapazierten Begriff	91

Schüler:insein und Kindsein im Kontext von Institutionen und Professionalisierung

Jessica Dlugaj und Farina Böttjer

Kinder als Akteure der Mehrsprachigkeit. Ethnographische Einblicke aus Regelunterricht und Offenem Ganzttag in einer Grundschule	105

*Alice Forssman, Corinna Schmude, Tori Love Benn, Ina-Marie Abeck
und Antonia Schäfer*

Interaktionsqualität zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern im Kontext der Frühpädagogik: Komplementäre Interaktionsmodi im Fokus	115

*Katrin Glawe, Annchristin Ellersiek, Julia Höke,
Brigitte Kottmann und Petra Büker*

Forschendes Lernen in Hochschullernwerkstätten: Aktuelle Herausforderungen und Professionalisierungspotenziale durch den interdisziplinären Dialog von Kindheits- und Grundschulpädagogik	126

Yvonne Gormanns und Irene Dittrich

„Und das ist mein Lieblingsort hier in der ganzen Schule [...] und zwar nicht, weil ich da gerne bin, sondern weil die Sitzordnung gut ist“ – Perspektiven von Kindern auf pädagogische Arrangements in Schule	138

Christoph Kairies

Spannungsfelder des elterlichen Arrangierens von Grundschulkinderbetreuung und ihre Implikationen für die öffentliche Angebotsgestaltung	149

Sina Schürer

Zum Zusammenhang von sozialer Partizipation mit kind- und lehrkraftbezogenen Variablen	159

Simone Seitz und Catalina Hamacher

Ganztagsbildung aus der Perspektive von Kindern	169

Schüler:insein und Kindsein im Kontext von Unterricht

Franziska Herrmann

Momente der Sinnbildung im Schreiben eigener Texte 181

Rebecca Hummel und Mona Stets

Kinder als Fragende in Schule und Unterricht –
Perspektiven, Potenziale und Problemstellen 191

*Elke Inckemann, Anna Lautenschlager, Almut Stapelfeldt-Bär,
Iman El Abdellaoui, Birgit Grasy, Margarethe Harnischmacher
und Astrid Rank*

Aufwachsen in sprachlicher Vielfalt – Erfahrungen und Ergebnisse aus
drei Forschungsprojekten zur sprachlichen Bildung und Förderung 201

Sandra Last

Perspektiven von Schüler:innen bei der Bearbeitung von Aufgaben.
Forschungsergebnisse zur interaktiven Aufgabenbearbeitung
im sprachlichen Anfangsunterricht 212

Simone Seitz, Petra Auer und Alessandra Imperio

Leistung aus der Sicht von Grundschulkindern 223

Julian Storck-Odabasi und Friederike Heinzl

Aus Kindern werden Schüler:innen – Anfangsunterricht
als Einführung in die schulische Interaktionspraxis 232

Schüler:insein und Kindsein im Kontext von Krisen

Bettina Blanck

Erwägungsorientierte Entfaltung von Subjektivität als Bildungsziel
für eine nachhaltige Gesellschaft 243

Maria Fölling-Albers

Institutionalisierte Kindheit. Ihre Fragilität im Lichte
der Corona-Pandemie 253

Barbara Lenzgeiger, Katrin Lohrmann und Katrin Miller

Was mache ich, wenn ich nicht weiter weiß? – Strategien
selbstregulierten Lernens von Grundschülerinnen und Grundschulern
beim Lernen zu Hause während der COVID-19 Pandemie 263

Stefan Markus, Felix Hufschmid, Cornelia Gar, Michaela Gläser-Zikuda und Katrin Lohrmann

Schulische Fürsorge während der COVID-19-Pandemie:
Bedürfnisunterstützende Maßnahmen an Best-Practice-Grundschulen 273

Peter Theurl und Anne Frey

Bildungschancen erhöhen: Die Bedeutung außerschulischer Lernangebote für Lernerfolg und Motivation von Kindern und Jugendlichen am Beispiel der „Lerncafés“ 284

Cathrin Vogel

Adressierungsprozesse in Gesprächen zwischen Kindern mit Fluchterfahrungen und Studierenden 296

Schüler:insein und Kindsein im Kontext von Digitalität

Angela Bauer und Janine Stoeck

Kinderleicht erklärt! Die Adressierung von Kindern in krisenbezogenen Erklärvideos am Beispiel eines „Checker Tobi“-Videos 311

Lydia Brack

Kinder schauen Erklärvideos im Unterricht.
Empirische Explorationen zwischen Artefaktanalyse und praxistheoretisch perspektivierter Kindheitsforschung 322

Martin Brämer und Anna Carnap

Digitale Kinderkulturen im Grundschulalter – Subway-Surfing in postdigitalen Räumen 333

Christian Elting, Simon Meyer, Katrin Lohrmann, Rebecca Baumann, Birte Oetjen, Barbara Lenzgeiger, Victoria Wiederseiner, Julia Kantreiter, Anna-Katharina Widmer und Bärbel Kopp

Veränderungen aufseiten der Lehrperson und des Unterrichts im Kontext der COVID-19-Pandemie. Befunde der Forschungsinitiative „Förderung der Lern- und Persönlichkeitsentwicklung in digital gestützten Lernumgebungen“ 343

Grundschuldidaktische Perspektiven

Leonora Gerbeshi und Sonja Ertl

Kenntnis von Grundschulkindern über Kinderrechte 355

Carina Jakobs, Stefanie Schnebel und Robert Grassinger

Begabungsberatung auf Einzelschulebene betrachtet 361

Dorothee Mörike und Stefanie Schnebel

Partizipation und Reflexion in einem Schulentwicklungsprojekt
zu Lernentwicklungsgesprächen an einer Grundschule 365

Kathrin Müller und Agnes Pfrang

Didaktische Inszenierung einer gleichberechtigten, -würdigen
und -wertigen Teilhabe für inklusive Grundschulklassen 371

Anna-Katharina Widmer und Miriam Hess

Herausforderungen für Grundschullehrkräfte bei der Einschätzung
des kognitiven Aktivierungspotenzials von Aufgaben 376

Fachdidaktische Perspektiven

Anne-Kathrin Buttchereyt und Claudia Kastens

Entwicklung eines Kategoriensystems zur Identifizierung adaptivem
Lehrer:innenhandelns im Mathematikunterricht der Grundschule 385

Eva-Kristina Franz, Silke Bakenhus und Anabelle Thurn

HiPepro: Lehramtsstudierende für die historische Perspektive im
Sachunterricht professionalisieren – Pilotierung eines Fragebogens 392

Susanne Geyer und Andreas Hartinger

Überzeugungen zum Schreiben lernen empirisch erfassen 398

Judith Hanke und Kirsten Diehl

Lesepfad – digitale Lesepakete zur Förderung der Lesekompetenz
im inklusiven Unterricht 404

Miriam Hess und Anna-Katharina Widmer

Wie gehen Lehrpersonen im ersten Schuljahr mit Schreibfehlern um?
Ergebnisse einer Videoanalyse 409

Nina Kallweit und Martin Siebach

Professionelle Haltungen von Studierenden und Lehrkräften zum
politischen Lernen – Erste empirische Ergebnisse 414

<i>Pascal Kihm, Kirstin Büscher, Julia Eckoldt, Hilde Köster und Markus Peschel</i> Vom Freien Explorieren und Experimentieren zum Offenen Experimentieren im Projekt „Leistung macht Schule“ (LemaS)	419
<i>Sarah Désirée Lange, Sanna Pohlmann-Rother und Anna Plohmer</i> Didaktische Funktionen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Grundschulunterricht	425
<i>Lena Magdeburg</i> Death Education im Sachunterricht – eine qualitative Untersuchung zu Vorstellungen von Grundschulkindern	431
<i>Janine Mühle, Jonas Weyers, Petra Hanke, Johannes König, Chantal Knips und Thorsten Pohl</i> Zur Bedeutung der Vermittlungsmethode und der professionellen Kompetenz von Lehrkräften für den Lernfortschritt von Kindern im schriftsprachlichen Anfangsunterricht	438
<i>Markus Peschel und Melanie Platz</i> Algorithmen aus Sicht der Sachunterrichts- und Mathematikdidaktik – Elemente der <i>Digital Literacy</i> im fächerverbindenden Unterricht der Primarstufe	445
<i>Caroline Theurer, Katharina Kindermann, Julia Fromm, Nadine Krüger, Maria Eisenmann und Sanna Pohlmann-Rother</i> Das StoryTimE-Projekt – Ergebnisse einer Pilotstudie zur Rolle des Feedbacks im digital gestützten Englischunterricht	451

Lehrkräftebildung

<i>Frederike Bartels und Friederike-Sophie Maasch</i> „School is not a building, but a mindset“ – Professionalisierungspotenziale einer internationalen Sommerschule für angehende Grundschullehrkräfte	459
<i>Frederike Bartels, Nicole Vieregg, Constantin Mauß-Clausen und Marie-Christine Vierbuchen</i> LAYA im Einsatz für inklusive (Grundschul-) Lehrkräftebildung im Irak: Eine digitale Lösung für barrierefreies Lernen in Krisenzeiten	464

<i>Rebecca Baumann, Lotta Bärlein, Simon Meyer und Sabine Martschinke</i>	
Bildung für nachhaltige Entwicklung als Thema eines universitären Seminars: Entwicklung von Präkonzepten bei Grundschullehramtsstudierenden	470
<i>Petra Büker, Astrid Rank, Susanne Miller und Sabine Martschinke</i>	
Aktuelle Perspektiven auf Professionalisierungsnotwendigkeiten für das Grundschullehramt an Universitäten	476
<i>Clemens Griesel</i>	
Professionalisierungsprozesse in Hochschullernwerkstätten – Analyse- und Beurteilungsfähigkeiten entwickeln	482
<i>Fabian Hoya</i>	
Geschlechtsspezifische Annahmen bei Studierenden des Primarstufenlehramts im Fach Deutsch	488
<i>Saskia Liebner, Christian Elting und Sonja Ertl</i>	
Inklusionsbezogene professionelle Kompetenzen angehender Grundschullehrkräfte. Das Projekt InkuWi	493
<i>Sarah Désirée Lange und Seyat Polat</i>	
Scoping Review zum internationalen Forschungsstand zu den Überzeugungen von Grundschullehrkräften zum Umgang mit Mehrsprachigkeit	500
<i>Ulrike Beate Müller, Anja Seifert, Annika Brück-Hübner, Anne Frey, Christian Gößinger, Agnes Pfrang, Günter Renner, Lisa Sauer und Klaudia Schultheis</i>	
Internationalisierung als Thema der Hochschuldidaktik in der Grundschulpädagogik	508
<i>Toni Simon</i>	
Zum Inklusionsverständnis angehender Primarstufen-Lehrkräfte, zu ihren Einstellungen zu Heterogenität und möglichen Wirkungen inklusionsbezogener Hochschullehre	514
<i>Tabea Zmiskol und Miriam Hess</i>	
„Die Audio-Feedbacks waren eine totale Bereicherung.“ – Direktes Feedback bei Unterrichtsvideoanalysen in der asynchronen Online-Lehre	519

Professionalisierung und multiprofessionelle Kooperation

Selma Cejvan und Sabine Martschinke

„Mitbestimmung von Kindern im Unterricht der Grundschule“ –
Präkonzepte von Grundschullehramtsstudierenden 529

Raphael Febrmann und Horst Zeinz

Zur Förderung der professionellen digitalen Kompetenz von
Grundschullehramtsstudierenden mit Fokus auf die unterrichtliche
Vermittlung von Problemlösekompetenz 535

Natascha Naujok und Peter Stammerjohann

Kindheitspädagog:in meets Grundschulpädagog:in –
Anbahnung multiprofessioneller Kooperation im Projektseminar „Bim!“ 540

Katharina Oberdorfer und Stefanie Schnebel

Entwicklung und Evaluation einer Videovignette zur Abbildung
und Förderung professioneller Wahrnehmung von Gesprächsführung
in Lernentwicklungsgesprächen 546

*Nina Skorsetz, Michaela Artmann, Katrin Rakoczy, Sarah Rau-Patschke,
Stefanie Schnebel, Anja Seifert und Nadine Weber*

Bedarfskrise der Grundschule: Subjektives Erleben studentischer
Vertretungslehrkräfte 551

Anke Spies

Schulsozialarbeit in der Ganztagsgrundschule 558

Medien und Lernumgebungen

Leena Bröll und Aline Haustein

Zum Potential von Schulgärten – Ergebnisse einer Studie mit
angehenden Grundschullehrkräften 565

Pascal Kihm, Kirstin Büscher und Markus Peschel

Offene Experimentierumgebungen vs. „Experimentierkoffer“ –
Material als Element der Öffnung 571

Katharina Kindermann und Larissa Ade

„Das erspart dir viel Zeit.“ Inwieweit erleben Grundschüler:innen
in Tabletclassen die Arbeit mit dem Endgerät als effizient? 576

Julia Kristin Langhof und Eva-Kristina Franz

Globale Nachhaltigkeitsziele im Sachbilderbuch – zu Wirkungen einer
grundschuldidaktischen Auseinandersetzung auf die beliefs Studierender
zu Demokratie- und Menschenrechtsbildung 582

Brigitte Neuböck-Hubinger und Markus Peschel

Schulbuchbilder im sachunterrichtlichen Kontext 588

*Birte Oetjen, Daniel Then, Anna-Katharina Widmer, Cornelia Gar,
Eva-Maria Kirschhock, Miriam Hess, Sabine Martschinke
und Sanna Pohlmann-Rother*

Kognitive Aktivierung und konstruktive Unterstützung mit digitalen,
adaptiven Lernangeboten – Konzeption und erste Ergebnisse des
Forschungsprojektes KAKUDA 593

Alina Seger und Miriam Hess

Wie beurteilen Grundschullehramtsstudierende verschiedene
Analysebedingungen beim Einsatz virtueller Unterrichtsvideos?
Erste Ergebnisse aus dem Projekt „ViUVi“ 600

Lea Sturm

Teilhabe durch adaptiven und digital gestützten Sachunterricht fördern? 606

*Julia Warndt, Henrik Frisch, Sanna Pohlmann-Rother
und Christoph Ratz*

Videostudie zum Digital Storytelling im inklusiven Anfangsunterricht –
Individuelle kognitive Aktivierung und inhaltliche Partizipation 612

Institutionen und Übergänge

Irina Arndt und Anja Kürzinger

Ein Vergleich bildungspolitischer Rahmeninformationen zur
Schulaufnahme von geflüchteten Kindern in Baden-Württemberg 621

Petra Dinter

Entgrenzung pädagogischer Expertise durch Soziale Medien –
Ein Einblick in die elterliche Rezeption von Familienblogs 627

Diana Handschke-Uchmann

Übergang ‚gemeinsam‘ organisieren – Übergangsgestaltung
als transorganisationales Prozessieren 633

Christopher Hempel

Ohnmacht und Distanzierung. Zum Verhältnis von Schule und Familie
aus der Perspektive mexikanischer Grundschullehrkräfte 639

Esther Hewitt-Schray

„Die magische Tadelgrenze“ – Markierung und Maskierung
von Regelverstößen als ein Aspekt der Differenzherstellung
in der Grundschule 645

Carolin Quenzer-Alfred, Lisa Tölle und Daniel Mays

Die Stimmen von Vorschulkindern während der COVID-19 Pandemie –
Kreative qualitative Forschungsansätze am Übergang in die Grundschule 651

*Beatrice Rupprecht, Susanne Viernickel, Nicole Reichenbach,
Helke Redersborg, Katrin Liebers, Steffen Siegemund-Johannsen
und Isabelle von Seeler*

Kinder mit erheblichen Lern- und Entwicklungs Herausforderungen am
Übergang Kita – Grundschule: Individuelle Lernentwicklungsanalyse
aus interdisziplinärer Perspektive 657

Beatrice Rupprecht

Die Übergangsdokumentation „Mika“ im Land Brandenburg
zur Gestaltung einer anschlussfähigen Bildungsbiografie: Konzept,
Skalenqualität und Nebengüte 662

Lisa Sauer

Schulische Selektionsverfahren reloaded: Eine Untersuchung
der Zuverlässigkeit des Hilfsschulaufnahmeverfahrens in der BRD
in den 1950er bis 1970er Jahren 667

Ellen Vieler, Caroline Theurer und Sanna Pohlmann-Rother

Perspektiven von Eltern mit Fluchterfahrung auf den Übergang
von der Grundschule in die weiterführenden Schulen 673

Robert Wolf, Simone Dunekacke, Anke Spies und Julia Eggert-Boraczynski

Der Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung im Feld multiprofessioneller
Aushandlungsprozesse – Ausgangslagen für Kooperationen? 680

Autorinnen und Autoren 687

*Alexandra Flügel, Annika Gruhn, Irina Landrock,
Jochen Lange, Barbara Müller-Naendrup
und Jutta Wieseemann*

Vorwort

Im Jahr 2002 lautete das Thema der Kommissionstagung in Siegen „Grundschulpädagogik meets Kindheitsforschung“ mit dem Untertitel: *„Zum Wechselverhältnis von schulischem Lernen und außerschulischen Erfahrungen im Grundschulalter“*. Vor dem Hintergrund verschiedener Entwicklungen der letzten zwei Dekaden nimmt die Tagung in Siegen im Jahr 2023 eine Neubetrachtung dieser Thematik mit einem abgewandelten Titel vor: „Grundschulforschung meets Kindheitsforschung – reloaded“.

Retrospektive

2002 wurde die Tagung von Hans Brügelmann und Argyro Panagiotopoulou mit dem Ziel ausgerichtet, „zwei Forschungstraditionen, die sich viel zu sagen haben, sich im akademischen Alltag aber nur selten begegnen, ins Gespräch zu bringen“ (Panagiotopoulou/Brügelmann 2003, S. 12). Mit Jürgen Zinnecker und Imbke Behnken hatte sich an der Universität Siegen eine starke, international renommierte Kindheits- und Jugendforschung etabliert, die sich seit den 1990er Jahren thematisch immer weiter ausdifferenzierte und schließlich viele Forschungen im Kontext der Grundschulpädagogik beeinflusst hat. Jürgen Zinnecker steht auch heute noch für die (Weiter)Entwicklung einer „pädagogischen Ethnographie“ (Zinnecker 1995), die das Kind mit seinen Deutungen und Sichtweisen in das Zentrum aller empirischen Bemühungen gesetzt hat. Hans Brügelmann steht mit seinen einschlägigen Werken für die Kindorientierung in der Grundschulpädagogik. Er hat die Etablierung reformpädagogischer Forschungen und Konzeptionen im Kontext der Grundschulpädagogik maßgeblich vorangetrieben (siehe zum Beispiel Brügelmann 1997).

Die damalige Jahrestagung stand im Zeichen einer gelungenen und pragmatischen Arbeitsteilung: Kindheitsforschung war für das Leben der Kinder außerhalb der Schule zuständig und Grundschulpädagogik für das Lernen in der Schule. Aus Sicht der Grundschulpädagogik zeigten sich die Forschungen außerhalb der Schule – Stichwort „veränderte Kindheit“ – als eine Quelle für die Weiterent-

wicklung schulpädagogischer Konzepte, die die Lebenswelt der Kinder als den Ausgangspunkt von Bildung und Lernen im Kindesalter verstehen. Im Tagungsband hielten die Herausgeber:innen fest, dass die Klärung der Wechselwirkungen zwischen schulischem Lernen und außerschulischen Erfahrungen auf der Tagung in ersten Ansätzen angestoßen werden konnten (Panagiotopoulos/Brügelmann 2003, S. 12).

Was ist seitdem passiert?

Aus Sicht der Grundschulpädagogik war und ist es notwendig, das Aufwachsen der Kinder, ihre Lebenswelt und schließlich auch ihre Perspektiven auf die Welt zu verstehen. Die Auseinandersetzung mit diesen Perspektiven ist rückblickend auch durch die Siegener Tagung im Jahre 2002 nachhaltig etabliert worden.

Aus Sicht einer sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung waren bis dahin die Grundschule, das Klassenzimmer und der Schulhof zunächst Forschungsorte, an denen Kinder zuverlässig anzutreffen waren. Außerdem stellte die Grundschule für die Kindheitsforschung einen Kindheitskontext dar, der jenseits pädagogischer Erwartungen und Ziele als ein Ort der Kindheit untersucht wurde und wird.

Wie diese verschiedenen Orte und Räume der Kindheit sich wechselseitig verfertigen, bedingen und konstituieren sowie letztendlich an der Hervorbringung diverser Kindheiten beteiligt sind, wird in den letzten Jahren am Beispiel von sozialer Ungleichheit, Bildungsbenachteiligung, Heterogenität und Differenz systematisch erforscht und pädagogisch konzeptionell bearbeitet. Diese Forschungen verorten sich inzwischen in vielfältigen (inter-)disziplinären Zusammenhängen: Fachdidaktiken, Frühe Bildung, Grundschulpädagogik, Kindheitsforschung, Kinderforschung, Sozialpädagogik, Förderpädagogik etc. Nicht nur an den Rändern dieser Subdisziplinen werden die Grenzen durchlässig, auch die Protagonist:innen der Forschung halten sich nicht mehr an die ursprünglichen Grenzen ihrer Disziplinen.

Ebenso lässt sich konstatieren: Kindheit hält sich auch nicht an disziplinäre Grenzen. Kindheiten finden in der Schule, auf dem Pausenhof, in der Kita, in der Familie, im Kinderheim, auf dem Spielplatz, in der Stadt, auf dem Dorf, in Lagern für Geflüchtete und an vielen anderen Orten statt. Die Erforschung der Besonderheiten dieser Orte und Räume der Kindheit, die Gestaltung der Übergänge als Herausforderung für Kinder zu verstehen und zu untersuchen, hat sich seit der Tagung im Jahre 2002 als ein gemeinsames Forschungsfeld etabliert und wurde im Rahmen der Tagung 2023 in vielen Vorträgen, Symposien und Workshops diskutiert sowie auf Postern präsentiert.

Die Auseinandersetzung mit der Frage, was es bedeutet, Kinder als gesellschaftliche Gruppe statt als zukünftige Erwachsene zu betrachten, lenkte den Blick auf den Akteurstatus von Kindern in der konkreten Forschung. In den letzten Jah-

ren etablierten sich Forschungspraktiken, die Kinder zu Mitforschenden machen: statt um Forschung über Kinder geht es um Forschen mit Kindern. Die aktuellen Debatten um Forschungsethik und partizipative Forschung zeugen von einer lebendigen Auseinandersetzung um Forschungsfragen und Forschungsmethoden und die Reichweite der Erkenntnisse und Befunde.

Schließlich gehen wir im Rückblick davon aus, dass die Tagung im Jahr 2002 einer der Ausgangspunkte einer empirischen Wende in der Grundschulpädagogik gewesen ist. Exemplarisch lässt sich dies anhand der unterschiedlichen Bände und Ausgaben der Jahrbücher Grundschulforschung sowie seit 2008 mit der Zeitschrift für Grundschulforschung nachvollziehen, in denen vielfältige empirische Arbeiten mit Blick auf Grundschule bzw. Bildung im Elementar- und Primarbereich publiziert wurden.

Die Beiträge in diesem Band

Seit der Tagung im Jahr 2002 haben sich die Themen deutlich geändert. Es sind die großen Themen, die wir im Rahmen der Tagung aufgerufen haben: multiple Krisen, in die Kinder in besonderer Weise verstrickt und von ihnen betroffen sind. Dazu gehören die Erfahrungen in der Pandemie, die Klimakrise und das Erleben von Naturkatastrophen sowie Krieg und Flucht und die Anfeindungen demokratischer Überzeugungen und Strukturen. Letztendlich geht es um den Erhalt der Lebensgrundlage für die nachfolgende Generation – um den Erhalt eines gesellschaftlichen Konsenses, friedlich und demokratisch miteinander umzugehen. Mit diesen Themen und den daraus resultierenden kaum überschaubaren Aufgaben geht eine – aus unserer Sicht – notwendige Neujustierung des Generationenverhältnisses einher, dass sich in der Forschung, aber auch in der Weiterentwicklung der Konzepte des Grundschulunterrichts und der konkreten Gestaltung pädagogischer Arbeit manifestieren muss. Dazu gehören ferner die Digitalisierung, die Ganztagsschulentwicklung und Inklusion als laufende Schulentwicklungsprojekte, die unmittelbaren Einfluss auf das Alltagsleben, die Bildung und die Zukunft der Kinder haben. Der vorliegende Band dokumentiert die unterschiedlichen Perspektiven auf Themen wie Fluchterfahrungen, Corona-Pandemie, Ganztagsschule, soziale Ungleichheit, Kinderrechte, Schulsozialarbeit oder Digitalisierung, die mit Blick auf Kinder, Kindheiten, Bildung und Lernen diskutiert werden.

In vielen Beiträgen finden nicht nur methodische Zugänge zu „Sichtweisen von Kindern“ und der „Forschung mit Kindern“, sondern auch pädagogische, psychologische und soziologische Perspektiven zueinander. In dieser Weise treffen sich in diesem Band Grundschulforschung und Kindheitsforschung, ohne dass Themen, Methoden, Methodologien und Pädagogiken exklusiv einer Disziplin zugeordnet werden können oder müssen. Die Beiträge der drei für die Tagung gewonnenen Hauptvortragenden stehen mit ihren Arbeiten genau hierfür: Ihre Forschungen

und Publikationen bewegen sich ausgehend von Früher Bildung (Karin Murriss), Grundschulpädagogik (Heike Deckert-Peaceman) und Kindheitsforschung (Claudia Machold) in diesen Zwischenwelten von Grundschul- und Kindheitsforschung. Heike Deckert-Peaceman fokussiert mit ihrem Beitrag die Rolle der Krise für das Pädagogische. Sie analysiert im Kontext dieser Krisensemantik die Konzeptionalisierung und Instrumentalisierung vom Kind durch die Neue Rechte. Mit dieser Perspektive wird ein Plädoyer für eine Kindheitsforschung entwickelt, die neben dem Seienden das Werden vom Kind, von Kindheitsbildern und damit verbunden von Gesellschaft stärker akzentuiert. Claudia Machold greift in ihrem Beitrag die Frage nach der Verhältnisbestimmung zwischen Kindheits- und Grundschulforschung auf, die historisch betrachtet als ein von der schulischen Logik gedachtem „Innen“ und „Außen“ charakterisiert wird. Auf der Grundlage aktueller Forschungen zeigt der Beitrag auf, wie schließlich das Phänomen des „Außen“ im „Innen“ erzeugt wird. Karin Murriss zeigt in ihrem Beitrag aus einer posthumanistischen Perspektive die verbundenen Implikationen für Pädagogik und Kindheitsforschung auf. Ausgehend von ontologischen Fragen zum Konzept „Kind“, die mit tradierten Fassungen von Kindheit als temporärer Entwicklungsphase brechen, werden die verbundenen epistemologischen Potenziale sowie die ethischen und politischen Notwendigkeiten dieses Perspektivwechsels begründet.

Die große Resonanz auf den Call der Tagung spiegelte sich in 90 Vorträgen, 15 „special interest groups“, Workshops, Foren und 21 eingereichten Postern wider. Mit diesen erfreulichen Zahlen gingen für die Realisierung des Tagungsbandes selbstredend Herausforderungen einher, die zur folgenden Besonderheit führten: In seiner gedruckten Form versammelt der vorliegende Band neben den drei grundlegenden Beiträgen der Hauptvortragenden Artikel, die das Schüler:insein und Kindsein im Kontext von empirischer Forschung, Institutionen und Professionalisierung, Unterricht, Krisen sowie Digitalität fokussieren. In einer erweiterten digitalen Fassung dokumentiert der Band darüber hinaus weitere Beiträge, mit denen die thematische Breite der Tagung abgebildet wird. Sie geben Einblicke in aktuelle Forschungen im Kontext von Grundschuldidaktik und Fachdidaktik, Lehrkräftebildung, Professionalisierung und multiprofessioneller Kooperation, Medien und Lernumgebungen sowie Institutionen und Übergängen.

Danksagung

Ohne den Einsatz des gesamten Teams der AG Grundschulpädagogik an der Universität Siegen und weiteren Kolleg:innen aus anderen Universitäten, wäre die vorliegende Publikation nicht zustande gekommen. Wir bedanken uns ausdrücklich bei Gabi Basten, Farah Brandt, Swaantje Brill, Oliver Dycker, Georg Geber-Knoop, Vera Langenhoff, Tobias Leßner, Maja Motzko, Cornelia Rohleder, Hoa Mai Trần, Manuela Siewert, Teresa Vielstädte, Astrid Vogelpohl sowie

Petra Büker, Julia Höke, Brigitte Kottmann, Susanne Miller und Astrid Rank für die Unterstützung. Unser besonderer Dank geht an Irina Landrock, der es mit viel Umsicht und Geduld gelungen ist, die Autor:innen und die Herausgeber:innen durch den Prozess der Fertigstellung des Tagungsbandes zu navigieren.

Literatur

- Brügelmann, Hans (1997): Die Öffnung des Unterrichts muß radikaler gedacht, aber auch klarer strukturiert werden. In: Balhorn, Heiko/Niemann, Heide (Hrsg.): Sprachen werden Schrift. Lengwil: Libelle, S. 43-60.
- Panagiotopoulou, Argyro/Brügelmann, Hans (2003): Grundschulpädagogik meets Kindheitsforschung: Zum Wechselverhältnis von schulischem Lernen und außerschulischen Erfahrungen im Grundschulalter. Jahrbuch Grundschulforschung 7. Opladen: Leske + Budrich.
- Zinnecker, Jürgen (1995): Pädagogische Ethnographie. Ein Plädoyer. In: Behnken, Imbke/Jaumann, Olga (Hrsg.): Kindheit und Schule. Kinderleben im Blick von Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung. Weinheim: Juventa, S. 21-38.

Autor:innen

Flügel, Alexandra, Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schul- und Unterrichtsentwicklung in der Grundschule an der Universität Siegen

Gruhn, Annika, Dr., Studienrätin im Hochschuldienst in der Arbeitsgruppe Grundschulpädagogik an der Universität Siegen

Landrock, Irina, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im DFG-Projekt „Gedenkstättenpädagogische Angebote für (Grundschul-)Kinder als sozio-materielle Arrangements“ und in der Arbeitsgruppe Grundschulpädagogik an der Universität Siegen, ORCID: 0000-0003-0845-9134

Lange, Jochen, Dr., Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Didaktik des Sachunterrichts an der Universität Siegen, ORCID: 0000-0002-5587-7323

Müller-Naendrup, Barbara, Dr., Akademische Direktorin am Department Erziehungswissenschaft der Universität Siegen

Wiesemann, Jutta, Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Grund- und Vorschulpädagogik und Mitglied im Vorstand des SFB 1187 „Medien der Kooperation“ an der Universität Siegen

**Grundschulforschung meets
Kindheitsforschung – theoretische und
methodologische Perspektiven**

Heike Deckert-Peaceman

„Pädagogik vom Kinde aus heute?“ Grundschule zwischen Tradition und Zukunft

Abstract

Der Beitrag nimmt systematisch auf die Tagungskonzeption Bezug und zielt auf Vertiefung und Differenzierung der formulierten Annahmen, Schwerpunktthemen und Krisensemantiken. Er verweist auf die Anerkennung der Eigenart und des Eigenrechts des Kindes als konstitutives Merkmal von Pädagogik sowie auf den gemeinsamen Weg von Kinderwissenschaften und Pädagogik vor mehr als 120 Jahren. Im Mittelpunkt stehen zwei Perspektiven, die als Leerstellen identifiziert werden: Rolle der Krise für das Pädagogische; die Neue Rechte und das Kind, auch im Kontext der Krisensemantik. Schließlich wird von der gemeinsamen Tradition auf die Zukunft verwiesen. Es geht um die Frage nach einer erziehungswissenschaftlichen Kindheitsforschung mit dialektischer Gegenstandsbestimmung, bei der Kinder nicht nur als Seiende, sondern auch als Werden konzeptualisiert werden. Das bedeutet folglich eine Auseinandersetzung mit der Zukunft von Kindern und Gesellschaft.

Schlüsselwörter

Grundschulforschung, Kindheitsforschung, Krisensemantik, Neue Rechte

1 Einführung

Die 31. Jahrestagung der DGfE-Kommission „Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe“ erinnert explizit wie implizit an Traditionen unserer Disziplin, Organisation und Profession und gleichzeitig an eine fast gleichnamige Tagung am selben Ort vor 21 Jahren. Diese Traditionen sind eingebunden in Entstehungskontexte und beinhalten Widersprüche. Mit dem neuen (in Anlehnung an den alten) Titel „Grundschulforschung meets Kindheitsforschung (reloaded)“ wird die Ausgangslage bestimmt: Zwei unterschiedliche disziplinäre Perspektiven auf Kinder und Kindheit treffen sich. Nach den Veranstalterinnen geht es um Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Disziplinen sowie um die Perspektive von Kindern in einer sich rasant und krisenhaft verändernden Lebenswelt. Mit meinem Beitrag ziele ich auf Vertiefung und Differenzierung der formulierten Annahmen, Schwerpunktthemen und Krisensemantiken.

Zunächst möchte ich den Eindruck korrigieren, beide Disziplinen hätten sich in Siegen erstmalig getroffen. Denn Kinderwissenschaften und moderne Pädagogik beginnen vor mehr als 120 Jahren einen gemeinsamen Weg und suchen den gemeinsamen Gegenstand und zwar im Anschluss an die Pädagogik der Moderne, die mit der „Entdeckung des Kindes“ einsetzt, also an die Anerkennung der Eigenart und des Eigenrechts des Kindes als konstitutives Merkmal von Pädagogik (vgl. Honig 1999, S. 33).

War vor 21 Jahren noch davon die Rede, dass es ein empirisches Desiderat über Kinder im grundschulpädagogischen Feld gäbe (vgl. Pangiotopoulou/Brügelmann 2003, S. 13f.), sind inzwischen mehr Studien erschienen, die sich selbst deutlicher an der Schnittstelle von Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung verorten. Gleichzeitig beobachtet die Martha-Muchow-Stiftung in letzter Zeit eine abnehmende Orientierung an einer Forschung aus der Perspektive von Kindern (vgl. Beck/Deckert-Peaceman/Scholz 2022, S. 13f.). Grundsätzlich gilt es zu prüfen, ob die Zunahme an empirischen Studien an der Schnittstelle von Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung einen entsprechenden Erkenntnisgewinn zur Folge hatte:

Wissen wir heutzutage mehr über Kinder und ihre Lebenswelt? Verstehen wir besser ihre Perspektive? Werden sie als Akteure inner- und außerhalb der Schule mehr gehört? Finden ihre Bedürfnisse eine angemessene pädagogische Resonanz? Wie verändern sich Kindheit und Pädagogik im Angesicht von Krisen?

Mein Beitrag sucht eine andere Annäherung an das Spannungsfeld von Kindheit/Pädagogik und Krise. Ich konzentriere mich auf zwei Leerstellen der Tagungskonzeption bzw. möchte die Perspektiven erweitern: Rolle der Krise für das Pädagogische; eine nicht genannte Krise.

2 Krise und Pädagogik

Wir befinden uns aktuell in multiplen Krisen mit ungewissem Ausgang. Leidtragende sind – mehr als Erwachsene – Kinder in Gegenwart und Zukunft, wovon alle drei in der Tagungskonzeption genannten Krisen „Covid, Klima, Krieg“ deutlich zeugen. Gleichzeitig wird die besonders vulnerable Lage von Kindern durch Politik und Wissenschaft tendenziell übersehen. Jedoch treffen diese Krisen Kinder nicht gleichermaßen. Soziale Ungleichheiten verschärfen sich zum Teil drastisch, wiederum besonders für Kinder.

Dennoch hinterfrage ich zu direkte Ableitungen aus gesellschaftlichen Krisen für Forschung und Pädagogik. Meinen Blick richte ich deshalb u. a. in Anlehnung an Wrana/Schmidt/Schreiber 2022 auf die Rolle der Krise für das Pädagogische. Nun gibt es Krisen, die von außen an das Erziehungsverhältnis herantreten, und Krisen, die eher auf Innerlichkeit verweisen: der Erziehungsprozesse; der Entwicklungs-

prozesse sowie deren Zusammenhang. Beides ist für die Pädagogik in der Moderne konstitutiv. Wrana/Schmidt/Schreiber 2022 sehen Pädagogik sogar als Krisenwissenschaft und Krisenprofession.

Krise kann einerseits als Bruch mit der Normalität, z. B. als Ausnahmezustand oder Übergangsphänomen, andererseits als „normale Anomalie“ verstanden werden. In beiden Lesarten findet sich ein Verhältnis von Stabilität und Transformation sowie eine Differenzierung von Zeiten: vor, während und nach der Krise. Beide Lesarten beinhalten Chancen des Lernens. Im ersten Fall: eine ähnliche Krise vermeiden; im zweiten Fall Krise als Dynamik von Veränderung und damit als Prinzip des Lernens (vgl. ebd., S. 364).

Das moderne Konzept der Krise ist mit einer neuen Zeitlichkeit verbunden. Erfahrungsraum und Erwartungshorizont treten nach Kollosek 1989 auseinander (zitiert nach ebd., S. 364). Zukunft wird offen, nicht vorhersehbar und unbestimmt, jedoch gleichzeitig geplant und gestaltet. Das zeige sich in Utopien und Prognosen (vgl. ebd., S. 364f.), meiner Ansicht nach zentrale Motoren des gemeinsamen Weges von Kinderwissenschaften und Pädagogik vom Kinde aus vor mehr als 120 Jahren. Allerdings kommt in der Moderne der Veränderungsimpuls durch eine innere Dynamik, die durch Krisen angestoßen wird. Erziehung gehe demnach eine Komplizenschaft mit der Krise ein (vgl. ebd. 2022, S. 366).

Pädagogik ist nicht nur auf Krisen angewiesen, sondern wird im Laufe der letzten Jahrhunderte als zentrale Praktik bedeutsam, um auf gesellschaftliche Krisen zu antworten, sie produktiv bearbeitbar zu machen und Transformation zu gestalten. Dabei dienen Krisendiskurse auch der institutionellen Legitimation. Ferner finden sich Krisenbegriffe in aktuellen Bildungs- und Sozialisationstheorien. Wrana/Schmidt/Schreiber 2022 erkennen in diesen Theorien, dass das Motiv der Krise in pädagogisches Wissen übersetzt wird. Pädagogik wird zum einen zur Krisenwissenschaft und -profession, indem sie Krisen pädagogisiert, um sie im Rahmen ihrer Rationalität bearbeiten zu können. Zum anderen wird die Krise individualisiert. Sie wird zu subjektbezogenen Lern- und Bildungsgelegenheiten gemacht, die pädagogisch begleitet werden (vgl. ebd., S. 370).

In diesem Prozess geht die Pädagogik, inklusive ihrer Institutionalisierung, als „Krisengewinnerin“ hervor (vgl. ebd. 2022, S. 374). Demnach hat sie sich als unverzichtbare Kompensationsinstanz gesellschaftlicher Problemlagen erwiesen, beispielsweise in der Beobachtung, dass Homeschooling, hier wegen Covid, gesellschaftliche Ungleichheit verstärke. Damit wird aber ignoriert, in welchem Maße die Schule, aber auch das Pädagogische, selbst zur Ungleichheit beiträgt. Offensichtlich nutzt die Pädagogik Krisen, um sich neu zu erfinden, sich zu modernisieren. Die Autor:innen merken jedoch kritisch an, dass beispielsweise Bildungstheorien mit ihrem Focus auf das Individuum möglicherweise am Kern zukünftiger Krisenbewältigung vorbeigehen (vgl. ebd., S. 375).

Für die Konstitution des Kindes in der Krise kann man aus meiner Sicht beobachten, dass sich bekannte Muster aus der Vergangenheit wiederholen. Das Kind als doppeltes Risiko war schon im gemeinsamen Weg von Kinderwissenschaften und Reformpädagogik ein zentrales Motiv für Forschung und Pädagogik. Das Kind ist gefährdet; das Kind gefährdet die Gesellschaft. Darüber wurden und werden pädagogische Institutionen, Kinderprofessionen und -disziplinen legitimiert. Letztlich wird eine alte disziplinarische Ordnung, auch im Sinne von Unterwerfung, stabilisiert. Die Befreiung des Kindes (und der Gesellschaft) als Topos der Reformpädagogik erweist sich von den Anfängen bis heute als Mythos.

Damit komme ich zu der zweiten Leerstelle der Tagung als Teil und Folge gesellschaftlicher Krisen, die selbst eine Krise ist. Fischer erkennt einen Zusammenhang zwischen gesellschaftlicher Krise, politischer Reaktion und „neuen“ Pädagogischen Ideen. (Fischer 2020, S. 156ff.). Die gesellschaftliche Krisenwahrnehmung erzeuge regressive politische Reaktionen, die pädagogische Anforderungen enthalten. Er schreibt: „[...] der Rückzug auf eine alte Ordnung ist selbst nur Mythos einer auf harmonischer Kultur gebauten Gesellschaft. Die mit der Krisenwahrnehmung gleichsam verbunden [sic!] Prozesse der Entzivilisierung führen letztlich zum Versuch eines politischen und zivilisatorischen, aber auch zum Versuch eines pädagogischen Rollbacks.“ (ebd., S. 266) Dieses Rollback hat meiner Ansicht nach das Potential, unsere Demokratie zu zerstören. Wir können aber nur dann wirksam Widerstand leisten, wenn wir erkennen, dass Pädagogik und Kindheitsforschung nicht außerhalb solcher Entwicklungen stehen. Es geht um die Neue Rechte und ihre Wirkung auf Politik, Wissenschaft und Praxis.

3 Die Neue Rechte und das Kind – Türöffner

Der Beitrag kann nicht annähernd Ursachen, Strukturen und Formen rechtspopulistischer und neofaschistischer Strömungen darstellen. Auch Prognosen über die zukünftigen Entwicklungen sind – wie bei allen anderen Krisen – kontingent. Allerdings können Risiken benannt werden, die in einem Kindheitsdiskurs und seinen pädagogischen Implikationen erkennbar sind.

Sabine Andresen analysiert 2018 unter dem Titel „Rechtspopulistische Narrative über Kindheit, Familie und Erziehung. Zwischenergebnisse einer ‚wilden‘ Recherche rechtspopulistischer Narrative zu den genannten Themen“ Zeitschriftenbeiträge, Kommentare und „Kleine Anfragen“ der AfD. Intendiert wird damit, sich dem Diffusen des Feldes zu öffnen und gleichzeitig Strategien zu erkennen. Nach Andresen nutzt die AfD pädagogische Themen, um allgemeine rechtspopulistische Forderungen zu platzieren und sie für viele anschlussfähig zu machen. Die Autorin bezeichnet die Themen Kindheit, Familie und Erziehung als Türöffner in verschiedene gesellschaftliche Kontexte und Diskursarenen (vgl. Andresen 2018, S. 770).

Als Modi der Entfaltung rechter Positionen in pädagogischen Themen erkennt Andresen Entlarvung und Skandalisierung. Dabei wird die liberale Erziehung als irrational, schwach und widersprüchlich charakterisiert und „entlarvt“. Skandalisiert wird über die Sprache der Gefährdung: Familienfeindlichkeit, Geburtenabsturz, Sexuelle Umerziehung. Kinder werden nicht nur verhindert – laut Ellen Kositzka – eine Autorin aus dem rechten Spektrum, die als Mutter beobachtet und kommentiert – sondern es wird alles versucht, um die Lebensbedingungen von Kindern an die mit sich selbst beschäftigten Erwachsenen anzupassen (vgl. ebd., S. 769f.).

Diese Argumentationsstrategie vertritt keine aggressiv rechten Positionen, sondern schließt an Wahrnehmungen an, die zunächst auf den ersten Blick als teilweise zutreffend und damit konsensfähig verstanden werden können und dann rechts kontextualisiert werden. Andresen verweist am Beispiel des Wahlprogramms der AfD 2017 auf ein ähnlich gelagertes Muster. In dem Wahlprogramm wird der Einfluss der OECD auf nationale Bildungspolitik kritisiert. Andresen bemerkt, dass wohl nicht wenige Erziehungswissenschaftler:innen und Lehrer:innen diese Sicht teilen, aber eben nicht die rechte Ideologie (völkisch, nationalistisch, antisemitisch, antidemokratisch, gegen Europa, USA), die dahintersteht. Es geht also um eine subtil wirkende Vereinnahmung mit Hilfe pädagogischer Themen (vgl. ebd., S. 771).

Die Autorin rekonstruiert den ideologischen Kern rechtsextremistischen Denkens und Argumentierens vor dem Hintergrund einer hybriden Ideologie, die aber den Anspruch erhebt, für das ganze „eigentliche Volk“ zu sprechen. Für die erziehungswissenschaftliche Analyse ist aus ihrer Sicht die Annahme einer prinzipiellen Ungleichheit und Ungleichwertigkeit von Menschen besonders relevant. Hinzu kommen laut Andresen Gewaltbereitschaft; Naturalisierung sozialer Zusammenhänge, Benachteiligung des „eigentlichen Volkes“; Ablehnung von Erinnerungskultur, Antisemitismus, Ablehnung des Islams (vgl. ebd., S. 774).

Schließlich analysiert Andresen einen Autor, den Pädagogen und Lehrer André Richter, der ihrer Ansicht nach exemplarisch für das im Rechtspopulismus anschlussfähige Erziehungs- und Bildungsideal steht (vgl. ebd., S. 782ff.). Richter bedient sich der Krisensemantik, „die Krise mache konservativ“ (Richter o.J., a, zitiert nach ebd., S. 782), argumentiert mit dem mündigen Bürger und bezieht sich auf Kant. Zur Freiheit und Mündigkeit müsse aber erzogen werden. An dieser Stelle wechselt er die Referenz von Kant zu einem aktuellen rechtspopulistischen Akteur, Erik Lehnert. Liberale Erziehung („Weltbürgertum, aktuelle Wertverwurstungsdebatten“) ist nach Richter zugleich Teil der Krise und Krisenerscheinung. Das müsse mit einem Erziehungsideal überwunden werden, welches er mit einem Menschenbild verbindet als einem an „Herausforderungen gestähltes Wesen“ (Richter, o.J. zitiert nach vgl. ebd., S. 783). In seiner Darstellung bezieht er sich zudem auf ältere antisemitische und völkische Schriften

aus dem reformpädagogischen Kontext, wie „Rembrandt als Erzieher“ von Julius Langbehn (1890, vgl. ebd., S. 783). Richter sieht ferner fälschlicherweise eine direkte Linie von Wynekens sexuellem Missbrauch hin zu 1968 (vgl. ebd., S. 784).

„Die 1968-Erben dieser Tradition formten daraus schließlich jene ekelhafte Entgrenzung, wie sie sich bis in die Gegenwart durch Frühsexualisierung in Bildungseinrichtungen, Lobbyisierung, widernatürlicher Sexualpraktiken oder Androgynisierung von Geschlechtszugehörigkeit deutlich macht und bis heute das gesunde Aufwachsen einer neuen Generation bedroht.“ (Richter 2014, S. 43, zitiert nach ebd., S. 784)

4 Die neue Rechte und das Kind – Kulturkampf und autoritäre Revolte

Meike Sophia Baader (2019; 2020) hat die Neue Rechte als autoritäre Revolte und ihre Thematisierung von 68 untersucht- und zwar an den Beispielen Familie, Kindheit, Sexualität und Geschlecht, die zu Feldern eines neuen Kulturkampfes erklärt werden.

Baader schreibt: „Die Neue Rechte verfolgt ein Bildungs- und Erziehungsprogramm, dessen Elemente die Diskreditierung einer kritischen historischen Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus, die Heroisierung der deutschen Geschichte sowie die Positionierung gegen Migration und damit auch Angriffe auf eine kritische Migrationspädagogik bilden. Traditionelle Familienstrukturen, ein antifeministischer Familialismus, die Kritik am Sexualaufklärungsunterricht und einer an Vielfalt orientierten Sexualpädagogik bilden weitere Akzente.“ (Baader 2019, S. 260)

Eine zentrale Rolle für die Emotionalisierung solcher Themen durch die Neue Rechte und ihr Mobilisierungspotential spielt das „unschuldige Kind“. Es ist nach Baader eine Art Kollektivsymbol für Reinheitsvorstellungen mit entsprechenden Projektionen, wie sie am Beispiel von emotionalisierten Debatten um Sexualpädagogik zeigen kann (vgl. ebd., S. 260f.). Kindheit wird als Raum frei von Sexualität imaginiert. Die Protestbewegungen gegen aufklärerische und liberale Programme argumentieren vor allem gegen eine vermeintliche „Frühsexualisierung“ und dafür, dass das Kind „Kind sein“ darf. Sie greifen dabei auf eine längere historische Tradition, inklusive anti-judaistischer und antisemitischer Positionen, zurück, die sich in das kulturelle Gedächtnis eingeschrieben hat (vgl. ebd., S. 261).

Sie erkennt in den aktuellen Debatten eine irritierende Doppelmoral: Kinder sollen sich mit Hilfe von Prävention und Kinderschutz gegen sexualisierte Gewalt wehren, aber sie sollen über Sexualität nichts wissen, weil das angeblich zum Kindsein nicht gehört (vgl. ebd., S. 262). Die rechtspopulistischen und faschistischen Bewegungen in Europa gehen sogar so weit, Queer und Gender Studies

zu diskreditieren oder zu verbieten und zwar mit dem Argument, sie seien eine Bedrohung für Kinder (vgl. ebd., S. 262).

Baader schreibt resümierend, dass das „Kind“ für die Emotionalisierungsstrategien der Neuen Rechten eine herausragende Stellung hat und gerade darüber auch für andere politische Milieus anschlussfähig wird. Es sind kollektivsymbolische Vorstellungen, die an christliche, romantische und reformpädagogische Ideen vom „unschuldigen Kind“ anknüpfen und vieles sagbar machen, was längst überwunden geglaubt war: Homophobie, Mütterideologie, autoritäre Männlichkeit (vgl. ebd., S. 263ff.)

5 Vom Kind zur Pädagogik vom Kinde aus.

Jürgen Oelkers (2020) erkennt weltweit eine Zunahme fundamentalistischer Positionen im Bildungsbereich, die sich zweier Strategien bedienen (vgl. ebd. S. 42f.):

1. Verbot der Evolutionstheorie im Unterricht, Nationalisierung des Geschichtsunterrichts, Sprachenpolitik, schulischer Literaturkanon
2. Rückkehr zu einer unhinterfragbaren Autorität in Schule und Elternhaus, Disziplin und Strenge als Leitwerte, Rückbau der Demokratisierung, Entwertung von Dialog und Verhandlung oder die Verpflichtung der Erziehung auf Glauben, Volk oder Rasse.

Oelkers schreibt: „Es ist eine deutsche Optik anzunehmen, das sei Vergangenheit.“ (ebd., S. 42) Aktuelle politische Entwicklungen zeigen leider, dass diese Einschätzung stimmt.

Er erkennt eine historische Kontinuität von Kritik an öffentlicher Bildung seit 1850 mit folgenden Argumenten (vgl. ebd. S. 144f.): „Staatliche Schulen arbeiten mit einem angemäßen Mandat und sind de facto Monopole. Sie widersprechen der Selbstbestimmung des Kindes. Lehrkräfte verwalten nur die Privilegien des Staates. Schulen haben im Verhältnis zum Aufwand keinen auch nur annähernd angemessenen Ertrag. Das Schulwissen hat keinen Lebensbezug und wird rasch vergessen“ (ebd. S. 44).

Hierbei sieht er historische Wurzeln: „In der Kinderpsychologie zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurde ein bis heute wirksamer Gegensatz zwischen dem natürlichen Lernen des Kindes und dem entfremdeten Lernen in der Institution Schule konstruiert.“ (ebd., S. 44)

Mit diesem Gegensatz haben aus meiner Sicht falsche Annahmen Eingang in grundschulpädagogische Tradition gefunden, z.B. über eine Pädagogik vom Kinde aus (vgl. Deckert-Peaceman 2020), die auf einem Nexus von Kind und Natur basiert (vgl. ebd. 2016). Dieser Topos von Kind und Natur hat verschiedene Wurzeln, (vgl. ebd. 2016), erhält jedoch mit den Kinderwissenschaften eine

pseudo-naturwissenschaftliche Evidenz. In den reformpädagogischen Narrativen, die für die Grundschulpädagogik konstitutive Relevanz haben, zeigt sich eine Abgrenzung zu der Kinderpsychologie, die aber nach Eßer nicht haltbar ist. Kinderwissenschaften und Pädagogik „entdecken“ etwa zeitgleich das Kind und stellen es als Mythos sozusagen in Kollaboration her, auch wenn sie rhetorisch als Gegenspieler erscheinen (vgl. Eßer 2013).

Das „entfremdete Lernen“ in der Institution Schule spielt als Vorstellung im reformpädagogischen Diskurs eine große Rolle, um diesen Mythos Kind zu nähren. Insbesondere in der deutschen Grundschulpädagogik gewinnt diese Vorstellung eine bis heute anhaltende Bedeutung, die sich im Kontext von gesellschaftlicher Modernisierungsabwehr entfaltet (Deckert-Peaceman 2018). Die Grundschule ist eine Projektionsfläche für das „äußerst ambivalente Verhältnis zur modernen Welt überhaupt“ (Münch 1993, Bd. 2, S. 686 in Rademacher 2009, S. 266). Die reformpädagogisch inspirierte Grundschulpädagogik sieht sich demnach mehr als Anwalt des Kindes denn der gesellschaftlichen Ansprüche, die sozusagen von außen über die Institution an die „innere“ Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern in der Schule herantreten (vgl. Deckert-Peaceman 2018.). Dazu passt meiner Ansicht nach auch die Verortung von Krisen als von außen gelagerte Probleme der erwachsenen Gesellschaft, ohne die Bedeutung von Krise für das Pädagogische und für die Konstruktion des Kindes zu berücksichtigen.

1968 kritisiert Walter Eisermann eine ungebrochene Entwicklung der Grundschulpädagogik, fast 50 Jahre nach ihrer Gründung in der Weimarer Republik. Er erkennt fünf Hauptkategorien: Erlebnis, Ganzheit, Gesamtunterricht, Heimat und Gemeinschaft, deren Ursprung er auch am Ende des 19. Jahrhunderts verortet. Aus seiner Sicht sind damit Mythen und Fehlschlüsse verbunden, die angemessene erziehungswissenschaftliche Antworten auf gesellschaftliche Fragen verhindern. Er wundert sich darüber, dass eine aus einer historisch einmaligen Konstellation hervorgegangene Schulform eine nahezu unveränderte Pädagogik vertritt, die alle gesellschaftlichen Veränderungen ignoriert (vgl. Eisermann 1970, S.7f., zitiert nach Deckert-Peaceman/Scholz 2016, S. 263. Aus meiner Sicht hat sich an diesem Befund bis heute wenig verändert. Interessanterweise irritiert das Zusammentreffen von Kindheitsforschung und Grundschulforschung diese Tradition kaum. Man müsste sich vielmehr fragen, inwieweit reproduziert das Zusammentreffen von Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung diese Mythen? Inwieweit kann hier eine kritisch-aufklärerische Distanz zu den eigenen Kindheits- und Schulbildern im Forschungsprozess gelingen?

Es gibt gute Argumente, sich diesen Fragen zu stellen. Man kann beispielsweise mit Benner argumentieren, dass erst das „entfremdete Lernen in der Schule“ Herkunft von Bildung entkoppelt und damit Mündigkeit ermöglicht (Benner 1989). Man kann über historische Rekonstruktion erkennen, dass der Mythos vom un-

schuldigen Kind Kinder weder befreit noch geschützt (Baader 2019; 2020). Besonders beunruhigend ist aktuell jedoch, wie der Gegensatz vom natürlichen Lernen des Kindes zum entfremdeten Lernen in der Schule von den Neuen Rechten genutzt wird, um grundschulpädagogische Diskussionen zu infiltrieren.

Hier geht es nicht um Evolutionstheorie und Nationalgeschichte, sondern um Alternativpädagogiken mit Bezug auf das Kind, wie sie beispielsweise Ricardo Leppe mit seinem Youtube-Kanal „WissenSchafftFreiheit“ (<https://www.wissenschafft-freiheit.com/>, 15.2.2024), insbesondere seit der Pandemie, massenhaft erfolgreich verbreitet. Er steht dem russischen Anastasia-Kult nahe, orientiert sich an „Schedinin-Schulen“, die eine autoritäre Pädagogik mit bipolarem Geschlechterbild und völkischen Elementen vertreten und beispielsweise Geschichte als erfundene Wissenschaft bezeichnen.

Leppe bezichtigt Politik und Presse der Verbreitung von Lügen und fördert die Gründung eigener Schulen¹), vor allem in Österreich, aber auch zunehmend in Deutschland (vgl. beispielsweise TAZ, 23.6.2023, S 7). Er entwirft eigene pädagogische Heilsversprechen auf der Grundlage seiner Lebenserfahrung, indem er wissenschaftliche Erkenntnisse ablehnt und sie als Pädagogik vom Kinde aus über eine Art Kindheitsforschung (10 000 Kinder über Schule persönlich befragt) legitimiert. Die Neue Rechte hat es auch deshalb so einfach, weil der Zukunftsbegriff zu wenig bestimmt wird – und zwar von Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung.

6 Zukunft

Kinderwissenschaften und Pädagogik vom Kinde aus haben vor mehr als 120 Jahren einen gemeinsamen Weg eingeschlagen- und zwar in die Moderne und als moderne Praktiken. Demnach ist die Zukunft kontingent, weil sie von der Herkunft, von der Vergangenheit entkoppelt wird. Das soll hier auch nicht in Frage gestellt werden. Gleichzeitig muss aber die Zukunft der Kinder und der Gesellschaft antizipiert werden, um Chancen für alle entfalten zu können. Und sie muss normativ bestimmt werden, weil es einen Unterschied macht, ob man zukünftig in einer liberalen Demokratie oder in zunehmend autoritären Regimen lebt.

Wenn der Bezug auf das Kind das größte Einfallstor für die Neuen Rechten ist, weil er für andere Milieus, auch Wissenschaftsmilieus, anschlussfähig ist und vor allem als Emotionalisierungsstrategie wirkt, dann liegt in der Aufklärung und Abwehr dieser Neuen Rechten eine zentrale gemeinsame politische, aber auch wissenschaftliche Aufgabe von Kindheitsforschung und Grundschulpädagogik.

1 (inzwischen nur noch als Telegram-Gruppen, s. <https://www.wissenschafftfreiheit.com/>, 15.2.2024),

Beck/Deckert-Peaceman/Scholz haben 2022 den Versuch einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive auf Kindheitsforschung gewagt – im Anschluss an ein erziehungswissenschaftliches Defizit der Kindheitsforschung, das Honig (vgl. Honig 1999, S. 33ff.) erkennt, und an das Vergessen der Sozialisationsforschung, das u. a. von Zinnecker (2000) und von Bühler-Niederberger/Sünker (2014) kritisiert wird (zitiert in Deckert-Peaceman 2022, S. 40ff.). Es gibt also gute Gründe dafür, sich auf die gemeinsamen Wurzeln von Kindheitsforschung und Grundschulpädagogik zu beziehen. Begriffe wie Erziehung und Sozialisation müssten demnach analytisch in den Blick genommen werden. Es geht um eine dialektische Gegenstandsbestimmung im Anschluss an Kelle (2018): Entwicklungsatsache und leibliche Verwiesenheit auf nicht reziproke Sorge werden anerkannt und zugleich historisch und sozialwissenschaftlich reflektiert.

Generationale Ordnung ist immer auch eine pädagogische Differenz, die in ihrer Verweisungsfunktion analysiert werden muss. Nach Honig ist die Beschreibung von Kindern nur als Seiende und nicht als werdende ein unvollständiges Programm (vgl. Honig 1999, S. 50). Beck/Deckert-Peaceman/Scholz schreiben im Anschluss an Bernfeld: „Wenn man es als Aufgabe der Erziehungswissenschaft betrachtet, alle spezifisch Kindern geltenden Maßnahmen einer Gesellschaft zu beobachten und theoretisch zu beschreiben, dann sind auch die Veränderungen der Auffassungen über Kinder und Kindheit Gegenstand der Erziehungswissenschaft.“ (Beck/Deckert-Peaceman/Scholz 2022, S. 24) Dabei geht es nie nur um Kinder, sondern auch um Gesellschaft in Gegenwart und Zukunft.

Literatur

- Andresen, Sabine (2018): Rechtspopulistische Narrative über Kindheit, Familie und Erziehung. Zwischenergebnisse einer ‚wilden‘ Recherche. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 64, Nr. 6, S. 768-787.
- Baader, Meike S. (2019): Von der antiautoritären zur autoritären Revolte: Familie Kindheit, Geschlecht und Sexualität im Focus. In: Walgenbach, Katharina (Hrsg.): Bildung und Gesellschaft im 21. Jahrhundert: Zur neoliberalen Neuordnung von Staat, Ökonomie und Privatsphäre. Frankfurt: Campus, S. 239-272.
- Baader, Meike S. (2020): *Neue Rechte* – „Umerziehung“, „Genderideologie“ und „Frühsexualisierung“ – Kampfbegriffe in einem Kulturkampf. Erziehungswissenschaftliche Themen im Focus von Populismus und Neuer Rechter. In: Binder, Ulrich/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Das Ende der politischen Ordnungsvorstellungen des 20. Jahrhunderts. Wiesbaden: Springer, S. 129-154.
- Beck, Gertrud/Deckert-Peaceman, Heike/Scholz, Gerold (2022) (Hrsg.): Zur Frage nach der Perspektive des Kindes. Opladen: Budrich.
- Benner, Dietrich (1989): Auf dem Weg zur Öffnung von Unterricht und Schule. Theoretische Grundlagen zur Weiterentwicklung der Schulpädagogik. In: Die Grundschulzeitschrift 27/1989, S. 46-55.
- Deckert-Peaceman, Heike (2016): Zur Natur des Kindes im Spiegel pädagogischer Diskurse. In: Krasaka, Lena/Scholz, Gerold/Wehner, Ulrich (Hrsg.) *Umgangsweisen mit Naturen in der Frühen Bildung*. Band II. Beiheft 11 2016, S. 49 – 58.

- Deckert-Peaceman, Heike (2018): „Das Kind im Nest der schulischen Familie“. Zum Verhältnis von privatem und öffentlichem Raum in der deutschen Grundschulpädagogik am Beispiel der Inszenierung des Schulanfangs. In: Betz, Tanja/Bollig, Sabine/Joos, Magdalena/Neumann, Sascha (Hrsg.): *Institutionalisierungen von Kindheit. Childhood Studies zwischen Soziologie und Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 181 – 195.
- Deckert-Peaceman, Heike (2020): „Pädagogik vom Kinde aus“ zwischen Theorie und Konzept. In: Drieschner, Elmar/Gaus, Detlev (Hrsg.): *Perspektiven Pädagogischer Konzeptforschung*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 243-261.
- Deckert-Peaceman, Heike (2022): Die Zukunft der Kinder als gesellschaftliche Verhandlungszone und die Frage nach der Perspektive. Entwurf einer Kindheitsforschung in Anlehnung an die kritische Erziehungswissenschaft. In: Beck, Gertrud/Deckert-Peaceman, Heike/Scholz, Gerold (2022) (Hrsg.): *Zur Frage nach der Perspektive des Kindes*. Opladen: Budrich, S. 29-50.
- Deckert-Peaceman, Heike/Scholz, Gerold (2016): *Vom Kind zum Schüler. Diskurs-Praxis-Formationen zum Schulanfang und ihre Bedeutung für die Theorie der Grundschule*. Opladen: Budrich.
- Eßer, Florian (2013): *Das Kind als Hybrid. Empirische Kinderforschung (1896-1914)*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Fischer, Peter (2020): *Neokonservatismus – Gesellschaftliche Krise, Neokonservatismus und die „neuen“ pädagogische Ideen*. In: Binder, Ulrich/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): *Das Ende der politischen Ordnungsvorstellungen des 20. Jahrhunderts*. Wiesbaden: Springer, S. 155-168.
- Honig, Michael-Sebastian (1999): Forschung „vom Kinde aus“? Perspektivität in der Kindheitsforschung. In: Honig, Michael-Sebastian/Lange, Andreas/Leu, Hans Rudolf (Hrsg.): *Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung*. Weinheim: Juventa, S. 33-50.
- Kelle, Helga (2018): Generationale Ordnung als Proprium von Erziehungswissenschaft und Kindheitsideologie. In: Betz, Tanja/Bollig, Sabine/Joos, Magdalena/Neumann, Sascha (Hrsg.): *Institutionalisierungen von Kindheit. Childhood Studies zwischen Soziologie und Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 38-52.
- Oelkers, Jürgen (2020): *Populismus – Populismus, Schulkritik und gesellschaftliche Bildung*. In: Binder, Ulrich/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): *Das Ende der politischen Ordnungsvorstellungen des 20. Jahrhunderts*. Wiesbaden: Springer, S. 29-52.
- Pangiotopoulou, Argyro/Brügelmann, Hans (2003) (Hrsg.): *Grundschulpädagogik meets Kindheitsforschung. Zum Wechselverhältnis von schulischem Lernen und außerschulischem Erfahrungen im Grundschulalter. Jahrbuch Grundschulforschung 7*. Opladen: Leske+Budrich.
- Rademacher, Sandra (2009): *Der erste Schultag. Pädagogische Berufskulturen im deutsch-amerikanischen Vergleich*. Wiesbaden: VS.
- Röpke, Andrea/Speit, Andreas (2023): Sommercamp mit alternativen Fakten. Schamanische Tanzrituale und Kinderyoga: In einer Veranstaltung mobilisieren „Querdenke“ für andere Schulformen. Überschneidungen gibt es mit dem Rechtsextremen. In: TAZ, 23.6.2023, S. 7.
- Wrana, Daniel/Schmidt, Melanie/Schreiber, Jakob (2022): Pädagogische Krisendiskurse. Reflexionen auf das konstitutive Verhältnis von Pädagogik und Krise angesichts der Covid19-Pandemie. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 68, Nr. 3, S. 362-380.

Autorin

Deckert-Peaceman, Heike, Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg

Claudia Machold

Vom ‚Innen‘ und ‚Außen‘ der Grundschule. *Doing Background* als Forschungsgegenstand im Schnittfeld von Kindheits- und Grundschulforschung

Abstract

Der Beitrag nimmt zunächst einen Blick in die Verhältnisbestimmung von Kindheits- und Grundschulforschung von vor 20 Jahren vor. Dabei wird das Argument fokussiert, es sei zu einer Trennung zwischen dem ‚Innen‘ und ‚Außen‘ der Grundschule und zu einer Arbeitsteilung zwischen Kindheits- und Grundschulforschung gekommen. Am Beispiel einer neueren ethnographischen Studie wird anschließend ausgehend von der Verhältnisbestimmung zwischen ‚Innen‘ und ‚Außen‘ der erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung herausgearbeitet, wie das Verhältnis unter der Frage der Herstellung vom ‚Außen‘ (hier: ‚Herkunft‘ bzw. ‚Hintergrund‘) *im* ‚Innen‘ im Schnittfeld von Kindheits- und Grundschulforschung bearbeitet werden kann.

Schlüsselwörter

Kindheitsforschung, Grundschulforschung, Differenz, Migration, Ethnographie

1 Einleitung

Die Frage nach dem Verhältnis von Kindheits- und Grundschulforschung nach 20 Jahren zu ‚reloaden‘ ist ein vielversprechendes Unterfangen. Es lässt sich nicht nur die Entwicklung des benannten Verhältnisses beider Forschungsfelder in den Blick nehmen, sondern auch, wie dieses mit gesellschaftlichen, (bildungs-)politischen und disziplinären Entwicklungen und Konjunkturen verknüpft ist. In diesem Beitrag werde ich eine Variante des ‚Reloads‘ vornehmen, die ein zentrales Argument der Verhältnisbestimmung von vor 20 Jahren aufgreift und am Beispiel einer eigenen ethnographischen Forschung für die gegenwärtige Kindheits- und Grundschulforschung sowie Migrationsforschung ausarbeitet.

2 Vom ‚Innen‘ und ‚Außen‘ der Grundschule – ein Blick zurück

In den für den Diskurs vor 20 Jahren herangezogenen Beiträgen (erschieden in Panagiotopoulou/Brügelmann 2003a; Breidenstein/Prengel 2005) wird konstatiert, dass es kaum empirische Untersuchungen gebe, in der die Kindheits- mit Grundschulforschung systematisch verknüpft wird (Fölling-Albers 2003) – Ausnahmen stellten zu diesem Zeitpunkt Petillon (1993), Beck/Scholz (1995) und Heinzel (2001) dar – und dass sich beide als Forschungsrichtungen sehr unterschiedlich entwickelt haben (Panagiotopoulou/Brügelmann 2003b; 2005). Die Kindheitsforschung werde als solche in der Grundschule realisiert und interessiere sich insbesondere für *peer-culture* (Fölling-Albers 2003). Grundschulpädagogische Arbeiten hingegen würden in ihrer Annäherung an die Kindheitsforschung vor allem an die methodologische und methodische Maxime ‚aus der Perspektive von Kindern‘ anknüpfen (Panagiotopoulou/Brügelmann 2005, S. 75). Die Frage des „Wechselverhältnis[es] von schulischem Lernen und außerschulischen Erfahrungen im Grundschulalter“, wie es vor zwanzig Jahren mit der Tagung (2002) und dem anschließend publizierten Jahrbuch Grundschulforschung (Panagiotopoulou/Brügelmann 2003a) zum Gegenstand werden sollte, wurde – so Panagiotopoulou und Brügelmann in der Einleitung – damals nicht in dem Sinne bearbeitet, dass Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung zusammengekommen wären. Vielmehr scheint sich die Trennung von Schule (im ‚Innen‘) und Kindheit (im ‚Außen‘) (Fuhs 2005) fortzusetzen. Die Schulforschung interessiere sich nicht für Kindheit, sondern fokussiere das erwachsene Handeln und Schüler:innen. Die Kindheitsforschung befasse sich mit den außerschulischen Welten. Selbst Kindheitsforschung in der Grundschule addiere häufig schulische und außerschulische Lebenswelten, womit das „bipolare Denken“ (Fuhs 2005, S. 168) in der Zusammenfassung von schulischer und außerschulischer Lebenswelt erhalten bleibe. Es sei eine Arbeitsteilung zwischen beiden entstanden (Heinzel 2005, S. 47).

Die hier identifizierte Trennung von ‚Innen‘ und ‚Außen‘ gerade auch in der jeweiligen Zuständigkeit von Kindheits- und Grundschulforschung wird noch in einer weiteren Hinsicht thematisiert: anhand der Rezeption der modernisierungstheoretischen Kindheitsforschung durch die Schulforschung. Die Schulforschung rezipiere diese Forschung mit dem Interesse, den Wandel der Kindheit im ‚Außen‘ in seiner Bedeutung für das ‚Innen‘ der Schule zu verstehen (Wiesemann 2003; 2005) und verstärke damit nicht nur die Differenz, sondern entferne sich letztlich auch von ihrem eigentlichen Gegenstand (die Schule und das Lernen in der Schule) (Wiesemann 2003). Kelle (2005) kritisiert diese Rezeption darüber hinaus dahingehend, dass die für die Schule problematischen Entwicklungen sich damit im ‚Außen‘ verorten lassen. Es sind die Kinder, die die Herausforderungen in die Schule tragen:

„Die sozialen Phänomene heutiger Kindheiten werden interpretiert und in der ‚Diagnose‘ individuell zugeschrieben, um ‚individualpädagogisch‘ bearbeitet werden zu können. So wird das sozialwissenschaftliche Verständnis von Individualisierung in die psychologisierende Differenzierungsdiskussion (rück)überführt. Nach dieser Lesart könnte man zu dem Schluss kommen, dass sich v. a. die Kinder – und nicht die Schule – ändern müssen“ (Kelle 2005, S. 151).

Sowohl Kelle als auch Wiesemann plädieren vor diesem Hintergrund für eine kulturanalytisch ausgerichtete Verschränkung von Kindheits- und Schulforschung, wie sie bereits zu diesem Zeitpunkt in ethnographischen Projekten vereinzelt realisiert wurde (etwa die Studie von Heinzel 2001). So sei es möglich, „mikroanalytische Perspektiven auf situierte Handlungsprobleme der Kinder“ (Kelle 2005, S. 154) zum gemeinsamen Gegenstand zu machen. Ein solcher Zugang sei allerdings durchaus brisant für die Schulpädagogik, da er „unmittelbar schulische Praxis analysiert und in einem anderen Licht zu zeigen vermag“ (Kelle 2005, S. 156). In den Fokus kommen damit auch die „eigenen Problemdiagnosen und Bearbeitungsmethoden, mit denen Differenzen zwischen Kindern hervorgebracht werden“ (Kelle 2005, S. 156).

Mit diesem Blick zurück ist eine Perspektive auf das Schnittfeld von Kindheits- und Grundschulforschung angelegt, die auch gegenwärtig noch relevant ist. Im Diskussionspapier zum Selbstverständnis der Grundschulpädagogik als wissenschaftliche Disziplin von 2016 (Götz et al.) wird konstatiert, dass „das Kind als die ursprünglich zentrale Referenz- und Legitimationsgröße grundschulpädagogischer Reflexionen in die Kindheitsforschung abgewandert“ (Z. 14f.) ist und dass sich die Kindheitsforschung – anders als die Grundschulpädagogik – dem Kind und der Kindheit auch unabhängig von bildungsbezogenen Fragen in der Schule zuwendet (vgl. Z. 44f.). Damit klingt an, dass nicht nur die Arbeitsteilung weiterhin zu bestehen scheint, sondern auch, dass die Kindheitsforschung mit ihrem Blick auf das Kind in die Grundschule ‚vorgerückt‘ zu sein scheint.¹

Aus dem Blick zurück sind es dann zwei Argumente, die auch gegenwärtig eine Forschung informieren können, die ihren Gegenstand im Schnittfeld von Kindheits- und Grundschulforschung verortet. Es ist zum einen das Argument für einen kulturanalytischen Zugang zur Grundschule, der sich der grundschulpädagogischen Praxis in ihrer situierten und kontextabhängigen Beschaffenheit zuwendet. Zum anderen ist es das Argument für die Aufmerksamkeit der Forschung auf die Herstellung von (u. a. generationaler) Differenz in dieser Praxis. Aufgelöst wird damit sowohl der Dualismus vom ‚Innen‘ und ‚Außen‘ als auch das Kind als Entität. Es ist die Praxis der Grundschule, die unter der Frage der (pädagogischen)

1 Eine eigenständige Bilanzierung der letzten 20 Jahre kann hier aus Gründen des Umfangs nicht vorgenommen werden.

Herstellung von Differenz für Kindheits- wie auch Grundschulforschung von Interesse ist. Das Kind wird dabei einerseits als ‚Ergebnis‘ pädagogischen Handelns und Organisierens analytisch in den Blick genommen. Andererseits sind Individuen als Kinder im Kontext der Schule als Akteur:innen – neben anderen Akteur:innen – selbst an der Herstellung grundschulpädagogischen Praxis beteiligt. Es ist dann die Analyse der „situierten Handlungsprobleme“ (Kelle 2005, S. 154) gerade nicht nur der Kinder, sondern aller an der grundschulpädagogischen Praxis beteiligter Akteur:innen, die Aufschluss über die Beschaffenheit dieser Praxis geben kann. Die differenztheoretische Perspektive vermag dann darüber hinausgehend zu fokussieren, wie Kinder als ‚spezifische‘ Kinder pädagogisch erzeugt werden und welche möglichen (un)intendierten Effekte der (De)Privilegierung im Zugang zu Bildung dies haben kann.

Um einen solchen Zugang zu verdeutlichen, werde ich im nächsten Schritt auf eine neuere ethnographische Studie eingehen, die den benannten kulturalistischen und differenztheoretischen Impuls aufgenommen und ihren Gegenstand im Schnittfeld von Kindheits- und Grundschulforschung, aber auch von Migrationsforschung – worauf noch einzugehen sein wird – angesiedelt hat. Zentral ist hierbei, dass die Differenz zwischen ‚Innen‘ und ‚Außen‘ letztlich dahingehend aufgelöst wird, dass die Herstellung des ‚Außen‘ *im* ‚Innen‘ untersucht wird.

3 *Doing Background* oder das ‚Außen‘ im ‚Innen‘ erzeugen. Eine ethnographische Studie zu Unterscheidungspraktiken in der Grundschule

Ähnlich wie in den kulturalistischen Zugängen der Kindheits- und Grundschulforschung gab es auch in der erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung den Impuls, die Bedeutung von Migration nicht im ‚Außen‘ des Bildungssystems zu verorten und damit als etwas, das von Familien und Kindern in die (Grund-) Schule hineingetragen wird, sondern davon auszugehen, dass das Bildungssystem selbst erst migrationsgesellschaftliche Verhältnisse (mit) herstellt (vgl. Diehm/Radtke 1999; Mecheril 2004). Diskutiert wurde dies insbesondere an der Frage der Reproduktion ethnisch codierter Bildungsungleichheit. Organisations-, system-, wissens- oder rassismustheoretisch (u. a. Buchna 2019; Dean 2020; Emmerich/Hormel 2013; Gomolla/Radtke 2009; Jording 2022) orientierte Studien befassen sich mit der Frage der Herstellung von Differenz und seinen benachteiligenden Effekten im Bildungssystem selbst. Es ist damit kein ‚Außen‘, das über bestimmte Personengruppen in die Grundschule getragen wird, sondern Kinder werden in der Grundschule erst zu ‚spezifischen‘ bspw. ethnisierten oder rassifizierten Kindern (Machold 2024).

Die Studie „Ethnische Heterogenität und die Genese von Ungleichheit in Bildungseinrichtungen der (frühen) Kindheit“² hat sowohl den kulturalistischen Impuls der Kindheits- und Grundschulforschung wie auch den differenztheoretischen Impuls der Migrationsforschung aufgenommen. Als praxistheoretische Langzeitethnografie (2011-2019) (vgl. Diehm et al. 2013; vgl. Machold 2015a) befasste sie sich mit Praktiken des Unterscheidens in der Kindertagesstätte und Grundschule und ihrem Beitrag zur Genese von Ungleichheit. Über die Begleitung von 28 Kindern auf ihrem Weg von der Kita in die Grundschule und im Übergang in die weiterführenden Schulen wurden anhand des Analyseinstruments Datenbasiertes Porträt (vgl. Machold 2017) und der Grounded Theory Methodologie (Charmaz 2006) ethnographische Studien produziert. Im Fokus dieses Beitrags steht die Studie zur Herstellung von Differenz in der Grundschule (Machold/Wienand 2021).

Anhand eines Teilergebnisses dieser Studie kann die Auflösung des ‚Innen‘ und ‚Außen‘ sowie das Potenzial dieses Zugangs für das Schnittfeld von Kindheits- und Grundschulforschung verdeutlicht werden. In dieser Ethnographie arbeiten wir anhand dichter Beschreibungen die Differenzordnung der Grundschule als leistungsbezogen (offiziell und sichtbar) und als ethnisch codiert sowie herkunftsbezogen (nicht offiziell und (un)sichtbar) heraus (vgl. Machold/Wienand 2021, S. 200ff.). Das Phänomen *Doing Background* konzeptualisiert solche Praktiken, in denen ‚Herkunft‘ bzw. ‚Background‘ situativ in der Praxis der Elternsprechtagesgespräche, der Interviews mit Lehrkräften und des Unterrichts erzeugt wird. Am Beispiel der folgenden Sequenz³, die Teil eines Elternsprechtagesgesprächs zwischen einer Lehrkraft und einer Mutter in der ersten Klasse ist, kann dies nachvollzogen werden.

Lehrkraft: [...] dann spricht nichts dagegen dass sie zuhause auch nochmal ne seite machen [odern bisschen]

Mutter: [das das das] macht sie sowieso

Lehrkraft: genau

Mutter: also ähm (-) [denn sie]

Lehrkraft: [aber]

Mutter: Ähm (--) bei uns geht ja der trend zum zweitbuch also ((lacht))

Lehrkraft: ((lacht))

Mutter: warn scherz (.) ma einfach so

Lehrkraft: ((lacht))

2 Teilprojekt B1 im SFB 882 „Von Heterogenitäten zu Ungleichheiten“ (2011-2016), Leitung: I. Diehm/ Abschlussjahr C. Machold, Universität Bielefeld; DFG-Sachbeihilfe, DFG-314127891 (2016-2019), Leitung: C. Machold, Universität Bielefeld/ Bergische Universität Wuppertal. <https://www.uni-frankfurt.de/117307551/Forschung>.

3 Es handelt sich um ein Transkript von einer Audioaufzeichnung, die während der teilnehmend Beobachtung der Forscherin aufgenommen wurde.

Mutter: Ähm wir (Lehrerin: ja) sind nich grade bildungsfern behaupt ich jetzt ma so und [...] und (.) bei uns äh (--) gibts natürlich auch viel ähm (--) viele bücher und

Lehrkraft: hm ja das

Mutter: Zeitschriften und so und da schaut sie auch schon oft rein und so und egal ähm (.) was ich (-) was ich ähm (--) bemerkt habe is dass sie (-) versucht äh wörter (.) ohne dass ich irgendwas sage selbst zu entziffern

Lehrkraft: Ja (.) genau das merk ich jetzt hier auch

(B1_1272, Klasse 1)

(vgl. Machold/Wienand 2021, S. 90 f.)

In der eingenommenen praxistheoretischen und damit kulturanalytischer Perspektive beobachten wir den Alltag in der Grundschule mit dem Fokus auf Praktiken. Wir gehen davon aus, dass der ‚familiäre Bildungsalltag‘ (wie hier der ‚Trend zum Zweitbuch‘) in Abhängigkeit von den situativen Handlungsanforderungen der Gesprächssituation auf eine spezifische Art erzeugt, d. h. aufgerufen oder auch inszeniert wird und nicht zwangsläufig etwas über einen ‚tatsächlichen‘ Bezug auf Bildung im ‚Außen‘ der Familie aussagt. Was aber geschieht nun in dieser Sequenz?⁴

Aus der Perspektive der Lehrkraft spreche nichts dagegen, wenn das Kind zu Hause zusätzlich etwas arbeite. Die Mutter gibt daraufhin nicht nur zu verstehen, dass ihre Tochter dies sowieso tue, sondern auch, dass dieses Tun mit der familiären ‚Bildungsnähe‘ zusammenhängt. Die Mutter positioniert sich und ihre Familie sowohl ironisierend als auch in Abgrenzung von denjenigen, mit denen sie möglicherweise befürchtet, in Zusammenhang gebracht zu werden. Sie ruft das Zweitbuch als Code für Bildungsnähe auf und zitiert damit einen Diskurs um ‚bildungsferne‘ Familien. In dieser selbstbewussten Positionierung – sie kann den Diskurs kompetent aufrufen und ist souverän genug sich über einen Witz in ihm zu positionieren – kann sie den familiären Bildungsalltag als bildungsorientiert hervorbringen. Mit dem Satz „was ich bemerkt habe“ inszeniert sie sich darüber hinaus selbst als Bildungsakteurin, die den Schriftspracherwerb ihrer Tochter professionell begleiten kann. Die Lehrkraft erkennt sie mit der Bestätigung „genau das merk ich jetzt hier auch“ in dieser Position an.

Diese Sequenz und ihre kurze Interpretation sollen erstens darauf verweisen, wie das Verhältnis von ‚Innen‘ und ‚Außen‘ in dieser Forschung aufgelöst wird. Der – hier familiäre – ‚Hintergrund‘ wird in dieser Sequenz durch die Mutter so relevant gesetzt, dass sie sich als bildungsaktive Akteurin positionieren kann. Damit ‚bearbeitet‘ oder ‚löst‘ sie die Handlungsanforderung Elternsprechtagesgespräch,

⁴ Zur Kontextualisierung ist wichtig zu wissen, dass Elternsprechtagesgespräche im Bundesland der Forschung (NRW) rechtlich verpflichtend sind und spezifische Situationen im schulischen Geschehen darstellen (vgl. Bonanati 2018; vgl. Hofstetter 2017; vgl. Weitkämper 2019).

indem sie aktiv nicht nur ihre und die familiäre Bildungspraxis aufruft, sondern gleichsam mit von ihr möglicherweise antizipierten Zuschreibungen zu dieser Bildungspraxis (sie könnte als bildungsfern gelten) aufzuräumen. Es ist damit eine spezifische Funktion, die das *Doing Background* in dieser Praxis erfüllt.⁵ Bedeutsam ist hierbei erstens, dass das Konzept der ‚Herkunft‘ gerade über die umfangreichen Arbeiten spätestens der Bildungsforschung in den letzten gut 20 Jahren Einzug in den nicht nur bildungspolitischen, sondern auch pädagogischen und öffentlichen Diskurs erhalten hat. Die u. a. in dieser Forschung installierte statistische Kategorie ‚Kinder mit Migrationshintergrund‘ kann dabei nicht nur den Nachweis der ‚Herkunftsabhängigkeit‘ von Bildung erbringen, sondern ist längst als Wissen auch in andere gesellschaftliche Bereiche eingesickert (vgl. Stošić 2017). ‚Herkunft‘ und ‚Hintergrund‘ sind damit Konzepte, die auch in der Praxis der Grundschule ‚verstanden‘ und ‚aktiviert‘ werden können. Zweitens gingen die bildungs- und familienpolitischen Konsequenzen aus dem sog. PISA-Schock zwar vor allem mit dem Ausbau der öffentlichen Bildung und Erziehung einher, gleichzeitig wurden aber Eltern gerade nicht von ihrer Bildungsverantwortung entlastet. Vielmehr scheinen sie auf spezifische Weise davon ‚betroffen‘ bzw. ‚angerufen‘, wie u. a. Lange (2010) mit dem Begriff des Bildungsdispositivs verdeutlicht (vgl. auch Betz et al. 2019). Mit Blick auf die exemplarische Sequenz wird damit auch deutlich, dass die situativen Handlungsanforderungen des Elternsprechtagesgesprächs zwar kontextspezifisch sind, ihnen aber gleichsam die strukturellen, rechtlichen und diskursiven Bedingungen von Bildung eingelagert sind.

Bezogen auf die Studie insgesamt, stellt das *Doing Background* eines von verschiedenen Phänomenen dar, die schlussendlich zeigen, wie in der schulischen Praxis der „Glaube“ an den „meritokratischen, herkunftsunabhängigen Zugang zu Bildung“ (Solga 2013, S. 21) gemeinsam prozessiert wird (vgl. auch Breidenstein 2020). Die ‚Herkunftsabhängigkeit‘ von Bildung wird als Topos wirksam, der Leistungsunterschiede informell plausibel macht.

5 Welche Funktion es in anderen Praxen hat, kann hier nicht weiter ausdifferenziert werden (vgl. dazu Machold/Wienand 2021, S. 88 ff.). Zusammenfassend: Im *Doing Background* in der Praxis der Elternsprechtagesgespräche wurde die Inszenierung bildungsförderlicher Familienkultur und Selbstpositionierung von Eltern als eigenständige Bildungsakteur:innen, das Ringen um Anerkennung und Ironisierung von Erwartungen an Eltern re-konstruiert. Im *Doing Background* im Differenzwissen in Lehrkraftinterviews wurden die Unterstützung von zu Hause, das bildungsförderliche familiäre Umfeld, die (Un)Sichtbarkeit des ‚Migrationshintergrundes‘, die ‚bildungssprachliche‘ Deutschkompetenz als Unterscheidungen re-konstruiert, die aus Sicht der Lehrkräfte einen Unterschied im Hinblick auf ‚Bildungserfolg‘ machen. Im *Doing Background* im Unterrichtsalltag ließen sich Praktiken der Transformation der Inszenierung familiärer Sprach- und Freizeitpraxis in Leistung re-konstruieren.

4 Fazit

In diesem Forschungszugang – so sollte in aller Kürze deutlich geworden sein – wird die Differenz zwischen ‚Innen‘ und ‚Außen‘ aufgelöst, indem untersucht wird, wie etwas in der situierten Praxis im ‚Innen‘ als Phänomen des ‚Außen‘ (hier: die familiäre Bildungspraxis) erzeugt wird. Dies folgt dem kulturanalytischen Impuls, der das Potenzial zur Verknüpfung von Kindheits- und Grundschulforschung in einer Forschung sieht, die alle Akteur:innen – und so auch Kinder – in der Grundschule in ihrem Beitrag zu schulischen Phänomenen untersucht.⁶ Für die Kindheits- und Grundschulforschung bedeutet dies, dass die Kinder bzw. Schüler:innen Phänomene der Kindheit nicht in die Schule hineintragen, sondern Kindheit und Schule gemeinsam von allen Akteur:innen in den situierten Praxen der Grundschule hergestellt werden. Wenngleich die hier herangezogene exemplarische Sequenz ein Elternsprechtagesgespräch mit einem Geschehen zwischen Lehrkraft und Mutter in den Blick genommen hat, so verdeutlicht dies die grundlegende Perspektive. Es sind alle Akteur:innen der Grundschule, die die soziale Wirklichkeit im ‚Innen‘ erzeugen. Dabei kann die Aktivierung von ‚Herkunft‘ oder ‚Hintergrund‘ funktional sein. Dies sagt allerdings weniger über das ‚Außen‘ als mehr über das ‚Innen‘ der Grundschule, wie auch seine Komplexität aus.

Literatur

- Beck, Gertrud/Scholz, Gerold (1995): Soziales Lernen in der Grundschule. Reinbek: Rowohlt.
- Betz, Tanja/Bischoff, Stefanie/de Moll, Frederick (2019): Leitbilder „guter“ Kindheit und ungleiches Kinderleben. Weinheim: Beltz Juventa.
- Bonanati, Marina (2018): Lernentwicklungsgespräche und Partizipation. Rekonstruktionen zur Gesprächspraxis zwischen Lehrpersonen, Grundschulern und Eltern. Wiesbaden: Springer VS.
- Breidenstein (2020): Ungleiche Grundschulen und die meritokratische Fiktion im deutschen Schulsystem. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, Jg. 13, S. 295-307.
- Breidenstein, Georg/Prenzel, Annedore (2005): Schulforschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz? Wiesbaden: VS für Sozialwissenschaften.
- Buchna, Jennifer (2019): Organisationale Deutungsmuster im Kontext Schule, Migration und Rassismus. Eine Fallstudie im qualitativen Längsschnitt. Wiesbaden: Springer VS.
- Charmaz, Kathy C. (2006): Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis. London: SAGE Publications Ltd.
- Dean, Isabel (2020): Bildung – Heterogenität – Sprache. Rassistische Differenz- und Diskriminierungsverhältnisse in Kita und Grundschule. Wiesbaden: Springer VS.
- Diehm, Isabell/Radtke, Frank-Olaf (1999). Erziehung und Migration. Eine Einführung. Kohlhammer.
- Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia (2013): Ethnomethodologie und Ungleichheit? Methodologische Herausforderungen einer ethnographischen Differenzforschung. In: Budde, Jürgen (Hrsg.): Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Wiesbaden: Springer VS, S. 29-51.

6 In einer systematischen Bilanzierung von insbesondere ethnographischer Forschung würde sichtbar werden, dass sich diese Perspektive etabliert hat.

- Emmerich, Marcus/Hormel, Ulrike (2013): Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz. Wiesbaden: Springer VS.
- Fölling-Albers, Maria (2003): Grundschulpädagogik, Grundschulforschung und Kindheit. In: Panagiotopoulou, Julie Argyro/Brügelmann, Hans (Hrsg.): Grundschulpädagogik meets Kindheitsforschung. Wiesbaden: VS für Sozialwissenschaften, S. 34-43.
- Fuhs, Burkhard (2005): Kindheitsforschung und Schulforschung – zwei Gegensätze? Überlegungen aus der Sicht der Kindheitsforschung. In: Breidenstein, Georg/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Schulforschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz? Wiesbaden: VS für Sozialwissenschaften, S. 161-176.
- Götz, Margarete/Miller, Susanne/Einsiedler, Wolfgang/Vogt, Michaela (2016): Diskussionspapier zum Selbstverständnis der Grundschulpädagogik als wissenschaftliche Disziplin. Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe in der DGfE. https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek05_SchPaed/GFPP/2016_Diskussionspapier_Grundschulpaedagogik.pdf, [Abrufdatum: 24.05.2024].
- Gomolla, Mechtild/Radtke, Frank-Olaf (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden: Springer VS.
- Heinzel, Friederike (2001): Kinder im Kreis. Kreisgespräch in der Grundschule als Sozialisationssituation. Habilitationsschrift. Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität.
- Heinzel, Friederike (2005): Kindheit irritiert Schule – Über Passungsversuche in einem Spannungsfeld. In: Breidenstein, Georg/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Schulforschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz? Studien zur Schul- und Bildungsforschung. Wiesbaden: VS für Sozialwissenschaften, S. 37-54.
- Hofstetter, Daniel (2017): Die schulische Selektion als soziale Praxis. Aushandlungen von Bildungsentscheidungen beim Übergang von der Primarschule in die Sekundarstufe. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Jording, Judith (2022): Flucht, Migration und kommunale Schulsysteme. Differenzierungspraxen und Partizipationsbedingungen in der Grundschule. Bielefeld: Transcript.
- Kelle, Helga (2005): Kinder in der Schule. Zum Zusammenhang von Schulpädagogik und Kindheitsforschung. In: Breidenstein, Georg/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Schulforschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz? Wiesbaden: VS für Sozialwissenschaften, S. 139-160.
- Lange, Andreas (2010): Bildung ist für alle da oder die Kolonialisierung des Kinder- und Familienlebens durch ein ambivalentes Dispositiv. In: Bühler-Niederberger, Doris/Mierendorff, Johanna/Lange, Andreas (Hrsg.): Kindheit zwischen fürsorglichem Zugriff und gesellschaftlicher Teilhabe. Wiesbaden: VS Springer, S. 89-114.
- Machold, Claudia (2015): Wie Individuen zu ‚ethnisch anderen‘ Kindern werden. Ethnizitätsrelevante Unterscheidungspraktiken in Kindertagesstätten und ihr Beitrag zur (Re-)Produktion von Ungleichheit. In: SP Soziale Passagen. Journal für Empirie und Theorie sozialer Arbeit, Jg. 7, Nr. 1, S. 35-50.
- Machold, Claudia (2017): Datenbasierte Porträts als Instrumentarium einer ethnografischen Ungleichheitsforschung. In: Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia (Hrsg.): Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-) Disziplinären. Wiesbaden: Springer VS, S. 157-176.
- Machold, Claudia (2024, i.E.): Kinder und Kindheit als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Migrationsforschung. In: Diehm, Isabell/Hummrich, Merle/Meseth, Wolfgang/Putjata, Galina (Hrsg.): Handbuch Erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung. Springer.
- Machold, Claudia/Wienand, Carmen (2021). Die Herstellung von Differenz in der Grundschule. Eine Langzeitethnographie. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Mecheril, Paul (2004). Einführung in die Migrationspädagogik. Beltz.
- Panagiotopoulou, Julie Argyro/Brügelmann, Hans (Hrsg.) (2003a): Grundschulpädagogik meets Kindheitsforschung. Zum Wechselverhältnis von schulischem Lernen und außerschulischem Erfahrungen im Grundschulalter. Wiesbaden: VS für Sozialwissenschaften.

- Panagiotopoulou, Julie Argyro/Brügelmann, Hans (2003b): Grundschulpädagogik meets Kindheitsforschung: zum Wechselverhältnis von schulischem Lernen und außerschulischen Erfahrungen im Grundschulalter. In: Panagiotopoulou, Julie Argyro/Brügelmann, Hans (Hrsg.): Grundschulpädagogik meets Kindheitsforschung. Zum Wechselverhältnis von schulischem Lernen und außerschulischen Erfahrungen im Grundschulalter. Wiesbaden: VS für Sozialwissenschaften, S. 11-19.
- Panagiotopoulou, Julie Argyro/Brügelmann, Hans (2005): Kindheits- und Grundschulforschung – zwei Welten? Versuch eines Brückenschlags im Projekt „Lernbiografien im schulischen und außerschulischen Kontext“. In: Breidenstein, Georg/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Schulforschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz? Wiesbaden: VS für Sozialwissenschaften, S. 71-94.
- Petillon, Hanns (1993): Das Sozialleben des Schulanfängers. Die Schule aus der Sicht des Kindes. Weinheim: Beltz/Psychologie Verlagsunion.
- Solga, Heike (2013): Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In: Berger, Peter/Kahlert, Heike (Hrsg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim: Beltz Juventa, S. 19-38.
- Stośić, Patricia (2017): Kinder mit Migrationshintergrund. Zur Medialisierung eines Bildungsproblems. Wiesbaden: Springer VS.
- Weitkämper, Florian (2019): Lehrkräfte und soziale Ungleichheit. Eine ethnographische Studie zum un/doing authority in Grundschulen. Wiesbaden: Springer VS.
- Wiesemann, Jutta (2003): Zur Differenz von schulischer und außerschulischer Welt — gibt es ein Innen und ein Außen? In: Panagiotopoulou, Julie Argyro/Brügelmann, Hans (Hrsg.): Grundschulpädagogik meets Kindheitsforschung. Zum Wechselverhältnis von schulischem Lernen und außerschulischen Erfahrungen im Grundschulalter. Wiesbaden: VS für Sozialwissenschaften, S. 47-51.
- Wiesemann, Jutta (2005): Wohin führt die Forschung im Klassenzimmer? In: Breidenstein, Georg/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Schulforschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz? Wiesbaden: VS für Sozialwissenschaften, S. 15-36.

Autorin

Machold, Claudia, Dr. phil., Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Kindheitsforschung im Elementar- und Primarbereich an der Goethe-Universität Frankfurt

Karin Murris

Posthuman Child: Implications for Pedagogy and Educational Research?

Abstract

Posthumanists propose an urgent and complete re-thinking of our relationships to other humans and the more-than-human. The Western culture/nature dichotomy is currently the ontological framework responsible for (adult) humans' extractive and detached relationship to nature. The current ecological crisis forces us to re-examine the ontological foundations of how humans relate to one another and to the worlds we co-create. In this chapter, I re-turn to the question what the human *is* through the concept 'child', thereby pushing back at those scholars who simply include child in their critique of 'the' human. But child as a concept is complex and refers to chronological, fleshy child in spacetime, as well as the abstract notion that exists only because of its polar opposite, i.e., adult. Working with multiple temporalities and the awareness that earth dwellers – including children and more-than-human – are not all 'on the same timeline' is particularly generative for childhood studies: child(hood) is not something we (adults) leave behind. With reference to various examples from scholarship that resists erasures between past and future(s), the chapter asks ontological questions about the concept 'child' and discusses why it matters epistemologically, ethically and politically for teaching and research to move away from current representational paradigms in education science.

Keywords

Posthumanism, agential realism, Karen Barad, childhood studies, child agency

1 A meeting of disciplines

The theme of the 2023 Annual Conference of the German Society for Educational Science (DGfE) was the *meeting* of two disciplines – Childhood Studies and Primary Education Research. And, as poignantly put by one of the other speakers, Heike Deckert-Peaceman (see Deckert-Peaceman's contribution to this volume), the conference focused on the perspectives of children in a crisis-ridden and rapidly changing lifeworld. The concept of 'lifeworlds' is of interest to posthumanist researchers whose concern about species extinction, climate change and environ-

mental decline have urged an investigation into what it means to be human and what is happening to humans' lifeworlds. Posthumanists propose an urgent and complete re-thinking of our relationships to other humans and the more-than-human. Considering the current ecological crisis, re-examining the ontological foundations of how we relate to one another and to the worlds we create and find ourselves in as humans is crucial and especially relevant for the themes addressed at this conference, as are the relations between adults and children.

1.1 Adult 'meetings' in academia

The concept of 'meeting' is a central one in the philosophy of Karen Barad – a thinker who has inspired much of the philosophy that underpins this article. Barad is an agential realist. Agential realism is a kind of posthumanism where Quantum Field Theory (QFT) and queer studies meet. Barad's influential book *Meeting the Universe Halfway* from 2007 has made waves across the disciplines. Agential realism was already mentioned earlier in their scholarly work in a book about breaking the gender barrier in teaching in what we now call STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics) (Barad 1995). Meetings are what posthumanist Anna Tsing would call "gatherings" – they bring about unpredictable "happenings" (Tsing 2015, p. 23). Conferences are such 'happenings'. Barad proposes that

[w]e meet the universe halfway, to move toward what may come to be in ways that are accountable for our part in the world's differential becoming. All real living is meeting. And each meeting matters. (Barad 2007, p. 353)

Meeting the Universe Halfway makes an ontological proposal for diffracting through the disciplines (transdisciplinarity) and *undisciplining* the disciplines we are so familiar with in academia. This is urgent because the Western culture/nature dichotomy is currently the ontological framework of these disciplines and responsible for (adult) humans' extractive and detached relationship to nature. For the sake of clarity, viewed simplistically, researchers tend to be either scientific realists or socio-constructivists. For the former, science discovers human-independent facts *about* nature (e.g., the nature of children and how they develop); nature itself remains untouched by practices of knowing (e.g., observing children's digital play doesn't change how they play). The human gaze is 'detached', i.e., it does not interfere with how the world works. In contrast, for social constructivists there is no direct or pure access to nature or the world as it is (Barad, 2007, p. 48); culture and context (read: humans) mediate through knowledge systems that have been developed collaboratively through language and other semiotic systems (e.g., observations of children's digital play are mediated through humans' sense-making such as visual images, concepts).

Agential realists reject the *representationalism* that underpins both of these dominant paradigmatic orientations (Juelskjaer et al. 2021). Both assume that subjects and objects are individualised bodies *in* the world and are re-presented as they really are (i.e., by nature), or as the product of social-cultural activities (i.e., shaped by culture). Put differently, science either mirrors nature (realism), or culture (social constructivists). But agential realism is critical of Western science that claims to leave the *mirror itself* untouched – a mirror that has become so entrenched methodologically that it has become “common-sense” (Barad 2007, pp. 48, 418). Representationalist paradigms assume the ontologies of Euclidian mathematics and Newtonian physics – the independent existence of objects that move through space (as a container) and forward in (unilinear) time. Instead, agential realism explicitly theorises the significance of materiality in socio-cultural practices; even its theoretical engagement is seen as performative – doing science differently. Barad encourages us all to *ask prior questions*, e.g., ‘What is already given ontologically before these theories get underway?’ In this case, the culture/nature dichotomy poses an existential threat to human and more-than-human survival in the current geological period of the Anthropocene – a human-damaged planet. My contribution to these enquiries is mostly to focus on the concept of ‘child’, which is still ‘missing’ in the writing of key posthumanist thinkers (Murris 2021). In particular, I am interested in what we bring to the concept ontologically and, therefore, how we practice education research. It is where child(hood) studies and primary education meet.

1.2 Undisciplining research on child

One way to ‘undiscipline’ education research and to de(con)struct¹ (Barad 2017) the separation of nature and culture with all its pedagogical and methodological implications (see below), is to ask ontological questions about the concept ‘child’ as some child(hood) studies scholars do (Murris/Reynolds 2022). Barad would probably say that ‘What is child?’ is the wrong question, because asking it detaches concepts from the world, which does its own violence by, among other things, making the concept into an idea rather than turning to the *material historicity* of a concept (Barad/Gandorfer 2021). The concept ‘child’, like the concept ‘human’, is normative. It is not a signifier of an individual object or subject *in* the world, but a *political* category – one that expresses a power position. In response to a long-standing debate in Western philosophy, Barad takes up the position that “reality is composed not of things-in-themselves or things-behind-phenomena but of things-in-phenomena” (Barad 2007, pp. 392–293). Phenomena as primary units of existence form the agential realist basis for a new relational ontology that decentres the human. Words signify phenomena,

1 Barad diffracts through Walter Benjamin, who argues that destruction is the condition of the possibility of construction. Such de(con)struction brings the “energetics of the past into the present and vice versa” (Barad, 2017, p. 23).

not things in the world, and that includes ‘child’ (Murris 2016). I return to how and why this matters and for whom in section 2. First, I delve a bit deeper into the philosophy and the way in which agential realism troubles unilinear time. This is important for how the figuration of child-as-phenomenon (‘posthuman child’; Murris 2016) informs postdevelopmental pedagogies and research practices.

1.3 Multiple co-existing temporalities – temporal diffraction

To return to the focus of the conference, in times of crisis, there is a lot of talk about the future. Barad (2018, p. 220) states clearly that the current notion of the linearity of time is salvageable but requires a “radical reworking from within” and cannot, or should not, be replaced with a perhaps superior notion of time. Barad does not suggest we should replace one temporality (e.g., linear) with another (e.g., circular), but asserts that what is at stake is “the undoing of time, of universal time, of the notion that moments exist one at a time, everywhere the same, and replace one another in succession” (Barad 2018, p. 223). Rather than substituting one for the other, which ironically would be like falling into the trap of the logic of progress, Barad points out that ‘new’ and ‘old’ temporalities are already threaded through one another and cannot be separated (Barad 2018, p. 221). Barad argues that each history “coexists with the others” (Barad 2018, p. 220). This is the case when reading data through one another of human and more-than-human bodies that move at different speeds – children, brittle stars, mountain ranges and atoms – a methodology they call temporal diffraction. In section 3, I will list a few examples of where data has been analysed using temporal diffraction and the notion of multiple temporalities. Barad (2007 p. 91; *my italics*) argues for an objectivity that is accountable to the “*specific materializations* of which we are a part”. Barad proposes that in the “thick-now of the present moment”, like in a constellation, some stars that are present are dead and some alive at the very same time in the “thick-now” (Barad 2017, p. 34). Stars in the dark sky² are not the same distance from us, the observers. Barad’s de(con)struction of chronological time has profound implications for teaching and education research (see 3). Agential realism does not reject linear time as such, but its ‘lines’ are entangled multiplicities.

2 Posthumanism, primary education and childhood studies

Following on from the radical reworking of linear time in the previous section, the kind of posthumanism enacted in my teaching and research is not about an ‘anti’ or an ‘after’ humanism. ‘Post’ does not mean ‘doing away with’ or, for example,

2 Not all night skies are dark. For example, in summer in Northern Finland where I live, the sun does not set.

‘going beyond’ the human. ‘Post-’ does not suggest a (Cartesian) rupture with the past, a deletion of what has gone on before, or replacement by the ‘new’. Post-humanism is about rethinking what the human *is*. On one hand, the answer to the question (what is the human?) is assumed as already given in education. On the other hand, it is the end goal of the educational process that aims towards becoming fully human, that is more like a mature adult. Posthumanism is about acknowledging the always already existing intra-dependence between human and more-than-humans (e.g., other animals, machines). Before we open our eyes or do anything, we are already ontologically part of existing relationships. Posthumanist Braidotti (2013, p. 14, Figure 1.1) refers to Leonardo da Vinci’s Vitruvian Man as the iconic image of the perfect human of humanism (see, e.g., https://en.wikipedia.org/wiki/Vitruvian_Man). This white male able-bodied man has perfect proportions, extending into the universe. He has free choice and is in control – an autonomous individual with agency. The image portrays the ideal proportions of the human body, with each separate part as a simple fraction of the whole. Interestingly, the bodily proportions are unlike those of children. For example, in the image, the head measured from the forehead to the chin is exactly one-tenth of the total height, and the outstretched arms are as wide as the body is tall. But children’s proportions are very different! Their heads are much larger in relation to their bodies. Although not mentioned by Braidotti, age is also an important category of exclusion in humanism. Children are routinely discriminated against because of their age in “a taxonomy that locates subjects according to so-called natural kinds” (Barad 2014, p. 172). As Braidotti puts it:

This model sets standards not only for individuals, but also for their cultures. Humanism historically developed into a civilizational model, which shaped a certain idea of Europe as coinciding with the universalizing powers of self-reflexive reason ... Europe is not just a geo-political location, but rather a universal attribute of the human mind that can lend its quality to any suitable object. (Braidotti 2013, pp. 13-14)

The humanist civilizational model of reflexive reasoning acquired with age (adult human) has become the hallmark of developmental discourses of maturation and progress, whether the development of nations or of individuals (Murris/Reynolds 2018). Universal, abstract, chronologically developing human has become the norm by which each young individual is measured, thereby hiding the ethico-political dimensions of the concepts ‘human’ and, by the very same token, ‘child’.

2.1 Posthuman child

The posthuman figuration of (the) child is, of course, not mainstream. I introduced it in my book *The Posthuman Child* (2016). What researchers tend to bring to their research practices are assumptions about child *in abstraction*. It is this latter, abstract notion of the universal child that has become the signifier of all ‘young

human beings' for professionals and researchers globally. Biologically and physiologically categorised by, for instance, height, weight, neurological state, linguistic or motoric distinctives, child human as a concept has come to signify the chronologically developing child (e.g., [the] child of the United Nations Convention on the Rights of the Child). It has become the norm by which each young individual is measured, and by taking so-called natural talents, intelligence and abilities as markers of 'full humanity', the always non-innocent, ethico-political dimensions of the concept 'child' and 'human' remain hidden.

The figuration of the posthuman child challenges dominant notions of child agency and articulates child-as-phenomenon (see above). It is a response to the hegemonic literature on child agency, which can be summarised as *human-centred*: it does not consider *the agency of the material*; ontologically assumes *an individual self* (subject) separate from the body; thrives on *power-producing binaries*, such as individual/social, human/nonhuman, animate/inanimate and the core dichotomy, culture/nature; assumes *linear temporalities* underpinned by notions such as 'development' and 'progress' for individuals and nations; and is *colonial*, because it presupposes an agent who has advanced *semiotic and linguistic capabilities*, thereby excluding those who are not credited with those abilities *at all*, e.g., animals, matter, digital cameras; or, *not yet fully*, e.g., children, differently-abled and Indigenous peoples.

2.2 Figurations of child(hood)

The prevailing notion of child agency rests upon the culture/nature dichotomy – the philosophical basis of Western thinking introduced by Plato and solidified by thinkers such as Aristotle, Locke and Rousseau, which has produced figurations of child(hood) as inherently deficient. This discourse regards child as of nature and, like animal, basically a non-thinking, non-speaking 'other' in need of taming, domesticating and civilising through education (culture), as articulated in a set of figurations of childhood (Murris 2016; 2022). These Western theoretical influences are significant in how these figurations have become the norm through which we understand child and childhood. The culture/nature binary clearly demarcates the human being as adult, capable of voicing well-thought opinions through well-organised speech. See, for example, how the concept of 'voice' – having and giving a voice – has become synonymous with agency. The figurations are not descriptive but are multi-layered thinking aids that demand accountability for one's position, and responsibility for one's complicity as adults in positioning the mature, more developed, rational, autonomous adult self as the normative ideal of childhood. Childhood has become synonymous with 'deficit' and 'lack'. The 'developing child' lacks maturity and needs adult guidance and scaffolding; 'ignorant child' lacks rationality and experience from birth and needs instruction and training; 'evil child' lacks natural goodness and requires control and discipline; 'innocent

child' lacks responsibility, therefore needs protection and facilitation; 'egocentric child' lacks empathy, social norms and cultural values and requires socialisation by elders; 'fragile child' lacks resilience and needs diagnosis, protection and possibly medication. The figuration of 'posthuman child' escapes definition – it doesn't signify a bounded body in the world, but announces a radical ontological shift in how we perform the human.

2.3 Ontological shift

Crucial for reconfiguring child(hood) is that the shift away from the (adult) human *reconfigures the relationship between the social and the individual*. Posthumanism challenges the humanist conviction that humans are the only beings with intention and agency. But note that more-than-human agency is *not* about granting agency to material objects or animals in a similar way that children are granted agency in the children's rights discourse. On the contrary, nothing exists on its own (Barad 2007). *Agency is not what a human or thing possesses*. Posthumanism reconfigures how humans relate to themselves and others, including 'inanimate' things such as rocks, stones and sand. Each human cell, organism, vegetable and photon is irreducibly composed of an 'intra-active' host of others (Barad 2007). The use of 'intra' by agential realists instead of 'inter' articulates an ontology whereby relationships are not understood as links between pre-existing self-contained independent 'things'. Posthuman subjectivity is unbounded and embedded. It is impossible to say where 'child' ends and 'adult' starts or vice versa, or to refer to childhood as a discrete phase in a human's life.

A posthumanist conception of childhood disrupts the idea that childhood is temporally and spatially located and simply a characteristic of a young human being of a particular age. For posthumanists, the 'human' materialises differently over time through continuous, diverse and repetitive processes of enacting specific norms that become expressed as part of the particular enactment or phenomenon (Barad 2017). Posthuman child is conceptualised and performed as *more than* a bounded body, (a) porous self, always connected, embedded and embodied, dynamic and active. 'Posthuman child' escapes definition and being pinned down as it doesn't signify a bounded body in the world. It is constantly being formed through relationalities.

2.4 Child as natureculture phenomenon

In sum, the figuration of posthuman child disrupts the pervasive conception of temporality that takes development and progress as inevitable and thrives on the culture/nature binary. The posthuman child disrupts the (unilinear) path of progress and child development. It articulates *the empirical fact* that child is always already in relation and does not exist prior to these relations.

Posthuman child is a natureculture phenomenon that relocates agency from inside the body to relational mutual agency, from thinking contained in a mind (or brain) to thinking in movement, from individualised actions to ‘messy’ entanglements in worldly relations, and it invites us all to be fully present in the thick ‘now-time’ (Barad 2017). So far, so good, but how can the figuration of posthuman child be mobilised to inspire different pedagogies and research practices?

3 Examples from education practices

For more than a decade, I have been enacting posthumanism in my teaching in classrooms, in teacher education, reading groups, supervision, research projects and academic writing. But unlearning *chronos*, unilinear time, is difficult. Barad’s use of phenomenon changes how I refer to the self and the politics of attributing a particular age to a human. After Barad’s visit to Cape Town in 2017 for a research project (*Decolonising Early Childhood Discourses*) that I was leading and they are a member of, I became intrigued by how agential realism disrupts dominant developmental theories. This fuelled my passion for diffracting the human of any age through the child as phenomenon (Murriss/Bozalek 2023), articulated, for example, through writing/drawing together-apart an animated cartoon with Brandon Reynolds (2018; <https://www.youtube.com/watch?v=ikN-LGhBawQ>).

3.1 Narrative characters – ‘matterphors’

Barad’s use of narrative characters, such as brittlestars, stingrays, ***, queer atoms, the void, constellations, crystals and virtual particles, troubles the notion of independent, bounded bodies and, therefore, narrow conceptions of ‘family’ and ‘kin’. Paying attention to the more-than-human radically changes how we read research data and the stories we tell. These Baradian characters have been inspirational for combatting deficit models of education (Murriss/Babamia 2021) and for reconfiguring teaching and learning through, for example, diffracting the performative practices of the ‘clairvoyant’ self-stinging stingray, the midwife and the pregnant human body through one another (Murriss 2017) or through a diffractive engagement with a heron (Murriss 2018), the snail (Murriss/Peers/Woodward 2021), the void (Murriss/Crowther with Stanley 2018), constellations and crystals (Haynes/Murriss 2019). These characters are not metaphors. As Barad explained in a Q&A session during their visit to Cape Town:

The brittle star grabbed hold of me as a felt way of being part of the world and knowing, to talk about the ontology of knowing and [...] to not have the brain and Cartesian subject in the way. Always, already before the question gets going about epistemology. So, it is [...] about [...] being with the brittle star so that I could start from a totally other place. (Bozalek/Murriss 2023, p. 30)

The playful use of these “matterphors” (Barad/Gandorfer 2021) – not metaphors – is an epistemological as well as an ethico-political opportunity in academia to reimagine the role of the pedagogue and the education researcher. It brings the philosophy of agential realism alive, in and outside the university classroom.

3.2 Enacting temporal diffraction

Since Barad’s visit, my conference presentations, research practices and academic writing articulate a greater awareness of temporal diffraction and how the methodology resists erasures between past and future(s). Working with multiple temporalities and the awareness that earth dwellers – including children and more-than-human – are not all ‘on the same timeline’ is particularly generative for childhood studies: child(hood) is not something we (adults) leave behind.

Child as a concept is complex and refers to a chronological, fleshy child in space-time, as well as the abstract notion that exists only because of its polar opposite, i.e., adult. The concept requires continuous opening up and aerating so it can “continue to breathe” (Barad/Gandorfer 2021, p. 31). Temporal diffraction introduces ‘haunting’ into the very construction of each concept, including ‘being’ and ‘time’ (Schrader 2012). Discourses about child(hood) resemble prejudicial assumptions about women and people of colour. Agential realism has inspired postcolonial and postdevelopmental conceptions of child(hood) that trouble the human-centred orientation of human rights discourses and capability approaches to early childhood in policies and curriculum development (Murris 2019). Age also shapes normative decisions about who and what can be playful (Haynes/Murris 2019) and reconfigures digital play as ‘postdigital’ play (Dixon et al. 2024). The agential realist disruption of taken-for-granted concepts, such as ‘inside’ and ‘outside’, ‘now’ and ‘then’, helps to reimagine the notion of, for example, doing field trips as part of one’s teaching. I have taken concepts generated by my students ‘inside’ the university classroom, such as ‘tidying up’, ‘alive and dead’ and ‘family’, ‘outside’ during field trips to an ‘abandoned’ zoo (Murris 2020), an aquarium and a park with ‘alien’ trees (Murris/Reynolds/Peers 2018), and a beach haunted by violent deaths of students – an experience that exemplified the notion of ‘planetary literacies’ (Murris/Somerville, 2021).

3.3 Enacting posthuman child – decolonising child(hood)

Child-as-phenomenon (the figuration of posthuman child) “extends’ across different spaces and times” and remains open to change (Barad 2007 p. 383), bringing the energetics of the past into the present and the present into the past (Barad 2017, pp. 21-23). By disrupting chronological time in education (Murris/Kohan 2020) and moving ‘beyond’ chronological child, temporal diffraction teaches the educator to ‘teach without teaching’ (Murris/Muller 2018) at a snail’s pace (Murris/Peers/Woodward 2021), thereby also troubling teacher-centred

notions of authority (Murris/ Haynes 2019). The methodology works without erasing chronological child or the adult human (Murris/Osgood 2022) because the human and the apparatus that measures is always already part of the phenomenon, including the technology routinely used in education research. In this way, temporal diffraction also helps enact a reanimation of video and sound in research (Murris/Menning 2019; Menning/Murris/Wargo 2021; Menning/Murris 2022; 2023). Attuning to a multiplicity of times makes a critical difference when analysing photographs ‘of’ children (Murris 2022; Dixon et al. 2024), classrooms and other research sites (Murris/Haynes 2018). When re-turning to photos of researching a Grade 2 classroom in Cape Town, we wondered what we were missing – not feeling, hearing or seeing with our human senses. The land (skin) on which the school has been built is entangled with its apartheid history which is there and not there at the same time, disrupting binary logic and troubling a meta/physics of presence. Because we are so used to Newtonian conceptions of space and time, such an idea hardly makes sense to us now. But what is it we are *not* noticing? Not even noticing we are not noticing? (Murris/Crowther with Stanley 2018). Agential realism helps pedagogues and researchers to articulate this “strange topology” where past, present and future are inside one another (Barad/Gandorfer 2021, p.23), silently rupturing ageist, ableist, extractive and settler-colonial logics with/in the place of a school.

4 Conclusion

An overview of a sample of my more recent academic writings shows how I have brought radical agential realist approaches to how to read ‘texts’, such as classrooms, research sites, picture books and photographs. It exemplifies how post-humanism is not only a theory or philosophy but inspires a political activism of doing education differently, as teacher, lecturer and researcher. It has also inspired many of my postgraduate students (Chambers 2021; Crowther 2021; Giorza 2018, 2021; Meiring 2018; Peers 2018; Reynolds 2021; Thompson 2020). Decolonising education involves disrupting the binary logic of Western education that adults absorbed as part of the process of growing up, by learning from and with chronological children to ask childlike questions (Murris 2022). Decolonisation involves re-turning to be (the) child adults ‘came from’ but never left. This is what diffracting teaches us:

[r]esponding – being responsible/response-able – to the thick tangles of spacetime-matterings that are threaded through us, the places and times from which we came but never arrived and never leave. (Barad 2014, p.184)

Bibliography

- Barad, Karen (1995): A Feminist Approach to Teaching Quantum Physics. In: Sue V. Rosser (Ed.): *Teaching the Majority: Breaking the Gender Barrier in Science, Mathematics, and Engineering*. New York: Teacher's College Press, S. 43–75.
- Barad, Karen (2007): *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Durham: Duke University Press.
- Barad, Karen (2014): Diffracting diffraction: Cutting together-Apart. In: *Parallax*, Jg. 20, Nr. 3, S. 168–187.
- Barad, Karen (2017): What flashes up: Theological-political-scientific fragments. In: Keller, Catherine/Rubenstein, Mary-Jane (Eds.): *Entangled worlds: Religion, science, and new materialisms*. New York: Fordham University Press, S. 21–88.
- Barad, Karen (2018): Troubling time/s and ecologies of nothingness: Re-turning, re-memembering, and facing the incalculable. In: Fritsch, Matthias/Lynes, Philippe/Wood, David (Eds.): *Eco-Deconstruction: Derrida and environmental philosophy*. New York: Fordham University Press, S. 206–249.
- Barad, Karen/Gandorfer, Daniela (2021): Political desirings: Yearnings for mattering (.) differently. *Theory & Event*, Jg. 24, Nr. 1, S. 14–66.
- Crowther, Judy (2021): Undergoing a posthuman literacy research in an in/formal settlement primary school in South Africa. PhD thesis, University of Cape Town.
- Dixon, Kerrin/Murris, Karin/Peers, Joanne/Giorza, Theresa/Lawrence, Chianque (2024): *Postdigital Play and Global Education*. London: Routledge.
- Giorza, Theresa (2018): *Making kin and taking care: Intra-active learning with space, time and matter in a Johannesburg preschool*, PhD thesis, University of Cape Town.
- Giorza, Theresa/Murris, Karin (2021): Seeing with/in the world: Becoming-little. *Childhood & Philosophy*, 17, S. 1–23.
- Haynes, Joanna/Murris, Karin (2019): Taking age out of play: Children's animistic philosophizing through a picturebook. *The Oxford Literary Review*, Jg. 41, Nr. 2, S. 290–309.
- Haynes, Joanna/Murris, Karin (2021): Right under our noses: The postponement of children's political equality and the NOW. *Childhood & Philosophy*, 17, S. 1–21.
- Meiring, Rouxnette (2018): *Com-post-humanism: Implications for foundation phase environmental education in South Africa*, PhD thesis, University of Cape Town.
- Murris, Karin (2019): Children's Development, Capability Approaches and Postdevelopmental Child: The Birth to Four Curriculum in South Africa. *Global Studies of Childhood*, Jg. 9, Nr. 1, S. 1–16.
- Murris, Karin (2020): Posthuman de/colonising teacher education in South Africa: Animals, Anthropomorphism and Picturebook Art. In: Burnard, Pamela/Colucci-Gray, Laura (Eds.): *Why Science and Art Creativities Matter: STEAM (re-)Configurings for Future-making Education*. Leiden: Brill, S. 52–78.
- Murris, Karin (2021): The 'Missing Peoples' of critical posthumanism and new materialism. In: Murris, Karin (Ed.): *Navigating the postqualitative, new materialist and critical posthumanist terrain across disciplines: An introductory guide*. Oxon/New York: Routledge, S. 62–85.
- Murris, Karin (2022): Karen Barad as educator: Agential realism and education. Singapore: Springer.
- Murris, Karin/Babamia, Sumaya (2018): Bodies with legs: 'fidgeting' and how recording practices matter. In: Murris Karin/Haynes, Joanna (Eds.): *Literacies, literature and learning: Reading classrooms differently*. London: Routledge, S. 110–121.
- Murris, Karin/Bozalek, Vivienne (2019): Diffracting diffractive readings of texts as methodology: Some propositions. In: *Educational Philosophy and Theory*, Jg. 51, Nr. 14, S. 1504–1517.
- Murris, Karin/Bozalek, Vivienne (2023): *In Conversation with Karen Barad: Doings of Agential Realism*. London: Routledge.
- Murris, Karin/Haynes, J. (2020): Troubling authority and material bodies: Creating sympoietic pedagogies for working with children and practitioners. In: *Global Education Review*, Jg. 7, Nr. 2, S. 24–42.

- Murris, Karin/Kohan, Walter (2020): Troubling troubled school times: Posthuman multiple temporalities. In: *International Journal of Qualitative Studies in Education*, Jg. 34, Nr. 7, S. 581-597.
- Murris, Karin/Menning, Soern F. (2019): Videography and decolonizing education. In: *Video Journal of Education and Pedagogy*, 4, S. 1-8.
- Murris, Karin/Muller, Kathryn (2018): Finding child beyond 'Child': A posthuman orientation to foundation phase teacher education in South Africa. In: Bozalek, Vivienne/Braidotti, Rosi/Shefer, Tamara/Zembylas, Michalinas (Eds.): *Socially just pedagogies: Posthumanist, feminist and materialist perspectives in higher education*. London: Bloomsbury Academic, S. 151-171.
- Murris, Karin/Somerville, Margaret J. (2021): Planetary literacies for the Anthropocene. In: Pandya, Jessica Zacher/Mora, Raúl Alberto/Alford, Jennifer Helen/Golden, Noah Asher/De Rooock, Roberto S. (Eds.): *The Handbook of critical literacies*. New York: Routledge, S. 335-344.
- Murris, Karin/Reynolds, Brandan (2018): A manifesto. Posthuman child: De/colonising childhood through reconfiguring the human [Video]. URL: www.youtube.com/watch?v=ikN-LGhBawQ [Abrufdatum: 14.04.2024].
- Murris, Karin/Crowther, Judy/ Stanley, Sara (2018): Digging and diving for treasure: Erasures, silences and secrets. In: Murris, Karin/Haynes, Joanna (Eds.): *Literacies, literature and learning: Reading classrooms differently*. London: Routledge, S. 149-173.
- Menning, Soern Finn/Murris, Karin/Wargo, Jon M. (2021): Reanimating video and sound in research practices. In: Murris, Karin (Ed.): *Navigating the postqualitative, new materialist and critical posthumanist terrain across disciplines: An introductory guide*. London: Routledge, S. 150-169.
- Murris, Karin/Peers, Joanne/Woodward, Nadia (2022): Learning at a snail's pace: What if and what else is happening in a South African primary classroom? In: Burnard, Pam/Loughrey, Michelle (Eds.): *Sculpting New Creativities in Primary Education*. London: Routledge, S. 182-203.
- Murris, Karin/Reynolds, Rose-Anne/da Silva, Heloisa/de Souza, Luzia A. (2021): Untidying child development with a picturebook: Disrupting colonizing binary logic in teacher education. In: Yelland, Nicola J./Peters, Lacey/ Tesar, Marek/Pérez, Michelle S. (Eds.): *The SAGE Handbook of Global Childhoods*. London: Sage, S. 397-410.
- Murris, Karin/de Souza, Luzia A./da Silva, Heloisa/Reynolds, Rose-Anne (2022): Is the sand alive?: Posthuman experimentation with/in early years teacher education. In: Kuusisto, Arniika (Ed.): *The Routledge international handbook of the place of religion in early childhood education and care*. London: Routledge, S. 149-164.
- Murris, Karin/Smalley, Kaitlin/Allan, Bridget (2020): Postdevelopmental conceptions of child and childhood in education. In: *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press.
- Schrader, Astrid (2012): Haunted measurements: Demonic work and time in experimentation. In: *Differences: A Journal of Feminist Cultural Studies*, Jg. 23, Nr. 3, S. 119-160.
- Thompson, Robyn D. (2020): Teaching intra-active comprehension with picturebooks in a grade three South African classroom. PhD thesis, University of Cape Town.

Author

Murris, Karin, Professor of Early Childhood Education,
ORCID: 0000-0001-9613-7738

**Schüler:insein und Kindsein
im Kontext von empirischer Forschung**

Tanja Betz

Kindheitsforschung meets Schüler:innen- forschung. Selbstpositionierungen von Kindern zwischen Schule und Familie

Abstract

Im Beitrag werden Kindheits- und Schüler:innenforschung als zwei eigenständige Forschungsfelder skizziert, die in der Analyse der Wechselwirkungen zwischen Schule und außerschulischen Lebenswelten einen zentralen und sich überschneidenden Gegenstandsbereich haben. Auch wenn nach wie vor die Perspektiven und Positionen von Kindern zwischen Schule und Familie nur vereinzelt analysiert werden, lässt sich am Beispiel ausgewählter Befunde des Projekts „Kinder zwischen Chancen und Barrieren“ aufzeigen, welche Einblicke durch eine solche Perspektive auf das Zusammenspiel von Schule und Elternhaus möglich werden. Im Beitrag werden auf der Basis von qualitativen leitfadengestützten Interviews mit Grundschulkindern (N = 42) zu Kontakten zwischen Schule und Familie inhaltsanalytisch diverse Selbstpositionierungen herausgearbeitet (Kinder als „Gegenstand der Kommunikation“, als „Machtlose“, als „Informierte“, als „(Des-)Interessierte“, als „Gatekeeper“ und als „Verbesserungsprojekt“). Mit diesen Perspektivierungen auf die (schulpädagogische) Gestaltung der Kommunikation und Kooperation zwischen Schule und Familie wird an ein internationales Forschungsfeld angeknüpft, das sich mit der ‚missing person‘ (Walker 2002) im Verhältnis von Schule und Familie beschäftigt.

Schlüsselwörter

Kindheitsforschung, Schüler:innen, Grundschule, Familie, Kinder als Akteure, Schüler:innenforschung

1 Gemeinsame Interessen und grundlegende Desiderate

Die Schüler:innenforschung als ein Teilgebiet der (grund-)schulpädagogischen Forschung und die Kindheitsforschung haben sich in den letzten 40 Jahren als zwei eigenständige Forschungsfelder etabliert (vgl. Betz 2022). Sie haben mit ihrem Fokus auf Schüler:innen einerseits und Kinder andererseits (zur Parallelisierung: vgl.

Eigenmann/Ruoss 2022) ein gemeinsames Interesse an einer zahlenmäßig großen, aber vernachlässigten Personengruppe. Zwar findet das Aufwachsen von Kindern v. a. zwischen öffentlicher und privater Verantwortung zunehmend gesellschaftliche Beachtung wie bei den Themen Bildung, Familie, Armut, Migration etc. Dennoch erhalten Kinder selbst, genauer: ihre Bedarfe und Interessen, ihre Deutungsmuster sowie ihre (kinderkulturellen) Praktiken und die Kinderrechte, nach wie vor eine vergleichsweise geringe Aufmerksamkeit in einer Gesellschaft, deren Strukturen, Verfahren, Routinen und Normen in hohem Maße erwachsenenzentriert sind.

Analog hierzu haben Schüler:innen, wie Zinnecker (2000) dies herausarbeitet, nur einen marginalisierten Status im Bildungssystem; er spricht von Schüler:innen als einer „institutionellen Randgruppe“ (ebd., S. 672). Auch in der Forschung zu Schule und Unterricht sind sie, so die Schulforscher:innen Bennewitz, de Boer und Thiersch (2022), bis heute nicht prominent. Analoge Diagnosen gibt es in der Kindheitsforschung (vgl. „Kinder als Außenseiter“, vgl. Zeiher/Büchner/Zinnecker 1996). Entsprechend ist die Analyse der Wechselwirkungen zwischen Schule und Familie aus der Perspektive von Kindern ein Desiderat (vgl. Betz et al. 2017). Die marginalisierte Position von Kindern zeigt sich auch in aktuellen gesellschaftlichen Debatten und Entwicklungen, wie bei der Einführung des Rechtsanspruchs auf Ganztagsbetreuung für Kinder im Grundschulalter. Diese werden nahezu ausschließlich aus der Perspektive von Erwachsenen und deren Anliegen und Logiken heraus argumentiert und gestaltet (vgl. Betz 2023).

Entsprechend solcher Diagnosen war und ist es ein Anliegen der Kindheitsforschung, die wissenschaftliche, pädagogische und öffentliche Aufmerksamkeit verstärkt auf Kinder und Kindheiten zu richten und Institutionalisierungsformen von Kindheit zu untersuchen. Quasi parallel hierzu werden die vielfältigen Facetten des Schüler:innenseins aus unterschiedlichen Perspektiven analysiert (für einen Überblick: vgl. Bennewitz/de Boer/Thiersch 2022). Zugleich ist das Wissen über, für und von Schüler:innen historisch kontingent (vgl. Eigenmann/Ruoss 2022).

2 Entwicklungspfade der Forschungsfelder zu Kindheit, Kindern und Schüler:innen

Die Konturen beider Forschungsfelder sind nicht eindeutig zu bestimmen. Dennoch lassen sich für Deutschland wichtige Etappen und Institutionalisierungsformen ausmachen. Trotz oder wegen (disziplinärer) Abgrenzungen und unterschiedlicher Entwicklungspfade (hierzu: vgl. Betz 2022) wird unterschiedliches und ebenso geteiltes Wissen zu Kindheit, Kindern und Schüler:innen erzeugt und verbreitet.

Mehrheitlich voneinander separiert bieten seit den 1990er-Jahren bis heute einschlägige *Handbücher* kanonisiertes (Überblicks-)Wissen zur Kindheitsforschung einerseits und zur Grundschulpädagogik und ihrem Teilgebiet der Schüler:innenforschung andererseits (ausführlich, auch zu Überschneidungen: vgl. ebd.). Auch konnten sich zentrale *Zeitschriften* etablieren wie die ‚Zeitschrift für Grundschulforschung‘ (ZfG), die Zeitschrift ‚Diskurs Kindheits- und Jugendforschung‘ und die ‚Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation‘ (ZSE), in der sowohl Schüler:innen als auch Kinder und Kindheiten regelmäßig in den Blick genommen werden.

Zudem gab und gibt es in den letzten 30 Jahren dezidierte Annäherungen. Sie lassen sich anhand von vier zentralen *Tagungen* und der jeweils daraus entstandenen *Fachpublikationen* sowie ihren *Protagonist:innen* verdeutlichen (vgl. Tabelle 1).

Tab. 1: Formate, Orte und Protagonist:innen der Wissenserzeugung und -verbreitung

Jahreszahlen	Formate, Orte	Titel des Sammelbandes (Tagungsband) und Publikationsort	Zentrale Protagonist:innen
1994/ 1995	Tagung: Siegen, Sammelband	Kindheit und Schule. Kinderleben im Blick von Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung; Juventa Verlag	u.a. H. Brügelmann/J. Zinnecker Herausgeberinnen: Behnken/Jaumann (1995)
2002/ 2003	Tagung: Siegen, Sammelband	Grundschulpädagogik meets Kindheitsforschung. Zum Wechselverhältnis von schulischem Lernen und außerschulischen Erfahrungen im Grundschulalter; Verlag Leske +Budrich	u.a. I. Behnken, M. Fölling-Albers, Ch. Röhner, J. Wiesemann Herausgeber:innen: Panagiotopoulou/Brügelmann (2003)
2005	Sammelband	Schulforschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz? VS Verlag	u.a. F. Heinzel, G. Beck, H. Kelle, B. Fuhs, M. du Bois-Reymond, L. Krappmann Herausgeber:innen: Prengel/ Breidenstein (2005)
2023/ 2024	Tagung: Siegen, Sammelband	Grundschulforschung meets Kindheitsforschung reloaded; Klinkhardt Verlag	u.a. H. Deckert-Peaceman, C. Machold, K. Murriss Herausgeber:innen: Flügel/ Gruhn/Landrock/Lange/Müller- Naendrup/Wiesemann/Büker/ Rank (2024)

Der Grundschulforscher Hans Brügelmann und der Kindheits- und Jugendforscher Jürgen Zinnecker luden 1994 zu einer ersten Tagung ein. Dort wurde „ausdrücklich“ der „Dialog zwischen Kindheitsforschung und Grundschulpädagogik“ gesucht (Behnken/Jaumann 1995, S. 10). Im Tagungsband ist explizit von einem Annäherungsprozess die Rede. Der Sammelband wurde in der Reihe „Kindheiten“ des Juventa Verlags publiziert. Diese Reihe bzw. ihre Nachfolge „Kindheiten – neue Folge“ ist bis heute ein zentraler Ort der Diskurse und Arbeiten in der deutschsprachigen Kindheitsforschung. Sie bündelt das kindheitstheoretische Wissen.

Die zweite einschlägige Tagung, die von der Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2002 ausgerichtet wurde, ist ein weiterer „Annäherungsversuch“ (Panagiotopoulou/Brügelmann 2003, S. 13) von Seiten der Grundschulpädagogik in Richtung Kindheitsforschung. Die Erträge wurden als 7. Band im „Jahrbuch Grundschulforschung“ verlegt bei Leske + Budrich publiziert. Dieses Jahrbuch bildet den bis heute regelmäßigen und zentralen Publikationsort der deutschsprachigen Grundschulpädagogik und -forschung. Es bündelt das Wissen, das in der Grundschulpädagogik – auch zu Schüler:innen – erzeugt wird.

Die dritte für die Entwicklung der beiden Forschungsfelder zentrale Publikation, legten 2005 Annedore Prengel und Georg Breidenstein in der Reihe „Studien zur Schul- und Bildungsforschung“ vor. Die Beiträge des Bandes gehen u. a. auf die Arbeiten in einer Arbeitsgruppe zur Kindheits- und Grundschulforschung am Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg sowie einzelne Vorträge zum Thema „Kindheit in der Schule“ aus dem Jahr 2002 zurück.

Danach lassen sich lange keine expliziten Schauplätze einer übergreifenden Diskussion finden bis mit der jüngsten Tagung in 2023 die Debatte von Seiten der Grundschulpädagogik neu belebt werden sollte. Die Tagungspublikation erscheint als 28. Ausgabe des Jahrbuchs Grundschulforschung. Alle vier Bände zeigen die Aushandlungen um die Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Forschungsinteressen, metho(dolo)gischen Zugängen und (schulpädagogischen) Implikationen auf.

3 Sich überschneidende Gegenstandsbereiche

Im Überschneidungsbereich von Schüler:innen- und Kindheitsforschung lassen sich Arbeiten entlang von vier Gegenstandsbereichen grob unterscheiden.

Thematisiert werden in einem ersten Strang die sich verändernden Lebenslagen von Kindern und damit die gesellschaftlichen Bedingungen und ihre Auswirkungen auf das Kind- und Schüler:innensein sowie auf Schule und Unterricht (vgl. z. B. Fölling-Albers 2024; Betz 2022). In einem weiteren Gegenstandsbereich stehen Schüler:innen und Kinder verstärkt als Subjekte und soziale Akteure im

Mittelpunkt. Analysiert werden ihre Peerbeziehungen und ihr schulisches Selbst bzw. die Herstellung schulischer Ordnungen, an denen Schüler:innen maßgeblich beteiligt sind (vgl. z. B. Hess 2020; Betz 2022). Diskursanalysen zu Kindheit, Kindern, Schule und Schüler:innen haben sich als ein dritter, kleinerer Bereich etablieren können, wie dies Analysen zur Konstruktion von Schüler:innen (vgl. z. B. Rabenstein/Reh 2009 zur Konstruktion des ‚normalen Schülers‘ bzw. der ‚normalen Schülerin‘; Betz 2022) belegen. Hier lassen sich auch die Beiträge der historischen Bildungsforschung über Schüler:innen zuordnen (vgl. Eigenmann/Ruoss 2022). Ein letzter Gegenstandsbereich nimmt die vielfältigen Wechselwirkungen zwischen Schule und außerschulischen Lebenswelten wie Familie, Freizeit etc. in der Lebensphase Kindheit in den Blick. Hierzu zählt das Projekt *„Kinder zwischen Chancen und Barrieren. Zum Verhältnis von Schule und Familie aus der Sicht von Kindern: ihre Perspektiven, ihre Positionen“* (Betz et al. 2019), das im Folgenden auszugsweise mit Blick auf die Befunde zu den Selbstpositionierungen von Kindern vorgestellt wird.

4 Wechselwirkungen zwischen Schule und der außerschulischen Lebenswelt Familie

Im genannten Projekt wurden mit einem multimethodalen Zugang die Perspektiven und (marginalisierten) Positionen von Kindern im Verhältnis Grundschule-Familie analysiert¹. Im Folgenden stehen kurz das Design und Ziel der Studie sowie ausgewählte Befunde im Fokus (ausführlich: vgl. Betz et al. 2019).

4.1 Forschungsdesign und Grundannahmen

Empirische Basis bilden qualitative leitfadengestützte Interviews mit Kindern im Grundschulalter (N = 42) zu ihrem Erfahrungswissen über Kontakte zwischen Schule und Familie. Diese wurden inhaltlich strukturierend ausgewertet (zum methodischen Vorgehen: vgl. ebd., S. 29 ff.; Brooker 2007; Kuckartz 2016), um multiple Selbstpositionierungen der Kinder ausdifferenzieren zu können. Die Kategorienbildung erfolgte induktiv aufgrund der Forschungslücke zur ‚missing person‘ (vgl. Walker 2002) im Verhältnis von Schule und Familie. Forschungsleitend waren folgende Fragen: Wer oder was ‚sind‘ Kinder in den Kontaktsituationen zwischen Schule und Familie? Als wer oder was positionieren sich Kinder, wenn ihre Eltern und ihre Lehrkraft/ihre Lehrkräfte Kontakt zueinander haben bzw. wie werden sie durch ihre Eltern oder Lehrkräfte positioniert?

1 Es handelt sich um ein Kooperationsprojekt zwischen der Goethe-Universität Frankfurt am Main und der Bertelsmann Stiftung (Laufzeit: 2015-2018) unter der Leitung von Prof.ⁱⁿ Dr. Tanja Betz und den Mitarbeiterinnen Dr. Stefanie Bischoff, Nicoletta Eunicke, Laura Kayser und Britta Schäfer.

Die empirische Herangehensweise erlaubt es, explorativ in den Blick zu nehmen, wie unterschiedlich sich die Kinder positionieren, wenn sie im Interview ihr Erfahrungswissen preis geben. Ausgegangen wird davon, dass das erzählende Kind „eine Position bezieht“ und nicht nur sich dabei positioniert, sondern zugleich „alle anderen an der Erzählung Beteiligten“ (Brockmeier/Harré 2005, S. 40) und sich dies interpretativ erschließen lässt, um die Selbstpositionierungen herauszuarbeiten. Die jeweiligen Selbstpositionierungen wurden in Teilen explizit verbalisiert, vielfach waren sie latent und wurden entsprechend interpretiert. Es wurde dabei nicht die Vollzugslogik im Sprechen in den Blick genommen. Auch stand nicht im Fokus, ob das Erzählte der vorangegangenen Wirklichkeit ‚tatsächlich‘ entspricht. Hierzu wären andere methodische und methodologische Zugänge erforderlich und zugleich ein anderes Erkenntnisinteresse. Das Anliegen war es, explorativ möglichst vielfältige Selbstpositionierungen von Kindern in der Gestaltung des Kontakts zwischen Schule und Familie herauszuarbeiten und für diese Heterogenität zu sensibilisieren, um so darauf aufbauend zukünftig Detaillierungen und Systematisierungen auch in anderen Studien vornehmen zu können, die die Verschränkungen des Schüler:innen- und (Familien-)Kindseins in der Kommunikation und Kooperation zwischen Schule und Familie analysieren. Einzelnen Kindern konnten im Interviewverlauf oder innerhalb einzelner Sequenzen im Gespräch mehrere Selbstpositionierungen zugeordnet werden. So lassen sich die Positionierungen zwar analytisch unterscheiden, gleichwohl gibt es Überschneidungen in der erzählten Wirklichkeit diverser Situationen und Konstellationen.

Mit diesem Blick knüpft die Studie an ein internationales Forschungsfeld an, das sich zunehmend weiter ausdifferenziert. Das geteilte Erkenntnisinteresse liegt darin, die Positionen und Perspektiven von Kindern bzw. Schüler:innen – auch über die Grundschule hinaus – im Zusammenwirken von Schule und Familie und damit einem spezifischen Teilbereich ‚geteilter Verantwortung für das Lernen von Schüler:innen‘ mit Rekurs auf Joyce Epstein („shared responsibility for children’s learning“, Hart/Bracey 2023, S. 733) herauszuarbeiten (vgl. u. a. Markström 2015; Betz et al. 2017; Eunicke 2023). Die vorliegende Studie bildet damit ein Gegengewicht zur stark erwachsenenzentrierten Schulforschung (vgl. Kap. 1) und zu Forschungsarbeiten, in denen das Verhältnis zwischen Schule und Familie untersucht wird, international bezeichnet als Forschung zu *Parental Involvement* und *Partnerships in Education* (zu einer Übersicht: vgl. Betz et al. 2017; Hart/Bracey 2023).

4.2 Selbstpositionierungen von Kindern beim Kontakt zwischen Schule und Eltern

Insgesamt wurden im Projekt elf Selbstpositionierungen aus den Erzählungen über Situationen des Kontakts zwischen Eltern und Schule herausgearbeitet (vgl.

Betz et al. 2019). Sechs davon, die teilweise sehr kontrastiv zueinanderstehen, werden hier knapp skizziert.

Kinder sind vielfach nicht Akteure des Kontakts, sondern *Gegenstand der Kommunikation*. In den Sequenzen wird zum einen deutlich, dass Erwachsene, Eltern und Lehrkräfte, über die Kinder sprechen, die gleichermaßen Gesprächsanlass und -objekt sind. Dies gilt auch für berichtete Situationen, in denen Kinder anwesend sind, wie in den Lehrer:innen-Schüler:innen-Elterngesprächen. Dieser Befund deckt sich mit den gesprächsanalytischen Rekonstruktionen schulischer Interaktionen in Lernentwicklungsgesprächen (vgl. Bonanati 2018). Ebenso sind Kinder Gegenstand der schriftlichen Kommunikation zwischen Schule und Elternhaus, z. B. in Briefen. Zum anderen sind in der jeweiligen Kommunikation nicht alle Facetten des Kindseins relevant. Primär ist ihr ‚Schülerin-Sein‘ bedeutsam: Die Kinder sind als bewertete (gute/schlechte) Schüler:innen Gegenstand der Kommunikation (vgl. Betz et al. 2019, S. 82 ff.; zu eigenverantwortlich und selbstständig lernenden Schüler:innen in Lernentwicklungsgesprächen vgl. Bonanati 2018).

Eine weitere Positionierung sind *Kinder als Machtlose*. Die Kinder erzählen, anders als es das vielfach positiv gerahmte Verhältnis zwischen Elternhaus und Schule in der Fachliteratur glauben machen will (vgl. u. a. Betz et al. 2017), von potentiellen Nachteilen und/oder negativen Folgen des Austauschs zwischen Eltern und Lehrkräften, ohne dass sie dies verhindern könnten. Diese Machtlosigkeit bezieht sich auf unterschiedliche zeitliche und inhaltliche Aspekte. So wird erzählt davon, dass Kinder das Zusammentreffen nicht verhindern konnten, dass Eltern z. B. die Lehrkraft über Vorkommnisse informieren, die gegen den (erklärten) Willen der Kinder zum Gegenstand der Kommunikation werden oder auch, dass Fotos sowohl von schulischer als auch familialer Seite ohne ihre Einwilligung weitergegeben und ausgetauscht werden und es Ärger in der Folge des Kontakts zwischen Eltern und Lehrkraft gibt. Es werden unterschiedliche Szenen geschildert, in denen die Kinder einen Kontrollverlust erlebten, weil sie den Informationsfluss zwischen Schule und Elternhaus nicht in ihrem Sinne unterbinden konnten. Hart und Bracey (2023, S. 732) arbeiten aus kinderrechtlicher Perspektive in ihrem Material analog hierzu das Recht auf Privatheit („right to privacy“) der Schüler:innen heraus und problematisieren die gängige schulische Praxis.

Kinder als (Des-)Interessierte ist eine weitere Selbstpositionierung. Hier spielen zum einen ihr Interesse am Austausch, ihre vielfältigen Aktivitäten sich in die Kommunikation und den Austausch einzubringen eine Rolle. Dazu gehört z. B. nachfragen, was auf dem Elternabend besprochen wurde, nachlesen was in einem Brief an die Eltern steht oder zu lauschen, wenn die Mutter und die Lehrkraft miteinander telefonieren. Zum anderen wird in den Gesprächen markiert, dass Kinder anderweitig beschäftigt sind, wenn Eltern und Lehrkraft aufeinandertreffen und kein Interesse besteht zu erfahren, worüber gesprochen wurde oder sich

selbst in die Situation einzubringen, sie mitzugestalten. Die Kinder erzählen davon stattdessen von ihrem ‚Familienkind-Sein‘ z. B. darüber, dass sie Sport treiben, spielen oder fernsehen während des Kontakts.

Mit der Selbstpositionierung *Kinder als Informierte* kommt zum Ausdruck, dass sich die Kinder als diejenigen positionieren, die gut informiert sind, Bescheid wissen z. B. welche Informationen zwischen Schule und Elternhaus und wie diese zirkulieren.

Kinder als Gatekeeper:innen ist insofern eine interessante Selbstpositionierung, als Kinder die einzigen Akteure sind, die im Verhältnis von Schule und Elternhaus alltäglich den Wechsel zwischen den Lebenswelten vollziehen. Zum einen positionieren sie sich als Auftragnehmer:innen von Botendiensten beider Seiten. So wandern durch ihr Zutun Briefe, das Hausaufgabenheft, die Postmappe, verschiedene Zettel, Einladungen sowie Zeugnisse und Klassenarbeiten zwischen Schule und Elternhaus hin und her. Auch durch ihr unabsichtliches wie absichtliches Zutun werden zum anderen genau diese Informationsträger nicht ausgetauscht und weitergeleitet. Informationen versiegen, Dokumente finden nicht den Weg, der von Eltern oder Lehrkräften beabsichtigt war, wie z. B. eine Einladung zu einer schulischen Veranstaltung, bis hin dazu, dass Eltern von Seiten der Schule als „schwer erreichbar“ gelten (Eunicke 2023, S. 249).

Die Selbstpositionierung *Kinder als schulisches Verbesserungsprojekt* beinhaltet ebenfalls unterschiedliche Facetten. So erzählen die Kinder davon, dass v. a. die Lehrkräfte konkrete Vorschläge machen, wie sie sich – als Schüler:in – verbessern können, sie erhalten Hinweise, wo und wie sie ihre schulischen Leistungen und ihr Verhalten optimieren sollen. Zugleich positionieren sie sich als aktiver und elementarer Teil dieser Adressierung. Sie wirken aktiv an der Verbesserung ihres Schüler:innensein mit. Sie denken „selber nach“ (Betz et al. 2019, S. 101), wie sie sich z. B. in einem Unterrichtsfach verbessern können.

5 Fazit

In den skizzierten Selbstpositionierungen bei Kontakten zwischen Elternhaus und Schule zeigt sich bereits eine breite Facette des Changierens zwischen Schüler:in- und (Familien-)Kindsein, von dem bzw. der (zukünftigen) schulischen Leistungsträger:in (schulisches Verbesserungsprojekt) bis zur Thematisierung des Schutzes der Eltern dadurch, dass bestimmte Informationen von Seiten der Schule nicht weitergeleitet werden (Gatekeeper:in). Darüber hinaus gibt es im Material Hinweise auf eine Informalisierung der schulischen Ordnung und familialer Verhandlungspraktiken am Schnittfeld Schule-Elternhaus als Ausdruck informellerer und enthierarchisierter Generationsbeziehungen, die es zukünftig genauer zu analysieren gilt. Dies kommt in der Selbstpositionierung ‚*Kinder als Informierte*‘ zum

Ausdruck, in der sich die Kinder als diejenigen darstellen, die über alles Bescheid wissen, z. B. indem sie den Klassenchat auf Whatsapp lesen oder die Eltern ihnen im Nachgang zu Treffen mit der Lehrkraft unverzüglich Bericht erstatten.

Über die vertiefende Analyse der multiplen Selbstpositionierungen und (damit auch der) Verschränkungen des Schüler:innen- und (Familien-)Kindseins in der Kommunikation und Kooperation zwischen Schule und Familie hinausgehend wäre es angesichts der Weiterentwicklung der beiden Forschungsfelder vielversprechend, sich (historisch-)systematisch mit den Verdichtungen und Entflechtungen von Schüler:innen- und Kindheitsforschung im Zeitverlauf zu beschäftigen und damit einen Beitrag zur grundschulpädagogischen und kindheitstheoretischen Wissenschaftsforschung zu leisten.

Literatur

- Behnken, Imbke/Jaumann, Olga (1995): Einleitung. In: Behnken, Imbke/Jaumann, Olga (Hrsg.): *Kindheit und Schule. Kinderleben im Blick von Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung*. Weinheim: Juventa, S. 7-10.
- Bennewitz, Hedda/de Boer, Heike/Thiersch, Sven (2022): *Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern*. Münster: Waxmann.
- Betz, Tanja (2023): Der Ganztag im Grundschulalter vom Standpunkt der Kinder als Akteure. In: *Grundschule aktuell*, Nr. 162, S. 3-5.
- Betz, Tanja (2022): Kindheitsforschung meets Schülerinnen- und Schülerforschung. In: Bennewitz, Hedda/de Boer, Heike/Thiersch, Sven (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern*. Münster: Waxmann, S. 33-44.
- Betz, Tanja/Bischoff-Pabst, Stefanie/Eunicke, Nicoletta/Menzel, Britta (2019): *Kinder zwischen Chancen und Barrieren. Zum Verhältnis von Schule und Familie aus der Sicht von Kindern: ihre Perspektiven, ihre Positionen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Betz, Tanja/Bischoff, Stefanie/Eunicke, Nicoletta/Kayser, Laura B./Zink, Katharina (2017): *Partner auf Augenhöhe? Forschungsbefunde zur Zusammenarbeit von Familien, Kitas und Schulen mit Blick auf Bildungschancen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Bonanati, Marina (2018): *Lernenentwicklungsgespräche und Partizipation. Rekonstruktionen zur Gesprächspraxis zwischen Lehrpersonen, Grundschulern und Eltern*. Wiesbaden: Springer VS.
- Brockmeier, Jens/Harré, Rom (2005): Die narrative Wende: Reichweite und Grenzen eines alternativen Paradigmas. In: *Psychologie & Gesellschaftskritik*, Jg. 29, Nr. 3/4, S. 31-57.
- Brooker, Liz (2007): Interviewing children. In: Mac Naughton, Glenda/Rolfe, Sharne A./Siraj-Blatchford, Iram (Hrsg.): *Doing Early Childhood Research. International Perspectives on Theory and Practice*. Buckingham: Open University Press, S. 162-178.
- Eigenmann, Philipp/Ruoss, Thomas (2022): Schüler*innen in der Historischen Bildungsforschung. In: Bennewitz, Hedda/de Boer, Heike/Thiersch, Sven (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern*. Münster: Waxmann, S. 23-32.
- Eunicke, Nicoletta (2023): Im Beziehungsgefüge von Familie und Schule: Positionen von Kindern und Lehrkräften zu ‚schwer erreichbaren‘ Eltern. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung*, Jg. 16, Nr. 2, S. 235-251.
- Fölling-Albers, Maria (2024). Soziokulturelle Bedingungen der Kindheit. In: Götz, Margarete/Hartinger, Andreas/Heinzel, Friederike/Kahlert, Jürgen/Müller, Susanne/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. Bad Heilbrunn: utb, S. 197-205.

- Hart, Peter/Bracey, Elena (2023): Privacy, power, and relationship: ethics and the home-school partnership. In: *Oxford Review of Education*, Jg. 49, Nr. 6, S. 732-748.
- Hess, Annette (2020): Disziplin und Leistung im Alltag einer zweiten Grundschulklasse. Eine ethnographische Studie. Wiesbaden: Springer VS.
- Kuckartz, Udo (2016): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Markström, Ann-Marie (2015): Children's Views of Documentation in the Relations between Home and School. In: *Children & Society*, Jg. 29, Nr. 3, S. 231-241.
- Panagiotopoulou, Argyro/Brügelmann, Hans (2003): Grundschulpädagogik meets Kindheitsforschung. In: Panagiotopoulou, Argyro/Brügelmann, Hans (Hrsg.): *Grundschulpädagogik meets Kindheitsforschung. Zum Wechselverhältnis von schulischem Lernen und außerschulischen Erfahrungen im Grundschulalter*. Opladen: Leske und Budrich, S. 11-19.
- Prenzel, Annedore/Breidenstein, Georg (2005): *Schulforschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz?* Wiesbaden: VS.
- Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine (2009): Die pädagogische Normalisierung der ‚selbständigen Schülerin‘ und die Pathologisierung des ‚Unaufmerksamen‘. Eine diskursanalytische Skizze. In: Bilstein, Johannes/Ecarius, Jutta (Hrsg.): *Standardisierung – Kanonisierung. Erziehungswissenschaftliche Reflexionen*. Wiesbaden: VS, S. 159-180.
- Walker, Barbara M. (2002): The Missing Person: student roles in home-school interviews. In: *European Educational Research Journal*, Jg. 1, Nr. 3, S. 468-479.
- Zeihner, Helga/Büchner, Peter/Zinnecker, Jürgen (1996): *Kinder als Außenseiter? Umbrüche in der gesellschaftlichen Wahrnehmung von Kindern und Kindheit*. Weinheim: Juventa.
- Zinnecker, Jürgen (2000): Soziale Welten von SchülerInnen. Über populäre, pädagogische und wissenschaftliche Ethnographien. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 46, Nr. 5, S. 667-690.

Autorin

Betz, Tanja, Dr., Professorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Kindheitsforschung an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz

Jana Herding

Die Methode der *Gedankenhöhlen* – Potenziale und Grenzen für die (Transitions-)Forschung mit Kindern im Grundschulalter

Abstract

Kindheitstheoretische, kindheitssoziologische sowie kinderrechtebasierte Begründungslinien unterstreichen die Bedeutung einer forschenden Annäherung an die Kinderperspektiven (Beck/Deckert-Peaceman/Scholz 2021) und den Einbezug ihrer Sichtweisen als „Experten in eigener Sache“ (Büker et al. 2018, S. 109). Im Rahmen einer qualitativ längsschnittlichen Studie zum Erleben und zur Bewältigung des Übergangs von der Grundschule auf die weiterführende Schule werden 20 Viert- und dann Fünftklässler:innen jeweils vor und nach dem Wechsel mittels eines komplexen qualitativen methodischen Designs befragt, um in der Eröffnung unterschiedlicher interaktiver Ausdrucksformen und (Frei-)Räume ihre subjektiven Perspektiven auf die bildungsbio-graphisch bedeutsame und zugleich institutionell vorgegebene ‚Gelenkstelle‘ im deutschen Bildungswesen in den Mittelpunkt zu stellen.

Dazu werden u.a. sog. *Gedankenhöhlen-Monologe* (ursprünglich aus der Literaturdidaktik nach Kruse 2020) aufgezeichnet. Unter methodologischer Perspektive fokussiert der Beitrag das Potenzial als auch Grenzen dieses Formats in der (Transitions-)Forschung mit Kindern. Die Ergebnisse der Studie legen nahe, dass ein *Raum* geschaffen wird, der zu besonderen Erzählfähigkeiten herausfordert (vgl. Vogl 2021) und zu einer inhaltlich komplementären Nachvollziehbarkeit des Erlebens vom Grundschulübergang aus Kinderperspektiven beiträgt. Trotzdem schaffen die gegebenen (Frei-)Räume auch Anlass zur Diskussion über Grenzen der Forschung mit Kindern, denen in diesem Beitrag nachgegangen wird.

Schlüsselwörter

Kinderperspektiven, Gedankenhöhlen, Transitionsforschung, (Frei-)Räume

1 Im Schnittfeld der Diskurse: kindheitstheoretische Begründungslinien für eine Transitionsforschung mit Kindern zum Grundschulübergang

In der Kindheitsforschung und Kindheitspädagogik ist seit Anfang der 90er Jahre ein Paradigmenwechsel zu verzeichnen und es gibt zunehmend forschungsmethodische Begründungslinien weg vom Forschen über Kinder hin zum Forschen mit Kindern (vgl. Heinzel 2012; Mey/Schwentesius 2019) und Forschen durch Kinder (vgl. Büker et al. 2018). Kindheitstheoretische (vgl. Büker 2015), kindheitssoziologische (vgl. Bühler-Niederberger 2019) sowie anerkenntnistheoretische (vgl. Mayne/Howitt/Rennie 2018) Begründungslinien fordern eine forschende Annäherung an die Kindperspektive und den Einbezug ihrer Sichtweisen in Forschung selbst (Beck/Deckert-Peaceman/Schulz 2021). Durch das kindheitstheoretische Paradigma des kompetenten Kindes findet eine kritische Reflexion des Kindbildes statt und in den New-Childhood-Studies wird dem Kind mehr Handlungsmächtigkeit (Agency) zugesprochen. Auf diese Weise können Kinder, die als Expert:innen ihrer eigenen Lebenswelt angesehen werden, mit ihren speziellen Bedürfnissen und Handlungslogiken besser verstanden werden. Gleichmaßen hat das Kind laut der UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK 1989) auch ein Recht auf freie Meinungsäußerung in all den sie selbst berührenden Angelegenheiten, dessen Recht es nachdrücklich anzuerkennen gilt. In der konsequenten Anerkennung dessen kann eine kind- und stärkenorientierte Gestaltung von Erziehungs- und Bildungsprozessen ermöglicht werden.

Trotz der Entwicklungen in der Kindheitsforschung und Kindheitspädagogik kann den tradierten Ansätzen der Transitions- und Bewältigungsforschung als gemeinsame Kritik entgegengehalten werden, dass das Kind nur eingeschränkt als aktive:r Akteur:in im Übergangsprozess angesehen wird (vgl. van Ophuysen 2018; Herding 2024). So handelt es sich beim Grundschulübergang um eine bildungsbiografisch hoch bedeutsame und zugleich institutionell vorgegebene ‚Gelenkstelle‘ im deutschen Bildungswesen (vgl. Munser-Kiefer/Martschinke 2018). Hinzu kommt die Kritik, dass diverse ‚Anpassungs‘-Begriffe aus der Transitions- und Bewältigungsforschung die Vorstellung erwecken, „ein gelingender Übergang impliziere, dass sich das Kind den Bedingungen und Anforderungen der schulischen Umwelt beuge“ (van Ophuysen 2018, S. 118).

Auch wenn Kindern das Label „Expert:innen in eigener Sache“ (Büker et al. 2018, S. 109) zu sein zugesprochen wird, geraten Studien, „die Kinder als Akteure mit ihren spezifischen Sichtweisen und Meinungen in den Fokus ihrer Untersuchung stellen, weiterhin in die Kritik“ (Kordulla 2017, S. 102).

Forschungen mit Kindern werden insbesondere Einschränkungen auf verbaler und kommunikativer Ebene (z. B. Ausdrucksformen, Wortwahl), auf interaktiver Ebene (z. B. Interaktionsformen, Künstlichkeit der Befragungssituation) sowie auf

kognitiver Ebene (z. B. Erinnerungs- und Konzentrationsvermögen) vorgehalten (vgl. u. a. Butschi/Hedderich 2021; Vogl 2021).

Bühler-Niederberger (2019) macht außerdem auf die Besonderheit der Forscher:in-Kind-Beziehung und die generationale Differenz aufmerksam, die die Glaubwürdigkeit der Aussagen der Kinder vor dem Hintergrund sozial erwünschtem Antwortverhaltens in Frage stellen kann. Daher bedarf es in der Forschung mit Kindern umso mehr einer stetigen Reflexion ethischer Standards (vgl. Bert-ram et al. 2015) sowie einer reflektierten Subjektivität unter besonderer Berücksichtigung von Erwachsensein in der Forschung mit Kindern (vgl. Velten/Höke 2021).

Damit Forschung kindgerecht gelingen kann, müssen zum einen erfahrungsnahe und für die Kinder bedeutsame Themen ausgewählt werden. Zum anderen muss das Forschungssetting auf die Begegnung und die Zusammenarbeit mit Kindern abgestimmt und bekannte Ausdrucksformen ausgewählt werden (vgl. Butschi/Hedderich 2021; Vogl 2021), die ihnen genügend Freiräume und Ausdrucksmöglichkeiten gewähren.

So wird in der vorliegenden qualitativ längsschnittlichen Übergangsstudie durch die Triangulation (vgl. Flick 2011) zweier qualitativ unterschiedlich stark strukturierter Interviewformen versucht, Viert- und Fünftklässler:innen eine aktive Auseinandersetzung mit dem unausweichlichen Lebensereignis des Grundschulübergangs und den damit verbundenen Entwicklungsaufgaben und Herausforderungen zu eröffnen. Im Mittelpunkt der vorliegenden Studie stehen die Kinder als Expert:innen ihres individuellen Übergangsprozesses. Die subjektiven Erlebens- und Bewältigungsprozesse von 20 Viert- und dann Fünftklässler:innen sollen jeweils vor und nach ihrem Wechsel im Grundschulübergang besser nachvollziehbar gemacht und aus ihren Perspektiven Implikationen für eine gelingende Übergangsbewältigung gewonnen werden (vgl. Herding 2024). Die leitende Forschungsfrage der Studie lautet:

Wie erleben und bewältigen Kinder den Übergang von der Grundschule auf die weiterführende Schule jeweils vor und nach dem Wechsel und welche Faktoren reflektieren sie subjektiv als bedeutsam für einen gelingenden Übergang?

Um mit den befragten Kindern über dieses sehr subjektive und durchaus emotionale Lebensereignis ins Gespräch zu kommen, werden ihnen unterschiedlich stark strukturierte Erzählanlässe eröffnet: zum einen werden sog. *Gedankenhöhlen-Monologe* (ursprünglich aus der Literaturdidaktik nach Kruse 2020) aufgezeichnet sowie zum anderen vertiefende, strukturierte Leitfadeninterviews durchgeführt (vgl. Döring/Bortz 2016), in die kommunikationsanregende „Stimuli“ (Helferich 2022, S. 881) in Form von Themenkärtchen sowie *Wunsch-Sonnen* und *Sorgen-Wolken* für die weiterführende Schule eingebunden werden.

Unter methodologischer Perspektive fokussiert der Beitrag das Format der *Gedankenhöhlen* sowie dessen Potenziale und Grenzen für die (Transitions-)Forschung mit Kindern im Grundschulalter.

2 Die Methode der *Gedankenhöhlen*

„Die Gedankenhöhle ist ein an umfassende Lehr-Lern-Szenarien anzubindendes Verfahren (vgl. Kruse 2014), an dem ein einzelnes Kind beteiligt ist. Im Anschluss an eine literarische Rezeption [...] bekommt der Lernende Gelegenheit, die Gedankenhöhle als Ort des zurückgezogenen Nachdenkens über das Gehörte und Gesehene aufzusuchen“ (Kruse 2020, S. 12).

Methodisch handelt es sich bei den *Gedankenhöhlen* nach Kruse (2020) um ein entwickeltes Unterrichtsverfahren, bei dem die Kinder im Anschluss an Rezeptionsphasen von Literatur in ein Diktiergerät sprechen und dabei ihre Rezeptionseindrücke sowie weiterführenden Gedanken monologisch fixieren. Durch die laut ausgesprochenen Gedanken wird der innere Monolog hörbar gemacht und mit einem digitalen Aufnahmegerät aufgezeichnet. Der Monologizität dieser Sprechsituation kommt in diesem Prozess besondere Bedeutung zu, denn diese befreit die Kinder von einem möglichen Anpassungsdruck in der Lerngruppe und ermöglicht ihnen gedankliches Verweilen im Gespräch mit sich selbst.

In sozialwissenschaftlicher Forschung kann das Format der *Gedankenhöhle* am ehesten als eine offene, unstrukturierte Interviewform in Anlehnung an die „Methode des Lauten Denkens“ (Döring/Bortz 2016, S. 361) eingeordnet werden. Im Rahmen der vorliegenden Kinderstudie wird die Kernidee des ursprünglich literaturdidaktischen Unterrichtsverfahren erstmalig in ein empirisches Erhebungsverfahren adaptiert und auf die subjektive Auseinandersetzung mit dem eigenen Übergangsprozess übertragen. Für die Umsetzung wird wortwörtlich eine Höhle u. a. in Form eines Wurfzeltes aufgebaut (siehe Abb.1), in dem es sich die Kinder nach einer kurzen Einführung einzeln ohne Anwesenheit der Forscher:in gemütlich machen und dazu eingeladen werden einen offenen Erzählimpuls ganz frei fortzusetzen. Die Monologe werden durch ein Aufnahmegerät aufgezeichnet. Der ursprünglich für literarische Kontexte entwickelte Erzählimpuls „*Was geht dir durch den Kopf? Es ist alles wichtig, was du denkst. Sprich es aus!*“ (Kruse 2020, S. 12) wird für den vorliegenden pädagogisch-psychologischen Übergangskontext mit Blick auf die beiden Erhebungsphasen abgewandelt zu:

- „Wenn ich an meinen Wechsel auf die weiterführende Schule im nächsten Sommer denke, dann...“, um über den noch bevorstehenden Übergang in der Orientierungsphase zu reflektieren;
- „Wenn ich heute an den Wechsel von meiner Grundschule auf diese neue Schule zurückdenke, dann...“, um auf den mittlerweile zurückliegenden Übergang in der Ankommensphase reflektiert zurückzublicken.



Abb. 1: Die Abbildung zeigt eine Gedankenhöhle in Form eines aufgebauten Wurfzeltes, in der ein großes gemütliches Kissen liegt. Ein Aufnahmegerät und ein einlaminiertes Erzählimpuls liegen ebenfalls dabei.

Gegenüber anderen Formen der Datenerhebung wird in diesem medial-kreativen Format das Potenzial einer besonders spielerisch anregenden Befragungssituation für Kinder gesehen, in denen das monologische Sprechen Erzählfreudigkeit anregt (vgl. Herding 2024). Gleichmaßen können Kinder in einem anderen *Raum* ohne die direkte Beeinflussung durch erwachsene Forscher:innen authentische Einblicke in ihre inneren Prozesse und aktuellen Gedanken gewähren und werden zu subjektiven Reflexionsprozessen herausgefordert.

3 Diskussion der Potenziale und Grenzen der *Gedankenhöhlen* für die (Transitions-)Forschung mit Kindern im Grundschulalter

Die inhaltsanalytischen Auswertungen (vgl. Kuckartz/Rädiker 2022) der empirischen Ergebnisse der qualitativ längsschnittlichen Kinderstudie zeigen, dass – entgegen bereits dargestellter zugeschriebener Vorbehalte und Herausforderungen in der Forschung mit Kindern – die gänzlich freie und auf sich allein gestellte Fortführung eines offenen Erzählimpulses innerhalb der *Gedankenhöhlen* die Kinder in besonderer Weise auf sprachlicher und kognitiver Ebene zu eigenständigem abstrakten (Weiter-)Denken rund um ihren individuell erlebten Übergangsprozess herausfordert:

„Wenn ich an meinen Wechsel auf die weiterführende Schule im nächsten Sommer denke, dann wünsche ich mir, dass ich neue Freunde finde. Also mehr neue Freunde finde. Und dass ich auch gute Freunde finde. Puh, ja und damit ich auf eine schöne Schule komme, will ich auch, dass ich gesund bleibe und auf der weiterführenden Schule auch Einsen schreibe. Und nicht sitzen bleibe. Und ich wünsche mir eine gute, gute weiterführende Schule für mich. Und ja dann wünsche ich mir auch, dass ich meinen Bruder noch sehe, wenn der Abi macht. Dass ich dann in S. auf die Schule gehe, weil da meine Brüder sind. Und joa, das wärs eigentlich.“ Tino, Viertklässler

„Wenn ich heute an den Wechsel von meiner Grundschule auf diese neue Schule zurückdenke, dann finde ich die neue Schule cool, aber ich vermisse auch die alte Schule. An der neuen Schule hat man halt sehr viel schwierigere Hausaufgaben auf und die Lehrer sind auch deutlich – naja strenger. Man könnte es auch – ja streng. Man muss auch immer aufstehen, wenn der Lehrer in den Klassenraum kommt. Das find ich auch manchmal nervig. Es gibt viel mehr Fächer als in der alten Schule. Das ist komisch, weil wir manchmal die Räume wechseln müssen. Aber es macht auch Spaß mehr Fächer zu haben, in denen man mehr lernen kann. Joa. Es ist auch sehr spaßig, weil wir haben ja jetzt einen ganz anderen Schulhof. Und in den Pausen kann man halt ganz andere Spiele spielen als auf dem alten Schulhof. Weil man mehr Möglichkeiten hat. Ja gut, bei uns auf dem Schulhof vom C.-Gymnasium ist halt nicht so viel Spielzeug wie auf unserem alten Schulhof. Aber es ist halt viel mehr Platz. . . Joa fertig.“ Hannah, Fünftklässlerin

Wie die Gedankenmonologe des Viertklässlers *Tino* mit einem Blick voraus auf den bevorstehenden Schulwechsel als auch die dann rückblickenden Erfahrungen der Fünftklässlerin *Hannah* beispielhaft verdeutlichen, entsteht eine beeindruckende Vielschichtigkeit von subjektiv (vermeintlich) bedeutsamen Themen für die Kinder in ihrem erlebten Übergang: So kreisen Gedanken in einem sich frei entfaltenden inneren Monolog insbesondere auf Ebene der Beziehungen rund um neue und alte Freund:innen und Lehrkräfte, aber auch auf kontextueller Ebene um steigende Leistungsanforderungen in neuen Fächern und entstandenen räumlichen Veränderungen. Die gesamten Durchführungserfahrungen der Studie belegen das Potenzial (vgl. Herding 2024), dass innerhalb der *Gedankenhöhlen* mit den eröffnenden Erzählimpulsen ein kindgerecht, motivierender und Erzählfreudigkeit anregender *Raum* geschaffen wird, der die befragten Viert- und Fünftklässler:innen zu subjektiven Auseinandersetzungen mit dem eigenen Schulwechsel herausfordert. Es werden von den Kindern bestimmte Wünsche und Sorgen mit dem bevorstehenden Übergang beschrieben und rückblickend erfahrene Diskontinuitäten und Kontinuitäten im Ankommensprozess auf der weiterführenden Schule reflektiert. Alle Kinder nutzen die durch die Offenheit der Erzählimpulse eröffneten (interaktiven) Handlungsspielräume ganz individuell und gestalten die Monologe in einer für sie inhaltlichen und emotionalen Bedeutsamkeit aus – und das ohne mittelbare direkte Beeinflussung bzw. Steuerung durch eine erwachsene Forscher:in. Aber auch in der vermeintlichen Offenheit der *Gedankenhöhlen*, die Kinder unbeeinflusst ohne direkte Involviertheit der Forscherin sprechen lassen und mehr spielerische

„(Frei-)Räume“ losgelöst von einer strukturierten Interviewsituation eröffnen sollen, agieren die Kinder in einer erkennbaren performativen Inszeniertheit. Darauf weisen beispielhaft *Marthas* letzten Worte in ihrem Gedankenmonolog als Viertklässlerin hin:

„... Ich bin jetzt fertig mit meiner Rede.“ Martha, Viertklässlerin

Martha vergleicht das geschaffene monologische Setting mit einer Rede und auch andere Kinder schließen ihren Gedankenmonolog mit beispielhaften Äußerungen, nun *fertig* zu sein (vgl. Herding 2024). Demnach bleibt es fraglich, ob das Forschungssetting bei aller methodischen Offenheit aus Forscher:in-Kind-Interaktion ein pädagogisches Setting für die Kinder bleibt und ihre Gedankenmonologe in einer Weise beeinflusst. Für das Rollenverhältnis Forscher:innen-Kind gilt es an dieser Stelle ebenso den Befragungsort der Gesamtstudie in einem institutionalisierten Setting kritisch anzuführen, denn die Kinder werden in den Räumlichkeiten der eigenen (ehemaligen) Grundschule befragt (vgl. ebd.). Demnach befinden sich die Kinder – die gewünschte methodische Offenheit möglicherweise eingrenzend – in einer konfigrierenden Doppelrolle (vgl. Eßer/Sitter 2018), einerseits in der Rolle der Schüler:innen, andererseits in der Rolle als eingeladene übergangserfahrene Expert:innen im Mittelpunkt einer Befragung.

4 Fazit und Perspektiven für die Forschung mit Kindern

Zusammenfassend gibt die Studie für den Diskurs der Kindheitsforschung innovative Impulse, wie Kindern, hier im Alter von 10 bis 11 Jahren, mögliche Freiräume und Ausdrucksmöglichkeiten eröffnet werden können, die es ermöglichen, sie als Expert:innen und Mitgestalter:innen ihrer Bildungsbiographie ernst zu nehmen (vgl. Herding 2024). Dabei gilt es das Innovationspotenzial des Formats der *Gedankenhöhlen* als Alleinstellungsmerkmal dieser empirischen Übergangsforschung hervorzuheben. Im inhaltsanalytischen Gesamtvergleich zu den ergänzend durchgeführten leitfadengestützten Interviews der Studie tragen die individuellen Gedankenmonologe zu einem Verständnis des Erlebens des Grundschulübergangs aus der Perspektive der befragten Viert- und Fünftklässler:innen bei (vgl. ebd.). Insbesondere durch, aber vor allem auch *in* der Offenheit der *Gedankenhöhlen* deuten sich Formen strukturierter und argumentativer Erzählfähigkeit in den Besonderheiten der Textstruktur eines narrativen ‚Monologs‘ bei den Viert- und Fünftklässler:innen an. Den herausgestellten Potenzialen gilt es in weiterführenden (interdisziplinären) Forschungen und Analysen vertiefend nachzugehen, wobei sich vor allem auch alternative, sequenzanalytische Auswertungsverfahren (vgl. Bohnsack et al. 2007) unter Einbezug formaler Textanalysen (vgl. Brinker et al. 2018) anbieten, um die Individualität und Vielschichtigkeit der einzelnen

Monologe noch besser nachvollziehbar zu machen. So eröffnen sich beispielsweise für den Rahmen künftiger inklusiver und partizipativer Forschungen aus Sicht der Forscherin unterschiedlichste Anschlussfragen: Ab und bis zu welchem Alter, mit welcher Zielgruppe und mit Blick auf welche weiteren inhaltlichen Kontexte kann dieses Format eine kindgerechte inhaltliche und vor allem ethische (Gegenstands-)Angemessenheit gewährleisten? Inwieweit eröffnen sich mit dem Kriterium der Reflektierten Subjektivität in der Offenheit der *Gedankenhöhlen* besondere Potenziale eines sich verändernden Rollenverhältnis von Forscher:innen-Kind im Kontext generationaler Ordnungen? Gleichmaßen gilt es weiterführend zu erörtern, inwieweit das Format der *Gedankenhöhlen* aus sprachlich und kognitiv entwicklungsorientierter Perspektive einen alternativen (räumlichen) Zugang gegenüber anderen Formen der Datenerhebung schafft, oder auch bestimmte Zielgruppen ausschließen kann? Diesen Fragen gilt es in der weiteren Erprobung des innovativen Formats in neuen Forschungskontexten mit Kindern nachzugehen.

Literatur

- Beck, Gertrud/Deckert-Peaceman, Heike/Scholz, Gerold (2021): Zur Perspektive des Kindes – revidiert. Opladen: Barbara Budrich.
- Bertram, Tony/Formosinho, Julia/Gray, Collette/Pascal, Chris/Whalley, Margy (2015): EECERA Ethical code for Early Childhood Researchers. Revised Version 1.2.: May 2015. URL: <http://www.eecera.org/wp-content/uploads/2016/07/EECERA-Ethical-Code.pdf>, [Abrufdatum: 15.01.2024].
- Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (2007): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 2., Auflage. Wiesbaden: VS für Sozialwissenschaften.
- Brinker, Klaus/Cölfen, Hermann/Pappert, Steffen (2018): Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. Grundlagen der Germanistik. Band 29. 9., Auflage. Berlin: Erich Schmidt.
- Bühler-Niederberger, Doris (2019): Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume. Weinheim und Basel: Beltz.
- Büker, Petra (2015): Kinderstärken – Kinder stärken: Pädagogische, soziologische und psychologische Zugänge zu einer „starken Idee“. In: Büker, Petra (Hrsg.): Kinderstärken – Kinder stärken. Erziehung und Bildung ressourcenorientiert gestalten. KinderStärken, Band 1. Stuttgart: Kohlhammer, S. 11-77.
- Büker, Petra/Hüpping, Birgit/Mayne, Fiona/Howitt, Christine (2018): Kinder partizipativ in Forschung einbeziehen – ein kinderrechtbasiertes Stufenmodell. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/Discourse, Jg. 13, Nr. 1, S. 109-114.
- Butschi, Corinne/Hedderich, Ingeborg (2021): Kindgerecht forschen. Ein Überblick. In: Hedderich, Ingeborg/Reppin, Jeanne/Butschi, Corinne (Hrsg.): Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit. Mit Kindern Diversität erforschen. 2., Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 101-119.
- Döring, Nicola/Bortz, Jürgen (2016): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 5., Auflage. Berlin: Springer.
- Eßer, Florian/Sitter, Miriam (2018): Ethische Symmetrie in der partizipativen Forschung mit Kindern. In: Forum: Qualitative Sozialforschung/Qualitative Social Research, Jg. 19, Nr. 3, S. o.A. URL: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/3120/4281>, [Aufrufdatum: 15.01.2024].

- Flick, Uwe (2011): *Triangulation. Eine Einführung*. 3., Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Heinzel, Friederike (2012): *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. 2., Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Helfferrich, Cornelia (2022): Leitfaden- und Experteninterviews. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. 3., Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 875-892.
- Herding, Jana (2024, i.V.): *Mit Viert- und Fünftklässler:innen den Übergang auf die weiterführende Schule reflektieren. Eine qualitativ längsschnittliche Kinderstudie*. Dissertation.
- Kordulla, Agnes (2017): *Peer-Learning im Übergang von der Kita in die Grundschule. Unter besonderer Berücksichtigung der Kinderperspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kruse, Iris (2014): *Intermediale Lektüre(n)*. In: Weinkauff, Gina/Dettmar, Ute/Möbius, Thomas/Tomkowiak, Ingrid (Hrsg.): *Kinder- und Jugendliteratur in Medienkontexten*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 179-198.
- Kruse, Iris (2020): Vom Selbst- zum Gruppengespräch. *Gedankenhöhlen zur Vorbereitung auf den Austausch über Literatur*. In: *Praxis Deutsch*, Jg. 280, Nr. 48, S. 12-17.
- Kuckartz, Udo/Rädiker, Stefan (2022): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 5., Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Maaz, Kai/Artelt, Cordula/Brugger, Pia/Buchholz, Sandra/Kühne, Stefan/Leerhoff, Holger/Rauschenbach, Thomas/Rockmann, Ulrike/Roßbach, Hans-Günther/Schrader, Josef/Seeber, Susan (2020): *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Bielefeld: wbv Media GmbH & Co. KG.
- Mayne, Fiona/Howitt, Christine/Renni, Leonie (2018): Meaningful informed consent with young children: Looking forward through an interactive narrative approach. In: *Early Childhood Development and Care*, Jg. 186, Nr. 5, S. 673-687.
- Mey, Günter/Schwentesius, Anja (2019): *Methoden der qualitativen Kindheitsforschung*. In: Hartnack, Florian (Hrsg.): *Qualitative Forschung mit Kindern. Herausforderungen, Methoden und Konzepte*. Wiesbaden: Springer VS, S. 3-48.
- Munser-Kiefer, Meike/Martschinke, Sabine (2018): Begriff, Bedeutung und Bewältigung des Übergangs auf die weiterführenden Schulen. In: Porsch, Raphaela (Hrsg.): *Der Übergang von der Grundschule auf weiterführende Schulen. Grundlagen für die Lehrerbildung, Fortbildung und die Praxis*. Münster: Waxmann, S. 13-39.
- Unicef UN-KRK (1989): *Konvention über die Rechte des Kindes*. URL: <https://www.unicef.de/informieren/ueber-uns/fuer-kinderrechte/un-kinderrechtskonvention#pdf>, [Abrufdatum: 15.01.2024].
- van Ophuysen, Stefanie (2018): *Der Übergang von der Grundschule auf die weiterführende Schule: Erleben und Entwicklung der Kinder*. In: Porsch, Raphaela (Hrsg.): *Der Übergang von der Grundschule auf weiterführende Schulen. Grundlagen für die Lehrerbildung, Fortbildung und die Praxis*. Münster: Waxmann, S. 115-137.
- Velten, Katrin/Höke, Julia (2021): *Forschung partizipativ und inklusiv gestalten? Ethische Reflexionen zu Interviews mit Kindern unter besonderer Berücksichtigung von Erwachsenenheit*. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung*, Jg. 14, Nr. 2, S. 421-436.
- Vogl, Susanne (2021): *Mit Kindern Interviews führen. Ein praxisorientierter Überblick*. In: Hedderich, Ingeborg/Reppin, Jeanne/Butschi, Corinne (Hrsg.): *Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit. Mit Kindern Diversität erforschen*. 2., Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 142-157.

Autorin

Herding, Jana, Dr.‘in des., Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Grundschulpädagogik und Frühe Bildung an der Universität Paderborn;
ORCID: 0000-0002-9909-4101

Mirja Kekeritz und Charlotte Röhner

Kinderzeichnungen zum Krieg in der Ukraine. Ein forschungsmethodologisch-methodischer Beitrag zur Analyse symbolischer Ausdrucksformen

Abstract

Der Beitrag thematisiert die Rolle von Kinderzeichnungen als symbolisches Ausdrucksmittel und deren Verwendung zur Erforschung kindlicher Perspektiven als Datenmaterial in der qualitativen Sozialforschung und damit einhergehende methodologische Herausforderungen. Im Kontext einer aktuellen Studie zu Kinderzeichnungen aus dem Ukraine-Krieg werden mittels visueller Segmentanalyse nach Breckner die Zeichnungen analysiert. Die Ergebnisse zeigen intensive Reflexionen der Kinder über die Auswirkungen des Krieges auf ihr Leben.

Schlüsselwörter

Kinderzeichnung, Ukraine-Krieg, Kriegserfahrungen, qualitative Sozialforschung, symbolische Ausdrucksformen

1 Einleitung

Kinderzeichnungen gelten als bedeutsames Ausdrucksmittel für die innere Welt von Kindern und als eine forschungsorientierte Zugangsmöglichkeit zu den Perspektiven von Kindern. Dies wird insbesondere relevant, wenn es um Perspektiven auf Kinder in Kriegsgebieten und die Rekonstruktion ihrer Sichtweisen und Erfahrungen in diesen gesonderten Lebenslagen geht. Dieser Beitrag zielt dementsprechend darauf ab, zu erläutern, welche Erkenntnisse Kinderzeichnungen über das Wohlbefinden und die Wahrnehmung von Kindern mit Kriegserfahrungen in der Ukraine liefern, zugleich wie Kinderzeichnungen als Datenmaterial im Kontext qualitativer Sozialforschung ausgewertet werden können als auch welche methodologischen Aspekte dabei berücksichtigt werden müssen.

2 Kinderzeichnungen als Datenmaterial

Im Rahmen der vertieften Diskussion in den kultur-, erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Debatten über visuelle Medien, insbesondere dem Medium Bild (unter Bezugnahme auf den „iconic turn“ (Maar/Burda 2004) sowie den „pictorial turn“ (Mitchell 2011), wurden diverse Methoden für die Analyse visueller Daten entwickelt. In diesem Kontext wird die Bedeutung von Kinderzeichnungen als ein auf das Subjekt bezogener Forschungsansatz betont, der eine Möglichkeit bietet, kindliche Perspektiven in der qualitativen Forschung im Kontext der Kindheit zu verstehen (vgl. Andresen/Hurrelmann 2010; Heinzel 2012; Scheid/Zizek 2017; Kekeritz/Kubandt 2022). Kinderzeichnungen werden dabei als Ausdrucksform der Bildsprache im Prozess der Welt- und Selbstaneignung betrachtet (vgl. Nießeler 2003).

Es besteht kein Zweifel an dem Potenzial dieser symbolischen Ausdrucksform, das über die verbalen Fähigkeiten von Kindern hinausreicht. Neben der Anerkennung des „Selbstzwecks“ (Balakrishnan et al. 2012, S. 26), der in der Freude an motorischen Bewegungen beim Zeichnen und Malen, der spielerischen Funktion sowie dem Erforschen von Farben, Formen und Materialien besteht, wird Kinderzeichnungen eine Absicht zur Darstellung zugeschrieben. Diese Absicht beinhaltet, dass Kinder in ihren Zeichnungen etwas bildlich ausdrücken wollen, sowie eine kommunikative Absicht, nämlich dass sie darüber hinaus etwas mitteilen möchten (vgl. ebd.). Der Schlüssel zur qualitativen Forschung und der Verwendung von Kinderzeichnungen als empirisches Datenmaterial liegt somit in der Annahme, dass Kinderzeichnungen einen ‚besonderen‘ Zugang zu den Welt- und Selbstverhältnissen von Kindern repräsentieren (vgl. Borg-Tiburcy 2022; Scheid/Zizek 2017; Merrimann/Guerin 2006).

2.1 Forschungsstand

Kinderzeichnungen zu Kriegserfahrungen sind in der kunstpädagogischen Forschung u. a. bei Reiß (1996) und Kirchner (2004) untersucht worden, wobei die Datengrundlage stark variiert (vgl. auch Hoffmann 2015; Dreke 2022). Unterlegt ist ein Verständnis von Kinderzeichnungen als Mittel zur Selbstfindung und Welterfahrung (vgl. Reiß 2012, S.173), wie es bereits bei Otto und Otto (1987, S. 20) formuliert ist: „Wer Bilder macht, legt die Welt aus, die Welt, in der er handelt, er legt sein Verhältnis zu der Welt aus, in der er lebt“. Diese Funktion von Kinderzeichnungen – „sich also buchstäblich ‚ein Bild [zu] machen‘ von der sozialen Wirklichkeit, in die sie eingewoben sind“ (Münste/Piberger/Scheid 2022, S. 129f.) – wird auch im jüngeren Diskurs um die die Bedeutung von Kinderzeichnungen vertreten. Die folgenden Befunde von Reiß und Kirchner lassen sich gut in den Kontext der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung sowie der Didaktik politisch-sozialen Lernens einbinden (vgl. van Deth et al.

2007; Kallweit 2019; Röhner 2020), da sie Einblicke in die Wahrnehmung gesellschaftlicher und politischer Grundkonflikte junger Kinder bieten, die sich in den symbolisch-ästhetischen Ausdrucksformen widerspiegeln (vgl. Dreke 2022). Die inhaltsanalytische Studie von Reiß (1996) mit dem Zeichenauftrag „Mal doch mal, wie wir Kinder leben“ generierte 3000 Bilder zu gesellschaftlich, politischen und sozialen Themen. Innerhalb des Themenfeldes Gesellschaft und Politik rangierten 1255 Kriegsdarstellungen an erster Stelle, obwohl die Kinder zum Zeitpunkt der Erhebung keine realen Kriegserfahrungen gemacht hatten (vgl. ebd.; S. 173). Das Ergebnis zeigt: Jüngere Kinder zeichnen hauptsächlich technische Kriegsgeräte wie Schiffe, Flugzeuge, Panzer und Raketen, ohne kriegerische Handlungen darzustellen. Ältere Kinder zeigen reflektierende Darstellungen von „Krieg versus Frieden“. Jungen malen Soldaten im Kampf mit Kriegsgeräten und kämpfenden Personen, während Mädchen, die weniger Kriegszeichnungen anfertigen, die Folgen des Krieges wie Zerstörung von Häusern, Tote, Verletzte, Leid, Angst und Trauer darstellen, jedoch kaum Kriegsgerät oder kämpfende Parteien.

Die Untersuchung von Kirchner (2004) stützt sich auf Kinderzeichnungen eines 3. Schuljahres zum Irakkrieg, ergänzt um einzelne Zeichnungen von Kindern zum Kosovokrieg. Die Analyse der Kinderzeichnungen zum Irakkrieg weist drei Bildtypen aus: Ausdrucksbilder, in denen sich die gestalterische und emotionale Aufmerksamkeit auf die Auswirkungen des Kriegs auf Menschen, ihre Verletzungen, ihre Ängste und die kriegsbedingten Zerstörungen richtet, orientieren sich an dem medialen Erleben des Irakkriegs. Wunschbilder, die einen naiv positiven Ausgang des Kriegs antizipieren, stellen eine völlig andere Art der Darstellung des Irakkriegs dar, der nicht auf medialen Erfahrungen beruht. Dagegen lassen sich Medienbilder explizit auf die Berichterstattung zu terroristisch-kriegerischen Ereignissen beziehen, die das bildnerische Imaginationsrepertoire der Kinder prägen (vgl. ebd.; S. 17). Unmittelbar erlebtes Kriegsgeschehen zeigen Kinderzeichnungen aus dem Kosovokrieg, in denen Kriegsszenen mit konkreten Tötungen, Ermordung von Familien, Babys und Kindern, Angst, Schrecken, Trauer dargestellt werden. Kirchner verweist auf das kommunikativ-reflexive Potenzial der Kinderzeichnungen, die „Kriegsgeschehnisse als gemeinsam erlebtes Ereignis“ zugänglich und erfahrbar machen und insofern das Zeichnen

ein Angebot und eine Chance für die Kinder [ist], die komplexen und schwer verstehbaren Ereignisse, die sie zwangsläufig in irgendeiner Weise miterleben, fassbar zu machen, zu klären und ansatzweise zu verarbeiten. (Kirchner 2004, S. 17)

Kinderzeichnungen zum Ukraine-Krieg sind medial durchaus präsent (u. a. Stiftung Preußische Schlösser und Gärten Berlin-Brandenburg 2022; Zeit 2023; Brechbühl 2023; Polnisches Institut Berlin 2023), wenn auch eine an den Methoden der Sozialforschung orientierte Interpretation derartiger Kinderzeichnung bislang ausblieb.

3 Fragestellung und Datenmaterial

Der hier vorgestellte Datenkorpus von 30 Zeichnungen ukrainischer Kinder im Alter von sechs bis zwölf Jahren aus den Kriegsgebieten Charkiw und Odessa beruht dagegen auf authentischen Kriegserfahrungen betroffener Kinder. Leitende Fragestellung hierbei ist, welche symbolischen Ausdrucksformen des Kriegserlebens sich in den Kinderzeichnungen vom Krieg unmittelbar betroffener Kinder zeigen und welche Kriegserfahrungen thematisiert, kommuniziert und bildsprachlich zum Ausdruck gebracht werden.

Erhoben wurden die Kinderzeichnungen in einer öffentlichen Ausstellung von Kinderzeichnungen zum ersten Jahrestag des Ukrainekriegs, die im Rahmen eines kulturellen Austauschprojekts zwischen ukrainischen Kindern in der Stadt Kassel und Kindern an Kunstschulen und Kulturpalästen in Charkiw und Odessa entstanden sind. Der Zeichenimpuls, der von Kassel in die Kriegsgebiete vermittelt wurde, lautete für die Region Charkiw „Zeichnet euer Leben vor dem Krieg und heute im Krieg“, während für die Region Odessa kein expliziter Malauftrag bestand und die Kinder frei zeichnen konnten. Der Datenkorpus kann als nicht-reaktives Datenmaterial bezeichnet werden, da er nicht zu Forschungszwecken erhoben ist (vgl. Marotzki 1999, S. 117).

4 Auswertung und Interpretation

4.1 Methodologische Analysezugängen zu Kinderzeichnungen

Bilder von Kindern als Datenmaterial zu interpretieren, ohne dabei verbale Erläuterungen bspw. in Form von Kinderinterviews oder Erzählungen zum selbst-gestalteten Produkt einzubeziehen, ist eine Herausforderung und zugleich zentraler Schlüsselaspekt der methodologischen Diskussion um Kinderzeichnungen (vgl. Kekeritz/Kubandt 2022; Uhlig 2022). Doch Kinderzeichnungen vermitteln ebenfalls eine Bedeutung, die nicht einfach sprachlich auszudrücken ist: Kinder beziehen sich in ihren Bildern auf Bekanntes und greifen dabei auf erlernte Bedeutungen, kulturell übliche Symbolisierungsformen und Malstile zurück (vgl. Kekeritz 2022). Das Dargestellte lässt sich nicht ausschließlich in seiner gegenständlichen Bedeutung erfassen; die Aussage „Das ist eine Sonne“ in Bezug auf eine Kinderzeichnung, die eine hellgelbe runde Fläche mit strahlenförmigen Linien zeigt, wäre nur ein fragmentarischer Teil der Wahrheit: Der Malprozess involviert frühere Erfahrungen der Kinder, ihre visuellen Eindrücke und die Erwartungen ihrer Umgebung und kann zugleich eine Symbolsprache tragen, die es zu rekonstruieren gilt.

Sichtet man vor diesem Hintergrund die noch nicht systematisch explizierten Bandbreite an methodischen Zugängen zu Kinderzeichnungen (vgl. kritisch hier-

zu Kekeritz/Kubandt 2022, S. 8ff.) sind (bild-)dokumentarische Zugangsweisen zu Kinderzeichnungen (vgl. Wopfner 2012; Kleeberg-Niepage 2016; Bakels/Nentwig-Gesemann 2019; Brenne 2022), objektiv-hermeneutische (vgl. Scheid et al. 2022; Scheid/Zizek 2017; Ritter/Zizek 2014; Scheid 2013), grounded-theory-orientierte (vgl. Brill 2022) als auch phänomenologische Ansätze (vgl. Marotzki/Stoetzer 2006) zu unterscheiden. Da lediglich die Zeichnungen und kaum Kontextwissen um deren Entstehung zur Verfügung stehen, wurden die 30 Kinderzeichnungen mithilfe der visuellen Segmentanalyse nach Roswitha Breckner (2012; Kogler 2022) interpretativ analysiert. Dieser Ansatz fasst Kinderzeichnungen als bildliche Dokumente auf, die „Zugang zu visuell verdichteten Erlebnis-, Erfahrungs- und Gestaltungszusammenhängen“ (Breckner 2012, S. 161) eröffnen, orientiert sich eng an der „Eigenlogik des Bildes“ (Kogler 2022, S. 243), sodass „die Erschließung, Beschreibung und Interpretation des Bildes und des Bildsinns und der Integration des Kontextwissens“ (ebd.) methodologisch vordergründig sind.

4.2 Zentrale Ergebnisse

Alle 30 Kinderzeichnungen sind dem Bildtyp der Ausdrucksbilder zuzuordnen (Kirchner 2004), in denen die Kinder die Auswirkungen des Kriegs auf ihre Lebenssituation darstellen, bis auf ein Wunschbild und ein Bild, das in seiner Gestaltung keine Zuordnung zulässt. Mehrheitlich finden sich in den überwiegend aus Charkiw stammenden Bilddokumenten reflexiv-urteilende Darstellungen von „Krieg und Frieden“: Der Krieg wird durch angreifende Flieger, massive Bomben- und Raketenabwürfe, brennende Häuser, zerstörte Infrastruktur und beschädigte Natur dargestellt, die häufig durch abgebrannte Bäume symbolisiert wird.



Abb. 1: Milana, 11 Jahre, Babaji, Region Charkiw



Abb. 2: Maksim, 9 Jahre, Babaji, Region Charkiw

Dargestellt werden Kinder, Eltern und Familien in stark verriegelten Wohnungen, Schutzräumen oder Kellern. Bei einem Drittel der Bilder stellen die Kinder auch die furchtsamen emotionalen Reaktionen auf die kriegerischen Angriffe dar, die sich durch u. a. Tränen, offene Münder in den Gesichtern spiegeln. Nur ein einziges Bild zeigt eine aggressive kriegerische Erschießungsszene.

Der Frieden wird retrospektiv biografisch als intakte, heile Welt in sonniger Landschaft dargestellt, in denen sich Kinder in ihrem Familienalltag mit ihren Peers treffen, zusammenspielen oder ihren Hund ausführen. Die Kinderzeichnungen sind auch durch eine ausdrucksstarke Symbolstruktur (Peace-Zeichen, Friedens-Taube, Feuer, Regenbogen) geprägt, die als Repräsentationen kultureller, historischer oder milieuspezifischer Strukturen wiederum auf außerhalb des Bildes liegende, geteilte Kontexte verweisen. Durch diese in den verschiedenen Zeichnungen sich wiederholenden Elemente wird der konjunktive Erfahrungsraum dieser Kindergruppe deutlich. Dabei scheint es in den Zeichnungen wiederum nicht um die wirklichkeitsgetreue Darstellung zu gehen, sondern um eine Art „formal ästhetisches Kondensat“ (Hoffmann 2015, S. 28), das aufgrund seiner einfachen Formsprache visuell hoch konventionalisiert ist und auf medial vermittelte (und adaptierte) Bildwelten verweist.

Ein weiteres Muster, das sich in mehreren Kinderzeichnungen finden lässt, ist die Gegenüberstellung aus passivem Erleiden von Kriegsgeschehnissen und dem aktiven dabei Sein der Kinder; alltägliche Lebensroutinen und häusliche Szenen (z. B. Szenen am Esstisch) stehen den von außen (Bildrand) einwirkenden Angriffen gegenüber.

Der Aussagehorizont der authentischen Kinderzeichnungen ist durch das individuelle Kriegserleben der Kinder geprägt, sei es, wenn sie das furchtsame Erleben eines Bombenangriffs zu Hause darstellen, die Auswirkungen massiver Raketenbeschusses auf ihre unmittelbare Lebenswelt zu Papier bringen oder die Einberufung des Vaters und die Flucht mit dem Bus aus dem Kriegsgebiet zeichnen. Vor allem die Zeichnungen, die das emotional-verstörende Erleben des Kriegs zum Ausdruck bringen, weisen auf die möglichen psychosozial-traumatisierenden Folgen des unmittelbaren Kriegserlebens hin (vgl. Lennertz/Leuzinger-Bohleber 2020, S. 498 ff.).

5 Abschließende Betrachtung

Der Nachvollzug fremder Lebenswelten, wie der Erfahrungen ukrainischer Kinder zu Kriegszeiten, läuft stets Gefahr „ein ‚Othering‘ des Gegenstandes vorzunehmen“ (Brenne 2022, S. 334). Dennoch können die Kinderzeichnungen Einblicke, ein erstes Verständnis und Rückschlüsse in eine Lebenswelt dieser Kindergruppe bieten als Zeugnisse der eigenständigen Auseinandersetzung der Kinder mit dem Krieg.

Die Zeichnungen spiegeln nicht nur einfach die Realität wider, sondern formen auch unsere Vorstellung von der Welt; sie ermöglichen einen Zugang zur Wirklichkeit, indem sie verdichtete Bedeutungen erlebbar machen. Die Rekonstruktion individueller Kriegserfahrungen anhand der Kinderzeichnungen ist aber nur begrenzt möglich, zumal die Datenaufnahme in unbekannter Weise geschah. So ist die Differenzierung zwischen subjektiven ästhetischen Erfahrungsausdrücken und kulturell eingeübten sowie durch außen vermittelten Zeichnungs-/Darstellungskonventionen mitunter kaum vorzunehmen. Bei einer kontextsensitiven Wahrnehmung der Kinderzeichnungen auch in sozialer und biografischer Dimension wird auf alarmierende Weise deutlich, dass im Krieg die Handlungsfähigkeit (Agency) der Kinder stark bedroht ist. Agency und Mitbestimmung sind wesentliche Bedingungen für ein gesundes Aufwachsen von Kindern. In der Stille ihrer Schutzunterkünfte, im passiven Erleiden der Kriegsangriffe, in dem Bewusstsein der Kriegsgefahren – Kinder erleben Traumatisierung, den Verlust von stabilen Beziehungen und ihrer Lebensgrundlage. Sie erfahren, wie ihnen bei einem gewaltsamen Überfall auf ihre Heimat das Recht auf Schutz genommen wird. Kinderrechte werden durch Kriege täglich verletzt.

Die Ergebnisse unserer Studie weisen darauf hin, ein besonderes Augenmerk auf geflüchtete Kinder aus der Ukraine zu legen, indem schnell angemessene Unterbringungs- und Versorgungsmöglichkeiten bereitgestellt werden, insbesondere für traumatisierte Kinder (vgl. Lennertz/Leuzinger-Bohleber 2020), während sich Schulen auf die Aufnahme und Begleitung vorbereiten sollten. Dies erfordert die zeitnahe Ausstattung der entsprechenden Schulen mit qualifiziertem Personal sowie der pädagogisch begleiteten Ansprache der Kinder zu ihren Kriegserfahrungen und deren Auswirkungen in Familien, wobei Unterstützung und ernsthafte Berücksichtigung ihrer Sorgen und Ängste im Vordergrund stehen sollen (vgl. de Boer/Merklinger 2021; Fröhlich-Gildhoff et al. 2021; Röhner 2021; Grundschulverband e.V. 2022).

Literatur

- Andresen, Sabine/Hurrelmann, Klaus (2010): *Kindheit*. Weinheim: Beltz.
- Bakels, Elena/Nentwig-Gesemann, Iris (2019): Dokumentarische Interpretation von Kinderzeichnungen: Kinder malen ihre KiTa. In: Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung. Online-Zeitschrift zu Qualitativen Methoden in Forschung und Lehre 2, H.1. URL: <https://www.uni-hildesheim.de/ojs/index.php/FalKi/article/view/84>, [Abrufdatum: 04.08.2020].
- Balakrishnan, Rita/Drexler, Heike/Billmann-Mahecha, Elfriede (2012): Rekonstruktion der kommunikativen Bedeutung von Kinderzeichnungen: Typen kindlicher Bildproduktion. In: *Journal für Psychologie*, Jg. 20, Nr. 3, S. 1-36.
- Borg-Tiburcy, Kathrin (2022): Herausforderungen und Grenzen bei der Analyse von Kinderzeichnungen. Ein Problemaufriss aus kunsthistorischer und bildmethodologischer Perspektive. In: Kekeritz, Mirja/Kubandt, Melanie (Hrsg.): *Kinderzeichnungen in der qualitativen Forschung*. Herangehensweisen, Potenziale, Grenzen. Wiesbaden: Springer VS, S. 265-283.

- Brechbühl, Bernhard (2023): Als die Schulleiterin Marias Bild sah, schaltete sie sofort die Polizei ein. 20 Minuten. URL: <https://www.20min.ch/story/maria-13-wird-wegen-dieser-zeichnung-in-einheim-gesteckt-361718719295>., [Abrufdatum: 10.01.2024].
- Breckner, Roswitha (2012): Bildwahrnehmung – Bildinterpretation. Segmentanalyse als methodischer Zugang zur Erschließung bildlichen Sinns. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie, Jg. 2, Nr. 12, S. 143-164.
- Brenne, Andreas (2022): Kunstvermittlung in Sibirien – Die dokumentarische Bildanalyse als Instrument zur Rekonstruktion hybrider Kulturen. In: Kekeritz, Mirja/Kubandt, Melanie (Hrsg.): Kinderzeichnungen in der qualitativen Forschung. Herangehensweisen, Potenziale, Grenzen. Wiesbaden: Springer VS, S. 333-354.
- Brill, Swaantje (2022): Visuelle Grounded Theory als Analyseverfahren von Kinderzeichnungen in der ethnografischen Forschung – Potenziale für die Annäherung an die Perspektiven von Kindern. In: Kekeritz, Mirja/Kubandt, Melanie (Hrsg.): Kinderzeichnungen in der qualitativen Forschung. Herangehensweisen, Potenziale, Grenzen. Wiesbaden: Springer VS, S. 265-283.
- de Boer, Heike/Merklinger, Daniela (Hrsg.) (2021): Grundschule im Kontext von Flucht und Migration. Stuttgart: Kohlhammer.
- Dreke, Claudia (2022): Imaginationen von Volk, Staat und Nation: DDR-Schülerzeichnungen aus der Umbruchszeit von 1989/90. In: Dreke, Claudia/Hungerland, Beatrice (Hrsg.): Kindheit in gesellschaftlichen Umbrüchen. Weinheim: Beltz Juventa, S. 75-101.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Rönnau-Böse, Maike/Döther, Sabrina (2021): Resilienz im Klassenzimmer. In: de Boer, Heike/Merklinger, Daniela (Hrsg.): Grundschule im Kontext von Flucht und Migration. Stuttgart: Kohlhammer, S.121-136.
- Grundschulverband e.V. (2022): Der aktuelle Ukraine-Krieg erfordert rasches Handeln auch im Grundschulbereich. URL: <https://grundschulverband.de/wp-content/uploads/2022/03/PM-Ukraine-Krieg-1.pdf>, [Abrufdatum 10.01.2024].
- Heinzel, Friederike (2012): Qualitative Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick. In: Heinzel, Friederike (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim: Juventa, S. 22–35.
- Hoffmann, Katja (2015): Vom Umgang mit Kriegs-, Gewalt- und Todesdarstellungen in bildnerischen Produktionen von männlichen Jugendlichen: für eine vielschichtige Archäologie der Kinder- und Jugendzeichnung. In: Siegen: Sozial: Analysen, Berichte, Kontroversen (SI:SO), Jg. 20, Nr. 1, S. 22-35.
- Kallweit, Nina (2019): Kindliches Erleben von Krieg und Frieden. Eine phänomenografische Untersuchung im politischen Lernen des Sachunterrichts. Wiesbaden: Springer VS.
- Kekeritz Mirja (2022): Zur Mehrschichtigkeit von Kinderzeichnungen – methodologische Reflexionen. In: Kekeritz, Mirja/Kubandt, Melanie (Hrsg.): Kinderzeichnungen in der qualitativen Forschung. Herangehensweisen, Potenziale, Grenzen. Wiesbaden: Springer VS, S. 377-398.
- Kekeritz, Mirja/Kubandt, Melanie (Hrsg.): Kinderzeichnungen in der qualitativen Forschung: Herangehensweisen, Potenziale, Grenzen. Wiesbaden: Springer VS.
- Kirchner, Constanze (2004): „Krieg“ in der Kinderzeichnung. In: Kunst + Unterricht, Nr. 279, S. 14-17.
- Kleeberg-Niepage, Andrea (2016): Zukunft zeichnen. Zur Analyse von Zeichnungen in der kulturvergleichenden Kindheits- und Jugendforschung. In: Sozialer Sinn, Jg. 17, Nr. 2, S. 197–232.
- Kogler, Raphaela (2022): Raumbilder interpretieren. Visuelle Segmentanalyse von Kinderzeichnungen. In: Kekeritz, Mirja/Kubandt, Melanie (Hrsg.): Kinderzeichnungen in der qualitativen Forschung. Herangehensweisen, Potenziale, Grenzen. Wiesbaden: Springer VS.
- Lennertz, Ilka/Leuzinger-Bohleber, Marianne (2020): Traumatisierungen von Kindern in Folge von Flucht und Vertreibung. In: Braches-Chyrek, Rita/Röhner, Charlotte/Sünker, Heinz/Hopf, Michaela (Hrsg.): Handbuch Frühe Kindheit. 2., Auflage. Opladen: Barbara Budrich, S. 497-512.
- Maar, Christa/Burda, Hubert (2004): Iconic Turn. Die neue Macht der Bilder. 2., Auflage. Köln: DuMont.

- Marotzki, Winfried (1999): Forschungsmethoden und – methodologie der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen: Barbara Budrich.
- Marotzki, Winfried/Stoetzer, Katja (2006): Die Geschichten hinter den Bildern. In: Marotzki, Winfried/Niesyto, Horst (Hrsg.): Bildinterpretation und Bildverstehen. Methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher, kunst- und medienpädagogischer Perspektive. Wiesbaden: VS, S. 15-44.
- Merriman, Brian/Guerin, Suzanne (2006): Using children's drawings as data in child-centred research. In: *The Irish Journal of Psychology*, Jg. 27, Nr. 1-2, S. 48-57.
- Mitchell, Claudia (2011): *Doing visual research*. New York: Sage.
- Münste, Peter/Piberger, Jirko/Scheid, Claudia (2022): Kinderzeichnungsanalyse als Chance für die Erforschung von Bildungsprozessen: Ein objektiv-hermeneutischer Zugang zu Kinderzeichnungen. In: Kekeritz, Mirja/Kubandt, Melanie (Hrsg.): *Kinderzeichnungen in der qualitativen Forschung. Herangehensweisen, Potenziale, Grenzen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Nießeler, Andreas. (2003): Formen symbolischer Weltaneignung. Zur pädagogischen Bedeutung von Ernst Cassirers Kulturphilosophie. Würzburg: Ergon.
- Otto, Gunter/Otto, Maria (1987): Auslegen. Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern. Seelze: Friedrich.
- Polnisches Institut Berlin (2022): „Mom, I don't want war“ Kinderzeichnungen vom Krieg, Polen: 1939- 1945, Ukraine: 2022. URL: <https://instytutpolski.pl/berlin/2022/09/14/mom-i-dont-want-war-kinderzeichnungen-vom-krieg-polen-1939-1945-ukraine-2022/>, [Abrufdatum 10.01.2024].
- Reiß, Wolfgang (1996): *Kinderzeichnungen. Wege zum Kind durch seine Zeichnung*. München: Luchterhand.
- Reiß, Wolfgang (2012): Erhebung und Auswertung von Kinderzeichnungen. In: Heinzel, Friederike (Hrsg.): *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. 2., Auflage. Weinheim: Beltz Juventa, S. 173-189.
- Ritter, Bertram/Zizek, Boris (2014): Aufschlusspotentiale – Zur schöpferisch-ausdruckshaften Aneignung der Primärgruppe und der eigenen Positionalität in Kinderzeichnungen. In: Kraimer, Klaus (Hrsg.): *Aus Bildern lernen. Optionen einer sozialwissenschaftlichen Bild- Hermeneutik*. Ibbenbüren: Münstermann, S. 107-165.
- Röhner, Charlotte (2020): Politisch-soziales Lernen im Elementarbereich. In: Braches-Chyrek, Rita/Röhner, Charlotte/Sünker, Heinz/Hopf, Michaela (Hrsg.): *Handbuch Frühe Kindheit*. 2., Auflage. Opladen: Barbara Budrich, S. 747-760.
- Röhner, Charlotte (2021): Soziale Netzwerke, Peerkontakte und schulisches Selbstkonzept neu zugewanderter Kinder in der Schule. In: de Boer, Heike/Merklinger, Daniela (Hrsg.): *Grundschule im Kontext von Flucht und Migration*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 63- 82.
- Scheid, Claudia (2013): Eine Erkundung zur Methodologie sozialwissenschaftlicher Analysen von gezeichneten und gemalten Bildern anhand der Analyse zweier Kinderzeichnungen. In: *Forum Qualitative Sozialforschung*, Nr. 14, 1, o.S.
- Scheid, Claudia/Zizek, Boris (2017): Methodische und konstitutionstheoretische Aspekte einer rekonstruktiven Kindheitsforschung. Analysen von Kinderzeichnungen als Zugang zu kindlichen Bildungsprozessen. In: *Sozialer Sinn*, Jg. 18, Nr. 1, S. 1-26.
- Stiftung Preussische Schlösser und Gärten Berlin-Brandenburg (2022): *Kinderzeichnungen aus der Chakiwer U-Bahn*. URL: <https://www.spsg.de/presse-foto-film/presse-infos-2022/2022-10-10-kinderzeichnungen-aus-der-charkiwi/>, [Abrufdatum 10.01.2024].
- Uhlig, Bettina (2022): Nele und das Krokodil. Die hermeneutische Bildanalyse als Methode zu Erforschung kindlichen Zeichnens. In: Kekeritz, Mirja/Kubandt, Melanie (Hrsg.): *Kinderzeichnungen in der qualitativen Forschung. Herangehensweisen, Potenziale, Grenzen*. Wiesbaden: Springer VS.
- van Deth, Jan W./Abendschön, Simone/Rathke, Julia/Vollmar, Meike (2007): *Kinder und Politik. Politische Einstellungen von jungen Kindern im ersten Grundschuljahr*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wopfner, Gabriele (2012): *Geschlechtsorientierungen zwischen Kindheit und Jugend. Dokumentarische Interpretation von Kinderzeichnungen und Gruppendiskussionen*. Opladen: Barbara Budrich.

Zeit Magazin Online (2023): Kinderzeichnungen aus der Ukraine – Vom Krieg gezeichnet. URL: <https://www.zeit.de/zeit-magazin/2023-02/ukraine-kinder-zeichnungen-ostukraine-kiew-fs-2>, [Abrufdatum 10.01.2024].

Autorinnen

Kekeritz, Mirja, Dr. phil., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Osnabrück

Röhner, Charlotte, Dr. phil. habil., Goethe Teach Professorin an der Goethe Universität Frankfurt a.M.

Katrin Velten, Julia Höke und Bastian Walther

What the Hell is „Angemessenheit“ in der Forschung mit Kindern? Eine Annäherung an einen strapazierten Begriff

Abstract

In der Grundschul- und Kindheitsforschung mit Kindern zu forschen, ist für erwachsene Forscher:innen mit der Verantwortung für den Forschungsprozess und für die ihnen anvertrauten Kinder verbunden. Damit gehen sowohl methodische als auch ethische Herausforderungen hinsichtlich der kritischen Reflexion von Machtverhältnissen einher (vgl. z. B. Alderson/Morrow 2020). Für deren Bearbeitung und als Evaluations- und Prüfkriterium wird der normative Begriff der Angemessenheit angeführt, der sich im Hinblick auf die „doppelte konstituierende Rahmung in Forschungssituationen mit Kindern“ (Nentwig-Gesemann 2022, S. 84) nicht nur auf das forschende Handeln, sondern auch auf das Handeln in Erwachsenenheit bzw. in generationaler Ordnung richtet, inhaltlich jedoch häufig unbestimmt bleibt. Zur Annäherung an Angemessenheit betrachten wir den Begriff hinsichtlich folgender drei Leitmotive, die für Forschungssettings mit Kindern relevant sind:

- Wahrnehmung und Anerkennung von Kindern und ihren Perspektiven, Eröffnung von Handlungsspielräumen
- Beachtung forschungsinhärenter Prinzipien, wiss. Gütekriterien und Verfolgen eigener Forschungsfragen
- Berücksichtigung der Bedingungen des Forschungsfelds, z.B. Schutz des Kindeswohls, organisatorisch-formale Anforderungen und Sicherung des Feldzugangs

Wir entfalten daran orientiert eine Reflexionsfolie zur Bestimmung von Angemessenheit in der Forschung mit Kindern und analysieren das Zusammenspiel der benannten Leitmotive in der konkreten Forschungspraxis beispielhaft anhand einer Interviewsequenz. Die Reflexionsfolie kann als qualitätssichernde Maßnahme Anregungen liefern für die Betrachtung von Forschungsprojekten der Grundschul- und Kindheitsforschung und bietet Potenzial für die Weiterentwicklung professioneller Forschungskompetenzen.

Schlüsselwörter

Kinderperspektiven, ethische Grundlagen, generationale Ordnung, Reflexion, Angemessenheit

1 Angemessenheit mit doppeltem Bestimmungsfokus

Angemessenes Handeln wird in verschiedenen Kontexten postuliert, bleibt jedoch in der konkreten Ausgestaltung von individuellen Ermessensspielräumen und Bestimmungsansätzen abhängig. Im pädagogischen Kontext ist Angemessenheit häufig unbestimmt und gleichzeitig mit einem doppelten Fokus verbunden. Beispielsweise wird der Begriff der Angemessenheit in der UN-Kinderrechtskonvention, die eine zentrale rechtliche Grundlage für die normative Begründung der Partizipation von Kindern darstellt, an verschiedenen Stellen verwendet, wie in Artikel 12:

„Die Vertragsstaaten sichern dem Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht zu, diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern, und berücksichtigen die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife“ (UN-Kinderrechtskonvention 1989, Artikel 12).

Der Artikel rahmt Kinder grundsätzlich als fähig darin, sich eine eigene Meinung zu bilden und verpflichtet Vertragsstaaten dazu, Bedingungen zu schaffen, in denen Kinder sich frei äußern können (Deutsches Institut für Menschenrechte 2009, S. 8f.). Damit diese Meinung jedoch Gehör findet, müssen bzgl. des Kindes zwei Bedingungen erfüllt sein – die persönliche Betroffenheit/Involviertheit (‘seine’ Angelegenheiten) und das Alter und die sog. „Reife“¹ des Kindes.

Unklar bleibt, nach welchen Kriterien die persönliche Betroffenheit des Kindes festgestellt und wie einem Kind „Reife“ – also die Fähigkeit, „zu verstehen und die Begleitumstände einer Entscheidung einzuschätzen“ (ebd.; S. 11) sowie „seine Meinung zu einer Angelegenheit in einer vernünftigen und unabhängigen Weise zu äußern“ (ebd.) attestiert wird. Insgesamt richtet sich Angemessenheit also in einem doppelten Bestimmungsfokus sowohl auf das Kind (die Einschätzung bzgl. seiner Fähigkeiten/Alter/„Reife“ und inwieweit es von einer Angelegenheit berührt wird) und auf die Umsetzung (inwieweit die Meinung des Kindes gehört und berücksichtigt wird). Die jeweils situativ und individuell zu leistende Evaluation der Kompetenzen des Kindes *und* der eröffneten Möglichkeiten zur Partizipation obliegt dabei einer übergeordneten Instanz, die nicht näher bestimmt wird.

1 In der Kindheit- und Grundschulpädagogik erfährt der in der KRK genutzte Begriff der „Reife“ eine kritische Rezeption, die wir mit den Anführungszeichen kenntlich machen wollen, ohne den Reifediskurs an diese Stelle aufzufächern.

Dieser doppelte Fokus findet sich auch in Bildungsprogrammatiken wie z. B. den institutionsübergreifenden Bildungsplänen und -grundsätzen für 0- bis 10-Jährige wieder. In von uns wortanalytisch betrachteten bildungspolitischen Plänen wird der Begriff *angemessen* genutzt, zum einen als Kriterium, um bereits erworbene oder noch zu fördernde Kompetenzen der Kinder zu bewerten/evaluieren, zum anderen, um die Gestaltung von Bildungsgelegenheiten daran zu messen, ob sie *angemessen* vorbereiten. Hier wird häufig auch der Anspruch *entwicklungsangemessener* Bildungsangebote postuliert. Eine Konkretisierung möglicher Kriterien findet dabei nicht statt.

2 Angemessenheit als Gütekriterium empirischer Forschung

Eine Konkretisierung von Angemessenheit in der Forschung findet sich in klassischen Werken zur Forschungsmethodologie und -methodik unter dem Begriff der *Gegenstandsangemessenheit* als traditionelles Gütekriterium empirischer Forschung (vgl. z. B. Schütz 1974). Angemessenheit wird dabei postuliert als „beständiges Prüfkriterium der eigenen Forschung ausgehend vom zu untersuchenden Gegenstand, der immer noch an konkreten Einzelfällen bestimmt und innerhalb der Scientific Community kommunikativ validiert werden“ (Strübing et al. 2018, S. 97f.) muss.

Angemessenheit dient auch als Prüfkriterium im Zusammenhang mit sog. forschungsethischen Herausforderungen. Der Rat für Sozial- und Wirtschaftsdaten (RatSWD) definiert Forschungsethik bspw. als *angemessenen* Abwägungsprozess von Schaden/Risiken für die Teilnehmenden und Nutzen/Ertrag des Forschungsergebnisses (vgl. RatSWD 2017, S. 8). Mit Blick auf die Forschung mit Kindern wird der Begriff der Angemessenheit ebenfalls vielfältig genutzt, so geht es z. B. darum, die Interessen der Kinder angemessen zu berücksichtigen (vgl. Nentwig-Gesemann 2022, S. 71f.), ihnen angemessene und für sie verständliche Informationen über die Forschung zu geben (vgl. ebd., S. 72) und eine grundsätzliche Pflicht zum ethisch angemessenen Handeln (vgl. Rupperecht & Lattner 2022, S. 185). Nentwig-Gesemann (2022, S. 72) betont in diesem Kontext, dass bereits zu Beginn der Entwicklung von Forschungsprojekten mit Kindern forschungsethische Fragen reflektiert werden müssen. Dies inkludiert neben dem Fokus auf die konkrete Gestaltung des Forschungssettings an sich auch eine Auseinandersetzung darüber, welche Kind(heits)bilder implizit aufgerufen werden (vgl. z. B. Höke/Velten 2024a).

Zentral für die Herstellung und Aufrechterhaltung von Angemessenheit erscheint die beständige Reflexion über den gesamten Forschungsprozess hinweg, insbesondere mit Blick auf die Frage danach, für wen was (nicht) angemessen ist, und wie sichergestellt werden kann, dass diese Evaluation jederzeit erfolgen kann und „gehört“ wird.

3 Reflexionsfolie für die Beurteilung von Angemessenheit in Forschungsprojekten mit Kindern

In den bisherigen Ausführungen wird deutlich, dass zur Bearbeitung und Reflexion von Forschungsdesigns mit Kindern oftmals der normative Begriff der „Angemessenheit“ angeführt wird, bezogen auf:

- „angemessene“ Erhebungs- und Auswertungsmethoden, Interpretation,
- „angemessenes“ Interaktions- oder Forschungshandeln,
- „angemessene“ Beteiligung/Partizipation der Kinder,

allerdings ohne diesen hinsichtlich der Rolle(n) der professionellen Forschenden vor dem Hintergrund ihrer Verantwortung für Forschungsdesign und -verlauf und die beteiligten Kinder beim *Doing Forschung* zu konkretisieren. Dabei sind Forschende u.E. konfrontiert mit drei Ansprüchen bzw. Leitmotiven, die von ihnen beständig ausbalanciert werden (müssen).

Ein zentrales Leitmotiv für Forscher:innen sowohl bei der Planung als auch der Durchführung von Forschungsprojekten mit Kindern ist u.E. die *Wahrnehmung und Anerkennung von Kindern und ihren Perspektiven*. Dies ist geleitet durch das Ziel, ‚neues Wissen‘ über Kinder (bzw. mit ihnen) zu erzeugen unter der Prämisse, sie als Expert:innen ihrer Lebenswelt zu sehen (vgl. Eßer et al. 2016). Dieses Leitmotiv wird häufig durch die Annahme begründet, Kinder seien als Agent:innen ihrer (Bildungs-)Biografie handlungsfähig und -mächtig. Allerdings wird Agency selbst als konstruiert und mit bestimmten Positionierungen verbunden gesehen (vgl. ebd.). Zudem wird mit dem Leitmotiv die Berücksichtigung der Kinderrechte angestrebt, z. B. im Lundy-Model (2007) als Recht auf Information, Verständnis, Stimme und Einflussnahme. Ein Weg, sich Kindern und ihren Perspektiven anzunähern, besteht darin, innerhalb der Forschungssituation Handlungsspielräume zu ermöglichen bzw. nicht zu verhindern, ihre verschiedenen Ausdrucksweisen und inhaltlichen Impulse wertzuschätzen und auch ihre Nicht-Beteiligung anzuerkennen (vgl. dazu Höke/Velten 2024b). Eng verbunden damit ist das Ziel, die ungleichen Machtverhältnisse zwischen Kindern und Erwachsenen zumindest für die Zeit der Forschungssituation zu relativieren. Das Leitmotiv der Wahrnehmung und Anerkennung von Kindern und ihren Perspektiven meint dementsprechend ausdrücklich, den Kindern innerhalb des Forschungssettings in ihrer eigenen Agenda zu folgen, ihre Beiträge wertzuschätzen und im Verlauf immer wieder sensibel ihre Zustimmung zur Teilnahme zu prüfen.

In Forschungssettings kommt ein zweites Leitmotiv hinzu, das wir als die *Beachtung forschungsinhärenter Prinzipien* beschreiben. Forschungsprozesse folgen bestimmten Eigenlogiken und sind auf spezifische Ziele ausgerichtet. Gängige

Gütekriterien qualitativer Forschung wie z. B. die Vergleichbarkeit des Datenmaterials und intersubjektive Nachvollziehbarkeit spielen eine wichtige Rolle. Das Handeln der Forscher:innen richtet sich daher nach den eigenen Forschungsfragen und zudem nach Vorstellungen darüber, was z. B. im Interview besprochen und gemacht werden soll. So bedingen beispielsweise in ethnografischen Studien forscherr:innenseitige Eigeninteressen und forschungsinhärente Ziele immer das Erfassen bestimmter sozialer Praktiken oder Phänomene. Zudem sind Forschungsvorhaben gebunden an Finanzierungen und somit meist auch verbunden mit Erwartungen von Auftraggeber:innen und persönlichen Zielen (z. B. bei Qualifikationsarbeiten). Sie müssen bestimmte Kriterien erfüllen, um die Chance auf eine Platzierung der Forschungsergebnisse in einem hoch angesehenen Publikationsorgan zu erhalten. So wirkt das Leitmotiv der Beachtung forschungsinhärenter Prinzipien ebenfalls stark auf das Handeln in der individuellen Forschungssituation ein (vgl. Spriggs/Gillam 2017, S. 5).

Neben diesen beiden Leitmotiven wird insbesondere in institutionell gerahmten Forschungssettings wie Kindertageseinrichtung und Grundschule ein drittes Leitmotiv bedeutsam: die *Berücksichtigung der Bedingungen des Forschungsfeldes*. Dazu zählen organisatorische Bedingungen wie zur Verfügung stehende Zeit für Datenerhebungen und Sicherung des Datenschutzes, die jeweils auch bedeutsam sind für die Sicherung des Feldzugangs. Zudem wird das Handeln der Forschenden bedingt durch ex- und implizite Erwartungen des Feldes an das, was Forschung und Forschende über forschungsinhärente Ziele hinaus leisten können/sollen, z. B., dass Kinder über die Teilnahme am Projekt auch in ihrem Lern- und Bildungsprozess unterstützt werden, oder Forschende auch zugleich Aufgaben der Bildung, Erziehung und Betreuung übernehmen. Darüber hinaus lässt sich auch die grundsätzliche Berücksichtigung von Kinderrechten, Kindeswohl und Kinderschutz hier verorten, z. B. wenn Kinder sich während der Forschungssituation zu verletzen drohen oder Informationen an Forschende herangetragen werden, die ein über die Forschung hinausgehendes Handeln im Sinne des Kinderschutzes notwendig erscheinen lassen.

Diese drei Leitmotive visualisieren wir in der folgenden Reflexionsfolie (Abb. 1). Wir verzichten auf die scharfe Trennung der Leitmotive, da es zwischen ihnen u.E. Überschneidungen gibt (z. B. ist die eingeplante Zeit im Interview sowohl durch die Planung der Forschungsdesigns und Organisation der Durchführung als auch durch die Bedingungen im Forschungsfeld bestimmt und hat einen direkten Einfluss auf die Möglichkeitsräume, die sich in der Forschung eröffnen). Ziel sollte daher sein, sich im forschenden Handeln im Überschneidungsbereich aller Leitmotive zu bewegen.

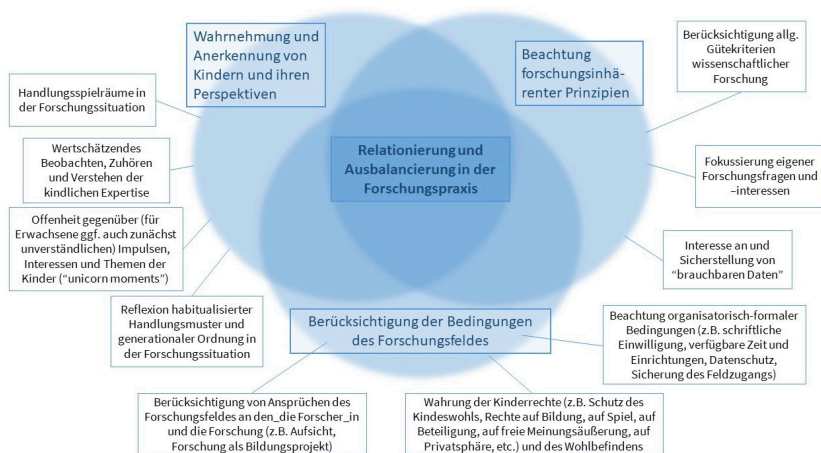


Abb. 1: Reflexionsfolie zur Evaluation von Angemessenheit in Forschungsvorhaben im Kontext der Kindheitsforschung (eigene Darstellung)

Auf diese Weise kann Angemessenheit in der Forschungspraxis als im Balanceakt zwischen verschiedenen Leitmotiven situativ hergestelltes Phänomen betrachtet werden, das es ermöglicht, über das Handeln als professionelle Forscher:in und die Entscheidungen in den jeweiligen Forschungssituationen kritisch zu reflektieren.

4 Potenzial der Reflexionsfolie für die Analyse einer Forschungssequenz

Die Reflexionsfolie wurde von uns anhand verschiedener Sequenzen aus drei Forschungsprojekten in Grundschulen und Kindertageseinrichtungen erprobt, in denen Daten in Form von Interviews mit Kindern (vgl. Höke 2016, Velten 2019) und Beobachtungen (vgl. Walther 2022) generiert wurden. Im Folgenden wird beispielhaft ein Auszug aus einem Kinderinterview angeführt, an dem das Reflexionspotenzial vor dem Hintergrund der drei Leitmotive im Kontext von Interviews mit Kindern verdeutlicht wird.

4.1 Analyse: Ausbalancierung der Leitmotive innerhalb der Forschungssituation

Der exemplarische Interviewauszug entstand im Rahmen einer Interviewstudie mit 13 Kindern im Alter zwischen 4 und 6 Jahren in einer Kindertageseinrichtung, die im Rahmen eines Forschungsprojekts hinsichtlich ihrer Partizipationsmöglichkeiten innerhalb der Einrichtung befragt wurden (vgl. Höke 2016).

Unterstützt wurde das Interview durch Fotos, die die Forscherin vorab während teilnehmender Beobachtungen angefertigt hatte. Der befragte Junge ist zum Interviewzeitpunkt 5,6 Jahre alt.

- 1 I: Das ist ja toll. Sollen wir dann mal die Fotos angucken, wo
- 2 du auch drauf bist?
- 3 K6: Ja, von Superman, weil ich seh nämlich wie Superman
- 4 aus.
- 5 I: (lacht) Ja, du hast da deine Capi auf, ne? (K6: Ja)
- 6 I: Genau.
- 7 K6: Mit [Jungenname] zusammen.
- 8 I: Genau, guckt mal was ihr da macht.
- 9 K6: Ich spiele da (I: Genau) mit der Feuerwehr.
- 10 [...]
- 11 I: Genau, ihr spielt mit der Feuerwehr.
- 12 K6: Und außerdem hab ich noch was ganz Trauriges hier an
- 13 meinem Bein, noch am Bein.
- 14 I: Ja?
- 15 K6: Pflaster.
- 16 I: Ohhh.
- 17 K6: Ich bin runtergefallen und dann hab ich.
- 18 I: Uh, nicht hier jetzt auch noch runterfallen, ich mach dir
- 19 mal Platz, bist du gestürzt am Wochenende?
- 20 K6: Ne, ich bin runtergefallen.
- 21 I: Oh, und dann hat das geblutet? (K6: Auf den Boden) Und
- 22 dann tat das weh?
- 23 K6: Ja und hat Blut bekommen, sogar zwei Blute. (I: Ohh)
- 24 Ich hab hier ganz viel bekommen, aber hier ein bisschen.
- 25 I: Und was muss man da machen, wenn man da so Blut raus
- 26 hat?
- 27 K6: Äh ein Pflaster dran machen.
- 28 I: Und das.
- 29 K6: Aber wenn man noch, noch viel Bluter hat, dann [...] Opa
- 30 wollte das mit der Motorsäge [Name] sein Penis abschnei-
- 31 den (I: Uuhh) Das darf man gar nicht.
- 32 I: Nein, das darf man gar nicht.
- 33 K6: Nur bei den Zombies.
- 34 I: Hast du denn schon mal einen Zombie gesehen?
- 35 K6: Nein, ich hab das nur im iPad geguckt.
- 36 I: Ach so. Aber ich glaube die sind nur ausgedacht.
- 37 K6: Und dann sind auf einmal die Zombies die die Männer
- 38 und die Kinder als Zombie angemalt und deswegen wollt
- 39 ich noch eine Zombiemaske haben, und noch nen Zombie-
- 40 kostüm haben, schon ganz lange her.
- 41 I: Ah ja, so guck mal was ist denn auf den anderen Bildern
- 42 drauf, was machen die Kinder denn da?

Neben für Erwachsenen-Kind-Interaktionen typischen Ad hoc-Praktiken der Bestärkung und Paraphrasierung, die u.E. grundsätzlich kritisch reflektiert werden müssen (vgl. Velten/Höke 2023), kann in diesem Interviewausschnitt sequenziell herausgearbeitet werden, in welcher Weise die Interviewerin im Balanceakt zwischen den drei Leitmotiven in der Forschungssituation auf die vom Kind eingebrachten Themen in der Interaktion reagiert.

Der erste Analyseabschnitt (Zeile 1 bis 10) lässt sich vor dem Hintergrund der Forschungsfrage der Forscherin als Handeln im Leitmotiv der Beachtung forschungsinhärenter Perspektiven betrachten. Es wird deutlich, dass sie mit der auf-fordernden Frage eine Phase im Gespräch mit dem Jungen einzuleiten versucht, in der Fotos, die die Forscherin von (für sie) relevanten Aspekten der Partizipation in der Einrichtung gemacht hat, betrachtet und darüber das Gespräch hinsichtlich der Bearbeitung der Forschungsfrage angereichert bzw. fokussiert werden soll. Darauf lässt sich der Junge auch ein, beide betrachten ein Foto, das den Jungen mit einem Freund beim Spiel mit einem Feuerwehrauto im Konstruktionsraum der Einrichtung zeigt. Auf dem Foto trägt der Junge eine Cap mit Superman-Symbol. Zunächst auf die abgebildete Spielsequenz fokussiert, thematisiert der Junge dann eine Verletzung, die er sich anscheinend im privaten Umfeld am Wochenende zugezogen hat und entfernt sich damit vom Thema der Forscherin – der Perspektive des Kindes auf die Partizipation in der Einrichtung. Auf diese Weise entsteht für die Interviewerin eine Situation, in der sie, dem Leitmotiv der Wahrnehmung und Anerkennung der Perspektiven des Kindes entsprechend, aufgrund (oder gerade trotz) des für sie zunächst unklaren/unverständlichen Themenwechsels offen gegenüber dem vom Kind aufgebrachten Thema sein/bleiben müsste. Zunächst, so lässt sich ihr Handeln interpretieren, scheint die Forscherin der Entfaltung der Erzählung des Kindes von der Verletzung am Wochenende folgen zu wollen. Auf den Bericht reagiert sie mit emotional gefärbten Tönen wie „Ohh“ oder „Uuhh“ und stellt weiterführende Fragen, die das Kind dazu einladen, bei diesem Thema zu bleiben (Zeile 17/18 und 20/21). Allerdings fragt sie nicht nach den genaueren Umständen der Verletzung, um die Erzählung zu vertiefen, sondern fokussiert im Sinn einer pädagogisch gefärbten Sachfrage darauf, was man machen kann, wenn man blutet (Zeile 24/25). Dieses Interaktionshandeln der Interviewerin könnte vor dem Hintergrund des Balanceakts zwischen den zwei benannten Leitmotiven als Themenumformung gedeutet werden, in der die Lösungsoption „Pflaster drauf machen“ etwas Abschließendes sowohl für die Behandlung der Verletzung als auch für die Erzählung aus dem Freizeit- und Familienbereich des Kindes hat. Allerdings schließt das Kind seine Erzählung nicht ab, sondern erweitert das Thema hinsichtlich eines neuen Handlungsstrangs, bei dem durchaus beunruhigende Informationen, nämlich der Opa des Kindes wolle (jemandem) den Penis mit der Motorsäge abschneiden, das Abschlichten von Zombies mit Motorsägen in Horrorfilmen bzw. -spielen und die eigene Faszination für Zombies aufgebracht

werden (Zeile 28 bis 39). Hier könnte sowohl hinsichtlich der Information einer real beobachteten (geplanten) Verstümmelung eines Menschen innerhalb des Umfeldes des Kindes (bzw. einer möglichen Vermischung von realen Personen mit fantastischen Darstellungen z. B. in Filmen oder Spielen) als auch eines mutmaßlichen Konsums von kinder- und jugendgefährdenden Gewaltdarstellungen angenommen werden, sodass eine das Handeln der Forscherin und den Fortgang des Interviews maßgeblich modifizierende Situation entsteht. Zu den benannten Leitmotiven tritt das dritte Motiv der Berücksichtigung der Bedingungen des Feldes hinzu: hier mit dem Fokus auf die Zusicherung von Anonymität der besprochenen Informationen (sowohl dem Kind als auch den Eltern/Erziehungsberechtigten und der Kita gegenüber) bei gleichzeitiger Verantwortung für die Sicherung wesentlicher Aspekte des Kinderschutzes und für einen Eingriff bei deren mutmaßlicher Missachtung.

Die Forscherin reagiert auf diese Anforderung mit der Wiederholung der Aussage des Kindes, „das darf man gar nicht“, was unter rhetorischen Gesichtspunkten eine ähnliche Funktion hat wie das „Praising“ (Velten/Höke 2023)². Auch auf die Information, das Kind habe Zombies auf dem iPad gesehen, geht sie lediglich mit dem Kommentar ein, diese seien „nur ausgedacht“, verortet das Gesehene als fantastisch und wirkt mit den Kommentaren zumindest ansatzweise pädagogisch ein. Das Handeln der Forscherin könnte auch als bewusstes Nicht-Reagieren gedeutet werden, vielleicht weil sie vermeiden möchte, noch mehr Informationen zu erhalten, die dann dazu führen, mit Blick auf die Wahrung von Kinderschutz und Kindeswohl aktiv werden zu *müssen*.

Als sich in der Äußerung des Kindes andeutet, dass es durchaus weiteren Gesprächsbedarf zu Zombies gibt (Zeile 36 bis 39), folgt eine klare Aufforderung an das Kind, sich wieder den von der Forscherin geplanten Themen des Interviews zuzuwenden. Im Vorschlag, „mal zu gucken, was die Kinder da machen“, vollzieht sich hier ein Akt der Herstellung von Hierarchie; auch wenn die Formulierung freundlich und einladend ist, ist ein deutlicher Aufforderungscharakter zu spüren, dem sich das Kind innerhalb der generationalen Ordnung kaum entziehen kann (Zeile 40/41). Damit entscheidet sich die Forscherin auch an dieser Stelle für die Überleitung in ein neues Thema vor dem Hintergrund des Leitmotivs der Beachtung forschungsinhärenter Ziele.

2 Neben anderen Handlungsmustern erwachsener Forschender stellt das „Praising“ ein Muster dar, dass trotz der oberflächlich betrachtet unkritischen Bestärkung einer kindlichen Aussage einer hierarchischen Interaktionsstruktur folgt und sie reproduziert (vgl. Velten/Höke 2023).

4.2 Reflexion: Konsequenzen für die Bestimmung von Angemessenheit in der Forschungssituation

In der Reflexion der Interviewsequenz wird deutlich, dass das zunächst irritierende Agieren der Forscherin innerhalb des Balanceakts zwischen den drei Leitmotiven verständlicher bzw. nachvollziehbarer wird. Diese Reflexion ist auch bedeutsam für die Reflexion von Forscher:innenhandeln in Beobachtungsstudien, z. B. bei der Frage, welche kindlichen Praktiken in Beobachtungen dokumentiert werden oder ob und wann Forscher:innen die Beobachtungsrolle verlassen und eingreifen, z. B. bei drohender Verletzungsgefahr oder Konflikten zwischen Kindern.

Für zukünftige Forschungsprojekte kann eine Auseinandersetzung mit den drei Leitmotiven dafür sorgen, dass grundlegende (ggf. implizite) Annahmen zu der Forschung zugrundeliegenden Kind(heits)bildern aufgedeckt werden. Zudem kann über die Reflexion möglicher Szenarien in der konkreten Forschungssituation und entsprechender Reaktions- und Handlungsmöglichkeiten eine Auseinandersetzung darüber stattfinden, wie weit die angestrebte Wahrnehmung und Anerkennung von Kinderperspektiven reicht (z. B. wie viel Raum die Interessen und Impulse der Kinder innerhalb von Interviews tatsächlich einnehmen (dürfen) bzw. unter welchen Bedingungen Beobachtungsfoki gewechselt werden). Auch ist eine Klärung notwendig, wie mit sensiblen bzw. beunruhigenden Aussagen und Handlungen von Kindern umgegangen werden kann. Dabei ergeben sich auch Konsequenzen für die Gestaltung des Forschungsdesigns, z. B. mit Blick auf die Zeitplanung, die für die einzelnen Interviews oder Beobachtungen zur Verfügung steht. Zudem sind Fragen hinsichtlich der Gestaltung von Einwilligungserklärungen für Erziehungsberechtigte und Kinder zu stellen – welche Grade an Anonymität werden zugesichert?

Insgesamt macht die Reflexion deutlich, wie komplex Anforderungen an das „angemessene“ Handeln für die Forschenden in der konkreten Forschungssituation sein können: das, was wir hier sequenziell analytisch aufgebrochen haben, geschieht in der flüchtigen Forschungssituation in Simultanität und erfordert ein ebensolches Ad hoc-Handeln bei gleichzeitigem Ausbalancieren der von uns herausgearbeiteten drei Leitmotive der Forschung mit Kindern.

5 Ausblick

Die intensive Reflexion des Forschungsprozesses mit Kindern ist u.E. aus forschungsethischer Sicht unabdingbar. Für die Gestaltung dieser liegen mit unserer Reflexionsfolie und weiteren veröffentlichten Reflexionsfragen (vgl. Velten/Höke 2023; Nentwig-Gesemann/Walther/Gesemann 2023) Vorschläge vor. Die Reflexion sollte ein obligatorischer Teil in Veröffentlichungen von Forschungsarbeiten, sowohl in der Dissertation als auch in Forschungsberichten und Artikeln in Fachzeitschriften im Kontext der Grundschul- und Kindheitsforschung sein. Im Sinne

eines Kriteriums in Reviewprozessen könnte so sichergestellt werden, dass diese Reflexion ausführlich vorliegt, um den Qualitätskriterien und ethischen Grundsätzen der Forschung mit Kindern Rechnung zu tragen.

Literatur

- Alderson, Priscilla/Morrow, Virginia (2020): *The ethics of research with children and young people. A practical handbook*. 2. Auflage. Los Angeles: SAGE.
- Deutsches Institut für Menschenrechte (2009): Allgemeine Bemerkung Nr. 12. Das Recht des Kindes auf Gehör. URL: https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Information/Information_GC12_barrierefrei_geschuetzt.pdf. [Abrufdatum: 08.04.2024].
- Eßer, Florian/Baader, Meike/Betz, Tanja/Hungerland, Beatrice (2016): *Reconceptualising Agency and Childhood*. Oxfordshire: Taylor & Francis.
- Höke, Julia/Velten, Katrin (2024a): Kinder als kompetente Komplizen – Reflexionen zum Bild vom Kind als kompetentem Akteur unter Berücksichtigung generationaler Ordnung. In: Ruppig, Iris (Hrsg.): *KITA-Kinder vor und in der Corona-Pandemie*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 52-67.
- Höke, Julia/Velten, Katrin (2024b): "I Don't Know" Analysis of a Powerful Interaction Strategy of Children Dealing with Adult-Determined Interactions. In: *Taboo Journal of Culture and Education*, Jg. 22, Nr. 1, S. 28-46.
- Höke, Julia (2016): Als Gruppensprecher muss man schwindelfrei sein. Kinderperspektiven auf formale Partizipationsstrukturen in der Kita. In: *ZSE*, Jg. 36, Nr. 3, S. 298-313.
- Lundy, Laura (2007): 'Voice' is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. In: *British Educational Research Journal*, Jg. 33, Nr. 6, S. 927-942.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2022): Kinder als Akteure in Forschungsprozessen – forschungsethische Standards und Herausforderungen. In: Joos, Magdalena/Alberth, Lars (Hrsg.): *Forschungsethik in der Kindheitsforschung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 70-87.
- Nentwig-Gesemann, Iris/Walther, Bastian/Gesemann, Frank (2023): *Nicht ohne uns! Im Ganztags partizipativ mit Kindern forschen und Qualität entwickeln*. Berlin: Deutsches Kinderhilfswerk.
- Rat für Sozial- und Wirtschaftsdaten [RatSWD] (2017): *Forschungsethische Grundsätze und Prüfverfahren in den Sozial- und Wirtschaftswissenschaften*. RatSWD Output 9 (5).
- Ruppig, Beatrice/Lattner, Katrin (2022): Ethische Standards der Forschung mit Kindern im Kontext generationaler Ordnungen. In: Joos, Magdalena/Alberth, Lars (Hrsg.): *Forschungsethik in der Kindheitsforschung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 173-187.
- Schütz, Alfred (1974): *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Spriggs, Merle/Gillam, Lynn (2017): Ethical complexities in child co-research. In: *Research Ethics*, Nr. 1, S. 1-16.
- Strübing, Jörg/Hirschauer, Stefan/Ayaß, Ruth/Krähnke, Uwe/Scheffer, Thomas (2018): Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Ein Diskussionsanstoß. In: *Zeitschrift für Soziologie*, Jg. 47, Nr. 2, S. 83-100.
- UNICEF (1989/2023): *UN-Konvention über die Rechte des Kindes*. URL: <https://www.unicef.de/informieren/ueber-uns/fuer-kinderrechte/un-kinderrechtskonvention>, [Abrufdatum: 08.04.2024]
- Velten, Katrin/Höke, Julia (2023): Adults' ad hoc practices in interviews with children – Ethical considerations in the context of adulthood and generational ordering. In: *Childhood*, Jg. 30, Nr. 1, S. 86-103.
- Velten, Katrin (2019): HandlungsSpielRäume – Selbstwirksamkeitserfahrungen von Kindern in Kindertageseinrichtung und Grundschule. In: *ZfG*, Nr. 1, S. 165-179.
- Walther, Bastian (2022): Kinder als Quelle der Erkenntnis in der Forschung – Herausforderungen und Potenziale. In: *Fokus Kinder (FoKi)* (Sonderausgabe zur Dokumentation des Kita-Kongresses 2022 an der Hochschule Koblenz), S. 2-4.

Autor:innen

Velten, Katrin, Dr., Professorin für Bildung in der Kindheit an der Alice Salomon Hochschule Berlin, ORCID: 0000-0002-0236-943X

Höke, Julia, Dr., Professorin für Didaktik und Methodik der Kindheitspädagogik und Sozialen Arbeit an der Katholischen Hochschule NRW, ORCID: 0000-0001-5156-3119

Walther, Bastian, M.A., Gastdozent an der Alice Salomon Hochschule, ORCID: 0009-0003-5042-1022

**Schüler:insein und Kindsein
im Kontext von Institutionen und
Professionalisierung**

Jessica Dlugaj und Farina Böttjer

Kinder als Akteure der Mehrsprachigkeit. Ethnographische Einblicke aus Regelunterricht und Offenem Ganztag in einer Grundschule

Abstract

Obwohl Mehrsprachigkeit Teil der Lebenswirklichkeit vieler Schüler:innen ist und es Ansätze zum Einbezug gibt, liegen kaum empirische Betrachtungen der Sprachpraxis vor, die zeigen, wie Kinder mit ihrer Mehrsprachigkeit in Schule tatsächlich handlungsfähig werden. Studien arbeiten wiederholt die Marginalisierung von Mehrsprachigkeit in Bildungsinstitutionen heraus (vgl. Dirim 2015). Weiterführende Arbeiten lassen sich einer Ethnographie der Mehrsprachigkeit (Panagiotopoulou 2017) zuordnen. Sie beschreiben die Wechselwirkung zwischen Kontextbedingung und Sprachgebrauch und stellen dar, wie institutionelle Sprachnormen die sprachliche Praxis beeinflussen. Der Beitrag fokussiert auf Basis ethnographischer Beobachtungen zweier Fallstudien auf Kinder als Akteur:innen von Mehrsprachigkeit. Dabei wenden wir das kindheitstheoretische Konzept der Akteurschaft und die Reflexion der Wissensherstellung darüber (vgl. Spyrou 2018) auf die Mehrsprachigkeitsforschung an, um Erkenntnisse über die mehrsprachige Praxis von Grundschulkindern zu generieren. Wir verbinden dabei Ansätze einer Ethnographie der Mehrsprachigkeit mit einer ethnographischen Kinderforschung (vgl. Kelle 2005) und beschreiben anhand von Situationen aus dem Offenen Ganztag und Unterricht, wie Kinder zu mehrsprachigen Akteur:innen werden. Es zeigt sich, dass sprachliche Praktiken vom pädagogisch intendierten Umgang mit Mehrsprachigkeit abweichen. Die Struktur der untersuchten Angebote spielt eine Rolle für die Ausgestaltung der Praktiken, allerdings nicht mit den erwartbaren Konsequenzen.

Schlüsselwörter

Mehrsprachigkeit, Kinder als Akteure, Grundschule, Offener Ganztag, sprachliche Diversität

1 Einleitung

Obwohl aus bildungspolitischer und erziehungswissenschaftlicher Perspektive für den Einbezug von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht argumentiert wird, ergibt sich das Forschungsdesiderat, dass keine systematischen empirischen Untersuchungen zu mehrsprachigen Praktiken von Kindern in der (Grund-)schule (vgl. Duarte 2016, S. 150; Fürstenau 2017, S. 12) und ihrer Perspektive auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit vorliegen.

In der Lebenswirklichkeit vieler Schüler:innen spielt Mehrsprachigkeit eine große Rolle. Es gibt keine einheitlichen bundesweiten Erhebungen zu den sprachlichen Hintergründen von Schüler:innen, wir können aber davon ausgehen, dass mindestens ein Drittel von ihnen im Einschulungsalter neben Deutsch auch eine andere Sprache im Familienkontext spricht (vgl. Woerfel 2021). Dabei gibt es regionale Unterschiede, die Zahlen in Ballungsgebieten liegen deutlich höher. In den letzten Jahren wurde aus Bildungspolitik und -forschung dem folgend vermehrt für den Einbezug von Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht argumentiert (vgl. KMK 2013, S. 3; Huxel 2019). Wie sprachliche und vor allem mehrsprachige Praktiken im institutionellen Kontext der Schule konkret ausgestaltet sind, ist allerdings bislang noch nicht umfassend untersucht worden.

Für unsere Dissertationen sind wir dieser Frage an einer migrationsbedingt mehrsprachigen Grundschule im Regelunterricht (Dlugaj 2024) sowie im Offenen Ganztag (Böttjer 2022) nachgegangen. In diesem Beitrag stellen wir ausgewählte Ergebnisse unserer Studien vergleichend gegenüber. Folgende Forschungsfragen waren dabei leitend:

- Welche sprachlichen Praktiken lassen sich im Feld der Lilienschule beschreiben und wie gestaltet sich dabei die mehrsprachige Akteurschaft der Kinder aus?
- Wie unterscheiden sich dabei der Regelunterricht und der Offene Ganztag?

Im Beitrag argumentieren wir, dass durch die Fokussierung auf Kinder als Akteur:innen und die damit einhergehenden kindheitstheoretischen Sensibilisierungen die mehrsprachigen Praktiken von Kindern in den Blick kommen und diese Perspektive zu neuen Erkenntnissen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Grundschule beitragen kann.

2 Forschungsstand zu mehrsprachigen Praktiken von Kindern in Bildungsinstitutionen

Wird die erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit betrachtet, zeigt sich zum einen, dass die Marginalisierung von Mehrsprachigkeit in Bildungsinstitutionen herausgearbeitet wurde. Gogolin prägte bereits 1994 den Begriff des ‚monolingualen Habitus‘ für das deutsche Schulsystem. Dieser

Befund wurde in den letzten 25 Jahren durch qualitative Studien immer wieder bestätigt (vgl. Bien 2012; Dirim 2015). Studien, die nicht nur die Kontextbedingungen, sondern vor allem auch das Wechselverhältnis zwischen diesen und dem Sprachgebrauch in Bildungsinstitutionen in den Blick nehmen, lassen sich einer Ethnographie der Mehrsprachigkeit (Panagiotopoulou 2017) zuordnen. Sie haben somit auch eine Relevanz für das Wissen über sprachliche Praktiken von Kindern in Bildungseinrichtungen und geben Aufschluss darüber, wie institutionell bedingte Sprachnormen Einfluss auf die Ausgestaltung von Mehrsprachigkeit haben. Zum einen konnte anhand verschiedener Befunde gezeigt werden, dass die jeweils beobachteten Kinder ein Gespür für die sprachlichen Ordnungen der jeweiligen Einrichtungen aufweisen (vgl. Dirim 1998; Krompák 2015; Seele 2015) und auch durch bestimmte Praktiken, wie die des Petzens, zur Einhaltung der sprachlichen Normen beitrugen (vgl. Terhart/von Dewitz 2018). Es zeigt sich aber auch, wie monolinguale Ordnungsmuster durch translinguale Praktiken in Frage gestellt wurden und damit in den Blick gerät, dass intendierte pädagogische Konzepte durchaus in einem Spannungsverhältnis zu der sozialen Praxis kindlicher Akteur:innen stehen können. Im Folgenden werden wir diese Perspektive konkretisieren, indem wir zunächst die methodologischen Prämissen darstellen. Anschließend beschreiben wir auf Basis der Ergebnisse zweier Dissertationen Befunde zu Praktiken, in denen Kinder involviert sind und treffen Aussagen über den Einfluss der unterschiedlichen strukturellen Bedingungen von Offenem Ganztag und Regelunterricht an der gewählten Fallschule.

3 Methodologische Perspektive: Kinder als Akteur:innen der Mehrsprachigkeit

In unseren ethnographischen Studien haben wir uns auf die sprachlichen Praktiken von Kindern konzentriert, um dabei etwas über die sprachliche Praxis an der Fallschule aussagen zu können. Dabei liegt einer solchen Perspektive die methodologische Figur von Kindern als Akteur:innen zugrunde, die zunächst einmal einen Perspektivwechsel beschreibt, der damit einher geht, Kinder als soziale Akteur:innen wahrzunehmen (vgl. James/Prout 2015). Diese Perspektive wurde in den letzten Jahrzehnten in der Kindheitsforschung weiterentwickelt, indem die Reflexion über die Wissensherstellung über Kinder und Kindheit (vgl. Spyrou 2018) zu einer Dezentrierung des Akteursbegriffs geführt hat. Auf das Feld der Mehrsprachigkeitsforschung übertragen bedeutet dies, dass unser Forschungsinteresse darin besteht, etwas über die Bedingungen herauszufinden, in denen sich eine mehrsprachige Akteurschaft von Kindern beschreiben lässt und wie diese in den jeweiligen Kontexten beschaffen ist. Dabei gehen wir einer praxistheoretischen Auslegung von Akteurschaft nach, indem wir diese mittels der Untersuchungen von Praktiken (vgl. Bollig/Kelle 2014; Spyrou 2018; Gallagher 2019) in

den Blick nehmen: In den Fokus kommt, wer an welcher Praktik unter welchen Bedingungen teilnimmt (und wer nicht). Die Ausrichtung unserer ethnographischen Herangehensweise kann dabei als eine Verbindung einer Ethnographie der Mehrsprachigkeit (Panagiotopoulou 2017) mit einer ethnographischen Kinderforschung (vgl. Kelle 2005) verstanden werden, die weniger an pädagogischen Intentionen als vielmehr an der konkreten mehrsprachigen Praxis der Kinder im Vollzug Interesse hat und die pädagogischen Kontexte dieser betrachtet.

4 Mehrsprachige Praktiken an der Lilienschule

Dieser Abschnitt widmet sich zunächst dem methodischen Vorgehen im Rahmen der Datenerhebungen und -analysen, bevor er das Untersuchungsfeld vorstellt.

4.1 Methodisches Vorgehen: Ethnographischer Ansatz und Grounded Theory

Mit der Fokussierung auf die mehrsprachigen Praktiken in einer Grundschule bestand unser Forschungsansatz darin, die Praktiken dicht und in situ zu beschreiben. Dabei folgten beide Arbeiten einem ethnographischen Forschungsstil, indem wir über vier Monate den Unterrichts- und Ganztagsalltag in der Lilienschule beobachteten. Die Datenerhebung umfasste bei Dlugaj (2024) teilnehmende Beobachtungen im Unterricht einer zweiten und einer vierten Klasse, aus denen 38 Protokollauszüge in die Arbeit eingeflossen sind, sowie elf Partner:innen- und Gruppeninterviews mit Schüler:innen. Im Rahmen der teilnehmenden Beobachtungen im Offenen Ganztag von Böttjer (2022) haben 23 Protokollauszüge in der Arbeit Berücksichtigung gefunden. Angereichert wurden diese durch Gesprächsnotizen mit pädagogisch Tätigen des Ganztags sowie einem abschließenden Interview mit der Leitung, in dem u. a. pädagogische Intentionen des Angebots thematisiert wurden. Darüber hinaus lagen aus dem Projektkontext Interviews mit der Schulleitung sowie Lehrkräften vor, die einen größeren Einblick in das Feld der Lilienschule ermöglichten und die Feldbeschreibung anreicherten. Die Auswertungen erfolgten in beiden Fällen angelehnt an die Grounded Theory (vgl. Charmaz 2014).

4.2 Vorstellung des Untersuchungsfeldes: Mehrsprachigkeit im Unterricht und Offenen Ganztag der Lilienschule

Das Forschungsinteresse an der Lilienschule entstand aufgrund ihrer Teilnahme am Schulentwicklungsprojekt MIKS (Mehrsprachigkeit als Handlungsfeld interkultureller Schulentwicklung), im Rahmen dessen das Kollegium das Ziel entwickelte, die Wertschätzung und das Einbinden aller Sprachen in den Schulalltag zu intensivieren. Im Rahmen der Teilnahme war die „mehrsprachigkeitsfreundliche“ Schulkultur“ (Huxel 2018, S. 109) dieser Schule zutage getreten, was einen viel-

versprechenden Kontext für die Beobachtung von mehrsprachigen Praktiken im Vollzug nahelegte. Zum Zeitpunkt der Feldaufenthalte wies die Schule über 70 Prozent mehrsprachige Schüler:innen auf. Türkisch stellte dabei die am häufigsten gesprochene Sprache dar, allerdings hatte sich die sprachliche Zusammensetzung in letzten Jahren diversifiziert. Eine Lehrkraft für den Herkunftssprachlichen Unterricht in Türkisch war Teil des regulären Kollegiums. Ein Großteil der mehrsprachigen und alle neuzugewanderten Schüler:innen besuchten den Offenen Ganzttag am Nachmittag.

5 Empirische Ausschnitte und Analysen aus dem Regelunterricht und Offenen Ganzttag

In diesem Abschnitt stellen wir zwei für die beiden Kontexte exemplarische Protokollauszüge vor. Als übergreifende Einordnung möchten wir voranstellen, dass sich in unseren Beobachtungen im Umgang mit den Sprachen der Kinder eine Diskrepanz zwischen Vormittags- und Nachmittagsbereich zeigte. Im Unterricht am Vormittag wurden die Sprachen der Kinder in den Beobachtungsklassen gezielt berücksichtigt. Dabei ließen sich in der konkreten Umsetzung eines Unterrichts, der alle Sprachen einschließt, allerdings auch Herausforderungen beobachten. Im Offenen Ganzttag am Nachmittag gehörte die Formulierung von ‚Deutschgeboten‘ mit dem Ziel der gegenseitigen Verständigung zum Alltag, während gleichzeitig im Rahmen von Liedern oder Übersetzungen für Neuzugewanderte andere Sprachen neben Deutsch gezielt herangezogen wurden.

Die beobachteten Unterschiede und Widersprüche im Umgang mit den Sprachen der Kinder über den Schultag hinweg sehen wir nicht als Besonderheit der Fallschule. Vielmehr zeigt sich darin auch die Spezifik der Struktur von einem einerseits für alle verpflichtenden Unterricht und eines in der Ausgestaltung freieren und optionalen Angebots am Nachmittag andererseits.

5.1 Türkischsprechen im Regelunterricht

Im Folgenden gehen wir auf einen Protokollauschnitt aus dem Regelunterricht einer vierten Klasse der Lilienschule ein (Dlugaj 2024, S. 176). Es handelt sich dabei um den Unterricht von Frau Vogel, in dem die Forscherin regelmäßig unterrichtsöffentliche und nicht-öffentliche mehrsprachige Interaktionen zwischen den Kindern beobachten konnte. Der folgenden Passage geht ein Einbezug von Mehrsprachigkeit im Regelunterricht voraus. Die Lehrerin bespricht mit der Klasse das grammatikalische Phänomen von bestimmten und unbestimmten Artikeln und fragt in der Klasse, ob diese auch in den Familiensprachen der Kinder zu finden sind. Als sie danach fragt, ob es diese Arten von Artikeln im Türkischen gibt, fangen mehrere Kinder an auf Türkisch zu diskutieren. Diese Art der Diskussion in Gruppen konnte die Forscherin im Rahmen ihrer Beobachtungen mehrmals

wahrnehmen. Die Kinder wenden dabei sprachliche Praktiken des Translanguaging an, sprechen im fluiden Wechsel Deutsch und Türkisch, unterbrechen sich zwischendurch mit ‚Nein‘-Rufen, um die Vorschläge anderer Kinder auszuschlagen. Die Diskussion dauert eine Weile an, bis die Situation wie folgt weitergeht:

Da die Tür des Klassenraums bei Frau V. durchgängig geöffnet ist, sieht Frau V. wie in diesem Moment der Herkunftssprachenlehrer Herr Zaidan auf dem Flur vorbeigeht. Frau V. bittet Herrn Z. um Hilfe. Sie erklärt, worum es gerade geht und dass die Kinder sich nicht einigen können. Herr Z. betritt den Raum und in dem Moment wenden sich die Kinder an ihn und nennen ihm Vorschläge. [...] Er schüttelt währenddessen den Kopf und sagt dann auf Deutsch zu Frau V., dass es Artikel so im Türkischen nicht gibt. [...] Frau V. bedankt sich bei Herrn Z. und Herr Z. verabschiedet sich von ihr und der Klasse und geht aus dem Raum. (Beobachtungsprotokoll Klasse 4, 17.01.2017). (Dlugaj 2024, S. 176)

Mit der teilnehmenden Beobachtung im Unterricht von Frau Vogel konnte die Forscherin Strukturen identifizieren, die auf sprachliche Ordnungen hindeuteten, die Mehrsprachigkeit in Unterricht und Schule einbeziehen und wertschätzen. Der gewählte Auszug zeigt weiter, wie auch der Herkunftssprachenlehrer Teil des regulären Unterrichts wird, indem er als Experte für das Türkische herangezogen wird und nicht geschlossen im Herkunftssprachlicher Unterricht (HSU) verbleibt. Es zeigte sich aber durch die Fokussierung auf Kinder als Akteur:innen ebendieser Ordnungen, dass die pädagogisch intendierte Wertschätzung von Mehrsprachigkeit, hier realisiert durch die Hinzunahme des HSU-Lehrers in den Regelunterricht, nicht bedingungslos dazu führte, dass Kinder auch mehr Spielraum in der Verwendung der Familiensprachen erhalten. Während aus dem Kontext des Protokollauszugs zunächst zu erfahren ist, dass sich unter einigen türkischsprachigen Kindern eine Praktik des Diskutierens auf Türkisch im Unterricht etabliert hat, zeigt sich an dieser Stelle im weiteren Verlauf, wie sich der Sprechmodus der Kinder verändert. Mit dem Erscheinen der HSU-Lehrkraft ändert sich der Expertenstatus, denn nun sind nicht mehr die Kinder allein Expert:innen für die türkische Sprache, sondern auch der HSU-Lehrer. Diese Statusverschiebung führt auch zur Veränderung des Modus des mehrsprachigen Sprechens. Aus dem Modus des Diskutierens wird der Modus des Erfragens, welcher zur Klärung des Sachverhaltes führen soll. Obwohl die Integration des HSU-Lehrers im Regelunterricht als Teil von Öffnung der Schule für Mehrsprachigkeit verstanden werden kann, führt seine Präsenz zwar zur Klärung des Sachverhaltes, die Sprachpraxis der Kinder verändert sich aber dahingehend, dass eine offene mehrsprachige Diskussion nicht mehr stattfindet. Die Situation ließe sich so deuten, dass der HSU-Lehrer nicht nur türkischsprachig, sondern in diesem Moment auch die Rolle der Wissensautorität für das Türkische im Raum einnimmt. Diese Autorität fehlt, solange die Klassenlehrerin als einzige Lehrkraft im Raum zwar den Unterricht leitet, aber als nicht-türkischsprachig die Diskussion nicht maßgeblich prägen kann und da-

durch für die Kinder die Möglichkeit eines Freiraums für die deutsch-türkische Diskussion entstehen kann (vgl. Dlugaj 2024, S. 177).

5.2 Mehrsprachiges Rollenspiel im Ganzttag

Der folgende Ausschnitt (Böttjer 2022, S. 93f.) ist im Rahmen einer Freispielphase entstanden.

Ich gehe in den hinteren Raum der OGS, um zu schauen, ob dort Kinder sind, die sich durch eigene Spiele beschäftigen. Remsa und Lale spielen dort gemeinsam Einkaufsladen. Remsa kauft gerade bei Lale ein und sie handeln den Preis für den Einkauf aus. Elif ist auch da, etwas weiter abseits. Sie hat eine Puppe im Arm und spielt mit ihr. Dann verkündet sie, eher zu sich und der Puppe, dass diese nun schlafen müsse. Sie geht mit ihrer Puppe zu der Holzterasse, über die man in einen kleinen Spielraum oberhalb des Einkaufsladens nach oben gelangt. Sie verschwindet oben, ich kann sie aber weiterhin beruhigend auf ihre Puppe einreden hören. Nun, so bemerke ich, spricht sie mit ihr auf Türkisch. (Freispiel, 04.04.2017)

Die Offenheit des Angebots im Ganzttag bringt Elemente des Freispiels mit sich, in dem sich die Kinder auch ohne Beisein von Erwachsenen, teilweise in eigenen Räumen, beschäftigen können. Dies ist nach Darstellung des pädagogischen Konzeptes im Interview mit der Leitung durchaus intendiert (ebd., S. 144). In den Fokus gerückt werden sollen hier Elif und ihre Puppe. Elif ist in ihrem Rollenspiel die Mutter der Puppe, die sie nun ins Bett bringt. Es scheint so, als orientiere sich ihr Handeln als Mutter an Erfahrungen, die sie selbst innerhalb ihrer Familie gemacht hat. So kommuniziert Elif mit der Puppe sowohl auf Deutsch als auch auf Türkisch, was als Translanguaging gefasst werden kann (vgl. García 2009; Busch 2017, S. 60).

Während der Beobachtung befinden sich nur wenige Kinder im Raum, eine pädagogische Mitarbeitende ist nicht anwesend. Mit ihrem Rückzug in die obere Ebene entzieht sich Elif den übrigen Geschehnissen im Raum – auch dem Blick der Ethnographin – und schafft sich einen eigenen Raum, in dem nicht nur ihre Puppe, sondern auch sie selbst ungestört sein kann.

Der Umgang mit Familiensprachen innerhalb des Ganztags gestaltet sich widersprüchlich. Einerseits werden Deutschgebote ausgesprochen mit dem Ziel der Verständigung aller und der Intensivierung der deutschen Sprachkenntnisse. Andererseits entsteht durch Möglichkeit der freien Entfaltung nach eigenen Interessen (Böttjer 2022, S. 143f.) eine Öffnung gegenüber der Lebenswelt der Kinder, die mit Blick auf die Familiensprachen verstärkt zutage tritt, wenn neuzugewanderten Schüler:innen ihre Sprachen einbringen dürfen (vgl. Böttjer/Plöger 2023). Insofern zeigt der Ausschnitt, wie sich in Freispielphasen Möglichkeitsräume für mehrsprachige Praktiken eröffnen, diese auch ausgestaltet werden, der teilweise restriktive Umgang mit Familiensprachen aber gleichzeitig auf die Ausgestaltung einzuwirken scheint. Die Orientierung von Angeboten am Nachmittag an der

Lebenswelt der Kinder einerseits, das Einfordern von Deutsch andererseits, verweist dabei auf ein Spannungsfeld, das im Kontext von Bildungsinstitutionen in der Migrationsgesellschaft über die Fallschule hinaus Bestand hat (vgl. Böttjer 2022, S. 173).

6 Zusammenführung und Einordnung der Ergebnisse

Führen wir diese Ergebnisse zusammen, wird deutlich, dass die strukturellen Rahmungen der untersuchten Angebote eine Rolle für die Ausgestaltung der sprachlichen Praktiken spielen – allerdings nicht immer mit den Konsequenzen, die man erwarten würde.

In der Unterrichtslogik steht das Klären von Sachverhalten im Vordergrund. Wenn die Lehrkraft selbst eine Sprache nicht spricht, ihre Verwendung aber für Unterrichtsinhalte zulässt, wird ihre Rolle als Expertin teilweise außer Kraft gesetzt und die Schüler:innen übernehmen diesen Part. In der vorgestellten Szene wird dieser Status durch das Hinzukommen des Türkischlehrers, was eigentlich ein Ziel mehrsprachigkeitsfreundlicher Didaktik darstellt, ein Stück weit wieder entzogen.

Bezogen auf den Ganzttag geraten durch die Perspektive auf die Kinder auch die Möglichkeitsräume in den Blick, in denen mehrsprachige Praktiken auftauchen – dem restriktiven Umgang einiger Pädagog:innen zum Trotz.

Mit ethnographischer Kindheitsforschung lassen sich mehrsprachige Praktiken im Vollzug beobachten. Dabei kommen Aspekte sprachlicher Praktiken in den Blick, die sich nicht mit dem pädagogisch intendierten Umgang mit Mehrsprachigkeit gleichsetzen lassen.

Literatur

- Bien, Olena (2012): Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht: Einstellungen und Überzeugungen von Lehrkräften. In: Merten, Stephan/Kuhs, Katharina (Hrsg.): Perspektiven empirischer Sprachdidaktik. Trier: Wiss. Trier, S. 133-160.
- Bollig, Sabine/Kelle, Helga (2014): Kinder als Akteure oder als Partizipanden von Praktiken? Zu den Herausforderungen für eine akteurszentrierte Kindheitssoziologie durch Praxistheorien. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, Jg. 34, Nr. 3, S. 263-279.
- Böttjer, Farina/Plöger, Simone (2023): Mehrsprachige Bildungspraxis als Schonzeit für neu zugewanderte Schüler:innen – Zusammenführung zweier ethnographischer Studien aus dem schulischen Kontext. In: Hack-Cenzigalp, Esra/David-Erb, Melanie/Corvacho del Toro, Irene (Hrsg.): Mehrsprachigkeit und Bildungspraxis. Bielefeld: wbv, S. 49-65.
- Böttjer, Farina (2022): Familiensprachen im Offenen Ganzttag. Eine ethnografische Studie zur sprachlichen Praxis am Nachmittag. Paderborn: Brill Schöningh.
- Busch, Brigitta (2017): Mehrsprachigkeit. Stuttgart: UTB.
- Charmaz, Kathy (2014): Constructing Grounded Theory. Los Angeles: Sage.

- Dirim, İnci (1998): „Var mı lan Marmelade?": Türkisch-deutscher Sprachkontakt in einer Grundschulklasse. Münster: Waxmann.
- Dirim, İnci (2015): Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung. In: Leiprecht, Rudolf/Steinbach, Anja (Hrsg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung. 2. Sprache – Rassismus – Professionalität. Schwalbach: Debus Pädagogik, S. 25-48.
- Długaj, Jessica (2024): Mehrsprachigkeit und Akteur*innenschaft. Eine ethnographische Fallstudie zu Kindern als Akteur*innen in der Grundschule. Wiesbaden: Springer VS.
- Duarte, Joana (2016): Translanguaging in Mainstream Education: A Sociocultural Approach. In: International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, Jg. 22, Nr. 2, S. 150-164.
- Fürstenau, Sara (2017): Unterrichtsentwicklung in Zeiten der Neuzuwanderung. In: McElvany, Nele/Jungermann, Anja/Bos, Wilfried/Holtappels, Heinz-Günter (Hrsg.): Ankommen in der Schule. Chancen und Herausforderungen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung. Münster: Waxmann, S. 41-56.
- Gallagher, Michael (2019): Rethinking Children's Agency: Power, Assemblages, Freedom and Materiality. In: Global Studies of Childhood, Jg. 9, Nr. 3, S. 188-199.
- García, Ofelia (2009): Biligual Education in the 21st Century: A Global Perspective. Malden: Basil/Blackwell.
- Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann.
- Huxel, Katrin (2018): Lehrer*innen in der Migrationsgesellschaft. Professionalisierung in einem widersprüchlichen Feld. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung Jg. 7, Nr. 1–2018, S. 109-121.
- Huxel, Katrin (2019): Der Einbezug von Mehrsprachigkeit als Teil einer diskriminierungskritischen, diversitätssensiblen Schulentwicklung. In: Zeitschrift Für Diversitätsforschung und -Management, Jg. 4, S. 68-80.
- James, Allison/Prout, Alan (2015) (Hrsg.): Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood. London: Routledge.
- Kelle, Helga (2005): Kinder in der Schule. Zum Zusammenhang von Schulpädagogik und Kindheitsforschung. In: Breidenstein, Georg/Annedore Prengel (Hrsg.): Schulforschung und Kindheitsforschung - ein Gegensatz? Wiesbaden: VS, S. 139-160.
- KMK (2013): Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25. 10. 1996 i. d. F. vom 05.12.2013. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_komp_beschlusse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf, [Abrufdatum: 13.05.2024].
- Krompák, Edina (2015): Sprachliche Realität im Schweizer Kindergarten- und Schulalltag: Code-Switching und Sprachentrennung bei mehrsprachigen Kindern. In: Mörgen, Rebecca/Schnitzer, Anna: Mehrsprachigkeit und (Un-)Gesagtes. Weinheim: Beltz, S. 175-193.
- Panagiotopoulou, Argyro (2017): Ethnographische Zugänge zur Erforschung von Mehrsprachigkeit. In: Becker-Mrotzek, Michael/Roth, Hans-Joachim (Hrsg.): Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder. Münster: Waxmann, S. 205-218.
- Seele, Claudia (2015): Differenzproduktion durch sprachliche Praktiken: Ethnographische Beobachtungen zur Mehrsprachigkeit in luxemburgischen Kinderbetreuungseinrichtungen. In: Mörgen, Rebecca/Schnitzer, Anna: Mehrsprachigkeit und (Un-)Gesagtes. Weinheim: Beltz, S. 153–174.
- Spyrou, Spyros (2018): Disclosing Childhoods: Research and Knowledge Production for a Critical Childhood Studies. Basingstoke: Palgrave Macmillan UK.
- Terhart, Henrike/von Dewitz, Nora (2018): „Hier aber wollen wir alle Deutsch lernen“: Praktiken und Positionierungen zu Sprache(n) im Unterricht mit neu zugewanderten Schüler*innen. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, Themenheft: Phänomen ‚Mehrsprachigkeit‘: Einstellungen, Ideologien, Positionierungspraktiken, S. 107-125.
- Woerfel, Till (2021): Sprachliche Phänomene mehrsprachiger Kinder. In: Harr, Anne-Katharina/Geist, Barbara (Hrsg.): Sprachförderung in Kindertagesstätten. Baltmannsweiler: Schneider Hohengrehren, S. 103-116.

Autorinnen

Dlugaj, Jessica, Lehramtsanwärterin für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen und ehemalige wissenschaftliche Mitarbeiterin der Universität Münster

Böttjer, Farina, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Münster und der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

*Alice Forssman, Corinna Schmude, Tori Love Benn,
Ina-Marie Abeck und Antonia Schäfer*

Interaktionsqualität zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern im Kontext der Frühpädagogik: Komplementäre Interaktionsmodi im Fokus

Abstract

Der vorliegende Beitrag widmet sich thematisch der Interaktionsqualität zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern in institutionellen Kontexten auf der Grundlage von Forschungsergebnissen des im Bereich der Kindheitsforschung angesiedelten Projektes PIIQUE (Pro). Es wird der Frage nachgegangen, ob sich der spezifisch für das Interaktionssystem Unterricht herausgearbeitete komplementäre Interaktionsmodus auch in anderen sozialen Feldern beobachten lässt – z. B. in der Kindertagesstätte und hier konkret im Setting Morgenkreis. Die dieser theoretisch verorteten Diskussion zugrunde liegenden Ergebnisse einer videografischen Studie von 22 Gesprächsrunden in 24 Morgenkreisen zeigen, dass Formen eines erwachsenorientiert-responsiven Interaktionsmodus deutlich häufiger vertreten sind als inklusiv-inkludierende Interaktionsmodi. Das im Projekt theoriegeleitet entwickelte Kategoriensystem „Interaktionsmodi im Morgenkreis“ berücksichtigt neben den in der Literatur beschriebenen inkludierenden und exkludierenden für die nähere Betrachtung der erwachsenenorientierten Interaktionsmodi die komplementären Interaktionsmodi. Die Erkenntnisse diesbezüglich basieren auf einer im Kontext der Unterrichtsforschung angesiedelten Studie zu spezifischen, institutionell begründeten Interaktionsmodi zwischen Lehrkräften und Schüler:innen.

Schlüsselwörter

Interaktionsmodi, Morgenkreis, komplementäre Interaktion, Kindheitsforschung, Unterrichtsforschung

1 Einleitung

Interaktionen zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern sind zentrales Moment eines frühpädagogischen Qualitätsverständnisses (Schelle/Friedrich/Buschle 2020). Diesem Themenfeld widmet sich der vorliegende Beitrag. Grundlage dessen bilden diesbezügliche Forschungsarbeiten, primär des Projektes PIIQUE (Pro).¹ Dabei wird folgenden Fragen nachgegangen: Inwieweit können Erkenntnisse zu Interaktionsmodi aus dem Bereich der Unterrichtsforschung auch im Bereich der Kindheitsforschung aufgegriffen werden? Welche Modi können innerhalb der Interaktionen zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern in Morgenkreisen identifiziert werden? Kann der im Rahmen der Unterrichtsforschung herausgearbeitete komplementäre Interaktionsmodus (Martens/Asbrand 2017) auch im Kontext der Frühpädagogik für die Analyse von Fachkraft-Kind(er)-Interaktionen herangezogen werden? Stellt er eine zielführende Ergänzung zu den in der einschlägigen Forschung beschriebenen inkludierenden und exkludierenden Interaktionsmodi dar?

In der Unterrichtsforschung wurde der komplementäre Modus für die Markierung spezifischer erwachsenenorientierter Interaktionsmodi formuliert (ebd.). Interaktionsmodi werden als inkludierend bezeichnet, wenn sich Fachkraft und Kind(er) sowohl aufeinander als auch auf etwas beziehen, das für beide von Interesse ist, oder – im Sinne der Dokumentarischen Methode ausgedrückt – basieren inkludierende Modi auf der Reziprozität von (Orientierungs-)Rahmen und/oder der Reziprozität von Akten (Nentwig-Gesemann/Gerstenberg 2018, S. 132). Als exkludierend werden Interaktionsmodi bezeichnet, wenn sich Fachkraft und Kind(er) nicht aufeinander beziehen. Hier liegt die Rahmungsmacht für die inhaltliche und formale Gestaltung der Interaktion bei der Fachkraft – es besteht weder eine Reziprozität von (Orientierungs-)Rahmen noch eine Reziprozität von Akten (ebd.). Der aktuelle Stand der Theorie und Forschung zu den Interaktionsmodi wird im 2. Abschnitt dieses Beitrages dargestellt. Die Idee, inkludierende und exkludierende Interaktionsmodi auch im Feld der Frühpädagogik um den komplementären Interaktionsmodus zu erweitern, wird im 3. Abschnitt anhand

1 Das IFAF (Institut für angewandte Forschung Berlin) Projekt PIIQUE [Pro Inkludierende Interaktion – Qualität crossmedial entwickeln] (Laufzeit 04/2020 bis 12/2022, Transferphase 04/2023 bis 03/2024 unter dem Titel PIIQUE Pro) widmet sich dem Thema Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte am Beispiel der Interaktionsqualität im Morgenkreis. Dabei sollen forschungsbasierte Handlungsempfehlungen für die Interaktionsgestaltung in Morgenkreisen generiert und die gewonnenen Ergebnisse durch die Form der Datenanalyse so aufbereitet werden, dass pädagogische Fachkräfte diese für die Reflexion der eigenen Handlungsstrategien nutzen können. Der vorliegende Beitrag fokussiert thematisch weniger forschungsmethodische Aspekte des Projektes und lässt das Feld der Zugänglichmachung der Erkenntnisse an pädagogische Fachkräfte außen vor. Das methodische Vorgehen wird hier nur kurz skizziert, die empirischen Ergebnisse werden nicht gänzlich dargelegt oder näher beleuchtet, da dies den Rahmen des Beitrages sprengen würde. Informationen zum Projekt vgl. <http://piiique.info//>; <https://www.ifaf-berlin.de/projekte/piiique/>

eines in PIIQUE (Pro) sowohl theoriegeleitet als auch forschungsbasiert entwickelten Kategoriensystems und dessen Strukturierung in Form eines Interaktionsdiagramms dargestellt (vgl. Abb. 1). Dieses zeigt unterschiedliche Verläufe der Interaktionen in Abhängigkeit der Reaktionen der beteiligten Akteur:innen (Fachkräfte und Kinder). Abschließend wird der von Martens und Asbrand (2017) im Kontext des Schulunterrichts beschriebene komplementäre Interaktionsmodus in Hinblick auf die Anschlussfähigkeit für das Feld der Frühpädagogik diskutiert und letztlich – basierend auf den Forschungsbefunden des Projektes PIIQUE (Pro) – für dasselbe vorgeschlagen. Damit wird die von Martens und Asbrand (ebd.) angesprochene Frage aufgegriffen, ob der komplementäre Interaktionsmodus „spezifisch für das Interaktionssystem Unterricht ist, oder ob er auch in anderen sozialen Feldern, die ebenfalls asymmetrisch strukturiert sind, z. B. [...] in der Interaktion von Erzieherinnen bzw. Erziehern und Kindern in der Kindertagesstätte, zu finden ist“ (ebd., S. 87).

2 Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand

Die Qualität der Interaktion zwischen Fachkraft und Kind beeinflusst die Entwicklung sozial-emotionaler und kognitiver Kompetenzen von Kindern entscheidend (Schelle/Friedrich/Buschle 2020). Die interaktionistische Professionstheorie beschreibt pädagogische Professionalität in Interaktionen u. a. in Rückgriff auf das Kompetenzmodell der Frühpädagogik (Fröhlich-Gildhoff et al. 2014) als „Qualität im Handeln der Fachkräfte, die insbesondere die situativ und individuell angemessenen Interaktionen zwischen Fachkräften, Kindern und Eltern [...] in den Mittelpunkt stellt“ (Schelle/Friedrich/Buschle 2020, S. 208). Inklusives pädagogisches Handeln ist eine zentrale Aufgabe frühpädagogischer Fachkräfte in Kindertagesstätten und kennzeichnet ihre Professionalität. Gleichzeitig beinhaltet es Herausforderungen auf intrapersoneller Ebene, wobei hier insbesondere die Frage im Fokus steht, wie es im Alltag gelingt, allen Kindern Zugang zu Bildungsprozessen und Teilhabe am Kita-Alltag zu ermöglichen. Da sich pädagogisches Handeln in Interaktionen zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern formiert, kommt diesen eine besondere Rolle zu. So konnte in verschiedenen Untersuchungen herausgearbeitet werden, dass Interaktionen zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern nicht per se inkludierenden Charakter haben, sondern sich dabei sowohl exkludierende als auch inkludierende Interaktionsmodi zeigen (Nentwig-Gesemann et al. 2012; Alemzadeh 2014a; 2014b; Nentwig-Gesemann/Nicolai 2015).

Einen prägnanten Überblick über diesbezügliche Forschung geben Nohl et al. (2021) und arbeiten dabei die Bedeutung der videografiebasierten dokumentarischen Interpretation von Interaktionen heraus. Mit Verweis auf die Forschungs-

arbeiten von Bohnsack (2014), Martens und Asbrand (2017) sowie Nentwig-Gesemann und Gerstenberg (2018) fassen Nohl et al. als Ausgangspunkt ihrer Forschung zusammen, dass pädagogische Interaktionen mehrheitlich nicht durch eine „habituelle Übereinstimmung“ (Bohnsack 2014, S. 63) der Beteiligten gekennzeichnet sind, sondern vielmehr von einer Differenz in den Orientierungen. Nohl et al. (2021, S. 82) sprechen hier von einer „Verschränkung von kommunikativ-abstrakter und intuitiv-vorreflexiver Verständigung“. Sie verweisen damit zum einen auf Asbrand und Martens (2018, S. 210), die von „Rekontextualisierungsprozessen“² sprechen, welche auf der Ebene des kommunikativen Verstehens angesiedelt sind. Zum anderen verweisen Nohl et al. auf die Forschungsarbeiten von Nentwig-Gesemann und Gerstenberg (2018): Vor allem in wiederkehrenden Situationen kann ein intuitives, präreflexives Verstehen ohne gegenseitige Rekontextualisierung rekonstruiert werden. Auf Basis einer spezifischen „miteinander geteilten Interaktionsgeschichte“, gekennzeichnet durch „Regelmäßigkeit“ und „Reproduzierbarkeit“ (ebd.) entsteht trotz der Differenz im Habitus zwischen Fachkräften und Kindern ein „Vertrauen in die Struktur von Interaktionen“ (ebd., S. 147). Im Miteinander werden Erfahrungen im Umgang mit den Orientierungen des Gegenübers gesammelt, so dass diese sich zumindest zeitweilig wechselseitig ergänzen „und die Akteure wie selbstverständlich und einvernehmlich aneinander anschließen, sich verstehen und verständigen können.“ (Nentwig-Gesemann/Nicolai 2015, S. 66).

Asbrand und Martens (2017; 2018) schlagen vor, die inkludierenden und exkludierenden Interaktionsmodi um den komplementären Interaktionsmodus zu erweitern. Dieser greift die Spezifik der institutionell gerahmten und asymmetrisch organisierten Interaktionsstruktur auf und bildet „Prozesse der Übersetzung und Anpassung zwischen verschiedenen Orientierungsrahmen und damit Verstehen jenseits konjunktiver Übereinstimmungen“ (ebd., S. 72) ab. Im Kontext der Unterrichtsforschung lässt er sich definieren als „*miteinander korrespondierende habituelle Orientierungen* von Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern, einhergehend mit einer reibungslosen Interaktion auf der Basis institutionell gerahmter, kommunikativer Regeln und Übereinkünfte“ (ebd., eigene Hervorh.). Diese Form der Interaktionsgestaltung erscheint zunächst als inkludierender Interaktionsmodus, jedoch wird er von Asbrand und Martens den exkludierenden Modi zugeordnet, da sie ausschließen, dass die Beteiligten einen gemeinsamen Orientierungsrahmen teilen (ebd.). Sie konnten in diesem Interaktionsmodus weder Konklusionen als Ausdruck geteilter Orientierungen der Beteiligten beobachten, noch rituelle Konklusionen, die auf Rahmeninkongruenz hinweisen. Sie werfen in diesem Zuge die bereits erwähnte Frage auf, inwiefern dieser Interaktionsmodus sich im ebenfalls asymmetrisch strukturierten Feld der Kindertagesstätte zeigt (ebd.).

2 Interaktionsbeiträge des Gegenübers werden in die Wahrnehmungs- und Denkmuster des eigenen Habitus übersetzt.

3 Methodik und zentrale empirische Ergebnisse des Projekts PIIQUE (Pro)

Für die Nachvollziehbarkeit der Diskussion dieses Beitrages werden das methodische Vorgehen und zentrale Befunde des Projekt PIIQUE (Pro) kurz skizziert. Die darin gewonnenen empirischen Ergebnisse basieren auf Videografien von Morgenkreisen in Kindertagesstätten aus den Jahren 2020 bis 2022. In der Analyse der insgesamt 24 videografierten Morgenkreise wurden lediglich die als *Gesprächsrunden* ausgewerteten Sequenzen einbezogen. Diese finden in 22 von 24 Morgenkreisen statt. Sie werden als Gespräche zwischen Fachkraft und Kindern definiert, an denen alle Beteiligten partizipieren können. Diese Sequenzen wurden in MAXQDA mithilfe der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse angelehnt an Mayring (2015) auf Grundlage eines vorab theoriegeleitet entwickelten Kodierleitfadens kodiert und zusätzlich transkribiert. Basis dessen waren einschlägige empirische Studien aus den Jahren 2012 bis 2019 zur Rekonstruktion inkludierender und exkludierender Modi in den Interaktionen zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern mittels der Dokumentarischen Methode (Nentwig-Gesemann et al. 2012; Alemzadeh 2014a; 2014b; Nentwig-Gesemann/Nicolai 2015; Nentwig-Gesemann/Gerstenberg 2018; Jegodtka et al. 2019). Die zunächst im Projekt PIIQUE (Pro) deduktiv entwickelten Kategoriendefinitionen wurden im Verlauf der ersten Analyseschritte überarbeitet (Mayring 2015, S. 99) und um spezifische Merkmale hinsichtlich der im Fokus der Analysen stehenden Gesprächsrunden ergänzt, welche sowohl deduktiv als auch induktiv generiert wurden. Im weiteren Vorgehen wurde dann die qualitative Inhaltsanalyse mittels MAXQDA durchgeführt. Deduktiv geschärft wurden im Folgenden die zunächst als erwachsenen- und regelorientiert ausgewiesenen inkludierenden Interaktionsmodi in Orientierung an dem in der Literatur beschriebenen komplementären Interaktionsmodus und damit unter Berücksichtigung des institutionellen Rahmens. Dabei wurde der Fokus auf die Art und Weise der Rahmung durch die Fachkraft gelegt. Diesbezüglich wird im Folgenden unterschieden zwischen *Rahmungshoheit* der Fachkraft – d.h. von Seiten der Kinder akzeptiert, darum als inkludierend eingestuft – und durch die Fachkraft machtvoll durchgesetzter Rahmung, im Weiteren als *Rahmungsmacht* bezeichnet.

So wurden im Projekt PIIQUE (Pro) 15 spezifische Interaktionsmodi formuliert, die als deduktive Kategorien der Qualitativen Inhaltsanalyse dienten. Sechs davon markieren inkludierende Interaktionsmodi und sieben exkludierende. Zwei weitere Interaktionsmodi, die in vorherigen Studien (Nentwig-Gesemann et al. 2012; Alemzadeh 2014a; Nentwig-Gesemann/Nicolai 2015; Nentwig-Gesemann/Gerstenberg 2018) als inkludierend definiert wurden, werden in der nun vorliegenden Auswertung gesondert betrachtet. Ausschlaggebend dafür war, dass es sich bei diesen beiden um explizit erwachsenenorientierte Interaktionsmodi handelt, in

denen die Fachkraft bemüht ist, die Interaktionen an institutionellen Regeln auszurichten und die Kinder diese Regeleinhaltung unterstützen (inkludierend) bzw. diese von der Fachkraft durchgesetzt wird (exkludierend). In Anlehnung an die Forschungsarbeiten von Martens und Asbrand (2017) werden sie aufgrund der in ihnen enthaltenen spezifischen institutionellen Rahmung den *komplementären* Interaktionsmodi zugeordnet (Abb. 1). Anders als bei Martens und Asbrand wurden in PIIQUE (Pro) also nicht ein, sondern zwei komplementäre Modi identifiziert (*komplementär-inkludierend* und *komplementär-exkludierend*). Im Zuge der Datenanalyse mittels der deduktiv festgelegten Kategorien war die Erkenntnis bemerkenswert, dass die aus der Literatur herausgearbeiteten Interaktionsmodi sich nicht nur hinsichtlich ihrer Rahmungen gruppieren lassen (inkludierend, komplementär, exkludierend), sondern auch in ihrem Verlauf. Diese Verläufe konnten aus der Theorie heraus mit den kodierten Sequenzen aus dem in PIIQUE (Pro) gewonnenen Material gegenübergestellt und zusammengeführt werden. Das Interaktionsdiagramm (Abb. 1) ist also Ergebnis sowohl aus theoriegeleiteten als auch aus empirisch erhobenen Analysen. Zu beachten ist, dass die Markierung der Interaktion immer in Bezug auf das Verhalten der pädagogischen Fachkraft erfolgt. So sind die Reaktionen der Kinder eine von der pädagogischen Fachkraft *wahrgenommene* (scheinbare) Passung vs. Nicht-Passung bzw. Missverständnisse. Der weitere Verlauf wird von der Reaktion der Fachkraft (dialogorientiert vs. machtorientiert) bestimmt sowie erneut von der Reaktion der Kinder als Antwort darauf. Diese Schritte werden zirkulär durchlaufen und ermöglichen so eine kleinschrittige Erfassung des Ablaufs der Interaktion und begründet die nachträgliche Strukturierung der zunächst deduktiv festgelegten Interaktionsmodi. Für vertiefende Erläuterungen und Betrachtungen zu inkludierenden und exkludierenden Interaktionsmodi sowie zur Gesamtheit des Interaktionsdiagrammes (Abb. 1) wird an dieser Stelle in Ergänzung zu den nun folgenden Ausführungen auf Schmude et al. (im Druck) verwiesen.

Fachkraft-Kind(er)-Interaktionsdiagramm

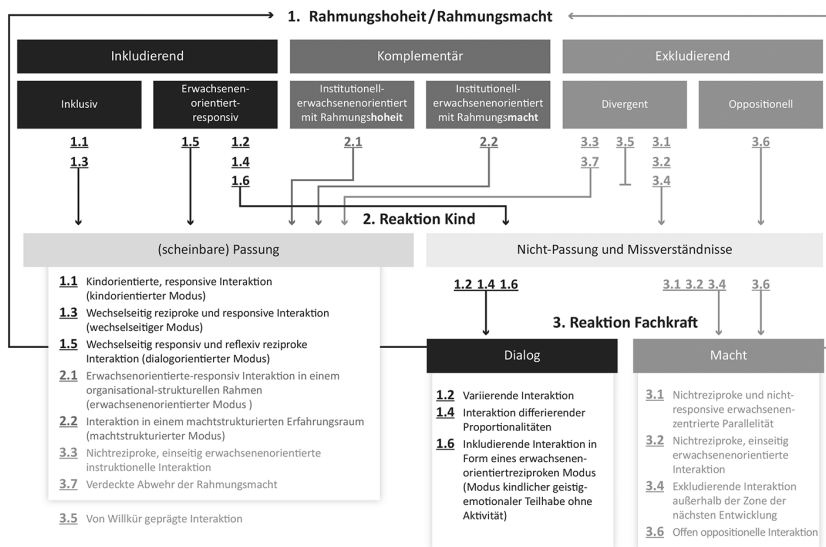


Abb. 1: Eigene Darstellung (Schmude et al., im Druck)

Die *inkludierenden Interaktionsmodi* (1.1-1.6) basieren – wie weiter oben bereits erwähnt – auf der Reziprozität von (Orientierungs-)Rahmen oder der Reziprozität von Akten (Nentwig-Gesemann/Gerstenberg 2018) und erkennen Kinder grundsätzlich als selbstwirksame und zugleich beziehungs- und anwendungsbedürftige Akteure an. Bei den *exkludierenden Interaktionsmodi* (3.1-3.7) wird die Fremdrahmung von der Fachkraft machtvoll durchgesetzt (ebd.). Dabei ist die Passung, die bei 3.3 und 3.7 erkennbar ist, eindeutig als *scheinbare* Passung zu verstehen. Die Rahmeninkongruenzen bleiben hierbei meist verdeckt – die Kinder fügen sich also weitestgehend ein. Im Sinne des Interaktionsdiagramms ist ein stetiger und fließender Wechsel der Interaktionsmodi innerhalb eines Interaktionsgeschehens möglich und üblich. Durch die generationell bedingte Rahmungshoheit bzw. -macht der Fachkraft bestimmt ihr Verhalten gegenüber den Kindern den Interaktionsverlauf (Schmude et al., im Druck).

So wie die inkludierenden und exkludierenden Interaktionsmodi wird auch der Bereich der *komplementären Interaktionsmodi* (2.1 und 2.2) in zwei Bereiche eingeteilt: institutionell-erwachsenenorientiert mit Rahmungshoheit und institutionell-erwachsenenorientiert mit Rahmungsmacht. Beim erstgenannten wird von einem inkludierenden Modus (*komplementär-inkludierend*) ausgegangen. Die Kinder richten sich nach der Rahmung der Fachkraft und bemühen sich, deren Interaktionsziele zu erreichen – die Fachkraft lässt abweichende Orientierungen

der Kinder zu, allerdings vornehmlich, wenn sie ihr als „zielführend“ erscheinen (Nentwig-Gesemann et al. 2012, S. 60). Der zweite komplementäre Bereich ist machtstrukturiert und damit im Sinne inklusiver Bildung nicht erstrebenswert, obwohl auch der ihm zugeordnete Modus störungsfrei verläuft – in ihm also keine Missverständnisse oder Nicht-Passungen zu erkennen sind. Dies bedeutet wiederum nicht, dass es eine Passung geben muss, im Gegenteil kann insbesondere beim machtstrukturierten Modus mehrheitlich von einer *scheinbaren* Passung ausgegangen werden, also von dem Umstand, dass die Fachkraft die abweichenden Orientierungen der Kinder nicht als solche wahrnimmt und sie daher auch nicht berücksichtigen kann. Die scheinbare Passung kennzeichnet den Interaktionsmodus im zweiten Bereich als *komplementär-exkludierend*. Die Kinder fügen sich in die Rahmung der Fachkraft ein, weil diese „ihre Vorstellungen davon, wie die Kinder sich richtig zu verhalten haben, sowohl durch verbale als auch korporierte Interventionen fortwährend ins kollektive Bewusstsein und interaktiv zur Geltung bringt“ (Nentwig-Gesemann/Gerstenberg 2018, S. 143). Der Modus ist von Lob und Tadel seitens der Fachkraft geprägt. Der Begriff *komplementär* beschreibt in Bezug auf die Interaktionsorganisation eine Asymmetrie innerhalb der Interaktion und beruht damit auf der Unterschiedlichkeit der Interaktionspartner:innen. In Abgrenzung zum Begriff *asymmetrisch* beinhaltet *komplementär* allerdings den Umstand des Einvernehmens innerhalb der Interaktion. Es werden in komplementären Interaktionen weder geteilte Orientierungsrahmen noch Rahmeninkongruenzen sichtbar (Martens/Asbrand 2017). Daher werden sie im Interaktionsdiagramm weder den inkludierenden noch den exkludierenden Modi zugeordnet, sondern bilden eine dritte Kategorie der Interaktion. Sie sind einvernehmlich, aber ihre Basis ist nicht *konjunktives Wissen*, sondern *kommunikative Regeln* – es kann von „kommunikativen Konklusionen“ (ebd.) gesprochen werden, weil die Regeln von allen Interaktionsteilnehmenden akzeptiert werden. Dadurch entsteht eine Reibungslosigkeit, die in der Abbildung dadurch sichtbar wird, dass der Bereich der komplementären Modi der einzige ist, in dem alle darin vorkommenden Interaktionen mit einer (scheinbaren) Passung einhergehen. So bleibt innerhalb derer die Rahmungshoheit der Fachkraft unangefochten. Rahmungshoheit bzw. -macht sind spezifische Formen der Bearbeitung und Bewältigung von Rahmeninkongruenzen. Während im ersten Fall die Rahmeninkongruenz explizit verhandelt wird, handelt es sich im letzteren Fall um eine Fremdrahmung, die latent durchgesetzt und damit verdeckt bleibt (Gerstenberg 2014).

Insgesamt konnten überwiegend inkludierende Interaktionsmodi beobachtet werden. Der komplementäre Interaktionsmodus mit inkludierender Ausrichtung konnte bei der Hälfte der Gesprächsrunden festgestellt werden und macht insgesamt den größten Teil der als inkludierend einzustufenden Modi aus. Der komplementär-exkludierende Interaktionsmodus wurde hingegen nur gelegentlich beobachtet. Sehr selten konnten Interaktionen mit inklusiv-inkludierenden

Modi beobachtet werden. Die deduktiv definierten Modi oppositionell- sowie divergent-exkludierend wurden nicht beobachtet. Aus dieser kurzen Zusammenfassung der Ergebnisse hinsichtlich der Interaktionsmodi kann hervorgehoben werden, dass komplementäre Modi insgesamt vorherrschend sind (über zwei Drittel der analysierten Gesprächsrunden, davon überwiegend in inkludierender Ausrichtung). Für die Diskussion zur Relevanz des komplementären Interaktionsmodus in der Frühpädagogik ist dieses Teilergebnis der empirischen Studie bemerkenswert, da es die *empirische* Relevanz dieser beiden analytischen Beschreibungen von Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern belegt.

4 Theoretische Erkenntnisse und Diskussion

Die im vorigen Kapitel knapp dargelegten Ergebnisse von PIIQUE (Pro) zeigen, dass die von Martens und Asbrand aufgeworfene Frage, ob der komplementäre Interaktionsmodus auch in Kindertagesstätten zu finden sei, eindeutig positiv beantwortet werden kann. Wie die Schule ist auch die Kindertagesstätte eine Institution, die im Alltag pädagogischen und institutionellen Regeln und Normen entsprechen muss. Eine Verständigung von asymmetrisch zueinanderstehenden Personengruppen ohne geteilten Orientierungsrahmen findet auch hier teilweise im einvernehmlichen, auf institutionellen Regeln basierenden komplementären Modus statt. Als gravierender Unterschied zum Kontext Schule ist in der Interaktion in Kindertagesstätten das Alter und damit der jeweilige Entwicklungsstand der Kinder zu berücksichtigen. In der Frühpädagogik ist die Förderung der (Selbst-)Wirksamkeit des Kindes für die weitere Entwicklung bedeutend. Die Asymmetrie im Verhältnis Kinder-Erwachsene ist aufgrund des geringen Alters der Kinder im Vergleich zur Schule verschärft. Daher sind die Anforderungen an die Professionalität frühpädagogischer Fachkräfte im Sinne einer chancengerechten und inklusiven Bildung besonders hoch. Komplementäre Interaktionsmodi mit Rahmungshoheit sind im pädagogischen Alltag in Kindertagesstätten für einen reibungslosen Ablauf in vielen Situationen hilfreich. Jedoch sollte ein inkludierender, idealerweise inklusiver Interaktionsmodus angestrebt werden. Morgenkreise – primär Gesprächsrunden – eignen sich in besonderer Weise dazu, Kindern einen geschützten Bereich innerhalb der Institution zu bieten, in dem es der pädagogischen Fachkraft ohne (vermeintlich) großes Risiko erlaubt ist, einen Teil ihrer Rahmungshoheit – bzw. situativ unter Umständen auch die gesamte – abzugeben und den Kindern die Erfahrung von Selbstwirksamkeit, Teilhabe und Partizipation zu ermöglichen. Auf diese Weise kann ein gesellschaftlich bedeutsamer Beitrag im Rahmen von Demokratiebildung und Bevollmächtigung zu eigenverantwortlicher Teilhabe und Beteiligung und damit zur Umsetzung des Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrages von Kindertagesstätten geleistet werden. Die detaillierte Beschreibung der Interaktionsverläufe mithilfe des

hier vorgestellten Interaktionsdiagramms eröffnet pädagogischen Fachkräften die Möglichkeit, Interaktionsverläufe und das eigene Agieren in Fachkraft-Kind(er)-Interaktionen zu reflektieren, zu analysieren, Handlungsmuster zu verstehen und auf dieser Basis zu verändern.

Literatur

- Alemzadeh, Marjan (2014a): Interaktionen im frühpädagogischen Feld. Ethnografische Bildungsforschung zu Interaktions- und Spielprozessen und deren Bedeutung für eine Didaktik der frühen Kindheit am Beispiel der Lernwerkstatt Natur (Dissertation). Universität zu Köln.
- Alemzadeh, Marjan (2014b): Interaktionsprozesse in der Lernwerkstatt Natur. In: Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Neuß, Norbert (Hrsg.): *Forschung in der Frühpädagogik VII. Schwerpunkt: Profession und Professionalisierung*. Freiburg: FEL, S. 243-275.
- Asbrand, Barbara/Martens, Matthias (2018): *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, Ralf (2014): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: B. Budrich.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Pietsch, Stefanie/Köhler, Luisa/Koch, Maraike (2014): *Kompetenzentwicklung und Kompetenzerfassung in der Frühpädagogik. Konzepte und Methoden*. Freiburg: FEL.
- Gerstenberg, Frauke (2014): Die Frage als Diskursbewegung in (pädagogischen) Praktiken. Zu den Möglichkeiten einer Gesprächsanalyse der Dokumentarischen Methode. In: Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Neuß, Norbert (Hrsg.): *Forschung in der Frühpädagogik VII. Schwerpunkt: Profession und Professionalisierung*. Freiburg: FEL, S. 277-306.
- Jegodtka, Aljoscha/Wedekind, Hartmut/Schmude, Corinna (2019): Interaktionen und Settings in der frühen MINT-Bildung: Einführende Überlegungen. In: Weltzien, Dörte/Wadepohl, Heike/Schmude, Corinna/Wedekind, Hartmut/Jegodtka, Aljoscha (Hrsg.): *Forschung in der Frühpädagogik XII. Interaktionen und Settings in der frühen MINT-Bildung*. Freiburg: FEL Verlag, S. 9-30.
- Martens, Matthias/Asbrand, Barbara (2017): Passungsverhältnisse: Methodologische und theoretische Reflexion zur Interaktionsorganisation des Unterrichts. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 63, Nr. 1, S. 72-90.
- Mayring, Philipp (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12., Auflage. Weinheim: Beltz Pädagogik.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2018): Konjunktiver Erfahrungsraum. In: Bohnsack, Ralf/Geimer, Alexander/Meuser, Michael (Hrsg.): *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. 4., Auflage. Opladen: B. Budrich, S. 131-133.
- Nentwig-Gesemann, Iris/Gerstenberg, Frauke (2018): Typen der Interaktionsorganisation in (früh-)pädagogischen Settings. In: Bohnsack, Ralf/Hoffmann, Nora Friederike/Nentwig-Gesemann, Iris (Hrsg.): *Typenbildung und Dokumentarische Methode: Forschungspraxis und methodologische Opladen: B. Budrich*, S. 131-150.
- Nentwig-Gesemann, Iris/Nicolai, Katharina (2015): Dokumentarische Videointerpretation typischer Modi der Interaktionsorganisation im Krippenalltag. In: Bohnsack, Ralf/Fritzsche, Bettina/Wagner-Willi, Monika (Hrsg.): *Dokumentarische Film- und Videointerpretation. Methodologie und Forschungspraxis*. Opladen: B. Budrich, S. 45-72.
- Nentwig-Gesemann, Iris/Walther, Bastian/Thedinga, Minste (2017): *Kita-Qualität aus Kindersicht – die QuaKi-Studie*. URL: https://www.dkjs.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/programme/171026_QuaKi_Abschlussbericht_WEB.pdf, [Abrufdatum: 12.01.2024]

- Nentwig-Gesemann, Iris/Wedekind, Hartmut/Gerstenberg, Frauke/Tengler, Martina (2012): Die vielen Facetten des ‚Forschens‘. Eine ethnografische Studie zu Praktiken von Kindern und PädagogInnen im Rahmen eines naturwissenschaftlichen Bildungsangebots. In: Nentwig-Gesemann, Iris/Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Wedekind, Hartmut (Hrsg.): *Forschung in der Frühpädagogik V*. Schwerpunkt: Naturwissenschaftliche Bildung – Begegnungen mit Dingen und Phänomenen. Freiburg i.B.: FEL, S. 33-64.
- Nohl, Arnd-Michael/Dehnavi, Morvarid/Ahmling, Steffen (2021): Interaktionsmodi und pädagogische Prozesse: Zur videographiebasierten dokumentarischen Interpretation von Interaktionen in Kindertagesstätten. In: Geimer, Alexander/Klinge, Denise/Rundel, Stefan/Thomsen, Sarah (Hrsg.): *Jahrbuch Dokumentarische Methode* (Heft 4/2021). Berlin: ces e.V., S. 77-101.
- Schelle, Regine/Friedrich, Tina/Buschle, Christina (2020): Qualität in der Kita. Mögliche Impulse eines interaktionistischen Professionalitätsverständnisses. Ein Diskussionsbeitrag. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, Jg. 15, Nr. 2, S. 199-216.
- Schmude, Corinna/Abeck, Ina-Marie/Herold, Julia/Benn, Tori Love/Forssman, Alice/Schäfer, Antonia/Jegodka, Aljoscha (i. D.): Professionalisierung der Interaktionsqualität im Morgenkreis als inklusives Alltagssetting. In: Nentwig-Gesemann, Iris/Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Wedekind, Klaus (Hrsg.): *Forschung in der Frühpädagogik*. Freiburg i.B.: FEL.
- Weltzien, Dörte (2014): *Pädagogik: Die Gestaltung von Interaktionen in der Kita: Merkmale – Beobachtung – Reflexion*. Weinheim: Beltz Juventa.

Autorinnen

Forssman, Alice, Sozialarbeiterin und wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt PIIQUE Pro

Schmude, Corinna, Dr., Professorin für inklusive Pädagogik mit dem Schwerpunkt Kindheitspädagogik und Familienbildung im Studiengang Erziehung und Bildung im Kindesalter an der Alice Salomon Hochschule Berlin

Benn, Tori L., studentische Mitarbeiterin im Projekt PIIQUE Pro an der Alice Salomon Hochschule Berlin

Abeck, Ina-Marie, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Alice Salomon Hochschule Berlin

Schäfer, Antonia, Kommunikationsdesignerin und Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsprojekt PIIQUE und PIIQUE Pro

*Katrin Glawe, Annchristin Ellersiek, Julia Höke,
Brigitte Kottmann und Petra Bükler*

Forschendes Lernen in Hochschullernwerkstätten: Aktuelle Herausforderungen und Professionalisierungspotenziale durch den interdisziplinären Dialog von Kindheits- und Grundschulpädagogik

Abstract

In der Betrachtung von drei Paderborner Hochschullernwerkstätten (HSLW), die sich jeweils als Orte für forschendes Lernen verstehen, kommen die Professionen Kindheits- und (inklusive) Grundschulpädagogik zusammen, um im interdisziplinären Schnittfeld gemeinsame aktuelle Herausforderungen zu bearbeiten. Die gegenwärtigen, insbesondere auch durch die Pandemiezeit veränderten Rahmenbedingungen von Professionalisierung und veränderte Bedürfnisse von Studierenden bieten Anlass, die Aufgaben, Ziele und Konzepte von HSLW zu prüfen, zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Dabei werden im vorliegenden konzeptionellen Beitrag unter hochschuldidaktischer Perspektive drei identifizierte Spannungsfelder in den Blick genommen und auf Basis erster, explorativer Studien mit den jeweiligen studentischen Zielgruppen diskutiert: Digitale versus Präsenz-Angebote (am Beispiel des KiBi-Z, Universität Paderborn), Freiwilligkeit und Pflicht (am Beispiel der Lernwerkstatt³, Kath. Hochschule NRW, Abt. Paderborn) sowie Instruktion und Konstruktion (am Beispiel der LIFT, Universität Paderborn).

Diese Spannungsfelder können sich zwar disziplinspezifisch ausgestalten, im Beitrag werden jedoch die Potenziale der jeweiligen Bearbeitung und Reflexion in Form eines interdisziplinären „meet“ für die gemeinsame Entwicklung von professionalisierungsförderlichen Irritationen und Konzepten forschenden Lernens in HSLW betrachtet. Dies kann einen Beitrag dazu leisten, die theoretischen Konzeptionen der jeweiligen HSLW auch hinsichtlich des forschenden Lernens der Lehrenden/Lernbegleiter:innen zu bereichern und weiterzuentwickeln.

Abschließend werden die Chancen eines interdisziplinären Dialogs herausgearbeitet und diskutiert.

Schlüsselwörter

Hochschullernwerkstatt, Professionalisierung, Forschendes Lernen, Interdisziplinarität

1 Forschendes Lernen in Hochschullernwerkstätten

Die drei HSLW richten sich an Studierende der Kindheitspädagogik, Sozialen Arbeit und angewandter Theologie (Lernwerkstatt³, Kath. Hochschule NRW, Abt. Paderborn), des Lehramts an Grundschulen (Universität Paderborn) und des Lehramts für sonderpädagogische Förderung (Universität Paderborn). Im Sinne des Tagungsthemas „Kindheitsforschung meets Grundschulforschung“ stehen in unserem Beitrag somit die Professionen Kindheitspädagogik, Grundschullehramt sowie Lehramt für sonderpädagogische Förderung und Inklusion im Zentrum, die im Sinne des „meets“ in unserer Kooperation zusammenkommen, sich gegenseitig informieren und auch irritieren und darüber bereichern. HSLW beanspruchen explizit für sich, Orte des „meets“ zu sein, die als „Möglichkeits-, Erprobungs- und Erfahrungsräume (...) auf eine statusgruppen- und studiengangsübergreifende Kommunikation, Kooperation und Vernetzung gerichtet und somit eine bedeutsame Schnittstelle in und außerhalb der Hochschulorganisation“ sind (NeHLe 2022).

Wenngleich in den HSLW teils unterschiedliche Disziplinen und Professionen adressiert werden, ergeben sich als gemeinsame interdisziplinäre Klammern erstens der Gegenstand von Kindheitspädagogik und (inklusive) Grundschulpädagogik, d. h. Fragestellungen wie Konstruktionen von Kindern, Kindheiten, Bedingungen von Entwicklung, Erziehung und Sozialisation sowie Lern- und Bildungsverständnisse (vgl. Deckert-Peaceman sowie Machold in diesem Band). Zweitens ist das forschende Lernen gemeinsamer Anspruch an das professionelle Handeln pädagogischer Fach- und Lehrkräfte, welcher in HSLW besonders befördert werden soll. Sowohl in der Kindheits- als auch in der Schulpädagogik wird forschendes Lernen seit über 20 Jahren als bedeutsame Kompetenz für professionelles Handeln angehender pädagogischer Fach- und Lehrkräfte konzeptualisiert (vgl. Feindt et al. 2020) und curricular verankert. Nentwig-Gesemann (2022, S. 60) definiert für die Kindheitspädagogik die forschende Haltung im Sinne einer konsequenten Rückbindung „an die in der Praxis implizierten Wissens- und Reflexionspotenziale“. Die Entwicklung von Reflexionskompetenz als Meta- bzw. Schlüsselkompetenz ist demnach integraler Bestandteil des forschenden Lernens.

Fehlende Einheitlichkeit bei den Konzepten sowie der Mangel an empirischen Befunden führen jedoch dazu, dass die Merkmale forschenden Lernens respektive die Grenzen der Konzepte als fluide bezeichnet werden können (vgl. Homt/Bloh/Grosser 2020, S. 165). HSLW können und sollen Räume für den Theorie-

Praxis-Transfer im Sinne des forschenden Lernens bieten, gestalten dieses jedoch je nach Hochschule, Studiengang, räumlichen und personalen Möglichkeiten unterschiedlich aus. Diese Ausgestaltungen sind nicht frei von Spannungsfeldern, die sich auf unterschiedlichen Ebenen konkretisieren und „auch auf Seiten der Lehrenden eine reflexive Bearbeitung erfordern“ (Feindt et al. 2020, S. 5). Die Irritationen, Erkenntnisse und Impulse des „meet“ in unserer interdisziplinären Kooperation betreffen demnach sowohl die professionelle und disziplinäre, fachliche, status- und phasenübergreifende Ebene (vgl. Kottmann 2020).

2 Spannungsfelder in der Gestaltung und Umsetzung von Hochschullernwerkstätten

Im Diskurs um HSLW wird immer wieder betont, dass die Relevanz einer forschenden Grundhaltung für alle Akteur:innen in HSLW gilt (vgl. Hagstedt/Krauth 2014) und damit auch einen Anspruch an Lehrende stellt, der immer wieder in kritischer (Selbst-)Reflexion zu prüfen ist. In diesem Zusammenhang erscheint die Bearbeitung und Reflexion von Spannungsfeldern, die zwischen Anspruch und Wirklichkeit in HSLW entstehen und die wir in der Abbildung 1 darstellen, notwendig (vgl. Franz 2013). Dazu gehört das Ziel, dass HSLW selbstbestimmtes Lernen an eigenen Fragestellungen für die Studierenden eröffnen sollen – dies setzt voraus, dass die Studierenden sich auf einen solchen Lernprozess einlassen und sich motiviert und engagiert einbringen. Zugleich stellt sich die Frage, ob die hier erbrachten Lernprozesse und Arbeitsergebnisse bewertbar und prüfungsrelevant sind bzw. sein sollen. Damit verbunden ist die Frage der Adressierung – richtet sich die HSLW an Studierende mit spezifischen Interessen oder ist die Teilnahme an HSLW-Angeboten obligatorisch bzw. verpflichtend im Curriculum des Studiums vorgesehen? HSLW-Arbeit versteht sich häufig als in hohem Maße an den Interessen und Bedarfen der Studierenden orientiert, diese können jedoch sehr disparat sein. So lassen sich postpandemisch veränderte Wünsche an die Studienorganisation feststellen, insbesondere im Hinblick auf Präsenz-/Hybrid- und Digitalangebote – wie muss, kann oder soll die Gestaltung der HSLW-Arbeit diese berücksichtigen? Die Betonung des selbstbestimmten Lernens in der HSLW verweist darauf, dass die Vermittlung von Inhalten im Sinne der Instruktion zugunsten (ko-)konstruktiver Lernprozesse stärker in den Hintergrund tritt – kann dieser Anspruch zu einer Überforderung von Studierenden führen bzw. wird beim Verzicht auf systematische Einführungen und inhaltliche Vertiefungen durch die Lehrenden ggf. sogar das Potenzial der HSLW hinsichtlich der pädagogischen Professionalisierung geschmälert? Mit Blick auf die Gestaltung von HSLW ergibt sich folgendes Bild zentraler Spannungsfelder, die wir im interdisziplinären Dialog identifiziert, reflektiert und bearbeitet haben:

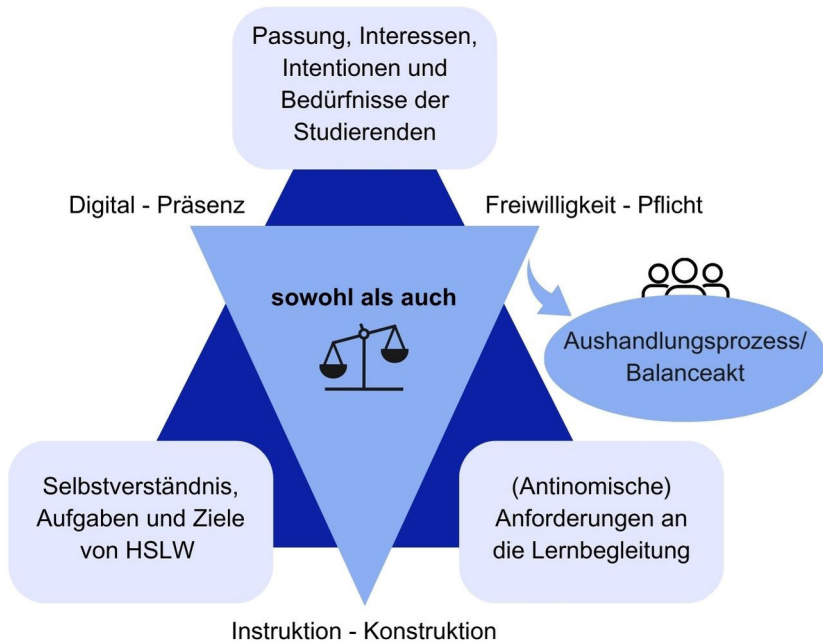


Abb. 1: Hochschullernwerkstätten in aktuellen Spannungsfeldern

Nachfolgend werden die Konzepte der HSLW vorgestellt, die jeweils einzelne Spannungsfelder bearbeiten, also den Ambivalenzen zwischen digitalen und Präsenzangeboten, der Frage nach Freiwilligkeit und Pflicht sowie dem Spannungsfeld zwischen Instruktion und Konstruktion nachgehen.

Um eine umfassendere und interdisziplinäre Perspektive auf Kindheit(en) zu integrieren, wird im Anschluss an diese Vorstellung das jeweils mögliche Anregungspotenzial des „meet“ benannt.

2.1 Digital, Präsenz oder hybrid? Das Zentrum für KinderBildungsForschung (KiBi-Z) im Spannungsfeld adressatengerechter Angebotsformate

Die Hochschullernwerkstatt KiBi-Z der AG Grundschulpädagogik und Frühe Bildung an der Universität Paderborn versteht sich als Angebot der professionellen Begleitung Studierender beim Erwerb von Forschungskompetenz mit inhaltlichen Schwerpunkten im Bereich der Kinder-, Unterrichts- und Professionsforschung. Die HSLW ist entlang des Leitgedankens „Begleitetes Forschen – Forschendes Lernen“ konzeptualisiert (vgl. Glawe 2021; <https://blogs.uni-paderborn.de/kibi-z/>).

Lehramtsstudierende, die in forschungsorientierten Lehrveranstaltungen, im Kontext von Abschlussarbeiten sowie im Praxissemester eigene Forschungsprojekte durchführen, finden im KiBi-Z einen Angebots- und Kommunikationsraum, der u. a. mit forschungsrelevanter Literatur, Software, Lernplätzen und Materialien zur Unterstützung des Forschens mit Kindern ausgestattet ist. Im ersten Präsenzsemester nach Pandemiebeginn konnte beobachtet und durch eine Bedarfsabfrage unter Grundschullehramtsstudierenden ermittelt werden, dass sich das Studierverhalten wie auch die Ansprüche und Erwartungen der Studierenden an lernprozessunterstützende Angebote deutlich verändert haben.

Seit das ursprüngliche Präsenzangebot während der Pandemiezeit temporär auf digitale Formate umgestellt wurde, stellt sich aktuell auf Basis von Wünschen Studierender die Frage der Hybridisierung (vgl. Kohls & Dubbert 2023, S. 12f.). Die sinnvolle Verknüpfung von neuen digitalen Angeboten und etablierten Elementen des physischen Raumes bildet dabei eine zentrale Herausforderung.

Diese wurde im KiBi-Z zunächst so gelöst, dass neben individueller Prozessberatung, Workshops, Kolloquien und Peer-to-Peer-Beratungen im physischen Raum angeboten wurden und parallel digitale Angebote zur Kommunikation und Informationsgewinnung (insbesondere über die Phasen eines Forschungsprozesses sowie zu bestimmten Methodenparadigmen) über eine moodlebasierte Plattform zur Verfügung gestellt wurden.

In einer explorativen Studie wurden Studierende des Grundschullehramtes ($n=7$) in Gruppendiskussionen (vgl. Lamnek 2005, S. 27) zu diesem Konzept befragt. Zentraler Befund der inhaltlich strukturierten Inhaltsanalyse (Mayring 2022) war die Erkenntnis, dass beide Formate bereits gut aufeinander abgestimmt zu sein scheinen und die jeweilige Nutzung von den individuellen Voraussetzungen und Bedürfnissen der Studierenden abhängig sind. Zudem belegen die Ergebnisse, dass insbesondere der Bereich der Kommunikation in Präsenz unabdingbar erscheint, während der Aufbau von forschungsbasiertem Wissen in Form von u. a. vertonten Präsentationen, einer Literaturdatenbank sowie Erklärvideos im digitalen Raum, aufgrund der Möglichkeit des zeit- und ortsunabhängigen Lernens, mehr Zuspruch erfährt. Insbesondere der physische Raum der HSLW wird von den Studierenden als Ort der Expert:innenberatung, des Peer-to-Peer-Austausches sowie als Lern- und Arbeitsraum sehr wertgeschätzt. Bedarfe zur Umgestaltung für eine hybride Nutzung des KiBi-Z wurden jedoch deutlich, um digitale Angebote zu nutzen, Videokonferenzformate zu integrieren und innerhalb des physischen Lernraums Zonierungen für individuelles Lernen zu ermöglichen. Das Identifizieren und Evaluieren von Bedarfen der Studierenden und Angeboten der HSLW stellen somit einen fortwährenden Balanceakt dar. Es erscheint daher sinnvoll und zeitgemäß, HSLW als Orte des flexiblen Lernens mit hybriden Angebotsformaten weiterzuentwickeln, um den veränderten, heterogener gewordenen Bedürfnissen der Studierenden gerecht zu werden.

2.2 Obligatorisch oder “nice to have” – die Lernwerkstatt³ im Spannungsfeld von Freiwilligkeit und Pflicht

2018 wurde die Lernwerkstatt³ an der Katholischen Hochschule NRW, Abt. Paderborn gegründet. Sie richtet sich als innovativer Lernraum an Studierende der Kindheitspädagogik, Sozialen Arbeit und Angewandten Theologie, orientiert sich konzeptionell an den drei Begriffen Spielen, Forschen und Lernen und soll über ein vielfältiges Angebot an Spiel- und Lernmaterialien das Forschende Lernen befördern. Die Lernwerkstatt³ versteht sich dabei als Ermöglichungsraum für praktisches (Ein-)üben von Handlungen sowie erfahrungsgeleiteter und theoriegeleiteter Reflexion (vgl. Kaiser 2016, S. 105/109).

Organisatorisch steht die Lernwerkstatt³ den Studierenden in Öffnungszeiten zur freien Verfügung, darüber hinaus gibt es verschiedene Lehrangebote, die Lernwerkstattelemente beinhalten. Kernstück sind dabei die Kinderbesuche von Kindern aus umliegenden Kindertageseinrichtungen, die von den Studierenden geplant, durchgeführt und reflektiert werden. In diesen finden je nach Seminarkontext sowohl offen angelegte Spielbegleitungen als auch dezidierte Angebote zu Bildungsschwerpunkten statt. Die Nutzung der Lernwerkstatt³ durch die Studierenden war bereits Ausgangspunkt verschiedener Forschungsprojekte der Lehrenden, die in der Erfahrung des Rollenwechsels von der Vermittlung zur Lernbegleitung selbst angeregt werden, mit einer forschenden Haltung die Potenziale und Grenzen der pädagogischen Professionalisierung angehender Kindheitspädagog:innen und Sozialarbeiter:innen in den Blick zu nehmen.

In der kritischen Auseinandersetzung mit der eigenen HSLW steht die Gestaltung von Reflexionsprozessen in einem besonderen Fokus. Dabei stellte sich in Gruppenbefragungen zur Reflexion der Kinderbesuche heraus, dass die Verknüpfung der im Studium erlernten theoretischen Grundlagen mit der eigenen Praxiserfahrung für Studierende eine große Herausforderung darstellt und nur punktuell gelingt (vgl. Rost/Höke 2023). Zudem scheint auch das geforderte Format der Reflexion eine besondere Rolle zu spielen: Orientiert an den Reflexionsstufen nach Reuter (2021) wurden sieben mit Hilfe von Leitfragen freiwillig erstellte und im Anschluss transkribierte Sprachmemos von Studierenden mit 26 schriftlichen Hausarbeiten im Rahmen einer qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2022) verglichen, die eine verpflichtende und benotete Modulprüfung im Studiengang darstellten. Im Vergleich der Reflexionsleistungen bewegen sich die freiwillig erstellten Sprachmemos durchgängig auf einem niedrigeren Reflexionsniveau als die benoteten und verpflichtenden Hausarbeiten. Dieses Ergebnis führt hin zu einer kritischen Betrachtung des Selbstverständnisses der Lernwerkstattarbeit als Erprobungsraum und Möglichkeit selbstgesteuerten Lernens und Forschens – inwieweit sind Angebote der Lernwerkstatt³ Teil des verpflichtenden Curriculums in den Studiengängen und die hier erbrachten Leistungen der Studierenden bewertbar und prüfungsrelevant? An dieser Stelle ergibt sich durch die professionsübergrei-

fende Zusammenarbeit besonderes Potenzial der Perspektivenerweiterung – während die Kindheitspädagog:innen und Sozialarbeiter:innen in der Lernwerkstatt³ insbesondere Angebote planen, durchführen und reflektieren, die mit Blick auf die Kinder leistungsfrei gedacht werden, ist dies in den grundschulpädagogisch bzw. auf die Gestaltung von inklusiven Bildungssettings ausgerichteten Lernwerkstätten nicht der Fall. Freiwilligkeit und Pflicht bzgl. der Teilnahme lässt sich also zunächst auf der Ebene der Kinder, daran anschließend aber ggf. auch auf der Ebene der Studierenden diskutieren.

2.3 Forschendes Lernen in der LIFT zwischen Konstruktion und Instruktion

Die „Lernwerkstatt Inklusion und individuelle Förderung, Technologiepark der Universität Paderborn“ (LIFT) wird seit Oktober 2021 aufgebaut. Sie richtet sich an Studierende der Lehrämter für sonderpädagogische Förderung sowie Grundschule, aber ebenso an weitere pädagogische Akteur:innen der Lehrer:innenbildung und den Arbeitsfeldern der inklusiven Schule. Sie soll ein Ort für Kommunikation und Kooperation sein, d. h. ein realer Meeting-Raum, in dem verschiedene Professionen und Disziplinen sich begegnen und in den Austausch treten können (vgl. Kottmann 2020). Durch die Integration der verschiedenen Fachrichtungen wird eine interdisziplinäre Betrachtungsweise von Kindheit(en) ermöglicht. In dem etwa 55qm großen, multifunktional und anregungsreich eingerichteten Raum können Studierende in Öffnungszeiten und Seminaren eigenen Fragen nachgehen und möglichst selbstbestimmt lernen (vgl. Hagstedt/Krauth 2014). Dabei ist es eine Intention der LIFT, das forschende Lernen von Studierenden sowohl zu initiieren als auch zu begleiten und ggf. zu unterstützen. Die forschende Grundhaltung wird – wie eingangs dargestellt – als wichtiger Bestandteil des individuellen Professionalisierungsprozesses angesehen.

Wie seitens der AG Begriffsbestimmung (vgl. NeHLe 2022) formuliert, sollte in HSLW weitgehend auf Instruktion verzichtet und vor allem ein konstruktivistisches Verständnis bzw. ein konstruktivistischer Lernbegriff grundlegend sein. Feindt et al. (2020, S. 2) weisen für das forschende Lernen u. a. auf die notwendige „Balance von selbstständiger Arbeit der Studierenden und Einbindung strukturgebender Elemente“ hin. Um uns diesen Fragen zu nähern, wurden im Rahmen eines explorativen Zugangs mit Hilfe des Feedback-Tools der moodlebasierten Lernplattform der Universität Paderborn die Perspektiven von Studierenden erfasst (n=6). Auf die Frage: *„Welche Angebote und Materialien benötigt die LIFT, um Sie in den Anforderungen im Praxissemester und dem Forschenden Lernen zu unterstützen?“* antworteten Studierende u. a. *„(...) Handlungsvorschläge für typische Handlungsproblematiken“, „Konkrete Anregungen zur Gestaltung von individueller Förderung in sehr heterogenen Klassen, ggf. mit Empfehlungen zu nützlichen Unterrichtsmaterialien“* aber auch *„Zeit, um Materialien zu sichten, Lernen von Kriterien*

zur *Bewertung von gutem Material*“. Diese Antworten geben sowohl den Wunsch nach Instruktion, d. h. nach konkreten Beispielen und Empfehlungen, als auch nach offenen und eher diskursiven Vorgehensweisen wieder. Gruhn (2021, S. 38) stellt heraus, dass sich in HSLW „Dimensionen spannungsvoller Gleichzeitigkeit“ aufzeigen lassen, so sind Partizipation und Selbstbestimmung zentrale Merkmale, die möglicherweise auf die Bedarfe von Studierenden nach konkreten Sammlungen oder Vorschlägen treffen. So findet sich u.U. die grundlegende Antinomie der „Spannung zwischen dem Vertrauen in die Autonomie und Selbstregulierung“ gegenüber „der offenen oder verdeckten Dominierung des Settings durch die Lehrkräfte“ (Helsper 2017, S. 366). D.h. die Ebene der „Vermittlung der Vermittlung“ (Heinzl 2011, S. 61) muss auch in HSLW auf mögliche Dominierungen hin überprüft werden. Dies zeigt die benannte Komplexität des „Doing Lernbegleitung“ (vgl. Gruhn 2021) auf, die sich zugespitzt in der Antinomie von Offenheit vs. Struktur wiederfindet, d.h. wenn normativ geprägte Vorstellungen bei der Zielstellung von pädagogischer Handlungsflexibilität auftauchen. Die Spannungsfelder können sowohl als fortwährende Aushandlungsprozesse als auch als individuelle sowie standortgebundene Positionen der einzelnen HSLW angesehen werden, die teilweise auf ein (normatives) Bild von Lernenden und Lehrenden/Lernbegleiter:innen (vgl. Gruhn 2021, S. 125) treffen. Dabei zeigt sich das Verständnis von Selbstbestimmtheit und tatsächlichen Mitbestimmungsmöglichkeiten anknüpfend an Gruhn als blinder Fleck der HSLW-Forschung.

3 Potenziale einer interdisziplinären Betrachtung aktueller Herausforderungen der HSLW-Arbeit

Drei Hochschullernwerkstattkonzepte mit dem Anspruch, forschendes Lernen zu ermöglichen – drei Konzepte für unterschiedliche Zielgruppen, aber mit ähnlichen aktuellen Herausforderungen und Veränderungsdynamiken in einer Zeit der Transformation von Hochschulbildung: Was könnten in dieser Situation ein interdisziplinärer Dialog oder eine Kooperation bringen?

3.1 Konkrete Anregungspotenziale

In den Ausführungen wurde deutlich, dass die Arbeit der Studierenden in HSLW anspruchsvoll und voraussetzungsreich ist: selbstbestimmtes Lernen ist nur möglich, wenn Studierende sich motiviert und engagiert einbringen. HSLW stehen hier vor der Herausforderung, Angebote attraktiv und leicht zugänglich zu gestalten. Die Forschung zur Vereinbarkeit und Umsetzung von HSLW-Angeboten im KiBi-Z in Präsenz- und digitalen Räumen zeigt, dass diese Verknüpfung möglich ist, ohne dass die Qualität der Auseinandersetzung leidet. Digitale Formate lassen einen interdisziplinären Austausch über Hochschullernwerkstattarbeit niedrigschwellig zu. Er kann an dieser Stelle einerseits Mut machen, bzgl. der Ermöglichung von

digitalen HSLW-Räumen Ideen zu entwickeln, andererseits aber auch einen intensiven Reflexionsprozess zu den eigenen Erwartungen an Studierende anregen.

Das Selbstverständnis von HSLW, selbstbestimmtes Lernen zu ermöglichen, erfordert von den Lehrenden, einen Rollenwechsel von der Vermittlung hin zur Lernbegleitung zu vollziehen. Die Auseinandersetzung mit der Frage „Wie viel Instruktion ist dabei nötig?“ ist dabei unerlässlich. Die Befragung der Studierenden der LIFT zeigt dabei deutlich, dass Instruktion nicht negativ gesehen, sondern vielmehr als notwendig erachtet wird, um zentrale Fragestellungen zu bearbeiten. Studierende wünschen sich eine inhaltliche Begleitung und einen Austausch, bei dem sie auf das theoretische und handlungspraktische Wissen der Lehrenden zurückgreifen können. Der Theorie-Praxis-Transfer gestaltet sich somit nicht nur über die Bearbeitung und Reflexion studentischer (Praxis-)Erfahrungen, sondern auch über das Einbringen von Praxiserfahrungen und deren Bearbeitung durch die Lehrenden. Der interdisziplinäre Austausch zur Gestaltung dieses Balanceakts zwischen Instruktion und Konstruktion kann dazu beitragen, eigene Vorstellungen und Grenzen zu hinterfragen und sich gegenseitig zu beraten, um so das selbstbestimmte Lernen und die Partizipation der Studierenden kontinuierlich zu optimieren (vgl. Hildebrandt/ Peschel/ Weißhaupt 2014).

Lehrende stehen im hochschulischen Kontext immer auch vor der Herausforderung, wie HSLW-Angebote in das Gesamtcurriculum des Studiengangs verortet werden. Das Selbstverständnis von HSLW, selbstbestimmtes Lernen zu ermöglichen und ein Erprobungsraum für späteres professionelles Handeln zu sein, führt zu der Frage, ob die Beteiligung an der HSLW für Studierende freiwillig im Sinne eines „nice to have“ ist oder das Curriculum verpflichtende/prüfungsrelevante Anteile vorsieht. Einerseits legt das Selbstverständnis von HSLW Freiwilligkeit nahe, andererseits ist das forschende Lernen immanenter Bestandteil der hier anvisierten Studiengänge. Zudem stellt sich die Frage der Auswirkung von Motivation der Studierenden auf die Qualität – profitieren Studierende von der HSLW-Arbeit, wenn sie sich für diese Form des Lehrangebots nicht freiwillig entschieden haben, sondern teilnehmen „müssen“? Die in diesem Kontext durchgeführte Forschung in der Lernwerkstatt³ zeigt, dass bei verpflichtenden prüfungsrelevanten HSLW-Angeboten höhere Reflexionsniveaus erreicht wurden.

Insbesondere ermöglicht die interdisziplinäre Perspektive auf Kindheit(en) eine umfassendere Betrachtung der HSLW-Arbeit. Durch die Verpflichtung zur Teilnahme und Bewertung der Ergebnisse wird die HSLW-Arbeit hinsichtlich ihres Stellenwerts im Studium möglicherweise aufgewertet und gewinnt an Bedeutung, da sie einen breiteren Kontext von Erkenntnissen und Ansätzen aus verschiedenen Disziplinen einbezieht.

3.2 Ausblick

Insgesamt wird deutlich, dass der interdisziplinäre Dialog auf der Ebene der Lehrenden Potenziale bietet, über die Diskussion der einzelnen Konzepte, Erfahrungen und Evaluationsergebnisse, die gemeinsame Reflexion und die Frage der Transfermöglichkeit die einzelnen HSLW-Konzeptionen weiterzuentwickeln. Perspektivisch erscheint es lohnenswert, auch Studierende interdisziplinär im Kontext der HSLW-Arbeit zusammenzubringen, um forschendes Lernen gemeinsam zu realisieren. Punktuell wurde dies von uns bereits erprobt.

Das benannte „meet“ ist zudem vor dem Hintergrund relevant, dass die Studierenden des Lehramts und der Kindheitspädagogik künftig, insbesondere in inklusiven Settings, in multiprofessionellen Teams zusammenarbeiten und sowohl vor professionsspezifischen als auch gemeinsamen Aufgaben stehen werden. Auch in ihren künftigen Tätigkeitsfeldern werden die in diesem Beitrag herausgearbeiteten Spannungsfelder der adressatengerechten Angebotsformate, von Freiwilligkeit und Pflicht sowie von Instruktion und Konstruktion einer Bearbeitung bedürfen. Das forschende Lernen als Professionalisierungsstrategie bietet die Chance, diese Aushandlungsprozesse bereits im Studium bzw. in HSLW gemeinsam, d. h. multiperspektivisch zu bearbeiten. Damit bleiben die in diesem Beitrag thematisierten Spannungsfelder nicht bei den Lehrenden, sondern werden als Metathema einer expliziten Bearbeitung durch Studierende zugänglich gemacht.

Hier sehen wir ein großes Potenzial, um im interdisziplinären Schnittfeld von inklusiver Grundschul- und Kindheitspädagogik gemeinsam die Komplexität und den Wert der hier skizzierten (und weiterer) Spannungsfelder zu bearbeiten und die HSLW als Ermöglichungsraum im gemeinsamen Diskurs mit den Studierenden weiterzuentwickeln.

Literatur

- Feindt, Andreas/Fichten, Wolfgang/Klewin, Gabriele/Weyland, Ulrike/Winkel, Jens (2020): Forschendes Lernen im universitären Lehramtsstudium: Ein Positionspapier des Verbunds schulbezogener Praxisforschung. In: *PraxisForschungLehrer*innenBildung. Zeitschrift für Schul- Und Professionsentwicklung (PFLB)*, Jg. 2, Nr. 1, S. 1-10.
- Franz, Eva-Kristina (2013): Lernwerkstattarbeit – mögliche Wirkungen einer hochschuldidaktischen Rahmung. In: Coelen, Henrik/Müller-Naendrup, Barbara (Hrsg.): *Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 141-150.
- Glawe, Katrin (2021): Professionalisierung durch Forschen und Reflektieren im Praxissemester? Eine kritische Bilanz aus Sicht von Grundschullehramtsstudierenden. Münster: Waxmann.
- Gruhn, Annika (2021): *Doing Lernbegleitung. Hochschullernwerkstätten als Orte der Generationenvermittlung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hagstedt, Herbert/Krauth, Ilse Marie (2014): Mit Lernwerkstätten Schule entwickeln. In: Hagstedt, Herbert/Krauth, Ilse Marie (Hrsg.): *Lernwerkstätten. Potenziale für die Schule von morgen*. Frankfurt a.M.: Grundschulverband e.V., S. 8-18.

- Heinzel, Friederike (2011): Kindgemäßheit oder Generationenvermittlung als grundschulpädagogisches Prinzip. In: Heinzel, Friederike (Hrsg.): Generationenvermittlung in der Grundschule. Ende der Kindgemäßheit? Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 40-68.
- Helsper, Werner (2017): Lehrer-Schüler-Beziehung in reformpädagogischen Schulen. In: Idel, Till-Sebastian/Ullrich, Heiner (Hrsg.): Handbuch Reformpädagogik. Weinheim: Beltz, S. 353-371.
- Hildebrandt, Elke/Peschel, Markus/Weißhaupt, Mark (Hrsg.) (2014): Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein. Reihe: Lehren und Studieren in Hochschullernwerkstätten. Band 1. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Homt, Martina/Bloh, Bea/Grosser, Christine (2020): Die Einstellung angehender Lehrkräfte zu Forschendem Lernen im Praxissemester und Referendariat. In: Basten, Melanie/Mertens, Claudia/Schöning, Anke/Wolf, Eike (Hrsg.): Forschendes Lernen in der Lehrer/innenbildung. Implikationen für Wissenschaft und Praxis. Münster: Waxmann, S. 165-176.
- Kaiser, Lena S. (2016). Lernwerkstattarbeit in kindheitspädagogischen Studiengängen. Empirische Studien zur Theorie-Praxis-Verknüpfung. München: kopaed.
- Kohls, Christian/Dubbert, Dennis (2023): Hybride Lernräume gestalten. Tübingen, S. 1-23.
- Kottmann, Brigitte (2020): Lernwerkstätten. In: Bollweg, Petra/Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Handbuch Ganztagsbildung. Wiesbaden: Springer, S. 997-1008.
- Lamnek, Siegfried (2005): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. Weinheim: Beltz.
- Mayring, Philipp (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2022): Vom forschenden Lernen zur forschenden Haltung – das Einüben in die Praxis des Forschens als Professionalisierungskomponente. In: Obermaier, Michael/Isele, Patrick/Höke, Julia (Hrsg.): Forschendes Lernen in Arbeitsfeldern der Kindheitspädagogik. Paderborn: Brill Schöningh, S. 51-62.
- Netzwerk europäischer Lernwerkstätten an Hochschulen (NeHle) e.V. (2022): AG Begriffsbestimmung: Arbeitsdefinition zum Begriff „Hochschullernwerkstatt“. Fassung vom 08.03.2022. Internationales Netzwerk der Hochschullernwerkstätten. URL: <https://lernwerkstatt.info/hochschullernwerkstätten>, [Abrufdatum: 09.01.2024].
- Reuter, Anna (2021): Reflexionskompetenz. Gelingensbedingung in hybriden Lernprozessen. In: Klee, Wanda/Wampfler, Philippe/Krommer, Axel (Hrsg.): Hybrides Lernen. Weinheim: Beltz, S. 147-157.
- Rost, Sebastian/Höke, Julia (2023): „Ich fand die cool“. Reflexionen von Studierenden über ihre eigene didaktische Praxis. In: Frühe Bildung, Jg. 12, Nr. 4, S. 205-211.

Autorinnen

Glawe, Katrin, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin der Arbeitsgruppe Grundschulforschung und Frühe Bildung an der Universität Paderborn, ORCID: 0000-0002-5830-2453

Ellersiek, Annchristin, Wissenschaftliche Mitarbeiterin der Arbeitsgruppe Sonderpädagogische Förderung und Inklusion in der Schule, Förderschwerpunkt Lernen an der Universität Paderborn

Höke, Julia, Dr., Professorin für Didaktik und Methodik der Kindheitspädagogik und Sozialen Arbeit an der Katholischen Hochschule NRW, ORCID: 0000-0001-5156-3119

Kottmann, Brigitte, Dr., Professorin für Sonderpädagogische Förderung und Inklusion in der Schule, Förderschwerpunkt Lernen an der Universität Paderborn, ORCID: 0000-0001-6268-6456

Büker, Petra, Dr., Professorin für Grundschulpädagogik und Frühe Bildung an der Universität Paderborn, ORCID: 0000-0002-4161-4645

Yvonne Gormanns und Irene Dittrich

„Und das ist mein Lieblingsort hier in der ganzen Schule [...] und zwar nicht, weil ich da gerne bin, sondern weil die Sitzordnung gut ist“ – Perspektiven von Kindern auf pädagogische Arrangements in Schule

Abstract

In dem vorliegenden Beitrag werden anhand von multimethodisch erfassten Forschungsdaten die Perspektiven von Kindern auf pädagogisch-arrangierte Strukturen und Artefakte empirisch-qualitativ gestützt herausgearbeitet. Zentral gesetzt werden die Thematisierungs- und Deutungsweisen auf pädagogisch-intendierte Arrangements, die die Kinder in ihren Sichtweisen als relevant setzen. Sie präsentieren sich dabei als kompetente Expert:innen ihrer Schule und positionieren sich bezüglich ihrer Interessen sowie Bedürfnisse. Insbesondere dem Erleben von Autonomie und sozialem Miteinander schreiben die Kinder eine hohe Bedeutung im Zuge des Schul(all)tages zu.

Mit der Verknüpfung einer kindheitspädagogischen Sichtweise gelingt es, ein Verständnis von Bildung, Betreuung und Erziehung zugrunde zu legen, welches Ganztagschule in ihren vielfältigen Facetten als Aneignungs- und Lebensort für und von Kindern anerkennt und eine kritische Auseinandersetzung mit bestehenden pädagogisch-intendierten Arrangements sowie den kontinuierlichen Einbezug von Kinderperspektiven in die schulische und (sozial)pädagogische Praxis fordert.

Schlüsselwörter

Kinderperspektiven, Kindheitsforschung, Grundschulforschung, pädagogische Arrangements, Qualitätsentwicklung

1 Einleitung

Mit dem Ausbau der Ganztagsbetreuung und der Einführung des Rechtsanspruches auf ganztägige Förderung von Kindern im Grundschulalter bekommt die Ganztagsschule ab dem Schuljahr 2026/27 (Gesetz zur ganztägigen Förderung von Kindern im Grundschulalter – GaFöG) weit mehr Funktionen als bisher zugewiesen (vgl. Jung 2021). Eine Statistik der Kultusministerkonferenz (vgl. KMK 2024) verdeutlicht das kontinuierliche Wachstum von Ganztagsangeboten in den letzten Jahren, sodass anzunehmen ist, dass die Zahlen auch zukünftig weiter steigen werden (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 138).

Umso bedeutsamer wird eine kindgerechte Gestaltung von ganztägiger Bildung und Betreuung sowie ein Wandel der traditionellen Sichtweise auf Schule, die „diese als formal gerahmte Bildungsinstitution adressiert, in welcher die Lern- und Leistungsentwicklung von Schüler:innen im Mittelpunkt der Betrachtung steht“ (Forell/Bellenberg/Gerhards/Schleenbecker 2023, S. 9). Vielmehr gilt es Schule in ihren vielfältigen Facetten als Aneignungs-, Erfahrungs- und Lebensort *für* und *von* Kinder(n) zu verstehen (vgl. Deinet/Gumz/Muscutt/Thomas 2018). Bei der Frage nach Qualität von Ganztagsangeboten und welche Merkmale von Schule als ganztägige Bildungseinrichtung die Kinder in ihrer Entwicklung stärken, treten sie selbst wie auch ihre Perspektiven bisher nur marginal in Erscheinung (vgl. Walther/Nentwig-Gesemann/Fried 2021; Deinet et al. 2018).

Anknüpfend an dieses Forschungs- und Transferdesiderat befragt das Projekt „Die Zukunft des Ganztags an Düsseldorfer Primarschulen“ (Projektlaufzeit: Mai 2022 bis Dezember 2023) der Hochschule Düsseldorf in einer Teilstudie Kinder zu ihren Sichtweisen auf ihre Schule, institutionelle Strukturen, pädagogische Angebote, Akteur:innen und den schulnahen Sozialraum. Im Zuge von Qualitätsentwicklung werden Kinder als kompetente Akteur:innen pädagogischer Praxis und Expert:innen bei der Entwicklung von Qualitätsstandards einbezogen (vgl. Sauerwein & Graßhoff 2024). Mit Blick auf das Projektziel, schulische und (sozial)pädagogische Qualitätsmerkmale in Ganztagsschule aus der Sicht verschiedener Akteur:innen von Schule zu erfassen, legt dieser Beitrag einen Fokus auf Thematisierungs- und Deutungsweisen von pädagogischen Arrangements aus der Sicht von Kindern. Mit der Unterstützung der Kindheitspädagogik wird zur Erhellung der Sichtweisen von Kindern auf eben diese institutionell-gerahmten Gegebenheiten an Ganztagschulen beigetragen und deren Weiterentwicklung aus Kinderperspektive forciert.

Zunächst wird das Projekt sowie die Teilstudie zur Erfassung der Kinderperspektiven skizziert. Es folgen die theoretische Verortung in Kapitel 3 sowie die Herleitung der dem Beitrag zugrundeliegenden Fragestellung in Kapitel 4. In Kapitel 5 werden die Ergebnisse dargestellt. Ein Resümee der Ausführungen erfolgt in Kapitel 6.

2 Zum Forschungsprojekt

Das Projekt „Die Zukunft des Ganztags an Düsseldorfer Primarschulen“ ermöglichte eine multiperspektivische Erfassung der Expertisen von schulischen Akteur:innen wie bspw. Schulleitungen, OGS-Koordination und Lehrkräften (N = 396), Eltern (N = 230), Kindern (N = 796; N = 184), Trägern der Kinder- und Jugendhilfe (N = 16) sowie Expert:innen des Ganztags (N = 17). Mit einem Mixed-Methods-Design wurde in fünf Teilstudien umfassendes empirisch gesichertes Wissen zu institutionellen, strukturellen und personenbezogenen Dimensionen in Ganztagschule generiert.

In diesem Beitrag wird die qualitative-multimethodische Teilstudie zur Erfassung von Kinderperspektiven zentral gesetzt. Für ein konsistentes Methodensetting wurden die Nadelmethode (Deinet et al. 2018, S. 195), die Subjektive Landkarte (vgl. Behnken/Zinnecker 2010), die Subjektive Schulkarte (Deinet et al. 2018, S. 202), Fotobasierte Begehungen der Schulen (vgl. Bendix/Kraul 2011) sowie die Zukunftsvision (vgl. Bertelsmann Stiftung 2020) entsprechend weiterentwickelt. Durch die Kombination der Methoden, einer Varianz der inhaltlichen Ausrichtung und der Fragestellungen, gelang es in der Zusammenführung der Daten, ein komplexes Gesamtbild aus der Sicht der Kinder zu erhalten. Die jeweiligen Stimuli und Impulse der Methoden wurden unter Bezug auf Theorien der Kommunikation mit Kindern sowie des Sustained-Shared-Thinking (vgl. Dittrich/Hopf 2024 i.E.) – gemeinsame langanhaltende Denkprozesse – entwickelt, um die Kinder als Co-Forschende mit ihren Expertisen zu adressieren sowie aktiv und partizipativ in die Erhebungen einzubinden.

Die Auswahl der Schulen fand anhand vorab festgelegter Kriterien statt, die in ihren Ausprägungen heterogen und maximal kontrastierend sind. Als Kriterien dienten die Schüler:innenanzahl, die Form des Ganztagsangebotes (Ganztagsklassen, additives Modell, Übermittagsbetreuung), Träger der Kinder- und Jugendhilfe und der Sozialindex NRW (vgl. Schräpler/Jeworutzki 2021). Im Zeitraum von November 2022 bis März 2023 wurden 414 Erhebungen mit 184 Kindern, Grundschüler:innen im Alter von sieben bis zehn Jahren, an fünf Regelschulen und einer Förderschule durchgeführt. Im Durchschnitt nahm ein Kind an 2,25 Erhebungen teil. Die Kinder hatten zu jedem Zeitpunkt die Möglichkeit, eine Teilnahme abzusagen oder die Forschungssituation zu verlassen.

Das Datenmaterial in Form von Transkripten, Fotografien und Zeichnungen wurde zunächst methodenbezogen, inhaltsanalytisch ausgewertet (vgl. Kuckartz 2018), sodass inhaltliche Themen und Deutungsmuster induktiv identifiziert und systematisch kategorienbasiert beschrieben werden konnten. Anschließend wurden ausgewählte Fokusse mit sequenzanalytischen Verfahren aufgearbeitet, deren methodologische Verortung praxeologisch-wissenssoziologisch (vgl. Bohnsack 2017a) orientiert ist. Für eine kommunikative Validierung fand eine Transfer-

veranstaltung mit den an der Studie beteiligten Kinder statt, bei der Teilergebnisse präsentiert und gemeinsam diskutiert wurden.

3 Theoretischen Verortung

Für eine theoretische Verortung wird aus einer kindheitspädagogischen Perspektive der Blick auf Ganztagschule gerichtet. Die Kindheitspädagogik bringt ein wissenschaftlich fundiertes, kinderrechtsbasierendes, kritisch-reflexives Verständnis von Bildung in der Kindheit in die Schule ein und fokussiert Vielfalt sowie partizipative und empowernde Arrangements für alle Kinder (vgl. König 2020). Für die schulische Ganztagsbildung kann das Potenzial der Kindheitspädagogik bereichernd sein, insofern historisch geprägte Vorstellungen von Schule als Sozialisationsinstanz, mit starren Leistungsanforderungen wie Disziplinierungspraktiken (vgl. Wolter 2018) und einem fachlich-orientierten Bildungsverständnis geweitet werden (vgl. Hofmann/Siebertz-Reckzeh 2008).

Für die Bestimmung der Beziehung zwischen schulischer und kindheitspädagogischer Bildung, Betreuung und Erziehung wird eine Sichtweise auf Ganztagschule herangezogen, die „betont, dass diese Einrichtungen für die Beteiligten komplexe soziale Erfahrungsfelder darstellen, in denen sich das Lernen nicht auf die fachlichen Inhalte beschränkt“ (Horstkemper/Tillmann 2015, S. 437). So trägt das schulische Leben mit einer Peerkultur sowie pädagogischen Beziehungen zu Lehrkräften und Betreuenden ebenfalls zu einer sozial-emotionalen Kompetenzerweiterung (vgl. SWK 2022) und einer „Subjektwerdung in Gemeinschaft“ (Aghamiri 2018, S. 201) bei.

Auf der Mikroebene der interaktionalen sowie intergenerationalen Auseinandersetzungen zwischen schulischen Akteur:innen wird schulische Wirklichkeit maßgeblich durch pädagogische Inszenierungen in Form von Strukturen, Praktiken und Arrangements hervorgebracht und in Handlungs- und Sprechpraktiken ausgehandelt (vgl. Helsper 2008). Neben sozialen Inhalten sind es institutionelle Strukturen, die den Erfahrungsraum Schule mitgestalten und Kinder in Adressierungs- und Sprachpraktiken als „schulische Subjektivierung maßgeblich entlang der Leistungsordnung“ (Kuhlmann/Ricken 2022, S. 106) zu Schüler:innen werden lassen. Als Organisation entwirft Schule pädagogische Arrangements sowie ein schulspezifisches Wissen, welches allen Akteur:innen von Schule – Lehrkräften, Betreuenden und Kindern – inhärent ist. So eignen sich Kinder als Schüler:innen Wissensbestände über Schule an, indem diese Aneignungstätigkeiten „in ein komplexes Geflecht aus sozialen Beziehungen und Bedeutungen der geteilten Lebenswelt(en)“ (Aghamiri 2018, S. 201) verwoben sind und Kinder zu kompetenten Akteur:innen von Schule werden.

Mit einem Verständnis von Kompetenzbildung im Sinne einer Verknüpfung der Kompetenzbereiche sprachliche, mathematische und sozial-emotionale Kompetenzen, wie sie im Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (vgl. SWK 2022) als basale Kompetenzen für lebenslanges Lernen angeregt werden, bilden Kinder aus schulischen Anforderungen in enger Verbindung mit (sozial)pädagogischem Anregungsgehalt auf der Grundlage ihrer intrinsischen Motivation ein individuelles spezifisches Kompetenzprofil, worüber sie selbst am ehesten auskunftsfähig sind.

4 Zur Fragestellung

Im Fokus des Beitrages stehen die Perspektiven von Kindern auf Strukturen und Artefakte in Ganztagsschule, die pädagogisch organisiert und zweckgebunden grundiert sind. Dabei werden die Thematisierungs- und Bedeutungszuweisungen dieser pädagogisch-intendierten Arrangements durch die Kinder in den Vordergrund der empirischen Analysen gestellt. Analyseleitend ist die Fragestellung: *Wie thematisieren Kinder pädagogische Arrangements in Ganztagsschule und welche (Be-)Deutungen schreiben sie diesen zu?* Ziel ist es darüber hinaus, die Relevanz der Expertisen von Kindern auf die sie betreffenden Strukturen, Artefakte und Relevanzsetzungen für die schulische und (sozial)pädagogische Arbeit herauszustellen.

5 Empirische Einblicke

Im Folgenden wird unter der zuvor angeführten Fragestellung dieses Beitrages Datenmaterial zu vier pädagogisch-intendierten Arrangements dargestellt, welche von den Kindern als relevant gesetzt werden. Es schließen sich rekonstruktive Analysen an die Darstellungen des Datenmaterials an.

5.1 Das Garderobenfach

In ihren Erzählungen konkretisieren die Kinder persönliche Grenzen, die es untereinander zu wahren gilt. Die folgende Aussage trifft ein Kind bei einer Begehung an der Garderobe im Flur des Klassenraumes und zeigt mit einem Finger auf das am Garderobenfach angebrachte Namensschild:

„Ja, hier sind Namen und da darf nur der einzigen Namen diesen Kind da dran gehen. Also, das bin ich, da darf ich nur drangehen. Kein anderer“ (B2.3, 179).

Das Kind erklärt, dass an den Garderoben die Namen der Kinder stehen und ausschließlich das Kind, dessen Name vermerkt ist, das jeweilige Fach benutzen darf. Mit dem Modalverb „dürfen“ wird implizit auf eine Regelhaftigkeit in Bezug auf die Nutzung hingewiesen. „Also, das bin ich“ expliziert das Kind die Zugangs-

voraussetzungen zur Benutzung dieses Faches und konkretisiert das Reglement, welches diesem obliegt. „Kein anderer“ wird betont und die Bedeutung dessen wiederholend herausgestellt.

Die Garderobe mit Fächern und entsprechenden Beschilderungen mit den Namen der Kinder aus der Klasse stellt das pädagogische Arrangement dar – intendiert wird, dass jedes Kind einen eigenen Platz hat, wo Dinge aufbewahrt werden können. Das Nutzungsrecht folgt der Bedingung, dass ein Namensschild zur Zuordnung des Faches vorhanden ist. In der Sequenz wird implizit deutlich, inwiefern ein ‚privater‘ Ort für persönliche Dinge (Eigentum) bedeutungsvoll ist. Diesem obliegen Selbstbestimmungs- und Nutzungsrechte, wobei jedes Kind der Klasse ein eigenes Fach besitzt und das Arrangement zugleich von einer Zugehörigkeit zu der Gemeinschaft der Klasse und einem Ort, dem Klassen-/OGS-Raum, geprägt ist.

5.2 Die Sitzordnung im Klassenraum

In Zusammenhang mit dem Unterricht sprechen die Kinder vermehrt die Sitzordnung im Klassenraum an. „Ich möchte selbst aussuchen, wo ich sitze“ (Z1.5), schreibt ein Kind und pointiert ein Bedürfnis nach persönlicher Entscheidungsfreiheit. Bei der Methode der Zukunftsvision beschreibt ein Kind den Beginn eines schönen Schultages wie folgt: „Dann kann ich mich hinsetzen, wo ich möchte“ (Z1.2). Beide Aussagen deuten auf den Wunsch der Kinder nach Autonomie und Selbstbestimmungsrechten hinsichtlich des Sitzplatzes sowie auf bestehende Machtstrukturen hin, die ungleich verteilt zu sein scheinen. Während einer Begehung entsteht folgende Sequenz:

„Und das ist mein Lieblingsort hier in der ganzen Schule [...] und zwar nicht, weil ich da gerne bin, sondern weil die Sitzordnung gut ist und weil da alle aus meiner Klasse alle dazusitzen können und lernen“ (B6.4, 72).

Der Klassenraum wird als „Lieblingsort [...] der ganzen Schule“ beschrieben und anschließend begründet, warum dieser bevorzugt ist. Die Formulierung „und zwar nicht“ lässt auf einen dem:der Sprecher:in bewussten Unterschied zwischen den zu erwarteten vermeintlich persönlichen und den tatsächlichen Gründen schließen. Zu betonen ist, dass hier zwischen „gerne“ sein und der „Sitzordnung“ kein Kausalzusammenhang aufgestellt wird, sondern vielmehr durch die Verwendung der adversativen Konjunktion „sondern“ ein Gegensatz konstruiert wird. Positive Gefühle oder Einstellungen, welche sich mit dem Wort „gerne“ konnotieren lassen, werden im Kontrast zur Qualität der Sitzordnung und dem Miteinander der Klasse positioniert. In gewisser Weise wird eine Banalität aufgestellt, denn nicht das eigene Wohlbefinden wird als Priorität für einen Lieblingsort genannt, sondern ein pädagogisches Arrangement, in diesem Fall die Sitzordnung und die Kinder der Klasse.

Die Priorisierung der Sitzordnung und das Miteinander der Klasse zeigen auf, dass der physische (Aufenthalts-)Ort sowie das soziale Miteinander eine besondere Relevanz in den Perspektiven der Kinder hat. Die „Sitzordnung“ wird mit „gut“ bewertet – warum bleibt lediglich zu interpretieren – und „lernen“ wird als schul-spezifische Tätigkeit herausgestellt, die im Sitzen ausgeführt wird, was sich darüber hinaus als eine eher monotone Form des Unterrichts interpretieren lässt. Auch zu dieser Thematik weisen die Kinder in ihren Sichtweisen implizit auf Möglichkeiten der Bestimmung des eigenen Handelns und Aufenthaltsortes hin. Sie zeigen auf, welche hohe Bedeutung bspw. die Nähe oder Distanz zu anderen Kindern oder der Lehrkraft, und schlussfolgernd der Freiraum selbst zu entscheiden, wo ich sitzen möchte, hat. Darüber hinaus werden verwobene Machtstrukturen im Zuge einer generationalen Ordnung zwischen Lehrkräften und Schüler:innen respektive Erwachsenen und Kindern deutlich, indem Erwachsene über Kinder bestimmen, wo und ggf. mit wem sie im Unterricht lernen.

5.3 Die Pausen-Freundschaft-Bank

Bei den Begegnungen erzählt ein Kind von einem pädagogisch-organisierten Artefakt auf einem Schulhof:

„Hier die erste Bank, das ist die Pausenfreunde Bank, da kann man sich hinsetzen, wenn man einen Pausenfreund braucht. Also für die Pause und das andere ist einfach nur eine Bank“ (B6.10, 5).

Das Kind beschreibt die „erste Bank“ und verrät ihre besondere Bezeichnung als „Pausenfreunde-Bank“ sowie die versteckte Funktionsweise, die darin besteht, eine:n Pausenfreund:in zu finden. In Anschluss daran erklärt es die zweite Bank, die „einfach nur eine Bank“ ist, und betont durch die Verwendung der Begriffe „einfach nur“ die Bedeutungslosigkeit der zweiten Bank gegenüber der Bedeutungszuweisung der ersten Bank. Beide Bänke sehen identisch aus. Über der ersten Bank hängt ein bunt-gestaltetes Schild mit der Aufschrift „Pausenfreunde-Bank“. Das beschriebene pädagogische Arrangement intendiert es, Freund:innen für die Pause zu finden oder nicht allein zu sein – ob dieses von Pädagog:innen oder Kindern geschaffen wurde, ist nicht bekannt. Soziales Miteinander, Gespräche und Spiel(en) können aus Kinderperspektive als wichtige Funktionen der Pausen gesehen werden, deren Umsetzung unterstützend durch pädagogisch bewusst eingesetzte Arrangements wie die Pausen-Freundschafts-Bank von den Kindern angenommen zu werden scheint. Soziale Inklusion wird hier über ein pädagogisch inszeniertes Artefakt und eine Bedeutungszuweisung gestärkt.

5.4 Das Ankommen im Klassenraum bzw. in der Schule

Bei der Methode der Zukunftsvision visualisiert ein Kind das Ankommen am Klassenraum am schönsten Schultag (Abb.1) und beschreibt in einem dialogisch-begleitenden Interview die Zeichnung:

„Hier ist erst so die Tür und dass hier so roten Vorhänge sind. Dass man erst durch den roten Vorgang muss, um in die Klasse zu kommen. Das dann die Lehrerin daneben steht und dann jeden einmal begrüßt, dass man dann schon so ein bisschen durch den Vorhang, so schon ein bisschen die Tafel, die Uhren, die Klasse sieht“ (Z3.2, 9).

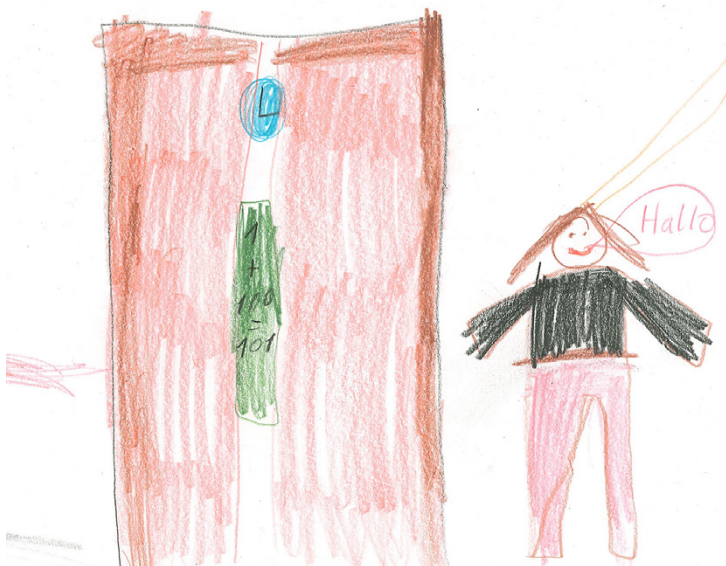


Abb. 1: Zeichnung eines Kindes zur Situation des Ankommens im Klassenraum

Der Weg in den Klassenraum führt zusätzlich zu einer vermeintlich offenen Türe durch einen roten Vorhang hindurch. Dieser gibt dem Raum etwas Geheimnisvolles und nicht direkt Einsehbares, was durch eine kleine Möglichkeit des Hineinschauens verstärkt wird. In der Beschreibung wird eine Atmosphäre geschaffen, die die Situation des Ankommens im Klassenraum durch konkrete Vorstellungen zu einem besonderen Moment werden lässt. Die Lehrkraft nimmt dabei eine relevante Rolle ein, indem sie die Begrüßung aktiv mitgestaltet und „jeden einmal begrüßt“. Das Pronomen „jeden“ stellt die Bedeutung des Einzelnen einer Gesamtheit hervor und vermittelt eine Wertschätzung gegenüber dem Dasein des einzelnen Menschen bzw. Kindes.

Aus der Sicht des Kindes wird ein fiktiver Moment des Ankommens in der Schule visualisiert und expliziert. Diese Situation kann als pädagogisch gerahmtes Arrangement, mit einer impliziten Intention nach etwas Geheimnisvollen bzw. anerkennenden und wertschätzenden Praktiken von Lehrkräften gegenüber jedem Kind, gesehen werden. Der Raum, die Zeit, das einzelne Kind, die pädagogische Beziehung sowie die Art und Weise der Kommunikation und Interaktion zwischen Lehrkräften und Schüler:innen werden hier im Zuge einer Mikrotransition, dem Ankommen in der Schule, als zentral gesetzt.

6 Kinder und ihre Expertisen in Ganztagschulen

In ihren Perspektiven explizieren die Kinder ihre Sichtweisen auf konkrete die sie betreffenden pädagogisch-organisierten Arrangements in Ganztagschule in verbaler und handlungspraktischer Ausdrucksweise, indem sie sich in Dialoge mit Forschenden begeben, sich zeichnerisch mit ihren Sichtweisen auseinandersetzen oder bei Begehungen aktiv performen. Dabei präsentieren sie ihre Expertisen von organisationsbezogenem Wissen (vgl. Kapitel 3) hinsichtlich Qualitätsmerkmalen aus den Dimensionen struktureller und interaktionaler pädagogischer Qualität und reflektieren diese. In den Beschreibungen stellen die Kinder die Settings nicht in Frage, sondern verhandeln diese unter Berücksichtigung ihrer Interessen und Bedürfnisse, die sich vor allem im Kontext pädagogischer Arrangements hinsichtlich Machtstrukturen, Autonomie und sozialem Miteinander, sprich dem sozial-emotionalen Kompetenzbereich (vgl. SWK 2022), verorten lassen. Gesagt sei, dass die für den Beitrag ausgewählten Forschungsdaten lediglich Einblicke in relevante pädagogisch grundierte Arrangements aus Kinderperspektive darstellen und das Datenmaterial noch weitaus mehr bedeutungsvolle Themen der Kinder bietet. Es wird die hohe Relevanz vermeintlich kleiner Strukturen im Alltag aus der Sicht der Kinder deutlich.

Resümierend kann festgehalten werden, dass die Perspektive der Kinder auf ihren eigenen Aneignungsprozess in der Vielfalt schulischer Angebote dazu beiträgt, diesen selbst in den Mittelpunkt schulischer Wirklichkeit zu rücken. Die Kinder beschreiben strukturelle Merkmale, die das Schulleben als Entwicklung ihres Selbst im Rahmen eines individuellen Kompetenzprofils fokussiert. Wenn es gelingt, die Kinderperspektive zum substanziellen Bestandteil von Schulentwicklung werden zu lassen, können Kompetenzentwicklung, Autonomiebildung und demokratisch-gemeinschaftliche Entwicklung in partizipativer Weise zusammengeführt werden.

Die Kinder machen sich die vorgefundenen Arrangements vor allem im Kontext ihrer selbst und ihrer Peergroup respektive im Rahmen sozialen Lernens (vgl. Aghamiri 2018) zu Eigen und positionieren sich durchaus auch entsprechend kritisch.

Hier spiegelt sich der eingangs benannte Charakter der Kindheitspädagogik wider (vgl. König 2020), den die Ganztagsschule als verbindendes Potenzial zwischen schulischen und (sozial)pädagogischen Konzepten anbieten kann. Diese Erkenntnisse sind der Auftrag an alle erwachsenen schulischen Akteur:innen, die Ziele der Ganztagsbildung mit vielfältigen Lern- und Bildungsmöglichkeiten im Sinne selbstermächtigender Möglichkeiten *für* und *mit* Kinder(n) konsequent weiterzuverfolgen und zu stärken.

Literatur

- Aghamiri, Kathrin (2018): ‚Soziales Lernen‘ als sozialpädagogisches Spektakel in der Schule. In: Budde, Jürgen/Weuster, Nora (Hrsg.): Erziehung in Schule. Persönlichkeitsbildung als Dispositiv. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 201-220.
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022): Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal. Bielefeld: wbv Publikation.
- Behnken, Imbke/Zinnecker, Jürgen (2010): Narrative Landkarten. Ein Verfahren zur Rekonstruktion aktueller und biografisch erinnelter Lebensräume. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Weinheim: Beltz Juventa.
- Bendix, Regina/Kraul, Margret (2011): Fremde Blicke, eigene Wahrnehmungen. Methodische Erweiterungen in der qualitativen Schulforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 14, Nr. 1, S. 141-161.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2020): Achtung Kinderperspektiven! Mit Kindern KiTa-Qualität entwickeln. Methodenschatz II. Erhebung, Auswertung und Dokumentation. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Bohnsack, Ralf (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen: Barbara Budrich.
- Deinet, Ulrich/Gumz, Heike/Muscutt, Christina/Thomas, Sophie (2018): Offene Ganztagsschule – Schule als Lebensort aus Sicht der Kinder: Studie, Bausteine, Methodenkoffer. Opladen: Barbara Budrich.
- Dittrich, Irene/Hopf, Michaela (i.E.): Kommunikation mit Kindern. In: Dittrich, Irene/Hopf, Michaela (Hrsg.): Kommunikation und Interaktion. Frankfurt a. M.: Wochenschau.
- Forell, Matthias/Bellenberg, Gabriele/Gerhards, Lukas/Schleenbecker, Lena (Hrsg.) (2023): Schule als Sozialraum im Sozialraum. Theoretische und empirische Erkundungen sozialräumlicher Dimensionen von Schule. Münster: Waxmann.
- Helsper, Werner (2008): Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 54, Nr. 1, S. 63-80.
- Hofmann, Hubert/Siebertz-Reckzeh, Karin (2008): Sozialisationsinstanz Schule: Zwischen Erziehungsauftrag und Wissensvermittlung. In: Schweer, Martin K. W. (Hrsg.): Lehrer-Schüler-Interaktion: Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. 2., vollst. überarb. Auflage. Wiesbaden: VS für Sozialwissenschaften, S. 13-38.
- Horstkemper, Marianne/Tillmann, Klaus-Jürgen (2015). Sozialisation in der Schule. In: Hurrelmann, Klaus/Grundmann, Matthias/Walper, Sabine/Bauer, Ullrich (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. Weinheim: Beltz.
- Jung, Johannes (2021): Die Grundschule neu bestimmen: Eine praktische Theorie. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- König, Anke (2020): Pädagogik der Frühen Kindheit. In: Bollweg, Petra/Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Handbuch Ganztagsbildung. Wiesbaden: Springer VS.

- KMK – Kultusministerkonferenz (2024): Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland. Statistik 2018 bis 2022. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/GTS_2022_Bericht.pdf, [Abrufdatum: 08.04.2024].
- Kuhlmann, Nele/Ricken, Norbert (2022): Subjektivierung von Schüler*innen. In: Bennewitz, Hedda/de Boer, Heike/Thiersch, Sven (Hrsg.): Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern. Münster: Waxmann, S. 99-108.
- Kuckartz, Udo (2018): Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung, 4., Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.
- Sauerwein, Markus/Graßhoff, Gunther (2024): Ganzttag vom Kind aus gedacht – Was verstehen Kinder unter einem guten Ganzttag? In: Neining, Luisa/Hiller, Stephan (Hrsg.): Zukunft Ganztagesbetreuung: Erziehung, Bildung und Betreuung vom Kind aus gedacht. Freiburg im Breisgau: Lambertus, S. 19-31.
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) (2022): Basale Kompetenzen vermitteln – Bildungschancen sichern. Perspektiven für die Grundschule. Zusammenfassung. URL: https://www.pedocs.de/volltexte/2022/25542/pdf/SWK-2022-Gutachten_Grundschule_final_conv.pdf, [Abrufdatum: 08.04.2024].
- Schräpler, Jörg-Peter/Jeworutzki, Sebastian (2021): Konstruktion des Sozialindex für Schulen in Nordrhein-Westfalen. ZEFIR-Materialien. Band 14. Bochum: ZEFIR.
- Walther, Bastian/Nentwig-Gesemann, Iris/Fried, Florian (2021): Ganzttag aus der Perspektive von Kindern im Grundschulalter: eine Rekonstruktion von Qualitätsbereichen und -dimensionen. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Wolter, Jan (2018): Disziplinierungspraktiken in der Grundschule: Formalisierung sozialer Bezugnahme und Egalisierung von Differenz. In: Budde, Jürgen/Weuster, Nora (Hrsg.): Erziehung in Schule. Persönlichkeitsbildung als Dispositiv. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 93-114.

Autorinnen

Gormanns, Yvonne, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften der Hochschule Düsseldorf

Dittrich, Irene, Dr.‘in, Professorin für Erziehungswissenschaft unter Berücksichtigung von Qualität und Leitung in der Kindheitspädagogik an der Hochschule Düsseldorf

Christoph Kairies

Spannungsfelder des elterlichen Arrangierens von Grundschulkinderbetreuung und ihre Implikationen für die öffentliche Angebotsgestaltung

Abstract

Während mittlerweile ein breites Forschungsfeld zum Verhältnis von Familie und Schule vorzufinden ist (vgl. Thiersch/Silkenbeumer 2022), sind Forschungen und Diskurslinien, die die Alltagspraxis der Familien(mitglieder) und weitere Bildungs- und Betreuungssettings mit einbeziehen eher die Ausnahme. Vor dieser Folie richtet sich der Beitrag darauf, wie Eltern die Kinderbetreuung im Grundschulalter arrangieren. Ausgehend von einer wissenssoziologisch-praxeologischen Perspektive auf Familie (vgl. Bohnsack 2017; Jurczyk, 2014; 2020) wurden im Rahmen des Promotionsprojektes ‚Kinderbetreuungsarrangements aus Elternperspektive‘ Interviews analysiert, um kommunikative Wissensbestände und handlungsleitende Orientierungen von Eltern zu rekonstruieren. Im Beitrag werden anhand exemplarischer Fallanalysen Spannungsfelder zwischen Familie und Beruf im elterlichen Arrangieren von Grundschulkinderbetreuung herausgearbeitet. Ein besonderes Augenmerk wird hierbei auf die elterlichen Funktionszuschreibungen an Betreuungsformate für Kinder im Grundschulalter vor dem Hintergrund der familialen Alltagspraxis gerichtet. Auf diese Weise wird eine Akteursperspektive für die Qualitätsentwicklung (schulischer) Betreuungsformate empirisch ausgeleuchtet und Schlussfolgerungen daraus für die öffentliche Angebotsgestaltung diskutiert.

Schlüsselwörter

Kinderbetreuung, Eltern, Familienalltag, Grundschule, Horte

1 Grundschulkinderbetreuung und Elternperspektiven

Betreuungsarrangements von Kindern im Grundschulalter haben sich in den letzten Jahrzehnten aufgrund vielfältiger Wandlungsprozesse von Familien, öffentlichen Bildungsinstitutionen, Freizeit- und Betreuungsmarkstrukturen sowie

wohlfahrtsstaatlicher Rahmungen erheblich verändert. Ein zentrales Moment des öffentlich-institutionellen Wandels stellt dabei der Ausbau der Ganztagsbetreuung im Zuge der Einführung des deutschlandweiten Rechtsanspruchs für Grundschulkindern bis 2030 dar (vgl. Guglhör-Rudan et al. 2022). Daneben sind auch Fragen nach der Bildungsqualität von Ganztagsbetreuungsangeboten Teil der den Ausbau flankierenden politischen und fachwissenschaftlichen Debatten (vgl. Graßhoff/Sauerwein 2021). Eltern werden vor allem über die Zielsetzung einer größeren Vereinbarkeit von Familie und Beruf als eine Adressiertengruppe des Ganztagsausbaus fokussiert (vgl. Seemann/Titel 2023). Der an den Ausbau geknüpfte Qualitätsentwicklungsprozess ist, wenn er multiperspektivisch-partizipativ gedacht wird (vgl. Klinkhammer et al. 2022; Nentwig-Gesemann/Hurmaci 2020; Nentwig-Gesemann et al. 2021), daraufhin zu befragen, inwieweit er den Perspektiven der Adressierten gerecht wird. Elternbezogene Forschungen zeigen eine hohe Bedeutung der Verlässlichkeit von Betreuungsangeboten im Grundschulalter und der Ermöglichung von Berufstätigkeit an (vgl. für die offene Ganztagschule: Börner 2011; Hüskens/Lippert/Kuger 2021; Robert Bosch Stiftung 2019). Zugleich wird auch die pädagogische Gestalt der Angebote aus Sicht von Eltern als relevant markiert. Die Qualität der Fördermöglichkeiten (vgl. Hüskens et al. 2021; Robert Bosch Stiftung 2019) und Hausaufgabenbetreuung, ein geringer Verpflichtungsgrad (vgl. Eikenbusch 2017) und nicht zuletzt auch die Wünsche der Kinder erscheinen bedeutsam im Hinblick auf die Nutzung von schulischen Betreuungsangeboten (vgl. Hüskens et al. 2021; Robert Bosch Stiftung 2019). Nimmt man diese Orientierungen der Ausgestaltung von Grundschulkindernbetreuungsarrangements zusammen, konstituieren sich potenzielle Spannungsfelder zwischen Beruf, Familienalltag, Bildung und Kinderperspektiven.

Betreuungsarrangements von Grundschulkindern haben sich nicht nur in historisch-vergleichender Perspektive verändert, sie sind auch sehr vielfältig (vgl. Guglhör-Rudan et al. 2022). Dies ist unter anderem durch große Unterschiede in der regionalen Angebotsstruktur bedingt oder aber Ausdruck milieuspezifischer elterlicher Perspektiven auf Schule (vgl. Betz et al. 2017; überblickend Thiersch/Silkenbeumer 2022) und entsprechend (verschieden) arrangierter kindlicher Bildung und Betreuung (exemplarisch für Schulwahlentscheidungen: Institut für Demoskopie Allensbach 2020). Die Adressiertenperspektive von Eltern zum Untersuchungsgegenstand zu machen, erfordert folglich, sie als heterogene Gruppe zu denken, was Passungsverhältnisse zu organisationalen Logiken (vgl. Thiersch 2020) und Spannungsfelder zu den Möglichkeitsräumen öffentlicher Bildungsinstitutionen in das Blickfeld rückt.

Während mittlerweile ein breites und ausdifferenziertes Forschungsfeld zum Verhältnis von Familie und Schule vorzufinden ist (vgl. Thiersch/Silkenbeumer 2022), sind Forschungen und Diskurslinien, die die familiäre Betreuungsalltagspraxis im Weitwinkel, d.h. nicht nur im direkten Bezug auf schulische Angebotsformen

in den Blick nehmen allerdings die Ausnahme. Die Verwobenheit mit anderen Bereichen der Alltagsgestaltung der Familien(mitglieder) und weiteren Bildungs- und Betreuungssettings bleibt so unterbelichtet. Erziehungswissenschaftliche Forschungen fokussieren vor allem aus öffentlich-institutioneller Perspektive auf das Verhältnis von Familie und Schule (vgl. ebd.; Thiersch 2020). Transorganisationale Zugänge (vgl. Eßer et al. 2022) vermögen die konstatierten Einseitigkeiten aufzubrechen. Dieser Beitrag widmet sich dezidiert der Elternperspektive und geht den Fragen nach, inwieweit sich Spannungsfelder im elterlichen Arrangieren von Grundschulkinderbetreuung empirisch zeigen, Familien mit diesen umgehen und Funktionszuschreibungen an Betreuungsformate hierbei deutlich werden. Dies ist nicht zuletzt auch von kindheitspädagogischem Interesse, da sich über das elterliche Arrangieren maßgeblich die alltäglichen Erfahrungsräume von Grundschulkindern formieren¹.

2 Forschungsdesign

Im Folgenden werden drei Fälle skizziert, die Teil des Promotionsprojektes ‚Kinderbetreuungsarrangements aus Elternperspektive‘ des Autors sind (vgl. Kairies 2021; Jäde/Kairies 2020). Dieses richtet sich auf die Gesamtgestalt der Settings, in denen sich kindbezogene Sorgepraktiken vollziehen². Im Rahmen des qualitativ-rekonstruktiven Forschungsdesign wurden Eltern per leitfadengestützten Einzel- und Paarinterviews befragt (vgl. Nohl 2017; Wimbauer/Motakef 2017). Die Erhebung der Interviewdaten erfolgte von 2017 bis 2019 im Rahmen des DFG-Projektes ‚Familienerziehung im Generationenvergleich‘ (zuletzt Müller/Jäde/Kairies 2023). Aus dem Projektsample sind zehn Fälle in die Analyse und sinngenetische Typenbildung mit der Dokumentarischen Methode eingegangen (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014). Über einen wissenssoziologisch-praxeologischen Zugang wurde auf die Wissensbestände der Eltern fokussiert, die das Arrangieren der Kinderbetreuungsalltagspraxis orientieren. Anschließend an die Arbeiten Karl Mannheims (1929/1969; 1980) und Ralf Bohnsacks (2017) wird Familie hierbei als konjunktiver Erfahrungsraum theoretisch gefasst. Dieser weist die zwei Ebenen des konjunktiven und kommunikativen Wissens auf, die zueinander in Spannung stehen. Als konjunktiver Erfahrungsraum konstituiert sich Familie über das von den Akteur:innen geteilte Wissen einer habitualisierten Alltagspraxis und Beziehungsgestaltung, deren Herstellung mit dem Doing Family-Ansatz beschrieben wird (vgl. Jurczyk 2014; 2020). Grundschulen können

1 Inwieweit Kinder hier als Mit-Arrangierende selbst Handlungsmacht besitzen bzw. innerhalb generationaler Ordnungen zugesprochen wird, stellt eine bedeutsame empirische Frage dar.

2 Dies umfasst die Betreuungspraxis im familialen Binnenraum, sozialen Umfeld, in Freizeit- und Förderangeboten, öffentlichen Bildungsinstitutionen, Settings des Betreuungsmarktes sowie die Bring-/Abholsettings im räumlichen Dazwischen.

in dieser theoretischen Perspektive als Organisationen beschrieben werden, die verschiedene Erfahrungsräume aufweisen (vgl. Bohnsack 2017), so auch einen interaktiven der Zusammenarbeit mit den familialen Akteur:innen.

3 Empirische Schlaglichter

Im empirischen Teil des Beitrags werden drei Fälle aspekthaft dargestellt, die exemplarisch für unterschiedliche Handlungslogiken im Arrangieren von Kinderbetreuung stehen.

Der erste Fall ist *Familie Sander*,³ zu der das Ehepaar Simon und Stefanie und ihre drei Kindern Sina Sophie (7 J.), Smilla Sarina (4 J.) und Samuel Sebastian (2 J.) gehören. Sie wohnen in einem Einfamilienhaus, das in einem großstädtischen Sozialraum gelegen ist. Vater Simon und Mutter Stefanie arbeiten als Oberarzt bzw. Oberärztin mit Habilitation in derselben Klinik im Wohnort der Familie. Die Ausgestaltung der Alltagspraxis orientiert sich in der Familie Sander vor allem an der beruflichen Tätigkeit beider Eltern:

„Unser Lebensmodell ist irgendwie darauf ausgelegt dass wir äh beide versuchn beruflich voranzukomm und da muss man den Rest teiln durch zwei sonst geht das nich also ich wüsst nich wies anders anders gehen sollte“ (Simon)

Mit einer paritätischen Doppelkarriereorientierung geht ein Aufteilungsmodus im Familienalltag einher, sowohl zwischen dem Elternpaar hinsichtlich ihrer Präsenz im familialen Binnenraum als auch zwischen familialen und außerfamilialen Betreuungspersonen. Die Kinderbetreuung wird im Sinne eines Outsourcing, wie das Paar es benennt, in möglichst großem Umfang an öffentliche Einrichtungen übertragen: erst die Betriebskita der Klinik, an der beide Eltern arbeiten, dann die Ganztagschule. Zusätzlich ergänzen eine sogenannte ‚Ersatzoma‘ und eine ‚Kinderfrau‘ im familialen Binnenraum das Betreuungsarrangement. Sie betreuen die Kinder im Alltag bis zum Eintreffen der Eltern von der Arbeitsstelle oder bei unregelmäßigen Betreuungsengpässen, da zu ihrem Bedauern die Großeltern zu weit entfernt wohnen, um sie zu unterstützen. Die zeitlichen Möglichkeitsräume zur familialen Beziehungsgestaltung sind bei zwei vollzeitarbeitstätigen Eltern mit teilweise spontan notwendigen Wochenenddiensten und gelegentlichen Tagungsreisen begrenzt. Die Kinder erscheinen im elterlichen Diskurs zum einen als passive Empfänger zeitlicher Ressourcen der Eltern, die diese „abbekomm“ (Stephanie). Zum anderen zeigt sich in den Erzählungen des Elternpaares auch kindliche Akteurschaft:

3 Zu Familie Sander im Kontext des DFG-Projektes siehe auch Jäde/Borg-Tiburcy/Müller 2023.

„Hin und wieda mh meldn sie sich dann und sogn warum kommst du nie mit zu irgndwelchn Ausflügn oda so und ähm (Pause) da reagier ich aba dann auch ganz schnell ne also das is für mich dann imma son Zeichn so okay der Bogn is überspannt“ (Stefanie)

Wie das Zitat deutlich macht, hinterfragen die Kinder auch das elterliche Handeln und die aus ihrer Sicht mangelnde Präsenz der Eltern bei Aktivitäten in der Schule. Deutlich wird diesbezüglich ein reaktiver Handlungsmodus, wenn der ‚Bogen überspannt‘ scheint und sich kindliches Unwohlsein zeigt. Auch war Sina „total belastet“ (Stefanie), dass sie das einzige Kind aus der Klasse war, dass jeden Tag das Ganztagsangebot in der Schule besuchte. Daraufhin wurde Sina mittwochs aus dem Ganztag abgemeldet, mittags von der Kinderfrau abgeholt und von ihr bis zum Eintreffen der Eltern von der Arbeit betreut. Für den Fall Sander kann die familiäre Betreuungsalltagslogik auf die Frage zugespitzt werden, inwieweit sich das Arrangieren an der elterlichen Karriereorientierung ausrichten kann, ohne dass das kindliche Wohlbefinden gefährdet ist. Bis auf Sinas wöchentliche Balletstunde erscheinen Freizeitaktivitäten der Kinder vor dem Hintergrund der institutionellen Ganztagsbetreuung als „im Moment [...] zu viel“ (Stephanie) aus elterlicher Perspektive.

Der zweite Fall ist die *Familie Tanner*.⁴ Sie besteht aus dem Ehepaar Thorsten und Tanja und ihrem siebenjährigen Sohn Tim. Die Familie bewohnt ein Einfamilienhaus in einem ländlichen Sozialraum. Beide Eltern gehen ihrer Teilzeit-Berufstätigkeit in Büroräumen nach, die zum Haus der Familie gehören. Denn Thorsten ist selbstständig mit einer IT-Firma und Tanja ist dort als kaufmännische Angestellte tätig. Die Eltern von Thorsten wohnen auf der anderen Straßenseite gegenüber und auch andere Verwandte sind in der Nähe ihres Wohnortes zu Hause. Vor diesem Hintergrund erscheint als zentrale Frage der Ausgestaltung des Betreuungsalltages nicht, wer Tim betreuen kann oder dies sicherstellen muss, sondern wer ihn betreuen darf. Die vergleichsweise großen strukturellen Spielräume in der Alltagsgestaltung werden vor allem familienorientiert von den Eltern arrangiert und somit vollzieht sich die Kinderbetreuungspraxis in großen Teilen im familialen Binnenraum. Zum Zeitpunkt des Interviews wird auch das schulische Betreuungsformat der einstündigen Mittagsbetreuung in Anspruch genommen. Nach ihrer Arbeit im Homeoffice am Vormittag nutzt Tanja diese Zeit für Haushaltstätigkeiten und die Zubereitung des Mittagessens, bis Tim aus der Schule nach Hause gelaufen ist. Die Betreuungszeit in der Schule wird in Anspruch genommen, weil es „praktischer“ (Thorsten) ist. Sie erscheint als Setting, das elterliche Berufs- und Haushaltstätigkeiten ermöglicht, die in der Nachmittagsgestaltung kaum unterzubringen sind, da diese sie „relativ viele Termine“ (Thorsten) in Freizeitsettings umfasst. So geht Tim regelmäßig zum Schwimmen,

⁴ Zu Familie Tanner im Kontext des DFG-Projektes siehe auch Müller 2020.

Tennis und Fußball und spielt zudem noch Gitarre. Die alltagspragmatische Orientierung der Inanspruchnahme der Mittagsbetreuung verschränkt sich mit einer kindbezogenen Argumentation, die auf Tims soziale Kompetenzen als Einzelkind und damit auf vermeintlich fehlende Entwicklungsanforderungen im familialen Binnenraum abhebt.

Thorsten: „Tim darf noch eine Stunde in der Betreuung sein ähm was für Tim unserer Meinung nach auch gut ist äh weil er dann dort sich nochmal austoben kann also die können dann haben dann einfach nochmal Zeit für sich n en nen weiterer Hintergedanke von unserer Seite ist auch ähm da er ein Einzelkind ist hat er so den Luxus dass er nochmal mit andern Kindern spielen kann also nicht nur lernen sondern auch einfach“

Tanja: „Sozialkontakte“

Als kindorientiertes, familienergänzendes Bildungssetting wird die Betreuungsstunde zudem durch das Angebot verschiedener Aktivitäten deutlich, die Tim neue Erfahrungen ermöglichen (Thorsten: „Prickelbilder“) oder aus elterlicher Perspektive seinen Bewegungsbedürfnissen gerecht werden (Thorsten: „Austoben“). Kinderbetreuung wird von dem Elternpaar Tanner familienorientiert-kindbezogen arrangiert und impliziert dabei auch ergänzende Bildungsgelegenheiten sowie eine alltagspragmatische Orientierung.

In der Familie *Noyan*, einer Ein-Elter-Familie mit zwei Kindern (Nafize, 9 J.; Nazim Necip, 3 J.), ist familiales Erfahrungswissen von grundlegender Bedeutung für Zugang und Verhältnis zu den öffentlichen Bildungseinrichtungen und Betreuungsangeboten. Vor diesem Hintergrund besucht Tochter Nafize nachmittags das Hort-Angebot des Familienzentrums, in dem die Kinder von der Krippe an betreut wurden, obwohl sie auf eine Ganztagsgrundschule geht. Dieser Modus der Aufrechterhaltung der bestehenden Betreuungskonfiguration korrespondiert mit alltagsentlastenden, finanziellen und pädagogischen Aspekten. Für den Hort spricht aus Sicht der Mutter Nadide, dass dort die Hausaufgaben verbindlich erledigt werden und nicht nur optional, wie in der Ganztagsbetreuung. Beide Kinder aus einer Einrichtung am Nachmittag abholen zu können, reduziert die Wege im Alltag und kann ebenso als pragmatisch-entlastendes Gestaltungsmoment einer berufstätigen Alleinerziehenden verstanden werden. Ferner wird von Nadide verdeutlicht, dass durch die Inanspruchnahme des Hortangebotes eine weitere finanzielle Belastung vermieden wird, da die Ferienbetreuung dort keine Kosten verursacht im Gegensatz zur Nutzung der Ganztagschule. Mit Blick auf die pädagogische Dimension hebt sie die Fülle des Angebots an Aktivitäten und die Entwicklungsdokumentation positiv hervor. Dennoch nutzt Tochter Nafize auch die offenen Ganztagsangebote der Schule wie eine Musical-AG und den Türkischunterricht, pendelt somit zwischen zwei nahe gelegenen Einrichtungen

im Alltag. Im Fall Noyan verschränken sich so im elterlichen Arrangieren der Schulkinderbetreuungsangebote familien- und kindbezogene Orientierungen zu einer Ausgestaltungspraxis, in der auch der Institutionenmix im Sozialraum zusammengeführt wird.

4 Schlussbetrachtungen

Die empirischen Erkundungen leuchten nicht nur eine Adressiertenperspektive im Feld öffentlicher Schulkinderbetreuung weiter aus. Sie eröffnen vielmehr die elterlichen Perspektiven auf Grundschulkinderbetreuungsangebote als Mosaikstück einer komplexen, die einzelnen Settings übergreifenden Betreuungsalltagslogik zu denken, die Eltern maßgeblich arrangieren und zusammen mit den Kindern und weiteren Betreuungspersonen hervorbringen. Mit den gezeigten Fällen wird sichtbar, dass sich entlang der eigenlogischen Ausbalancierungen im zentralen Spannungsfeld zwischen Familie und Beruf auch die Betreuungsarrangements von Grundschulkindern unterschiedlich formieren. Bei genauerer Betrachtung zeigen sich komplexe Relationen und fallspezifische Nuancierungen: Die sich zum Teil widerstrebenden Orientierungshorizonte der Eltern konstituieren vor der Folie der familialen und sozialräumlichen Lebensbedingungen spezifisch gelagerte Spannungsfelder in der Handlungspraxis. Im Beitrag wurden Spannungsfelder zwischen elterlicher Karriere und kindlichem Wohlbefinden (Familie Sander) sowie zwischen familialer Beziehungsgestaltung und (beruflicher) Alltagsbewältigung (Familie Tanner) sichtbar. Auch die Bedeutung der pädagogischen, familienökonomischen und sozialräumlichen Dimension des Arrangierens von Kinderbetreuung zeigt sich (vor allem bei Familie Noyan). Überblickend betrachtet werden die elterlichen Perspektiven auf Kinderbetreuungssettings im Grundschulalter so in ihrer spannungsreichen Multifunktionalität und vielfältigen Bezogenheit sichtbar. Familien erscheinen hierbei als „komplexe und eigensinnige Systeme“ (Euteneuer 2021, S. 38), die entlang ihrer Relevanzsetzungen und Möglichkeitsräume Kinderbetreuungsalltage ausgestalten. Werden Eltern als Adressierte schulischer Ganztagsangebote zum Thema, erscheint somit ein Blick auf komplexe Zusammenhänge notwendig, der vielfältige Elternperspektiven, Spannungsfelder familialer Alltagsgestaltung und die jeweiligen Lebensbedingungen mit berücksichtigt. Die Sensibilisierung, dass die Perspektiven und Praktiken von Eltern grundsätzlich einer sinnhaften, alltagsumfassenden Eigenlogik folgen, kann Grundlage einer anerkennenden Perspektive auf alle Eltern sein, die sich zum Beispiel der gängigen defizitzuschreibenden Diskursfigur einer vermeintlichen ‚Bildungsferne‘ bestimmter Familienmilieus verwehrt (hierzu u. a. Betz/deMoll/Bischoff 2013; Krinninger 2019), wenn deren Alltagslogiken nicht kongruent zu den Organisationslogiken von Schule und anderen Betreuungsangeboten erscheinen. Derart sensibilisiert

stellt sich weiter die Frage, inwieweit Grundschulkinderbetreuungsangebote der Unterschiedlichkeit von Elternperspektiven und familialen Alltagslogiken überhaupt gerecht werden können. Damit Familien öffentliche Grundschulkinderbetreuung entlang ihrer eigenlogischen Relevanzsetzungen und Bedarfe in Anspruch nehmen können, erscheint eine Angebotsvielfalt im sozialen Nahraum notwendig oder eine strukturelle Flexibilität des Angebots einzelner Einrichtungen naheliegend, die etwa Möglichkeitsräume über gestaffelte Abholfenster und flexible Nutzungsmöglichkeiten schafft. Zugleich sind die elterlichen Perspektiven nicht nur auf die zeitliche Dimension der Alltagsorganisation im Horizont von Berufstätigkeit engzuführen. Ebenso wird in den gezeigten Fällen die Betreuungsfunktion auch als Entlastungsmoment im Familienalltag und die pädagogische Dimension der Betreuungsangebote ihrer grundlegenden Bedeutung deutlich. Des Weiteren wird ersichtlich, dass mit der Inanspruchnahme öffentlicher Kinderbetreuung auch Belastungsmomente für die Familien entlang der Nutzungsdauer (Sander) und Angebotsbedingungen (Noyan) verbunden sein können, die im elterlichen Arrangieren von Kinderbetreuung bearbeitet werden (müssen). Auch hinsichtlich des Versuchs, aus den gezeigten Elternperspektiven Schlussfolgerungen zur Angebotsgestaltung zu ziehen, sind demnach Spannungsfelder zu markieren. Die öffentlichen Betreuungsinstitutionen sind zu Balanceakten in ihrer Angebotsgestaltung herausgefordert, wenn sie verschiedenen Funktionen nachkommen, vielfältigen Elternperspektiven und familialen Lebensbedingungen gerecht werden sollen. So limitiert bspw. womöglich eine zeitlich-flexibilisierte Angebotsgestaltung von Schulkinderbetreuung, die Gestaltbarkeit des Ganztags als qualitativ-hochwertiges Bildungssetting (vgl. Eikenbusch 2017). Komplexitätsreduzierende normative Setzungen im Verhältnis zur Familie erscheinen vonseiten öffentlicher Bildungsinstitutionen und Betreuungsangebote unter den gegebenen Rahmenbedingungen nahezu unumgänglich, ebenso im Hinblick auf die normierende Vorstrukturierung kindlicher Betreuungsalldage und familialer Alltagsabläufe. Schlussfolgern lässt sich daraus eine Notwendigkeit, die aufgezeigten Spannungsfelder in der Qualitätsentwicklung von Schulkinderbetreuungsangeboten konsequent mitzudenken, wenn diese nicht unhinterfragten impliziten Normsetzungen gegenüber Familien folgen soll. (Weitere) Forschungen, die von der Adressiertenperspektive und den familialen Alltagslogiken ausgehen oder diese systematisch mit einbeziehen, können hierbei hilfreiche empirische Sensibilisierungsfolien darstellen.

Literatur

- Betz, Tanja/Bischoff, Stefanie/Eunicke, Nicoletta/Kayser, Laura B./Zink, Katharina (2017): Partner auf Augenhöhe? Forschungsbefunde zur Zusammenarbeit von Familien, Kitas und Schulen mit Blick auf Bildungschancen. Zusammenfassung. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Betz, Tanja/de Moll, Frederick/Bischoff, Stefanie (2013): Gute Eltern – schlechte Eltern. Politische Konstruktionen von Elternschaft. In: Correll, Lena/Lepperhoff, Julia (Hrsg.): Frühe Bildung in der Familie. Perspektiven der Familienbildung. Weinheim: Beltz Juventa, S. 69–80.
- Bohnsack, Ralf (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen, Toronto: Barbara Budrich.
- Börner, Nicole (2011): Ganztagschule und ihre Auswirkungen auf Familien. In: ZfE – Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 14, Nr. 3, S. 221–236.
- Graßhoff, Gunther/Sauerwein, Markus (2021): Einleitung. In: Graßhoff, Gunther/Sauerwein, Markus N. (Hrsg.): Rechtsanspruch auf Ganzttag. Zwischen Betreuungsnotwendigkeit und fachlichen Ansprüchen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 7–20.
- Eikenbusch, Gerhard (2017): Vier Konsequenzen aus den Ergebnissen für Lehrkräfte, Schulen, Bildungspolitik und Eltern. In: Killus, Dagmar/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.): Eltern beurteilen Schule – Entwicklungen und Herausforderungen. Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland: die 4. JAKO-O Bildungsstudie. Münster, New York: Waxmann, S. 177–191.
- Euteneuer, Matthias (2021): Zwischen gesellschaftlicher Ordnung und familialem Eigensinn: Perspektiven einer sozialpädagogischen Familienforschung. In: Schulz, Marc/Hünnersdorf, Bettina/Sabla-Dimitrov, Kim-Patrick (Hrsg.): Familie im Kontext kindheits- und sozialpädagogischer Institutionen. Weinheim: Beltz Juventa, S. 26–40.
- Eßer, Florian/Graßhoff, Gunther/Krinninger, Dominik/Schröer, Wolfgang (2022): Übergänge in der Ökologie der Infrastruktur ‚betreuter Kindheit‘. In: Zeitschrift für Pädagogik, 68. Beiheft: Doing Transitions – die Hervorbringung von Übergängen im Lebenslauf, S. 195–210.
- Guglhör-Rudan, Angelika/Hüsken, Katrin/Gerleigner, Susanne/Langmeyer, Alexandra (2022): Betreuungsformate im Grundschulalter: Angebote und Kosten. DJIKinderbetreuungsreport 2021. Studie 3 von 7.
- Hüsken, Katrin/Lippert, Kerstin/Kuger, Susanne (2021): Der Betreuungsbedarf bei Grundschulkindern. DJI-Kinderbetreuungsreport 2020. Studie 2 von 8.
- Institut für Demoskopie Allensbach (2020): Elternschaft heute. Eine Repräsentativbefragung von Eltern unter 18-jähriger Kinder.
- Jäde, Sylvia/Kairies, Christoph (2020): Zeit(en) der Familienerziehung. Eine zeittheoretische Exploration und Rekonstruktion. In: Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.): Rekonstruktive Erziehungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 183–214.
- Jäde, Sylvia/Borg-Tiburcy, Kathrin/Müller, Hans-Rüdiger (2023): Karriere und Familie. Positionierungen und Vermittlungspraxen zwischen äußeren und eigenen Ansprüchen an Familie, Beruf und öffentliche Erziehung. In: Schierbaum, Anja/Ecarius, Jutta/Krinninger, Dominik/Uhlendorff, Uwe (Hrsg.): Familie, wozu? Eine Bestandsaufnahme konzeptioneller und theoretischer Perspektiven in der erziehungswissenschaftlichen Forschung zu Familie. Wiesbaden: Springer VS, S. 93–108.
- Jurczyk, Karin (2014): Doing Family – der Practical Turn der Familienwissenschaften. In: Steinbach, Anja (Hrsg.): Familie im Fokus der Wissenschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 117–138.
- Jurczyk, Karin (Hrsg.) (2020): Doing und Undoing Family. Konzeptionelle und empirische Entwicklungen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kairies, Christoph (2021): Variationen Formulierender und Reflektierender Interpretation in der dokumentarischen Interviewanalyse. In: Graalmann, Katharina/Jäde, Sylvia/Katenbrink, Nora/Schiller, Daniel (Hrsg.): Dokumentarisches Interpretieren als reflexive Forschungspraxis. Erträge einer dokumentarischen Arbeitsgruppe. Wiesbaden: Springer VS, S. 95–116.
- Klinkhammer, Nicole/Schacht, Diana D./Kalicki, Bernhard/Kuger, Susanne/Meiner-Teubner, Christiane/Riedel, Birgit (2022): Die Realisierung des Monitorings zum KiQuTG 2020: Ausgangslage,

- Konzeption und empirische Grundlagen. In: Klinkhammer, Nicole/Schacht, Diana D./Meiner-Teubner, Christiane/Kuger, Susanne/Kalicki, Bernhard/Riedel, Birgit (Hrsg.): ERiK Forschungsbericht II. Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG. Bielefeld: wbv Publikation, S. 23–38.
- Krinninger, Dominik (2019): Was sollen und was müssen Familien? Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf gesellschaftliche Normierungen und auf immanente normative Strukturen der Familie. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Band 95, H. 3, S. 349–362.
- Mannheim, Karl (1929/1969): Ideologie und Utopie. 5., Auflage. Frankfurt a. M.: G. Schulte-Bulmke.
- Mannheim, Karl (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Müller, Hans-Rüdiger (2020): Familienerziehung im ländlichen Raum - Das Beispiel der Familie Tanner. In: Fuchs, Thorsten/Schierbaum, Anja/Berg, Alena (Hrsg.): Jugend, Familie und Generationen im Wandel. Erziehungswissenschaftliche Facetten. Wiesbaden: Springer VS, S. 227–243.
- Müller, Hans-Rüdiger/Jäde, Sylvia/Kairies, Christoph (2023): Familienerziehung im Generationenvergleich. Befunde einer qualitativen Studie in Ost- und Westdeutschland. In: ZSE – Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, Jg. 43, Nr. 4, S. 408–424.
- Nentwig-Gesemann, Iris/Hurmaci, Adeline (2020): KiTa-Qualität aus der Perspektive von Eltern. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Nentwig-Gesemann, Iris/Walther, Bastian/Bakels, Elena/Munk, Lisa-Marie (2021): Kinder als Akteure in Qualitätsentwicklung und Forschung. Eine rekonstruktive Studie zu KiTa-Qualität aus der Perspektive von Kindern. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Nohl, Arnd-Michael (2017): Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. 5., Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 4., erw. Auflage. München: Oldenbourg.
- Robert Bosch Stiftung (2019): Das Deutsche Schulbarometer: Ergebnisse einer Befragung von Eltern von Kindern an Grund- und weiterführenden Schulen im Auftrag der Robert Bosch Stiftung in Kooperation mit der ZEIT. Stuttgart.
- Seemann, Anna-Maria/Titel, Volker (2023): Qualitätsdimensionen von Ganztagsangeboten im Grundschulalter. Wissenschaftlicher Diskurs, Bildungspolitik und pädagogische Praxis. WiFF Expertisen, Band 55, München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Thiersch, Sven (2020): Habitus, Bildung und Bewährung – Anfragen und Differenzierungen zum Konzept der kulturellen Passung von Familie und Schule aus subjekttheoretischer Perspektive. In: Hermes, Michael/Lotze, Miriam (Hrsg.): Bildungsorientierungen. Theoretische Reflexionen und empirische Erkundungen. Wiesbaden: Springer VS, S. 25–46.
- Thiersch, Sven/Silkenbeumer, Mirja (2022): Familie und Schule. In: Hascher, Tina/Idel, Till-Sebastian/Helsper, Werner (Hrsg.): Handbuch Schulforschung. 3., Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 575–597.
- Wimbauer, Christine/Motakef, Mona (2017): Das Paarinterview. Wiesbaden: Springer VS.

Autor

Kairies, Christoph, Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Fachgebiet Allgemeine Erziehungswissenschaft am Kompetenzzentrum Frühe Kindheit Niedersachsen der Stiftung Universität Hildesheim, ORCID: 0009-0009-0405-6267

Sina Schürer

Zum Zusammenhang von sozialer Partizipation mit kind- und lehrkraftbezogenen Variablen

Abstract

Gelingende soziale Partizipation gilt als eines der Hauptziele inklusiver Bildung. Forschungsbefunde zeigen jedoch, dass Partizipation nicht allein durch inklusive Beschulung gesichert werden kann. Dabei zeigen sich Unterschiede im Ausmaß der sozialen Partizipation zwischen Klassen, sodass es naheliegt, neben Lernenden- auch Lehrkraftmerkmale in den Blick zu nehmen. In dieser Studie wird die selbstwahrgenommene soziale Partizipation von Lernenden mit schwachen Schulleistungen und Migrationshintergrund untersucht. Darüber hinaus analysiert der Beitrag zwei lehrkraftbezogene Variablen. Es wird überprüft, ob (1) die Interaktionsqualität zwischen Lehrkraft und Kind sowie (2) die Unterstützung von sozialen Gruppenprozessen durch die Lehrkraft in Zusammenhang mit der Partizipation stehen. Es wurden Daten einer standardisierten Fragebogenerhebung von 422 Lernenden aus 21 Klassen mittels hierarchischer Regressionsanalysen analysiert. Die Ergebnisse zeigen, dass sich leistungsschwache Lernende weniger eingebunden fühlen. Der Migrationshintergrund ist nicht prädiktiv für die Partizipation. Je positiver die Interaktion mit der Lehrkraft beschrieben wird und je mehr die Lehrkraft Gruppenprozesse unterstützt, desto positiver fällt die soziale Partizipation aus. Die Befunde werden mit Blick auf Implikationen für die schulische Praxis diskutiert.

Schlüsselwörter

Soziale Partizipation, Lehrkraft-Lernenden-Interaktion, Interaktionsqualität, Leistung, Migrationshintergrund

1 Einleitung

Die Einbindung in positive soziale Beziehungen ist eines der grundlegendsten menschlichen Bedürfnisse und mit der Nicht-Befriedigung dieses Grundbedürfnisses nach Zugehörigkeit gehen gravierende negative Konsequenzen einher (vgl. Baumeister/Leary 1995, S. 502). Andersherum betrachtet steht gelingende soziale Partizipation in Zusammenhang mit Wohlbefinden, schulischen Leistungen und

Gesundheit (vgl. Ryan/Deci 2000, S. 70). Die Erfüllung dieses psychologischen Grundbedürfnisses wird als eine zentrale Aufgabe von inklusiver Bildung gesehen (vgl. z. B. Seitz/Scheidt 2012, o.S.). Forschungsbefunde zeigen jedoch, dass Partizipation nicht allein durch inklusive Beschulung gesichert werden kann und Kinder mit schwachen Schulleistungen und solche mit Migrationshintergrund zu einer Risikogruppe gehören (vgl. z. B. Schürer, 2020, S. 304; Hamel/Schwab/Wahl., 2022, S. 1189). Dabei ergeben sich deutliche Variationen zwischen Klassen (vgl. z. B. Huber/Wilbert 2012, S. 158f.), sodass es naheliegt, den Einfluss der Lehrkraft auf die soziale Einbindung der Schüler:innen in den Blick zu nehmen. Farmer/Lines/Hamm (vgl. 2011, S. 248) sprechen von der Lehrkraft als „invisible hand“ und Decristan et al. (vgl. 2022, S. 87) verweisen darauf, dass geprüfte Erkenntnis fehlt, welches konkrete Lehrkraftverhalten prädiktiv für die Partizipation ist. In dieser Studie werden neben kindbezogenen auch Lehrkraftmerkmale im Zusammenhang mit der sozialen Partizipation analysiert.

2 Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand

2.1 Das Konstrukt der sozialen Partizipation

Das Konstrukt der sozialen Partizipation ist facettenreich. Koster et al. (vgl. 2009, S. 134) benennen vier Kriterien, die indikativ für gelungene Partizipation sind: (1) Teilnahme an Interaktionen, (2) Akzeptanz durch Klassenkamerad:innen, (3) Vorhandensein von Freundschaften/reziproken Beziehungen und (4) entsprechende Selbstwahrnehmungen des Kindes. Dieser Beitrag beschäftigt sich mit der subjektiv wahrgenommenen sozialen Partizipation.

2.2 Kindbezogene Merkmale als Prädiktoren sozialer Partizipation

Für Studien zum Zusammenhang von *Leistung* und sozialer Partizipation in der Primarstufe liegen mittlerweile zwei Literaturreviews vor (vgl. Böttinger 2021; Schürer 2020). Das Konstrukt der sozialen Partizipation wird dabei häufig im Zusammenhang mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf (SPF) betrachtet, wobei für diese Studie Schüler:innen mit SPF Lernen relevant sind. Darüber hinaus werden in Studien aber auch Lehrkrafturteile oder standardisierte Leistungstests zur Einschätzung der Schulleistung herangezogen.

Je nach Indikator sozialer Partizipation zeigen sich ambivalente Befunde. Eindeutig zeigt sich, dass Kinder mit SPF Lernen oder schwachen Leistungen weniger akzeptiert und häufiger abgelehnt werden (vgl. z. B. Huber/Wilbert 2012, S. 157f.; Krull/Willbert/Hennemann 2018, S. 2; Schürer/van Ophuysen/Marticke 2022, S. 104). Für die Selbstwahrnehmung der Partizipation zeigen sich hingegen widersprüchliche Befunde. Huber und Wilbert (vgl. 2012, S. 156f.) finden mit sinkender Schulleistung eine geringere wahrgenommene Partizipation. Schürer und

van Ophuysen (vgl. 2022, S. 874f.) konnten hingegen keinen Effekt der Leistung auf die selbstwahrgenommene Partizipation nachweisen.

Der Forschungsstand zur sozialen Partizipation von Schüler:innen mit *Migrationshintergrund* im deutschen Bildungssystem ist überschaubar und nur in wenigen Studien wird der Blick explizit auf diese Gruppe von Schüler:innen gelegt (vgl. Grütter et al. 2021; Hamel 2022; Hamel/Schwab/Wahl 2022). Der Migrationshintergrund fließt in anderen Studien nur als Kontrollvariable in die Analysen ein. Grundsätzlich zeigen sich auch hier je nach Indikator der Partizipation widersprüchliche Befunde. Für die Akzeptanz und Ablehnung ergibt sich ein negativer Effekt eines Migrationshintergrundes (vgl. Marticke 2022/Schürer/van Ophuysen, S. 112; Hamel/Schwab/Wahl 2022, S. 1189; Grütter et al. 2021, S. 2). Für reziproke Beziehungen kommen die Studien zu ambivalenten Ergebnissen. Während der Migrationshintergrund bei Schürer und van Ophuysen (vgl. 2022, S. 874) nicht prädiktiv für die Anzahl der Spielpartnerschaften ist, zeigen sich bei Hamel et al. (vgl. 2022, S. 1189) negative Effekte für die Anzahl an Freundschaften. Für die selbstwahrgenommene soziale Partizipation zeigt sich kein Effekt des Migrationshintergrundes (vgl. Hamel/Schwab/Wahl 2022, S. 1186; Schürer/van Ophuysen/Marticke 2022, S. 112;).

2.3 Lehrkraftbezogene Merkmale als Prädiktoren sozialer Partizipation

Neben kindbezogenen Merkmalen nimmt dieser Beitrag auch Merkmale der Lehrkraft in den Blick. Analysiert wird der Zusammenhang zwischen sozialer Partizipation und der Lehrkraft-Lernenden-Interaktion sowie der Unterstützung von Gruppenprozessen durch die Lehrkraft.

2.3.1 Positive Lehrkraft-Lernenden-Interaktion

Von einer qualitätvollen Interaktion zwischen Lehrkraft und Schüler:in kann gesprochen werden, wenn diese geprägt ist von Anerkennung, Wertschätzung und respektvoller Kommunikation (vgl. Hamre et al. 2013, S. 463). Eine Meta-Analyse zeigt einen starken Effekt für den Zusammenhang zwischen der Lehrkraft-Lernenden- und der Peer-Beziehung (vgl. Endendijk et al. 2022, S. 371f.). Dabei zeigen längsschnittliche Studien, dass dieser Effekt für beide Richtungen gilt, wobei der Effekt bei der Vorhersage der Peerbeziehungen durch die Lehrkraft-Lernenden-Beziehung größer ausfällt (ebd.).

Dieser Zusammenhang kann über die soziale Referenzierungstheorie erklärt werden. Lehrkräfte fungieren als soziale Referenzen, die Orientierung für das eigene Verhalten geben (vgl. Huber 2019, S. 34). Bei der Auswahl der Interaktionspartner:innen orientieren sich Schüler:innen an dem Verhalten der Lehrkraft gegenüber ihren Mitschüler:innen. Das Lehrkraftverhalten konstituiert sich in der Regel in der Öffentlichkeit der Klasse, wodurch indirekt Informationen zur Beziehung der Lehrkraft zu den anderen Kindern offengelegt werden. Je

positiver die Beziehung der Lehrkraft zum individuellen Schüler bzw. zur Schülerin, desto höher sollte dessen/deren Partizipation ausfallen.

Empirisch ist der Einfluss des Lehrkraftverhaltens auf die Partizipation mittlerweile gut fundiert. Experimentelle Studien zeigen, dass Lehrkraftfeedback die soziale Akzeptanz fiktiver Grundschulkindern beeinflusst (vgl. z. B. Nicolay/Huber 2021, S. 15). Auch das tatsächliche Lehrkraftverhalten im Kontext des Unterrichts sowie die Wahrnehmung der Schüler:innen, ob die Lehrkraft ein Kind mag, stehen mit dem sozialen Status der Schüler:innen in Verbindung (vgl. z. B. Hendrickx et al. 2017, o.S.). Insbesondere negatives Feedback bzw. negative Aspekte in der Lehrkraft-Lernenden-Beziehung stehen im Zusammenhang mit den Peerbeziehungen (vgl. Endendijk et al. 2022, S. 399f.).

2.3.2 Unterstützung von sozialen Gruppenprozessen

Während die soziale Referenzierungstheorie eher von einem impliziten Wirkmechanismus ausgeht, ist zusätzlich anzunehmen, dass einige Lehrkräfte sehr bewusst versuchen, den Umgang der Kinder untereinander zu beeinflussen und Gruppenprozesse zu unterstützen. Dies betrifft bspw. die Zusammenarbeit in Gruppenarbeitsphasen oder die Interaktionen in den Pausen. Lehrkräfte können in diesen Situationen bewusst darauf achten, dass alle eingebunden sind und niemand ausgeschlossen wird. Harks und Hannover (vgl. 2017, S. 442f.) zeigen, dass sich Lehrkräfte darin unterscheiden, inwiefern sie Peer-Interaktionen gezielt beobachten und sich für die Qualität der Interaktionen verantwortlich fühlen. Lehrkräfte können explizit auf den Umgang untereinander achten, bspw. darauf, dass alle freundlich miteinander umgehen. Es ist erwartbar, dass Lehrkräfte mit diesem Verhalten Einfluss auf die soziale Partizipation nehmen. Sie setzen Standards mit Blick auf Normen und Werte in der Gemeinschaft, wodurch sie das Klassenklima und den Umgang der Kinder untereinander beeinflussen. Studien zum Zusammenhang von Klassenklima und sozialer Partizipation stützen diese Überlegungen. Krawinkel et al. (vgl. 2017, S. 287) zeigen einen signifikanten Zusammenhang zwischen sozialer Partizipation und dem Klassenklima, wobei insbesondere Kinder mit SPF, also auch Kinder mit schwachen Schulleistungen, von einem guten Klassenklima profitieren. Auch andere Studien zeigen Zusammenhänge zwischen dem von Schüler:innen bewerteten Klassenklima und der Partizipation. Unterschiede in der subjektiv wahrgenommenen sozialen Partizipation zwischen Kindern mit und ohne SPF (insbesondere Lernen) werden in Klassen mit einem guten Klassenklima geringer (vgl. Zurbriggen et al. 2021, S. 1233). Stormshak et al. (vgl. 1999, S. 177) und de Swart et al. (vgl. 2022, S. 370) zeigen zudem Zusammenhänge zwischen der Normativität bestimmter Verhaltensweisen (z. B. aggressives Verhalten) und dem sozialen Status (Akzeptanz/Ablehnung) der Kinder.

3 Forschungsfragen

Um den Forschungsstand zu erweitern, wird geprüft wie die selbstwahrgenommene soziale Partizipation ausgeprägt ist und ob bestimmte Gruppen von Schüler:innen (leistungsschwache sowie Kinder mit Migrationshintergrund) eine geringere soziale Partizipation aufweisen. Weiterhin wird der Blick auf die Lehrkraft und ihren Einfluss auf die soziale Partizipation geworfen, um die „invisible hand“ der Lehrkraft „sichtbarer“ zu machen. Es wird geprüft, ob

1. Kinder mit schwachen Schulleistungen und solche mit Migrationshintergrund eine geringere soziale Partizipation aufweisen.
2. sich ein Zusammenhang zwischen der Qualität der Lehrkraft-Kind-Interaktion und der sozialen Partizipation zeigt.
3. die Unterstützung der Lehrkraft von sozialen Gruppenprozessen in Zusammenhang mit der sozialen Partizipation steht.

4 Methode

4.1 Stichprobe

Im Rahmen einer standardisierten Befragung wurden die Daten von N=422 Schüler:innen (~48% weiblich) aus 21 Klassen der Jahrgänge 3 (N=153) und 4 (N=269) aus sechs Grundschulen in Nordrhein-Westfalen erhoben. 45,7% der Kinder gaben an, zu Hause nur Deutsch zu sprechen. 54,3% sprechen zu Hause Deutsch und eine andere Sprache oder nur eine andere Sprache.

4.2 Instrumente/Variablen

4.2.1 Soziale Partizipation (Kriterium)

Zur Erfassung der *selbstwahrgenommenen sozialen Partizipation* wurde die Kurzversion des Fragebogens zur Selbsteinschätzung der sozialen Partizipation genutzt (vgl. Külker et al., 2021). Das Instrument besteht aus acht Items mit einem 4-stufigen Antwortformat (z. B. „Meine Mitschüler:innen arbeiten gerne mit mir in Arbeitsgruppen zusammen“; „trifft völlig zu“ bis „trifft gar nicht zu“). Die Reliabilität der Skala liegt bei Cronbachs Alpha = .77.

4.2.2 Prädiktoren der Sozialen Partizipation

Der *Migrationshintergrund* wurde über die Familiensprache operationalisiert („Welche Sprache sprichst du mit deinen Eltern?“). Die drei Antwortoptionen (nur deutsch, deutsch und eine andere Sprache, nur eine andere Sprache) wurden zu zwei Kategorien (0 = nur deutsch = kein Migrationshintergrund vs. 1= (auch) eine andere Sprache = Migrationshintergrund) zusammengefasst.

Die *Leistung* wurden über die Noten der Hauptfächer auf dem letzten Zeugnis erfragt. Die Angaben wurden gemittelt und klassenweise z-standardisiert. Das Leistungsmaß gibt die relative Position des Kindes in seiner Klasse an.

Die positive Interaktion zwischen Lehrkraft und individuellem Kind wurde über die Subskala *Positive Interaktion* des PBQ-S (Pädagogische Beziehungsqualität aus Schüler/innenperspektive, vgl. Schürer/van Ophuysen/Marticke 2021) erfasst. Die Skala umfasst vier Items (z.B. „Meine Klassenlehrkraft ist mir gegenüber freundlich.“). Die Reliabilität liegt mit einem Alpha Wert von .77 im guten Bereich.

Die Unterstützung wurde über die Subskala *Konstruktive Unterstützung von Gruppenprozessen* des PBQ-S (vgl. Schürer/van Ophuysen/Marticke 2021) erfasst. Die Skala umfasst sechs Items (z.B. „Meine Klassenlehrkraft achtet darauf, dass alle bei Gruppenarbeiten einbezogen werden.“). Die Reliabilität liegt bei .81. Das Antwortformat ist auch hier jeweils vierstufig.

4.3 Durchführung

Die Datenerhebung erfolgte in den Schuljahren 2021/22 und 2022/23 über geschulte Testleiter:innen innerhalb einer Schulstunde. Die Fragen wurden laut vorgelesen und die Schüler:innen lasen leise mit.

4.4 Auswertung

Die Analyse der Daten erfolgt mittels Multilevelregressionsanalysen mit der Software Mplus 7 (Muthén & Muthén 1998-2018). Zunächst wird ein Nullmodell geschätzt, um den Intraklassenkorrelationskoeffizienten (ICC) der abhängigen Variable (soziale Partizipation) zu bestimmen. Zur Überprüfung der ersten Forschungsfrage werden auf Level 1 die Leistung und der Migrationshintergrund als Prädiktoren der Partizipation aufgenommen. Als Kontrollvariable geht das Geschlecht in das Modell ein. Die Positive Interaktion zwischen Lehrkraft und individuellem Kind geht ebenfalls auf Level 1 in das Modell ein, um Forschungsfrage zwei zu überprüfen. Zur Überprüfung der dritten Forschungsfrage wird auf Level 2 die Variable Unterstützung von Gruppenprozessen genutzt.

5 Ergebnisse

Die Berechnung des Nullmodells zeigt, dass rund 13% der Varianz auf Ebene der Gruppen liegt ($ICC=0,134$). Auf Individualebene zeigt sich ein negativer Effekt für die Leistung ($\beta=-0.040$, $SE=0.016$, $p=.015$). Schüler:innen mit schlechten Noten fühlen sich signifikant schlechter eingebunden. Die Variablen Migrationshintergrund ($\beta=-0.005$, $SE=0.035$, $p=.882$) und Geschlecht ($\beta=-0.029$, $SE=0.051$, $p=.572$) sind nicht prädiktiv für die Partizipation. Für die Positive Interaktion zeigt sich ein signifikanter Effekt ($\beta=0.321$, $SE=0.067$, $p<.001$). Je

positiver die Interaktion mit der Lehrkraft beschrieben wird, desto positiver fällt die soziale Partizipation aus. Gleiches zeigt sich für die Variable Unterstützung von Gruppenprozessen ($\beta=0.596$, $SE=0.083$, $p<.001$). Je mehr die Lehrkraft Gruppenprozesse unterstützt, desto positiver fällt die individuelle Partizipation aus. Der erklärte Varianzanteil auf Individualebene beträgt 18,5%, die Varianzaufklärung auf Level 2 beträgt 57,5%.

6 Diskussion

Die vorliegenden Ergebnisse bestätigen bisherige Befunde (vgl. Kap. 2.2), nach denen Schüler:innen mit Migrationshintergrund keine subjektiv geringer wahrgenommene soziale Partizipation aufweisen im Vergleich zu Kindern ohne Migrationshintergrund. Demnach scheint es für Lehrkräfte keinen besonderen Handlungsbedarf zu geben, wenn es um die soziale Partizipation dieser Gruppe von Kindern geht. Zu berücksichtigen ist jedoch, dass Studien mit soziometrischen Maßen gezeigt haben, dass Kinder mit Migrationshintergrund weniger akzeptiert und vermehrt abgelehnt werden (vgl. Kap. 2.2). Eine Limitation der vorliegenden Studie ist die Operationalisierung des Konstrukts der sozialen Partizipation allein über die Selbstwahrnehmung. Um ein umfassendes Bild zu generieren, ist es notwendig, über objektivere, z. B. soziometrische Maße zu überprüfen, wie gut die soziale Partizipation gelingt, wenn das multidimensionale Konstrukt ganzheitlich betrachtet wird.

Entgegen der positiven Ergebnisse für die Variable Migrationshintergrund, zeigt sich mit schwächeren Schulleistungen ein geringeres Gefühl der Zugehörigkeit. Dies bestätigt Befunde von Huber und Wilbert (vgl. 2012, S. 154ff.), steht aber im Gegensatz zu den Ergebnissen von Schürer und van Ophuysen (vgl. 2022, S. 874f.). Die widersprüchliche Befundlage kann möglicherweise durch die unterschiedliche Operationalisierung der Variable Leistung in den Studien erklärt werden. Während Schürer und van Ophuysen (vgl. 2022, S. 869ff.) standardisierte Leistungstests verwendeten, nutzten Huber und Wilbert (vgl. 2012, S. 152) eine dreistufige Lehrkräfteeinschätzung zum Förderbedarf und in dieser Studie wurden Noten verwendet. Die grundsätzliche Problematik der Vergleichbarkeit von Studien zur Partizipation zeigt sich an dieser Stelle deutlich (weitere Ausführungen hierzu vgl. Schürer 2020, S. 302).

Für Lehrkräfte bedeuten diese Befunde, dass sie neben der fachlichen Förderung von Kindern mit schwachen Schulleistungen auch deren soziale Eingebundenheit in die Gruppe im Blick haben müssen. Gelingt die soziale Partizipation nicht, sind im schulischen und außerschulischen Kontext negative Konsequenzen zu befürchten (vgl. Kap. 1). Hier sind explizite Maßnahmen notwendig, um Kinder mit schwachen Schulleistungen in die Klassengemeinschaft zu integrieren.

Methoden des Kooperativen Lernens haben sich als erfolversprechend erwiesen (vgl. z. B. Hank/Weber/Huber 2021, S. 5f.).

Die vorliegenden Befunde zeigen aber auch die Bedeutsamkeit der Lehrkraft für die Partizipation. Je positiver ein Kind sein Verhältnis zur Lehrkraft beschreibt, desto höher fällt seine soziale Partizipation aus. Die Befunde geben somit weitere Hinweise auf die Übertragbarkeit der Referenzierungstheorie auf den schulischen Kontext. Auch wenn aus den Analysen keine kausalen Schlüsse abzuleiten sind, ist es plausibel, dass ein positives Lehrkraftverhalten, welches geprägt ist von positiver Interaktion, Freundlichkeit und Interesse am Kind, den Mitschüler:innen als Referenz für ihr eigenes Verhalten dient.

Auch die Unterstützung von Gruppenprozessen durch die Lehrkraft ist prädiktiv für die Partizipation. Wenn auch hier keine kausalen Schlussfolgerungen möglich sind, ist die genannte Wirkrichtung plausibel. Je stärker die Lehrkraft auf die Integration aller Schüler:innen achtet und Werte wie Freundlichkeit explizit einfordert, desto höher sollte die Chance auf soziale Partizipation aller Kinder ausfallen. Mit diesem Verhalten etabliert die Lehrkraft eine bestimmte Verhaltensnorm für den Umgang miteinander (vgl. 2.3).

Mit diesen Analysen konnte die Frage nach der „invisible hand“ der Lehrkraft weiter geklärt und die Bedeutsamkeit der Lehrkraft für die soziale Partizipation verdeutlicht werden. Nichtsdestotrotz ist ein Teil der Varianz unaufgeklärt und es fehlt an Studien, die das Konstrukt der sozialen Partizipation umfangreich operationalisieren und der Frage nach der „invisible hand“ auch in längsschnittlichen Studien nachgehen.

Literatur

- Baumeister, Roy/Leary, Mark (1995): The need to belong. Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. In: *Psychological Bulletin*, Jg. 117, Nr. 3, S. 497-529.
- Böttinger, Traugott (2021): Förderbedarf gleich Ausgrenzung? Ein systematischer Forschungsreview zur sozialen Dimension schulischer Inklusion in der Primarstufe in Deutschland. In: *Empirische Sonderpädagogik*, Jg. 13, Nr. 3, S. 216-237.
- Decristan, Jasmin/Kunter, Mareike/Fauth, Benjamin (2022): Die Bedeutung individueller Merkmale und konstruktiver Unterstützung der Lehrkraft für die soziale Integration von Schülerinnen und Schülern im Mathematikunterricht der Sekundarstufe. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, Jg. 36, Nr. 1-2, S. 85-100.
- Endedijk, Hinke/Breeman, Linda/van Lissa, Caspar/Hendrickx, Marloes/den Boer, Larissa/Mainhard, Tim (2022): The Teacher's Invisible Hand. A Meta-Analysis of the Relevance of Teacher-Student Relationship Quality for Peer Relationships & the Contribution of Student Behavior. In: *Review of Educational Research*, Jg. 92, Nr. 3, S. 370-412.
- Farmer, Thomas/McAuliffe Lines, Meghan/Hamm, Jil (2011): Revealing the invisible hand. The role of teachers in children's peer experiences. In: *Journal of Applied Developmental Psychology*, Jg. 32, Nr. 5, S. 247-256.

- Grütter, Jeanine/Meyer, Bertolt/Philipp, Michel/Stegmann, Sebastian/van Dick, Rolf (2021): Beyond Ethnic Diversity. The Role of Teacher Care for Interethnic Relations. In: *Frontiers in Education*, Jg. 2, Nr. 5, S. 1-19.
- Hamel, Niklas/Schwab, Susanne/Wahl, Sebastian (2022): Social Participation of German Students with and without a Migration Background. In: *Journal of Child and Family Studies*, Jg. 31, Nr. 3, S. 1184–1195.
- Hamre, Bridget/Pianta, Robert/Downer, Jason/DeCoster, Jamie/Mashburn, Andrew/Jones, Stephanie/Brown, Joshua/Cappella, Elise/Atkins, Marc/Rivers, Susan/Brackett, Marc/Hamagami, Aki (2013): Teaching through Interactions. Testing a Developmental Framework of Teacher Effectiveness in over 4,000 Classrooms. In: *The Elementary School Journal*, Jg. 113, Nr. 4, S. 461-487.
- Hank, Corinna/Weber, Simone/Huber, Christian (2021): Potenziale des Kooperativen Lernens. Die Unterrichtsmethode des Integrationsförderlichen Kooperativen Lernens. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik & ihre Nachbargebiete*, Jg. 91, Nr. 2, S. 1-17.
- Hendrickx, Marloes/Mainhard, Tim/Oudman, Sophie/Boor, Henrike/Brekelmans, Mieke (2017): Teacher Behavior and Peer Liking and Disliking. The Teacher as a Social Referent for Peer Status. In: *Journal of Educational Psychology*, Jg. 109, Nr. 4, S. 546-558.
- Harks, Marvin/Hannover, Bettina (2017): Sympathiebeziehungen unter Peers im Klassenzimmer. Wie gut wissen Lehrpersonen Bescheid? In: *Zeitung für Erziehungswissenschaft*, Jg. 20, Nr. 3, S. 425–448.
- Huber, Christian (2019): Ein integriertes Rahmenmodell zur Förderung sozialer Integration im inklusiven Unterricht Sozialpsychologische Grundlagen, empirische Befunde und schulpraktische Ableitungen. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, Jg. 88, Nr. 1, S. 27-43.
- Huber, Christian/Wilbert, Jürgen (2012): Soziale Ausgrenzung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und niedrigen Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht. In: *Empirische Sonderpädagogik*, Jg. 4, Nr. 2, S. 147-165.
- Koster, Marloes/Nakken, Han/Pijl, Sip Jan/van Houten, Els (2009): Being part of the peer group. A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. In: *International Journal of Inclusive Education*, Jg. 13, Nr. 2, S. 117-140.
- Külker, Lena/Labsch, Amelie/Grosche, Michael (2021): Entwicklung und Evaluation eines Fragebogens zur Selbsteinschätzung der sozialen Partizipation von Schüler*innen in der Sekundarstufe I. In: *Empirische Sonderpädagogik*, Jg. 13, Nr. 4, S. 312-327.
- Krawinkel, Stefanie/Südkamp, Anna/Lange, Sarah/Tröster, Heinrich (2017): Soziale Partizipation in inklusiven Grundschulklassen: Bedeutung von Klassen- und Lehrkraftmerkmalen. In: *Empirische Sonderpädagogik*, Jg. 9, Nr. 3, S. 277–295.
- Krull, Johanna/Wilbert, Jürgen/Hennemann Thomas (2018): Does social exclusion by classmates lead to behaviour problems and learning difficulties or vice versa? A cross-lagged panel analysis. In: *European Journal of Special Needs Education*, Jg. 33, Nr. 1, S. 1-19.
- Nicolay, Philipp/Huber, Christian (2021): Wie Schulleistung und Lehrkraftfeedback die soziale Akzeptanz beeinflussen: Ergebnisse einer Experimentalstudie. In: *Empirische Sonderpädagogik*, Jg. 13, Nr. 1, S. 3-20.
- Ryan, Richard/Deci, Edward (2000): Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. In: *American Psychologist*, Jg. 55, Nr. 1, S. 68–78.
- Schürer, Sina (2020): Soziale Partizipation von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Bereichen Lernen und emotional-soziale Entwicklung in der allgemeinen Grundschule. Ein Literaturreview. In: *Empirische Sonderpädagogik*, Jg. 12, Nr. 4, S. 295–319.
- Schürer, Sina/van Ophuysen, Stefanie/Marticke, Sophie (2021): Der Zusammenhang von Schulleistung und Qualität kind- und klassenbezogener pädagogischer Beziehungen von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung* Nr. 11, Nr. 1, S. 117–135.
- Schürer, Sina/van Ophuysen, Stefanie/Marticke, Sophie (2022): Sind schwache Leistung und auffälliges Verhalten immer ein Risiko für gelingende Partizipation? Zur Rolle von Kontext und Klassenkohäsion. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung*, Jg. 15, Nr. 1, S. 101–118.

- Schürer, Sina/van Ophuysen, Stefanie (2022): Relationship between group cohesion and social participation of pupils with learning and behavioural difficulties. In: *European Journal of Special Needs Education*, Jg. 37, Nr. 5, S. 865-881.
- Seitz, Simone/Scheidt, Katja (2012): Vom Reichtum inklusiven Unterrichts – Sechs Ressourcen zur Weiterentwicklung. In: *Zeitschrift für Inklusion*, Nr. 1-2.
- Stormshak, Elizabeth/Bierman, Karen/Bruschi, Carole/Dodge, Kenneth/Coie, John /the Conduct Problems Prevention Research Group (1999): The relation between behavior problems and peer preference in different classroom contexts. In: *Child Development*, Jg. 70, Nr. 1, S. 169-182.
- de Swart, Fanny/Scholte, Ron/Delsing, Marc/van Efferen, Esther/van der Stege, Nelen/Burk, Wiliam. (2022): Behavioral classroom norms in special education. Associations with peer acceptance and rejection. In: *International Journal of Behavioral Development*, Jg. 46, Nr. 5, S.382-389.
- Zurbriggen, Carmen/Hofmann, Verena/Lehofer, Mike/Schwab, Susanne (2023): Social classroom climate and personalized instruction as predictors of students' social participation. In: *International Journal of Inclusive Education*, Jg. 7, Nr 11, S. 1223-1238.

Autorin

Schürer, Sina, Dr., Akademische Oberrätin an der Universität Münster,
ORCID: 0000-0003-1256-6899

Simone Seitz und Catalina Hamacher

Ganztagsbildung aus der Perspektive von Kindern

Abstract

In einer qualitativen Studie zur Qualität von Ganztagsbildung (Seitz/Berti/Hamacher 2023) wurden mit der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2017) die Orientierungen und das Erfahrungswissen von 20 Kindern auf Ganztagsbildung rekonstruiert. Unsere Analysen führen zu den Annahmen, dass Kinder dem Spiel eine spezifische Bedeutung beimessen und spielbezogene Erfahrungen sowohl in Aktivitäten, die typischerweise für die formale Bildung stehen (wie Unterricht), als auch in anderen, die zumeist der non-formalen sowie informellen Bildung zugeordnet werden, suchen und hier aktiv Handlungsräume ausgestalten. Im Beitrag diskutieren wir von diesen Überlegungen ausgehend Orientierungen der Kinder in Bezug auf Spiel und verbinden hiermit kritische Anfragen an das Konzept „kindgerechter“ Ganztagsbildung.

Schlüsselwörter

Ganztagsbildung, Kindheitsforschung, Spiel, spielbasiertes Lernen

1 Forschung zur Ganztagsbildung in der Primarstufe

Der Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung für Kinder im Grundschulalter ab 2026 ist derzeit Gegenstand vieler bildungs- und sozialpolitischer Debatten (vgl. u. a. Anders 2023). Der Ausbau von Formaten der Ganztagsbildung geht mit einer stärkeren Verortung von Kindheit in Institutionen einher – anders gesagt stellen Formate der Ganztagsbildung eine wesentliche Sozialisationsinstanz von Kindern im Grundschulalter dar (vgl. Schüpbach/Lilla 2019), was deren Relevanz unterstreicht. In den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Qualitätsentwicklung der Ganztagsbildung wird diese zum einen sozialinvestiv begründet, nämlich über den Arbeitsmarkt und die elterliche Erwerbsarbeit (vgl. KMK 2023, S. 4) sowie die systematische Förderung der Kinder (ebd., S. 5). Zum anderen wird herausgestellt, dass Kinder in der Ganztagsbildung Möglichkeiten erhalten sollen, „Freundschaften“ zu schließen und Freizeit gemeinsam zu gestalten – „das ist für die Kinder wichtig“ (ebd., S. 3) heißt es dort und es wird

betont, dass Orte der Ganztagsbildung zu „kindgerechten Lern- und Lebensräumen“ werden sollen (ebd., S. 8).

Mit Blick auf das breite Spektrum an Strukturen der Ganztagsbildung entlang der bundeslandspezifischen Regularien, das mit vielerlei begrifflichen Unklarheiten einhergeht, sprechen wir im vorliegenden Beitrag durchgehend von Ganztagsbildung und beschreiben damit übergreifend das Gesamtkonstrukt des Bildungsangebots über den Tag.

Ganztagsbildung wurde innerhalb der schulpädagogischen Forschung über eine Dekade hinweg intensiv beforscht (u. a. Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen StEG). Aktuell ist innerhalb der Grundschulforschung wenig Forschungsaktivität zur Ganztagsbildung festzustellen, obgleich der konzeptionelle Bedarf angesichts des Rechtsanspruchs ab 2026 weiterhin hoch ist und regelmäßig auf Qualitätsprobleme hingewiesen wird (vgl. Kricke et al. 2022). Demgegenüber wird der Themenbereich von Seiten der Sozialpädagogik und der Kindheitsforschung erst seit kurzem, aber hier mit hoher Intensität beforscht und diskutiert (vgl. u. a. Sauerwein/Graßhoff 2022), wobei sich die Fragestellungen in Teilen unterscheiden. Während Sichtweisen von Ganztagsbildung als Chance für leistungssteigernde und/oder kompensatorische Aktivitäten innerhalb der schulpädagogischen Forschung und hier insbesondere in den StEG-Studien vielfach thematisiert wurden (vgl. KMK 2023, S. 3; kritisch: Sauerwein/Heer 2020), scheinen Aspekte von Spiel und Freizeit im Vergleich weniger Aufmerksamkeit erhalten zu haben. Diese Fragen stehen deutlicher im Fokus von Studien, die sich im Feld der sozialpädagogischen Forschung oder der Kindheitsforschung verorten (vgl. Lundy/Parkes/Tobin 2019), jedoch werden hier häufig spezifisch Nachmittagsangebote fokussiert (vgl. z. B. Rother 2019). Übergreifende Untersuchungen im Hinblick auf Forschungszugänge zum fokussierten Handlungsfeld liegen nur vereinzelt vor (vgl. Staudner 2018; Deckert-Peaceman 2006). In beiden Forschungslinien finden sich kritische Reflexionen zu den veränderten Rollenanforderungen an Kinder (vgl. De Boer/Deckert-Peaceman 2009; Grunert/Krüger 2020). Insgesamt kann aber festgehalten werden, dass nur selten Perspektiven von Kindern im Fokus der Forschung stehen (vgl. Deckert-Peaceman 2006; Deinet et al. 2018; Staudner 2018; Walther/Nentwig-Gesemann/Fried 2021). In den wenigen vorliegenden Studien ließ sich jedoch aufzeigen, dass Kinder Formate formaler und nonformaler Bildung innerhalb der Ganztagsbildung nicht als getrennte Sphären (vgl. Seitz/Hamacher/Berti 2023; Deinet et al. 2018) und Lehrpersonen auch als Ermöglichende von non-formalen Bildungsprozessen und Bereitstellende informeller Bildungsmöglichkeiten wahrnehmen (vgl. Fritsche/Rahn/Reutlinger 2011).

Spiel und spielerisches Handeln, das sich in unserer Untersuchung als bedeutsam zeigte, wurde in der Forschung zur Ganztagsbildung bislang nur vereinzelt aufgegriffen (vgl. Hauber/Zander 2020), obgleich es konsensuell als uni-

verselles Grundbedürfnis von Kindern im Grundschulalter und zentrale Form der „kindgemäßen“ Welterschließung betrachtet wird (vgl. Einsiedler 1999) und ihm damit im Kontext der stärkeren Institutionalisierung von Kindheiten und damit verbundenen Zeitregimen Bedeutung beigemessen werden könnte (vgl. Baer 2020; Schnuck 2021). Hiervon ausgehend wird im Folgenden die Debatte um Rolle und Akteurschaft von Kindern innerhalb der Ganztagsbildung aufgegriffen, um auf diesem Weg die Annäherung an das Spiel innerhalb unserer Forschung nachvollziehbar zu machen.

2 Die Perspektiven der Kinder – eine Verortung

Kindheiten sind Normierungen unterworfen (vgl. Kelle/Mierendorff 2013) und eingelagert in Institutionen, die durchzogen sind von Praktiken, mit denen Differenzen zwischen Kindern als auch zwischen ihnen und Erwachsenen konstituiert werden (vgl. Machold 2015). Als eine Schulform, die sich „vom Kinde aus“ (Heinzel 2022, S. 7) konzipiert, wird der Grundschule eine besondere Bedeutung für die Konstruktion von Kindheit beigemessen, was in Anlehnung an die „Neue Kindheitsforschung“ um die Perspektive erweitert wurde, Kinder als Konstrukt generationaler Verhältnisse zu verstehen.

Die Sicht auf Kinder als soziale Akteure (vgl. Cook-Sather 2018; Lundy/McEvoy 2012) kann als Gegenentwurf zu Kindheit als Schonraum definiert werden, von wo aus sich pädagogische Schutz- und Vorbereitungsräume kritisch diskutieren lassen (vgl. Levesque 2014). In einem relationalen Verständnis von Agency (vgl. Eßer 2014; Betz/Eßer 2016) wird dabei das Abhängigkeitsverhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen als unvermeidbar begriffen, denn hierin äußere sich eine gewisse Unverfügbarkeit des Kindes (vgl. Deckert-Peaceman 2022), was wiederum neue Fragen für die Kindheitsforschung aufwirft – insbesondere dazu, wie deren Perspektiven zu erheben sind, die in Abhängigkeit zu denen der Erwachsenen stehen.

Anzuerkennen sei dementsprechend zunächst die konstitutive Angewiesenheit des Menschen (vgl. Burghard et al. 2017) und insbesondere die existenzielle Sorgebedürftigkeit junger Kinder, die das generationale Verhältnis zwar einerseits durchzieht sowie andererseits nach dem Leitprinzip der Emanzipation aufzuheben ist. Dies kann zu der Annahme führen, dass die Perspektiven von Kindern innerhalb von Forschung weniger in Methoden zu finden sind, die ihnen in der Welt der Erwachsenen eine Stimme und damit ein Rederecht zu geben suchen (vgl. Cook-Sather 2018), sondern in dem Anerkennen der Nicht-Verstehbarkeit sowie der Nicht-Steuerbarkeit kindlicher Existenz (vgl. Deckert-Peaceman 2022, S. 43). Kindern also eine Stimme zu geben hebt das hierarchische generationale Verhältnis nicht auf, das tief verankert ist in die Entwicklungsstatsache des Menschen.

Von diesen Überlegungen ausgehend werfen wir die Fragen auf, wie das Spiel aus Sicht von Kindern in der Ganztagsbildung zu verstehen ist, wo Elemente des Spiels zu finden sind und wie diese konturiert werden.

3 Ganztagsbildung aus Sicht von Kindern

Wir greifen im Folgenden auf Befunde einer abgeschlossenen Studie zur Entwicklung qualitätsvoller Ganztagsbildung (QUOGS; 2018-2021; Kricke et al., 2022; Seitz/Hamacher 2022; Seitz/Berti/Hamacher 2023) zurück und folgen den Perspektiven der Kinder. Dies tun wir, indem wir die empirischen Befunde aus den Daten, in denen Momente des Spiels von Kindern implizit wie explizit aufgegriffen werden, auf Fragen nach Agency und der konstitutiven Angewiesenheit sowie dem institutionellen Arrangement zurückführen und damit kritische Fragen an die Kindheits- und Grundschulforschung aufwerfen.

3.1 Methodisches Design

In der qualitativen Teilstudie des Forschungsprojekts wurden mittels materialgestützter narrativer Interviews in fünf Offenen Ganztagsgrundschulen in Nordrhein-Westfalen die Orientierungen und das Erfahrungswissen von 20 Kindern auf Ganztagsbildung mit der Dokumentarischen Methode rekonstruiert (vgl. Bohnsack 2017). Ergänzt wurden die Interviews durch fokussierte teilnehmende Beobachtungen.

Unsere Analysen führen unter anderem zu der Annahme, dass Kinder ihr Wohlbefinden in der Ganztagsbildung mit Momenten des Spiels und kreativen, selbstgesteuerten Aktivitäten verbinden (vgl. Seitz/Berti 2023). Das Spiel zeigte sich dabei auch implizit als bedeutsamer Bezugspunkt zwischen (formaler) Bildung und Freizeitgestaltung, weshalb wir die Daten mit Fokus auf das Spiel reanalysiert und noch einmal reflektiert sowie diskutiert haben. Anhand einer konkreten Rekonstruktion eines Beispiels zeigen wir im Folgenden, wie eine durch Erwachsene pädagogisch arrangierte Situation von Kindern zum Gegenstand der Betrachtung und Explikation wird, in der sich rekonstruktiv Anteile spielerischer Bildung wiederfinden lassen.

3.2 Der Fokus auf das Spiel

Zunächst kann festgehalten werden, dass die befragten Kinder vielfach und vielfältige Spielsituationen schildern und einbringen, obgleich hiernach nicht gezielt gefragt worden war. Besonders häufig wurden spielbezogene Aktivitäten im Kontext der Frage nach Veränderungswünschen von den Kindern eingebracht: „Stell dir einmal vor, es kommt hier eine Fee an diese Schule und du darfst drei Dinge wünschen, die du an der Schule verändern wollen würdest. Was wären das für drei Wünsche?“

Simon: Dass alle miteinander spielen, also noch mehr.

Jana: Dass Olivia wieder mit uns spielt, mit Chiara und mir. Das war der erste. Der Zweite ist nicht so viel im Kreis sitzen.

Mika: [...] dass die Regeln hier nicht mehr so viel wären, sondern, dass die mehr zulassen, zum Beispiel in einer Stunde rausgehen und ein bisschen spielen auf einem Spielplatz, der ist in der Nähe und dann sollen die wieder zurück.

Diese Ausschnitte stehen beispielhaft für die Relevanz, die Kinder dem Spiel innerhalb der Ganztagsbildung beimessen. Neben diesen Beschreibungen, in denen Kinder explizit Freiräume für Spiel einfordern, finden sich jedoch auch zahlreiche Hinweise, die weniger explizit oder eindeutig auf Spiel verweisen, dies jedoch hintergründig andeuten, indem Arrangements umgedeutet und den Forscher:innen die Bedeutung eines spezifischen Schauplatzes exemplifiziert wurde, wie wir dies anhand folgenden Abschnitts genauer diskutieren. Wir fragen also anhand einer dichten Sequenz aus einem Interview, ob und inwiefern hier Spiel zum Ausdruck gebracht wird.

Julian: Wir haben dann in der OG oder so ein Mikroskop wie für Forscher für Insekten. Wir haben da auch Würmer, so einen Würmerkäfig (...). Wir haben da so einen Kasten, der ist oben frei und die Erde, also hier hört der Kasten auf und dann ist die Erde bis hier und dann sind halt Würmer drin. Wir haben das dahin gestellt, wo dann die Gardine ist, weil die mögen ja keine Sonne, deswegen. Dann gehen wir halt immer mit dem Kopf unter die Gardine und gucken dann dahin, wenn wir gucken wollen. (3_S1K3)

Die hier vorliegende exemplarisch ausgewählte Passage beginnt mit einem kollektiven Wir, das sich in den folgenden drei Satzanfängen weiter fortführt. Julian spricht stellvertretend für eine Gruppe, die über einen gemeinsamen Erfahrungsraum zu verfügen scheint, auf den er zurückgreifen kann. Stellvertretend greift Julian das vorhandene Mikroskop auf, das sich in der OG befindet. Wesentlich zu sein scheint, dass das Mikroskop den gemeinsamen Erfahrungsraum des „Wir“ mit erzeugt, wodurch eine Beziehung zwischen menschlichen und nicht-menschlichen Dingen hergestellt wird.

Mit Blick auf Wechselwirkungen und Beziehungen *zwischen* den Akteuren wird von Julian eine Situation beschrieben, in der sich Kinder als aktiv Beobachtende erleben können. Bezieht man das Mikroskop und den Kasten, in dem sich die Würmer befinden in diesen Erfahrungsraum mit ein, ermöglichen diese einen Zugang zu einer Welt, die mit bloßem Auge oder ohne das Arrangement des Kastens nicht erkennbar wäre – auf diese Weise wird also didaktisch eine beobachtbare Form des Lebensraums der Würmer geschaffen bzw. diese „zeigbar“ gemacht. Dabei beschreibt Julian einen Ort, der dieses Wechselverhältnis arrangiert und den Bedürfnissen der Würmer entspricht – was wiederum Fachwissen über diese wirbellosen Tiere voraussetzt.

Es scheint nicht eindeutig, ob Julian sich in dieser „wie für Forscher“ arrangierten Umgebung wie ein „Forscher“ verhält oder das Forschersein spielt – oder eben ob beides ineinander aufgeht. Für eine Spielhandlung spricht das hierin angedeutete „so tun als ob“, das einen imaginären Raum eröffnet sowie die Augenblicksbezogenheit des Tuns. Beides deutet sich in den Beschreibungen an, scheint allerdings nicht ganz mit der für das Spielhandeln typischen Selbstvergessenheit zusammenzufallen – die vielfach als Abgrenzung zur (Gegenwarts- und) Zukunftsbezogenheit von Bildungsprozessen gesehen wird (Schnuck 2021). Vielmehr lässt sich in der beschriebenen fachlich-sachlichen Systematik des Handelns eine Qualität von Bildungsprozessen erkennen, die über das interessegeleitete Eintauchen in eine Spielhandlung aktiviert wird und somit Spielerfahrungen ermöglicht.

Der Ausschnitt weist damit auf die Wechselwirkung zwischen unterschiedlichen Akteuren mit ihren jeweiligen Handlungsspielräumen hin, zwischen denen eine Beziehung geschaffen wird.

4 Das Spiel als Klammer der Ganztagsbildung?

Unsere Analysen führen insgesamt zu der Annahme, dass Kinder innerhalb der Ganztagsbildung spielbezogene Erfahrungen suchen und aktiv Handlungsräume für Spiel (mit-)gestalten. Die ausgewählte Sequenz zeigt dabei exemplarisch, in welcher Weise Kinder Bildungssituationen als spielerische Tätigkeit ausdeuten und sie aktiv zu solchen machen. Die Frage, ob Kinder auch in den Augen der beteiligten Erwachsenen ein Spielhandeln zeigen, bleibt unklar, scheint jedoch für das Handeln des Kindes sekundär bedeutsam. Vielmehr scheint sich hier anzudeuten, dass Kinder sich und ihre Umgebung innerhalb institutioneller, pädagogisch-didaktisch arrangerter Settings über das Spiel zum Ausdruck bringen. Spiel kann folglich aus Sicht der Kinder als Qualität „hinter“ dem Bildungsgeschehen liegen.

Unter Rückgriff auf die diesbezügliche Debatte in der Kindheitsforschung kann damit weiterführend gesagt werden, dass innerhalb des wechselseitigen generationalen Verhältnisses von Verantwortung Möglichkeiten des Spielens in die von Erwachsenen arrangierten Bildungssituationen als Qualität eingebracht werden, indem sich Kinder institutionell arrangierte Settings aneignen und zum Teil auch umdeuten.

Für die Kindheits-/Grundschulforschung könnte dies implizieren, der Dichotomie von „Kindzentrierung“ vs. „Lernorientierung“ eine neue Perspektive gegenüberzustellen, die sich aus den Handlungsfähigkeiten der Kinder erschließen würde. Dementsprechend könnte in der Grundschul- und Kindheitsforschung weiterführend gefragt werden, inwiefern pädagogisch-didaktische Arrangements innerhalb der Ganztagsbildung gewissermaßen ein „Unterleben“ haben, das sich

aus der Handlungsfähigkeit von Kindern speist und Situationen über diese Dynamik „kindgerecht“ werden lässt. Die seit Einrichtung der Grundschule bestehende Debatte um ihre Gestaltung in Annäherung an das Desiderat der Kindgemäßheit (vgl. Einsiedler 2005) bzw. einer kindgerechten Ausgestaltung (vgl. KMK 2023) erhielt hiermit einen möglichen neuen Impuls.

Unter Bezug auf den Ansatz der Generationenvermittlung (vgl. Heinzel 2022), innerhalb dessen individuelle und soziale Anforderungen als relationale situationsbezogene Handlungsoptionen begriffen werden, lässt sich ebenfalls anfragen, welche Impulse ein genauerer Fokus auf das Spiel für Transformationen generationaler Verhältnisse innerhalb der Ganztagsbildung bereithalten könnte.

Literatur

- Anders, Florentine (2023): Ganztagsschule – Anspruch und Wirklichkeit. URL: <https://deutscheschulportal.de/bildungswesen/rechtsanspruch-auf-ganztagsbetreuung-ist-das-zu-schaffen/>, [Abrufdatum: 06.05.2024].
- Baer, Ulrich (2020): Spiel. In: Bollweg, Petra/Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Handbuch Ganztagsbildung. 2., Auflage. Wiesbaden: Springer, S. 467–478.
- Betz, Tanja/Eßer, Florian (2016): Kinder als Akteure. Forschungsbezogene Implikationen des erfolgreichen Agency-Konzepts. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 2016, Nr. 3, S. 301–314.
- Bohnsack, Ralf (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen: Barbara Budrich.
- Burghardt, Daniel/Dederich, Markus/Dziabel, Nadine/Höhne, Thomas/Lohwasser, Diana/Stöhr, Robert/Zirfas, Jörg (2017): Vulnerabilität. Pädagogische Herausforderungen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Cook-Sather, Alison (2018): Tracing the evolution of student voice in educational research. In: Bourke, Roseanne/Loveridge, Judith (Eds.): Radical collegiality through student voice. Educational experience, policy and practice. Springer, S. 17–38.
- Deckert-Peaceman, Heike (2006): Ganztagsschule aus der Perspektive von Kindern. In: Burk, Karl-Heinz (Hrsg.): Auf dem Weg zur Ganztags-Grundschule. Frankfurt a. M.: Grundschulverband. S. 114–125.
- De Boer, Heike/Deckert-Peaceman, Heike (Hrsg.) (2009): Kinder in der Schule. Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung. Wiesbaden: VS.
- Deckert-Peaceman, Heike (2022): Die Zukunft der Kinder als gesellschaftliche Verhandlungszone und die Frage nach der Perspektive – Entwurf einer Kindheitsforschung in Anlehnung an die kritische Erziehungswissenschaft. In: Beck, Gertrud/Deckert-Peaceman, Heike/Scholz, Gerolf (Hrsg.): Zur Frage nach der Perspektive des Kindes. Oplade, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 29–52.
- Deinet, Ulrich/Gumz, Heike/Muscutt, Christina/Thomas, Sophie (2018): Offene Ganztagschule – Schule als Lebensort aus Sicht der Kinder. Studie, Bausteine, Methodenkoffer. Opladen: Budrich.
- Einsiedler, Wolfgang (1999): Das Spiel der Kinder. Zur Pädagogik und Psychologie des Kinderspiels. 3., Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Einsiedler, Wolfgang (2005): Grundlegende Bildung: In: Einsiedler, Wolfgang u. a. (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. 2., Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 217–228.
- Eßer, Florian (2014): Agency Revisted. Relationale Perspektiven auf Kindheit und die Handlungsfähigkeit von Kindern. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation – 34, S. 233–246.
- Fritsche, Bettina/Rahn, Peter/Reutlinger, Christian (2011): Quartier macht Schule. Die Perspektive der Kinder. Wiesbaden: Springer VS.

- Grunert, Cathleen/Krüger, Heinz-Hermann (2020): Peerbeziehungen. In: Bollweg, Petra/Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas/Hans-Uwe, Otto (Hrsg.): *Handbuch Ganztagsbildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 701-714.
- Hauber, Maren/Zander, Annette (2020): Spielen macht Schule – spielend zum Lernerfolg. In: Mehringer, Volger/Waburg, Wiebke (Hrsg.): *Spielzeug, Spiele und Spielen*. Wiesbaden: Springer, S. 175-196.
- Heinzel, Friederike (2022): Kindheit und Grundschule. In: Krüger, Heinz-Hermann/ Grunert, Cathleen/Ludwig, Katja (Hrsg.): *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung*. Wiesbaden: Springer, S. 751-780.
- Kelle, Helga/Mierendorff, Johanna (2013) (Hrsg.): *Normierung und Normalisierung der Kindheit*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- KMK-Kultusministerkonferenz (2023): Empfehlungen zur Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität der Ganztagsschule und weiterer ganztägiger Bildungs- und Betreuungsangebote für Kinder im Grundschulalter. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2023/2023_10_12-Ganztag-Empfehlung.pdf, [Abrufdatum: 06.05.2024].
- Kricke, Meike/Remy, Miriam/Seitz, Simone/Hamacher, Catalina (2022): „Qualitätsoffensive Ganztag“ – Inklusive ganztägige Bildung mit allen Akteuren und Akteurinnen im Dialog gestalten. In: Tusche, Simone/Webs, Tanja (Hrsg.): *Potenziale der Ganztagsschule nutzen: Forschung – Praxis – Transfer*. Münster: Waxmann, S. 247-269.
- Levesque, Roger J.R. (2014): Childhood as a legal status. In: Melton, Gary B./Ben-Arieh, Asher/Cashmore, Judith/Goodman, Gail Sl./Worley, Natalie K. (Eds.): *The SAGE Handbook of Child Research*. SAGE Publications Ltd, S. 38-53.
- Lundy, Laura/McEvoy, Leslie (2012): Children's rights and research processes: assisting children to (in) formed views. In: *Childhood*, Jg. 19, Nr. 1, S. 129-144.
- Lundy, Laura/Parkes, Aisling/Tobin, John (2019): Article 12: The Right to Respect for the Views of the Child. In: Tobin, John (Hrsg.): *The United Nations Convention on the Rights of the Child: A Commentary*. Oxford: University Press, S. 397.
- Machold, Claudia (2015): *Kinder und Differenz. Eine ethnografische Studie im elementarpädagogischen Kontext*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rother, Pia (2019): Sorting as a way of dealing with educational disadvantage: Orientations of pedagogical actors in a cooperative all-day setting. Weinheim: Beltz Juventa.
- Sauerwein, Markus/Heer, Jana (2020): Warum gibt es keine leistungssteigernden Effekte durch den Besuch von Ganztagsangeboten? Oder: Über die Paradoxie individueller Förderung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 66 (2020), Jg. 1, Nr. 1, S. 78-101.
- Sauerwein, Markus/Graßhoff, Gunther (2022): Subjektorientierte Ganztagsbildung – ein kindheitsbezogener Blick auf Ganztagsschule. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, Jg. 17, Nr. 2, S. 211-224.
- Schnuck, Marcus (2021): Spiel und Spielpädagogik in der Ganztagsschule. Kita-Fachtexte. URL: https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/user_upload/Kita-Fachtexte_Schnuck_06_2021.pdf, [Abrufdatum: 06.05.2024].
- Schüpbach, Marianne/Lilla, Nanine (Hrsg.) (2019): *Extended education from an international comparative point of view: WERA-IRN extended education conference Volume*. Wiesbaden: Springer.
- Seitz, Simone/Hamacher, Catalina (2022): Wie die Arbeit am Bildungsverständnis zum Motor von Kooperation in Ganztagsgrundschulen werden kann. In: Cappello, Silver/Demo, Heidrun/Macchia, Vanessa (Hrsg.): *Emergenze educativa. Neue Horizonte*. Bozen/Bolzano: bu'press, S. 1-16. bu'press. URL: <http://pro.unibz.it/library/bupress/publications/fulltext/9788860461896.pdf>, [Abrufdatum: 06.05.2024]
- Seitz, Simone/Berti, Francesca (2023): „Wenn die ganze Schule am Spielen ist“: Spiel in der Ganztagsbildung. In: Gutzmann, Marion/Osterhues-Bruns, Eva-Maria (Hrsg.): *Bewegungskultur in der Schule*. Frankfurt/Main: Grundschulverband, S. 63-72.

- Seitz, Simone/Berti, Francesca/Hamacher, Catalina (2023): Throughout the day on the way to more educational justice? Children's views on all-day-primary schooling. In: Seitz, Simone/Auer, Petra/Bellacicco, Rosa (eds.): *International perspectives on inclusion – in the light of educational justice*. Opladen, New York: Budrich, S. 91-118.
- Staudner, Stephanie (2018): *Bildungsprozesse im Ganzttag. Wahrnehmung und Wertung erweiterter Bildungsgelegenheiten durch Kinder*. Wiesbaden: Springer VS.
- Walther, Bastian/Nentwig-Gesemann, Iris/Fried, Florian (2021): *Ganzttag aus der Perspektive von Kindern im Grundschulalter. Eine Rekonstruktion von Qualitätsbereichen und-dimensionen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Autorinnen

Seitz, Simone, Dr., Professorin für Allgemeine Didaktik und Inklusive Pädagogik an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Freien Universität, ORCID: 0000-0002-4542-4101

Hamacher, Catalina, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Kindheitsforschung am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Duisburg-Essen

Schüler:insein und Kindsein im Kontext von Unterricht

Franziska Herrmann

Momente der Sinnbildung im Schreiben eigener Texte

Perspektiven auf Kinder in pädagogisch-phänomenologischen Analysen von Schreibprozessen

Abstract

Der Beitrag widmet sich der Frage, welche Perspektiven auf Kinder durch eine pädagogisch-phänomenologische Forschung im deutschdidaktischen Kontext entstehen. Dies wird im Zusammenhang mit der Darstellung zentraler Ergebnisse der Studie *Schöpferische Erfahrungen von Grundschulkindern und Studierenden beim Schreiben* (Herrmann 2023a) thematisiert. Im Fokus der Studie stehen Schreibprozesse von Grundschulkindern, die auf Basis von Videodaten untersucht werden, um Einblicke in individuelle Schreiberfahrungen zu gewinnen. Der Forschungsgegenstand *Erfahrung* wird vor dem Hintergrund der Leibphänomenologie Merleau-Pontys (1966) betrachtet, was zu einer aufmerksamen, wertschätzenden Perspektive auf Kinder führt, die Sinn unterstellt. Die videogestützte Untersuchung von Schreibprozessen erfolgte bisher selten und stellt unter phänomenologischer Perspektive eine Besonderheit dar (Herrmann 2023b). Im Rahmen der Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule der TU Dresden schrieben Kinder (3. Jg.) Texte zu einem Schreibimpuls. Unter der Frage: „Wie zeigt sich Kreatives Schreiben von Grundschulkindern als Erfahrung?“ wurden, inspiriert durch Studien im Elementarbereich (Stenger 2010), exemplarische Deskriptionen der Schreiberfahrungen von vier Kindern erarbeitet. Im Beitrag werden an einem Beispiel Einblicke in Momente der Sinnbildung gegeben, die in den Schreiberfahrungen der Kinder beobachtbar sind. Weiterhin werden Überlegungen dazu angeregt, welche Relevanz eine phänomenologische Forschungsperspektive für die primarstufenbezogene deutschdidaktische Forschung und für Kindheiten in der Grundschule haben kann.

Schlüsselwörter

Pädagogische Phänomenologie, Schreibforschung, Deutschdidaktik, Primarstufe

1 Zur Perspektive auf Kinder

Um Perspektiven auf Kinder zu thematisieren, braucht es eine Hinsicht, unter der Perspektiven an sich betrachtet werden. Strukturontologisch geht es um „die Art und Weise, wie ein Blick auf das *Ganze* geworfen wird“ (Rombach 1994, S. 71; Hervorhebung im Original). Wenn ein perspektivischer Blick ein Blick auf das Ganze ist, kann es keine ‚Teilansichten‘ geben. Immer ist das, was betrachtet wird, ein Ganzes. „Das eigentlich Gesehene ist die Ganzheit, die gerade *an* der Teilhaftigkeit des bloß Teilhaften aufgeht“ (ebd.; Hervorhebung im Original). Das bedeutet, es gibt nicht unterschiedliche Perspektiven auf dasselbe, sondern jede Perspektive zeigt ein *anderes* Ganzes. Verständlich wird dies, wenn Sehen nicht als etwas Physiologisches verstanden wird, sondern als Erfahrungszumutung. Es geht um ein „In-Beziehung-Treten zu Bildern“ (Stenger 2003, S. 175), zu Perspektiven. Forscher:innen setzen sich Forschungsperspektiven aus, handeln in deren Rahmen und „erschließen Möglichkeiten des Wahrnehmens und Handelns und der Beziehung“ (ebd.). Zentral ist der Gedanke von Stenger (1997, S. 90): „Die Perspektive ist keine Wahrheit, die ausgesagt werden kann, sondern eine Gesamtinterpretation des Lebens und der Welt, die hervorgebracht werden muß.“ Konkret wird dies, wenn z. B. im Rahmen deutschdidaktischer Kompetenzforschung Unterricht „als Arrangement zur optimalen Steuerung kindlicher Verhaltensweisen“ (Kruse 2022, S. 340) verstanden wird und Merkmale und Leistungen von Kindern mit dem Ziel der objektiven Messung erfasst werden. Wenn Deutschunterricht ‚in Perspektive der Kinder‘ untersucht wird, sind die Leistungen der Kinder ebenfalls von Bedeutung, jedoch wird Unterricht als „sinnstrukturierter Handlungszusammenhang“ (ebd.; S. 341) aufgefasst, in dem der Gebrauch von Schrift durch Kinder als Akteur:innen im Fokus steht. Das *Ganze*, das die jeweilige Perspektive hervorbringt, bezieht sich nicht nur auf Verständnisse von Unterricht oder auf Forschungsstrategien. Die jeweilige Perspektive bestimmt, wie Kinder im Forschungsprozess wahrnehmbar, sichtbar werden und wie Forscher:innen zu ihnen in Beziehung treten. Auch die Ergebnisse legen Beziehungen nah.

Die hier vorgestellte phänomenologische Studie lässt sich in der kindheitspädagogischen Perspektive verorten, die das Kind in Prozessen der Erfahrungskonstitution betrachtet (vgl. Blaschke-Nacak/Stenger/Zirfas 2018, S. 21). Gemeinsame Fluchtpunkte finden sich dabei auch zur deutschdidaktischen Unterrichtsforschung ‚in der Perspektive der Kinder‘ (vgl. Kruse 2022). Die Perspektive vom Kind als Subjekt in Prozessen der Erfahrungskonstitution geht von einem Eigensinn kindlicher Wahrnehmungen, Handlungen und Interaktionen aus, der nicht zwingend einer Entwicklungslogik folgt (vgl. Blaschke-Nacak/Stenger/Zirfas 2018, S. 23). Der Eigensinn wird nicht Kindern unterstellt, sondern den Prozessen, in denen sie sich bewegen. Im Fokus der Studie stehen Erfahrungen von

Grundschulkindern beim Schreiben eigener Texte. Es geht darum, wie die Kinder beim Schreiben als Subjekte entstehen und wie ihre Texte mit ihnen entstehen. Durch diese Verschiebung der Perspektive, weg von den Kindern, hin zu den Prozessen der Erfahrung und Bildung, ist die Möglichkeit gegeben, die Kinder nicht festzuschreiben, sondern offen zu lassen, wer sie sind und wer sie sein können. Im Beitrag wird die Frage verfolgt, welche Blicke auf Grundschulkindern durch diese (kindheits-)pädagogisch-phänomenologische Forschungsperspektive entstehen und inwiefern diese für die Deutschdidaktik relevant sind.

2 Zur Erfahrung von Schreibprozessen

Das Forschungsinteresse an kindlichen Schreibprozessen ist unterschiedlich ausgerichtet und orientiert sich selten an Erfahrungen des Schreibens. So betrachtet die psychologisch orientierte Schreibprozessforschung kognitive Prozesse beim Schreiben (vgl. Hayes 2012), die Sprachdidaktik fokussiert den Erwerb von Textkompetenzen (vgl. Feilke 2015), soziologisch orientierte Untersuchungen interessieren sich für die Auswirkungen sozialer Ordnungen auf Schreibentwicklungsprozesse (vgl. Knappik 2018) und literaturwissenschaftlich inspirierte Studien fragen nach Zusammenhängen zwischen den Textqualitäten, den Aufgabenstellungen und den Unterrichtsformen (vgl. Schüler 2019). Es gibt bisher wenige empirische Studien, die sich dezidiert der Erfahrung des Schreibens widmen und in denen Kinder beim Schreiben beobachtet werden. Zu diesen gehören die Studien von Dehn zum Formulieren der Gedanken beim Schreiben (Dehn 1999, S. 60ff.). Anhand von Unterrichtsprotokollen, die auf teilnehmenden Beobachtungen basieren, werden Schreibprozesse von zwei Kindern nachgezeichnet. Diese geben Einblicke in die für das Finden der Schreibidee und für die Weiterentwicklung des Textkonzepts notwendigen Interaktionen und Tätigkeiten. Die Herausforderungen, die Schreibanfänger:innen beim Textschreiben zu bewältigen haben, werden in Dehns Beobachtungsstudien vorstellbar (vgl. dazu auch Weinhold 2000). Hoffmann (2003) zeigt Herausforderungen anhand videogestützter Beobachtungen im Rahmen eines Projektes zur Leseförderung in Kooperation mit der Bibliothek. Anhand eines Gesprächstranskriptes macht sie sichtbar, wie ein Junge nach einer geeigneten Formulierung für eine Figurenperspektive sucht, indem er einen Studenten fragt: „Wie soll ich das schreiben? Er sah Feuer im Fenster?“ (ebd.; S. 119) Hoffmann weist anhand des Beispiels auf die zum Schreiben notwendigen unterstützenden Interaktionen hin, die von Wertschätzung und Verstehensversuchen gekennzeichnet sind. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Erfahrungen beim Schreiben eigener Texte sehr vielfältig sind, spezifische Herausforderungen beinhalten (vgl. dazu auch Zielinski 2022) und in enger Verbindung mit den Interaktionen während des Schreibprozesses entstehen. Es braucht detaillierte Beobachtungen, um sichtbar zu machen, was während des Schreibens vor sich geht.

Die videogestützte Beobachtung ermöglicht das Nachzeichnen und die Analyse von Unterrichtssituationen, Gesprächen und Tätigkeiten in Verbindung mit dem Schreiben. In der hier vorgestellten Studie wurden vier Kinder während einer Schreibwerkstatt in der Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule der Technischen Universität Dresden videografiert. Die Analyse erfolgt als phänomenologische Deskription unter der Forschungsfrage: Wie zeigt sich Kreatives Schreiben von Grundschulkindern als Erfahrung? Anhand der Daten werden übergreifende Elemente beschrieben, die die Erfahrung Kreativen Schreibens kennzeichnen. Ein wesentliches Element bilden Momente der Sinnbildung (vgl. Herrmann 2023a, S. 254ff.).

3 Zur phänomenologischen Forschungsperspektive

Um Erfahrungen in ihrer Entstehung zu beschreiben, braucht es einen Blick, der „die oberflächliche Haut des Sichtbaren“ (Merleau-Ponty 1994, S. 182) durchdringt. Stenger zeigt diesen Blick am Beispiel des Fußball- oder Geigenspiels von Kindern. Sie beschreibt das bewusste Zurücktreten vor der Situation, im Sinne der von Husserl entwickelten Haltung der Epoché: „Ja, ich sehe Kinder Fußball oder Geige spielen, aber was tun sie, indem sie spielen? Wie ist die Erfahrung gebaut, die sie gerade machen?“ (Stenger 2010, S. 109) Zunächst lässt sich von außen beschreiben, wie die Kinder hin und herlaufen, den Ball kicken, hinfallen, wieder aufstehen, sich etwas zurufen bzw. wie die Geigenspieler abwechselnd zum Dirigenten und zu ihren Noten schauen, umblättern, sich durch das Stück arbeiten und am Ende Applaus empfangen (vgl. ebd.). Bei noch genauerem Hinsehen, z. B. durch die Zeitlupe einer Videoaufnahme und Heranzoomen eines Musikers, kann weiteres sichtbar werden, „wie ein winziges Lächeln seine Lippen umspielt, als sein Nebenmann sich kaum hörbar im Ton vergeift“ (ebd.). Doch auch diese präzise Beschreibung reicht noch nicht, um zu verstehen, was es bedeutet, in einem Orchester mitzuspielen. „Es genügt nicht, selbst die Sonate zu beherrschen, ich muss auch mit den anderen spielen können. Das ist nicht nur eine Frage des Taktzählens“ (ebd.; S. 110). Es gilt also, weiter zu fragen: Welche Gesten werden sichtbar und mit welchen Empfindungen gehen diese einher? Welche Art von Beziehungen zeigen sich? Wie konstituieren sie das Geschehen mit? Welches jahrelange Training geht der Situation voraus, so dass bestimmte Bewegungen wie selbstverständlich ablaufen? Welche Form der Subjektivität bildet sich in der Erfahrung? Welche Wirklichkeiten werden durch die spezifische Tätigkeit erzeugt? (vgl. ebd.)

Ich richte diesen Blick auf das Schreiben von Grundschulkindern. Ähnlich wie Stenger, beschreibe ich zunächst das äußerlich Sichtbare: Was unternimmt das Kind mit dem Stift? Wie ist die Körperhaltung zu beschreiben? Welcher Blick ist auf den eigenen Text gerichtet? Welche Gespräche entstehen mit dem Sitznach-

barn? Was und wann wird eigentlich geschrieben? Und weiter frage ich: Wie fühlt sich das an, den Stift so zu halten? Wie ist das, so nah am Sitznachbarn zu sitzen? Wie zeigt sich die Beziehung zum eigenen Text? Welche Art von Subjektivität entsteht beim Schreiben einer selbst erdachten Geschichte? Wie verändert sich diese im Verlauf des Schreibens? Was geschieht mit der Beziehung zum Text, während er immer länger wird?

Die wirkliche Wahrheit der Erfahrung des Kindes im Moment des Schreibens ist nicht rückholbar, auch nicht durch das Anschauen der Videobilder. Diese eröffnen vielmehr eine neue Erfahrung für den, der sich ihnen in einer phänomenologischen Forschungsperspektive aussetzt (vgl. Brinkmann/Rödel 2016, S. 10f.). Diese Erfahrung weist Ähnlichkeiten zur Erfahrung des Kindes auf. Doch wie kann Wahrgenommenes so beschrieben werden, dass es für Leser:innen als Erfahrung vorstellbar wird?

„Nicht nur, indem ich eine Szene so exakt wie möglich erfasse, das heißt, alles visuell Sichtbare und verbal Artikulierte transkribiere, also Worte, Gesten, Handlungen dokumentiere, kann ich etwas von dem zeigen, was für den Betroffenen die Erfahrung bedeutete, sondern indem ich an manchen Stellen genau fokussiere, anderes weglasse und es nicht nur exakt, sondern letztlich fiktiv behandle.“ (Stenger 2010, S. 104)

Schreiben als Erfahrung (Herrmann 2023b) bezeichnet diese phänomenologische Forschungsperspektive auf das Schreiben, die das Subjekt in seiner Verwicklung mit der Welt betrachtet und das Wechselspiel zwischen den Kindern, den Schreibmaterialien, den situativen Gegebenheiten, der vorgestellten Erfahrung (Schüler 2019) und dem entstehenden Text sichtbar macht, wie ich am Beispiel zeige.

4 Momente der Sinnbildung beim Schreiben

Das folgende Beispiel gibt einen Einblick in Momente der Sinnbildung beim Schreiben eigener Texte. Es entstammt der Studie *Schöpferische Erfahrungen von Grundschulkindern und Studierenden beim Schreiben* (Herrmann 2023a). Kinder der dritten Klasse wurden in die Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule der Technischen Universität Dresden eingeladen, um eine Schreibwerkstatt zu erleben. Studierende beobachteten ausgehend von einer eigenen Untersuchungsfrage die Kinder und entwickelten daraus ein Forschungsprojekt. Ich inszenierte den Schreibimpuls zum Thema „Ich darf mir Hilfe holen“ in Form einer Puppenspiel-Geschichte. Es ging um den kleinen Wolf, dem etwas Schreckliches passiert ist. Die Kinder entwickelten Ideen, wie ihm geholfen werden könnte, die ich im Spiel verwirklichte. Dann durften die Kinder zuerst zeichnen, was dem kleinen Wolf passiert sein könnte und anschließend schreiben, was passiert ist und wie ihm geholfen wird.

Ich dokumentierte die Schreibwerkstatt mit drei Videokameras. Eine war auf den Gesprächskreis gerichtet und zwei auf sieben schreibende Kinder, so dass auf der Videoaufnahme deren Gesicht, Körper, Hände, andere Beteiligte und entstehende Texte sichtbar sind. Darüber hinaus sammelte ich die entstandenen Texte und Zeichnungen. Im Beispiel geht es um die Schreiberfahrung von Nicolai. Dieser saß beim Schreiben neben seinem Klassenkameraden Toni, die Kinder hatten sich die Plätze selbst gewählt.



Abb. 1: Nicolai (rechts im Bild zu sehen) und Toni beim Schreiben; Zeichnung anhand der Videoaufnahme zur Schreibwerkstatt „Ich darf mir Hilfe holen“; © Katharina Egerer

4.1 Deskription der Schreiberfahrung von Nicolai (Auszug, vgl. ebd., S. 192-194)

Vor Nicolai liegen seine Zeichnung und ein weißes Schreibblatt. Ohne Zögern schreibt er seinen Namen auf die Rückseite des Blattes, dreht es um und beginnt, mit der rechten Hand seine Überschrift oben in die Mitte des Schreibblattes zu schreiben. Seine linke Hand liegt nah am entstehenden Text. Er schreibt: *Das unglück*. Kurz schaut er Toni beim Schreiben zu und formt mit seinen Lippen das gelesene Wort „Wol“ [00:29], vgl. Abb. 1]. Er tippt mit dem Stiftende an seinen Mund und lächelt unmerklich. Dann schreibt er weiter, *von*, und beginnt plötzlich, Tonis Text laut zu lesen. Er beugt sich näher an Tonis Blatt heran, um die Worte in ihrer Entstehung zu beobachten. Langsam spricht er mit, während Toni schreibt: „Der Wolf heißt in mei – ner Ge – schich – te.“ [00:35] Er wendet den Blick kopfschüttelnd seinem eigenen Blatt zu und liest seine eigene, noch unvollständige Überschrift: „Also, die, das Unglück von.“ [00:46] Dabei legt er seinen

Kopf auf die linke Hand wie auf ein Kissen, so dass er ganz nah bei seinem Text ist. Er richtet sich wieder auf und schaut auf Tonis Blatt, der zum Schreiben sehr langsam spricht, so dass jeder neue Buchstabe als Laut zu hören ist: „R – o – l – f“ [00:57]. Mit lustig verstellter Stimme liest Toni nun seinen ersten Satz vor: „Der Wolf heißt in meiner Geschichte Rolf. Wolf – Rolf.“ [01:03] Nicolai liest erneut seine eigene, noch unvollständige Überschrift, „das Unglück von“ [01:08], dann kichert er laut und schreibt: *Rolf*.

In dieser ersten Minute der Schreibzeit zeigt sich die Herausforderung, die Nicolai mit der freien Platzwahl neben Toni auf sich genommen hat. Die inspirierende Nähe hat ihren Preis: Nicolai muss darum kämpfen, zwischen den Anregungen von Toni und seinem eigenen Text eine Balance zu finden, so dass auch sein Text entstehen kann. Er beginnt nun am linken Blattrand den ersten Satz seiner Geschichte zu schreiben: *Er ist durch*. Toni teilt seine Gedanken laut mit: „Warte, groß, er ist, ähm, wie alt? Sag ich jetzt einfach mal sechs.“ [01:41] Nicolai schaut kurz auf und äußert schwach: „Sei mal leise.“ [01:50] Was lässt ihn diese Bitte hervorbringen? Eben noch war er interessiert an Tonis Schreibprozess, hat ihn beobachtet, ihn gefragt, ihm zugehört. Doch nun möchte er in Ruhe mit seinem Text sein, nicht gestört werden. Sein eigener Text scheint ihn angesprochen zu haben, er fühlt ihn wachsen und möchte ihn wachsen sehen. Der Text braucht ihn dazu als Schreiber, der sein Schreiben beschützt. Das „sei mal leise“ [01:50] bricht ganz zart hervor, es darf nicht die Freundschaft gefährden. Nicolai schreibt: *den Wald spaziert*. Er liest leise flüsternd seinen ersten Satz: „Er ist durch den Wald spaziert.“ [02:10] So fängt es an, das hat er schon geschrieben.

Nicolai schreibt weiter, *da kamen*, und flüstert halb zu sich selbst, halb zu Toni: „Da kam ein Holzfäller, da kamen Holzfäller.“ [02:19] Will er seine Idee wirklich mit Toni teilen und die eben eroberte Schreibruhe durchbrechen? Toni lacht. Es ist schon passiert. Nicolai bleibt an seinem Text: „Da kamen, da kamen Holzfäller, haa.“ [02:28] Er zieht den letzten Ton sehr lang, als wolle er nicht den Faden verlieren, muss dabei aber auch lachen; und noch einmal: „Da kamen Holzfäller.“ [02:30] Toni bemerkt: „Holz und nicht Rolfs – Rolfsfäller?“ [02:44] Nicolai spricht für sich, „Holzfäller, Holzfäller“ [02:50], setzt mit der zweiten Zeile leicht mittig auf dem Blatt an und schreibt, *die haben*. Er korrigiert etwas und streicht das ganze Wort durch. Er muss etwas tun, vorhin hat es doch auch geklappt. Toni spricht wieder seinen eigenen Text beim Schreiben laut mit. Nicolai stupst ihn mit dem Ellbogen an und sagt liebevoll: „Sei doch nicht so laut, du Holzfäller.“ [03:14]

4.2 Holzfäller – Sinnbildung für die Geschichte und für die gemeinsam Schreibenden

„Sei doch nicht so laut, du Holzfäller“, in dieser Aussage verbindet sich Nicolais *vorgestellte* Erfahrung (vgl. Schüler 2019a, 13 ff.) von den Holzfällern in seiner Geschichte mit der unmittelbaren Erfahrung der Schreibsituation. Der

lärmende Toni stört holzfällerartig die empfindliche Schreibruhe, während in Nicolais Geschichte gleichzeitig Holzfäller ans Werk gehen, um das Unglück des Protagonisten Rolf anzubahnen. Nicolai trägt das Wort seiner Geschichte in die Situation, indem er zu Toni sagt, „sei doch nicht so laut, du Holzfäller“ [03:14]. Es ist nicht auszumachen, welcher ‚Holzfäller‘ zuerst da war: ob Nicolais Erfahrung mit Toni das Wort hervorbrachte, um es in die Geschichte zu schreiben, oder ob Nicolais Schreibidee zufällig zur Situation im Raum passte. Das Wort ‚Holzfäller‘ scheint etwas Anziehendes an sich zu haben. Nicolai kann es nicht für sich behalten, er muss es weitersagen und Toni bringt es zum Lachen. Dieser verwandelt es in „Rolfsfäller“ [02:44] und in die Vorstellung, „die haben den Rolf gefällt“ [03:22].

Dehn (1993) verwendet den Begriff *Sinnbildung* für medialen Sprachgebrauch beim Textschreiben, den sie in Verbindung mit ästhetischen Erfahrungen, auch schon bei Schreibanfänger:innen, bringt. In literarischen Elementen, die sie in den Texten findet, erkennt sie die Erprobung von Sinn (ebd., S. 86). In Bezug auf Anderegg (1985) beschreibt sie diese Prozesse: „Mit dem, was diese Kinder aufschreiben, nehmen sie nicht einfach Bezug auf ‚schlechthin Gegebenes‘ [...] (Anderegg 1985, S. 55), sondern sie ‚erproben Sinn‘ (S. 47), sie brauchen Sprache – in der Schrift – nicht ‚instrumentell‘, sondern ‚medial‘.“ (Dehn 1993, 86). Dass diese Erfahrung für die Schreibenden nicht folgenlos bleibt, davon ist auszugehen: „wer die Sprache als Medium der Sinnbildung versteht, vollzieht selbst einen Prozess der Verwandlung“ (Anderegg 1985, S. 57; zit. nach ebd.). Ästhetische Erfahrung und Aneignung sind in diesem Prozess aufeinander bezogen: „Indem mir Wirkliches zum Zeichen wird, eigne ich es mir an“ (Anderegg 1985, S. 101; zit. nach ebd.). Im Beispiel von Nicolai zeigt sich *Sinnbildung* als etwas, das nicht nur in diese eine Richtung geschieht: Von der Wirklichkeit zum Zeichen. Das Zeichen wird zum Fiktiven, die literarischen Figuren der Holzfäller wandern zurück in die Wirklichkeit und nehmen Einfluss: Indem hier Fiktives – in der Schrift – in der Situation ausgesprochen wird, verändert es diese. Im Beispiel entfaltet es Wirkung für die Beziehung zwischen Nicolai und Toni, und für ihre Texte, die zur Entstehung gebracht werden wollen. Sinn bildet sich im Vollzug der Erfahrung der Schreibsituation als Sinn für die Geschichte und als Sinn für die Erfahrung der gemeinsam Schreibenden.

5 Fazit und Ausblick

Perspektiven öffnen Blicke auf ein *Ganzes*, das an der Teilhaftigkeit des Gesehenen aufgeht (vgl. Rombach 1994, S. 71). Im Beitrag wird ein Beispiel gegeben, wie Erfahrungen beim Schreiben unter phänomenologischer Perspektive untersucht werden können. Welches *Ganze* geht an diesem Beispiel auf? Indem der Forschungsfokus auf der Erfahrung liegt, die zwischen den Kindern, im Zusammenspiel mit

dem Schreibmaterial, der vorgestellten Erfahrung und dem Text entsteht, zeigt sich die Forschung als ein zurückhaltendes Herantasten und Befragen der Situation. Dies geht einher mit einer aufmerksamen, respektvollen Perspektive, die die Kinder in ihrem Tätigsein ernstnimmt und die einen Sinn unterstellt, der sich dadurch zeigen kann. Während deutschdidaktische Forschungsperspektiven häufig norm- und ergebnisorientiert sind und Kindertexte als Lernertexte einer Entwicklungsstufe gelesen werden, eröffnet diese erfahrungsorientierte Sicht etwas anderes: Schreiben wird als Medium der Sinnbildung sichtbar und Kinder erscheinen als engagiert Beteiligte in diesem Geschehen. „Das Bild vom Kind also bringt dieses Kind mit hervor“ (Stenger 2002, S. 225). Wenn aber die Erfahrungen, die Kinder beim medialen Gebrauch der Zeichen machen, wertvoll sind, ist es dann nicht ein Irrtum, Texten Korrekturen aufzuzwingen, die die Spuren ästhetischer Erfahrungen verwischen? (vgl. Dehn 1993, S. 88) Und wenn jene Momente sinnvoll für die weitere Entstehung des Textes und für die Beziehung der gemeinsam Schreibenden sind, in denen Kinder während des Schreibens dem Sitznachbarn leise etwas von ihren Texten preisgeben, ist es dann nicht didaktisch folgerichtig, diesen Austausch zu ermöglichen und das Risiko einzugehen, dass dieser Prozess misslingt? Pädagogisch-phänomenologische Forschung bringt dies als ‚Wahrheiten‘ hervor (vgl. Herrmann 2023, S. 266).

Literatur

- Anderegg, Johannes (1985): Sprache und Verwandlung. Zur literarischen Ästhetik. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Blaschke-Nacak, Gerald/Stenger, Ursula/Zirfas, Jörg (2018): Kinder und Kindheiten. Eine Einleitung. In: Blaschke-Nacak, Gerald/Stenger, Ursula/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Pädagogische Anthropologie der Kinder. Geschichte, Kultur, Theorie. Weinheim: Beltz Juventa, S. 11-33.
- Brinkmann, Malte/Rödel, Severin Sales (2016): Pädagogisch-phänomenologische Videographie. Zeigen, Aufmerken, Interattentionalität. URL: <http://rgdoi.net/10.13140/RG.2.1.4213.0160>, [Abrufdatum 07.01.2024].
- Dehn, Mechthild (1993): Lernprozesse beim Textschreiben – Prozesse ästhetischer Erfahrung? In: Der Deutschunterricht „Gefrorene Sprache“, Jg. 45, Nr. 6, S. 78-93.
- Dehn, Mechthild (1999): Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule. Berlin: Volk und Wissen.
- Feilke, Helmuth (2015): Text und Lernen – Perspektivenwechsel in der Schreibforschung. In: Schmölzer-Eibinger, Sabine/Thürmann, Eike (Hrsg.): Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht. Fachdidaktische Forschungen, Band 8. Münster: Waxmann, S. 47-72.
- Hayes, John R. (2012): Modeling and remodeling writing. In: Written Communication, Jg. 29, Nr. 3, S. 369-388.
- Herrmann, Franziska (2023a): Schöpferische Erfahrungen von Grundschulkindern und Studierenden beim Schreiben. Eine phänomenologische Studie. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Herrmann, Franziska (2023b): Schreiben als Erfahrung. Phänomenologischer Forschungszugang zum Lernen von Grundschulkindern in der Erfahrung von Schreibsituationen. In: Lemke, Valerie/Kruse, Norbert/Steinhoff, Torsten/Sturm, Afra (Hrsg.): Schreibunterricht. Studien und Diskurse zum Verschriften und Vertexten. Münster: Waxmann, S. 167-172.

- Hoffmann, Jeanette (2003): „Es war einmal ein Junge namens Harry Potter“. Sprachliches, literarisches und interkulturelles Lernen in der Leseförderung. In: Busch, Rolf (Hrsg.): *Nach PISA: Teamarbeit Schule & Bibliothek*. Bad Honnef: Bock & Herchen, S. 109-123.
- Knappik, M (2018): *Schreibend werden. Subjektivierungsprozesse in der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld: wbv.
- Kruse, Norbert (2022): *Forschungen zu Perspektiven von Kindern auf den Deutschunterricht in der Grundschule*. In: Bennewitz, Hedda/de Boer, Heike/ Thiersch, Sven (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern*. Münster: Waxmann, S. 340-349.
- Merleau-Ponty, Maurice (1966): *Phänomenologie der Wahrnehmung*. 6. Auflage, photomechanischer Nachdruck 1974. Berlin: De Gruyter.
- Merleau-Ponty, Maurice (1994): *Das Sichtbare und das Unsichtbare*, gefolgt von Arbeitsnotizen. 2. Auflage. München: Fink
- Meyer-Drawe, Käte (2012): *Diskurse des Lernens*. 2., durchgesehene und korrigierte Auflage. Paderborn: Fink.
- Rombach, Heinrich (1994): *Der Ursprung – Philosophie der Konkretivität von Mensch und Natur*. Freiburg: Rombach.
- Schüler, Lis (2019): *Narrative Muster im Kontext von Wort und Bild. Eine empirische Studie zum schriftlichen Erzählen in der Grundschule*. Berlin: J. B. Metzler.
- Stenger, Ursula (1997): „Die Welt als ein sich selbst gebärendes Kunstwerk“. *Nietzsches Phänomen des Schöpferischen*. Freiburg im Breisgau: Rombach.
- Stenger, Ursula (2002): *Schöpferische Prozesse. Phänomenologische Analysen zur Konstitution von Ich und Welt*. München: Juventa.
- Stenger, Ursula (2003): *Bild-Erfahrungen*. In: Fröhlich, Volker/Stenger, Ursula (Hrsg.): *Das Unsichtbare sichtbar machen. Bildungsprozesse und Subjektgenese durch Bilder und Geschichten*. München: Juventa, S. 173-193.
- Stenger, Ursula (2010): *Kulturwissenschaftlich-phänomenologische Zugänge zu Beobachtungen in der Krippe*. In: Schäfer, Gerd/Staege, Roswitha (Hrsg.): *Frühkindliche Lernprozesse verstehen. Ethnographische und phänomenologische Beiträge zur Bildungsforschung*. München: Juventa, S. 103-128.
- Weinhold, Swantje (2000): *Text als Herausforderung. Zur Textkompetenz am Schulanfang*. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Zielinski, Sascha (2022): *Kreatives Schreiben in einer heterogenen Lerngruppe. Eine explorative Studie*. Basiswissen Grundschule, Band 49. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Autorin

Herrmann, Franziska, Dr.,

Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Freien Universität Berlin

Rebecca Hummel und Mona Stets

Kinder als Fragende in Schule und Unterricht – Perspektiven, Potenziale und Problemstellen

Abstract

Der Beitrag diskutiert Bedeutungszusammenhänge des Fragenstellens durch Kinder in Schule und Unterricht, indem er die Ergebnisse zweier abgeschlossener qualitativ-explorativer Dissertationsstudien miteinander in Beziehung setzt. Die erste Studie widmet sich der elterlichen Perspektive auf die Bedeutung von Kinderfragen. Die zweite Studie rückt Perspektiven und Positionen von Grundschüler:innen bzgl. des unterrichtlichen Fragenstellens der Kinder in den Fokus.

Mit je kindheitstheoretischen und grundschulpädagogischen Bezügen ergeben sich Bedeutungszusammenhänge bspw. im Kontext der Anerkennung und Beziehungsgestaltung sowie der funktionalen Bedeutung i.S. des Nachkommens schulischer Anforderungen, die in der grundschulpädagogischen Betrachtung bisher randständig Berücksichtigung finden.

Schlüsselwörter

Kinderfragen, Schülerfragen, pädagogische Beziehungen, Fragehemmungen

1 Status Quo – Schüler:innen- und Kinderfragen in der Grundschul- und Kindheitsforschung

Die Bedeutung des Forschungsgegenstands *Schüler:innenfrage* ist mit dem Fokus auf epistemische Fragen erkenntnis- und bildungstheoretisch umfänglich fundiert. Darauf basierend folgern Pallesen und Hörnlein (2019, S. 1), der „Stellenwert von Schülerfragen im didaktischen Diskurs [ist] für die Anbahnung von Lern- und Bildungsprozessen unumstritten“.

Didaktische Konzepte knüpfen u. a. an den diagnostischen Wert bzgl. des Vorwissens (vgl. Kaiser 2013) an. Im grundschulpädagogischen und sachunterrichtsdiaktischen Diskurs wird die Schüler:innenfrage als Ausgangspunkt Forschenden Lernens (vgl. Krauß 2019) und in der Unterrichtsforschung als Indikator kognitiver Aktivierung (vgl. Lipowsky 2020) gefasst. Besonderes Potenzial wird ihr zudem als Interessenhandlung (vgl. Krapp 2018) und Mitbestimmungsmöglichkeit (vgl.

Tänzer/Klammt 2016, S. 18) zugeschrieben. V.a. für den Grundschulbereich ist jedoch ein übersichtlicher Forschungsstand zu berichten (vgl. Brinkmann 2019). Dies gilt auch für die *Kinderfrage*. Eine erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung erfolgt bislang randständig (vgl. Butler/Ronfard/Corriveau 2020, 2f.). Aus dem US-amerikanischen Raum liegen einzelne entwicklungs- und kognitionspsychologische Studien vor. Kindheitstheoretisch lässt sich ihr eine besondere Bedeutung als Instrument zur Realitätsbearbeitung (vgl. Bauer/Hurrelmann 2021, S. 148) zusprechen. Das Kind als sozialer Akteur (vgl. Bühler-Niederberger 2020) kann durch das Stellen von Fragen Einfluss auf seine soziale Umwelt und eigene Entwicklung nehmen. Gleichzeitig ist dies aufgrund der Einbindung in Strukturen der generationalen Ordnung (vgl. ebd.) kritisch zu betrachten, weil das Fragenstellen das Ungleichverhältnis ‚nicht-wissendes Kind vs. vermeintlich wissende Erwachsene‘ verstärken kann.

Mit einer gemeinsamen Betrachtung von Kinder- sowie Schüler:innenfragen unter dem Begriff des kindlichen Fragenstellens in Schule und Unterricht zielt dieser Beitrag darauf, Bedeutungszusammenhänge, Potenziale und Problemstellen herauszuarbeiten.

2 Bedeutung des kindlichen Fragenstellens aus Elternsicht

In der schulpädagogischen Forschung zum Fragenstellen wird die Frage nach dem elterlichen Umgang mit Kinderfragen im Kontext einer fehlenden Fragehaltung der Kinder aufgeworfen (vgl. Ritz-Fröhlich 1992, S. 28; Boegner/Miller 2008, S. 154).

Mit Blick auf die Bedeutung der Familie bzw. der Eltern als bedeutendste Sozialisationsinstanz (vgl. Bauer/Hurrelmann 2021, S. 36), erscheint dies zunächst plausibel. Gleichzeitig ist hier ein – für die Erziehungs- und Familienforschung insgesamt – umfängliches Forschungsdesiderat zu konstatieren: zum elterlichen Erziehungshandeln liegt kaum Forschung vor (vgl. Ecarius 2022, S. 16). Darüber, wie Eltern mit den Fragen ihrer Kinder umgehen und grundlegend, welche Bedeutung Eltern Kinderfragen beimessen, also ob und inwiefern sie diese als wichtig erachten, ist wenig bekannt.

2.1 Familie als Ort des Fragens

Die Familie kennzeichnet sich durch nahe, dauerhafte Beziehungen zwischen Personen aus min. zwei Generationen (vgl. Andresen 2018, S. 370), die i.d.R. durch Privatheit und eine „liebende Anerkennung“ (Honneth 2003, zit. n. Ecarius 2013, S. 54) geprägt sind. Aus den zentralen Aufgaben der Familie als wichtigster „Ort der Identitätsbildung“ (Ecarius 2013, S. 53) – Erziehung, Bildung und Sozialisation der Kinder (vgl. Andresen 2018) – ergeben sich drei zentrale elterliche

Funktionen: Eltern als Bildungsvermittler:innen, Bindungspersonen und Erziehende (vgl. Walper/Langmeyer/Wendt 2015, S. 367).

Die Funktion als Bildungsvermittler:in bezieht sich auf die Unterstützung des Kindes bei dem Erwerb von Wissen, Fähigkeiten und Kompetenzen, also auf Fragen der familialen Anregung (vgl. ebd.). Mit Blick auf die bindungstheoretisch zu verortende Funktion als Bindungsperson stehen die Bedürfnisbefriedigung des Kindes, die Sicherung der sozialen Zugehörigkeit sowie die emotionale Zuwendung i.S. einer Eltern-Kind-Bindung im Fokus (vgl. ebd.). Die Funktion als Erziehende zielt auf die Anleitung des Kindes i.S. einer „Verhaltenslenkung“ (ebd.). Verschiedene Erziehungsstile (vgl. Liebenwein/Weiß 2012, S. 161) bzw. -muster (vgl. Ecarius 2022, S. 7) unterscheiden sich dabei v. a. hinsichtlich des Verhältnisses zwischen Kind und Eltern, sowie des Maßes an Kontrolle und Zuneigung. Von dieser Theoriefolie ausgehend stellt sich die Frage, welche Funktionen und damit welche Bedeutung das kindliche Fragenstellen aus Sicht der Eltern innerhalb der Familie einnimmt bzw. einnehmen kann.

2.2 Anlage der Studie und methodisches Vorgehen

Die Dissertationsstudie (Hummel 2024), die den hier berichteten Ergebnissen zugrunde liegt, untersucht den elterlichen Umgang mit den Fragen ihrer Kinder aus Perspektive der Eltern selbst und folgt einem qualitativ-explorativen Forschungsdesign. Die Ergebnisse beziehen sich auf eine der vier Forschungsfragen, nämlich welche Bedeutung Eltern den Fragen ihrer Kinder beimessen.

Diese Ergebnisse basieren auf der strukturierend-inhaltsanalytischen Auswertung (vgl. Kuckartz/Rädiker 2022) problemzentrierter, leitfadengestützter Interviews (vgl. Witzel 2000) sowie von Fragetagebüchern, die von den Interviewpartner:innen über einen Zeitraum von einer Woche geführt wurden. Hierin wurden möglichst viele Fragen des Kindes ebenso wie die situativen Kontexte dieser Fragen dokumentiert. Trotz vielfältiger Bemühungen im Rahmen eines Theoretical Sampling Verfahrens (vgl. Helfferich 2011, S. 173) weist das Sample einen Mittelebenen-Bias auf und besteht ausschließlich aus Müttern. Es umfasst N=12 Mütter von 5- bis 7-jährigen Kindern.

2.3 Ergebnisse – Bedeutung des kindlichen Fragenstellens aus Elternperspektive

Insgesamt finden sich in elf Interviews Aussagen, die dem kindlichen Fragenstellen aus Elternperspektive eine hohe Bedeutung zusprechen („also eigentlich finde ich alle Fragen wichtig“, Frau Rahrach, Z. 398f.). In fünf dieser Interviews finden sich zusätzlich Aussagen, die auf eine geringe Bedeutung hindeuten, allerdings nehmen die Mütter hier in allen Fällen Einschränkungen vor: so werden bspw. bestimmte Fragen wie solche nach Erlaubnis, als wenig bedeutsam erachtet („belanglose Fragen“, Frau Kovac, Z. 120).

Die von den Müttern angeführten Begründungen für eine hohe Bedeutung des kindlichen Fragenstellens geben Aufschluss über (ergänzende) Bedeutungszusammenhänge. In neun Interviews und damit am häufigsten wird auf die Bedeutung von Kinderfragen für den Wissenserwerb verwiesen („Kinder müssen durch Fragen lernen“, Frau Schwab, Z. 487). Ein weiterer oft genannter Grund (sieben Interviews) besteht darin, dass sie durch die Fragen ihrer Kinder Einblicke in deren Gedanken, Interessen und Perspektiven erhalten („die Fragen spiegeln ja auch das Innenleben der Kinder wider“, Frau Bulut, Z. 636f.). Mit Blick darauf, aus welchen Gründen Kinder Fragen stellen, wird am häufigsten auf die Kategorie „Interesse und Wissbegierde“ (neun Interviews) verwiesen. Weitere Gründe sind der Erhalt von „Orientierung und Bestätigung“ (sechs Interviews) sowie die Suche nach „Aufmerksamkeit und Zuneigung“ (fünf Interviews).

Interpretiert man diese Ergebnisse vor dem Hintergrund der elterlichen Funktionen (vgl. Walper/Langmeyer/Wendt 2015, S. 367) tritt die Bedeutung von Kinderfragen im Kontext der Bildungsvermittlung als Instrument zum Wissenserwerb aus Elternsicht hervor. Dies wird als Grund für das kindliche Fragenstellen ebenso wie als Begründung für eine hohe Bedeutung dessen betont. Daneben rückt die elterliche Funktion als Bindungsperson (vgl. Walper/Langmeyer/Wendt 2015, S. 367) in den Fokus. Die befragten Mütter verweisen auf eine hohe Bedeutung des kindlichen Fragenstellens im Kontext der Bedürfnisbefriedigung sowie der Beziehungsgestaltung. Sie argumentieren einerseits mit der Möglichkeit, Einblicke in die Gedanken und Gefühle ihres Kindes zu erhalten, andererseits aber auch aus Perspektive des Kindes, wenn sie als Grund für das Fragen die Suche nach Aufmerksamkeit und Zuneigung angeben. Die befragten Mütter argumentieren hingegen kaum aus ihrer Funktion als Erziehende heraus. Dass Kinderfragen als Instrument zum Erhalt von Erlaubnis oder zur Aushandlung im familialen Miteinander genutzt werden könnten, findet keine Erwähnung. Dies steht in einem Kontrast zu dem hohen Anteil an in den Fragetagebüchern dokumentierten Kinderfragen, die ebendieser Funktion zu dienen scheinen („Wir haben doch Zeit, kann ich Inliner fahren?“, Frau Bulut, Frage 28). Nicht zuletzt aufgrund des Mittelschicht-Bias lassen sich die Ergebnisse nicht uneingeschränkt auf alle Eltern übertragen. Gleichwohl erlauben sie Rückschlüsse auf Bedeutungszusammenhänge des kindlichen Fragenstellens, die im Diskurs bisher wenig Berücksichtigung finden. Die befragten Mütter rekonstruieren die folgenden Funktionen des kindlichen Fragenstellens als bedeutsam: Kinderfragen als Instrument zum Wissenserwerb, als Ausdruck von Bindungsverhalten bspw. hinsichtlich des Strebens nach soz. Interaktion sowie von Bedürfnissen.

3 Bedeutung des schulischen Fragenstellens aus Perspektiven von Grundschüler:innen

Einführend wurden die besonderen Lern- und Bildungspotentiale der Schüler:innenfrage skizziert. Sie konturieren deren zentrale grundschulpädagogische Bedeutung. Was aber bedeutet es für die Schüler:innen selbst, Fragen im Unterricht der Grundschule zu stellen? Ihre Perspektiven als zentrale Akteursgruppe finden bislang kaum systematisch Berücksichtigung. An der Schnittstelle von Kindheits- und Grundschulforschung (vgl. u. a. Prengel/Breidenstein 2005) ist dies als Desiderat zu markieren.

3.1 Das Fragenstellen in der Schule

Betrachtet man den Frageprozess im Unterricht, so ist nach van der Meij (1994, S. 149) das Äußern der Frage der herausforderndste Schritt für Schüler:innen, ihre Fragen gelten als „seltene Ereignisse“ (Niegemann 2004, S. 350). Als Erklärung werden Fragehemmungen (vgl. Sembill/Gut-Sembill 2004) sowie unterrichtliche Kommunikations- und Interaktionsordnungen als „Teufelskreis der Fragenverhinderung“ (ebd., S. 326) und „Verhinderungsstruktur für schülerseitige Fragen“ (Pallesen/Hörnlein 2019, S. 11) diskutiert (vgl. Osborne/Reigh 2020, S. 282). Anschluss finden diese Ausführungen an rollen-/positionstheoretisch gerahmte Erwartungen und (Sprach-)Handlungen in schulischen Interaktionen (vgl. Heinzel 2022, S. 110ff.). Folgt man Harré u. a. (2009, S. 6ff.), so ist die Zuschreibung, Aushandlung und Einnahme sozialer Positionen in Interaktionen als Positionierung theoretisch zu fassen (vgl. auch Betz et al. 2019). Dabei bilden *Positionen*, *Story-lines* und *Sprechakte* ein sog. Positionierungsdreieck (vgl. van Langenhove/Harré 1999, S. 16ff.). Mit einer Position gehen bestimmte Sichtweisen, Bedeutungszuschreibungen und Überzeugungen über Rechte und Pflichten einher (vgl. Harré et al. 2009, S. 6ff.) – auch in unterrichtlichen Zusammenhängen (vgl. Kayi-Aydar/Miller 2018). Gemäß der Zielstellung des Beitrags ist auf diese Weise Positionierungen der Schüler:innen und aus ihrer Sicht relevanten Bedeutungen wie Bedingungen des unterrichtlichen Fragens nachzugehen.

3.2 Leitende Fragestellung und Studiendesign

Der Beitrag präsentiert ausgewählte Ergebnisse der Dissertationsstudie (Stets i.V.)¹, deren Erkenntnisinteresse auf Perspektiven und Positionen von Grundschüler:innen bzgl. des unterrichtlichen Fragenstellens gerichtet ist. Unter der Zielstellung dieses Beitrags werden sie auf die Teilfragestellungen nach *einschränkenden Bedingungen* (F1) sowie hiermit assoziierte *Selbstpositionierungen* (F2) hin fokussiert und damit lediglich auszugsweise aufgenommen.

1 Stets, Mona (i.V.): Fragen über Fragen. Schüler:innenfragen im Unterricht der Grundschule aus Perspektiven und Positionen von Kindern vierter Klassen.

Diese werden mittels leitfadengestützter Interviews (vgl. Fuhs 2012) mit Viertklässler:innen (N=27) aus sechs Grundschulklassen untersucht. Die Auswertung erfolgt inhaltsanalytisch (vgl. Kuckartz/Rädiker 2022) (F 1) sowie vertiefend in zwei kontrastierenden Einzelfallbetrachtungen positionierungsanalytisch (F 2). Mit Fokus auf Selbstpositionierungen der Schüler:innen lehnt sich die Untersuchung an Betz u. a. (2019) als zentraler Referenzstudie an. Indem sie nach Selbst-, Fremd- und im Kontext des Umgangs mit Fragehemmungen *Re-Positionierungen* in den Beschreibungen sowie Story-lines fragt, erweitert sie mit van Langenhove und Harré (1999) sowie Harré u. a. (2009) das eigene Vorgehen positionierungstheoretisch und grenzt sich von ethnografischen Ansätzen ab.

3.3 Ergebnisse: Perspektiven und Positionen von Grundschüler:innen bezüglich des unterrichtlichen Fragens

Bezüglich der ersten Frage zeigt bereits die Anzahl von 94 Codings eine Vielzahl einschränkender Bedingungen auf. Die „Sorge vor sozialer Blamage und negativen Reaktionen“ (33 Codings) wird am häufigsten berichtet. Gemeinsam mit der „Annahme der sozialen Unerwünschtheit/Unverfügbarkeit der Lehrer:innen“ (22) sowie „mangelnden Passung der Frage zum Unterrichtsthema“ (10) lässt sich das unterrichtliche Fragenstellen mit Bezug auf de Boer (2009, S. 105f.) als risikobehafteter Balanceakt lehrer:innenseitig-schulischer und peerbezogener Erwartungen interpretieren. Die Ergebnisse zeigen eine hohe Übereinstimmung zu den sekundarstufenbezogenen Fragehemmungen (vgl. Sembill/Gut-Sembill 2004). Während in der Konsequenz zu vermuten ist, dass Fragen somit nicht oder nur vereinzelt im Unterricht gestellt werden, erlauben die Selbstpositionierungen (vgl. Betz et al. 2019; Harré et al. 2009) von Sophia und Lukasz als zwei Schüler:innen mit stark divergierenden Positionen unter dem Fokus der zweiten Frage ein differenzierteres Bild. Im Ergebnis wurden vier Selbstpositionierungen identifiziert, die in unmittelbarem Zusammenhang mit Fragehemmungen stehen:

Lukasz: Gehemmter Frager/Opfer nonverbaler Gewalt (1) sowie Um Erfolg bemühter Schüler (2)

Sophia: Fragende zum Trotz (3) sowie Forscherin (4)

Am Beispiel von Lukasz ist positionierungstheoretisch der Zusammenhang seiner Position als *Gehemmter Frager/Opfer nonverbaler Gewalt* (1), der befürchtet, als inkompetent wahrgenommen, ausgelacht und „irgendwie [...] doof[en]“ (Z. 201) Blicken ausgesetzt zu sein, mit den Fragehemmungen und der funktionalen Bedeutung des Fragens zu rekonstruieren. Mit der Position *Um Erfolg bemühter Schüler* (2) geht für ihn das Recht einher, Fragen zur Sicherung des Verständnisses und Bearbeitung von Aufgaben zu stellen und die Pflicht, dass diese „gut“/„richtig“ (Z. 342f.) sein müssen. Sie sind erst nach intensiven, aber erfolglosen

Versuchen („wenn es gar nicht geht“, Z. 97) zu stellen. Es entfaltet sich die spannungsreiche Story-line der Bewertung, in der Fragen einerseits als Eingeständnis des Nicht-Verstehens und Hilfs-/Unterstützungsbedürftigkeit gedeutet werden und andererseits selbst eine schulische Anforderung darstellen.

Demgegenüber zeigt sich im Fall Sophias ein konträrer Sinnzusammenhang: Die Position als *Forscherin* (3) zieht sich wie ein „rote[r] Faden“ (Andresen, 2012, S. 141) durch das Interview und scheint die hohe subjektiv-epistemische Bedeutungszuschreibung, Überwindung von Fragehemmungen in der Re-Positionierung als *Fragende zum Trotz* (4) („Wenn also ich stelle eigentlich immer meine Frage trotzdem“, Z. 473f.) zugunsten ihrer Fragen „fürs Leben“ (Z. 479) und ihre eigenständige, systematische Fragenbearbeitung zu begründen. Mit diesen Positionen verknüpft sich für Sophia das Recht, allen Fragen nachzugehen und v. a. Lehrer:innen als kompetente Informationsgeber:innen zu adressieren, schließlich ist die „Schule [...] da zum Fragenstellen und der Unterricht auch“ (Z. 403f.). Es entfalten sich die Story-lines der Überwindung mit der Pflicht, negative Reaktionen zu ignorieren sowie die der Forschung. Letztere verpflichtet dazu, Fragen konsequent zu verfolgen, um differenzierte, „immer so richtig genau[e]“ (Z. 183) Antworten zu gewinnen.

Die Interpretation der Perspektiven und Positionen der Schüler:innen tragen – im Bewusstsein methodischer Limitationen bzgl. der Übertragbarkeit exemplarisch analysierter Fälle – somit zu einem vertieften Verständnis des unterrichtlichen Fragenstellens bei.

4 Diskussion und Fazit: Potenziale und Problemstellen des kindlichen Fragenstellens in Schule und Unterricht

Auf Grundlage der Auseinandersetzung mit der Perspektive der Eltern (s. 2) sowie der Kinder (s. 3) zeigen sich Potenziale des kindlichen Fragenstellens in Schule und Unterricht. Dieses im Kontext von Beziehungsgestaltung und Bedürfnisbefriedigung zu betrachten, wie es aus Elternsicht geschieht (s. 2) könnte sich auch mit Blick auf die Gestaltung pädagogischer Beziehungen (vgl. Helsper/Hummrich 2014) als gewinnbringend erweisen. Deutlich wird sowohl aus Kinder- als auch aus Elternsicht, dass Kinder Fragen nutzen, um in Beziehung zu treten. Damit rückt die Frage nach einem beziehungsförderlichen Umgang in den Fokus. Zudem lässt sich der betonte wissens- und erfahrungsbezogene diagnostische Wert von Fragen in Schule und Unterricht (vgl. Kaiser 2013) dahingehend erweitern, dass diese Aufschluss über Gefühle und Gedanken (s. 2), aber auch wahrgenommene schulische Anforderungen (s. 3) der Kinder versprechen. Dies erscheint ergänzend im Kontext des Erziehungsauftrages der Grundschule relevant.

Kindheitstheoretisch interpretiert, bietet das Fragenstellen vielfältige Möglichkeiten zur eigenaktiven Realitätsbearbeitung (vgl. Bauer/Hurrelmann 2021, S. 13) i.S. einer sozialen Akteurschaft (vgl. Bühler-Niederberger 2020).

Gleichwohl zeigen die Ergebnisse in 3. zentrale Problemstellen hinsichtlich vielschichtiger Risiken auf, mit denen sich Grundschüler:innen beim Fragenstellen konfrontiert sehen. Auch hier schließen Fragen nach unterstützenden Bedingungen und Beziehungen an. Überdies wird exemplarisch die zentrale funktionale Bedeutung ersichtlich, die eine differenziertere Betrachtung der v.a. normativ zugeschriebenen epistemischen Potenziale der Frage erforderlich macht.

Ausgehend von den dargelegten Potenzialen und Problemstellen könnten künftig Frageinteraktionen analysiert, das Frageverhalten von Lehrer:innen und Schüler:innen in möglicher Interdependenz und systematisch Zusammenhänge mit Unterrichtsmerkmalen (hier insb. dem Klassenklima) beleuchtet werden, wie dies aktuell in der videobasierten Beobachtungsstudie FragS² Umsetzung erfährt.

Literatur

- Andresen, Sabine (2012): Was und wie Kinder erzählen. Potenzial und Grenzen qualitativer Interviews. In: Frühe Bildung, Jg. 1, Nr. 3, S. 137-142.
- Andresen, Sabine (2018): Familie und informelles Lernen. In: Harring, Marius/Witte, Matthias/Burger, Timo (Hrsg.): Handbuch Informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven. Weinheim: Beltz Juventa, S. 366-380.
- Bauer, Ullrich/Hurrelmann, Klaus (2021): Einführung in die Sozialisationstheorie. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung. Weinheim: Beltz.
- Betz, Tanja/Bischoff-Pabst, Stefanie/Eunicke, Nicoletta/Menzel, Britta (2019): Kinder zwischen Chancen und Barrieren. Forschungsbericht 2. Zum Verhältnis von Schule und Familie aus der Sicht von Kindern: ihre Perspektiven, ihre Positionen. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Boegner, Vera/Miller, Susanne (2008): Kinderfragen als Ausgangspunkt des Sachunterrichts. Bausteine für eine theoretische Fundierung. In: Giest, Hartmut (Hrsg.): Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts. Band 18: Kind und Wissenschaft. Welches Wissenschaftsverständnis hat der Sachunterricht? Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 145-157.
- Breidenstein, Georg/Prenzel, Annedore (2005): Schulforschung und Kindheitsforschung — ein Gegensatz? Wiesbaden: VS.
- Brinkmann, Vera (2019): Fragen stellen an die Welt eine Untersuchung zur Kompetenzentwicklung in einem an den Schülerfragen orientierten Sachunterricht. Bielefeld: Schneider Hohengehren.
- Bühler-Niederberger, Doris (2020): Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume. Weinheim: Beltz Juventa.
- Butler, Lucas P./Ronfard, Samuel/Corriveau, Kathleen H. (2020): The Questioning Child. Insights from Psychology and Education. Cambridge: Cambridge University Press.
- De Boer, Heike (2009): Peersein und Schülersein — ein Prozess des Ausbalancierens. In: Deckert-Peaceman, Heike/de Boer, Heike (Hrsg.): Kinder in der Schule. Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung. Wiesbaden: Springer, S. 105-118.

2 Das DFG-geförderte Projekt (2023-2026) unter der Leitung von Prof. Dr. Susanne Miller (Universität Bielefeld) in Kooperation mit Prof. Dr. Thilo Kleickmann (Universität zu Kiel) untersucht Schüler:innenfragen im Kontext von Unterrichtsqualität.

- Ecarius, Jutta (2013): Familie – Identität – Kultur. In: Baader, Meike S./Götte, Petra/Groppe, Carola (Hrsg.): *Familientraditionen und Familienkulturen. Theoretische Konzeptionen, historische und aktuelle Analysen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 53-70.
- Ecarius, Jutta (2022): Erziehung in Familie. In: Ecarius, Jutta/Schierbaum, Anja (Hrsg.): *Handbuch Familie. Gesellschaft und differentielle Felder*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1-21.
- Fuhs, Burkhard (2012): Kinder in qualitativen Interviews – Zur Erforschung subjektiver kindlicher Lebenswelten. In: Heinzel, Friederike (Hrsg.): *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. Weinheim: Juventa, S. 80-103.
- Harré, Rom/Moghaddam, Fathali M./Pilkerton Cairnie, Tracy/Rothbart, Daniel/Sabat, Steven R. (2009): Recent Advances in Positioning Theory. In: *Theory & Psychology*, Jg. 19, Nr. 1, S. 5-31.
- Heinzel, Friederike (2022): Interaktion und Beziehungen von Schüler*innen. In: Bennewitz, Hedda/de Boer, Heike/Thiersch, Sven (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern*. Münster: Waxmann, S. 110-119.
- Heffner, Cornelia (2011): *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, Werner/Humrich, Merle (2014): Die Lehrer- Schüler-Beziehung. In: Tillack, Carina/Fischer, Natalie/Raufelder, Diana/Fetzer, Janina (Hrsg.): *Beziehungen in Schule und Unterricht. Teil 1*. Opladen: Barbara Budrich, S. 32-59.
- Honneth, Axel (2003): *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hummel, Rebecca (2024): *Kinderfragen aus Elternsicht. Eine empirische Studie zu Formen, Potenzialen und Limitationen des elterlichen Umgangs mit Fragen von Kindern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kaiser, Astrid (2013): Kommunikativer Sachunterricht. In: Becher, Andrea/Miller, Susanne/Oldenburger, Ines/Pech, Detlef/Schomaker, Claudia (Hrsg.): *Kommunikativer Sachunterricht. Facetten einer Entwicklung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 13-26.
- Kayi-Aydar, Hayriye/Miller, Elizabeth R. (2018): Positioning in classroom discourse studies: a state-of-the-art review. In: *Classroom Discourse*, Jg. 9, Nr. 2, S. 79-94.
- Krapp, Andreas (2018): Interesse. In: Rost, Detlef H./Sparfeld, Jörn R./Buch, Susanne (Hrsg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Band 5*. Weinheim: Beltz, S. 286-297.
- Krauß, Tina (2019): Zur Entwicklung von Fragen beim gemeinsamen Forschen von Kindern. In: Knörzer, Martina/Förster, Lars/Franz, Ute/Hartinger, Andreas (Hrsg.): *Forschendes Lernen im Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 114-121.
- Kuckartz, Udo/Rädiker, Stefan (2022): *Grundlagentexte Methoden: Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim u. München: Beltz Juventa.
- Liebenwein, Sylva/Weiß, Sabine (2012): Erziehungsstile. In: Sandfuchs, Uwe/Melzer, Wolfgang/Dühlmeier, Bernd/Rausch, Adly (Hrsg.): *Handbuch Erziehung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 160-168.
- Lipowsky, Frank (2020): Unterricht. In: Wild, Elke/Möller, Jens (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*. Berlin: Springer, S. 69-118.
- Niegemann, Helmut (2004): Lernen und Fragen. Bilanz und Perspektiven der Forschung. In: *Unterrichtsforschung*, Jg. 32, Nr. 4, S. 345-356.
- Osborne, Jonathan/Reigh, Emily (2020): What Makes a Good Question? Towards an Epistemic Classification. In: Butler, Lucas P./Ronfard, Samuel/Corriveau, Kathleen H. (2020): *The Questioning Child. Insights from Psychology and Education*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 281-300.
- Pallesen, Heike/Hörnlein, Miriam (2019): Warum Schüler*innen keine Fragen stellen. Unterricht zwischen Sozialisation zur Fraglosigkeit und Bildungsanspruch. In: Rumpf, Dietlind/Winter, Stefanie (Hrsg.): *Kinderperspektiven im Unterricht*. Wiesbaden: Springer, S. 11-20.
- Ritz-Fröhlich, Gertrud (1992): *Kinderfragen im Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sembill, Detlef/Gut-Sembill, Katrin (2004): Fragen hinter Schülerfragen – Schülerfragen hinterfragen. In: *Unterrichtswissenschaft*, Jg. 32, Nr. 4, S. 321-333.

- Tänzer, Sandra/Klammt, Julia (2016): „Warum schwimmen Enten auf der Gera?“. Kinderfragen als Ausgangspunkt zur partizipativen Unterrichtsplanung. In: Grundschulunterricht Sachunterricht, Jg. 63, Nr. 4, S. 18-22.
- van der Meij, Hans (1994): Student Questioning. A componential analysis. In: Learning and Individual Differences, Jg. 6, Nr. 2, S. 137-161.
- van Langenhove, Luk/Harré, Rom (1999): Introducing Positioning Theory. In: van Langenhove, Luk/Harré, Rom (Hrsg.): Positioning Theory: Moral Contexts of International Action. Oxford: Blackwell, S. 14-31.
- Walper, Sabine/Langmeyer, Alexandra/Wendt, Eva-Verena (2015): Sozialisation in der Familie. In: Bauer, Ullrich/Grundmann, Matthias/Walper, Sabine (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch Sozialisationsforschung. Weinheim: Beltz Juventa, S. 364-392.

Autorinnen

Hummel, Rebecca, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Bielefeld

Stets, Mona, Akademische Rätin an der Universität Bielefeld

*Elke Inckemann, Anna Lautenschlager,
Almut Stapelfeldt-Bär, Iman El Abdellaoui, Birgit Grasy,
Margarethe Harnischmacher und Astrid Rank*

Aufwachsen in sprachlicher Vielfalt – Erfahrungen und Ergebnisse aus drei Forschungsprojekten zur sprachlichen Bildung und Förderung

Abstract

In dem Beitrag werden Forschungsergebnisse aus drei Projekten zum Themenbereich „Aufwachsen in sprachlicher Vielfalt“ vorgelegt und dabei Unterstützungsstrukturen in der Grundschule beleuchtet. Die Ergebnisse zeigen positive Entwicklungen in (schrift-)sprachlichen Fähigkeiten, Hörverstehen und der Lehrkräftefortbildung. Dabei wird besonders die heterogene Entwicklung der Schüler:innen betont, während die Projekte gleichzeitig eine wertvolle Plattform für die praxisnahe Ausbildung von Lehrkräften bieten.

Schlüsselwörter

Sprachliche Vielfalt, Deutsch als Zweitsprache, Professionalisierung, Lehrkräftebildung

1 Hinführung

In den vergangenen Jahrzehnten rückte die Frage nach dem Umgang mit sprachlicher Vielfalt in der Grundschule in den Vordergrund (Gogolin 2002; Diehm 2019). Der angemessene Umgang mit sprachlicher Vielfalt fordert von allen Beteiligten viel. Neu zugewanderte Kinder bzw. Kinder, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, stehen vor einem langjährigen Lernprozess, der von vielen Faktoren beeinflusst wird (Jeuk 2021). Grundschullehrkräfte sollen die Identitätsentwicklung der Kinder und die Förderung der (schrift-)sprachlichen Fähigkeiten in den Blick nehmen, über spezifische diagnostische und didaktische Kompetenzen im Umgang mit sprachlicher Vielfalt verfügen (KMK/HRK 2015) und sich dabei der grundsätzlichen Ambivalenz von Förderung, die auch mit „Praktiken der Selektion und Exklusion“ (Diehm 2019, S. 18) einhergehen kann, bewusst sein.

In diesem Beitrag werden drei Projekte vorgestellt, die alle auf Unterstützungsstrukturen für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt zielen, dabei aber auf unterschiedliche Rahmenbedingungen ausgerichtet sind. Konkrete Ansätze zur Unterstützung bei sprachlicher Vielfalt können in den Regelunterricht integriert oder additiv stattfinden, spezifische Vorgaben zu Zielen, Inhalten, Materialien beinhalten oder übergreifender angelegt sein, sich auf das Ein-Lehrer:in-System oder Zwei-Lehrpersonen-System beziehen, Studierende einbinden oder sich an Lehrkräfte richten (KMK 2019). Das Projekt SSB! zielt auf sprachliche Förderung im Zwei-Lehrpersonen-System, das Projekt MEDIHA greift die Möglichkeiten im Ganztags auf, im Projekt QUISUGS werden Lehrkräfte für eine inklusive und sprachensible Unterrichtsplanung fortgebildet.

Bei aller Bedeutung der Sprache für eine erfolgreiche Bildungsbiographie und gesellschaftliche Teilhabe darf nicht übersehen werden, dass eine erfolgreiche Integration mehr bedarf als der sprachlichen Bildung und Förderung. So fassen de Boer und Merklinger zusammen, dass „ein erfolgreicher Integrationsprozess vor allem auch daran gebunden ist, dass Schüler:innen und Eltern neue positive Erfahrungen machen können, eigene Stärken erfahren und ausbauen, dass soziale Beziehungen entstehen und Kinder und Familien sich als Teil der Aufnahmegeellschaft fühlen“ (de Boer/Merklinger 2021, S. 11). Die Verknüpfung der Perspektiven der Grundschulpädagogik und der Kindheitsforschung macht außerdem darauf aufmerksam, dass die Sicht der Kinder selbst mit entsprechenden Instrumenten erhoben werden sollte.

2 Langfristige Unterstützung neu zugewanderter Kinder (Projekt „SSB!“)

Die Bedeutung von Sprache und damit verbunden die sprachliche Förderung als Schlüssel zur Integration und für gelingende Bildungsbiografien gilt als unumstritten (Becker-Mrotzeck/Roth 2017). In diesem Zusammenhang sind die sprachlichen Basisqualifikationen (Ehlich 2005) von besonderer Relevanz, da sie die Teilfähigkeiten beschreiben, über die Individuen verfügen müssen, um an der literalen Gesellschaft teilhaben zu können. Dabei ist über die spezifische Lernausgangslage sowie die Entwicklung und den Bildungsverlauf neu zugewanderter Kinder auch wegen fehlender prozessbegleitender Diagnostik wenig bekannt (Massumi/v. Dewitz 2015).

2.1 Ziele und Design des Projekts

Das Projekt SSB! („Sprache. Schriftsprache. Bildungssprache – Förderung von Kindern mit Fluchterfahrung und neu zugewanderten Kindern“) wird seit 2016 durchgeführt. In diesem Projekt sind studentische Lernpat:innen in Deutsch- und Regelklassen mit neu zugewanderten Kindern tätig, in jeder Klasse zwei

Lernpat:innen an jeweils einem Unterrichtsvormittag/Woche. Im Schuljahr 2022/23 werden 10 Deutschklassen und 25 Regelklassen durch 70 Lernpatenstellen unterstützt. Die Lernpat:innen führen in ihren Klassen Einzel- und Kleingruppenförderung durch und fördern gemeinsam mit der Klassenlehrer:in in verschiedenen Formen des Co-Teachings. Die wissenschaftliche Begleitforschung geht u. a. der Frage nach, wie sich die Kinder in den sprachlichen Basisqualifikationen über ein und mehrere Jahre entwickeln.

Innerhalb des Projekts wurde ein Beobachtungsleitfaden („SSB!-Beobachtungsinventar“) sowie ein informelles schriftliches Verfahren „LUK!-Das kann ich schon auf Deutsch (LUK!KIS)“ entwickelt, durch welche die (schrift-)sprachlichen Fähigkeiten der Schüler:innen über vier bzw. drei Messzeitpunkte erfasst werden. Da das sprachliche Lernen von vielen Faktoren beeinflusst ist, wird im Beobachtungsinventar auch auf die besonderen Umstände des Aufwachsens eingegangen. In diesem Beitrag wird die Entwicklung über das Schuljahr 22/23 von 214 Kindern in ausgewählten (schrift-)sprachlichen Qualifikationsbereichen mittels des Beobachtungsinventars aufgezeigt. Darüber hinaus sollen zwei LUK!KIS-Einzelfallstudien von Kindern dargestellt werden, die mehr als drei bzw. zwei Jahre im Projekt SSB! begleitet wurden.

2.2 Ergebnisse und Diskussion

Die Auswertung der Dokumentation der Studierenden über die Basisdaten im Beobachtungsinventar zum ersten Zeitpunkt im Schuljahr 2022/23 veranschaulicht die (sprachliche) Vielfalt in SSB!:

- Das Alter der Kinder liegt zwischen 6 und 12 Jahren (10-Jährige rund 18 %, 9-Jährige rund 26 %, 8-Jährige rund 33 %; N=201).
- Viele der Kinder besuchen eine Deutschklasse (rund 65 %; N=201). In die erste Jahrgangsstufe der Regelklasse gehen 13 %, in die zweite Jahrgangsstufe 7 %, in die dritte Jahrgangsstufe 10 % und die vierte Jahrgangsstufe besuchen nur 6 %.
- Die Kinder kommen aus 49 verschiedenen Nationen (N=213), wobei am häufigsten die Länder Ukraine (13 %), Russland (10 %) und Afghanistan (8 %) genannt werden.
- Dementsprechend sprechen die Schüler:innen 36 verschiedene Erstsprachen (Ukrainisch 12 %, Russisch 12 %, Farsi 5 %; N=213). 68 % (N=212) sind bereits im lateinischen Schriftsystem alphabetisiert; 14 % sogar in mehreren Schriftsystemen (kyrillisch, arabisch).
- Dies spiegelt sich auch in der Schulerfahrung wider (N=213): 36 % der Kinder haben 1-2 Jahre Schulerfahrung, 16 % sogar 3-4 Jahre. 26 % der Kinder verfügen nicht über Schulerfahrung.
- Die Kinder befinden sich unterschiedlich lange in Deutschland. Die meisten sind seit 3-6 Monaten in Deutschland (29 %), viele (25 %) schon mehr als

12 Monate, 19 % seit 6-12 Monaten, und ein kleinerer Anteil (14 %) erst seit weniger als drei Monaten. Die Hälfte der Kinder hat wohl keine Fluchterfahrung (N=205), 5 % kommen nach Beobachtung der Studierenden mit Fluchterfahrung; bei einem Großteil (34 %) ist der Schule nichts bekannt.

Die Analyse des Beobachtungsinventars zeigt ebenso die Heterogenität wie auch den positiven Entwicklungstrend. Der Anteil an Kindern, die nach Einschätzung der Lernpat:innen viele deutsche Wörter korrekt bzw. sachgemäß verstehen (hierarchieniedrige semantische Qualifikation) nimmt von 32 auf 56 % zum Schuljahresende zu; der Anteil der Kinder, die Wörter korrekt verwenden, steigert sich von knapp 20 auf 41 %. Das Verstehen einfacher Sätze ist bereits bei 50 % der Schüler:innen zum 1. Zeitpunkt gegeben (N=215) und nimmt im Laufe des Schuljahres auf fast 75 % zu. Das Verstehen komplexer Sätze fällt vielen Schüler:innen noch schwer. 33 % der Kinder können am Ende des Schuljahres (überwiegend) komplexeren Sätzen folgen (N=207); das korrekte Bilden komplexerer Satzkonstruktionen gelingt rund 8 % der Kinder zum vierten Zeitpunkt. Hinsichtlich der literalen Qualifikation erlesen und schreiben bereits zum 1. Zeitpunkt 75 bzw. 85 % der Kinder einzelne Buchstaben; zum 4. Zeitpunkt sogar 90 bzw. 93 %. Das Erlesen einzelner Wörter gelingt ca. 78 % der Schüler:innen bis zum Ende des Schuljahres (N=205). Auch die Produktion lautgetreuer Verschriftung nimmt auf ca. 45 % (N=206) am Schuljahresende zu. Das Leseverständnis auf Satzebene nimmt ebenfalls zu, wobei ca. 20 % der SSB! Schüler:innen bereits zum 3. Zeitpunkt Texte rezipieren können. Die Produktion ganzer Texte gelingt zum 4. Zeitpunkt 4 %, 14 % zumindest überwiegend (N=206). Orthographisch korrektes Verschriften trifft auf knapp 40 % der Schüler:innen bereits zum 3. Zeitpunkt überwiegend zu.

Die enorme individuelle Entwicklung von anfänglichem Verschriften einfacher Wörter bis hin zum Verschriften einer kohärenten Geschichte mit Merkmalen schriftlicher Erzählkompetenz wird auch in zwei Einzelfallanalysen der LUK!KIS Erweiterungsaufgabe sehr deutlich: Ein spanischer Junge kommt mit neun Jahren Anfang 2019 nach Deutschland. Am Ende der Deutschklasse (Juli 2019) beherrscht das Kind Phonem-Graphem-Korrespondenzen, versteht Wörter und Sätze, liest und schreibt einfache Wörter, wagt sich auch an komplexere Wörter und einfache Texte. Das Lesen komplexerer Texte und das Verfassen von Texten ist noch zu schwierig. Mitte der 3. Jahrgangsstufe (April 2021) gelingt dem Jungen ein kohärenter kurzer Text mit einfacher Satzstruktur. Am Ende der 4. Jahrgangsstufe (Juli 2022) ist der Text deutlich länger, Erzählstrukturen sind erkennbar, der Wortschatz ist umfangreicher. Vergleicht man den Text dieses Jungen mit dem eines russischen Jungen, der Mitte 2020 mit neun Jahren nach Deutschland gekommen ist, fällt auf, dass dieser nach jeweils einem Schuljahr in der Deutschklasse und in einer Regelklasse der 4. Jgst. (Juli 2022) nochmals komplexere Satzkonstruktionen bilden kann und insgesamt eine sehr solide Erzählkompetenz aufweist. Beide

Beispiele zeigen allerdings auch, dass der Spracherwerb nach zwei bzw. drei Jahren nicht abgeschlossen, und trotz rascher positiver individueller Entwicklung weitere Unterstützungsstrukturen nötig sind.

Insgesamt weisen die Ergebnisse in eine positive Richtung in der Entwicklung (schrift)sprachlicher Fähigkeiten. Zu fragen bleibt, ob die Kompetenzen den bildungssprachlichen Anforderungen von Schule und Unterricht (Stichwort monolingualer Habitus) gerecht werden. So zeigen unsere Analysen, dass lediglich zwei Kinder auf ein Gymnasium, 20 Kinder auf eine Mittelschule nach der vierten Jahrgangsstufe wechseln. Darüber hinaus müssen (weitere) langfristige Unterstützungsangebote auch mit Blick auf die alarmierenden Ergebnisse des IQB-Bildungstrends 2021 (Stanat et al. 2022) etabliert werden. Hinsichtlich der Studierenden ist festzuhalten, dass sich ihnen im Projekt SSB! die Möglichkeit bietet, nicht nur diagnostische und didaktische Kompetenzen zu stärken, sondern durch den regelmäßigen Umgang mit den neu zugewanderten Kindern über mindestens ein Schulhalbjahr den eigenen Blick zu weiten, Einblicke in die Erfahrungswelt der Kinder zu erhalten und die Kinder in verschiedenen Feldern zu fördern.

3 Förderung des Hörverstehens bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache (Projekt MEDIHA)

Hörverstehen gilt als eine wichtige Kompetenz für die Erst- und Zweitspracherwicklung (Eckhardt 2020). Der neueste IQB-Bildungstrend 2021 zeigt jedoch auf, dass rund 18% der Grundschüler:innen den Mindeststandard im Zuhören nicht erreichen (Wittig/Schneider 2022). Als zentrale Einflussfaktoren werden soziale und zuwanderungsbezogene Disparitäten benannt (Sachse et al. 2022; Henschel et al. 2022). Laut Marx (2016) weisen Jugendliche mit Deutsch als Zweitsprache schwächere bildungs- und alltagssprachliche Hörverstehenskompetenzen auf als ihre einsprachigen Mitschüler:innen. Zwar verbessern sich die bildungssprachlichen Kompetenzen im Laufe der Grundschulzeit, jedoch gibt es Hinweise darauf, dass die Unterschiede zwischen Schüler:innen mit Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Erstsprache konstant bleiben und sich teilweise sogar vergrößern (siehe z. B. Heppt/Stanat 2020).

3.1 Ziele und Design des Projekts

Das Projekt MEDIHA („Medienbildung und Zuhören als Schatz“) fand von 2020 bis 2022 an Ganztagsgrundschulen mit einem hohen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund bzw. Mehrsprachigkeit in sozioökonomisch schwachen Bezirken Münchens statt. Kinder der 2. – 4. Jahrgangsstufe besuchten über ein Schulhalbjahr einmal pro Woche eine 1,5-stündige „MEDIHA-AG“, in der Lehramts- und Pädagogikstudierende der LMU München (die sogenannten Zuhörmentor:innen) ausgehend von der HörSpielBox der Stiftung Zuhören

Zuhörkompetenz, Hörverstehen und Medienkompetenz förderten. Neben der Frage, wie sich das bildungssprachliche Hörverstehen bei Schüler:innen mit Deutsch als Zweitsprache im Laufe eines Schulhalbjahres verändert, soll in diesem Beitrag auch darauf eingegangen werden, welche Unterstützungsmöglichkeiten im Projekt MEDIHA angeboten wurden.

Für die Erhebung der bildungssprachlichen Hörverstehenskompetenz wurde der Untertest „Text“ aus BiSpra 2-4: Test zur Erfassung bildungssprachlicher Kompetenzen bei Grundschulkindern der Jahrgangsstufen 2 bis 4 (Heppt et al. 2020) eingesetzt. Darüber hinaus wurde vorab ein im Projekt entwickelter Fragebogen durchgeführt („MEDIHA – Fragebogen zur Erfassung der sprachlichen Ausgangslage“). In diesem konnten die Schüler:innen angeben, welche Sprachen sie benutzen, wann sie die deutsche Sprache erlernt haben und in welcher zeitlichen Intensität die beherrschten Sprachen mit verschiedenen Kommunikationspartnern gesprochen werden. Diese Angaben waren Grundlage für die Einordnung der Kinder zu den Sprachgruppen *Deutsch als Erstsprache*, *Deutsch als Erstsprache bilingual* und *Deutsch als Zweitsprache*. Zu Beginn und zum Ende des Halbjahres wurden alle Kinder mit dem Instrument BiSpra 2-4 getestet, welches die Ergebnisse in einen sehr hohen, hohen, mittleren, niedrigen und sehr niedrigen Leistungsbereich unterteilt. Die Ausgangslage liegt von 196 Kindern für das 1. und 2. Halbjahr 2020/21 sowie für das 1. und 2. Halbjahr 2021/22 vor. Von 124 Kindern konnten sowohl Prä- als auch Post-Daten erhoben werden, da die Erhebung zum Ende des 1. Halbjahrs 2020/21 aufgrund coronabedingter Schulschließungen entfallen musste.

3.2 Ergebnisse und Diskussion

Die Auswertung der Prä-Erhebungen aller vier Halbjahre zeigt, dass rund 90% der Kinder ein mittleres bis sehr hohes Leistungsniveau bei der Testung erreichen. Die Unterschiede zwischen den einzelnen Sprachgruppen sind moderat. Rund 10% der Kinder erreichen den niedrigen bzw. sehr niedrigen Leistungsbereich. Dabei ist festzustellen, dass Schüler:innen mit Deutsch als Erstsprache den größeren Anteil in dieser Gruppe ausmachen. Insgesamt weisen die Ergebnisse auf eine solide Ausgangslage der Schüler:innen hin.

Die Ergebnisse der Post-Erhebungen zeigen, dass die Kinder am Ende des Halbjahres zwar weiterhin eher im mittleren bis sehr hohen Leistungsbereich abschneiden, jedoch ist eine leichte Zunahme im niedrigen und sehr niedrigen Bereich zu verzeichnen. Dabei ist zu beachten, dass sich die Verteilung der Kinder auf die fünf Leistungsbereiche zum zweiten Erhebungszeitraum teilweise verändert. Hierbei ist die Variation an Richtung und Ausmaß dieser Veränderungen beachtlich. Es gibt Fälle, in denen Kinder bei der ersten Erhebung ein hohes Leistungsniveau erreichen, jedoch zum Ende des Halbjahres in einem niedrigen Bereich abschneiden. Diese Kinder wiesen somit zu Beginn der AG zunächst einen eher geringeren

Bedarf an Förderung auf. Hieraus ist zu schließen, dass trotz einer positiven Ausgangslage nicht der Schluss gezogen werden darf, dass diese Kinder keine weitere Förderung benötigen.

Insgesamt weisen die Ergebnisse sowohl auf eine positive Ausgangslage als auch auf eine positive Entwicklung der Schüler:innen hin. Die individuellen Entwicklungsverläufe der Schüler:innen unterscheiden sich jedoch durchaus. Daher stellt sich die Frage, wie Unterstützungsmöglichkeiten aussehen könnten, um der Heterogenität der Schüler:innen gerecht werden zu können. Zu beachten ist, dass die Förderung des bildungssprachlichen Hörverstehens eher implizit und nicht explizit stattgefunden hat. Es ging im Projekt MEDIHA nicht allein um die sprachliche Bildung der Kinder, sondern um eine umfassende Förderung in den Bereichen Medien- und Zuhörkompetenz. Hierfür wurden auch die alltäglichen und sozialen Erfahrungen und Vorlieben der Schüler:innen hinsichtlich des Umgangs und der Nutzung mit (Hör-)Medien erfragt und als Ausgangspunkt für die Gestaltung der AG genutzt.

4 Lehrkräftefortbildung „inklusiv und sprachsensibel in der Grundschule unterrichten“ (Projekt QUISUGS)

In Deutschland ist die Lehrkräftefortbildung die maßgebende Unterstützungsmaßnahme für Lehrkräfte im Beruf. Im Rahmen der Umsetzung einer sprach- und inklusionssensiblen Grundschule wird die Lehrkräftefortbildung zur „Hoffnungsträgerin“ (Amrhein/Badstieber 2012, S. 6), um Lehrer:innen bei den Veränderungen der Praxis berufsbegleitend zu unterstützen. Aber Studien zeigen, dass sich Lehrkräfte auf inklusiven und sprachsensiblen Unterricht nur unzureichend vorbereitet fühlen, die Rahmenbedingungen kritisieren, Fortbildungen und Kooperationsstrukturen fordern (SVR 2016; VBE 2017).

4.1 Ziele und Design des Projekts

Die Lehrkräftefortbildung (LFB) „inklusiv und sprachsensibel unterrichten in der Grundschule“ fand im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung von 2019 bis 2023 statt. In sechs Fortbildungsreihen mit jeweils fünf Fortbildungstagen wurden insgesamt mehr als 110 Lehrkräfte fortgebildet. Die Fortbildung setzte auf der Ebene der Unterrichtsplanung und -gestaltung an und nutzte das Planungsmodell der inklusionsdidaktischen Netze^S (Rank/Scholz 2017; Gietl 2023). In der Begleitforschung zur Wirksamkeit und Nachhaltigkeit der Lehrkräftefortbildung wurden über Fragebögen und Unterrichtstagebücher Ergebnisse zu den Evaluationsebenen Zufriedenheit und Akzeptanz („reaction“), Weiterentwicklung von Wissen, Überzeugungen, Werthaltungen und motivationalen Voraussetzungen („learning“) sowie Weiterentwicklung des unterrichtlichen Handelns („behavior“) erhoben (Lipowsky/Rzejak 2019).

4.2 Ergebnisse und Diskussion

Die Aussagen der Lehrkräfte auf der Evaluationsebene „reaction“ (N=79) legen nahe, dass die Teilnehmer:innen mit den Inhalten und der Organisation der LFB sehr zufrieden waren, speziell das Planungsmodell der inklusionsdidaktischen Netze*^S jedoch eine Herausforderung für sie darstellte. Für die Evaluationsebene „learning“ (N=75) muss betont werden, dass die teilnehmenden Lehrkräfte ihr pädagogisches und fachdidaktisches Wissen sowie ihre professionelle Handlungskompetenz für einen inklusiven und sprachsensiblen Unterricht (König et al. 2019) bereits vor Beginn der Fortbildung als verhältnismäßig hoch einschätzten. Lediglich bei der Selbstwirksamkeitsüberzeugung zur inklusiven und sprachsensiblen Unterrichtsgestaltung ergab sich ein etwas schwächerer Wert. Nach der LFB zeigte sich eine signifikant positive Entwicklung in den Bereichen persönliche Bereitschaft, Selbstwirksamkeitsüberzeugung, Einstellung zur Gestaltung inklusiven Unterrichts, Wissen zu individuellen Lernvoraussetzungen, Wissen über Unterrichtsplanung und Wissen über sprachsensiblen Unterricht. Insbesondere für die Weiterentwicklung des fachdidaktischen Wissens zu einem sprachsensiblen Unterricht ergab sich eine große Effektstärke (cohens d .83). Für die Evaluationsebene „behavior“ können lediglich Tendenzen angegeben werden, da für das Instrument Unterrichtstagebuch der Rücklauf zu gering war. Die Angaben der wenigen Lehrkräfte, die Unterrichtstagebücher über den gesamten Verlauf einer Fortbildungsreihe abgaben (N=9), deuten darauf hin, dass gerade die Gestaltung eines sprachsensiblen Unterrichts Lehrkräfte vor Herausforderungen stellt und durch gezielte LFB gestärkt werden kann.

Insgesamt stützen die Ergebnisse das Konzept der Lehrkräftefortbildung, die mit dem Fokus auf sprachsensiblen und inklusiven Unterricht bewusst einen weiten Inklusionsbegriff verfolgt und zudem den inhaltlichen Schwerpunkt auf die Unterrichtsplanung und -gestaltung legt. Die Kindheitsforschung macht jedoch darauf aufmerksam, dass sich in Lehrkräftefortbildungen der Blick nicht allein auf Unterricht und Defizite der Kinder richten sollte, sondern Lehrkräfte in einer Grundhaltung bestärkt werden sollten, die alle Ressourcen und Kompetenzen der Kinder wahrnimmt.

5 Gesamtreflexion

Abschließend wurde in dem Symposium reflektiert, wie in den Projekten SSB!, MEDIHA und QUISUGS die Kompetenzen der Kinder in Deutsch als Zweitsprache gestärkt, die Professionalisierung von Studierenden für das Lehramt an Grundschulen im Feld Umgang mit sprachlicher Vielfalt unterstützt und die Kompetenzen erfahrener Lehrkräfte für einen inklusiven und sprachsensiblen Unterricht erweitert werden können. Allen drei Projekten ist gemeinsam, dass sie im Rahmen der universitären Grundschullehrkräftebildung entstanden sind und

SSB! und MEDIHA auch mit studentischen Förderkräften gearbeitet haben. So erfolgversprechend die Projekte für die Kinder sind – am meisten lernen vielleicht zunächst die Studierenden, deren Kompetenzen im Umgang mit sprachlicher Vielfalt in einem situierten Setting sowohl theoretisch als auch praktisch geschult werden. Für zukünftige Forschung kann deshalb auch adressiert werden, was in der Förderung genau geschieht. Mit Sicherheit ist es sinnvoll, hier die Tiefenstrukturen mit den Studierenden und den Lehrkräften (z. B. in einer gemeinsamen universitären Arbeitsgruppe) zum Vorteil der Kinder in den Blick zu nehmen: Kognitive Aktivierung, gute adaptive Aufgaben und ein genauer diagnosegeleiteter Förderbegriff. So kann auch diese sehr gewinnbringende Förderaktivität weiterhin optimiert werden.

Literatur

- Amrhein, Bettina/Badstieber, Benjamin (2013): Lehrerfortbildungen zu Inklusion: Eine Trendanalyse. Gütersloh: Bertelsmann.
- Becker-Mrotzeck, Michael/Roth, Hans-Joachim (Hrsg.) (2017): Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder. Münster: Waxmann.
- de Boer, Heike/Merklinger, Daniela (2021): Grundschule im Kontext von Flucht und Migration. Stuttgart: Kohlhammer.
- Diehm, Isabell (2019): Differenz – die pädagogische Herausforderung in der Schule für alle Kinder. In: Skorsetz, Nina/Bonanati, Marina/Kucharz, Diemut (Hrsg.): Diversität und soziale Ungleichheit. Wiesbaden: VS Springer, S. 9-19.
- Eckhardt, Andrea G. (2020): Hörverstehen in der Zweitsprache Deutsch. In: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Stuttgart: Schneider Hohengehren, S. 327-340.
- Enlich, Konrad (2005): Eine Expertise zu Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Sprachförderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. In: Gogolin, Ingrid/ Neumann, Ursula/Roth, Hans-Joachim (Hrsg.): Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Münster: Waxmann, S. 33-50.
- Gietl, Kathrin (2023): Sachunterricht sprachsensibel planen – eine qualitative Untersuchung zum Potenzial des Planungsmodells „inklusionsdidaktische Netze“ für die universitäre Phase der Lehrerbildung. Universität München.
- Gogolin, Ingrid (2002): Kulturelle und sprachliche Vielfalt in der Grundschule. In: Heinzel, Friederike/Prengel, Annedore (Hrsg.): Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. Opladen: Leske + Budrich, S. 60-69.
- Henschel, Sofie/Heppt, Birgit/Rjosk, Camilla/Weirich, Sebastian (2022): Zuwanderungsbezogene Disparitäten. In: Stanat, Petra/Schipolowski, Stefan/Schneider, Rebecca/Sachse, Karoline A./Weirich, Sebastian/Henschel, Sofie (Hrsg.): IQB-Bildungstrend 2021. Münster: Waxmann, S. 181-220.
- Heppt, Birgit/Köhne-Fuetterer, Judith/Englinsky, Jenny/Volodina, Anna/Stanat, Petra/Weinert, Sabine (2020): BiSpra 2-4. Test zur Erfassung bildungssprachlicher Kompetenzen bei Grundschulkindern der Jahrgangsstufen 2 bis 4. Münster: Waxmann.
- Heppt, Birgit/Stanat, Petra (2020): Development of academic language comprehension of German monolinguals and dual language learners. In: Contemporary Educational Psychology, Jg. 62, S. 1-15.

- Jeuk, Stefan (2021): Deutsch als Zweitsprache. Stuttgart: Kohlhammer.
- KMK/HRK (2015): Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschullektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. Berlin/Bonn: KMK/HRK.
- KMK (2019): Bildungssprachliche Kompetenzen in der Schule stärken. Berlin/Bonn: KMK.
- König, Johannes/Gerhard, Kristina/Kaspar, Kai/Melzer, Conny (2019): Professionelles Wissen von Lehrkräften zu Inklusion: Überlegungen zur Modellierung und Erfassung mithilfe standardisierter Instrumente. In: Pädagogische Rundschau, Jg. 73, Nr. 1, S. 43-65.
- Lipowsky, Frank/Rzejak, Daniela (2019): Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Fortbildungen für Lehrkräfte. In: Platzbecker, Paul/Priebe, Botho (Hrsg.): Zur Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Lehrerfortbildung. Essen-Werde: IFL, S. 34-74.
- Marx, Alexandra (2016): Hören und Verstehen: Struktur und Determination des Hörverstehens bei Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Erst- bzw. Zweitsprache. Freie Universität Berlin.
- Massumi, Mona/von Dewitz, Nora (2015): Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen. Köln: Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
- Rank, Astrid/Scholz, Markus (2017): Inklusion und Sachunterricht – Unterricht planen und durchführen. In: Hellmich, Frank/Blumberg, Eva (Hrsg.): Inklusiver Unterricht in der Grundschule. Stuttgart: Kohlhammer, S. 313–322.
- Sachse, Karoline A./Jindra, Christoph/Schumann, Kristoph/Schipolowski, Stefan (2022): Soziale Disparitäten. In: Stanat, Petra/Schipolowski, Stefan/Schneider, Rebecca/Sachse, Karoline A./Weirich, Sebastian/Henschel, Sofie (Hrsg.): IQB-Bildungstrend 2021. Münster: Waxmann, S. 151-180.
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) (2016): Lehrerbildung in der Einwanderungsgesellschaft. Berlin: SVR.
- Stanat, Petra/Schipolowski, Stefan/Schneider, Rebecca/Sachse, Karoline A./Weirich, Sebastian/Henschel, Sofie (2022): IQB-Bildungstrend 2021. Münster: Waxmann.
- Verband Bildung und Erziehung (VBE) (2017): Inklusion an Schulen aus Sicht der Lehrkräfte in Deutschland – Meinungen, Einstellungen und Erfahrungen. Berlin: forsa.
- Wittig, Julia/Schneider, Rebecca (2022): Kompetenzstufenbesetzung im Fach Deutsch. In: Stanat, Petra/Schipolowski, Stefan/Schneider, Rebecca/Sachse, Karoline A./Weirich, Sebastian/Henschel, Sofie (Hrsg.): IQB-Bildungstrend 2021. Münster: Waxmann, S. 41-65.

Autorinnen

Inckemann, Elke, Dr., Professorin für Grundschulpädagogik und -didaktik an der Ludwig-Maximilians-Universität München

Lautenschlager, Anna, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik an der Ludwig-Maximilians-Universität München

Stapelfeldt-Bär, Almut, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik an der Ludwig-Maximilians-Universität München

El Abdellaoui, Iman, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Ludwig-Maximilians-Universität München

Grasy, Birgit, Dr., Konrektorin an der Grundschule am Grünen Markt in Erding

Harnischmacher, Margarethe, Lehramtsanwärterin an der Grundschule Gauting

Rank, Astrid, Dr., Professorin für allgemeine Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Universität Regensburg
ORCID: 0000-0002-2468-6129

Sandra Last

Perspektiven von Schüler:innen bei der Bearbeitung von Aufgaben. Forschungsergebnisse zur interaktiven Aufgabenbearbeitung im sprachlichen Anfangsunterricht

Abstract

In diesem Beitrag werden ausgewählte Ergebnisse der abgeschlossenen Dissertationsstudie „Interaktive Aufgabenbearbeitung im sprachlichen Anfangsunterricht“ (Last 2023) vorgestellt und hinsichtlich der Perspektiven von Schüler:innen beleuchtet.

Mittels eines rekonstruktiven und interpretativen Forschungsansatzes wurde untersucht, wie Schüler:innen fachdidaktisch gerahmte Lese- und Schreibaufgaben kooperativ bearbeiten. Das Gesamtkorpus von 25 Videoaufnahmen wurde zu einem Analysekorpus von 14 Videoaufnahmen reduziert und im Forschungsprozess interaktionsanalytisch ausgewertet. Die Ergebnisse weisen Prozessmerkmale sowie aufgaben- und schriftbezogene Handlungen von Erstklässler:innen aus, die eine Annäherung an ihre Perspektiven bei der fachlichen Aufgabenbearbeitung ermöglichen.

Schlüsselwörter

Aufgabenbearbeitung, Interaktion, Ko-Konstruktion, sprachlicher Anfangsunterricht

1 Einführung

Dieser Beitrag fokussiert die Perspektiven von Schüler:innen bei der Bearbeitung von fachdidaktischen Aufgaben im sprachlichen Anfangsunterricht. Mit ‚Schüler:innen‘ ist eine Personengruppe gemeint, die einen engen Bezug zu ‚Kindern‘ aufweist und die sich von Erwachsenen unterscheidet. Das Schüler:insein und das Kindsein ist seit Einführung der Schulpflicht eng miteinander verbunden, denn ein Großteil der Kindheit findet in der Institution Schule statt und die größte Gruppe der Akteur:innen in der Grundschule sind Schüler:innen (vgl. Eigenmann/

Ruoss 2022, S. 24). Es ist der Verdienst der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung, Kindheit als Konstrukt generationaler Verhältnisse zu verstehen, das in der Institution Schule wirkt (vgl. z. B. Heinzel 2022, S. 11, auch Krappmann/Oswald 1995, S. 16f.; Zinnecker 2001, S. 68f.). Kinder (sowie Schüler:innen als Kinder in einer bestimmten Rolle) sind demnach nicht primär Werdende auf dem Weg zum Erwachsensein, sondern werden „als Subjekte und Akteure in ihrer Lebensumwelt und als Betroffene gesellschaftlicher Entwicklungen und Entscheidungen betrachtet“ (Heinzel 2022, S.11). Die ‚Perspektiven von Kindern‘ rücken insofern in den Blick von Kindheits- und Grundschulforschung.

Unter den ‚Perspektiven von Kindern‘ verstehen Beck et al. nicht etwas, das ein Kind ‚hat‘ oder ‚einnimmt‘, sondern ein kindheitstheoretisches Konzept, bei dem „die Perspektive der Kinder eine Perspektive von Erwachsenen [ist], und zwar auch von denen, die Kinder mit dem Anspruch erforschen, ihre Sicht zu erkennen und zu stärken“ (Beck et al. 2021, S. 14). Vor diesem Hintergrund ist im Folgenden mit dem Begriff der ‚Perspektive‘ die Rekonstruktion von Deutungsmustern, Interessen und Praktiken gemeint, die in der Interaktion zwischen Schüler:innen hervorgebracht und ausgehandelt werden (vgl. z. B. Honig et al. 1999, S. 11f.). Dies geschieht mit dem Ziel, die Handlungsweisen von Schüler:innen bei der Bearbeitung von Aufgaben als Teil ihres Schullebens nachzuzeichnen.

Insbesondere die Schüler:innen- sowie Kindheitsforschung geht dem Schulleben und Erleben von Schüler:innen auf den Grund (Betz 2022, S. 34). Betz unterscheidet zwei zentrale Forschungsfelder: Erstens, wie Schüler:innen die Schule als Ort des Aufeinandertreffens mit ihren Peers ausdeuten und zweitens, wie sie sich mit dem Unterricht und seinen Inhalten auseinandersetzen (vgl. ebd.).

Die Erkenntnisse der hier vorgestellten Dissertationsstudie „Interaktive Aufgabebearbeitung im sprachlichen Anfangsunterricht“ (vgl. Last 2023) lassen sich an dem zweiten aufgeführten Forschungsfeld anschließen. Die Studie untersucht die Aufgabebearbeitungsprozesse von Lese- und Schreibaufgaben, die Schüler:innen der ersten Klasse bearbeitet haben. Die Inhalte des sprachlichen Anfangsunterrichts sind auf Schrift(-lichkeit) bezogen. Den Untersuchungsgegenstand bildet die Bearbeitung fachdidaktischer Aufgabenformate, wobei ein besonderes Verständnis von Aufgabebearbeitung grundgelegt wird.

2 Aufgabebearbeitung als Gegenstandsfeld zur Auseinandersetzung mit Schüler:innen-Perspektiven – Einblick in die Dissertationsstudie

Unter der Aufgabebearbeitung wird von einem interaktionistischen Standpunkt aus ein situatives, dynamisches und kollektives Interaktionsgeschehen verstanden. Demnach zeigt sich das, was eine Aufgabe ist, durch die Interaktionen und (Aus-)

Handlungen von Schüler:innen im Unterricht (z. B. Reh 2018, S. 67; Herrle 2018, S. 125f.).

Die Interaktion versteht de Boer (in de Boer/Last 2022, S. 74)¹ als eine wesentliche Komponente der Aufgabebearbeitung, die sie um weitere Komponenten ergänzt. Aufgabebearbeitung wird damit zu einer komplexen Ko-Konstruktion, die sich im Zusammenspiel aus

1. dem Aufgabenformat und der Materialität der Aufgabe, die fachdidaktisch gerahmt ist und vor dem Hintergrund fachwissenschaftlicher Bestände eingeordnet werden kann,
2. dem unterrichtlichen Kontext, der durch Lehrer:innen maßgeblich vorbereitet und strukturiert wird und
3. der Schüler:inneninteraktion, die sich als Aushandlung von Bedeutung während der Bearbeitung vollzieht (vgl. ebd.).

Bisherige Untersuchungen von kooperativen Aufgabebearbeitungen zeigen, dass Schüler:innen Interaktionsthemen auf mindestens drei Interaktionsebenen verhandeln: auf sozialer Ebene, auf organisatorischer Ebene und auf fachlich-inhaltlicher Ebene (vgl. Höck 2015, S. 219ff.; Bär 2021, S. 6ff.). Damit kann das Lernen im Unterricht nie nur an Fachlichkeit ausgerichtet sein, sondern es ist ein sozialer Prozess, bei dem zugleich auch organisatorisch agiert wird. Vor diesem Hintergrund ist die Verbindung von sozialer, organisatorischer und fachlich-inhaltlicher Interaktionsebene notwendig, um die Komplexität der Aufgabebearbeitung fassen zu können.

Zur Aufgabebearbeitung liegen Studien der qualitativen Unterrichtsforschung vor. Dabei lassen sich Untersuchungen unterscheiden, die ihren Fokus auf Alltagspraktiken bei der Aufgabebearbeitung richten und solchen, die die fachliche Interaktion während der Aufgabebearbeitung beschreiben. Forschungserkenntnisse zu Alltagspraktiken während Phasen der Aufgabebearbeitung zeigen, dass sich Schüler:innen an Pragmatik und Routinisierung ausrichten und dass ihr Arbeiten kaum von einem gemeinsamen Nachdenken geprägt ist (vgl. Breidenstein 2006, S.221). Ebenso deutet sich in einer weiteren Studie mit dem Schwerpunkt auf dem individualisierten Unterricht an, dass das didaktische Material kaum zu einer fachlichen Auseinandersetzung anregt (vgl. Breidenstein/Rademacher 2017, S.147f.). Aufgaben werden vermehrt anhand von materialen Logiken bearbeitet, die zur Loslösung von der fachlichen Sache führen.

Die bisherigen Erkenntnisse zur fachlichen Interaktion bei der Aufgabebearbeitung im sprachlichen Anfangsunterricht weisen auf Anforderungen und Hand-

1 In dem hier zitierten Beitrag „Mikroprozesse in der Fachdidaktik“ (de Boer/Last 2022) wurde der Teil zur Aufgabebearbeitung als komplexe Ko-Konstruktion von Heike de Boer verfasst. Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden die Zitation „de Boer in de Boer/Last 2022“ verwendet.

lungsprobleme beim lautorientierten Verschriften hin und legen Potenziale und Grenzen der fachlichen Auseinandersetzung dar. So erarbeiten Hackbarth/Mehlem (2019, S. 38-44) drei Formen der peerbezogenen Zusammenarbeit im Anfangsunterricht: die lautbezogene Instruktion, die lautbezogene Ko-Konstruktion sowie die buchstabenbezogene Instruktion. In dem Beitrag wird als einer der wenigen unterschiedliche Passungsverhältnisse zwischen der Aufgabenstruktur und der Interaktion im Bearbeitungsprozess aufgedeckt.

Bislang fehlt es an Untersuchungen, die das Zusammenwirken von sozialen, organisatorischen und fachlich-inhaltlichen Interaktionsthemen bei der Aufgabebearbeitung untersuchen und dabei das fachdidaktische Aufgabenformat im Auswertungsprozess berücksichtigen. Die vorliegende Untersuchung schließt an diesem Forschungsdesiderat an. Dabei sind die beiden Forschungsfragen leitend:

1. Wie vollziehen Schüler:innen im sprachlichen Anfangsunterricht die kooperative Bearbeitung von Lese- und Schreibaufgaben?
2. Welche aufgabenspezifischen Muster kennzeichnen die Bearbeitung von Lese- und Schreibaufgaben?

In diesem Beitrag werden Teil-Ergebnisse zur zweiten Frage fokussiert.

3 Methodisches Vorgehen

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurde ein rekonstruktiver Forschungsansatz verfolgt, der methodologisch auf Grundannahmen des symbolischen Interaktionismus (vgl. Blumer 2004) fußt und sich dem Forschungsparadigma der Interpretativen Unterrichtsforschung (vgl. Krummheuer/Naujok 1999) verpflichtet sieht. Die sich hieraus ergebende Forschungshaltung fokussiert das interaktive Tun und die Aushandlung sowie Herstellung von Bedeutung.

Das methodische Vorgehen im qualitativen Forschungsprozess vollzog sich in mehreren Schritten. Zunächst wurden die videografischen Daten in einer rheinland-pfälzischen Grundschule erhoben. Im Zeitraum von Februar bis Juni 2017 wurden 16 Schüler:innen in unterschiedlich zusammengesetzten Tandems an 10 Erhebungstagen videografiert. Das Datenkorpus umfasst 25 Videos und insgesamt 7 Stunden Datenmaterial.

Zur Annäherung an das Datenmaterial wurden Gesprächsinventare angelegt (vgl. Deppermann 2008). Aufgezeichnet wurden kooperative Bearbeitungsprozesse, die nach Sichtung des Materials auf ein Analysekorpus von 14 Videos reduziert wurden. Die 14 Videoaufnahmen wurden in dem entwickelten Format des Beobachtungstranskripts aufbereitet, das Grundlagen der Lernprozessbeobachtung (vgl. de Boer 2022) mit Aspekten der Gesprächstranskription (vgl. Selting et al. 2009) verbindet und Standbilder aus dem Video verwendet. So konnten neben

den sprachlichen Äußerungen auch schriftbezogene Tätigkeiten sowie die Gestik und Mimik der Schüler:innen interpretiert werden.

Die Datenauswertung erfolgte mittels der Interaktionsanalyse nach Krummheuer/Naujok (1999). Im Sinne komparativen Vorgehens wurden Sequenzen in den Bearbeitungsprozessen zur jeweils selben Aufgabe miteinander verglichen.

4 Ausgewählte Ergebnisse

Die interaktionsanalytische Auswertung liefert Prozessbeschreibungen zu typischen Lese- und Schreibaufgaben, die im sprachlichen Anfangsunterricht gestellt werden. Untersucht wurden die Bearbeitungsprozesse von zwei Abschreibaufgaben (‚Würfelsatz‘ und ‚Lieblingsreim‘) und von zwei Leseaufgaben (‚Lese-Mal-Blatt‘ und ‚Leserätsel‘).² Zu jeder Aufgabe liegt ein rekonstruiertes Muster vor. Diese sind: strukturierendes Abwechseln, schriftbezogenes Inspizieren, sinnerzeugendes Erschließen und wiederholtes Revidieren (siehe Abb. 1).

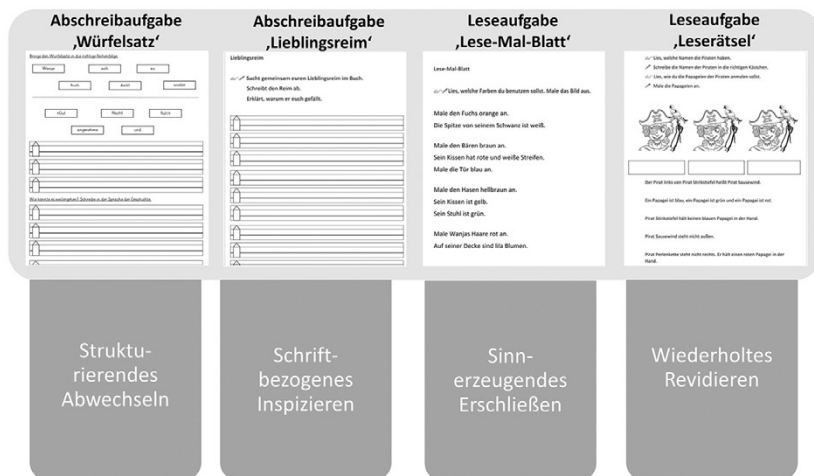


Abb. 1: Rekonstruierte aufgabenbezogene Muster

2 Die Abschreibaufgaben sowie eine Leseaufgabe bezogen sich auf das Bilderbuch „Es klopft bei Wanja in der Nacht“ (Michels/Michl 2015). In der Abschreibaufgabe ‚Würfelsatz‘ sollten zwei durcheinandergebrachte Verse der Geschichte in die richtige Reihenfolge gebracht und dann abgeschrieben werden. In der Abschreibaufgabe ‚Lieblingsreim‘ sollten die Schüler:innen einen Reim, der ihnen besonders gut gefällt, aus dem Bilderbuch herausuchen und abschreiben. In der Leseaufgabe ‚Lese-Mal-Blatt‘ lautete die Aufgabe, ein Bild aus der Geschichte nach Anweisungen im Lese-Blatt auszumalen. Das Leserätsel wurde zum Themenfeld ‚Piraten‘ gestellt und erforderte es, mehrere Informationen miteinander zu kombinieren, um Figuren auf dem Arbeitsblatt anzuordnen und mit einer Farbe zu versehen.

Die Bezeichnungen der rekonstruierten Muster stellen eine Verdichtung dar. Sie setzen sich jeweils aus einem Partizip oder Adjektiv-Attribut und einem substantivierten Verb zusammen. Mit den substantivierten Verben werden grundlegende Tätigkeiten und Gesprächshandlungen angesprochen, die die Bearbeitungsprozesse kennzeichnen und die durch die interaktionsanalytische Auswertung ausdifferenziert werden: Abwechseln, Inspizieren, Erschließen und Revidieren. Das Partizip/Adjektiv-Attribut hebt sich zum Teil von einer reinen Deskription ab und differenziert die hervorgebrachten Logiken hinsichtlich grundlegender Interaktionsfunktionen sowie -modi weiter aus: strukturierend, schriftbezogen, sinnerzeugend, wiederholt (siehe Abb. 1).

Die aufgabenspezifischen Muster werden zum einen über die Beschreibung von Prozessmerkmalen ausdifferenziert, die für die Bearbeitung der konkreten Aufgabe wesentlich sind. Unter einem ‚Prozessmerkmal‘ werden wiederkehrende Handlungspunkte und zu bearbeitende Themen im Verlauf der videografierten Bearbeitungen verstanden (vgl. Last 2023, S. 190f.). Zum anderen werden mittels Komparation Interaktionshandlungen und schriftbezogene Handlungen³ rekonstruiert, die die Schüler:innen bei der Bearbeitung ausüben (siehe Tab. 1).

Tab. 1: Übersicht über die rekonstruierten Prozessmerkmale und Interaktionshandlungen

	Abschreibeaufgaben		Leseaufgaben	
Muster	Strukturierendes Abwechseln	Schriftbezogenes Inspizieren	<i>Sinnerzeugendes Erschließen</i>	Wiederholtes Revidieren
Aufgabe	Würfelsatz	Liebblingsreim	<i>Lese-Mal-Blatt</i>	Leserätsel
Prozessmerkmale	Struktur des Abwechselns	Auswahl eines Reims	<i>Malanweisungen dekodieren</i>	Linearer Bearbeitungsprozess
	Struktur umsetzen	Umgang mit unterschiedlichen Schriftarten	<i>Von der Schrift oder vom Bild ausgehen</i>	Auftreten von Widersprüchen
	Interaktionsmuster des Schreiber:innenwechsels	Schreiben der eigenen Buchstaben auf der Lineatur	<i>Leerstellen im Text begegnen</i>	Mehrere Informationen kombinieren

3 Mit dem Begriff ‚schriftbezogene Handlung‘ wird unter Rückgriff auf Bär (2021) Bezug zur interaktiven Aushandlung vorgenommen. Der Begriff ‚(Aus-)Handlung‘ ist gesprächsanalytisch und interaktionstheoretisch gerahmt und meint die wechselseitige Entäußerung und Interpretation von Zeichen in Interaktionsprozessen. Mit dem Attribut schriftbezogen ist gemeint, dass die wechselseitige Entäußerung und Interpretation sprachlicher (und nicht sprachlicher) Zeichen auf (Aspekte von) Schrift(-lichkeit) referieren.

Interaktions- handlung und schrift- bezogene Handlung	den Verschrif- tungsprozess strukturieren	auswählen	- Satz- bedeutung erschließen - Satz- bedeutung aushandeln	Informationen in Handlungs- schritte über- führen
	der Schreiber:in- nenwechsel	Buchstabenfor- men unterschei- den	<u>Malanweisung erfinden</u>	vorherige Handlungs- schritte revidieren
	den Schreiber:in- nenwechsel durchführen, aushandeln, aussetzen	- Buchstaben auf die Linea- tur übertragen - mit dem Ende der Zeile um- gehen - Buchstaben- schreibungen überprüfen	<i>Bildelemente ausdeuten</i>	eine Information fokussieren

Sowohl die schriftbezogenen Handlungen als auch die (nicht schriftbezogenen) Interaktionshandlungen vollziehen sich durch die Kombination mehrerer Gesprächsschritte, die hier nicht allesamt abgebildet werden können (siehe hierzu Last 2023, S. 208; 229; 251; 277). Sie decken die interaktionalen Leistungen der Schüler:innen bei der Bearbeitung der jeweiligen Aufgabe auf, die wiederum in Verbindung gebracht werden können zu der fachdidaktischen Aufgabe.

Sequenz zur schriftbezogenen Handlung ‚Malanweisungen erfinden‘

Am Beispiel des Musters ‚Sinnerzeugendes Erschließen‘ (siehe Hervorhebung in Tab. 1) wird im Folgenden die schriftbezogene Handlung ‚Malanweisungen erfinden‘ vorgestellt. Sie ist besonders, da durch ihre Ausübung eine eigene Perspektive auf die Aufgabe rekonstruiert werden kann. Dies lässt sich exemplarisch anhand der nachfolgenden Sequenz⁴ zeigen, in der die Schüler Jan und Paul die Aufgabe ‚Lese-Mal-Blatt‘ bearbeiten.⁵ Die Anweisung, die die Schüler lesen, bezieht sich auf den Fuchs und lautet: „Die Spitze von seinem Schwanz ist weiß“.

4 Aufgrund des begrenzten Platzes wird die Sequenz in Form eines reinen Transkripts dargestellt. In der Dissertationsstudie sind mehr als die verbalen Äußerungen dokumentiert.

5 Diese Aufgabe besteht aus zwei Materialien: einem Arbeitsblatt, in dem Ausmalanweisungen mitgeteilt werden (das Lese-Blatt) und einem zweiten Arbeitsblatt, in dem Figuren und eine Szene aus dem Bilderbuch ‚Es klopft bei Wanja in der Nacht‘ dargestellt ist, die ausgemalt werden soll (Mal-Blatt). Der Text referiert jeweils auf Teile des Bildes. Die Anweisungen lauten: „Male den Fuchs orange an. Die Spitze von seinem Schwanz ist weiß. Male den Bären braun an. Sein Kissen hat rote

Tab. 2: Schwarz ist weiß? Interaktionssequenz [Jan und Paul]

56	Jan	di: spi:tse: fon zai:ne:m
57		s:_f (-)
58	Jan	sf
59	Paul	wo?
60	Jan	da
61	Paul	[fva::ts] [i:st] [vaɪs]
62		mmh?
63	Jan	[fva::ts] [i:st] [vaɪs]
		
64	Paul	schwarz ist weiß?
65	Jan	ah hier (--)
		<i>Jan tippt auf den Fuß des Bären</i>
66	Jan	ist schwarz weiß
		[Aussparung von Z. 67-72]
73	Paul	schwarz weiß?
74		ah ich weiß
75		ich soll glaub ich so streifen ma-
76		chen
77		oder?
78		<i>Jan beugt sich zu Paul, schaut auf das Mal-Blatt und nickt leicht mit dem Kopf nach vorne.</i>

Interpretation der Sequenz

Jan liest den zweiten Hinweis zum Fuchs vor („di: spi:tse: fon zai:ne:m“, Z. 56). Als nächstes folgt das Wort <schwarz>, das mit einem komplexen Konsonantencuster beginnt (<schw>). Jan äußert den korrespondierenden Laut zum <s> („s:_“, Z. 57) und fügt diesem den Laut <f> hinzu („s:_f“, Z. 57). Paul beginnt mit einem eigenen Leseversuch, überführt den Trigraphen <sch> in den Laut [ʃ] und erliest den Teil, auf den sich Jans Frage bezog („[fva::ts] [i:st] [vaɪs]“, Z. 61). Beim Lesen lässt Paul entweder das <n> aus oder er deutet das <n> als ein <r>,

und weiße Streifen. Male die Tür blau an. Male den Hasen hellbraun an. Sein Kissen ist gelb. Sein Stuhl ist grün. Male Wanjass Haare rot an. Auf seiner Decke sind lila Blumen.“

das in der Silbenposition im Wort <schwarz> vokalisiert mit dem <a> verschmilzt. Paul scheint nach Beendigung seines Leseprozesses irritiert („mmh?“, Z. 62), wodurch er die Sinnbedeutung „schwarz ist weiß“ (Z. 63) hinterfragt.

Paul wechselt vom gedehnten Sprechen in einen standardsprachlichen Sprechmodus, der auf die Bedeutung des Gelesenen verweist, die er durch Anheben der Stimme infrage stellt („schwarz ist weiß?“, Z. 64).

Jan schaut auf das Mal-Blatt und greift Pauls Frage auf, indem er mit seinem Ausruf („ah hier“, Z. 65) sowie seiner Zeigegeste auf den Fuß des Bären im Mal-Blatt verweist (Z. 65). Der Fuß ist im Bild schwarz und weiß gezeichnet (Z. 65). Diese Beobachtung verbalisiert Jan („ist schwarz weiß“, Z. 66). Jan bezieht sich auf einen Teil des Bildes, indem etwas Schwarz-Weißes zu sehen ist. Paul signalisiert, dass er eine Idee hat („ah ich weiß“, Z. 74), wie er mit der Information ‚schwarz ist weiß‘ umgehen soll („ich soll glaub ich so streifen machen oder?“, Z. 76f.). Die Idee, die er äußert („so streifen machen“), überführt Jans Entdeckung von etwas auf dem Mal-Blatt, das schwarz-weiß ist, in einen möglichen Handlungsschritt, nämlich das Anmalen von schwarz-weißen Streifen.

„Malanweisungen erfinden“ in der Perspektive von Schüler:innen

Durch die Ausübung der schriftbezogenen Handlung *„Malanweisungen erfinden“* ko-konstruieren Schüler:innen Sinn zu einem Leseprozess, der in keiner kohärenten Sinnbildung gemündet ist. Dabei führen sie eine Reihe von Gesprächsschritten aus, die sich über die Sequenz von Jan und Paul hinaus auch in anderen Sequenzen rekonstruieren ließen. Die Schüler:innen

- *überführen* Buchstaben und -kombinationen in Laut- und Silbenfolgen,
- *unterbrechen* den Leseprozess,
- *wiederholen* den Lesevorgang/*äußern* Wortvorformen,
- *hinterfragen* das geäußerte Wort/die geäußerte Phrase/den geäußerten Satz,
- *suchen* nach einem Zusammenhang im Bild,
- *schlagen* eine konkrete Umsetzung des Ausmalens *vor*
- *stimmen* zum Vorschlag *zu* und
- *leiten* das Ausmalen *ein*.

Diese Vielzahl an Gesprächsschritten verdeutlicht, dass das *Erfinden von Malanweisungen* eine komplexe und sinnstiftende schriftbezogene Handlung ist, die eine Eigenlogik offenbart: Die Schüler:innen durchbrechen die einseitige Bearbeitungsrichtung vom Text zum Bild und deuten die dargestellten Bildelemente um. Aus dieser Perspektive heraus ist das Verhältnis zwischen Text und Bild im Rahmen der Aufgabe offener bestimmt als aus der Sicht von Erwachsenen.

5 Zusammenfassung und Ausblick

Die Ergebnisse der Dissertationsstudie legen Interaktionshandlungen von Schüler:innen bei der Bearbeitung von Lese- und Schreibaufgaben offen, die Rückschlüsse auf ihre Perspektiven ermöglichen. In einer Vielzahl der rekonstruierten schriftbezogenen Handlungen wird nicht nur deutlich, wie Schüler:innen fachliche Aufgaben bearbeiten, sondern auch wie sie diese erweitern, umdeuten und ausdifferenzieren (vgl. Last 2023). Insbesondere geschlossene Aufgaben, die auf eine einheitliche und richtige Lösung ausgerichtet sind, können unter Berücksichtigung der Interaktionshandlungen von Schüler:innen mehrdeutiger sein als auf den ersten Blick vermutet.

Am Beispiel der rekonstruierten schriftbezogenen Handlung ‚Malanweisungen erfinden‘ wird deutlich, dass Schüler:innen eine andere Bearbeitungsrichtung der Aufgabe verfolgen als die, die sich Erwachsene bei der Aufgabenkonstruktion erdacht haben. Damit könnten die sinnstiftenden Handlungen der Kinder schnell als unzureichend eingestuft werden. Gefordert werden könnte die Anbahnung textgeleiteter Lesestrategien zur Sinnüberprüfung. Aus der Perspektive von Schüler:innen kann Sinnbildung bei der Bearbeitung von Leseaufgaben jedoch nicht nur durch textgeleitete Strategien, sondern auch durch Interpretation und Ko-Konstruktion von Bildelementen hergestellt werden.

Durch die Annäherung an die Perspektiven von Schüler:innen bei der Bearbeitung von Aufgaben wird deutlich, dass eine einseitige Untersuchung von Schüler:innenhandlungen vor dem Hintergrund des fachdidaktischen Gegenstandes diejenigen Aspekte außer Acht lässt, die für Schüler:innen relevant sind. Das für Schüler:innen Relevante bei der Konstruktion von fachdidaktischen Aufgaben zu berücksichtigen, erfordert somit die Verbindung von Grundschulforschung, Kindheitsforschung und fachdidaktischer Forschung.

Literatur

- Bär, Christina (2021): Textproduktion in Interaktion. Eine Studie zum kollaborativen Schreiben in der Grundschule. Frankfurt: Peter Lang.
- Beck, Gertrud/Deckert-Peaceman, Heike/Scholz, Gerold (2021): Zur Perspektive des Buches. In: Beck, Gertrud/Deckert-Peaceman, Heike/Scholz, Gerold (Hrsg.): Zur Frage nach der Perspektive des Kindes. Opladen: Barbara Budrich, S. 13-28.
- Betz, Tanja (2022): Kindheitsforschung meets Schülerinnen- und Schülerforschung. In: Bennewitz, Hedda/de Boer, Heike/Thiersch, Sven (Hrsg.): Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern. Münster: Waxmann, S. 33-44.
- Blumer, Herbert (2004): Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus. In: Strübing, Jörg/Schnetter, Bernt (Hrsg.): Methodologie interpretativer Sozialforschung. Klassische Grundlagentexte. Konstanz: Universitätsverlag Konstanz, S. 319-385.
- Breidenstein, Georg (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: VS.
- Breidenstein, Georg/Rademacher, Sandra (2017): Individualisierung und Kontrolle. Empirische Studien zum geöffneten Unterricht in der Grundschule. Wiesbaden: Springer VS.

- de Boer, Heike (2022): Beobachtungen im fachdidaktischen Kontext. In: de Boer, Heike/Merklinger, Daniela (Hrsg.): Lernprozessbeobachtung im fachdidaktischen Kontext. Wiesbaden: Springer VS.
- de Boer, Heike/Last, Sandra (2022): Mikroprozesse in der Fachdidaktik. Aufgabenbearbeitungen als komplexe Ko-Konstruktionen. In: de Boer, Heike/Merklinger, Daniela/Last, Sandra (Hrsg.): Beobachten im fachdidaktischen Kontext. Wiesbaden: VS-Springer, S. 65-78.
- Deppermann, Arnulf (2008): Gespräche analysieren. Eine Einführung. 4., Auflage. Wiesbaden: VS für Sozialwissenschaften.
- Eigenmann, Philipp/Ruoss, Thomas (2022): Schüler*innen in der historischen Bildungsforschung. In: Bennewitz, Hedda/de Boer, Heike/Thiersch Sven (Hrsg.): Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern. Münster: Waxmann, S. 23-32.
- Heinzel, Friederike (2022): Kindheit und Grundschule. In: Krüger, Heinz-Hermann/Grunert, Cathleen/Ludwig, Katja (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 751-780.
- Herrle, Matthias (2018): Soziale Ordnungen im Umgang mit Aufgaben: Interaktionsanalytische Perspektiven auf Fachlichkeit in Unterrichtsprozessen. In: Martens, Matthias/Rabenstein, Kerstin/Bräun, Karin/Fetzer, Marei/Gresch, Helge/Hardy, Ilonca/Schelle, Carla (Hrsg.): Konstruktionen von Fachlichkeit: Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 125-138.
- Honig, Michael-Sebastian/Lange, Andreas/Leu, Hans R. (1999): Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung. Weinheim u. a.: Juventa.
- Höck, Gyde (2015): Ko-Konstruktive Problemlösegespräche im Mathematikunterricht: Eine Studie zur lernpartnerschaftlichen Entwicklung mathematischer Lösungen unter Grundschulkindern. Münster: Waxmann.
- Krappmann, Lothar/Oswald, Hans (1995): Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen. Weinheim/München: Juventa.
- Krummheuer, Götz/Naujok, Natalie (1999): Grundlagen und Beispiele Interpretativer Unterrichtsforschung. Opladen: Leske & Budrich.
- Last, Sandra (2023): Interaktive Aufgabenbearbeitung im sprachlichen Anfangsunterricht. Eine videografische Studie über die Bearbeitung von Lese- und Schreibaufgaben in Klasse 1. Pädagogische Hochschule Ludwigsburg. URL: <https://phbl-opus.phlb.de/frontdoor/index/index/year/2023/docId/957>, [Abrufdatum: 07.05.2024].
- Michels, Tilde/Michl, Reinhard (2015): Es klopft bei Wanja in der Nacht. München: Ellermann.
- Reh, Sabine (2018): Fachlichkeit, Thematisierungszwang, Interaktionsrituale. Plädoyer für ein neues Verständnis des Themas von Didaktik und Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 64, H. 1, S. 61-70.
- Selting, Margret/Auer, Peter/Barth-Weingarten, Dagmar/Bergmann, Jörg R./Bergmann, Pia/Birkner, Karin/Couper-Kuhlen, Elizabeth/Deppermann, Arnulf/Gilles, Peter/Günthner, Susanne/Hartung, Martin/Kern, Friederike/Mertzluft, Christine/Meyer, Christian/Morek, Miriam/Oberzaucher, Frank/Peters, Jörg/Quasthoff, Uta/Schütte, Wilfried/Stukenbrock, Anja/Uhmann, Susanne (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion. Nr. 10, S. 353-402.
- Zinnecker, Jürgen (2001): Stadtkids. Kinderleben zwischen Straße und Schule. Weinheim u. a.: Juventa.

Autorin

Last, Sandra, Dr.‘in, Lehrkraft für besondere Aufgaben
an der Universität Koblenz

Simone Seitz, Petra Auer und Alessandra Imperio

Leistung aus der Sicht von Grundschulkindern

Abstract

Das italienische Bildungssystem kommt bis Ende des achten Schulbesuchsjahres gänzlich ohne institutionelle Separierung aus, sodass der Grundschule kein mit Deutschland vergleichbarer Zuweisungsauftrag zu differenzierenden Bildungsgängen obliegt. Zugleich ist seit 2020 der Verzicht auf Ziffernzeugnisse in der Grundschule zugunsten von Berichtszeugnissen gesetzlich verankert. Dies wirft die Frage nach der Relationierung von Leistung und Inklusion auf. Ein genaueres Verständnis des Leistungsbegriffs auf der Ebene sozialer Praktiken innerhalb der Grundschule ist daher Gegenstand unserer Studie CrisP (*Children's Perceptions of Performance in Primary Schools*). Mittels materialgestützter, narrativer Interviews wurden die Orientierungen von Kindern hinsichtlich von schulischer Leistung rekonstruiert. Im Beitrag wird anhand eines Kernfalls aufgezeigt, wie Kinder innerhalb didaktischer Arrangements an (inklusive) Grundschulen ihre Handlungsmöglichkeiten und ihre Rolle ausdeuten.

Schlüsselwörter

Leistung, Leistungsbewertung, Kindheitsforschung, Grundschule, Inklusion

1 Ausgangslage

In internationalen bildungs- und wissenschaftspolitischen Debatten bilden sowohl Leistungssteigerung als auch Bildungsgerechtigkeit wichtige argumentative Bezugspunkte (Biesta 2022, S. 13 ff.). Es kann somit gefragt werden, wie sich dies im (internationalen) Fachdiskurs der Grundschulforschung wiederfindet und in welches Verhältnis hierbei Leistung und Bildungsgerechtigkeit gesetzt werden – spezifisch unter den Qualitätsanforderungen inklusiver Bildungspraxis. Diese Frage aufnehmend, reflektiert der vorliegende Beitrag zentrale Befunde und Erkenntnisse einer qualitativen Studie zum Leistungsverständnis und zu Praktiken der Leistungsbewertung innerhalb des (inklusive) Bildungssystems in Italien. Zum Verständnis stellen wir unseren Überlegungen Informationen zum Forschungsfeld voran.

Das italienische Bildungssystem ist seit den 1970er Jahren inklusiv strukturiert. Die fünfjährige Grundschule (*scuola primaria*) wird ebenso wie die anschließende

dreijährige Mittelschule (*scuola media*) von allen Kindern gemeinsam besucht, unterschiedliche Bildungsgänge werden erst ab Klasse 9 angeboten. Das Bildungssystem weist demnach einen sehr geringen Grad an Stratifikation auf und der Grundschule obliegt – anders als in Deutschland – kein Zuweisungsauftrag zu differenzierenden Bildungsgängen.

Seit dem Jahr 2020 erfolgt die Leistungsbewertung in Grundschulen am Ende eines jeden Halbjahres in Form von Berichtszeugnissen (vgl. MIUR 2020). In den diesbezüglichen Debatten wird von verschiedenen Seiten vor allem das Potential dieser Reform für eine enge Verknüpfung von didaktischem Handeln und Prüfhandeln im Verständnis formativer Leistungsbewertung positiv hervorgehoben, wobei zugleich auf hohen Fortbildungsbedarf verwiesen wird (vgl. Benvenuto 2021; Bertolini/Pintus 2022, S. 95). Im Diskurs zu einem hieran ausgerichteten professionellen didaktischen und diagnostischen Handeln dominiert derzeit der Kompetenzbegriff, verbunden mit dem Paradigma der klaren Lernzielorientierung und fortlaufenden Dokumentation von Lernergebnissen (vgl. Agrusti 2021a; 2021b).

2 Leistung in der Grundschule

Leistung gilt als *die* leitende Kategorie der Schule als Institution (vgl. Ricken 2018), denn Bildungsprozesse vollziehen sich hier gruppen- oder klassenöffentlich und Praktiken des Lehrens und Lernens sind unweigerlich mit deren Zeigen und Dokumentieren in Form von Leistung verbunden.

Dabei ist das Ermöglichen von Leistung über das Anregen von Bildungsprozessen im Format von Unterricht keine anzuwendende Technik, die für Lehrpersonen mit eindeutiger Handlungssicherheit einherginge (Biesta 2022, S. 70 ff.; Helsper 2020, S. 181 ff.), sondern von vielerlei Ungewissheiten geprägt, denn dabei bringen sich die Erwartungen gegenseitig hervor – jedes Kind unterstellt der Lehrperson zu Recht, dass diese von ihm oder ihr Leistung erwartet, und die Lehrperson verlangt umgekehrt eine zumindest grundlegende Leistungsbereitschaft – beides sind Eckpunkte des didaktischen Arbeitsbündnisses (vgl. Helsper/Hummrich 2008) und insofern in der sozialen Interaktion aufeinander bezogen, jedoch im Vollzug auf beiden Seiten von Kontingenz geprägt (Meseth/Proske/Radtke 2012, S. 224).

Leistungsbewertung in Grundschulen stellt in diesem Rahmen eine soziale Praktik zwischen Kindern und Erwachsenen dar, die Leistung interaktionell herstellt und von den institutionell gerahmten unterschiedlichen sozialen Rollen von Lehrpersonen und Schüler:innen geprägt ist (vgl. Rabenstein/Strauss 2018; Heinzel 2022). Diese Prozesse sind damit nicht unabhängig von den strukturellen Rahmungen des jeweiligen Bildungssystems und geltenden Regularien zu denken, denn mit diesen gehen für die Akteur:innen je spezifische Handlungsspielräume einher.

Im inklusionsbezogenen Diskurs innerhalb der Grundschulforschung werden formative Formen der Leistungsbewertung übereinstimmend favorisiert (vgl. Earl 2013; Peacock 2016), um anregende Lernerfahrungen in heterogenen Gruppen didaktisch ausgestalten zu können (vgl. Nigris/Agrusti 2021; Wyatt-Smith/Klenowski/Colbert 2014). Formen der Dokumentation von Lernen und Leistung und des Dialogs darüber werden somit hohe Bedeutung für die didaktische Gestaltung des Unterrichts zugeschrieben (Beutel/Pant 2020, S. 199 ff.), während umgekehrt an Vielfalt ausgerichtete didaktische Strategien auf geeignete Dokumentations- und Bewertungsformen angewiesen sind (Bohl 2001, S. 41). Das professionelle Handeln von Grundschullehrpersonen wird dabei einerseits an der Planbarkeit und Messbarkeit von Leistungen festgemacht, was dann zu meist mit entsprechenden Anforderungen an die diagnostischen Kompetenzen von Lehrpersonen verbunden wird (vgl. Buch/Sparfeldt 2020). Von anderer Seite werden Praktiken der Leistungsbewertung stärker mit dem Handeln unter Ungewissheitsbedingungen verbunden und reflexive Zugänge zu den Dimensionen von Macht und Verantwortung innerhalb des auf Leistung bezogenen professionellen Handelns aufgeworfen (vgl. Seitz 2024).

Praktiken der Leistungsbewertung werden bezogen auf stratifizierte Bildungssysteme vielfach in Zusammenhang mit der Reproduktion und Verstärkung von Bildungsungleichheit kritisch diskutiert (Machold/Wienand 2021, S. 200 ff.). Umgekehrt betrachtet wird Bildungsgerechtigkeit als Zielorientierung normativ eng mit dem Auf- und Ausbau inklusiver Bildungssysteme verbunden (vgl. United Nations 2015; Seitz/Auer/Bellacicco 2023). In diesem Zusammenhang wird die Relationierung inklusiver Bildungsstrukturen und meritokratischer Prinzipien kritisch reflektiert und es wird nach potenzialorientierten Ansätzen zur individuellen Leistungsförderung unter der Prämisse von Gerechtigkeit in der inklusiven Bildungspraxis gefragt (vgl. Seitz et al. 2016; Seitz/Kaiser 2023). Es ist daher bemerkenswert, dass ungeachtet der vielfältigen Studien und zahlreichen Instrumente einer an Heterogenität und Partizipation ausgerichteten, formativen Leistungsdocumentation (vgl. Winter 2018; Beutel/Pant 2020) bisher kaum Forschungsarbeiten vorliegen, die spezifisch Beurteilungsstrategien in Verbindung mit inklusionsbezogener Qualität von Unterricht und Didaktik setzen würden (vgl. Moon/Brighton/Tomlinson 2020; Seitz/Imperio/Auer 2023; Seitz 2024; Liebers/Seifert 2012). Auffallend ist auch, dass sich die vorliegenden Studien hauptsächlich auf die Orientierungen und Praktiken von Lehrpersonen und nur selten auf die Sicht von Kindern auf Leistung und Leistungsbewertung konzentrieren (vgl. Grittner 2009; Deakin Crick 2010; Bonanati 2018; Imperio/Seitz 2023).

Festhalten lässt sich jedoch in Bezug auf den aktuellen Diskurs ein Verständnis von Leistungsbewertung in der Grundschule als soziale Praktik zwischen Kindern und Erwachsenen, die (individuelle) Leistung konstruiert und dabei unweigerlich Differenz herstellt (Machold/Wienand 2021, S. 56; vgl. Seitz 2024), was wie

vielfach kritisiert mit habituellen Zuschreibungsdynamiken und Hegemonien aufgeladen ist (vgl. Edgerton/Roberts/Peter 2013; Black et al. 2002). Es wird hier daher gefragt, in welcher Weise sich diese Dynamiken innerhalb eines inklusiven Bildungssystems wiederfinden lassen und welche Praktiken der Leistungsbewertung sich hier entwickeln.

3 Leistung aus der Sicht von Kindern

Im Forschungsprojekt *CRISP – Children's Perceptions of Performance in Primary Schools* (2021–2023) fragen wir nach leistungsbezogenen Orientierungen und Erfahrungen mit Praktiken der Leistungsbewertung von Kindern in der Grundschule, wissend um die methodischen Limitationen in Bezug auf die sozialen Rollen von Kindern in Grundschulen (vgl. Oswell 2016; Velten/Hoeke 2023).

Im Rahmen der Studie wurden 35 Kinder aus sechs Grundschulen innerhalb der Provinz Bozen/Italien mittels materialgestützter, narrativer Interviews befragt (vgl. Seitz/Imperio/Auer 2023). Da sich alle Kinder in ihrem dritten Schulbesuchsjahr befanden, konnte davon ausgegangen werden, dass sie bereits Erfahrungen mit Ziffern- und mit Berichtszeugnissen gemacht haben. Zur Kontextualisierung der Daten wurden neben den Interviews an zwei Unterrichtstagen teilnehmende Beobachtungen durchgeführt.

Die Interviews wurden je nach Erstsprache der Kinder auf Italienisch oder auf Deutsch geführt. Die Analyse des entsprechend mehrsprachigen Datenkorpus erfolgte zur Strukturierung der Daten zunächst anhand des Open Codings nach der Grounded Theory (vgl. Strauss/Corbin 1996) sowie in einem zweiten Schritt mittels der Dokumentarischen Methode im Sinne der Rekonstruktion dichter Sequenzen (vgl. Bohnsack 2017).

4 Zentrale Befunde

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Kinder Leistung und Praktiken der Leistungsbewertung fallübergreifend mit pädagogischen Beziehungen konnotieren und über die sozialen Rollen von Kindern und Erwachsenen und die damit verbundenen differenten Rollenerwartungen reflektieren. Zudem zeigte sich auch die individuelle Handlungsfähigkeit der Kinder in der Institution Schule als bedeutsam, mit der sie Praktiken der Leistungsbewertung ausfüllen (Seitz/Imperio/Auer 2023, S. 7). Ein weiterer konkreter Befund besteht darin, dass den Erzählungen folgend zwar die Leistungsbewertung am Ende der beiden Halbjahre in allen sechs Klassen in beschreibender Form erfolgt, in Bezug auf die alltägliche Unterrichtspraxis allerdings Ziffernnoten in den Erfahrungen eines Teils der Kinder noch eine wichtige Rolle spielen.

Die im Rahmen der Dokumentarischen Methode durchgeführte sinngenetische Typenbildung, mittels derer über im fallinternen und fallexternen Vergleich gefundene Sinnmuster abstrahiert werden, führte zur Rekonstruktion von drei Typiken. Im Folgenden gehen wir anhand des Kernfalls Robert näher auf die Rekonstruktion einer kurzen Interviewsequenz aus dem Datenmaterial des Typus „Performanz“ ein.

Robert besucht eine dritte Grundschulklasse mit jahrgangsgebundenem Lernen. Der Unterricht gestaltet sich je nach Fach teils sehr unterschiedlich, kann aber allgemein als eher lehrer:innenzentriert beschrieben werden.

Robert: ... ah, die Englischlehrerin hat uns ein Gedicht, für eine Woche aufgegeben. Ich hab' erst die letzten, ähm, drei Tage, oder vier Tage geübt, oder fünf ...

I: Mhm.

Robert: ... und dann, ... der Paul [...] hat mal eine, einen Fünfer¹ bekommen, weil er hat's nicht gelernt ...

Interviewerin: Mhm.

Robert: Weil, er hat nur zwei Sätze gekonnt. Der Lucas hat halt alles gekonnt und er hat halt ein paar Fehler gehabt und hat halt dann einen Siebener bekommen. Und ich und der Max und der Tim [...]

Interviewerin: Hilft dir das beim Lernen, wenn du eine Note bekommst? Oder, ...

Robert: Ja. Weil dann, bei einem Gedicht, so beim Englisch-Gedicht, habe ich einen Zehner bekommen. Dann weiß ich, ich kann Gedichte jetzt ein bisschen gut. [...]

Die Lehrerin hat auch gesagt, ich hab', ich hab's halt am besten von der ganzen Klasse gemacht, das Aufsagen

Poppy_transcript_6

Robert eröffnet diese Sequenz mit dem Hinweis auf eine individuell zu lösende Aufgabe – das Lernen eines Gedichtes auf Englisch. Etwas „Auf[zu]geben“ scheint zu beinhalten, dass das – nicht explizit benannte – Auswendiglernen anschließend überprüft wird, zum Zeigen des Gelernten. Darauf deutet auch die Vorgabe eines Zeitrahmens hin. Mit dem „Aufgeben“ eines Gedichtes von Seiten der Lehrperson geht somit für die Kinder die Verpflichtung zum Einüben über mehrere Tage auf die zu erwartende Überprüfungssituation einher, eine gezielte Vorbereitung auf einen Punkt hin. Robert hat jedoch erst in den letzten Tagen begonnen, so seine Schilderung. Das Ziel der Vorbereitung wird hier nicht explizit benannt, jedoch beschrieben, dass verschiedene Kinder die Aufgabe in unterschiedlicher Weise erfüllt haben und wie diese bewertet wurden. Implizit wird so auf die Situation in der Klasse hingewiesen, in der das Erlernte öffentlich gezeigt werden muss und

1 Dort wo Ziffernnoten vergeben werden, ist im italienischen Bildungssystem die Zehn die beste Note, eine Fünf entspricht ungefähr einem „Ungenügend“.

somit alle an der Beurteilungspraxis der anderen passiv beteiligt sind. Dabei wird jeweils die von Robert beobachtete Leistung mit der von der Lehrperson vergebenen Note zusammengebracht und so angedeutet, dass seine Einschätzungen mit jenen der Lehrperson übereinstimmen. Es wird weiter auf die differenten Leistungen Bezug genommen und der soziale Vergleich relevant gemacht, wobei sich jeweils auf das unterschiedliche Beherrschen der Sache bezogen wird.

„Dann weiß ich, ich kann Gedichte jetzt ein bisschen gut“ deutet weiterführend an, dass dabei Lernfähigkeit individuell zugeschrieben wird und die Rückmeldung der Lehrperson für das Zuschreiben von Lernfähigkeit relevant ist. Robert setzt dies in ein Verhältnis zum Üben, wobei die Angaben dazu wechseln. Das Konzept der Anstrengung als Garant für gute Leistungen scheint hier folglich zunächst relativiert zu werden, denn es ist auch möglich einen Zehner zu erhalten, wann man nur drei Tage geübt hat, wobei dann korrigiert wird zu vier oder fünf Tagen. Eine sehr gut bewertete Leistung mit nur drei Tagen Übungszeit zu erhalten, scheint hier von ihm selbst hinterfragt zu werden. Die Korrektur und das Zögern könnte insofern auch auf Performanz und die Arbeit an der eigenen Rolle innerhalb der Interviewsituation selbst hinweisen, die Robert hier bewusst oder unbewusst anzeigt – in dem Sinne, dass hier der Zusammenhang von erlebter Anstrengung und Fähigkeit explizit und damit zum Gegenstand des Gesprächs wird.

In seinen Beschreibungen zu den Peers steht das divergierende Können der Sache im Vordergrund. An dem Bewältigen der hier offenbar für alle gleichen Aufgabe lässt sich der Sichtweise folgend festmachen, ob eine Leistung gut ist, und zwar auch im sozialen Vergleich. Robert beschließt die Sequenz mit einer nochmaligen Selbstversicherung: „Die Lehrerin hat [das] auch gesagt“, was andeutet, dass die Konstruktion von Leistungsdifferenz letztendlich durch die Lehrperson erfolgt. Robert zufolge begründet sich so die Systematik von Leistungsunterschieden der Kinder untereinander.

5 Diskussion

Die exemplarisch ausgewählte Sequenz zeigt zunächst an, dass Kinder auch in pädagogisch-didaktischen Arrangements, die ihnen eher wenig explizite Deutungsmöglichkeiten einräumen, diese für sich ausdeuten und ihnen Sinn zuschreiben. Robert verweist diesbezüglich auf eine Orientierung an Performanz im Sinne des klassenöffentlichen Zeigens, seine Beschreibungen deuten Handlungswissen an über diesbezügliche Rollenerwartungen an ihn als anstrengungsbereiten und leistungsfähigen „guten“ Schüler, was sich hier mit dem sozialen Vergleich verbindet.

Damit verweisen die Analysen auf eine mögliche Brüchigkeit zwischen an formativen Verfahren ausgerichteten Regulativen einerseits und den sozialen Praktiken der Leistungsbewertung andererseits, was sich auch in anderen Fällen andeutete.

Es rückt somit das konkrete Verhältnis zwischen mehr oder weniger inklusionsbezogen ausgearbeiteten didaktischen Arrangements und leistungsbewertungsbezogenen Praktiken in den Fokus. Denn bezogen auf die Unterrichtsebene deuten die Erfahrungen und Orientierungen der Kinder an, dass die regulative Verordnung deskriptiver Formen der Leistungsdokumentation auf der Ebene der Schulkulturen zum Teil in widersprüchlicher Weise rekontextualisiert werden und nicht durchgehend mit einem an Diversität und Anerkennung ausgerichteten leistungsbezogenen Handeln innerhalb einer inklusiven Didaktik (vgl. Prengel 2016; Seitz 2024) einherzugehen scheinen.

Dies impliziert zunächst, dass der kritisch-reflexiven Arbeit an leistungsbezogenen Orientierungen spezifisches Potential im Kontext von Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozessen innerhalb eines inklusiven Bildungssystems beizumessen wäre und sich Professionalisierungsmaßnahmen nicht auf Konzeptwissen formativer Leistungsbewertung und differenzierender Didaktik reduzieren ließen.

Weiterführend kann aber auch gefragt werden, inwieweit sich im Feld der Leistung und der Leistungsbewertung innerhalb eines inklusiven Bildungssystems hintergründig widerspruchreiche Diskursdynamiken um die Positionierung und Ausdeutung internationaler Agenden der Messbarkeit, des Wettbewerbs sowie der Bildungsgerechtigkeit und Inklusion (vgl. Biesta 2022) zeigen, die einer tiefergehenden Analyse zugeführt werden könnten.

Literatur

- Agrusti, Gabriella (2021a): Per un ritorno agli obiettivi: come cambia la valutazione nella scuola primaria. In: CADMO, Jg. 1, S. 5–20.
- Agrusti, Gabriella (2021b): Approcci criteriali alla valutazione nella scuola primaria. In: *RicercaAzione*, Jg. 13, Nr. 1, S. 25–38.
- Beutel, Silvia-Iris/Pant, Hans Anand (2020): Lernen ohne Noten. Alternative Konzepte der Leistungsbewertung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Benvenuto, Guido (2021): La valutazione formativa, per una didattica inclusiva. In: Nigris, Elisabetta/ Agrusti, Gabriella (Hrsg.): *La valutazione per l'apprendimento nella scuola primaria*. Mailand: Pearson Italia, S. 7–18.
- Bertolini, Chiara/Pintus, Andrea (2022): L'Ordinanza 172/2020 e la valutazione nella scuola primaria. La proposta di un modello di ricerca-formazione. In: *Pedagogia oggi*, Jg. 20, Nr. 1, S. 93–100.
- Biesta, Gert (2022): *World-centred education: A view for the present*. New York: Routledge.
- Black, Paul/Harrison, Christine/Lee, Claire/Marshall, Bethan/Wiliam, Dylan (2002): *Working inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom*. London: King's College London.
- Bohl, Thorsten (2001): *Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht*. Weinheim: Beltz.
- Bohnsack, Ralf (2017): *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bonanati, Marina (2018): *Lernentwicklungsgespräche und Partizipation. Rekonstruktionen zur Gesprächspraxis zwischen Lehrpersonen, Grundschulern und Eltern*. Wiesbaden: Springer VS.
- Buch, Susanne/Sparfeldt, Jörn (2020): Diagnostik, Beurteilung und Förderung als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Cramer, Colin/König, Johannes/Rothland, Martin/Blömeke, Sigrid (Hrsg.): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 39–46.

- Deakin Crick, Ruth (2010): Integrating the personal with the public. Values, Virtues and Learning and the Challenges of assessment. In: Lovat, Terence/Toomey, Ron/Clement, Neville (Hrsg.): *International Research Handbook on Values Education and Student Wellbeing*. Heidelberg: Springer, S. 883–896.
- Earl, Lorna M. (2013): *Assessment as Learning. Using Classroom Assessment to Maximise Student Learning*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Edgerton, Jason D./Roberts, Lance W./Peter, Tracey (2012): Disparities in Academic Achievement. Assessing the Role of Habitus and Practice. *Social indicators research*, Jg. 114, S. 303–322.
- Grittner, Frauke (2009): Leistungsbewertung mit Portfolio in der Grundschule. Eine Mehrperspektivische Fallstudie aus einer notenfreien sechsjährigen Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, Werner (2020): Strukturtheoretischer Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Cramer, Colin/König, Johannes/Rothland, Martin/Blömeke, Sigrid (Hrsg.): *Handbuch Lehrerinnen und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 179–187.
- Helsper, Werner/Hummrich, Merle (2008). Arbeitsbündnis, Schulkultur und Milieu. Reflexionen zu Grundlagen schulischer Bildungsprozesse. In: Breidenstein, Georg/Schütze, Fritz (Hrsg.): *Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse Qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden: VS für Sozialwissenschaften, S. 43–73.
- Heinzel, Friederike (2022): Kindheit und Grundschule. In: Krüger, Heinz-Hermann/Grunert, Cathleen/Ludwig, Katja (Hrsg.): *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung*. Wiesbaden: Springer, S. 751–780.
- Imperio, Alessandra/Seitz, Simone (2023): Positioning of Children in Research on Assessment Practices in Primary School. In: Seitz, Simone/Auer, Petra/Bellacicco, Rosa (Hrsg.): *International Perspectives on Inclusive Education. In the Light of Educational Justice*. Opladen: Barbara Budrich, S. 47–66.
- Machold, Claudia/Wienand Carmen (2021): *Die Herstellung von Differenz in der Grundschule*. Weinheim: Beltz.
- Meseth, Wolfgang/Prose, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (2012): Kontrolliertes Laissez-faire. Auf dem Weg zu einer kontingenzgewärtigen Unterrichtstheorie. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 58, Nr. 2, S. 223–241.
- MIUR (2020): Ministerialdekret 4. Dezember 2020, n. 172. URL: https://www.istruzione.it/valutazione-scuola-primaria/allegati/ordinanza-172_4-12-2020.pdf, [Abrufdatum: 20.03.2024].
- Moon, Tonya R./Brighton, Cathrine M./Tomlinson, Carol A. (2020): *Using Differentiated Classroom Assessment to Enhance Student Learning*. New York: Routledge.
- Nigris, E./Agrusti, G. (2021): *Valutare per apprendere. La nuova valutazione descrittiva nella scuola*. Mailand: Pearson Italia.
- Oswell, David (2016): Re-aligning children's agency and re-socialising children in childhood studies. In: Esser, Folrian/Baader, Meike S./Betz, Tanja/Hungerland, Beatrice (Hrsg.): *Reconceptualising agency and childhood. New perspectives in childhood studies*. London: Routledge, S. 19–33.
- Peacock, Alison (2016): *Assessment for Learning without Limits*. London: McGraw-Hill.
- Pintus, A./Bertolini, C. (2022): Osservare per valutare: la scuola primaria e la sfida del cambiamento. In: *Lifelong, Lifewide Learning (LLL)*, Jg. 18, Nr. 40, S. 112–123.
- Prenzel, Annedore (2016): Didaktische Diagnostik als Element alltäglicher Lehrarbeit – „Formatives Assessment“ im inklusiven Unterricht. In: Amrhein, Bettina (Hrsg.): *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 49–63.
- Rabenstein, Kerstin/Strauß, Svenja (2018): Leistungsbewertung als pädagogische Praktik. In: Reh, Sabine/Ricken, Norbert (Hrsg.): *Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts*. Wiesbaden: Springer, S. 329–346.
- Ricken, Norbert (2018): Konstruktionen der ‚Leistung‘. Zur (Subjektivierungs-) Logik eines Konzepts. In: Reh, Sabine/Ricken, Norbert (Hrsg.): *Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts*. Wiesbaden: Springer, S. 43–60.

- Seitz, Simone (2024): Leistung in der Grundschule – Überlegungen zum professionellen leistungsbezogenen Handeln innerhalb eines inklusiven Bildungssystems. In: Demo, Heidrun/Seitz, Simone/Capello, Silver/Macchia, Vanessa (Hrsg.): Vernetzt: costruire comunità. Bozen: Bu'press (im Erscheinen).
- Seitz, Simone/Kaiser, Michaela (2023): Giftedness and Achievement within Discourses. International Perspectives on Inclusive Education. In the Light of Educational Justice. Opladen: Barbara Budrich, S. 67-88.
- Seitz, Simone/Auer, Petra/Bellacicco, Rosa (2023): International Perspectives on Inclusive Education. In the Light of Educational Justice. Opladen: Barbara Budrich.
- Seitz, Simone/Imperio, Alessandra/Auer, Petra (2023): "Otherwise, there would be no point in going to school". Children's views on assessment. In: Education Sciences, Jg. 13, Nr. 8, 828.
- Seitz, Simone/Pfahl, Lisa/Lassek, Maresi/Rastede, Michaela/Steinhaus, Friederike (2016): Hochbegabung inklusive. Inklusion als Impuls für Begabungsförderung an Schulen. Auf dem Weg zu mehr Bildungsgerechtigkeit. Weinheim: Beltz.
- Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.
- United Nations (2015): 17 Goals to Transform Our World. URL: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/>, [Abrufdatum: 20.03.2024].
- Velten, Katrin/Hoeke, Julia (2023): Adults' ad hoc practices in interviews with children -Ethical considerations in the context of adulthood and generational ordering. In: Childhood 0(0), S. 1-18.
- Winter, Felix (2018): Lerndialog statt Noten. Neue Formen der Leistungsbeurteilung. Weinheim: Beltz.
- Wyatt-Smith, Claire/Klenowski, Valentina/Colbert, Peta (2014): Assessment Understood as Enabling. A Time to Rebalance Improvement and Accountability Goals. In: Wyatt-Smith, Claire/Klenowski, Valentina/Colbert, Peta (Hrsg.): Designing Assessment for Quality Learning. Heidelberg: Springer, S. 1-21.

Autorinnen

Seitz, Simone, Dr., Professorin für Allgemeine Didaktik und Inklusive Pädagogik an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Freien Universität, ORCID: 0000-0002-4542-4101

Auer, Petra, Dr., Junior-Forscherin an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Freien Universität Bozen, ORCID: 0000-0002-8067-1175

Imperio, Alessandra, Dr., Forschungsassistentin an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Freien Universität Bozen, ORCID: 0000-0002-6283-5092

Julian Storck-Odabasi und Friederike Heinzl

Aus Kindern werden Schüler:innen – Anfangsunterricht als Einführung in die schulische Interaktionspraxis

Abstract

Anfangsunterricht ist der Beginn des schulisch-verpflichtenden Lernens und führt aus Erfahrungsräumen der frühen Kindheit in die Unterrichtsinteraktion ein. Obwohl die Didaktik des Schulanfangs seit jeher ein zentrales Thema der Grundschulpädagogik ist, stellt die Interaktion im Anfangsunterricht ein Forschungsdesiderat dar. Hier setzt der Beitrag an. Es geht darum zu verstehen, wie Kinder im Vollzug des Anfangsunterrichts zu Schülerinnen und Schülern werden. Von Interesse sind dabei Inhalte, Methoden und Materialien, Praktiken und Momente des Changierens zwischen Schul- und Peerkultur im Anfangsunterricht. Anknüpfend an eine schulbezogene Ethnografie fanden Beobachtungen in zwei Grundschulklassen statt, aus denen zwei Beispiele vorgestellt werden. Diese zeigen eine Herstellung von Unterrichtssprache sowie eine Anpassung an die schulische Leistungsordnung.

Schlüsselwörter

Anfangsunterricht, Schüler:innenrolle, Interaktionen, Praxistheorie

1 Forschungsstand und konzeptioneller Rahmen

Mit dem Anfangsunterricht beginnt das schulische Lernen. Kinder werden in der Rolle von Schulanfänger:innen angesprochen und aus ihren vorschulischen, bereits institutionell organisierten Erfahrungsräumen der frühen Kindheit in das Handeln als Schüler:in und die Interaktionsordnung des Unterrichts eingeführt. Während bisher jedoch vielfach didaktische und schulstrukturelle Fragen diskutiert wurden, ist wenig über die Praxis des alltäglichen Interagierens bekannt (vgl. Heinzl/Storck-Odabasi 2021). Nachfolgend wird deren Bedeutung für ein Verständnis von Anfangsunterricht eingeordnet und ein exemplarischer Blick auf dessen Vollzug geworfen.

1.1 Anfangsunterricht als zentrales Thema der Grundschulpädagogik

Seit Bestehen der Grundschule finden sich in regelmäßigen Abständen Beiträge zur didaktischen Gestaltung des Anfangsunterrichts und den Bedingungen des Schulanfangs (vgl. z. B. Weise 1928; Lichtenstein-Rother 1969; Prengel 1999; Hellmich 2010; Hanke 2019/2007). Man kann daher von einem zentralen und kontinuierlichen Thema des Fachs sprechen. In ähnlichem Umfang finden sich Studien zum Sozialleben von Schulanfängern, zu sozialen Beziehungen, zur Einschulung, der Abwägung von Schuleingangsstufe vs. Jahrgangsprinzip und dem Übergang in die Grundschule bzw. aus ihr heraus (vgl. z. B. Petillon 1993; 2014; Faust 2013; Götz 2014; Hacker 2014a; 2014b; Miller 2022). All das hat mit dem Anfang der Schulzeit zu tun, es ist aber nicht identisch mit der Interaktion im *Anfangsunterricht*. Vorliegend wird darunter schlicht das verstanden, was sich im ersten Schuljahr alltäglich jeweils zwischen Stundenanfang und –ende ereignet. Darüber weiß man tatsächlich erstaunlich wenig, obwohl es den Kern des schulischen Geschehens ausmacht.

1.2 Praxis des Anfangsunterrichts als Forschungsdesiderat

Anschlussfähig, wenn auch ohne expliziten Fokus auf Anfangsunterricht sind frühe bildungssoziologische Studien. Sie fokussieren die Frage schulischer Interaktionsstruktur im Grundschulunterricht, ohne dies zentral zu verhandeln (vgl. Jackson 1968, Parsons 1968, Mehan 1979). Auch Beobachtungsstudien zum Schulalltag von Kindern (vgl. z. B. Beck/Scholz 1995; Krappmann/Oswald 1995; Breidenstein/Kelle 1998), die eng mit der Entstehungsgeschichte einer deutschsprachigen ‚neuen‘ Kindheitsforschung verwoben sind, fanden in der Grundschule und dabei unter anderem auch während der ersten Schuljahre statt. Beschreibungen des Handelns als Schüler:in samt der Peerkultur in Schule sind des Weiteren Interessensgebiet der Schüler:innen-Forschung (vgl. Breidenstein/Kelle 1998; Wiesemann 2014; Eckermann/Meier 2022). Insbesondere aus dieser Perspektive heraus (vgl. Bennewitz/de Boer/Thiersch 2022) fand die interaktive Praxis im Anfangsunterricht Aufmerksamkeit in der Forschung (vgl. Huf 2006; 2018; Kellermann 2008), wobei aber ebenfalls nicht der Anfangsunterricht von zentralem Interesse war. Es bleibt daher bislang offen, wie die Einführung von Kindern in schulische Interaktionspraxis erfolgt.

2 Forschungsstrategie und Fragestellung

Anschließend an die bis hierhin dargelegte Forschungslage und eine interaktions- und praxistheoretische Betrachtungsweise (s. u.) wird nun eine empirische Untersuchung vorgestellt, die sich dem Vollzug des Anfangsunterrichts widmet. In einem ersten Schritt wird die ethnografische Vorgehensweise beschrieben, um

darauf aufbauend in einem zweiten Schritt das Forschungsfeld samt untersuchter Forschungsfragen zu erläutern.

2.1 Forschungsstrategie: Ethnografie

Methodisch knüpft der Beitrag an eine Ethnografie im schulischen Feld an, die Schüler:innen in den Mittelpunkt des Interesses rückt (vgl. Zinnecker 2000). Von Interesse für die Beobachtung sind dabei Interaktionen im Unterricht, Adressierungen von Kindern in der Rolle als Schüler:in, die Materialität des Unterrichts, seine Aufgaben, die Steuerung des Unterrichts durch die Lehrperson, Raum- und Zeitstrukturen, Körperlichkeit des Handelns und Formen der Gemeinschaftskonstituierung. Weil allen erwachsenen Beteiligten dabei das soziale Format Unterricht aufgrund „eigene[r] Erfahrung“ als (zu) normal erscheinen kann (Breidenstein 2010, S. 207), dient das ethnografische Vorgehen dazu, sich von der „eigenen Kultur“ zu befremden und Abstand von gewohnt erscheinenden Phänomenen zu nehmen (vgl. Hirschauer/Amann 1997). Über die zeitdehnenden Arbeitsschritte der Verschriftlichung des Sozialen, des Interpretierens, Kodierens und Ausformulierens differenter Perspektiven nimmt man Abstand von Alltagsdeutungen und gelangt näher an eine von ihren Mitgliedern als selbstverständlich erachtete Praxis.

2.2 Forschungsfeld und Forschungsfrage

Im Oktober 2022 wurde zwecks Vorbereitung eines DFG-Antrags zur Praxis des Anfangsunterrichts in zwei Klassen an zwei unterschiedlichen Grundschulen teilnehmend beobachtet (Vorstudie). Kinder und Lehrpersonen wurden zu Beginn mündlich über das Forschungsinteresse informiert. Während die eine ‚erste Klasse‘ sich am Jahrgangsprinzip orientierte, arbeitete die zweite Klasse jahrgangsübergreifend. Die verschriftlichten Beobachtungen stellten als Protokoll die Grundlage der weiteren Analysen dar (vgl. Breidenstein u. a. 2020). Unterstützende Materialien wie Fotos, Zeichnungen und Arbeitsmaterialien wurden ergänzend miteinbezogen. Über eine Sortierung und Codierung der Beobachtungen samt anschließender sequenzieller Analysen ausgewählter Situationen bzw. von Interaktionsverläufen wurden analytische Schlüsselthemen herausgearbeitet. Die Forschungsfragen lauteten dabei:

- Wie vollzieht sich Anfangsunterricht als Einführung in die Interaktionspraxis des Unterrichts?
- Wie werden Kinder im Vollzug des Anfangsunterrichts zu Schülerinnen und Schülern, die an der Aufrechterhaltung der Schul- und Unterrichtsordnung mitwirken?

3 Beobachtungen und Analysen

Die folgenden zwei Passagen stammen aus den Protokollen der zuvor beschriebenen Beobachtungen im Anfangsunterricht zweier erster Klassenstufen. Das Unterkapitel „FRESCHe Könige“ gibt Einblick in die Unterrichtssprache im Deutschunterricht einer jahrgangshomogenen Lerngruppe, in „Stecken geblieben“ geht es hingegen um Leistungsorientierung und Klassenwiederholung in der Jahrgangsmischung. Der Einstieg der Interpretationen erfolgt je über die erste Sequenz der Beobachtung. Auf diese Weise wird die gesamte Passage in sequenzieller Logik nachvollzogen.

3.1 FRESCHe Könige – Herstellung von Unterrichtssprache

Die Lehrerin steht mit Kreide an der Tafel. Sie spricht das Wort „Fisch“ mehrmals so betont wie möglich aus. Daran anschließend werden Silben geklatscht und „erhörte Laute“ nach Meldung und Aufruf an der Tafel durch die Lehrerin notiert. Ein Kind hört das „F“ zu Beginn, ein anderes das „Sch“ am Ende.

Initiiert durch die Lehrperson finden hier kollektive Aktivitäten aufseiten der Schüler:innen statt (Klatschen). Ebenso wählt sie einzelne Wortbeiträge nach Meldung aus (Laute). Interessant ist vor allem die Selbstläufigkeit der Situation ohne Eingangsfrage – die Kinder wissen aufgrund des Tuns der Lehrerin, welche Handlung erwartet wird. Das Format scheint bereits nach wenigen Wochen Schulpraxis über Repetition bekannt zu sein. Inhaltlich geht es um die Hörbarmachung durch rythmisch-silbierendes Mitsprechen und Klatschen zwecks Schreibentscheidungen (was zu schreiben ist, soll gehört werden). Die Tafel operiert als Fokus der Blicke für die Schüler:innen, während die Lehrperson davor positioniert ist. Als logische Anschlussüberlegung im Sinne des Formats könnte das Wort vervollständigt werden.

Jetzt fragt die Lehrerin: „Was ist der Königsbuchstabe?“, womit sie auf eine zuvor bereits zum Thema gemachte Bezeichnung für Vokale verweist. Weil erst einmal keine Meldungen dazu kommen, spricht sie F I S C H überdeutlich und unnatürlich betont aus.

Der Anschluss zeigt, dass der Lehrerin noch etwas zu fehlen scheint. Über den Begriff des ‚Königsbuchstabens‘ wird offensichtlich auf Vokale verwiesen, mancherorts in der Grundschule auch als ‚Selbstlaute‘ oder ‚Klingerbuchstaben‘ bezeichnet. Die Schüler:innen müssen in jedem Fall hin- und herübersetzen zwischen ihrem Tun, dem schulspezifischen Vokabular und eigentlichen Fachbegriffen. Die Einführung in Schriftsprache erfolgt hier also über metaphorische Unterstützungskonstruktionen. Auffällig ist die überartikulierte Aussprache des beispielhaft gewählten Wortes, das in Einzellaute zerlegt wird. Diesbezüglich steht eine Vervollständigung weiterhin aus, weshalb in der folgenden Sequenz erneut damit zu rechnen ist.

Ein Kind sagt „I“. Das Wort wird daran anschließend an der Tafel vervollständigt und das Prozedere beginnt mit einem weiteren Wort von vorn (Igel). Wieder wird geklatscht, wieder werden einzelne Laute ausgemacht und an der Tafel als Symbole notiert. (Lehrerin nutzt Freiburger-Rechtschreib-Schule/FRESCH)

Tatsächlich wird die korrekte Antwort gegeben. Das aufgerufene Kind ist quasi intuitiv dazu in der Lage den Laut, übersetzt in einen Buchstaben, zu erhören. Das ist insofern nicht trivial, weil als Alternative beispielsweise auch „ü“ denkbar gewesen wäre. Das Verstehen der Kinder bzw. Schüler:innen ist somit Voraussetzung und Ziel zugleich, im Sinne eines Zirkelschlusses: Was geschrieben werden soll, muss erhört werden, wobei viele Worte ein Wissen um die korrekte Schreibweise erfordern. Der direkte Anschluss über das neue Wort „Igel“¹ zeigt darüber hinaus den Übungscharakter der Unterrichtsstunde; hier wird Routine durch Wiederholung praktiziert und etabliert.

Anfangsunterricht vollzieht sich vorliegend wie folgt: Es gibt ein kollektives Einüben von Unterrichtssprache und -interaktion, den Rückgriff auf und die Überprüfung von vorhandenem Wissen, ein spezifisches Vokabular (Königsbuchstabe) und spezifische Praktiken (gedehnte Aussprache und Klatschen von Silben). Die Interaktionspraxis des Unterrichts entspricht dem IRE-Prinzip (vgl. Mehan 1979). Bereits zu diesem frühen Zeitpunkt der Beobachtung erscheint die Teilnahme am Unterricht – als Reibungslosigkeit im Sinne einer Aufführung verstanden – weitestgehend erfolgreich.

3.2 „Stecken geblieben“ – Übernahme schulischer Leistungsordnung

Amir erzählt mir, während seine Klassenlehrerin den Raum betritt, dass er zuerst in eine andere Klasse, die auf dem Flur gegenüberliegt, gekommen sei, weil dort schon ein Freund von ihm war, als seine Schulzeit vor einem Jahr begann.

Amir nutzt zu Beginn dieser Passage die Übergangssituation des Stundenwechsels, um seine Geschichte des Klassen- und Raumwechsels dem Beobachter zu erzählen. Die frühere Zuteilung zur ehemaligen Klasse wird sozial begründet (Freund). Der Zeitrahmen informiert über seine einjährigen Vorerfahrungen; damit positioniert er sich als erfahrener Schulanfänger der Schuleingangsstufe. Eine Anschlussüberlegung wäre, dass eine Begründung für den Wechsel der Klasse erfolgt.

Dieser sei allerdings „stecken geblieben“ und deshalb immer noch in der „2. Klasse“ (das Klassenstufenvokabular wird von den Kindern durchweg fraglos eingesetzt). Das liege daran, dass er nicht schreiben und lesen könne.

1 Fachdidaktisch problematisch bei Igel: in Überartikulation langes „I“ (als ie gesprochen)

Abweichend zum erwarteten Fortgang des Berichts, erläutert Amir die Lage seines Freundes. Dieser sei eben ‚stecken geblieben‘, was im ersten Moment an ein technisches Problem erinnert; etwa in einem Rohr, im Morast oder mit dem Fahrradreifen stecken zu bleiben. Im übertragenden Sinne geht es tatsächlich um etwas ähnliches, denn der Freund hat die ‚technischen Voraussetzungen‘ (Lesen und Schreiben) noch nicht den Erwartungen entsprechend erfüllt. Für Amir gibt es daher entgegen der normativen Behauptung einer ‚flexiblen Verweildauer‘ in der Jahrgangsmischung eine zweite Klasse innerhalb derselben und mit den Klassenstufen sind spezifische Leistungsnormen verbunden. Offen bleibt bis hierhin, weshalb Amir die Klasse gewechselt hat.

Zu Beginn des neuen Schuljahres seien dann „die Eulen“ neu gegründet und er als Pate für einen Schulanfänger in diese neue Gruppe eingeteilt worden.

Über den sequenziellen Anschluss wird deutlich, dass die Logik der Schuljahre in zweifacher Hinsicht bedeutsam ist: das eine Mal für das ‚stecken bleiben‘ des Freundes und das andere Mal für den Wechsel von Amir selbst. Die Neugründung der „Eulen“ entdramatisiert die hierarchische Klassenbildung mittels eines Tiernamens. Es klingt vielmehr nach Vereinsgründung (bspw. NABU-Gruppe) und erinnert nicht sofort an klassische Aufzählungen wie ‚1a‘ oder ähnliches. In Vereinen aber sind Mitglieder auf freiwilliger Basis, wohingegen die Schulpflicht keine Wahl lässt. Fremdbestimmt wird Amir als Pate aus seiner bisherigen Klasse herausgelöst und der Neugründung zugeteilt. Die Position des Paten gegenüber einem Schulanfänger verweist außerdem auf Erfahrungen und eine Bestätigung in der Rolle als Schüler, der zur Aufrechterhaltung von Schul- und Unterrichtsordnung beitragen kann.

Anfangsunterricht und Schulanfang gehen in diesem Beispiel einher mit der Gegenüberstellung von Schulerfahrenen und Schulanfängern, von Reibungslosigkeit gegenüber dem Steckenbleiben vor dem Hintergrund schulischer Leistungsnormen und es findet sich die Fortführung der Logik des Klassensystems in der Jahrgangsmischung durch Schüler:innen. Dass Patensysteme als institutionalisierte Beteiligung an der Etablierung und Aufrechterhaltung von Schul- und Unterrichtsordnung fungieren können, wurde bereits andernorts herausgearbeitet (vgl. Wager 2017). Im Kontext des Anfangsunterrichts ist hier jedoch besonders interessant, dass unabhängig von normativen Konzepten erkennbar wird, wie der Zeitrhythmus des Schuljahres und die Ankunft neuer Schulanfänger:innen die gelebte Praxis entscheidend beeinflusst.

4 Fazit und Ausblick

Anfangsunterricht ist voraussetzungs voll und erfordert zur Darstellung und Aneignung fachlichen Wissens eine spezifische Interaktionspraxis. Dies kann auf unterschiedliche Art und Weise erfolgen. Als klassenöffentlicher Unterricht umgesetzt, übt Anfangsunterricht vorliegend spezifische Sprach- und Handlungsmuster ein. Die Teilnahme an Unterricht erfolgt mittels eigenem Vokabular, der Gleichschritt der Methode sichert ein ununterbrochenes Voranschreiten, die Schüler:innen-Rolle ist hier für alle gleich.

Zusammengenommen zeigen die Protokolle insgesamt abseits räumlicher, sozialer und didaktischer Standortunterschiede zwischen den Grundschulen allerdings viele Gemeinsamkeiten. Es geht aufseiten der Lehrer:innen immer darum, Ruhe herzustellen, Regeln durchzusetzen, etwa die Melderegul einzuführen oder den Gebrauch von Material zu dirigieren. Für Schüler:innen heißt Anfangsunterricht konzeptübergreifend sich an Zeitstrukturen zu gewöhnen, die Bewegungen im Raum – bspw. Toilettengänge – dem Unterricht anzupassen oder sich die fachliche Unterrichtssprache anzueignen. Einmal einsozialisiert, sind Schüler:innen dann an der Aufrechterhaltung von Schul- und Unterrichtsordnung beteiligt. Sie akzeptieren die Unterrichts- und Bewertungspraxis mehrheitlich, fordern sie teils sogar ein. In der Jahrgangsmischung sind sie aktiv an der Einsozialisierung neuer Schüler:innen beteiligt (Patenrolle). Erst die reibungslose Aufführung (angelehnt an Goffman 1969/2021) von Unterricht durch die Klassenmehrheit gewährleistet so gesehen das ‚Schauspiel Unterricht‘. Eine Ethnografie des Anfangsunterrichts schafft jenseits normativer Entwürfe damit ein neues Verständnis der Initiierungsphase schulischen Lernens. Über die Verbindung von Kindheits- und Grundschulforschung wird es dabei erst möglich zu zeigen, wie stark das Schüler:innenhandeln den Unterrichtsvollzug absichert und mitstrukturiert.

Literatur

- Beck, Gertrud/Scholz, Gerold (1995): Beobachten im Schulalltag. Ein Studien- und Praxisbuch. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Bennewitz, Hedda/de Boer, Heike/Thiersch, Sven (Hrsg.) (2022): Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern. Münster: Waxmann.
- Breidenstein, Georg (2010): Einen neuen Blick auf schulischen Unterricht entwickeln: Strategien der Befremdung. In: Heinzel, Friederike/Thole, Werner/Cloos, Peter/Köngeter, Stefan (Hrsg.): „Auf unsicherem Terrain“. Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens. Wiesbaden: VS für Sozialwissenschaften, S. 205–215.
- Breidenstein, Georg/Hischauer, Stefan/Kalthoff, Herbert/Nieswand, Boris (2020): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung, 3., Auflage. München: UVK.
- Breidenstein, Georg/Kelle, Helga (1998): Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur. Weinheim/München: Juventa.
- Eckermann, Torsten/Meier, Michael (2022): Peers und Peerkultur. In: Bennewitz, Hedda/de Boer, Heike/Thiersch, Sven (Hrsg.): Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern. Münster: Waxmann, S. 292–300.

- Faust, Gabriele (Hrsg.) (2013): *Einschulung. Ergebnisse aus der Studie „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter (BiKS)“*. Münster: Waxmann.
- Goffman, Erving (1969/2021): *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag*. München: Piper.
- Götz, Margarete (2014): Schuleingangsstufe. In: Einsiedler, Wolfgang/Götz, Margarete/Harteringer, Andreas/Heinzel, Friederike/Kahlert, Joachim/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. 4., Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 82–92.
- Hacker, Hartmut (2014a): Anfangsunterricht. In: Einsiedler, Wolfgang/Götz, Margarete/Harteringer, Andreas/Heinzel, Friederike/Kahlert, Joachim/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. 4., Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 433–436.
- Hacker, Hartmut (2014b): Die Anschlussfähigkeit von Kindertagesstätte und Grundschule. In: Einsiedler, Wolfgang/Götz, Margarete/Harteringer, Andreas/Heinzel, Friederike/Kahlert, Joachim/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. 4., Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 262–266.
- Hanke, Petra (2019/2007): *Anfangsunterricht. Leben und Lernen in der Schuleingangsphase*. 3., Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.
- Heinzel, Friederike/Storck-Odabasi, Julian (2021): 100 Jahre Grundschule – Konzepte des Anfangsunterrichts. In: Thole, Friederike/Wedde, Sarah/Kather, Alexander (Hrsg.): *Über die Notwendigkeit der Historischen Bildungsforschung. Wegbegleiter*innenschrift für Edith Glaser*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 139–149.
- Hellmich, Frank (2010): *Einführung in den Anfangsunterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hirschauer, Stefan/Amann, Klaus (Hrsg.) (1997): *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Huf, Christina (2018): Kinder als Akteure in Kindheitsinstitutionen – Forschungsperspektiven am Beispiel des Übergangs in die Schule. In: Lange, Andreas/Reiter, Herwig/Schuster, Sabina/Steiner, Christine (Hrsg.): *Handbuch Kindheit- und Jugendsoziologie*. Wiesbaden: Springer, S. 667–680.
- Huf, Christina (2006): *Didaktische Arrangements aus der Perspektive von SchulanfängerInnen. Eine ethnographische Feldstudie über Alltagspraktiken, Deutungsmuster und Handlungsperspektiven von SchülerInnen der Eingangsstufe der Bielefelder Laborschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jackson, Philip W. (1968): *Life in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kellermann, Ingrid (2008): *Vom Kind zum Schulkind. Die rituelle Gestaltung der Schulanfangsphase. Eine ethnographische Studie*. Opladen: Barbara Budrich.
- Krappmann, Lothar/Oswald, Hans (1995): *Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen*. Weinheim/München: Juventa.
- Lichtenstein-Rother, Ilse (1969): *Schulanfang: Pädagogik und Didaktik der ersten beiden Schuljahre*. Frankfurt a. M.: Diesterweg.
- Mehan, Hugh (1979): *Learning lessons. Social organization in the classroom*. Harvard: University Press.
- Miller, Susanne (2022): Primarstufe. In: Harring Marius/Rohlf, Carsten/Gläser-Zikuda, Michaela (Hrsg.): *Handbuch Schulpädagogik*. 2., Auflage. Münster: Waxmann, S. 120–131.
- Parsons, Talcott (1968): Die Schulklasse als soziales System. In: Parsons, Talcott (Hrsg.): *Sozialstruktur und Persönlichkeit*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 161–193.
- Petillon, Hanns (2014): Grundschulkind und ihre sozialen Beziehungen. In: Einsiedler, Wolfgang/Götz, Margarete/Harteringer, Andreas/Heinzel, Friederike/Kahlert, Joachim/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. 4., Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 182–190.
- Petillon, Hanns (1993): *Das Sozialleben des Schulanfängers*. Weinheim/München: Juventa.
- Prenzel, Annedore (1999): *Vielfalt durch gute Ordnung im Anfangsunterricht*. Opladen: Leske & Budrich.

- Wagener, Uta (2017): Paten und ihre Patenkinder am Schulanfang in einer jahrgangsgemischten Eingangsstufe: Auftrag und Verantwortung. In: ZfG, Jg. 10, Nr. 1, S. 38–49.
- Weise, Martin (1928): Die Grundschule. In: Kongreßleitung (Hrsg.): Die neuzeitliche deutsche Volksschule. Bericht über den Kongreß Berlin 1928. Berlin: Comenius, S. 381–403.
- Wiesemann, Jutta (2014): Schülerhandeln in der Grundschule. In: Einsiedler, Wolfgang/Götz, Margarete/Harterter, Andreas/Heinzel, Friederike/Kahlert, Joachim/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. 4., Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 190–194.
- Zinnecker, Jürgen (2000): Soziale Welten von Schülern und Schülerinnen. Über populäre, pädagogische und szientifische Ethnographien. In: ZfP, Jg. 46, Nr. 5, S. 667–690.

Autor:innen

Storck-Odabasi, Julian, Dr. phil., Project Manager im Projekt „Familie und Bildung: Politik vom Kind aus denken“ der Bertelsmann Stiftung, ORCID: 0000-0002-0005-4987

Heinzel, Friederike, Dr. phil. habil., Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Grundschulpädagogik an der Universität Kassel, ORCID: 0000-0001-5838-0534

Schüler:insein und Kindsein im Kontext von Krisen

Bettina Blanck

Erwägungsorientierte Entfaltung von Subjektivität als Bildungsziel für eine nachhaltige Gesellschaft

Abstract

Es gibt kein lernbares, sicheres Wissen für die Zukunft, das dieser die Momente von Ungewissheit und Offenheit nehmen kann. Kinder sind in unterschiedlichem Ausmaß mit Fragen zu menschengeschichtlichen Herausforderungen und zu erwägenden alternativen Lösungsmöglichkeiten konfrontiert (Erkenntnisse der Kindheitsforschung). Schule und Unterricht sind aber weitgehend ausgerichtet auf Vermittlung von als bewährt geltendem Wissen, das es zu übernehmen gilt (Erkenntnisse der Grundschulforschung). Demgegenüber zielt Bildung für nachhaltige Entwicklung auf Förderung von Entscheidungskompetenzen und einen kompetenten Umgang mit Alternativen (Künzli 2007). Im Beitrag wird das Konzept einer Erwägungsorientierung als Grundlage einer Förderung von Entscheidungskompetenzen erörtert. Es vermag im Spannungsfeld zwischen Lebenswelt und Unterricht zu vermitteln. Erwägungsorientierung geht von der Subjektivität der Schüler:innen aus. Sie zielt auf deren Entfaltung und nicht auf deren Überwindung. Zu jeweiligen ersten Lösungsmöglichkeiten zu einem Problem werden alternative Lösungsmöglichkeiten erschlossen. Es findet eine Einbettung jeweiliger Problemlagen in zu erwägende alternative Lösungsmöglichkeiten statt. Jeweilige Subjektivität entfaltet sich so hin zu Intersubjektivität, bei der auch reflexives Wissen um Nicht-Wissen deutlich wird, mit dem es verantwortbar umzugehen gilt.

Schlüsselwörter

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), Demokratisierung, Entscheidungskompetenz, Ungewissheit, Verantwortung

1 Bildung im Spannungsfeld von menschheitsgeschichtlichen Herausforderungen mit *ungewisser Zukunft* und Schulkulturen im Modus einer *Wissensvermittlung*

Je komplexer und pluralistischer jeweilige Gesellschaften sind, umso größer können Ungewissheiten und Offenheiten sein. Kinder sind in unterschiedlichem Ausmaß bereits in jungen Jahren mit verschiedenen menschheitsgeschichtlichen Herausforderungen und ihrer Fülle an Fragen konfrontiert, sei dies nun als direkt Betroffene oder indirekt.¹ Sie bekommen mit, dass die Zukunft ungewiss ist und es viele ungeklärte Probleme gibt. Damit gilt es umzugehen. Grundschüler:innen in Deutschland erleben aber Schule und Unterricht immer noch vornehmlich ausgerichtet auf Vermittlung von als bewährt geltendem Wissen, das es zu übernehmen gilt. In der Schule werden vor allem Fragen gestellt und verfolgt, zu denen es Antworten gibt, die auch abgefragt und geprüft werden. Insofern Fragen und Nicht-Wissen vor allem bei echten Problemstellungen mit alternativen (insbesondere kontroversen) Lösungsmöglichkeiten aufkommen, sind Forschungen von Mathis, Siepmann und Duncker (2015) sowie Mathis und Duncker (2017) aufschlussreich. Sie haben in Studien zu Unterricht an deutschen und schweizerischen Schulen festgestellt, dass „Perspektivenvielfalt [...] in den untersuchten Unterrichtsstunden nur als additive Sammlung von Aspekten vor [kommt; B. B.]. Dabei werden subjektive Vorgänge betont. Es besteht eine starke Tendenz zur Herstellung von Eindeutigkeiten und Merksätzen, d.h. *es geht um das Erarbeiten und Festhalten unstrittiger Begriffe, Anzahlen, Zuordnungen*. Diskursivität und Kontroversität werden weitestgehend ausgeklammert“ (2015, S. 79). Exemplarisch lässt sich diese Ausklammerung terminologisch im 60 Seiten umfassenden Bildungsplan Sachunterricht für die Grundschule 2016 von Baden-Württemberg daran erkennen, dass Termini wie „Fragekultur“, „Nicht-Wissen“, „Ungewissheit“, „unsicheres Wissen“, aber auch „Kontroverse“, „Fehler“ und „Nicht-Gelingen“ nicht vorkommen. Es finden sich dort lediglich jeweils zwei Nennungen des Terminus „Risiken“, drei Nennungen gibt es zu „zukunfts offen“, fünf Nennungen zu „Alternative“ einschließlich zusammengesetzter Termini („Handlungsalternative“) und zwölfmal taucht der Terminus „Entscheidung“ in verschiedenen Verbindungen und ohne nähere Klärung auf. Indirekt kommt der Aspekt der Ungewissheit bezüglich der Zukunft durch die Leitperspektive Bildung für Nachhaltigkeit (BNE) in den Blick. Für das Fach Sachunterricht ist zu lesen: „Der Sachunterricht als integratives Fach der Grundschule ist mit seinen naturwissenschaftlichen, technischen und soziokulturellen Anteilen prädestiniert, als *Fundament* für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung zu dienen. In grundschulgemäßen Lernarrangements

1 Exemplarisch sei verwiesen auf Herausforderungen für geflüchtete Kinder (z.B. Wihstutz 2019), auf Kinderarmut (z.B. Rahn/Chassé 2020) oder auf Pandemien, wie Covid-19 (z.B. Dimmel/Schweiger 2023).

werden die Schülerinnen und Schüler für den Umgang mit natürlichen Grenzen der Belastbarkeit des Erdsystems sowie mit sozialen und globalen Ungerechtigkeiten *sensibilisiert*“ (ebd.; S. 4; kursiv B. B.). In den Beschreibungen der Standards für Inhalte und inhaltsbezogene Kompetenzen werden sieben konkretisierende Verknüpfungen zu BNE-Kompetenzen genannt. Vier von ihnen sind in besonderer Weise auf Entscheidungskompetenzen bezogen, wenn es um „Werte und Normen in Entscheidungssituationen“ (ebd.; S. 15, 33), „Teilhabe, Mitwirkung, Mitbestimmung“ (ebd.; S. 16, 31), „Kriterien für nachhaltigkeitsfördernde und -hemmende Handlungen“ (ebd.; S. 23, 45, 48, 49, 51, 52) und „Demokratiefähigkeit“ (ebd.; S. 31, 36) geht.

2 Entscheidungskompetenzen als Merkmal von nachhaltigem Handeln

Viele Autor:innen betonen die Relevanz von Entscheidungskompetenzen im Rahmen einer Förderung einer BNE (z. B. Künzli 2007 oder Rieber 2023).

Wer lernen können soll, verantwortbare Entscheidungen zu treffen, braucht:

- herausfordernde echte Problemstellungen und Fragen²
- zu erwägende Alternativen, die als mögliche Lösungen/Antworten in Frage kommen – im Folgenden „thematische Erwägungsalternativen“ bzw. „thematisches Erwägen von Alternativen“ genannt
- zu erwägende Alternativen, die als mögliche Bewertungskriterien in Frage kommen – im Folgenden „bewertende Erwägungsalternativen“ bzw. „bewertendes Erwägen von Alternativen“ genannt

Angelehnt an diese Voraussetzungen wird im Folgenden unter einer „Entscheidung“ das problembezogene thematische und bewertende Erwägen von mindestens einer Möglichkeit verstanden.³ Wenn auf die Frage, was im Schulgarten angepflanzt werden soll, erwogen wird, ob es einen Gemüseanbau oder einen Obstanbau geben soll, liegen zwei thematische Alternativen vor, die zu erwägen sind. Bei der Bewertung mögen dann z. B. Kriterien der Kosten und der Pflege erwägend aufeinanderprallen: Der Gemüseanbau scheint hinsichtlich der Anschaffungskosten günstig, aber bezüglich der Pflege aufwändig, während es beim Obstanbau eher umgekehrt zu sein scheint. Das bewertende Erwägen jeder thematischen Möglichkeit könnte sich z. B. auf diese Kriterien beziehen. Wichtig ist, dass man auch bei bloß *einer*

2 Dazu, wie Fähigkeiten, problemadäquat Fragen zu stellen, sich entwickelt und gefördert werden kann, vgl. Azzurra Ruggeri et al. 2021.

3 Das hier vertretene Entscheidungsverständnis unterscheidet sich von einigen anderen Verständnissen von „Entscheidung“, worauf hier aber nicht weiter eingegangen werden kann (vgl. Blanck 2002 und Bleicher et al. 2021).

thematischen Möglichkeit eine Entscheidung in dem Sinne treffen muss, als die Frage, ob man Gemüse anbauen will (thematische Möglichkeit) bejaht oder verneint, also bewertend erwogen werden kann. Außerdem gibt es häufig mehr als bloß zwei thematische Alternativen.

3 Entscheidungen treffen als menschliches Vermögen von Anfang an

Insofern Menschen von klein an, sich bewertend zur Welt verhalten und sei es, dass sie als Babys ihren Kopf zu dem angebotenen Löffel mit Brei hin- oder abwenden, verfügen sie über Grundlagen und Voraussetzungen zum Entscheiden. Ein NEIN zu artikulieren, mit welchen Verhaltensweisen und Worten auch immer, zählt mit zu den ersten (sprachlichen) Mitteilungen. Es wird häufig negativ konnotiert und mit „der Trotzphase“ in Verbindung gebracht, „in der sich die Kinder entschieden weigern, das zu tun, was von ihnen verlangt wird“ (Gopnik 2011, S. 104). Für Spitz ist das „Nein‘ in Geste und Wort [...] der semantische Ausdruck der Verneinung und des Urteils; zugleich ist es die erste Abstraktion, die das Kind bildet, der erste abstrakte Begriff im Sinn erwachsener Geistestätigkeit“ (1967, S. 204). Das NEIN in Geste und Wort stehe am Beginn der menschlichen Kommunikation (1967, S. 195ff.). Im Unterschied zu Einwortsätzen wie „Mama“ oder „Essen“ stellen das „negative Kopfschütteln und das Wort ‚nein‘ [...] einen Begriff dar: den Begriff der Verneinung, der Weigerung im engen Sinn des Wortes. Es ist nicht nur ein Signal, sondern auch ein Zeichen für die bewußte oder unbewußte Einstellung des Kindes“ (1967, S. 198). Schon ab dem Alter von zwei Jahren wird Entscheiden als thematisches und bewertendes Erwägen zunehmend zu einem kreativen Denken in Möglichkeiten. Denn die „Fähigkeit, ‚nein‘ und ‚oh-oh‘ zu sagen [ein anderer möglicher Ausdruck für eine negative Bewertung, also ein NEIN, B. B.], versetzt uns unmittelbar in die Welt der Kontrafaktizität und der Möglichkeit; es geht um den Weg, den wir nicht einschlugen, um die Gelegenheit, die nicht real ist“ (Gopnik 2011, S. 105). Ausdruck hierfür sind kontrafaktische Spiele, in denen Kinder symbolisch verschiedene Handlungen durchspielen und dabei ein Denken in Möglichkeiten entwickeln, wenn sie z. B. so tun, als ob sie einen Kuchen backen würden (ebd.; S. 105f.).

Welterschließung und Entwicklung von Mündigkeit erfolgen über ein Denkenkönnen in Möglichkeiten, den klärungsförderlichen Umgang mit Diversität als Perspektivität und Kontroversität. Pluralistische demokratische Gesellschaften, die dies gerade auch mit Blick auf Herausforderungen von Nachhaltigkeit in ihren Sozialisationsinstanzen fördern wollen, müssten also einen Wandel weg von eher vorgebe- hin zu eher entscheidungsorientierten Frage- und Lernkulturen in ihren Bildungsgängen verfolgen. Im Folgenden wird Erwägungsorientierung als ein hierfür unterstützendes Konzept vorgestellt.

4 Erwägungsorientierung im Umgang mit Entscheidungen

Die Qualität von Entscheidungen hängt davon ab, wie gut jeweilige Problemlagen analysiert, zu erwägende Alternativen identifiziert und erschlossen sowie problemadäquat thematisch und bewertend erwogen werden konnten. Im Konzept einer Erwägungsorientierung (Blanck 2004) wird dieser Gedanke ins Zentrum einer Entfaltung jeweiliger Subjektivität durch Entscheidungen hin zu Inter-subjektivität ermöglichender Subjektivität mit der Entwicklung einer Haltung des distanzfähigen Engagements gestellt. Erwägungsorientierung nimmt ihren Ausgang bei jeweiligen Individuen und ihren subjektiven Vorstellungen und Positionierungen. Durch erwägendes Fragen danach, ob etwas auch anders sein oder gesehen werden könnte, wird ein Denken in Möglichkeiten herausgefordert sowie eine Entfaltung von Subjektivität ermöglicht. Erwägungsorientiertes Denken lebt vom Austausch mit anderen und einem Interesse daran, selbst dann ggf. auf Distanz zu einer Position zu gehen, wenn man diese bisher engagiert vertreten hat, dann aber durch individuelles wie gemeinsames Erwägen deutlich wird, dass sich eine alternative Position besser begründen lässt. Im Folgenden werden die hierfür relevanten drei Merkmale einer Erwägungsorientierung, nämlich Erwägungs-Geltungsbedingung, Verbesserungsengagement und Erwägen des Erwägens vorgestellt und in ihrer Relevanz für das jeweilige Subjekt, seine Verständigung mit anderen sowie das Potenzial von Erwägungsorientierung für nachhaltige und geschichtsfähige Entscheidungen herausgearbeitet.

4.1 Erwägungs-Geltungsbedingung: Begründungen von Positionen einschätzen können und eine geschichtsfähige Transparenz für Auseinandersetzungen schaffen

Eine Erwägungs-Geltungsbedingung für eine jeweilige Position oder Lösung angeben zu können, bedeutet, dass Alternativen (thematische Alternativen und Bewertungsalternativen) bei der Suche (in der Genese) nach einer Lösung/Antwort auf ein Problem/eine Frage erwogen und als Bezug genommen werden, einzuschätzen, inwiefern sich die schließlich gefundene Lösung/Position gegenüber diesen erwogenen Alternativen als die vorerst beste Möglichkeit begründen lässt. Es geht dabei nicht darum, dass immer möglichst umfassend erwogen werden sollte. Es geht allein darum, dass man den jeweiligen Erwägungsstand heranzieht, um etwa feststellen zu können, was noch an Erwägungen fehlt oder aber auch, dass umfassend erwogen werden konnte. Durch das Offenlegen der jeweils erwogenen Alternativen wird die jeweils vertretene Position *anschlussfähiger* für den Diskurs mit anderen. Diese können z. B. angeben, welche der zu erwägenden Positionen sie aus der offengelegten Erwägungs-Geltungsbedingung vertreten und für geeigneter halten. Sie können auf fehlende oder inadäquate Erwägungen hinweisen sowie entsprechend ergänzen und korrigieren. Erwägungs-Geltungsbedingungen

bieten durch ihren bewahrenden Charakter die Möglichkeit, jeweilige aktuelle Problemlagen nicht aktualistisch, sondern geschichtsbewusst erwägen zu können. Denn es werden auch als gegenwärtig widerlegt geltende, aber problembezogen durchaus denkbare Möglichkeiten zugänglich gehalten. Geschichtsfähigkeit kann sich dabei nicht nur auf die Integration von vergangenen Erwägungen, Bewertungen und Lösungen beziehen, sondern auch auf zukünftige mögliche Erwägungen, Bewertungen und Lösungen, die sich derzeit – aus welchen Gründen auch immer – aber noch nicht umsetzen lassen. Diese können insbesondere in einem systematisch angelegten Erwägungsprozess entwickelt werden. Außerdem verweist jede Erwägungs-Geltungsbedingung mit der Angabe dazu, was jeweils erwogen werden konnte, auf die Grenzen jeweiligen Erwägens hin. Dadurch wird reflexives Wissen um Nicht-Wissen sichtbar und verweist auf zukünftige Klärungsarbeit, wodurch eine spezifische Entfaltung von Geschichtsfähigkeit unterstützt wird. Diese ist gleichermaßen darauf angelegt, weitere mögliche problemadäquate Erwägungen der Vergangenheit, die bislang nicht berücksichtigt wurden, sowie denkbare mögliche zukünftige Erwägungen zu integrieren.

4.2 Verbesserungs-Engagement: Entfaltung von Subjektivität hin zu Intersubjektivität ermöglichender Subjektivität sowie distanzfähiges Engagement

Wem gutes Begründenkönnen wichtig ist – was keineswegs immer sinnvoll sein muss (s. nächsten Punkt) – wird sich bei jeweiligen Fragestellungen nicht nur mit einer vorläufigen Position, sondern auch mit der zugehörigen Erwägungs-Geltungsbedingung identifizieren. Das ermöglicht eine spezifische Entfaltung von Subjektivität durch Entscheidungen, die sich mit Zielen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung verbinden lässt, bei der man eher eine Zurücknahme der eigenen individuellen Belange zugunsten einer intergenerationellen Gerechtigkeit vermuten mag. Erwägungsorientierung ermöglicht eine Entfaltung von Subjektivität hin zu Intersubjektivität, die keine Zurücknahme oder gar Aufgabe von Subjektivität bedeutet. Insofern kann man von einer „Entfaltung von Subjektivität hin zu Intersubjektivität ermöglichender Subjektivität“ sprechen. Dies wird ermöglicht durch eine Identifikation nicht nur mit einer bestimmten Position/Lösung, sondern auch mit den zu ihr erwogenen Alternativen. Wer etwas vertreten möchte, was gut begründbar ist, wird es nicht als Angriff auf sich und eine bisher vertretene Position empfinden, wenn sich durch neue, nicht bedachte Erwägungen herausstellen sollte, dass die bisher vertretene Position nicht die adäquateste ist. Dies hängt wesentlich damit zusammen, dass die bisher vertretene Position nicht wertlos werden muss. Sie verlässt zwar die Ebene der bisher vertretenen Lösung, wechselt aber – sofern sie weiterhin problemadäquat ist – zur Erwägungsebene, wo sie nun als Bestandteil der Erwägungs-Geltungsbedingung für die neue Lösung dazu beiträgt, diese zu begründen. Erwägungsorientierung

mindert das Problem der von Thomas Kuhn beschriebenen Kritikimmunisierung (1978, S. 283; vgl. auch Herrmann 2021, S. 1015).

Durch einen Bezug auf Erwägungs-Geltungsbedingungen sind jeweilige Lösungen nachhaltig auf Verbesserungen hin angelegt. Dieses Verbesserungsengagement bindet der Idee nach sozial eine maximale Vielfalt an Gegenpositionen und alternativen Lösungen ein und ist insofern auf der Erwägungsebene sozial befriedend, weil hier keine problemadäquate Position ausgeschlossen wird. Erwägungs-Geltungsbedingungen verlangen eine Distanzfähigkeit zu vertretenen Positionen und eine Öffnung für zu erwägende Alternativen. Diese Distanzfähigkeit bedeutet aber keine Aufgabe von Subjektivität. Im Gegenteil ist sie eine Voraussetzung dafür, sich begründet und sehr bewusst auf der Realisierungs-/Lösungsebene zu engagieren. Im Wissen um zu erwägende Alternativen kann deutlich werden, warum es wichtig ist, sich auf der Realisierungs-/Lösungsebene für eine bestimmte Position/Lösung zu engagieren, andere vielleicht zu tolerieren, weil man sie nicht mit guten Gründen ausschließen kann, aber einige womöglich auch auf keinen Fall zuzulassen, weil sie nicht positiv begründbar und z. B. Menschenrechte verletzend, ausgrenzend oder hinsichtlich langfristiger Nebenfolgen (vorerst) nicht einschätzbar sind. Erwägungsorientierung bedeutet also keinen Beliebigkeitspluralismus! Vielmehr bietet sie die Möglichkeit, dezidiert Positionen zu beziehen, Positionen kritisch zu befragen und die Frag-würdigkeit von Positionen für weitere Verbesserungen offen zu halten.

4.3 Erwägen des Erwägens: Handeln ohne umfassendes Erwägen, Relevanz von Bewährtem sowie verantwortbarer Umgang mit reflexivem Wissen um Nicht-Wissen

Der Satz: „Wer für alles offen ist, kann nicht ganz dicht sein!“ bringt das dritte Merkmal von Erwägungsorientierung auf den Punkt. Angesichts dessen, dass man nur wenig umfassend zu erwägen vermag, ist es umso wichtiger, reflexiv zu entscheiden und zu erwägen, wo man in welchem Ausmaß erwägen möchte und wo nicht. Das Erwägen des Erwägens kann natürlich ebenfalls nur in wenigen Fällen praktiziert werden. Erwägungsorientierung geht deshalb mit einem reflexiven Wissen um Nicht-Wissen zu jeweiligen Erwägungs-Geltungsbedingungen einher. Das macht nicht handlungsunfähig! Gerade mit Blick auf Entscheidungen, die für eine nachhaltige Entwicklung zu treffen sind, wird hier manche:r vielleicht einwenden, dass keine Zeit mehr bestehe zu erwägen und dringend gehandelt werden müsse. Es mögen dann reflexiv gute Gründe vorliegen, (vorerst) nicht weiter zu erwägen und Lösungen zu verfolgen, die man zum jeweiligen Zeitpunkt verantworten kann. Erwägungsorientierung kann in solchen Fällen dazu beitragen, ein kritisch-reflexives Begleitbewusstsein zu entwickeln. Diese Sensibilisierung für fehlende oder wenig ausgearbeitete Erwägungs-Geltungsbedingungen macht dann vorsichtiger im Umgang mit Lösungen und versucht diese offen für

Verbesserungen zu halten oder auch im Zweifelsfall reversibel angelegte Lösungen irreversiblen Lösungen vorzuziehen, wenn das möglich ist. Es könnte hierbei ein verantwortbarer Umgang mit Nicht-Wissen verfolgt werden.

5 Sachunterricht erwägungsorientiert gestalten: Wege zu einer geschichtsfähigen nachhaltigen Gesellschaft

Im Unterschied zum Handlungsdruck – der ein Erwägen darauf einschränken lässt, reflexiv erwägend verantwortbar damit umzugehen, dass man kaum erwägen kann, aber handeln muss – gibt es in Bildungsgängen die Möglichkeit, erwägungsorientierte Entscheidungskompetenzen zu entwickeln. Dies erfordert allerdings im Sinne der eingangs skizzierten Überlegungen eine Umorientierung weg von eher vorgabeorientierten hin zu entscheidungsorientierten Bildungsgängen mit einer stärkeren Fragekultur, die sich auch mit jeweiligen Grenzen des Wissens und einem verantwortbaren Umgang mit Nicht-Wissen und Ungewissheiten auseinandersetzt. Sachunterricht, der in diesem Sinne eine Entwicklung von Erwägungsorientierung für eine demokratische nachhaltige Gesellschaft fördern möchte, ist ein begriffsklärend angelegter Unterricht, in dem Entscheidungen selbst immer wieder thematisch sind (Blanck/Möhring 2023), um so ein kritisch-reflexives Wissen um Entscheidungen und Vorgaben aufzubauen. Inwiefern Grundschulunterricht damit auch philosophischer und wissenschaftlicher werden sowie zugleich demokratische Fähigkeiten stärken könnte, kann hier nur an drei Punkten angedeutet werden:

Ein stärkerer Fokus auf Erwägungsorientierung und Entscheidung in Bildungsgängen könnte durch entsprechende Aufbereitungen des Wissens eine Frage- und lernförderliche Lernkultur ermöglichen, die nicht nur ihren Ausgang von den Fragen und Vermutungen/Positionen der Schüler:innen nimmt, sondern diese als mögliche zu erwägende Antworten integrierend nutzt, um bisherige Erwägungsstände zu prüfen und zu verbessern. Eine erwägungsorientierte Aufbereitung von Wissen ermöglicht es, dass sich jede:r mit eigenen Fragen und vorläufigen Positionen wiederfinden und verorten kann. Hierfür ist jeweilige Subjektivität zu entfalten, um umfassende Erwägungshorizonte mit ausgearbeiteten Erwägungsgeltungsbedingungen zu jeweiligen Fragestellungen zu entwickeln. Hilfreiche Fragen für ein erwägungsorientiertes Denken in Möglichkeiten sind hierbei: Wie sehe ich das? Wie könnte ich es noch sehen? Wie siehst du das? Wie könntest du das noch sehen? Wie sehen das Andere (anwesende, auch abwesende, zukünftige Andere)? Wie könnten sie es noch sehen? Wie gehen wir damit um, wenn wir das nicht wissen können? Ein solches Vorgehen nimmt Schüler:innenvorstellungen nicht nur als Ausgang zur Erschließung von Wissenskonzepten, sondern integriert sie ernstnehmend und als erforderlich für zu erwägende Vorstellungen, die helfen,

jeweilige Fragestellungen etwa in ihrer Komplexität und Problemangemessenheit zu klären.

Schule muss zwar immer auch ein Ort der Vermittlung von bewährten Kulturtechniken und zu übernehmendem deskriptiven und präskriptiven Wissen sein. Durch eine erwägungsorientierte Grundhaltung würde deutlich, dass vieles, was übernommen wird, nur wenig umfassend gegenüber zu erwägenden Alternativen begründet werden kann. Es gibt keine Traditionen von Erwägungsforschungsständen, die unser Wissen geschichtsfähiger aufbereiten helfen würden. Wissen wäre in seiner Fragwürdigkeit transparenter, was auch immer wieder thematisch werden kann, etwa, wenn angesichts bestehender Rituale z.B. zur Weihnachtszeit, nicht nur Fragen nach anderen Gestaltungen der Winter- und Weihnachtszeit aufgegriffen werden, sondern noch grundsätzlichere Fragen diskutiert werden, die die Kontextualität und das Gewordensein (kurz die Geschichtlichkeit) deutlich machen, wenn gefragt wird: Warum feiern Menschen Feste – und dies so verschiedenartig? Dabei gerät die Zukunft als eine zu gestaltende in den Blick: Denn es lässt sich weiter fragen: Könnte das auch anders sein? Wie wollen wir das zukünftig vielleicht anders gestalten (s. dazu Blanck/Vocilka 2023)? Diversität als Perspektivität und Kontroversität, die Fragehorizonte sichtbar machen, sind fester Bestandteil eines erwägungsorientierten Sachunterrichts.

Erwägungsorientierung führt insofern auch zu einer anderen Lernkultur, als Fehler und Nicht-Gelingen einen anderen Stellenwert haben. Denn das, was als »Fehler« oder »nicht-gelingen« aufgefasst wird, gehört nun als eine zu erwägende adäquate Möglichkeit zur Erwägungs-Geltungsbedingung der nun als richtig betrachteten Lösung und trägt damit zu deren Begründung im Negationsmodus bei. Das ist etwa bei einer Zweistoffhypothese der Fall, die ein Mädchen zur Frage entwickelt hat, wieso die Glühbirne leuchtet. Aus ihrer Sicht käme etwas über die beiden Drähte in die Glühbirne hinein, würde dort gemischt und dann würde die Glühbirne leuchten (Blanck 2017, S. 53). Die Darlegungen können hier nicht weiter vertieft werden. Es sei jedoch abschließend darauf hingewiesen, dass man mit Grundschüler:innen über das Fehler- und Nicht-Gelingensthema selbst grundlegende begriffsklärende Diskussionen führen kann, in denen unterschiedliche Verständnisse von „Fehlern“ und „Nicht-Gelingen“ herausgearbeitet werden (Blanck 2019). Auch dies wäre ein wichtiger Beitrag für die Entwicklung einer nachhaltigen demokratischen Gesellschaft.

Literatur

- Blanck, Bettina (2002): *Erwägungsorientierung, Entscheidung und Didaktik*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Blanck, Bettina (2004): *Erwägungsorientierung*. In: *Information Philosophie*, Jg. 32, Nr. 1, S. 42-47.
- Blanck, Bettina (2017): *Vielperspektivischer Sachunterricht und erwägungsorientiert-deliberative Bildung*. In: Giest, Hartmut/Hartinger, Andreas/Tänzer, Sandra (Hrsg.): *Vielperspektivität im Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 49-57.

- Blanck, Bettina (2019): Kann ein Fehler kein Fehler sein? »Forschendes Lernen« mit vielperspektivischen erwägungsorientiert aufbereiteten Fehlerknobelfällen. In: Knörzer, Martina/Förster, Lars/Franz, Ute/Hartinger, Andreas (Hrsg.): *Forschendes Lernen im Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 122-129.
- Blanck, Bettina/Vocilka, Anja (2023): Diversität als Perspektivität und Kontroversität beim Philosophieren mit Schüler*innen am Beispiel »Weihnachtszeit«. In: May-Krämer, Susanna/Michalik, Kerstin/Nießeler, Andreas (Hrsg.): *Philosophieren im Sachunterricht. Potentiale und Perspektiven für Forschung, Lehre und Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 95-107.
- Blanck, Bettina/Möhrling, Lena Maria (2023): Entscheidungen unter dem ODER-Lupenblick – Erwägen als reflexiver Gegenstand eines Philosophierens mit Grundschüler:innen. In: Kümin, Beatrice/Mathis, Christian/Schellenberg, Urs (Hrsg.): *Philosophieren und Ethik – Aktuelle Perspektiven zum Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen*. München: kopaed, S. 87-100.
- Bleicher, Alena/Fink, Sascha Benjamin/Funke, Joachim/Göbel, Elisabeth/Krischer, André Johannes/Martin, Albert/Priddat, Birger P./Reese-Schäfer, Walter/Rieber, Viktoria/Saretzki, Thomas (2021): Forschungsforum »Begriffsklärungen in Wissenschaft und Bildung: Entscheidung«. In: *Itdb Inter-Und transdisziplinäre Bildung*, Jg. 3, Nr. 1, S. 1-85.
- Dimmel, Nikolaus/Schweiger, Gottfried (Hrsg.) (2023): *Kinder und Jugendliche in pandemischer Gesellschaft*. Wiesbaden: Springer.
- Gopnik, Alison (2011): *Kleine Philosophen*. Berlin: Ullstein.
- Herrmann, Sebastian (2021): Prof. Dr. Irrlicht. Wann ist kritisches Denken attraktiv? In: *Forschung & Lehre*, Jg. 28, Nr. 12, S. 1014-1016.
- Künzli David, Christine (2007): *Zukunft mitgestalten. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Didaktisches Konzept und Umsetzung in der Grundschule*. Bern: Haupt.
- Kuhn, Thomas S. (1978): *Die Entstehung des Neuen. Studien zur Struktur der Wissenschaftsgeschichte*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mathis, Christian/Siepmann, Katja/Duncker, Ludwig (2015): Anregungen zum Perspektivenwechsel – Eine Pilotstudie zur Unterrichtsqualität. In: Fischer, Hans-Joachim/ Giest, Hermann/Michalik, Kerstin (Hrsg.): *Bildung im und durch Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 73-80.
- Mathis, Christian/Duncker, Ludwig (2017): Perspektivenwechsel als didaktische Kategorie – Zur Qualität von Lehrwerken für den Sachunterricht. In: Giest, Hermann/Hartinger, Andreas/Tänzer, Sandra (Hrsg.): *Vielperspektivität im Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 66-73.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (2016): *Bildungsplan der Grundschule: Sachunterricht*. Villingen-Schwenningen: Neckar GmbH.
- Rahn, Peter/Chassé, Karl-August (Hrsg.) (2020): *Handbuch Kinderarmut*. Opladen u. a.: Budrich.
- Rieber, Viktoria (2023): Förderung von Entscheidungskompetenzen im Kontext der Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht. In: *HiBiFo – Haushalt in Bildung & Forschung*, Jg. 12, Nr. 2, S. 86-98.
- Ruggeri, Azzurra/Walker, Caren M./Lombrozo, Tania/Gopnik, Alison (2021): How to Help Young Children Ask Better Questions? In: *Frontiers in Psychology*, Vol. 11, Article 586819, o. S.
- Spitz, René A. (1967): *Vom Säugling zum Kleinkind*. Stuttgart: Klett.
- Wihstutz, Anne (Hrsg.) (2019): *Zwischen Sandkasten und Abschiebung: Zum Alltag junger Kinder in Unterkünften für Geflüchtete*. Opladen u. a.: Budrich.

Autorin

Blanck, Bettina, Dr. phil. habil., Professorin für sozialwissenschaftlichen Sachunterricht an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg

Maria Fölling-Albers

Institutionalisierte Kindheit. Ihre Fragilität im Lichte der Corona-Pandemie

Abstract

Kindheit heute ist für fast alle Kinder eine institutionalisierte Kindheit in Kindertagesstätten (Kitas), Schulen und Freizeiteinrichtungen. Sie ist durch verschiedene und vielschichtige Strukturmerkmale gekennzeichnet, u. a. dadurch, dass die Betreuung der Kinder zu festgelegten Zeiten in nicht-familialen Einrichtungen, durch nicht-familiale Expert:innen und in nicht-familialen Peer-Gruppen erfolgt. In der Corona-Pandemie war diese Praxis weitgehend aufgehoben; sie hat bei den Betroffenen erhebliche Probleme erzeugt und die Fragilität der gegenwärtigen Institutionalisierung aufgezeigt. Es werden neben Strukturmerkmalen der Institutionalisierung Folgen der Pandemie und nicht zuletzt die durch sie offenbar gewordene Fragilität sowie Fragen der Zuständigkeit, Verbindlichkeit und Verlässlichkeit einer institutionalisierten Kindheit erörtert.

Schlüsselwörter:

Corona-Pandemie, institutionalisierte Kindheit, Fragilität

1 Einführung

Die Institutionalisierung von Kindheit ist seit der Einführung der Schulpflicht in Deutschland gesellschaftliche Normalität (Betz et al. 2010). 94% der Kinder von drei bis unter sechs Jahren besuchen in Deutschland einen Kindergarten; jedes dritte Kind (34%) unter sechs Jahren wurde im Jahr 2020 ganztags betreut (Destatis, 2021). Für Kinder, die bis zum 30.06. (in manchen Bundesländern gilt ein etwas späteres Datum) ihr 6. Lebensjahr vollendet haben, besteht Schulpflicht. Die Institutionalisierung betrifft aber auch Angebote in der Freizeit, vor allem in Sport und Musik. D. h.: Die Kinder verbringen einen festgelegten Teil des Tages in nicht-familialer Umgebung. Die Institutionalisierung hat über die Schule hinaus in den vergangenen Jahrzehnten in erheblichem Maße zugenommen. Das betrifft vor allem den Besuch von Kitas und Freizeitangeboten. Die gegebene generationale Ordnung, wie sie u. a. von Bühler-Niederberger (2011) dargelegt

worden ist, basiert nicht zuletzt auf dem Funktionieren der institutionalisierten Kindheit. Meine These lautet:

Durch die Pandemie wurde nicht nur diese Praxis erschüttert; es wurden gravierende Probleme bei den Betroffenen erzeugt und die Fragilität der institutionalisierten Kindheit zum Ausdruck gebracht. Sie hat daneben auch grundlegende Probleme der hiesigen institutionalisierten Kindheit geoffenbart.

In dem Beitrag werden zunächst drei wesentliche Strukturmerkmale der institutionalisierten Kindheit dargestellt (2.). Anhand dieser lassen sich Auswirkungen der Pandemie und die Fragilität der heutigen institutionalisierten Kindheit besonders gut darstellen: Es sind der räumliche und zeitliche Aspekt (2.1), die Expertisierung und Normierung von Kindheit (2.2) sowie der Stellenwert von Gleichaltrigen für das Aufwachsen von Kindern (2.3). Abschließend wird in einem Fazit die Fragilität explizit analysiert, und es werden grundlegende Probleme und damit zusammenhängend Fragen von Verbindlichkeit und Verlässlichkeit erörtert (3.).

2 Strukturmerkmale und Fragilität institutionalisierter Kindheit

2.1 Raum und Zeit

Das augenscheinlichste Merkmal der Institutionalisierung ist ihre räumliche und zeitliche Struktur. Kinder werden in von der Familie separierten Räumen betreut. Der Alltag in Schule und Kita ist zeitlich getaktet (Beginn, Ende, Spiel-/Unterrichts-/Zeiten, Pausen, Essensphasen). In der Schule können diese aufgrund der Schulpflicht nicht unterlaufen werden. Die zeitliche Taktung und Strukturierung sind in der Schule besonders augenscheinlich: Der Unterricht ist in kleine Zeiteinheiten aufgeteilt (meist 45 Minuten); auch die Pausen sind zeitlich genau festgelegt. In den Kitas sind die Bring- und Abholzeiten meist nicht beliebig von den Eltern zu umgehen. Auch in den Vereinen und Verbänden gilt die Regel, dass die Kinder nach einer evtl. vorher vereinbarten Probezeit verbindlich und pünktlich zu den festgelegten Terminen erscheinen.

Eine verbindliche Raum-Zeit-Struktur ermöglicht es den Eltern, ihren beruflichen und/oder privaten Verpflichtungen nachzukommen. Sie verschafft allen Betroffenen eine verlässliche zeitliche und inhaltliche Orientierung und stabilisiert die generationale Ordnung, wodurch die gesellschaftlichen Zuständigkeiten geregelt sind (Aufgaben, Rollen, Verantwortung, Macht).

Räume sind allerdings nicht nur territoriale Orte, sondern immer auch Sozial-Raum. Ihre Bedeutung erfährt der Raum erst durch eine aktive Aneignung: eine tätige, konstruktive und kreative Auseinandersetzung mit der räumlichen und sozialen Umwelt. Nach dem Agency-Ansatz der sozialwissenschaftlichen Kind-

heitsforschung definieren und interpretieren Kinder nicht nur die Einflüsse ihrer Lebenswelt eigenständig, vielmehr gestalten sie diese – in den Institutionen in der Regel mit anderen Kindern – immer auch auf ihre Weise (mit) und sind somit auch Konstrukteure ihrer Lebenswelt (Heinzel/Kränzl-Nagl/Mierendorff 2012; Eckermann/Heinzel 2015).

In der Pandemie (insbesondere in den Phasen der Lockdowns) war diese Struktur weitgehend aufgehoben. Großräumige Bewegungsmöglichkeiten (auf Sport- und Spielplätzen) waren nicht mehr möglich, erheblicher Bewegungsmangel die Folge. Die Kinder, aber auch ihre Eltern, beklagten, dass ihnen die Struktur im Tagesablauf fehlte. Sie bräuchten die klaren Vorgaben, was wann wie zu erledigen sei. Eltern berichteten von erheblichen Belastungen in der Familie hinsichtlich der Struktur des Tagesablaufs, aber auch von Einsamkeit ihrer Kinder (Zinn/Beyer 2021; Geissler et al. 2022).

2.2 Expertisierung und Normierung

Verknüpft mit der räumlichen und zeitlichen Strukturierung sind ihre Expertisierung und Normierung. Kinder werden zunehmend von Expert:innen erzogen, betreut, unterrichtet. Die Expertisierung bedeutet zudem meist auch Spezialisierung. In der Schule sind Lehrkräfte nicht einfach Expert:innen für Unterrichten, vielmehr wird der Unterricht von Fachlehrkräften erteilt – auch bereits in der Grundschule. Daneben gibt es speziell weitergebildete Beratungslehrer:innen, die bei Konflikten, Sozialpädagog:innen, die bei Erziehungsfragen unterstützen sollen, und/oder Schulpsycholog:innen, die für spezifische Lern- und Leistungsüberprüfungen oder auch für psychische Probleme der Schüler:innen zuständig sind. Selbst im Kindergarten spezialisieren sich oftmals die Erzieher:innen – für Singen/Musizieren, für Turnen oder Sprachförderung. Die Expertisierung von Kindheit hat, wenn auch unbeabsichtigt und unausgesprochen, eine De-Qualifizierung der Eltern zur Folge. Eltern trauen sich die Förderung ihrer Kinder nicht (mehr) zu und überlassen ihre Kinder (auch bei Freizeitaktivitäten) den Expert:innen. Von ihnen wird eine bessere, qualifiziertere Förderung der Kinder erwartet.

Die Expertisierung geht mit einer zunehmenden Normierung von Kindheit und kindlicher Entwicklung einher (Kelle/Mierendorff 2013). Expert:innen können und sollen genauer und zuverlässiger den Entwicklungsstand und die Leistungen der Kinder feststellen und einschätzen. Und damit können sie qua Expertise die Kinder bzw. die Schüler:innen eingruppieren; sie entscheiden, ob sie den Normen entsprechen, sie übertreffen oder nicht erreicht haben. Im Kindergarten finden z. B. etwa ein Jahr vor der Einschulung Untersuchungen statt, um festzustellen, ob die Kinder den erwarteten Kompetenzen (und damit den Mindestnormen) entsprechen (z. B. Screenings zur phonologischen Bewusstheit). Die Normierung ist dabei einerseits vereinheitlichend – denn es gelten die Normen für alle Kinder –, sie ist insofern gleichmachend. Andererseits erzeugt erst die Normierung Unter-

schiedlichkeit: Es werden Abweichungen und Unterschiede zwischen den Kindern festgestellt und hergestellt. Normierung stellt somit ein ambivalentes Phänomen dar, das jedoch ein wesentliches Merkmal heutiger Kindheit ausmacht. Für Eltern und Kinder stellt sie einerseits eine Orientierung dar, andererseits erzeugt sie Ängste und Unsicherheit, ob die Norm erreicht wird.

In der Pandemie haben Expertisierung und Normierung in unterschiedlicher Weise, aber doch in wechselseitiger Abhängigkeit zum Teil zu erheblichen Konflikten geführt. Mit den (älteren) Schüler:innen fand nahezu zwei Jahre lang Distanzunterricht statt. Viele Eltern fühlten sich als Hilfslehrer:innen überfordert, den Schüler:innen fehlte die Lehrkraft als Unterrichtsexpert:in. Die impliziten Normierungen, die durch das Frage-Antwort-Verfahren im schulischen Unterricht stattfinden und die für die Schüler:innen auch eine wesentliche Orientierung in ihrem schulischen Lernprozess darstellen, konnten im Distanzunterricht meist nicht stattfinden. Auch die kleineren mündlichen und schriftlichen Abfragen (in der Grundschule z. B. Vorlesen, kurze Diktate, Kopfrechnen) konnten nicht durchgeführt werden. Nach Aussagen der Eltern erhielten leistungsschwächere Kinder und Nicht-Akademiker-Kinder deutlich weniger Rückmeldungen zu ihren bearbeiteten Aufgaben als leistungsstärkere Kinder und Akademikerkinder (Wößmann et al. 2021, S. 47). Zahlreiche Erhebungen über Lernentwicklungen der Schüler:innen in der Pandemie berichten über zum Teil erhebliche Lernrückstände, vor allem bei Kindern, die in bildungsbenachteiligten Elternhäusern aufwachsen (Wößmann et al. 2021, S. 44; Helbig 2021, S. 132; IQB-Bildungstrend Stanat et al. 2022).

2.3 Peerkultur

Ein weiteres Merkmal der institutionalisierten Kindheit ist die Zusammenführung der Heranwachsenden in (Gleichaltrigen-)Gruppen, deren Mitglieder nicht Mitglieder einer Familie sind. In der Schule geschieht dies in der Regel durch die Bildung von Jahrgangsklassen. Das Lernen in der Gemeinschaft Gleichaltriger gilt als ein weitgehend unhinterfragtes Markenzeichen schulischen Unterrichts. Unterrichtsmethodische Lernformen wie Partnerarbeit oder Gruppenarbeit unterstreichen ebenso die Bedeutung des Lernens in der Gemeinschaft wie lernpsychologische Argumente – z. B. der Stellenwert von Ko-Konstruktionen für das Verstehen neuer Lerninhalte durch eine Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Lösungswegen oder Interpretationen.

Auch in Freizeiteinrichtungen, z. B. in Teamsportarten, sind die Heranwachsenden in Gleichaltrigengruppen. Das Zusammensein mit Gleichaltrigen ist aber nicht nur aus pädagogischer oder lernpsychologischer Perspektive relevant. Vielmehr ist es auch aus sozialpsychologischer und sozialisatorischer Sicht von erheblicher Bedeutung. Sozialpsychologische Theorien betonen den Stellenwert der Gleichaltrigengruppen und -beziehungen für die soziale Entwicklung von

Kindern (Aushandlungen, Perspektivenübernahme, Entwicklung des Selbst, „role-taking“ u. a. mehr (Krappmann 1991). Kindergarten, Schule und Freizeiteinrichtungen sind die wichtigsten Institutionen, in denen die Kinder Kontakte zu Gleichaltrigen aufnehmen und Freundschaften schließen (können). Dies ist für das psychische Wohlbefinden der Heranwachsenden von großer Bedeutung. Nach der Selbstbestimmungstheorie der Motivation von Deci und Ryan (1993) ist das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit und Zugehörigkeit ein wesentliches Grundbedürfnis. Das betrifft mit zunehmendem Alter das Zusammensein mit Gleichaltrigen.

Die Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern sind hierarchisch; Erwachsene haben aufgrund ihrer Position, ihres Erfahrungs- und Wissensvorsprungs eine Deutungshoheit. Die Gleichaltrigenbeziehungen hingegen sind reziprok-symmetrisch, Bedeutungen müssen ausgehandelt werden (Youniss 1982). In der Gleichaltrigengruppe sind sie die Agenten ihrer Entwicklung. Zudem ist die Ablösung vom Elternhaus aus sozialpsychologischer Sicht eine wichtige Entwicklungsaufgabe von Kindheit (und Jugend).

Verschiedene Untersuchungen bestätigen während und nach der Pandemie eine deutliche Zunahme an Verhaltensauffälligkeiten und psycho-somatischen Beschwerden bei Kindern und Jugendlichen, wie: Niedergeschlagenheit, Gereiztheit, Bauchschmerzen und Kopfschmerzen, aber auch Einsamkeit. Mehr als 70 % der Kinder und Jugendlichen fühlten sich durch die Kontaktbeschränkungen während des ersten Lockdowns belastet, im zweiten Lockdown waren es sogar mehr als 82% (Bundesinstitut 2021, S. 32). Bei der Frage, was sie im Lockdown und beim Distanzunterricht am meisten vermisst haben, sagten sie überwiegend: die Freunde und Mitschüler:innen – das Zusammensein mit ihnen, der Austausch, das gemeinsame Lernen. Befragungen im Rahmen der Seneca-Studie zeigten, dass den Heranwachsenden das Treffen mit Freunden wichtiger war als der Unterricht (Zierer 2020). Die fehlenden Treffen waren auch nach Aussagen von 76% der Eltern eine erhebliche Belastung für ihr Kind; 55% gaben an, dass die Schulschließungen den sozialen Fähigkeiten ihres Kindes geschadet hätten (Langmeyer et al. 2020; Wößmann et al. 2021, S. 44 ff.).

3 Fragilität der institutionalisierten Kindheit

Durch die Pandemie wurde auf drastische Weise die Abhängigkeit, das Funkzionieren gesellschaftlicher Prozesse von einer institutionalisierten Kindheit vor Augen geführt – aber ebenso die Fragilität und die Schwachstellen der derzeitigen Struktur und Praxis. Die Fragilität und die Strukturprobleme zeigen sich auf zwei Ebenen. Auf einer konkreten Alltagsebene und auf einer allgemein gesellschaftlichen Ebene.

Auf der konkreten Ebene waren es die alltäglichen Probleme, mit denen Familien, Kitas und Schulen zurechtkommen mussten. Eltern mussten in der Phase des Lockdowns und des Distanzunterrichts die Aufgaben der Institutionen (mit) übernehmen – Betreuung ihrer Kinder, Bereitstellung der technischen Möglichkeiten für einen Online-Unterricht, Unterstützung in schulischen Angelegenheiten etc. Eltern waren somit für Aufgaben, die zunehmend gesellschaftlichen Einrichtungen zugeschrieben worden waren, zuständig – wobei sehr viele Eltern durch die Pandemie auch selbst in ihrem eigenen beruflichen Arbeitsfeld betroffen und beeinträchtigt waren (z. B. Homeoffice). Nicht nur gab es in vielen Familien Probleme bei der Nutzung der technischen Geräte (nicht für jedes Mitglied ein Laptop) sowie bei den erforderlichen räumlichen Voraussetzungen für ein konzentriertes Lernen beim Distanzunterricht. In sehr vielen Fällen entfiel auch die Möglichkeit, die Kinder bei Lernproblemen zu unterstützen. Aus fachlichen und aus zeitlichen Gründen waren viele Eltern mit den neuen Aufgaben überfordert. Die Lernrückstände bei einem erheblichen Teil der Kinder sind enorm, ebenso die psychischen und sozialen Probleme, die durch eine Vielzahl an Untersuchungen belegt sind (Andresen et al. 2020; Bundesinstitut für Bevölkerungsentwicklung 2021, S. 23 ff.).

Auf der gesellschaftlichen Ebene wurden grundsätzliche Probleme der institutionalisierten Kindheit deutlich. Und das betrifft das Verhältnis von gesellschaftlicher und privater bzw. familialer Verantwortung für das Aufwachsen von Kindern hinsichtlich ihrer Versorgung, Betreuung, Erziehung und Bildung sowie die Verbindlichkeit für die Gewährleistung dieser Aufgaben. Anders als in anderen europäischen Ländern (z. B. Großbritannien, aber auch in Ostdeutschland) hatte in Westdeutschland die Institutionalisierung von Kindheit eine eher holprige Geschichte, weil aus kulturellen Gründen lange Zeit vor allem oder gar nur die Familie als der einzig „richtige“ Ort für (Klein-)Kindererziehung angesehen wurde (Ernährerhaushalt, Vater = Ernährer, Mutter = Hausfrau). Dieses Familienbild ist von der Wirklichkeit längst überholt. Frauen wollen erwerbstätig sein, und das Wirtschaftssystem ist auf die Erwerbstätigkeit der Frauen angewiesen. Aber es ist noch keine verlässliche und verbindliche Struktur geschaffen, die dieser Realität Rechnung trägt. Durch die Pandemie ist das noch einmal sehr deutlich geworden.

Die Institutionalisierung von Kindheit, wie sie in den vergangenen Jahrzehnten aufgebaut und vor der Pandemie praktiziert wurde, hat dazu geführt, dass nicht nur die Bildung der Kinder als eine gesellschaftliche Aufgabe angesehen wird, sondern dass auch Erziehung, Betreuung und Versorgung, das Zusammensein mit Gleichaltrigen, in einem hohen Maße von öffentlichen Einrichtungen geleistet bzw. ermöglicht wird – darauf basiert die Struktur der arbeitsteiligen Gesellschaft. Wenn diese Bedingungen unvorbereitet ausfallen, führt das zu erheblichen Problemen. Die generationale Ordnung ist von der Zuverlässigkeit und Verbindlichkeit

der Institutionen abhängig. Es wurde zwar als Lehre aus den Folgen und Problemen mit dem Distanzunterricht der Beschluss gefasst, dass bei einer erneuten Pandemie der Unterricht nicht mehr ausfallen soll. Doch wie verlässlich ist ein solches Versprechen? Wie zuverlässig kann es überhaupt sein? Angesichts der weltweiten zunehmenden Globalisierung und Mobilität ist eine nächste Pandemie wohl eher wahrscheinlich als unwahrscheinlich – und ob sie dann harmloser verlaufen wird als die Corona-Pandemie, das wird auch der beste Virologe kaum vorhersagen können. Von daher wird man voraussichtlich wieder zum Schutz der Bevölkerung eher restriktive als unverbindliche Maßnahmen ergreifen, die dann auch die Institutionen der Kindheit betreffen werden. Man kann die beschriebene Fragilität der institutionalisierten Kindheit als exemplarisch für hochkomplexe postindustrielle Gesellschaften betrachten. Es ist also vor dem Hintergrund der Erfahrungen und Auswirkungen im Zusammenhang mit der Pandemie die Frage der Zuständigkeit und Verbindlichkeit für das Aufwachsen der Kinder und Jugendlichen, und hier: das Verhältnis von Familie und Gesellschaft/Öffentlichkeit neu zu stellen und zu diskutieren.

Wer ist zuständig – Familie und/oder Staat? In der Vor-Moderne war die Zuständigkeit für das Aufwachsen der Kinder geklärt, die eigene Familie war verantwortlich; viele Kinder sollten die Versorgung der Eltern im Alter sicherstellen. Das ist mit der Einrichtung sozialer Sicherungssysteme (Renten-, Kranken- und Pflegekassen) grundlegend anders. Jetzt gewährleisten die Kinder nach ihrer Ausbildung durch ihre anschließende Erwerbstätigkeit, dass über die Sicherungssysteme ihre Eltern im Alter versorgt werden, aber es sind nicht die eigenen Kinder für die unmittelbare (materielle) Absicherung der eigenen Eltern zuständig. Die heute erwerbstätigen Eltern sind darauf angewiesen, dass ihre Kinder in den Institutionen verlässlich betreut, versorgt, unterrichtet werden, weil ansonsten das System der generationenübergreifenden Versorgung nicht funktioniert.

In der Pandemie war die bis dato praktizierte Trennung von öffentlichem und privatem Leben und die damit verbundene Zuständigkeit nicht mehr gegeben. Unterricht, Betreuung kleiner Kinder, Berufstätigkeit der Eltern – alles fand im Elternhaus statt; Eltern mussten Aufgaben übernehmen, für die sie bis dato nicht zuständig und meist auch nicht ausgebildet waren. Die gesellschaftliche und generationale Ordnung war gestört.

Man kann festhalten:

Im Grunde hat die Pandemie die Frage nach den materiellen und kulturellen Bedingungen und Formen einer krisenfesten, widerstandsfähigen (resilienten) Gestaltung der Gesellschaft, etwas konkreter: des Arbeits- und Privatlebens, aber auch des öffentlichen Lebens, deutlich gemacht. Womöglich ist eine Neujustierung des Verhältnisses von staatlicher und privater Fürsorge zu bedenken, mit der Folge, dass unter diesem Aspekt mit Blick auf Betreuung, Bildung und Erziehung und angesichts der Pluralisierung der Formation Familie (verschiedene Formen

der Familie, verschiedene Modelle der Erwerbstätigkeit) auch über eine stärkere Individualisierung bzw. Differenzierung der Formation Kindertagesstätten und Schule (z. B. hinsichtlich der Öffnungszeiten, der Lern- und Betreuungsangebote) nachgedacht werden sollte. Bei den Kindertageseinrichtungen ist eine verlässliche und verbindliche Betreuung für alle Kinder (stabile Infrastruktur: eine wesentliche Forderung der Eltern aufgrund der Erfahrungen in der Pandemie, Andresen et al. 2020, S. 12), deren Eltern diese benötigen und/oder wünschen, sicherzustellen. Zwar haben alle Kinder ab dem vollendeten ersten Lebensjahr seit 2013 einen Rechtsanspruch auf einen Platz in einer Kindertagesstätte. Doch wie zuverlässig kann ein solcher Platz in Zeiten von Pandemien oder auch danach eingefordert werden? Trotz Rechtsanspruchs auf einen Kitaplatz fehlten im Jahr 2023 lt. der Bertelsmann Stiftung (2023) in Deutschland 384.000 Plätze. Da es keine Kitapflicht gibt und der Fachkräfte-Kind-Schlüssel in den Kitas von den Trägern bzw. den Bundesländern (unterschiedlich) festgelegt ist, haben Kinder bzw. ihre Eltern oft keine Chance einen Platz einzufordern – trotz Rechtsanspruchs.

Für die Schule sind noch dringender entsprechende Fragen zu klären, denn schließlich besteht eine Schulpflicht (und nicht nur eine Unterrichtspflicht, wie z. B. in den USA). Während des Distanzunterrichts hat die Schule ihre Verantwortung für den Unterricht in Teilen an die Familien abgegeben – die Frage ist, inwiefern die Schulen ihrem Auftrag nach dem Grundgesetz Artikel 7, Abs. 1 „Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates“, hinreichend gerecht wurde. Wie verbindlich können diese Aufsicht und Zuständigkeit gewährleistet sein? Um für mögliche nachfolgende Pandemien oder andere (Natur-)Katastrophen vorbereitet zu sein, sollten neue Modelle der Inbeziehungsetzung von gewandelter Familie, veränderter Kindheit und neu gestalteter Schule erwogen und erprobt werden – gedanklich und real! Zumindest für die älteren Schüler:innen sind solche Überlegungen durchaus erwägenswert. Allerdings ist dabei zu beachten, dass bei diesem Prozess, sofern er ungesteuert verläuft, ein ohnehin bereits benachteiligter Teil der Heranwachsenden nicht noch stärker ins Abseits und in „Vergessenheit“ gerät. Hinzu kommt, dass die Rolle der Kindertagesstätten und der Schulen als Raum für soziale Begegnungen mitberücksichtigt werden muss. Das erfordert ein verstärktes, neu gestaltetes Zusammengehen von Schul- und Jugendarbeit sowie eine Zusammenarbeit der beteiligten pädagogischen Expert:innen.

Literatur

- Andresen, Sabine/Lips, Anna/Möller, Renate/Rusack, Tanja/Schröer, Wolfgang/Thomas, Severine/Wilmes, Johanna (2020): Kinder, Eltern und ihre Erfahrungen während der Corona-Pandemie. Erste Ergebnisse der bundesweiten Studie KiCo. Hildesheim: Universitätsverlag.
- Bertelsmann Stiftung (2023): 2023 fehlen in Deutschland rund 384.000 Kita-Plätze. URL: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/themen/aktuelle-meldungen/2022/oktober/2023>, [Abrufdatum: 15.16.2023].
- Betz, Tanja/Bollig, Sabine/Joos, Magdalena/Neumann, Sascha (Hrsg.) (2018): Institutionalisierungen von Kindheit. *Childhood Studies zwischen Soziologie und Erziehungswissenschaft*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung (bib) (2021): Belastungen von Kindern, Jugendlichen und Eltern in der Corona-Pandemie. 21/2021. Wiesbaden.
- Bühler-Niederberger, Doris (2011): *Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume*. Weinheim, München: Juventa.
- Deci, Edward L./Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 39, Nr. 2, S. 223-238.
- Destatis, Datenreport (2021): Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland. Statistisches Bundesamt; Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung; Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung (Hrsg.). Bundeszentrale für Politische Bildung, Bonn.
- Eckermann, Torsten/Heinzel, Friederike (2015): Kinder als Akteure und Adressaten? Praxistheoretische Überlegungen zur Konstitution von Akteuren und (Schüler-)Subjekten. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, Jg. 35, Nr. 1, S. 23-38.
- Geissler, Svenja/Reim, Julia/Sawatzki, Barbara/Walper, Sabine (2022): Elternsein in der Corona-Pandemie: Ein Fokus auf das Erleben in der Elternrolle. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, Jg. 17, Nr. 1, S. 11-26.
- Heinzel, Friederike/Kränzl-Nagl, Renate/Mierendorff, Johanna (2012): Sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung. Annäherungen an einen komplexen Forschungsbereich. In: Theo Web. *Zeitschrift für Religionspädagogik*, Jg. 11, Nr. 1, S. 9-37.
- Helbig, Marcel (2021): Lernrückstände nach Corona – und wie weiter? Anmerkungen zu den aktuell debattierten bildungspolitischen Maßnahmen zur Schließung von Lernlücken. *Die Deutsche Schule*, 18. Beiheft, S. 127-146.
- Kelle, Helga/Mierendorff, Johanna (Hrsg.) (2013): *Normierung und Normalisierung der Kindheit*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Krappmann, Lothar (1991): Sozialisation in der Gruppe der Gleichaltrigen. In: Hurrelmann, Klaus/Ulich, Dieter (Hrsg.): *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim: Beltz, S. 355-375.
- Langmeyer, Alexandra/Guglhör-Rudan, Angelika/Naab, Thorsten/Urlen, Marc/Winkelhofer, Ursula (2020): *Kind sein in Zeiten von Corona. Ergebnisbericht zur Situation von Kindern während des Lockdowns im Frühjahr 2020*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Stanat, Petra/Schিপolowski, Stefan/Schneider, Rebecca/Sachse, Karoline A./Weirich, Sebastian/Henschel, Sofie (Hrsg.) (2022): IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich, Münster: Waxmann.
- Wößmann, Ludger/Freundl, Vera/Grewenig, Elisabeth/Lergetporer, Philipp/Werner, Katharina/Zierow, Larissa (2021): Bildung erneut im Lockdown: Wie verbrachten Schulkinder die Schulschließungen Anfang 2021? *ifo Schnelldienst* 5/2021, 74, S. 36-52.
- Youniss, James (1982): Die Entwicklung und Funktion von Freundschaftsbeziehungen. In: Edelstein, Wolfgang/Keller, Monika (Hrsg.): *Perspektivität und Interpretation* Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 78-109.
- Zierer, Klaus (2020): „Für die Freunde lernen wir“. In: *Die Zeit*, H. 54, 2020.

Zinn, Sabine/Bayer, Michael (2021): Subjektive Belastung der Eltern durch die Beschulung ihrer Kinder zu Hause zu Zeiten des Corona-bedingten Lockdowns im Frühjahr 2020. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 24, Nr. 2, S. 339–365.

Züchner, Ivo/Jäkel, Hannah R. (2021): Fernbeschulung während der COVID-19 bedingten Schulschließungen weiterführender Schulen: Analysen zum Gelingen aus Sicht von Schülerinnen und Schülern. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 24, Nr. 2, S. 479-502.

Autorin

Fölling-Albers, Maria, Dr., Professorin i.R. am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Regensburg.

Barbara Lenzgeiger, Katrin Lohrmann und Katrin Miller

Was mache ich, wenn ich nicht weiter weiß? – Strategien selbstregulierten Lernens von Grundschülerinnen und Grundschülern beim Lernen zu Hause während der COVID-19 Pandemie

Abstract

Die COVID-19 Pandemie hatte erhebliche Auswirkungen auf Grundschülerinnen und Grundschüler: So nahmen gering strukturierte Lernsituationen im häuslichen Umfeld sowohl in zeitlicher als auch situativer Hinsicht zu, während strukturiertere Phasen des Lernens in der Schule abnahmen. Es bleibt unklar, wie Grundschulkinder zu Hause ihre Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen wahrnahmen und auf welche Strategien sie zurückgriffen, wenn sie vor Herausforderungen standen. Zur Beantwortung dieser Fragen wurden in einer querschnittlich-quantitativen Untersuchung Daten von $N = 204$ Grundschülerinnen und Grundschülern erhoben. Ergebnisse eines t-Tests verdeutlichen, dass sich die befragten Schülerinnen und Schüler zu Hause als stärker selbstreguliert lernend im Vergleich zur schulischen Umgebung wahrnahmen. Nimmt man die Phasen des Lernens einzeln in den Blick, wird deutlich, dass sich die Schülerinnen und Schüler in allen Phasen des Lernens als selbstreguliert einschätzen. Zudem zeigt sich, dass Grundschülerinnen und Grundschüler verschiedene Strategien beim Auftreten von Herausforderungen einsetzen. Die Ursachen dieser Ergebnisse sowie ihre Implikationen für die Lehrkräfteaus- und -fortbildung werden erörtert.

Schlüsselwörter

Selbstreguliertes Lernen, COVID-19, Lernen zu Hause, Lernstrategie

1 Einleitung

Nationale und internationale Schulleistungstudien zeigen, dass Grundschülerinnen und Grundschüler nach den Schulschließungen aufgrund der COVID-19 Pandemie nicht die gleichen unterrichtlichen Kompetenzen vorweisen, über

welche Grundschülerinnen und Grundschüler im selben Alter noch wenige Jahr vorher verfügt hatten (vgl. McElvany et al. 2023; Stanat et al. 2022). In diesen Studien wurde jedoch nicht berücksichtigt, wie Grundschülerinnen und Grundschüler während der Pandemie – insbesondere während der Schulschließungen – zu Hause lernten. Hierzu liegen nur vereinzelt Untersuchungen vor (vgl. Fischer et al. 2020). Erkenntnisse hierüber sind allerdings von zentraler Bedeutung: So eröffnen die Befunde zu den Erfahrungen der Grundschülerinnen und Grundschüler mit dem ihnen bisher unbekannten und völlig veränderten Szenario beim Lernen zu Hause sowohl Erkenntnisse zum Lernen während der Pandemie als auch Wissen um das heimische Lernen im Allgemeinen.

2 Fremd- und selbstreguliertes Lernen

Lernen wird als Wissenskonstruktion betrachtet, bei der Informationen von Lernenden aktiv verarbeitet werden (vgl. Zoelch et al. 2019). Lernen kann also nur dann erfolgen, wenn Lernende den Prozess eigeninitiativ mitlenken und ist damit stets zu einem gewissen Grad selbstreguliert (vgl. Nett/Götz 2019).

Je nachdem, wie stark der Lernprozess jedoch von außen gesteuert wird, kann Lernen eher wenig oder stark selbstreguliert sein (vgl. Schiefele/Pekrun 1996). Formen des ausschließlich fremdregulierten Lernens finden sich in der Realität nicht (vgl. Nett/Götz 2019).

Um sich in offenen Lernräumen zurechtzufinden, benötigen Kinder die Fähigkeit, das eigene Lernverhalten unter Einsatz verschiedener Strategien zunehmend selbstreguliert zu steuern (vgl. Fischer et al. 2020; Perels et al. 2020). Diese Strategien umfassen verschiedene Kognitionen und Verhaltensweisen, die von Lernenden eingesetzt werden, um Lernprozesse zu initiieren, aufrecht zu erhalten und zu verbessern (vgl. Götz/Nett 2017). Es kann dabei unter anderem zwischen kognitiven Strategien, metakognitiven Strategien sowie externen und internen Ressourcenstrategien unterschieden werden (vgl. Wild/Schiefele 1994).

3 Modelle selbstregulierten Lernens

Um zu beschreiben, auf welche Weise selbstreguliertes Lernen stattfindet, können Phasenmodelle herangezogen werden. Diese Modelle verstehen Lernen als iterativen Prozess, in dem Lernende ihre Ziele beim Durchlaufen mehrerer Schritte erreichen (vgl. Perels et al. 2020). Dabei unterscheiden sich die Modelle unter anderem im Hinblick auf angedachte Kontexte (z. B. Schule, Prüfungsvorbereitungen), Zielgruppen (z. B. Alter, Lernvoraussetzungen), die berücksichtigten Komponenten sowie die Anzahl der Phasen.

Ein eher weitgefasstes Modell, welches in unterschiedlichen Kontexten eingesetzt wird, stammt von Zimmermann (2000). In diesem Modell werden drei Phasen definiert (präaktional, aktional, postaktional); innerhalb dieser Phasen werden kognitive, metakognitive und motivationale Komponenten in den Blick genommen. Pintrich (2004) wird in seinem Modell „Conceptual Framework for Self-Regulated Learning“ spezifischer und fokussiert das selbstregulierte Lernen im Klassenzimmer. Im Vergleich zu Zimmerman (2000) greift er mehrere (meta-)kognitive, behaviorale und kontextbezogene Aspekte auf, die Lernende im schulischen SRL-Prozess durchlaufen (vgl. Panadero 2017). Dazu zählen u. a. die Wahrnehmung von Aufgabe und Kontext, die Aktivierung von (meta-)kognitivem Vorwissen vor dem Lernen sowie die Zeitplanung und -überwachung während des Lernens.

Ein Phasenmodell, welches für das selbstregulierte Lernen von Grundschülerinnen und Grundschülern entwickelt wurde, ist das 7-schrittige zyklische Modell SLR-7 (vgl. Ziegler/Stöger 2005). In diesem Modell werden kognitive und metakognitive Aspekte in den Blick genommen, welche sich als besonders geeignet zur Vermittlung selbstregulierten Lernens am Ende der Grundschulzeit erwiesen haben (vgl. Dignath et al. 2008). Dabei beziehen sich Ziegler und Stöger vor allem auf Lernsituationen außerhalb des strukturierten Unterrichts in der Schule, wie die Vorbereitung auf Prüfungen, die Nacharbeit verpasster Inhalte und die Bearbeitung von Hausaufgaben. In diesem Modell werden sieben Phasen beschrieben, die Grundschülerinnen und Grundschüler beim selbstregulierten Lernen durchlaufen: Lernende schätzen ihren Lernstand und das eigene Lernen zunächst selbst ein (Phase 1). Sie setzen sich daraufhin selbständig Lernziele (Phase 2) und planen, wie sie diese durch Lernstrategieinsatz erreichen können (Phase 3). Während des Lernens wenden sie die geplanten Strategien an (Phase 4) und überwachen ihr strategisches Lernen (Phase 5), damit sie es ggf. korrigieren können (Phase 6), bevor sie ihre Ergebnisse bewerten (Phase 7).

4 Forschungsstand

Metastudien (vgl. Dent/Koenka 2016; Dignath et al. 2008) zeigen, dass Strategien selbstregulierten Lernens bereits für Lernende im Grund- und frühen Sekundarschulalter relevant sind: Schülerinnen und Schüler, die Lernstrategien anwenden, können ihren Lernerfolg nachhaltig steigern. So geht der Einsatz bestimmter kognitiver und metakognitiver Lernstrategien mit höheren akademischen Leistungen einher (vgl. Dent/Koenka 2016). Zunehmende Fähigkeiten beim selbstregulierten Lernen von Kindern im Grundschulalter lassen sich in den einzelnen Phasen des Lernens feststellen (vgl. Wigfield et al. 2011): So zeigt sich beispielsweise, dass Selbsteinschätzungen (Phase 1, SLR-7) realistischer, strategische Pläne (Phase 2, SLR-7) profunder und differenzierter werden. Ausgeprägte Fähigkeiten

zum selbstregulierten Lernen werden jedoch nicht von allen Kindern im Laufe der Grundschulzeit gleichermaßen erworben (vgl. Klein 2021): Etwa zwei von drei Kinder können am Ende der Grundschulzeit als moderat oder erfolgreich selbstregulierend Lernende bezeichnet werden (vgl. Benick et al. 2018). Werden Viertklässlerinnen und Viertklässler nach ihrem bevorzugten Lernzugang bei der Bearbeitung von Hausaufgaben oder der Vorbereitung auf Prüfungen gefragt, wählt nur ein Drittel der Befragten selbstreguliertes Lernen im Vergleich zum external gesteuerten oder impulsiven Lernen (vgl. Sontag 2019).

5 Desiderata & Forschungsfragen

Die Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen von Grundschülerinnen und Grundschülern zu Hause konnte bisher nur in Lernsituationen wie der Bearbeitung von Hausaufgaben oder der Vorbereitung auf Prüfungen untersucht werden. Durch die krisenbedingt veränderten Rahmenbedingungen und die damit verbundenen, sich über Wochen erstreckenden Phasen des Distanz- und Wechselunterrichts (vgl. Lohrmann/Pfeiffer 2022) bot sich während der COVID-19 Pandemie erstmals die Möglichkeit, die Selbsteinschätzung der Grundschülerinnen und Grundschüler zu selbstreguliertem Lernen in unterschiedlichen Kontexten zu vergleichen, die einzelnen Phasen selbstregulierten Lernens zu Hause in den Blick zu nehmen sowie zu erheben, welche Strategien bei Herausforderungen zum Einsatz kommen. Daher lassen sich folgende Forschungsfragen ableiten, die im Rahmen einer explorativ angelegten Studie untersucht werden:

- Unterscheidet sich das von Grundschülerinnen und Grundschülern wahrgenommene selbstregulierte Lernen in der Schule und zu Hause?
- In welchen Phasen des Lernens nehmen sich Grundschülerinnen und Grundschüler beim Lernen zu Hause als selbstreguliert lernend wahr?
- Auf welche Lernstrategien greifen Grundschülerinnen und Grundschüler zurück, wenn sie beim Lernen mit Herausforderungen konfrontiert werden?

6 Forschungsmethodisches Vorgehen

Die Daten zur Beantwortung der Forschungsfragen wurden nach einer Phase des Distanz- und Wechselunterrichts unmittelbar nach den Schulöffnungen im Mai 2021 mittels Paper-Pencil-Fragebogen in 19 Klassen erhoben. Die Stichprobe setzt sich aus $N = 204$ (weiblich = 45.6%, $M_{\text{Alter}} = 9.4$ Jahre) Grundschülerinnen und Grundschülern (3. und 4. Jahrgangsstufe) aus Bayern zusammen.

Die Operationalisierung der eigenen Wahrnehmung des selbstregulierten Lernens (Forschungsfrage 1 und 2) erfolgte in Anlehnung an den Fragebogen SLR-7 (vgl.

Ziegler et al. 2010) bzw. seiner gekürzten Version (vgl. Sontag 2019). Dabei beziehen sich die Fragen (7 Items) sowohl auf das Lernen in der Schule ($M = 2.52$, $SD = 0.87$) als auch auf das Lernen zu Hause ($M = 2.60$, $SD = 0.83$), (Beispielitem „Ich gehe beim Üben so vor, wie ich es mir vorher überlegt habe.“). Die Grundschülerinnen und Grundschüler beantworteten diese Fragen auf einer fünfstufigen Likertskala (0 = stimmt nicht, 1 = stimmt wenig, 2 = stimmt teilweise, 3 = stimmt ziemlich, 4 = stimmt genau). Zudem wurden die Schülerinnen und Schüler (Forschungsfrage 3) mit einer offenen Frage zu ihrer Strategie (Phasen Strategieanwendung/Strategieanpassung) beim Aufkommen von Herausforderungen befragt („Was machst du, wenn du beim Üben zu Hause nicht weiter weißt?“).

Die interne Konsistenz der Skalen zum selbstregulierten Lernen in der Schule ($\alpha = .77$) und zu Hause ($\alpha = .74$) ist zufriedenstellend. Der größte Anteil fehlender Werte bei den Schülerinnen und Schülern bei einem Item liegt bei maximal vier fehlenden Werten (1,9 %) und ist somit sehr klein. Die fehlenden Werte wurden mittels des Expectation-Maximization-Algorithmus imputiert (vgl. Lüdtke et al. 2007).

Zur Beantwortung der Forschungsfrage 1 wurde ein t-Test für abhängige Stichproben durchgeführt, für die Beantwortung von Forschungsfrage 2 werden Ergebnisse aus deskriptiven Analysen berichtet, die Antworten auf die offene Frage (Forschungsfrage 3) wurden inhaltsanalytisch ausgewertet (vgl. Kuckartz/Rädiker 2022).

7 Ergebnisse

Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Schülerinnen und Schüler beim Lernen im Schuljahr 2020/2021 eher zu Hause ($M = 2.60$, $SE = .83$) als in der Schule ($M = 2.52$, $SE = .87$) als selbstreguliert wahrnahmen. Diese Differenz von .08 ist signifikant, $t(203) = 1.97$, $p < .05$ mit einer Effektstärke von $d = .14$ (Forschungsfrage 1).

Wirft man einen Blick auf die einzelnen Phasen selbstregulierten Lernens zu Hause, wird deutlich, dass sich die Schülerinnen und Schüler in allen Phasen des Lernens eher als selbstreguliert einschätzen (Forschungsfrage 2): Selbsteinschätzung ($M = 2.87$, $SD = 1.24$), Setzen von Lernzielen ($M = 2.62$, $SD = 1.31$), Strategische Planung ($M = 2.68$, $SD = 1.30$), Strategieanwendung ($M = 2.76$, $SD = 1.25$), Strategiemonitoring ($M = 2.66$, $SD = 1.35$), Strategieanpassung ($M = 2.21$, $SD = 1.47$), Bewertung der Ergebnisse ($M = 2.39$, $SD = 1.33$).

Treten Probleme auf, haben die befragten Grundschülerinnen und Grundschüler eine Vielzahl an Strategien, wie sie beim schulischen und/oder häuslichen Lernen trotzdem zum Ziel kommen (Forschungsfrage 3): Betreuungspersonen (Lehrkräfte, Eltern, Hausaufgabenbetreuung, Familienhilfe), Geschwister, Freunde sowie

Klassenkameradinnen oder Klassenkameraden um Hilfe bitten, erneutes Lesen, pausieren, Recherche im Internet, Skizzen oder Merktzettel erstellen, erneutes Nachdenken oder zur nächsten Aufgabe übergehen, um später nochmals zur problematischen Frage zurückzukehren. Kategorisiert man diese offenen Antworten in kognitive Strategien, wie erneutes Lesen, Skizzen oder Merktzettel erstellen, metakognitive Strategien, wie erneutes Nachdenken oder Pausieren sowie externe Ressourcenstrategien, wie andere Personen, um Hilfe zu bitten oder Recherche im Internet, zeigt sich folgendes Bild: 2 % der Kinder nennen ausschließlich kognitive Strategien, 8,3 % ausschließlich metakognitive Strategien, 66,7 % ausschließlich externe Ressourcenstrategien und 23 % sowohl externe Ressourcenstrategien als auch metakognitive Strategien.

8 Einordnung der Ergebnisse in den Forschungsstand

Die vorliegende Studie gibt Hinweise darauf, dass Grundschülerinnen und Grundschüler ihr Lernen während der Pandemie zu Hause als geringfügig stärker selbstreguliert wahrgenommen haben als in der Schule. Eine mögliche Erklärung hierfür könnte sein, dass selbstreguliertes Lernen im Unterricht nicht ausreichend gefördert und eingefordert wird, so dass den Kindern Gelegenheiten fehlen, die beschriebenen Aspekte selbstregulierten Lernens anzuwenden. Dies deckt sich mit empirischen Erkenntnissen, wonach Lehrkräfte nur sehr wenig Zeit auf die explizite Vermittlung von Strategien selbstregulierten Lernens verwenden (vgl. Dignath/Büttner 2018; Sontag 2019).

Zudem lohnt es sich, gezielt einzelne Phasen des selbstregulierten Lernens zu Hause in den Blick zu nehmen: Dass sich Schülerinnen und Schüler insbesondere bei der Strategieanpassung sowie der Bewertung der eigenen Ergebnisse als weniger selbstreguliert wahrnehmen, könnte ein Hinweis darauf sein, dass sie in diesen Phasen noch Unterstützung benötigen bzw. in der Schule noch kein hinreichendes Lernstrategiepertoire erworben haben, um ihr Lernen auch im häuslichen Kontext in Bezug auf alle sieben Phasen selbst zu gestalten. Daher müssen diese Fähigkeiten in der Schule mit Blick auf alle Lernvoraussetzungen systematisch vermittelt werden (vgl. Klein 2021).

Dies deckt sich auch mit den Strategien, die die Grundschülerinnen und Grundschüler bei Herausforderungen anwenden: Hier benennen sie vor allem externe Ressourcenstrategien. Dies lässt vermuten, dass die Kinder damit vertraut sind und positive Erfahrungen damit gemacht haben, ihre Ziele durch die Hilfe anderer zu erreichen. Deutlich seltener werden kognitive oder metakognitive Strategien aufgeführt.

Da es für Lernende eine große Herausforderung darstellen kann, eine passende Strategie auszuwählen und effektiv einzusetzen (vgl. Dunlosky et al. 2013), sollen Lehrkräfte nicht nur ein entsprechendes Repertoire an Strategien aufzeigen, son-

dern Schülerinnen und Schüler auch explizit bei der Auswahl und Anwendung passender Strategien unterstützen. Entsprechend reicht es nicht aus, die Lernstrategien nur zu modellieren, vielmehr gilt es, die Bedingungen für ihre Anwendung zu klären sowie deren praktische Umsetzung in verschiedenen Aufgabenkontexten zu üben, um so die Wahrscheinlichkeit zu erhöhen, dass die Lernenden einen nachhaltigen Nutzen aus der Anwendung der Strategien ziehen können.

9 Limitationen und Ausblick

Bei der Interpretation der Ergebnisse muss einschränkend berücksichtigt werden, dass es sich um eine Gelegenheitsstichprobe handelt, da die Schulen, Klassen und damit auch die Grundschülerinnen und Grundschüler nicht zufällig ausgewählt wurden. Außerdem stammt ein Großteil der befragten Schülerinnen und Schüler aus dem ländlichen Raum. Nur wenige der befragten Schülerinnen und Schüler sind im gebundenen Ganztag.

Auch hinsichtlich des Zeitpunkts der Erhebung müssen Einschränkungen berücksichtigt werden. Die Fragen zum Lernen zu Hause wurden retrospektiv erhoben. Daher können Verzerrungen nicht ausgeschlossen werden.

Zudem handelt es sich bei den erhobenen Daten um Selbsteinschätzungen der Schülerinnen und Schüler: Erhoben wurde das wahrgenommene und nicht das tatsächliche Lernverhalten. Allerdings gibt es Hinweise, dass Schülerinnen und Schüler der 4. Jahrgangsstufe in der Lage sind, ihre Leistungen und ihr Lernverhalten (selbstreguliertes Lernen) richtig einzuschätzen (vgl. Lohbeck et al. 2015). Aus der vorliegenden Studie lassen sich – trotz der benannten Limitationen – Rückschlüsse für das Lernen der Schülerinnen und Schüler auch jenseits der COVID-19 Pandemie ziehen: Selbstreguliertes Lernen sollte sowohl in der Schule als auch zu Hause möglich sein. Dafür gilt es, Schülerinnen und Schüler zunächst Strategien an die Hand zu geben, um ihr Lernen zielgerichtet zu planen, durchzuführen und zu bewerten. Außerdem müssen Räume geschaffen werden, in denen selbstreguliertes Lernen ermöglicht und gefordert wird. Bereits Grundschülerinnen und Schüler sollten in die Entscheidung über Lernzeit, Lerninhalte, Lernort, Lernpartner, Lernstrategien und Hilfsmittel einbezogen werden.

Da gezielte Trainingsmaßnahmen, in denen direkt mit Schülerinnen und Schülern gearbeitet wird, förderlich für die Entwicklung selbstregulierten Lernverhaltens sind (vgl. Otto 2007; Dignath et al. 2008) stehen die Lehrkräfte hier im Fokus: Sie müssen im Lehren des Lernens aus- und fortgebildet werden. Sie scheinen dabei allerdings Unterstützung zu benötigen, da es ihnen häufig selbst an Wissen über zentrale Komponenten selbstregulierten Lernens mangelt und sie den Erwerb dieser Kompetenzen folglich nicht hinreichend unterstützen (vgl. Dignath/Büttner 2018). Dabei muss berücksichtigt werden, dass die Entscheidung der Lehrkräfte darüber, wie stark der Unterricht selbst- oder fremdreguliert sein

soll, sich an der Jahrgangsstufe und am Leistungsniveau der einzelnen Kinder bzw. an den Zielen orientiert.

Die Fähigkeit, selbstreguliert lernen zu können, trägt nicht nur zur Lernentwicklung bei, sondern leistet zudem einen wesentlichen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung von Kindern (vgl. Lohrmann et al. 2022). Eine tiefergehende empirische Durchdringung zentraler Bedingungsfaktoren ist daher wichtig, da erst auf der Grundlage von Forschungsbefunden wirksame Maßnahmen zur Verbesserung der Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler initiiert werden können.

Literatur

- Benick, Manuela/Dörrenbächer-Ulrich, Laura/Perels, Franziska (2018): Prozessuale Evaluation differenzieller Effekte eines Selbstregulationstrainings gegen Ende der Grundschulzeit. In: *Unterrichtswissenschaft*, Jg. 46, Nr. 4, S. 379–407.
- Dent, Amy L./Koenka, Alison C. (2016): The relation between self-regulated learning and academic achievement across childhood and adolescence: a meta-analysis. In: *Educ Psychol Rev*, Jg. 28, Nr. 3, S. 425–474.
- Dignath, Charlotte/Büttner, Gerhard/Langfeldt, Hans-Peter (2008): How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis on self-regulation training programmes. In: *Educational Research Review*, Jg. 3, Nr. 2, S. 101–129.
- Dignath, Charlotte/Büttner, Gerhard (2018): Teachers' direct and indirect promotion of self-regulated learning in primary and secondary school mathematics classes. Insights from video-based classroom observations and teacher interviews. In: *Metacognition Learning*, Jg. 13, Nr. 2, S. 127–157.
- Dunlosky, John/Rawson, Katherine A./Marsh, Elizabeth J./Nathan, Mitchell J./Willingham, Daniel T. (2013): Improving students' learning with effective learning techniques promising directions from cognitive and educational psychology. In: *Psychological Science in the Public Interest*, Jg. 14, Nr. 1, S. 4–58.
- Fischer, Christian/Fischer-Ontrup, Christiane/Schuster, Corinna (2020): Individuelle Förderung und selbstreguliertes Lernen. Bedingungen und Optionen für das Lehren und Lernen in Präsenz und auf Distanz. In: Fickermann, Detlef/Edelstein, Benjamin (Hrsg.): „Langsam vermisste ich die Schule ...“. Schule während und nach der Corona-Pandemie. Münster, New York: Waxmann (Die Deutsche Schule Beiheft, 16), S. 136–152.
- Götz, Thomas/Nett, Ulrike E. (2017): Selbstreguliertes Lernen. In: Götz, Thomas (Hrsg.): *Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen*. 2. akt. Auflage. Paderborn: Schöningh (UTB – Pädagogische Psychologie, Schulpädagogik, 3481), S. 143–183.
- Klein, Werner (2021): Im Fernunterricht nichts dazugelernt? Deutsches Schulportal der Robert Bosch Stiftung. URL: <https://deutsches-schulportal.de/expertenstimmen/im-fernunterricht-nichts-dazugelernt/>, [Abrufdatum: 13.09.2023].
- Kuckartz, Udo/Rädiker, Stefan (2022): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Grundagentexte Methoden*. 5. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Lohbeck, Anette/Petermann, Franz/Petermann, Ulrike (2015): Selbsteinschätzungen zum Sozial- und Lernverhalten von Grundschulkindern der vierten Jahrgangsstufe. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, Jg. 47, Nr. 1, S. 1–13.
- Lohrmann, Katrin/Kantreiter, Julia/Lenzgeiger, Barbara (2022): Grundlegende Bildung als Auftrag der Grundschule. In: *Grundschule*, Jg. 55, Nr. 5, S. 6–11.
- Lohrmann, Katrin/Pfeiffer, Elena (2022): Grundlegende Bildung. Schulbetrieb unter Pandemiebedingungen. In: *Grundschule*, Jg. 55, Nr. 5, S. 30–31.

- Lüdtke, Oliver/Robitzsch, Alexander/Trautwein, Ulrich/Köller, Olaf (2007): Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung. In: *Psychologische Rundschau*, Jg. 58, Nr. 2, S. 103–117.
- McElvany, Nele/Lorenz, Ramona/Frey, Andreas/Goldhammer, Frank/Schilcher, Anita/Stubbe, Tobias C. (2023): IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre. Münster: Waxmann.
- Nett, Ulrike E./Götz, Thomas (2019): Selbstreguliertes Lernen. In: Urhahne, Detlef/Dresel, Markus/Fischer, Frank (Hrsg.): *Psychologie für den Lehrberuf*. Berlin, Heidelberg: Springer, S. 67–84.
- Otto, Barbara (2007): SELVES. Schüler-, Eltern- und Lehrertraining zur Vermittlung effektiver Selbstregulation. Berlin: Logos.
- Panadero, Ernesto (2017): A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. In: *Frontiers in psychology*, Jg. 8.
- Perels, Franziska/Dörrenbächer-Ulrich, Laura/Landmann, Meike/Otto, Barbara; Schnick-Vollmer, Kathleen/Schmitz, Bernhard (2020): Selbstregulation und selbstreguliertes Lernen. In: Wild, Elke/Möller, Jens (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*. Berlin, Heidelberg: Springer, S. 45–66.
- Pintrich, Paul R. (2004): A Conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. In: *Educ Psychol Rev*, Jg. 16, Nr. 4, S. 385–407.
- Schiefele, Ulrich/Pekrun, Reinhard (1996): Psychologische Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten Lernens. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): *Enzyklopädie der Psychologie*. Göttingen, Zürich: Hogrefe (Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D Praxisgebiet; Ser. 1 Pädagogische Psychologie; Bd. 2), S. 249–278.
- Sontag, Christine (2019): Selbstreguliertes Lernen am Ende der Grundschulzeit. Ausgangslage und Förderung im Unterricht. Regensburg.
- Stanat, Petra/Schipolowski, Stefan/Schneider, Rebecca/Sachse, Karoline A./Weirich, Sebastian/Henschel, Sofie (2022): IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich. Münster, New York: Waxmann.
- Wild, Klaus-Peter/Schiefele, Ulrich (1994): Lernstrategien im Studium: Ergebnisse zur Faktorenstruktur und Reliabilität eines neuen Fragebogens. In: *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, Jg. 15, S. 185–200.
- Wigfield, Allan/Klauda, Susan L./Cambria, Jenna (2011): Influences on the development of academic self-regulatory processes. In: Zimmerman, Barry J./Schunk, Dale H. (Hrsg.): *Handbook of self-regulation of learning and performance*. New York: Routledge, S. 33–48.
- Ziegler, Albert/Stöger, Heidrun (2005): *Trainingshandbuch selbstreguliertes Lernen I. Lernökologische Strategien für Schüler der 4. Jahrgangsstufe Grundschule zur Verbesserung mathematischer Kompetenzen*. 2. Auflage. Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Ziegler, Albert/Stöger, Heidrun/Grassinger, Robert (2010): Diagnostik selbstregulierten Lernens mit dem FSL-7. In: *Journal für Begabtenförderung*, Jg. 10, Nr. 1, S. 24–33.
- Zimmermann, Barry (2000): Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In: Boekaerts, Monique/Pintrich, Paul R./Zeider, Moshe (Hrsg.): *Handbook of self-regulation*. San Diego, Calif.: Academic Press, S. 13–39.
- Zoelch, Christoph/Berner, Valerie-Danielle/Thomas, Joachim (2019): Gedächtnis und Wissenserwerb. In: Urhahne, Detlef/Dresel, Markus/Fischer, Frank (Hrsg.): *Psychologie für den Lehrberuf*. 1. Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer, S. 23–52.

Autorinnen

Lenzgeiger, Barbara, Dr., Juniorprofessorin für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt, ORCID: 0009-0005-8670-6542

Lohrmann, Katrin, Dr., Professorin für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Ludwig-Maximilians-Universität München, ORCID: 0000-0001-5780-6193

Miller, Katrin, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Ludwig-Maximilians-Universität München, ORCID: 0009-0006-8014-7038

Stefan Markus, Felix Hufschmid, Cornelia Gar, Michaela Gläser-Zikuda und Katrin Lohrmann

Schulische Fürsorge während der COVID-19-Pandemie: Bedürfnisunterstützende Maßnahmen an Best-Practice-Grundschulen

Abstract

Während der COVID-19-Pandemie rückten neben inhaltsbezogenen Fragestellungen vor allem soziale Aspekte des schulischen Lernens in den Hintergrund (vgl. Helm/Huber/Loisinger 2020). Einige Schulen haben es geschafft, dass sich ihre Schüler:innen auch unter Pandemiebedingungen gut umsorgt fühlten. Der vorliegende Artikel befasst sich auf Grundlage der Selbstbestimmungstheorie (vgl. Ryan/Deci 2017) sowie Modellen des Distance Learnings (vgl. Garrison 2007; Moore 2013) mit der Frage, welche Maßnahmen diese Schulen ergriffen haben, um ihre Schüler:innen in ihren psychologischen Grundbedürfnissen zu unterstützen.

Hierzu wurden retrospektiv 36 Lehrkräfte und acht Schulleitungen aus zehn Grundschulen qualitativ zu den an der Schule getroffenen Maßnahmen zur Beziehungsgestaltung während des Distanzlernens befragt. Basierend auf den Grundbedürfnissen nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Verbundenheit erfolgte eine strukturierende und zusammenfassende Inhaltsanalyse.

Zur Förderung sozialer Verbundenheit wurde von den Befragten häufig angeführt, dass Lehrkräfte soziale Aktivitäten initiierten und sich Zeit für jedes Kind nahmen, insbesondere für Persönliches. Kompetenzunterstützung wurde z. B. durch individualisierte Aufgabenstellungen oder wertschätzendes Feedback umgesetzt. Aspekte der Autonomieunterstützung wurden nur selten genannt, kommunikationsunterstützende und strukturgebende Maßnahmen dagegen sehr häufig. Neben der Bedeutung gelingender Kommunikation werden weitere Möglichkeiten diskutiert, wie die psychologischen Grundbedürfnisse von Schüler:innen auch während des Distanzlernens unterstützt werden können.

Schlüsselwörter

Lehrer-Schüler-Beziehung, Soziale Eingebundenheit, Fürsorge, COVID-19, Distanzlernen

1 Pädagogische Beziehungen auf Distanz

Die Auswirkungen der COVID-19-Pandemie und die damit einhergehenden phasenweisen Schulschließungen trafen sowohl Lehrkräfte als auch Schüler:innen in Deutschland recht unvorbereitet. Während inhaltliche Aspekte schulischen Lernens innerhalb weniger Wochen auf Distanzlernen ausgerichtet wurden, gerieten soziale Aspekte, wie die Lehrkraft-Schulkind-Beziehung, individuelle Lernunterstützung oder persönlicher Austausch, zunächst in den Hintergrund (vgl. Helm/Huber/Loisinger 2020). Zwischenmenschliche Interaktionen und Lernmöglichkeiten des Schullebens ließen sich oftmals nur schwer in ein digitalisiertes Lernsetting übertragen.

Dennoch scheint es einigen Schulen gelungen zu sein, sich auch während des Distanzlernens gut um ihre Schüler:innen zu kümmern und konstruktiv mit den Herausforderungen umzugehen (vgl. Markus 2022). Von solchen Schulen gilt es zu lernen, wie pädagogische Beziehungsarbeit auch unter schwierigen Bedingungen funktionieren kann.

1.1 Pädagogische Beziehungen im Fernunterricht und Distanzlernen

Während der COVID-19-Pandemie wurde es allen Beteiligten durch Maßnahmen der Infektionsvermeidung wesentlich erschwert, qualitativ hochwertige Beziehungen anzubahnen bzw. diese aufrecht zu erhalten. Je nach Infektionslage wurden Schüler:innen komplett oder phasenweise im Wechselmodell zu Hause unterrichtet (vgl. Lohrmann/Pfeiffer 2022). Diese bis dato in Deutschland unbekannten Formate oder Organisationsformen von Unterricht brachten enorme soziale Herausforderungen hinsichtlich individueller Betreuung sowie motivational-emotionaler Unterstützung mit sich, da deutlich weniger persönlicher Kontakt und somit weniger qualitativ hochwertige Interaktionen stattfinden konnten (vgl. Tannert/Gröschner 2023).

Aufgrund der Neuartigkeit des Fernunterrichts in deutschen Schulen existieren noch keine spezifischen Theorien zu Lehr-/Lernprozessen während der COVID-19-Pandemie, daher muss zur Beschreibung der Qualität von Fernunterricht auf Theoriemodelle des Distance Learnings zurückgegriffen werden (vgl. Helm/Huber/Loisinger 2021). Diese haben vor allem im englischsprachigen Raum bereits eine längere Forschungstradition im Kontext der Fernbeschulung von Kindern aus abgelegenen Gebieten insbesondere in den U.S.A. und Australien. Obwohl sich die Beweggründe und (technischen) Voraussetzungen unterscheiden, lassen sich die Annahmen des Distance Learnings auf den coronabedingten Fernunterricht übertragen, da Bildungsangebote des Distance Learnings i.d.R. alternativlos sind und die Verantwortung für die Gestaltung des Bildungsprogramms – im Gegensatz zum traditionellen Homeschooling – bei einer Schule bzw. öffentlichen Institution liegt (für einen Überblick der verschiedenen Ansätze des Distance Learnings

siehe Saba 2016). So kann Distance Learning über den Grad an ermöglichter Autonomie, Struktur und dialogischer Kommunikation definiert werden (vgl. Moore 2013). Auch Garrison (2007) spricht einer effektiven, interaktiven (in diesem Sinne offenen) Kommunikation eine entscheidende Rolle für das Gelingen von Distanzlernen zu, um durch soziale Präsenz persönliche sowie zweckgerichtete Beziehungen und Gruppenzusammenhalt aufzubauen. Holmberg (1995) betont die Bedeutung einer persönlichen Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler:innen als wesentlichen Grundpfeiler des Distanzlernens und sieht die Hauptaufgabe der Lehrenden darin, sich in die Lernenden hineinzusetzen. Es kann daher angenommen werden, dass durch eine bidirektionale, persönliche und freundliche Kommunikation die Organisation und Selbstinstruktion unterstützt, Lerninhalte leichter verstanden und somit die Lernziele besser erreicht werden.

Betrachtet man die Studienlage während der COVID-19-Pandemie, so offenbart sich im Abgleich mit den Qualitätsmerkmalen des Distance Learnings jedoch ein ernüchterndes Szenario. Bei einer Befragung gaben 39 % der Eltern in Deutschland an, dass ihr Kind (Primar- und Sekundarstufe) nur maximal einmal pro Woche gemeinsamen (Online-)Unterricht während der Phasen des Distanzlernens hatte (vgl. Wößmann et al. 2023), wobei die Eltern von Grundschüler:innen seltener von einem solchen Angebot berichten als Eltern älterer Schüler:innen (vgl. Tannert/Gröschner 2023). Zudem wurden in der Grundschule eher selten Lernplattformen oder andere digitale Möglichkeiten des Fernunterrichts genutzt, um sich als gesamte Klasse austauschen zu können.

Untersuchungen über mehrere Phasen der pandemiebedingten Schulschließungen geben Aufschluss über die Bedeutung interaktiver Kommunikation und Kooperation mit Lehrkräften und Mitschüler:innen anhand digitaler Kommunikationsformen (z. B. Videokonferenzen, Telefonate, soziale Netzwerke) für das schulische Wohlbefinden der Schüler:innen (vgl. Huber et al. 2020; Schwab et al. 2023) sowie der Lehrkraft-Schulkind-Beziehungen für die Lernfreude (vgl. Tannert/Gröschner 2023) während des Distanzlernens.

1.2 Bedürfnisunterstützung als Qualitätsmerkmal (digital gestalteter) pädagogischer Beziehungen

Die Modelle des Distance Learnings ergänzend bietet die Selbstbestimmungstheorie (vgl. Ryan/Deci 2017) einen Ansatz, um die Qualität der Beziehungsgestaltung im Distanzlernen näher zu analysieren. Während im Distance Learning die Kommunikation, Strukturierung der Lernprozesse (vgl. Garrison 2007; Moore 2013) sowie die persönliche Beziehung der Schüler:innen zu ihrer Lehrkraft und ihren Mitschüler:innen (vgl. Holmberg 1995) als Qualitätsmerkmale gelten, definiert die Selbstbestimmungstheorie die Merkmale einer gelingenden Beziehungsgestaltung genauer als die Unterstützung der drei psychologischen Grundbedürfnisse nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Verbundenheit. Die

Selbstbestimmungstheorie postuliert (insbesondere in den beiden Subtheorien „Basic Psychological Need Theory“ und „Relationships Motivation Theory“; vgl. Ryan/Deci 2017) einen positiven Effekt der reziproken Unterstützung der psychologischen Grundbedürfnisse auf die Beziehungsqualität der Beteiligten. Fühlen sich Schüler:innen in ihrer Lern- und Leistungsentwicklung unterstützt und bietet die Lernumgebung die nötige Struktur, so steigert dies ihr Kompetenzzempfinden. Gleichzeitig bedarf die Entwicklung von Kompetenzüberzeugungen auch Autonomie im Sinne einer internalen Handlungsverursachung, um eine interne Attribution von Lernerfolgen zu ermöglichen. Durch Selbst- bzw. Mitbestimmungsmöglichkeiten drückt die Lehrkraft Wertschätzung aus und vertraut ihren Schüler:innen, diese verantwortungsvoll zu nutzen. Vertrauen wiederum unterstützt die Entwicklung einer positiven Beziehungsdynamik und fördert die soziale Verbundenheit auf beiden Seiten. Soziale Verbundenheit als drittes psychologisches Grundbedürfnis beinhaltet das Gefühl des Integriertseins in eine Gemeinschaft, der gegenseitigen Akzeptanz und des Gefühls, von anderen umsorgt zu werden. Wertschätzung, Respekt, emotionale Wärme, Empathie und Perspektivübernahme zeichnen eine bedürfnisunterstützende Beziehungsgestaltung im schulischen Kontext aus (ebd.).

1.3 Fragestellung

Die Einschätzungen von Schüler:innen, Lehrkräften und Eltern bezüglich der Beziehungsqualität zwischen Schulkindern und Lehrkräften sowie der Berücksichtigung von Bedürfnissen der Schüler:innen sank während Phasen des Distanzlernens (vgl. Huber/Helm/Preisig 2023). Dabei zeigten sich zwischen Schulen – z. B. auch in Abhängigkeit vom Sozialindex – große Unterschiede in der Lehrkraft-Schulkind-Beziehung und insbesondere im Eingehen auf die Bedürfnisse der Schüler:innen (ebd.).

Es stellt sich daher die Frage, was Schulen, an welchen die Schüler:innen sich auch während des pandemiebedingten Distanzlernens gut umsorgt und sozial eingebunden gefühlt haben, konkret unternommen haben, um ihre Schüler:innen adäquat in ihren Bedürfnissen zu unterstützen. Der vorliegende Artikel geht daher folgender Fragestellung nach: Welche Maßnahmen wurden an Best-Practice-Grundschulen zur Unterstützung der Kompetenz, Autonomie und sozialen Verbundenheit im Distanzlernen während der COVID-19-Pandemie ergriffen?

2 Methode

2.1 Stichprobe

Um Best-Practice-Schulen zu identifizieren, gliederte sich die Stichprobenziehung in zwei Teilschritte. Zunächst wurden im Rahmen des durch die Robert Bosch

Stiftung geförderten BASiS-Projekts Bewerberschulen des Deutschen Schulpreises ausgewählt, die in den Wettbewerbsjahren 2017–2021 in einem mehrstufigen Auswahlverfahren als eine der besten 20 Schulen abschnitten. Dabei mussten sie im Qualitätsmerkmal „Schulklima, Schulleben und außerschulische Partner“ (welches auch pädagogische Beziehungsgestaltung umfasst) durch die Expert:innenjury mit der besten Bewertungskategorie evaluiert worden sein. Es ist daher davon auszugehen, dass die Schulen auch während der COVID-19-Pandemie besondere Anstrengungen für eine gute Beziehungsarbeit unternommen haben.

Zur Überprüfung dieser Annahme wurden im zweiten Schritt an zehn Grundschulen aus vier Bundesländern die retrospektiv wahrgenommene Fürsorge und soziale Verbundenheit während des Distanzlernens von 443 Schüler:innen der 3. und 4. Jahrgangsstufe ($M_{\text{Alter}} = 9,1$ Jahre; $SD = 0.86$; 51% männlich) im Schuljahr 2021/2022 quantitativ erhoben (adaptierte Items aus Van der Kaap-Deeder et al. 2020; fünfstufige Likert-Skalierung von „sehr schlecht“ bis „sehr gut“). Es zeigten sich für alle Schulen Durchschnittswerte der schülerperzipierten schulischen Fürsorge ($M = 4.04$; $SD = 0.97$) sowie der sozialen Verbundenheit ($M = 3.82$; $SD = 0.96$) über dem theoretischen Mittel. Die Grundschulen zeichneten sich somit aus Perspektive der Schüler:innen durch eine positiv wahrgenommene Beziehungsgestaltung während der COVID-19-Pandemie aus.

Zur Beantwortung der Fragestellung wurden die Lehrkräfte und Schulleitungen der zehn Grundschulen zur Teilnahme an einem Online-Fragebogen (SoSci-Survey) eingeladen, woran sich 36 Lehrkräfte ($M_{\text{Alter}} = 44.50$ Jahre; $SD = 9.60$; 93 % weiblich) und acht Schulleitungen ($M_{\text{Alter}} = 52.22$ Jahre; $SD = 5.74$; 75 % weiblich) dieser Schulen beteiligten.

2.2 Instrument und Analysemethode

Die Teilnehmer:innen wurden anhand eines Items mit offenem Antwortformat befragt: „Welche konkreten Maßnahmen haben Sie während der coronabedingten Schulschließungen getroffen,

um die Beziehungen zu ihren Schüler:innen zu stärken?“ (Lehrkräfte)

um die sozialen Beziehungen der Schüler:innen zu fördern?“ (Schulleitungen)

Die Auswertung dieser offenen Antworten erfolgte mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) und durch zwei Kodierende in zwei aufeinander folgenden Kodierphasen: Zunächst wurden basierend auf der Selbstbestimmungstheorie (vgl. Ryan/Deci 2017) ein Kategoriensystem entwickelt und alle offenen Antworten mit Hilfe der strukturierenden Inhaltsanalyse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Verbundenheit kodiert. Bedeutungstragende Sinneinheiten, die sich nicht eindeutig auf ein psychologisches Grundbedürfnis bezogen, wurden als Mischform kodiert.

In einem zweiten Schritt wurden die deduktiv kodierten Sinneinheiten mit der zusammenfassenden Inhaltsanalyse induktiv bearbeitet, um konkrete bedürfnisunterstützende Maßnahmen zu beschreiben. Schließlich wurden die Kategorien in Form von Häufigkeiten quantifiziert (Gläser-Zikuda et al. 2020).

Die Kodierung der Textpassagen wurde im Programm QCMap (Fenzl/Mayring 2017) durchgeführt. Die Inter-coder-Reliabilität nach Cohen's $\kappa = .81$ wurde auf Grundlage der deduktiven Kodierung geprüft und befindet sich in einem sehr guten Bereich der Übereinstimmungsstärke (vgl. Altman 1991).

3 Ergebnisse

Insgesamt wurden 218 Sinneinheiten deduktiv kodiert, wovon sich 122 Maßnahmen einem spezifischen Grundbedürfnis zuordnen lassen und 96 Maßnahmen Mischformen darstellen. Die konkret zugeordneten Maßnahmen betreffen zu 58% die Förderung der sozialen Verbundenheit, zu 40% die Förderung der Kompetenz und lediglich zu 2% die Förderung von Autonomie.

Die induktive Strukturierung der Maßnahmen zur Förderung der sozialen Verbundenheit ($n = 72$ Kodierungen) zeigt, dass 32% der hierzu genannten Codes den *persönlichen/privaten Austausch* betreffen. Darunter fallen zum Beispiel Aussagen wie „Zeit für individuelle Videokonferenzen, wenn jemand [...] einfach reden wollte“, das Erzählen privater Dinge oder auch das Schreiben persönlicher Briefe an Schüler:innen. Von den genannten verbundenheitsunterstützenden Maßnahmen umfassen 20% *soziale Aktivitäten*, was unter anderem gemeinsame, interaktive Spiele und Aktionen (z. B. „digitales Spiel als Treffpunkt für Kinder“) sowie das digitale Feiern von Festen (Karneval, Ostern) beinhaltet. Mit 13% wurden *medien-gestützte Maßnahmen und Produkte* genannt, wie die kooperative Gestaltung einer Radio- bzw. YouTube-Show oder eines Schulpodcasts, Online-Schülerzeitungen oder das Aufnehmen von Willkommensvideos für neue Erstklässler:innen. Die *Erreichbarkeit der Lehrkräfte* machte 11% der Maßnahmen aus, womit beispielsweise regelmäßige Angebote zur Kontaktaufnahme für Eltern und Schüler:innen oder Zeit für individuelle Videokonferenzen gemeint sind. Die *authentische Wahrnehmung der Schüler:innen* (10% der kodierten Maßnahmen sozialer Verbundenheit) bezieht sich auf Kindersprechstunden, „Haustürgespräche beim Verteilen der Aufgaben“ sowie Gesprächs-/Erzählkreise und meint das Interesse am Befinden und den Bedürfnissen der Kinder. Des Weiteren beziehen sich 9% der Codes der Verbundenheitsunterstützung auf die *Ermöglichung des sozialen Austauschs* unter den Kindern im digitalen Raum, z. B. die „Möglichkeit, miteinander zu chatten“ und sich „mindestens einmal in der Woche sehen [zu] können und ihr Klassenzusammengehörigkeitsgefühl behalten [zu] können“. Weitere Kategorien mit einzelnen Nennungen umfassten *kooperative Aufgabenstellungen*, *Umgangsformen bzw. Art der Kommunikation* sowie *Notbetreuung zur sozialen Unterstützung*.

Um die Kompetenzwahrnehmungen der Schüler:innen zu unterstützen ($n = 49$ Kodierungen) wurde zu einem beträchtlichen Teil das *individuelle Feedback* genannt (20%). Hierzu zählt vor allem die regelmäßige, individuelle und detaillierte Rückmeldung zu bearbeiteten (Haus-)Aufgaben. Zu jeweils 22% der kompetenzunterstützenden Kodierungen wurden zum einen Aspekte *individualisierter, aktivierender Aufgabenstellungen* genannt, die als abwechslungsreich, interaktiv und kreativ beschrieben wurden sowie individuelle Arbeitspläne und Gruppenaufgaben berücksichtigt. Zum anderen wurde die *Strukturierung der Lernprozesse* hervorgehoben, beispielsweise durch feste Online-Unterrichts- bzw. Beratungszeiten, Videokonferenzen in Kleingruppen und Besprechungen der Aufgabenstellungen. Mit 16% wurde die *persönliche Materialausgabe* an Grundschulen vergleichsweise häufig genannt, womit z. B. auch Erläuterungen im kurzen persönlichen Gespräch einhergingen. An einzelnen Schulen wurden *digitale Projektarbeiten* und *besondere Maßnahmen* wie Online-Schülerzeitung, Lernbuddy-Systeme oder das Erstellen eigener Erklärvideos nur individuell eingesetzt. Vereinzelt haben Lehrkräfte außerdem auf das *Verständnis* für individuelle Umstände sowie die Anpassung von Erwartungen hingewiesen, um Schüler:innen nicht zu überfordern.

Die Förderung von Autonomie wurde explizit nur zweimal kodiert, wobei die aktive Aufforderung der Kinder zum Einbringen von Ideen zur Gestaltung des Tagesablaufs im Distanzunterricht thematisiert wurde.

Die Mischformen ($n = 96$) fürsorglicher Unterstützungsmaßnahmen, welche sich (meist aufgrund stichwortartiger Beantwortung) nicht eindeutig einem psychologischen Grundbedürfnis zuordnen ließen, bezogen sich zu 61% der Kodierungen auf Aspekte der *Kommunikation*, beispielsweise regelmäßige Videokonferenzen, Telefonate mit Eltern und Schüler:innen oder eine digitale Schul-App für den Austausch zwischen Lehrkräften und Schüler:innen. Als zweite große Kategorie wurden mit 28% weitere *strukturenbende Maßnahmen* identifiziert, hierzu zählen beispielsweise die Klärung der Unterrichtsstruktur im Distanzlernen oder der gemeinsame Morgen- bzw. Abschlusskreis per Videokonferenz mit der ganzen Klasse, welcher sowohl verbundenheits- als auch kompetenzunterstützend aufgefasst werden kann.

4 Diskussion

4.1 Zusammenfassende Einordnung

Die vorliegende Studie befasst sich mit der Fragestellung, welche Maßnahmen Best-Practice-Schulen während des pandemiebedingten Distanzlernens ergriffen haben, um ihre Schüler:innen in deren psychologischen Grundbedürfnissen zu unterstützen. Die befragten Lehrkräfte und Schulleitungen nannten überwiegend Maßnahmen zur Förderung von sozialer Verbundenheit und Kompetenz,

lediglich vereinzelt Maßnahmen zur Unterstützung der Autonomie. Dies ist zum einen darauf zurückzuführen, dass der Wortlaut des Items wenig Raum für autonomiefördernde Maßnahmen zuließ. Zum anderen war Autonomie aufgrund des Distanzlernens in hohem Maße vorhanden und bedurfte aus Perspektive der Befragten vermutlich keiner weiteren gezielten Unterstützung. Bezugnehmend auf die Strukturmerkmale von *Distance Learning* (vgl. Moore 2013) sahen die Lehrkräfte ihre Aufgabe offenbar mehr darin, für eine gelingende Kommunikation und die nötigen strukturellen Rahmenbedingungen zu sorgen. Dies steht in Einklang mit den häufigen Nennungen der befragten Lehrkräfte und Schulleitungen:

So wurden strukturgebende Maßnahmen bei den Mischformen im Sinne einer hohen Lehrpräsenz (vgl. Garrison 2007) benannt (z. B. digitaler Morgen- oder Abschlusskreis), zugleich fördert die Strukturierung der Lernprozesse (z. B. durch Videounterricht in Kleingruppen, Besprechung von Aufgabenstellungen und Lösungsansätzen) der Selbstbestimmungstheorie zufolge die Kompetenzwahrnehmung und Motivation der Schüler:innen (vgl. Aelterman et al. 2019). Zudem wurde das Kompetenzzempfinden an den untersuchten Schulen durch individualisierte, aktivierende Aufgabenstellungen (vgl. kognitive Präsenz bei Garrison 2007) sowie durch regelmäßiges, detailliertes und individuell gestaltetes Feedback unterstützt. Die Förderung der Kompetenzwahrnehmung ist beim Distanzlernen deshalb so wichtig, weil Kinder mit hoher wahrgenommener Kompetenz häufiger Strategien selbstregulierten Lernens anwenden und besser mit Herausforderungen des Distanzlernens (z. B. mangelnder Kontakt mit Lehrkräften und Peers, Zeit- und Aufgabenmanagement) zurechtkommen (vgl. Pelikan et al. 2021).

Verschiedene Aspekte einer gelingenden Kommunikation wurden ebenfalls sowohl bei den Mischformen (hinsichtlich der Ermöglichung des persönlichen Austauschs auf verschiedenen medialen Wegen) als auch bezüglich der Unterstützung sozialer Verbundenheit genannt. Neben der Initiierung individueller Gespräche und der Erreichbarkeit von Lehrkräften zu regelmäßigen Zeiten verwiesen die Befragten auch auf verschiedene digitale Möglichkeiten des sozialen Austauschs unter den Kindern, um zweckgerichtete Beziehungen und Gruppenzusammenhalt aufzubauen (vgl. soziale Präsenz bei Garrison 2007). Gemeinschaftliche Erlebnisse (z. B. soziale Aktivitäten, digitale Feiern, kooperative Formate) vermitteln auch auf digitalem Wege das Gefühl des Integriertseins in eine Gemeinschaft und steigern somit die soziale Verbundenheit.

Der persönliche Austausch mit den Lernenden über deren Befinden und Bedürfnisse (bei Bedarf auch über private Sorgen) sowie der Anspruch und Wille, die Schüler:innen dabei authentisch wahrzunehmen, zeigt sich durch die Zeit, welche sich Lehrkräfte für ihre Schüler:innen nehmen. Gleichzeitig wird hierdurch eine Haltung ausgedrückt, die von Wertschätzung, emotionaler Wärme, Perspektivübernahme und Empathie geprägt ist und somit eine verbundenheitsunterstüt-

zende Beziehungsgestaltung auszeichnet (vgl. Ryan/Deci 2017). Holmberg (1995) sieht darin gar die zentrale Aufgabe der Lehrenden im Distanzlernen.

Zusammenfassend scheint somit eine persönliche und freundliche Kommunikation, welche sich durch Dialog und Bidirektionalität auszeichnet (vgl. Holmberg 1995; Moore 2013), von besonderer Bedeutung für das Gelingen von Distanzlernen zu sein. Gerade weil im Distanzlernen der Anteil schriftlicher Kommunikation höher ist als der des gesprochenen Wortes und direkte Face-to-Face-Interaktionen nur eingeschränkt möglich sind, sollte noch gezielter auf eine unmissverständliche und wertschätzende Ausdrucksweise geachtet werden. Hierauf haben auch in unserer Studie einzelne Lehrkräfte mit der Einübung von adäquaten Umgangsformen in der digitalen Kommunikation hingewiesen.

Subsumierend lassen sich die am häufigsten genannten Maßnahmen zwei Facetten der Bedürfnisunterstützung zuordnen: Fürsorgliche Lehrkräfte geben ihren Schüler:innen das Gefühl der gegenseitigen Akzeptanz und des Integriertseins in eine Gemeinschaft, indem sie die Individualität der Kinder anerkennen und auf deren Bedürfnisse eingehen. Zudem haben fürsorgliche Lehrkräfte die Lernentwicklung und Kompetenzzwahrnehmungen ihrer Schüler:innen im Blick. Besonders wichtig erscheint dabei, sich Zeit für jedes Kind zu nehmen und Schüler:innen auf unterschiedlichste Art und Weise das Gefühl zu geben, dass sie gesehen werden und Unterstützung erfahren.

4.2 Limitationen

Die Spezifität der Stichprobe scheint zunächst keine Verallgemeinerung der Maßnahmen auf andere Schulen zu erlauben. Auch wenn sich die untersuchten Schulen in der Qualität der pädagogischen Beziehungsgestaltung ähnelten, so unterschieden sie sich deutlich in ihren Voraussetzungen (z. B. breite Varianz im Sozialindex) und die genannten Maßnahmen waren seitens der befragten Lehrkräfte sehr individuell auf die jeweilige Schülerschaft zugeschnitten. Die Ergebnisse geben somit Einblick in unterschiedliche Möglichkeiten bedürfnisunterstützender Maßnahmen.

Die Maßnahmen wurden retrospektiv sowie lediglich aus Perspektive von Lehrkräften und Schulleitungen erhoben. Dies birgt die Gefahr von verzerrten Erinnerungen sowie einer eventuell anderen Wahrnehmung der Maßnahmen durch die Schüler:innen. Zudem können aufgrund des querschnittlichen Designs der Studie keine kausalen Schlussfolgerungen gezogen werden, ob die schülerperzipierte Fürsorge und soziale Verbundenheit (siehe zweiter Schritt der Stichprobenauswahl in Kap. 2.1) tatsächlich aufgrund der genannten Maßnahmen erlebt wurden.

4.3 Implikationen

Die postpandemische Debatte um die schulischen Folgen der COVID-19-Pandemie ist stark auf das fachliche Lernen und das Aufholen von Lerninhalten

ausgerichtet (vgl. Huber/Helm/Preisig 2023). Hinsichtlich der Förderung von Kompetenzwahrnehmungen hat dies durchaus seine Berechtigung, berücksichtigt jedoch nicht ausreichend die Komplexität psychologischer Grundbedürfnisse von Schüler:innen, denn diese haben nicht nur auf fachliche, sondern lange Zeit auch auf adäquate emotionale und soziale schulische Unterstützung verzichten müssen. Im Sinne grundlegender Bildung sollte daher die persönliche und soziale Entwicklung der Kinder wieder stärker in den Fokus rücken. Schulische Fürsorge geht über reine Kompetenzunterstützung hinaus, sie zeigt sich im persönlichen Interesse, in Wertschätzung und emotionaler Wärme. Die vorliegende Studie zeigt Möglichkeiten auf, wie auch im Distanzlernen die psychologischen Grundbedürfnisse von Schüler:innen unterstützt werden können. Hieraus können hilfreiche Maßnahmen für weitere Schulen abgeleitet und Konsequenzen für zukünftige digitale Lernphasen gezogen werden.

Literatur

- Alterman, Nathalie/Vansteenkiste, Maarten/Haerens, Leen/Soenens, Bart/Fontaine, Johnny R. J./Reeve, Johnmarshall (2019): Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach. In: *Journal of Educational Psychology*, Jg. 111, Nr. 3, S. 497–521.
- Altman, Douglas G. (1991): *Practical Statistics for Medical Research*. Boca Raton: Chapman & Hall/CRC.
- Fenzl, Thomas/Mayring, Philipp (2017): QCAmapp: eine interaktive Webapplikation für Qualitative Inhaltsanalyse. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation ZSE*, Nr. 37, S. 333–340.
- Garrison, D. Randy (2007): Online community of inquiry review: Social, cognitive, and teaching presence issues. In: *Journal of Asynchronous Learning Networks*, Jg. 11, Nr. 1. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ842688.pdf>, [Abrufdatum: 15.01.2024].
- Gläser-Zikuda, Michaela/Hagenauer, Gerda/Stephan, Melanie (2020): The Potential of Qualitative Content Analysis for Empirical Educational Research. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research*, Jg. 21, Nr. 1.
- Helm, Christoph/Huber, Stephan/Loisinger, Tina (2021): Was wissen wir über schulische Lehr-Lern-Prozesse im Distanzunterricht während der Corona-Pandemie? – Evidenz aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Nr. 24, S. 237–311.
- Holmberg, Borje (1995): *Theory and practice of distance education*. New York: Routledge.
- Huber, Stephan Gerhard/Günther, Paula Sophie/Schneider, Nadine/Helm, Christoph/Schwander, Marius/Schneider, Julia A./Pruitt, Jane (2020): COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung. Erste Befunde des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Münster: Waxmann.
- Huber, Stephan G./Helm, Christoph/Preisig, Louis (2023): Schul- und Unterrichtsqualität im Verlauf der COVID-19-Pandemie. In: Huber, Stephan G./Helm, Christoph/Schneider, Nadine (Hrsg.): *COVID-19 und Bildung. Studien und Perspektiven*. Münster: Waxmann, S. 95–118.
- Lohrmann, Katrin/Pfeiffer, Elena (2022): Grundlegende Bildung – Schulbetrieb unter Pandemiebedingungen. In: *Grundschule 5-2022*, S. 30–31.
- Markus, Stefan (2022): Beziehungsgestaltung (auch) im digitalen Raum. Theoretische Fundierung und praktische Beispiele. In: *Pädagogik*, Jg. 74, Nr. 7-8, S. 34–37.

- Mayring, Philipp (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. 13., überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz.
- Moore, Michael G. (2013): The theory of transactional distance. In: Moore, Michael G. (Hrsg.): Handbook of distance education. 3., Auflage. New York: Routledge, S. 66-85.
- Pelikan, Elisabet R./Lüftenegger, Marko/Holzer, Julia/Korlat, Selma/Spiel, Christiane/Schober, Barbara (2021): Learning during COVID-19: the role of self-regulated learning, motivation, and procrastination for perceived competence. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 24, S. 393-418.
- Ryan, Richard M./Deci, Edward L. (2017): Self-Determination Theory. New York: Guilford Press.
- Saba, Farhad (2016). Theories of Distance Education: Why They Matter. New Directions for Higher Education, Nr. 173, S. 21-30.
- Schwab, Susanne/Gutschik, Alexandra/Lindner Katharina-Theresa/Kast, Julia (2023): Emotionales Erleben von Lehrkräften, Schüler:innen und Eltern im temporären Fernunterricht – eine Mixed-Methods-Auswertung. In: Huber, Stephan G./Helm, Christoph/Schneider, Nadine (Hrsg.): COVID-19 und Bildung. Studien und Perspektiven. Münster: Waxmann, S. 411-430.
- Tannert, Swantje/Gröschner, Alexander (2023): Emotionen und Selbstwirksamkeitserleben im Distanzunterricht – eine Befragung von Schülerinnen und Schülern. In: Huber, Stephan G./Helm, Christoph/Schneider, Nadine (Hrsg.): COVID-19 und Bildung. Studien und Perspektiven. Münster: Waxmann, S. 289-312.
- Van der Kaap-Deeder, Jolene/Soenens, Bart/Ryan, Richard M./Vansteenkiste, Maarten (2020): Manual of the Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale (BPNFS). Ghent University.

Autor:innen

Markus, Stefan, Dr., Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Bildungsforschung der School of Education der Bergischen Universität Wuppertal, ORCID: 0000-0001-7434-2116

Hufschmid, Felix, Dr., Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt empirische Unterrichtsforschung an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Gar, Cornelia, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Ludwig-Maximilians-Universität München, ORCID: 0000-0003-1991-4438

Gläser-Zikuda, Michaela, Dr., Professorin für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt empirische Unterrichtsforschung der Friedrich-Alexander-Universität in Erlangen-Nürnberg, ORCID: 0000-0002-3071-2995

Lohrmann, Katrin, Dr., Professorin für Grundschulpädagogik und -didaktik an der Ludwig-Maximilians-Universität München, ORCID: 0000-0001-5780-6193

Peter Theurl und Anne Frey

Bildungschancen erhöhen: Die Bedeutung außerschulischer Lernangebote für Lernerfolg und Motivation von Kindern und Jugendlichen am Beispiel der „Lerncafés“

Abstract

Die Lerncafés der Caritas sind eine Einrichtung, in der sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche niederschwellig und kostenlos bei schulischen Anforderungen unterstützt werden, in der sie Motivation und Anerkennung finden und ein vorurteilsfreies und solidarisches Miteinander erleben. In einer wissenschaftlichen Begleitung der Lerncafés in Vorarlberg/Österreich wurde untersucht, ob sich bei Kindern und Jugendlichen, die ein Lerncafé besuchen, eine Verringerung der schulbezogenen Ängste, eine Verbesserung des Sozial- und Lernverhaltens feststellen lässt und wie die Lerncafés wahrgenommen werden und welche Wirkfaktoren für ihren Erfolg verantwortlich zeichnen. Die Datenerhebung erfolgte am Anfang der Schuljahre 2019/20 und 2020/21 (N = 119 Schüler:innen, 89 Eltern) und am Ende des Schuljahres 2020/21 (N = 92 Schüler:innen, 85 Eltern, 60 Betreuer:innen, 69 Lehrpersonen) mittels standardisierter Tests wie dem Angstfragebogen für Schüler und der Schülereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten sowie mit einem von den Autor:innen erstellten Fragebogen zur Einschätzung der Lerncafés. In der Untersuchung konnte gezeigt werden, dass die Lerncafés sozioökonomisch benachteiligten Schüler:innen, häufig mit Migrationshintergrund, einen kostenlosen Zugang zu außerschulischer Förderung bieten und dass sie dazu beitragen, Ängste zu reduzieren und Lern- und Sozialverhalten zu fördern. Die Unterstützung in schulischen und psychosozialen Belangen stellt eine hochwirksame Maßnahme dar, den Lernerfolg der Kinder und Jugendlichen zu erhöhen und Bildungsgerechtigkeiten zu reduzieren.

Schlüsselwörter

Außerschulische Lernangebote, Bildungsgerechtigkeit, Lernverhalten, Sozialverhalten, manifeste und schulbezogene Ängste

1 Einführung und Hintergrund

1.1 Bildungsgerechtigkeit und außerschulische Lernangebote am Beispiel der Lerncafés

Das österreichische Bildungssystem gilt als leistungsstark, weist aber Mängel insbesondere im Bereich der Bildungs(un)gerechtigkeit auf (Bruneforth/Weber/Bacher 2012, S. 194ff). PISA-Ergebnisse verdeutlichen regelmäßig, dass andere – vor allem inklusiver ausgerichtete – Schulsysteme erfolgreicher sind (OECD 2023), weshalb besonders die Selektionslogik und die damit verbundene Auffächerung in ein differenziertes Schulsystem nach nur vier Schuljahren in der Primarstufe kritisiert werden (Herzog-Punzenberger 2017). Leidtragende sind meistens Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund und aus sozial benachteiligten Familien. Schulische Kompensationsprogramme wie beispielsweise die Sommer Schulen (Herzog-Punzenberger/Kart 2021) sowie außerschulische Lernangebote gewinnen daher immer mehr an Bedeutung. Letztere dienen dazu, Kindern und Jugendlichen in strukturierter Form Unterstützung zu geben und Lerndefizite zu kompensieren (Duchini 2017). Gerade für Kinder und Jugendliche aus bildungsfernen Familien scheinen diese Angebote geeignet zu sein, insbesondere wenn die Kosten von städtischen, kommunalen oder kirchlichen Trägern übernommen werden und das Angebot somit niederschwellig und leicht nutzbar wird. Genau hier setzen die Lerncafés an, die von der Caritas¹ angeboten werden. Das erste Lerncafé entstand 2007, österreichweit gibt es inzwischen knapp 70 Lerncafés, die von über 2000 Schüler:innen besucht werden. Unter der Leitung von Pädagog:innen und von Freiwilligen erhalten Kinder und Jugendliche bei diesem Bildungsangebot einmal wöchentlich konkrete Hilfe bei Hausaufgaben und Prüfungsvorbereitungen sowie eine Förderung ihrer allgemeinen Lernkompetenzen. Darüber hinaus werden soziale und sportliche Angebote gemacht, die den Zusammenhalt der Kinder und Jugendlichen fördern und Integration erlebbar machen. Das Angebot richtet sich in erster Linie an Kinder und Jugendliche im Alter von 6-15 Jahren mit Migrationshintergrund.

1.2 Manifeste und schulbezogene Ängste bei Kindern

Wenngleich die ersten wissenschaftlichen Auseinandersetzungen mit dem Thema Angst sich bis zur Entwicklung der Neurosenlehre Sigmund Freuds zurückdatieren lassen, gefolgt von Aufsehen erregenden Arbeiten innerhalb der Lerntheorie (z. B. Watson & Rayner 1920), ist die Thematik doch erst seit Ende des Zweiten Weltkriegs ins Zentrum der Kindheitsforschung gerückt (vgl. Krohne 2010). Aufbauend auf den grundlegenden Arbeiten von Sarason und Palola (1960) gewann

1 Kirchlicher Träger mit Unterstützung durch Bund und Privatwirtschaft, www.caritas.at/hilfe-angebote/flucht-integration/projekte/lerncafes

zunehmend auch der Aspekt der schulbezogenen Ängste, die eine der häufigsten Angstformen bei schulpflichtigen Kindern darstellen (Suhr-Dachs & Döpfner 2015) an wissenschaftlicher Bedeutung. Das *Stait-Trait Modell* der Angst von Spielberger (1966), welches zwischen zwei Komponenten der Angst differenziert – Angst als relativ stabilem Persönlichkeitsmerkmal (Trait) und Angst als vorübergehendem emotionalem Zustand (State) – ermöglicht es, sie als Zustandsängste zu verstehen und zu beschreiben, die sowohl von spezifischen als auch unspezifischen schulischen Anforderungen ausgelöst werden können und deren auftretende Symptome sich häufig über die akute Leistungssituation hinaus manifestieren. Neben den umfangreich erforschten geschlechts-, alters- und begabungsspezifischen Unterschieden der Angstepfindung sind zunehmend weitere, zum Beispiel sozioökonomische und ethnische, Variablen ins Blickfeld der Forschung gerückt. So konnten etwa Schiesser & Theurl (2001) in einer Studie über Wiener Volksschulkinder zeigen, dass Kinder mit Migrationshintergrund in drei von vier Skalen des *Angstfragebogens für Schüler* (Wieczerkowski et al. 2016) deutlich höhere Werte aufwiesen als Kinder ohne Migrationserfahrung. In jüngerer Zeit ist das Thema Angst bei sozioökonomisch benachteiligten Kindern und Jugendlichen bzw. solchen mit Migrationshintergrund durch die Corona Pandemie verstärkt ins Blickfeld der Wissenschaft gerückt (vgl. Schlack et al. 2020; Krammer et al., 2022).

Dabei fanden übereinstimmend alle Studien bei Kindern und Jugendlichen besorgniserregende Werte bei zahlreichen Belastungsfaktoren. So konnte beispielsweise in der COPSY-Studie eine deutliche Zunahme psychosomatischer Störungen, psychischer Auffälligkeiten und generalisierter Angststörungen nachgewiesen werden, von denen sozioökonomisch benachteiligte Kinder bzw. solche mit Migrationshintergrund besonders stark betroffen waren. Dasselbe gilt auch für Probleme im Umgang mit schulischen Anforderungen (Kaman et.al, 2021).

2 Forschungsprojekt

Das 2019 begonnene Forschungsprojekt „CarLe“ untersucht die (seinerzeit neun) Lerncafés im österreichischen Bundesland Vorarlberg. Dabei geht es zum einen um die gesetzten Ziele der Lerncafés in Bezug auf Unterstützung und Förderung und zum anderen um Persönlichkeitsmerkmale der Kinder wie Ängste, Soziales Erleben und andere, die wiederum Auswirkungen auf das Lernverhalten haben. Konkret verfolgt die Studie vier Forschungsfragen: 1) Lässt sich bei Kindern und Jugendlichen, die ein Lerncafé besuchen, eine Verringerung von Angst (schulbezogen sowie manifest) feststellen? 2) Lässt sich eine Verbesserung des Lern- und Sozialverhaltens feststellen? 3) Wie wird die Arbeit in den Lerncafés von unterschiedlichen Akteur:innen wahrgenommen und 4) welche Faktoren erweisen sich

als wesentlich für die Wirkung der Lerncafés bezüglich des Lernerfolgs der Kinder und Jugendlichen?

2.1 Methodisches Vorgehen und Messinstrumente

Zur Beantwortung der Forschungsfragen 1 und 2 war ursprünglich eine Vorher-Nachher-Untersuchung mit standardisierten Messinstrumenten zu Beginn und zum Ende eines Schuljahres geplant. Aufgrund der Covid-19-Pandemie mussten Untersuchungsdesign und methodisches Vorgehen dahingehend verändert werden, dass die Messzeitpunkte getrennt voneinander ausgewertet wurden und mit den jeweiligen Normstichproben verglichen wurden. In die Auswertungen fließen zum Messzeitpunkt (MZP) 1 diejenigen Kinder ein, die zu ihrem jeweils ersten Messzeitpunkt neu in das Lerncafé eingetreten waren (Kohorte 1 = Befragung Herbst 2019 und Kohorte 2 = Befragung Herbst 2020). Der zweite Messzeitpunkt fand für alle am Ende des Schuljahres im Juli 2021 statt. Bei der Befragung wurden standardisierte Erhebungsinstrumente eingesetzt: Für die Forschungsfrage 1 der Angstfragebogen für Schüler (AFS, Wiczerkowski et al. 2016), der vier Unterskalen mit insgesamt 50 Items enthält: Prüfungsangst (PA), allgemeine (manifeste) Angst (MA), Schulunlust (SU), Soziale Erwünschtheit (SE). Es handelt sich um ein dichotomes Antwortformat. Für die Forschungsfrage 2 wurde die Schüler-einschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (SSL, Petermann/Petermann 2014) eingesetzt, bestehend aus zehn Unterskalen (40 Aussagen, je vier pro Unterskala) zur Erfassung von Schülerurteilen zu verschiedenen Bereichen des Sozial- und Lernverhaltens. Zum Sozialverhalten gehören sechs Unterskalen (Kooperation, Selbstwahrnehmung, Selbstkontrolle, Einfühlungsvermögen, Angemessene Selbstbehauptung, Sozialkontakt) und zum Lernverhalten gehören vier Unterskalen (Ausdauer/Anstrengungsbereitschaft, Konzentration, Selbstständigkeit, Sorgfalt beim Lernen). Es handelt sich um ein vierstufiges Antwortformat, Einschätzungsgrundlage bildet das Verhalten der letzten vier Wochen.

Für die Forschungsfragen 3 und 4 wurde ein speziell auf die Lerncafés abgestimmter Fragebogen von den Autor:innen dieses Beitrags konzipiert, der einmalig am Ende des Schuljahres 2021/22 vorgelegt wurde. Der Bogen enthält geschlossene und offene Fragen zur Wahrnehmung der Betreuung in den Lerncafés (Art der Beziehung, Inhalte und Ziele des Angebots, Stärken und Schwächen der Unterstützung) sowie der subjektiv erlebten bzw. wahrgenommenen Wirkfaktoren. Der Fragebogen liegt in vier Zielgruppen-Versionen vor (Schüler:innen im Lerncafé, Eltern und Lehrpersonen dieser Schüler:innen sowie die im Lerncafé arbeitenden Freiwilligen).

2.2 Beschreibung der Stichprobe

An der Untersuchung nahmen zum ersten Messzeitpunkt 119 Schüler:innen teil (Kohorte 1 und 2). Die Schüler:innen waren bei einer Spanne von 8-14 Jahren durchschnittlich 10.68 Jahre alt, 52 % waren männlich, 48 % weiblich, 51 % gaben an, eine andere Sprache als Deutsch besser zu sprechen und 78 % gaben an, dass sie mit den Eltern eine andere Sprache als Deutsch sprechen; 70 % der Väter und 46 % der Mütter sind nicht in Österreich geboren und knapp 60 % der Mütter und 80 % der Väter geben eine andere Staatsbürgerschaft als die Österreichische an (N=89). Damit weist die CarLe-Stichprobe einen hohen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund auf. Außerdem zeigen sich in der Stichprobe bei den Eltern überwiegend niedrigere Bildungsabschlüsse. Auf der anderen Seite haben die Eltern in Bezug auf ihre Kinder hohe Bildungsaspirationen, knapp die Hälfte wünscht sich einen Hochschulabschluss für das Kind. Die Eltern sehen sich aber nicht in der Lage, ihr Kind ausreichend zu unterstützen. 63% geben an, dass Mitschüler:innen bzw. Freund:innen „oft“ beim Lernen unterstützen; 46% sagen, die Geschwister unterstützen „oft“ und nur 5% sagen dies von sich selbst als Eltern (Skala 1=oft, 2=manchmal, 3=nie; Freund:innen/Mitschüler:innen MW 1.45, SD .664 (N=75), Geschwister MW 1.71, SD .745 (N=76), Eltern MW 2.33, SD .567 (N=84)).

3 Ergebnisse

3.1 Auswertung der standardisierten Tests zu Ängsten, Sozial- und Lernverhalten

In Bezug auf Ängste (AFS, Wiczerkowski et al. 2016) zeigt sich bei den Schüler:innen der CarLe-Stichprobe ein differenziertes Bild (für die statistischen Kennwerte siehe Tabelle 1): Die *allgemeine (manifeste) Angst* ist am Ende des Schuljahres (= Schüler:innen, die mind. ein und max. zwei Jahre im Lerncafé waren) deutlich niedriger (keine Abweichung zur Normstichprobe) als zu Beginn des Schuljahres (signifikant höher als die Normstichprobe). Die *Prüfungsangst* ist zu beiden Messzeitpunkten in der CarLe-Stichprobe signifikant höher ausgeprägt als bei der Normstichprobe. Die *Schulunlust* ist zu beiden Messzeitpunkten signifikant geringer ausgeprägt als bei der Normstichprobe. Die *Soziale Erwünschtheit* ist zu beiden Messzeitpunkten signifikant höher ausgeprägt als bei der Normstichprobe.

Tab. 1: Werte AFS (Antwortkategorien stimmt/stimmt nicht, Mittelwert = Summenwert der zustimmenden Antworten, MA = Manifeste Angst, PA = Prüfungsangst, SU = Schulunlust, SE = Soziale Erwünschtheit)
 * = signifikante Abweichung zur Normstichprobe; Cohen's $d = 0,2 - 0,49$ kleiner Effekt, $0,5 - 0,8$ mittlerer Effekt, größer $0,8$ großer Effekt.

		N Carle	SD	MW Carle	MW Norm	P	Cohen's d
MA	MZP 1	116	3,73	6,28*	5,57	.004	0,19
	MZP 2	90	4,08	5,99	5,57	.333	0,10
PA	MZP 1	116	4,27	8,16*	6,84	.001	0,31
	MZP 2	90	4,37	8,10*	6,84	.007	0,29
SU	MZP 1	116	2,45	3,22*	4,76	<.001	-0,63
	MZP 2	90	2,67	3,52*	4,76	<.001	-0,46
SE	MZP 1	116	1,99	6,03*	4,02	<.001	1,01
	MZP 2	90	2,01	5,86*	4,02	<.001	0,91

Im Bereich des Sozial- und Lernverhaltens (SSL, Petermann/Petermann 2014) zeigen sich folgende Ergebnisse (statistische Kennwerte siehe Tabelle 2): Auf der Skala *Lernverhalten* weist die CarLe-Stichprobe am Ende des Schuljahres eine signifikant höhere Ausprägung gegenüber der Normstichprobe auf (die zu Beginn nur leicht höher war). Dieser Effekt ist besonders beobachtbar in den Bereichen *Selbstständigkeit* und *Sorgfalt*.

Tab. 2: Ergebnisse SSL (Petermann/Petermann 2014), LV = Lernverhalten, SV = Sozialverhalten; vierstufige Likert-Skala 0 = nie, 1 = selten, 2 = manchmal, 3 = oft; * = signifikante Abweichung von der Normstichprobe)

SSL – Schülereinschätzliste		N Carle	SD	MW Carle	MW Norm	P	Cohen's d
LV	MZP 1	116	0,51	2,41	2,34	.159	0,132
	MZP 2	85	0,42	2,47*	2,34	.007	0,297
SV	MZP 1	116	0,56	2,15*	2,34	<.001	-0,324
	MZP 2	84	0,50	2,30	2,34	.436	0,085

Auf der Skala *Sozialverhalten* weist die CarLe-Stichprobe am Ende des Schuljahres keinen Unterschied zur Normstichprobe auf, während er zu Beginn signifikant niedriger war. Dieser Effekt ist besonders beobachtbar in den Bereichen *Kooperation* und *Einfühlungsvermögen*.

3.2 Auswertung Fragebogen „Lerncafés“

Der Fragebogen zu den Lerncafés ist hinsichtlich der Wirkfaktoren der Lerncafés identisch für alle vier Befragungsgruppen. Die geschlossenen Fragen wurden deskriptivstatistisch ausgewertet, die offenen inhaltsanalytisch.

3.2.1 Wahrnehmung der Lerncafés

Lerncafés werden von Schüler:innen, Freiwilligen, Eltern und Lehrer:innen als Institution wahrgenommen, an der sozioökonomisch benachteiligte Kinder (mit Migrationshintergrund) einen niederschweligen und kostenfreien Zugang zu außerschulischer Förderung sowie (hochwirksame) Unterstützung in schulischen und in psychosozialen Belangen erhalten.

So betonen etwa die befragten Lehrpersonen und Freiwilligen gleichermaßen, dass die Lerncafés soziale bzw. migrationsbedingte Nachteile kompensieren und vor allem Schüler:innen, deren Eltern die deutsche Sprache nicht ausreichend beherrschen, kostenlose Unterstützung bieten.

Hilfe, die nichts kostet. (...) Super für Kinder mit Eltern, die nicht Deutsch/wenig Deutsch sprechen/verstehen (...).

Auch den Schüler:innen ist bewusst, dass die Unterstützung in den Lerncafés kostenfrei ist und sie führen mehrfach an, dass die Lerncafés ihnen eine förderliche Arbeitsumgebung bieten:

(...) Im Lerncafe habe ich viel mehr Ruhe und kann mich besser auf die Aufgaben konzentrieren als zu Hause.

Und schließlich betonen auch die Eltern den Umstand, dass Lerncafés vor allem sozial Schwache unterstützen.

Da einem ohne Mittel auch geholfen werden kann.

3.2.2 Wirkfaktoren

Sowohl bei den geschlossenen, als auch bei den offenen Fragen lassen sich die Unterstützungsmaßnahmen in zwei große Gruppen unterteilen: (1) schulische und (2) psychosoziale Unterstützungsmaßnahmen. Zur ersten zählen u. a. *fachliche Unterstützung, Vermittlung von Lernstrategien, Strukturierung der Aufgaben*, zur zweiten *Motivation, Stärkung des Selbstvertrauens, Unterstützung bei Misserfolgen* und *Stärkung der Gemeinschaft der Kinder untereinander*.

Schulische Unterstützungsmaßnahmen (geschlossene Fragen):

Gefragt nach den wirkmächtigsten Faktoren der Lerncafés hinsichtlich des Lernerfolgs der Schüler:innen ergibt sich im Bereich (1) schulische Unterstützungsmaßnahmen ein recht einheitliches Bild in Bezug auf die *fachliche Unterstützung*: 97% der Schüler:innen, 98% der Freiwilligen, 94% der Eltern und 84% der Lehrpersonen betonen, dass dieser Bereich den Kindern sehr bzw. ziemlich stark hilft. Geringere, aber immer noch sehr hohe Zustimmungswerte erhalten die Bereiche *Vermittlung von Lernstrategien* sowie *Strukturierung der Aufgaben*.

Schulische Unterstützungsmaßnahmen (offene Fragen):

Die Schüler:innen beschreiben detailliert, wie und wobei ihnen geholfen wird, sie betonen, dass das Lernen im Lerncafé Spaß mache und sie erkennen auch den Erfolg ihrer Bemühungen.

Lernen für Tests und Hilfe bei den Hausaufgaben.

Weil sie gut erklären können.

Ähnlich wie die Schüler:innen heben auch die Freiwilligen die Wirksamkeit der schulischen Unterstützung hervor, betonen aber darüber hinaus die besonderen pädagogischen Maßnahmen, die in den Lerncafés ergriffen werden. Nach ihrem Dafürhalten tragen die individuelle Betreuung der Schüler:innen, die gezielte Unterstützung bei Lernschwierigkeiten, Maßnahmen, die ein stressfreies Lernen ermöglichen, regelmäßige Motivierung der Kinder, Lob und Anerkennung, das Bereitstellen einer lernförderlichen Umgebung und Atmosphäre, die Vermittlung von Struktur und nicht zuletzt der „gute Unterricht“ wesentlich zum Lernerfolg der Schüler:innen bei.

Persönliche Betreuung und Unterstützung der Kinder ist intensiv möglich. Eingehen auf Bedürfnisse und individuelle Defizite

Lob und Anerkennung (...)

Derselbe Lernstoff wird anders erklärt. Kontrolle und Anleitung.

Der Großteil der Eltern erachtet es als besonders wichtig, dass in den Lerncafés ihren Kindern in allen schulischen Belangen geholfen wird. Sie betonen die Verlässlichkeit des Unterstützungsangebots und die Qualität des Lehrpersonals.

Es wird sehr gut auf schulische Aktivitäten vorbereitet.

Sehr gute Lehrer.

Die befragten Lehrpersonen schließlich teilen die Einschätzungen der Schüler:innen und Freiwilligen; sie betonen die individuelle Betreuung, die Bereitstellung einer lernförderlichen Umgebung und Atmosphäre sowie die gezielte Unterstützung bei Lernschwierigkeiten.

1 zu 1 Betreuung, zusätzliche Erklärung fürs Kind (...)

(...) Lernen in einer entspannten Atmosphäre (...)

Psychosoziale Unterstützungsmaßnahmen (geschlossene Fragen):

Als wirkungsvollste Hilfe aus dem Bereich der Psychosozialen Unterstützungsmaßnahmen erachten die Befragten die *Motivation* (für die Schule zu lernen, Hausaufgaben zu erledigen u. a.), bei der sich Werte von 95% (Schüler:innen), 98% (Freiwillige), 96% (Eltern) und 81% (Lehrpersonen) ergeben. Kaum weniger wichtig scheint der Bereich *Stärkung des Selbstvertrauens, Ermutigung, Unterstützung bei Misserfolgen* mit Zustimmungen von 92% der Schüler:innen, 95% der Freiwilligen, 93% der Eltern und 75% der Lehrpersonen zu sein.

Der Bereich *Stärkung der Gemeinschaft der Kinder untereinander, Hilfsbereitschaft und Zusammensein verschiedener Kulturen* trägt für 98% der Schüler:innen, für 78% der Freiwilligen, für 93% der Eltern und für 73% der Lehrpersonen Wesentliches zum Lernerfolg der Kinder bei.

Psychosoziale Unterstützungsmaßnahmen (offene Fragen):

Im Bereich *psychosoziale Unterstützungsmaßnahmen* ergab die Auswertung des Schüler:innenfragebogens eine (stark ausgeprägte) Hauptkategorie *Beziehung, emotionale und motivationale Unterstützung*. Die Lerncafés werden als Orte wahrgenommen, an denen die Kinder willkommen sind und vorbehaltlos unterstützt werden; die Freiwilligen werden ausnahmslos als nett und hilfsbereit beschrieben, sie motivieren die Kinder und verstehen es, ihre Lernfreude zu wecken.

Sie helfen mir gerne und wollen, dass ich immer stark bleibe.

Man muntert einen auf zum Lernen, Hausaufgaben zu machen. Man hat auch Spaß dort.

Auch bei den Freiwilligen kommt dieser Kategorie eine wichtige Bedeutung zu. Insbesondere die Gemeinschaft, die erlebt werden kann sowie der ermutigende, motivierende und vor allem wertschätzende Umgang mit den Schüler:innen werden vielfach genannt.

Zusammenhalt, Gemeinschaft, Freundlichkeit

(...) der wertschätzende Umgang mit den Kindern (...)

Neben der Beziehungsebene heben die befragten Eltern noch explizit die Bereiche *soziales Lernen* und *interkulturelle Begegnungen* hervor. Die Beziehung der Freiwilligen zu den Kindern und Jugendlichen wird als freundlich, hilfsbereit, liebevoll, wohlwollend, unterstützend und motiviert wahrgenommen und beschrieben:

*Im Lerncafé fühlt sich mein Kind wie zu Hause. (...) Das Wohlwollen ihm gegenüber.
 (...) Dogukan kann bei Problemen immer mit den Betreuerinnen darüber reden.
 Er lernt Wissen und zwischenmenschliche Kontakte.*

Als besonders förderlich gilt in den Augen der Lehrpersonen, dass vertrauensvolle Beziehungen zwischen Freiwilligen und Schüler:innen aufgebaut werden, dass den Kindern mit Respekt und auf „Augenhöhe“ begegnet wird, dass sie verlässliche Ansprechpersonen haben und immer wieder ermutigt und motiviert werden:

*Die umsichtige Betreuung der Kinder und der wertschätzende Umgang mit ihnen.
 Dass die Kinder einen Ort haben, an dem sie sich aufgehoben fühlen und dass sie wissen, dass sie dort Hilfe bekommen.*

4 Zusammenfassung und Fazit

Die vorliegende Untersuchung der Lerncafés als außerschulisches Bildungsangebot zeigt zusammenfassend folgende Ergebnisse: 1) Die Lerncafés können dazu beitragen, Ängste zu reduzieren und Lern- und Sozialverhalten zu fördern. 2) Die Unterstützung in schulischen Belangen im engeren Sinn wie Hilfestellung bei Hausaufgaben, bei der Vorbereitung auf Prüfungen und Referate u. a. stellt in den Augen der befragten Schüler:innen, der Freiwilligen, der Eltern und der Lehrpersonen eine hochwirksame Maßnahme dar, den Lernerfolg zu erhöhen. 3) Die Beziehungsebene, die Stärkung des Selbstwertes und des sozialen Zusammenhalts erweisen sich in der Wahrnehmung der beteiligten Akteur:innen als besonders wichtig und wirksam. 4) Die Lerncafés sind Einrichtungen, die sozioökonomisch benachteiligten Kindern und Jugendlichen, häufig mit Migrationshintergrund, einen kostenlosen Zugang zu außerschulischer Förderung bieten. Sie stellen damit eine wirksame Institution dar, um Kindern und Jugendlichen aus benachteiligten Familien zu mehr Lernerfolg zu verhelfen und Bildungungerechtigkeiten zu reduzieren.

Folgestudien zur Verifizierung bzw. Modifizierung der Ergebnisse (z. B. mit Vergleichsgruppen und ohne die Störungsgröße Pandemie) sollten folgen, denn die Untersuchung unterstreicht, wie bedeutsam es ist, Persönlichkeitsmerkmale im Zusammenhang mit Schule und Lernen zu untersuchen sowie Bedingungen erfolgreichen Lernens aufzuzeigen, um daraus Implikationen für das Bildungssystem ableiten zu können (z. B. Stärkung von Persönlichkeit und Beziehung).

Literatur

- Bruneorth, Michael/Weber, Christoph/Bacher, Johann (2012): Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum in Österreich. In: Nationaler Bildungsbericht Österreich. Band 2, S. 189-227.
- Duchini, Emma (2017): Is college remedial education a worthy investment? New evidence from a sharp regression discontinuity design. In: *Economics of Education Review*, Jg. 60, S. 36-53.
- Herzog-Punzenberger, Barbara (2017): Policy Brief #6 Selektion in der Bildungslaufbahn, Serie Migration und Mehrsprachigkeit – Wie fit sind wir für die Vielfalt?, Arbeiterkammer Wien.
- Herzog-Punzenberger, Barbara/Kart, Aysel (2021): Sonderschulen und andere Aufholprogramme – internationale Einblicke. In: *SchulVerwaltung Spezial*, Jg. 9, Nr. 4, S. 106-109.
- Kaman, Anne/Otto, Christiane/Erhart, Michael/Seum, Teresa/Ravens-Sieberer, Ulrike (2021): Psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen während der ersten und zweiten Welle der COVID-19-Pandemie, Ergebnisse der COPSYS-Längsschnittstudie. In: *Frühe Kindheit*, Jg. 24, Nr. 2, S. 34-37.
- Krammer, Mathias/Trittemmel, Gerald/Auferbauer, Martin/Palczyk, Lisa (2022): „Durch die Coronapandemie belastet?“ Der Einfluss von durch COVID-19 induzierter Angst auf die sozial-emotionale Entwicklung 12-bis 13-Jähriger in Österreich. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung*, Jg. 12, Nr. 1, S. 43-60.
- Krohne, Heinz W. (2010): *Psychologie der Angst: Ein Lehrbuch*. Stuttgart: Kohlhammer.
- OECD (2023): *PISA 2022 Ergebnisse (Band I): Lernstände und Bildungsgerechtigkeit*. Bielefeld: wbv Media.
- Petermann, Ulrike/Petermann, Franz (2014): *Schülereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten*. Göttingen: Hogrefe.
- Sarason, Irwin. G./Palola, Ernest G. (1960): The relationship of test and general anxiety, difficulty of task, and experimental instructions to performance. In: *Journal of Experimental Psychology*, Jg. 59, Nr. 3, S. 185-191.
- Schiesser, Andreas/Theurl, Peter (2001): Manifeste und schulbezogene Ängste bei Volksschulkindern. In: Weidinger, Walter (Hrsg.): *Bilingualität und Schule*. Wien: Öbv & hpt, S. 254-275.
- Schlack, Rober/Neuperdt, Laura/Hölling, Heike/De Bock, Freia/Ravens-Sieberer, Ulrike/Mauz, Elvira/Wachtler, Benjamin/Beyer, Ann-Kristin (2020): Auswirkungen der COVID-19-Pandemie und der Eindämmungsmaßnahmen auf die psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen. In: *Journal of Health Monitoring*, Jg. 5, Nr. 4, S. 23-34.
- Spielberger, Charles D. (1966): Theory and research on anxiety. In: *Anxiety and behavior*, Jg. 1, Nr. 3, S. 413-428.
- Suhr-Dachs, Lyda/Döpfner, Manfred (2015): *Leistungsängste. Therapieprogramm für Kinder und Jugendliche mit Angst- und Zwangsstörungen (THAZ)*, Band 1. Göttingen: Hogrefe.
- Watson, John B./Rayner, Rosalie (1920): Conditioned emotional reactions. In: *Journal of Experimental Psychology*, Jg. 3, S. 1-14.
- Wieczerkowski, Wilhelm/Nickel, Horst/Janowski, Alexander/Fittkau, Bernd/Rauer, Wulf/Petermann, Franz (2016): *AFS. Angstfragebogen für Schüler. 7., überarbeitete und neu normierte Auflage*. Göttingen: Hogrefe.

Autor:innen

Theurl, Peter, Mag. Dr., Professor für Bildungswissenschaften und Leiter des Instituts für Primarbildung und Lernentwicklung der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg, ORCID: 0009-0000-9104-3847

Frey, Anne, Dr., Professorin für Bildungswissenschaften und Vizerektorin für Lehre und Unterrichtsforschung an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg, ORCID: 0000-0002-7144-5491

Cathrin Vogel

Adressierungsprozesse in Gesprächen zwischen Kindern mit Fluchterfahrungen und Studierenden

Abstract

Fokussiert wird die Frage, wie und durch welche subjektivierenden Adressierungspraktiken Grundschulkinder mit Fluchterfahrungen in Gesprächen mit Grundschullehramts-/Pädagogikstudierenden ihre Perspektiven entfalten. Vor dem Hintergrund von Perspektiven aus Subjektivierungs-, Kindheits- und Grundschulforschung im Flucht-/Migrationskontext werden anhand eines Fallbeispiels konkrete Adressierungspraktiken rekonstruiert. Abschließend wird die Bedeutung des Gesprächshandelns für die Grundschullehrkräftebildung diskutiert.

Schlüsselwörter

(Re-)Adressierungen, Perspektiven, Flucht, Gespräche

1 Einleitung

Im gesellschaftlichen Narrativ über Flucht werden besonders die Perspektiven von Kindern mit Fluchterfahrungen eher ausgeblendet, sodass ihre individuellen Fähigkeiten und Erfahrungen in den Hintergrund treten (vgl. Andresen 2021, S. 51). Ob und wie Grundschulkinder mit Fluchterfahrungen ihre Perspektiven in schulischen Kontexten sichtbar machen können, hängt davon ab, wie sie in Interaktionen angesprochen werden. Solche Adressierungsprozesse sind „als (Mikro-)Formen und Vollzüge von Subjektivierungsprozessen“ (Rose/Ricken 2018, S. 171) zu verstehen. Zur Fokussierung dieser Subjektivierungsprozesse werden im Beitrag Bezüge der Subjektivierungsforschung sowie der Kindheits- und Grundschulforschung entfaltet, bevor anhand eines Auszugs aus Gesprächen zwischen Grundschulkindern mit Fluchterfahrungen und Grundschullehramts-/Pädagogikstudierenden konkrete Adressierungspraktiken rekonstruiert werden und nach ihrer Bedeutung für Subjektivierungsprozesse gefragt wird. Die Ergebnisse werden in einem Fazit gebündelt und hinsichtlich der Bedeutung für die Lehrkräftebildung vor dem Hintergrund von Kindheits- und Grundschulforschung eingeordnet.

2 Subjektivierungsprozesse im Migrations- und Grundschulkontext

Studien, die Subjektivierungsprozesse Studierender und Jugendlicher im Migrationskontext beforschen, zeigen, Fremdpositionierungen haben Einfluss auf Selbstpositionierungen (vgl. Rose 2012; Knappik 2018; Pokitsch 2022). Das bedeutet u. a., dass sich die Studierenden und Jugendlichen in Abhängigkeit davon definieren, wie und als wer sie adressiert werden (vgl. Butler 2017, S. 16; Kuhlmann/Ricken 2022, S. 99). In Anlehnung an Foucault und Butler differenziert die schulbezogene Subjektivierungsforschung „Subjektivierungslogiken – als Zusammenspiel von Macht-, Wissens- und Selbstverhältnissen“ und macht sichtbar „wie Kinder in schulischen Praktiken – in der Gleichzeitigkeit von Fremd- und Selbstkonstitution – zu anerkennbaren Schüler:innen werden“ (ebd., S. 101). Im Projekt a:spect wurde durch die Forscher:innengruppe um Ricken et al. (2017, S. 213) eine Heuristik entwickelt, in der die Verwobenheit der Dimensionen von Organisation, Macht, Selbstverhältnis sowie Normen und Wissen adressierungsanalytisch untersucht wurde. In diesem Kontext werden Anerkennungsverhältnisse als Adressierungsprozesse begriffen und gedeutet (vgl. de Boer/Vogel i. D.). Adressierungen beeinflussen den Prozess des Subjektwerdens; Ricken et al. sprechen von Subjektivation und verstehen darunter

1. die soziale Konstituierung, also wie Menschen zu Subjekten gemacht werden: „Menschen erlernen sich von anderen her und werden ohne Andere nicht jemand“ (Ricken et al. 2017, S. 203);
2. die Historisierung und Kulturalisierung menschlicher Selbstausslegung, indem „historisch und kulturell verankerte Muster bzw. Figurationen des Selbst für die Ausgestaltung der jeweiligen Welt-, Anderen- und Selbstverhältnisse bedeutsam gemacht werden“ (ebd.; S. 204);
3. ein doppeltes Ins-Verhältnis-Setzen (vgl. Ricken/Rose 2023, S. 39): Das bedeutet, dass die Zuweisung einer Position in einer sozialen Ordnung damit verbunden ist, sich auch selbst dazu ins Verhältnis zu setzen;
4. die Subjektivation wird praxeologisch begriffen, indem Subjektivierungsprozesse auf „konkrete materiale, soziale und kulturelle sowie explizit praktische Gestaltungen und deren Dynamik und Prozessualität“ (Ricken et al. 2017, S. 205) verweisen.

Mit der Perspektive der Subjektivierungsforschung wird entlang dieser Dimensionen sichtbar gemacht, wie „Individuen als Subjekte konstruiert werden und sich zugleich selbst als diese konstituieren“ (Kuhlmann/Ricken 2022, S. 100).

Aus grundschulpädagogischer Perspektive geht es im Beitrag vor dem Hintergrund der skizzierten begrifflichen Explikation darum, wie und welche Adressierungen in Interaktionen zwischen Grundschullehrants-/Pädagogikstudierenden und Grundschulkindern mit Fluchterfahrungen hervorgebracht werden.

3 Kindheits- und Grundschulforschung im Kontext von Flucht und Migration

Wenn Kindheit als eigene Lebensphase begriffen wird, ist die Fokussierung der Lebensbedingungen und Lebenslagen von Grundschulkindern sowie die gesellschaftlichen und sozialen Bedingungen von Bildung hinsichtlich unterschiedlicher familialer, schulischer sowie freizeit- und peerbezogener Kindheiten relevant (vgl. Heinzel 2012, S. 9; Betz 2022: S. 38). Das bedeutet, die Auswirkungen von Armut, Flucht, Krieg und weiterer existenzieller Bedrohungen auf das gegenwärtige und zukünftige Leben von Kindern zu berücksichtigen (vgl. ebd.). Dazu ist zentral, die Perspektiven von Kindern sichtbar zu machen (vgl. Heinzel 2012, S. 22) und Kinder als Akteur:innen zu begreifen, die ihre Lebenswelt mitgestalten und dabei zugleich von gesellschaftlichen Entwicklungen und Entscheidungen betroffen sind (vgl. Heinzel 2021, S. 11). Diese Betroffenheit gilt auch für Erwachsene, jedoch sind Kinder durch die generationale Ordnung abhängig von Entscheidungen anderer und verfügen über weniger Handlungsspielräume (vgl. Andresen 2021, S. 52).

Kindheitsforschung im Kontext von Flucht und Migration zeigt, Kinder mit Fluchterfahrungen haben Perspektiven, die u. a. im Schnittfeld von Kindsein und Migrationserfahrungen liegen (vgl. World Vision 2016; Kämpfe 2019; de Boer 2021). So fühlen sich z. B. manche Kinder mit Fluchterfahrungen (wie manche Erwachsene mit Fluchterfahrungen auch) mehrfach zugehörig und setzen ihr aktuelles Leben in Relation zur *alten* Lebenswelt (vgl. Kämpfe 2019, S. 281f.; de Boer 2021, S. 22).

Zudem wird in unterschiedlichen Untersuchungen sichtbar, dass das Wohlbefinden von Kindern mit Fluchterfahrungen u. a. davon abhängt, inwiefern sie davon überzeugt sind, sich als eigenverantwortliche und selbstwirksame Akteur:innen zeigen zu können (vgl. Kämpfe 2019, S. 287). Andresen (2021, S. 54) verweist darauf, dass bei Kindern mit Fluchterfahrungen Selbstwirksamkeit und Eigenverantwortung, stärker als bei Kindern ohnehin, eingeschränkt sind: Sie sind in besonderer Weise von der Fürsorge und den Entscheidungen Erwachsener (und von Institutionen) im Aufnahmeland abhängig – sie können z. B. noch weniger beeinflussen, mit wem und wo sie leben.

Die Perspektiven von Grundschulkindern mit Fluchterfahrungen vor dem Hintergrund ihrer Lebenslagen sind auch für die Grundschulforschung relevant. Die Lebenslagen von Kindern sind als Lernbedingungen und so als ein Kontext von Grundschule als *Kern-Institution von Kindheit* zu verstehen (vgl. Betz 2022, S. 38ff.).

Neben Selbstwirksamkeit und Eigenverantwortung ist ebenso Sprache eng mit dem Wohlbefinden von Kindern im Migrationskontext verbunden (vgl. Kämpfe 2019, S. 287). Daran schließt sich die Frage an, wie Kinder mit Fluchterfahrungen

im grundschulpädagogischen Kontext ihre Perspektiven entfalten können, sich als Akteur:innen zeigen können, die ihre Lebenswelt mitgestalten und Einfluss auf ihr Wohlbefinden haben.

Ob sich Kinder mit Fluchterfahrungen als selbstwirksame Akteur:innen (vgl. ebd., S. 275f.) deuten, hängt auch davon ab, als wer und wie sie durch andere adressiert werden und wie sie sich durch Readressierungen dazu ins Verhältnis setzen können. Ausgehend davon und von der Annahme, dass die „Deutung [...] des Selbst erst in (pädagogischen) Interaktionen hervorgebracht wird“ (vgl. Kuhlmann/Ricken 2022, S. 99), wird im Folgenden anhand eines Fallbeispiels rekonstruiert, *wie und durch welche potenziell subjektivierend wirkenden Adressierungspraktiken Grundschulkinder mit Fluchterfahrungen in Gesprächen mit Grundschullehrer:innen/Pädagogikstudierenden ihre Perspektiven entfalten*. Dadurch können Anhaltspunkte für die Grundschulpädagogik im Migrationskontext mit Blick auf das Sprachhandeln von Grundschullehrkräften sichtbar werden (vgl. de Boer/Vogel i.D.).

4 Methodisches Vorgehen

Zurückgegriffen wird auf audiographierte Gespräche zwischen Kindern mit Fluchterfahrungen und Grundschullehrer:innen/Pädagogikstudierenden aus dem Mentoringprojekt GeKOS¹. Im Durchgang 2018/19 sind 86 dyadische Gespräche im Abstand von sechs Monaten zu zwei Erhebungszeitpunkten entstanden (vgl. de Boer/Braß/Falmann 2021).² Im ersten Gespräch ging es um die Interessen der Kinder; im zweiten Gespräch standen Erinnerungen an Projekterlebnisse im Fokus (vgl. ebd., S. 40f.). Beide Gespräche geben Einblicke in das Gesprächshandeln und die Perspektiven von Kindern mit Flucht-/Migrationserfahrungen und Studierenden im Flucht-, Migrations-, Mehrsprachigkeitskontext.

Die entstandenen Aufnahmen wurden in Anlehnung an die GAT2-Konvention (vgl. Selting et al. 2009) transkribiert. Es wurden Inventare erstellt (vgl. Deppermann 2008, S. 32f.). Besonders zwei Fokussierungen bieten Anhaltspunkte für die Auswahl der Analysesequenzen:

- Unter *Thematische Relevanzsetzung* wurde vermerkt, worum es für die Interaktant:innen jeweils in der Sequenz ging. Es wird fokussiert, welche Themen die Kinder/die Studierenden jeweils setzen. Dabei fallen Sequenzen auf,

1 GeKOS – Gemeinsam entdecken Kinder ihren Ort mit Studierenden. Das Projekt fand 2015–2020 am Institut für Grundschulpädagogik der Universität Koblenz unter der Leitung von Prof.in Dr.in Heike de Boer statt, wurde wissenschaftliche begleitet und ausgewertet (vgl. u. a. de Boer/Braß/Falmann 2021). Es wird aktuell von der Familienbildungsstätte Koblenz weitergeführt. Im Projekt gestalten Tandems aus Grundschulkindern mit Flucht-/Migrationserfahrungen und Grundschullehrer:innen/Pädagogikstudierenden über ein Schuljahr einen Nachmittag pro Woche und erkunden den neuen Lebensort.

2 Die Studierenden wurden auf die Gespräche vorbereitet und in der Gesprächsführung anhand eines Manuals mit u. a. Gesprächsbeispielen geschult.

bei denen sich die Relevanzsetzungen der Kinder und die der Studierenden auf den ersten Blick ähneln oder unterscheiden und Szenen, in denen Themen im Kontext von Flucht und Migration auftreten.

- Unter *Positionierung* (vgl. Kap. 2, 3.) war von Interesse, welche Positionierungen die Kinder und die Studierenden jeweils einnehmen und anderen zuweisen. Hier sind Sequenzen interessant, in denen sich die zugewiesenen Fremd- und eingenommenen Selbstpositionierungen widersprechen oder kohärent erscheinen. Darüber hinaus gibt es Sequenzen, in denen die Positionierungen ambivalent bleiben.

Die Daten werden gesprächsanalytisch (vgl. Deppermann 2008) und orientiert an einer Heuristik zur Adressierungsanalyse (vgl. Ricken et al. 2017), ausgewertet. In Anlehnung an den oben vorgestellten Forschungsansatz wird adressierungsanalytisch gefragt, wie Individuen zu bestimmten Subjekten (gemacht) werden. Adressierungen werden verstanden als „konkrete, explizite, aber auch implizite Ansprachen von jemandem (als jemand)“ (Rose/Ricken 2018, S. 167); Readressierungen als Antworten, in denen Adressierte selbst zu Adressierenden werden. Beides wird als durchgängiger Bestandteil sozialer Praktiken begriffen und in die Analyse eingeschlossen (vgl. ebd.). In Readressierungen werden „Möglichkeitsräume des Sich-Anders-Verhaltens“ (Kuhlmann/Ricken 2022, S. 103) sichtbar. Im Folgenden werden konkrete Adressierungspraktiken als ineinandergreifende Adressierungen und Readressierungen im Gesprächsvollzug rekonstruiert.

5 Fallbeispiel: Wanda und Muaz

Im Fallbeispiel unterhalten sich die Pädagogikstudentin Wanda und das Kind Muaz zum Ende der Projektzeit. Muaz kommt aus Syrien, besucht die 1. Klasse und nimmt zum ersten Mal an GeKOS teil.

Es wird entlang ausgewählter Ausschnitte durch die Sequenz geführt. Die nicht abgebildeten Teile werden kurz beschrieben.

Wanda und Muaz kommen im Gespräch darauf, dass Muaz konkrete Autos mag. Muaz gefallen Autos, die eine Ladefläche haben. Ausgehend davon lenkt er den Fokus auf Syrien und erzählt, dass er solche Autos von dort kennt. Er erzählt Wanda außerdem, dass sie in Syrien ein Motorrad besessen haben; hier beginnt der folgende Ausschnitt:

03:38	Muaz	un ein motorrad (--) so ein motorrad vo:n (.) bergen
03:44	Wanda	von bergen?
03:45	Muaz	hm_hm
03:46	Wanda	meinst du so eins was durch die berge fahren kann [gut]

Fallbeispiel 1: Motorradfahren in Syrien

Muaz fügt also ein weiteres Detail zu seinem Lebensort Syrien hinzu und ergänzt, dass sie in Syrien ein Motorrad besessen haben. Wanda greift die Formulierung „von bergen?“ fragend auf. Sie scheint noch nicht zu wissen, was Muaz mit der Formulierung meint, und nimmt so sprachlich Anschluss. Muaz bestätigt mit „hm_hm“, woraufhin Wanda eine Formulierung anbietet: „meinst du so eins was durch die berge fahren kann [gut]“. Indem sie erfragt „meinst du“ macht sie einen Vorschlag, ohne Muaz dabei zu entmündigen, dem er widersprechen könnte. Wanda adressiert ihn hier als Experten seiner Lebenswelt. Zudem adressiert sie ihn als Kind, dem sie einen Formulierungsvorschlag macht.

Nachdem Muaz Wandas Vorschlag bestätigt, fragt Wanda weiter zum Motorrad:

03:48	Wanda	=hat der papa dich da auch schon mitgenommen bestimmt [nich] oda hm?
03:50	Muaz	[ja]
03:52	Wanda	ehrlich?

Fallbeispiel 2: Gemeinsam mit dem Vater Motorradfahren

Wanda vermutet mit der Formulierung „bestimmt [nich]“, dass der Vater Muaz noch nie auf dem Motorrad mitgenommen hat, öffnet diese jedoch durch die Frage „oda hm?“. Sichtbar wird, dass Wanda 1. die Erwartung hat, dass der Vater für das Motorradfahren zuständig ist und 2., dass Muaz als Kind kein Motorrad fahren sollte. Indem Muaz „[ja]“ sagt, bestätigt er, dass er schon einmal von seinem Vater auf dem Motorrad mitgenommen wurde. Wanda hakt daraufhin mit „ehrlich?“ noch einmal nach. In diesem Abschnitt adressiert Wanda Muaz als Kind, das kein Motorrad fahren sollte. Muaz readressiert sie als jemand, die eine andere Perspektive als er selbst hat.

Er bestätigt, dass er bereits mit seinem Vater gefahren ist, woraufhin Wanda nachfragt:

03:53	Wanda	aber mit helm oda?
03:55	Muaz	manchmal nicht und manchmal [schon]
03:57	Wanda	[WIE::] das hat die mama zugelassen hat die das erlaubt?

Fallbeispiel 3: Mit Helm oder ohne?

Wanda deutet an, dass sie annimmt, dass Muaz einen Helm getragen hat. Mit „oda?“ fordert sie Muaz auf zu bestätigen. Sie teilt ihre Erwartung, dass Kinder beim Motorradfahren einen Helm tragen sollten. Indem Muaz „manchmal nicht und manchmal [schon]“ entgegnet, reagiert er zum einen auf Wandas Frage, zum anderen widerspricht er ihr, indem er aufzeigt, dass er Wandas Erwartung „manchmal nicht“ entspricht. Wanda leitet mit „[WIE::]“ ihre nächste Frage ein: Sie ist erstaunt darüber, dass Muaz manchmal ohne Helm gefahren ist. Sie ergänzt „das hat die mama zugelassen hat die das erlaubt?“, wodurch sie ihr Erstaunen verstärkt. Sie zeigt damit zudem, dass sie die normative Erwartung hat, dass Muaz‘ Mutter dafür zuständig ist, dass er einen Helm trägt. Sie adressiert Muaz in dieser Sequenz als Experte sowie als Kind, das bestimmte Verhaltensweisen erfüllen muss, z. B. einen Helm tragen. Muaz readressiert sie als Person, deren Perspektive sich von seiner unterscheidet.

Nachdem Wanda wiederholt nachfragt, ob Muaz‘ Mutter erlaubt hat, dass er ohne Helm fährt, schließt Muaz begründend an:

04:02	Muaz	weil ich (.) weil wir hatten so ein große garten
04:04	Wanda	hm_hm
04:04	Muaz	nur für uns
04:06	Wanda	hm_hm
04:07	Muaz	un dann un ich darfte mit dem motorrad fahren und mit meinen vater ich durfte hinter ihn
04:12	Wanda	[ah::]

Fallbeispiel 4: Ohne Helm Motorradfahren

Muaz rechtfertigt das Fahren ohne Helm damit, dass der Garten groß war und gibt so ein weiteres Detail über seinen Lebensort Syrien preis. Muaz ergänzt „nur für uns“ und begründet vertiefend, warum er manchmal keinen Helm getragen und seine Mutter das zugelassen hat. Er richtet zudem den Fokus auf einen weiteren für ihn relevanten Aspekt: Sie hatten in Syrien einen großen Garten „nur für“ sich. Wanda signalisiert mit „hm_hm“, dass sie zuhört und Muaz‘ Begründung vorerst stehen lässt. Muaz erzählt, dass er hinter seinem Vater auf dem Motorrad fahren durfte und illustriert die Situation. Wanda signalisiert mit dem Äußerungs-

signal „[ah::]“, dass sie verstanden hat und folgen kann. Muaz adressiert Wanda in diesem Sequenzabschnitt so, dass sie interessierte Nachfragen stellt, auf die er reagiert und zusätzliche Details preisgeben kann. Wanda readressiert ihn als Kind, das begründen kann, warum es keinen Helm getragen hat, sowie als Experte, der etwas für sie Neues preisgibt.

Bevor der nächste Ausschnitt folgt, erklärt Muaz, dass er, nachdem er mit seinem Vater eine Runde gefahren ist und sein Vater ihm das auch immer erlaubt hat, nachhause gegangen ist. Dies scheint Wanda auch erstmal nachzuvollziehen, solange es im eigenen Garten stattfindet.

Daran anknüpfend lenkt sie im nächsten Sequenzausschnitt den Fokus auf den Garten am Haus, in dem Muaz und seine Familie nun in Deutschland leben:

04:44	Wanda	und jetzt habt ihr hier bestimmt nen schöneren garten da wo ihr (.) karotten und so weiter angepflanzt habt oder?
04:48	Muaz	ja (.) aber die garten gehört nich uns
04:52	Wanda	ne? is der von dem ähm also gehört der allen zusammen die im haus [bei euch] wohnen?
04:56	Muaz	[hm_hm]
04:58	Wanda	okay (--) aber trotzdem bekommt ihr da bestimmt im (.) sommer ganz leckere: (.) früschte und könnt bestimmt leckeres gemüse ernten
05:07	Muaz	ja

Fallbeispiel 5: Der Garten in Deutschland

Wanda erkundigt sich mit der ersten Frage nach Muaz' aktuellem Garten. Mit „und jetzt“ und „hier“ fokussiert sie nun die Gegenwart und kommt zum aktuellen Lebensort. Die Verwendung von „bestimmt“ impliziert, dass ihre Vermutung gesetzt ist. Wanda nimmt zudem durch den Komparativ „schöneren“ eine Hierarchisierung zwischen Muaz' altem und neuem Lebensort vor. Sie stützt ihre These damit, dass sie „hier“ im Garten „karotten und so weiter angepflanzt“ haben. Mit „oder?“ fordert sie eine Bestätigung von Muaz ein. Muaz kommt dieser Aufforderung auch zunächst mit „ja“ nach, schränkt dann jedoch mit dem Argument „aber die garten gehört nicht uns“ ein. Er leitet hier mit „aber“ ein und widerspricht der Hierarchisierung von altem und neuem Lebensort. Deutlich wird, dass es für Muaz einen Unterschied macht, ob ihm und seiner Familie der Garten gehört oder nicht. Demgegenüber hatten sie den Garten in Syrien „nur für“ sich. Wanda widerspricht Muaz nun eingeleitet mit „okay (--) aber trotzdem“, bevor sie noch hervorhebt: „bekommt ihr da bestimmt im (.) sommer ganz leckere: (.) früschte und könnt ihr bestimmt leckeres gemüse ernten“. Sie bleibt selbstkohärent dabei, dass der Garten in Deutschland schöner als der in Syrien ist. In diesem Absatz adressiert Wanda Muaz zum einen als Kind, das nun in Deutschland lebt und das

den Garten hier schöner finden soll. Zum anderen readressiert sie ihn als Kind mit eigenen Perspektiven, nachdem Muaz sie als Person adressiert, die auch eigene Perspektiven hat.

6 Fazit

Mit der analytischen Betrachtung des Gesprächsvollzugs sowie der Adressierungen und Readressierungen werden die folgenden Adressierungspraktiken sichtbar:

Wanda	Muaz
• adressiert Muaz als Kind, das eigene Perspektiven hat, die sie verstehen möchte, indem sie sich bei ihm rückversichert (meinst du?) und offen für Widerspruch ist (<i>oda hm?, aber mit helm oda?, gell?, ne?</i>); • adressiert Muaz als Experten durch verschiedene Äußerungssignale (<i>hm, ah::, oh</i>) und indem sie fragend Anschluss an von ihm Gesagtes nimmt (<i>von bergen?, im garten meinst du?</i>);	• adressiert Wanda als Person, die zu ihm differente Perspektiven hat und formuliert Widersprüche in Form von relativierenden Phrasen und Konjunktionen (<i>manchmal nicht und manchmal schon, ja – aber, ja – und dann</i>); • adressiert Wanda als interessierte und am Verstehen orientierte Gesprächspartnerin, indem er markiert durch Konjunktionen Details zu seinem Lebensort Syrien ergänzt (<i>und, dann</i>) und Begründungen einbringt (<i>weil</i>).
• adressiert ihn als Kind, das der sprachlichen Unterstützung bedarf, indem sie Formulierungsvorschläge mit Reformulierungsindikatoren einbringt, ohne Muaz dabei zu entmündigen (<i>meinst du so eins was durch die berge fahren kann?, im garten meinst du?, wie und dann gehst du wieder nach haus?</i>); • verwendet Überraschungssignale (<i>ECHT?, ehrlich?, WIE::</i>) und formuliert im Komparativ (<i>schöneren garten</i>).	

Abb. 1: Adressierungspraktiken

Durch die Adressierungspraktiken macht Wanda Muaz zum Kind, das kein Motorrad fahren und einen Helm tragen sollte sowie zum Kind, das den Garten in Deutschland schöner als den in Syrien finden sollte. Sprachlich misst sie der Äußerung Muaz' zum großen Garten weniger Relevanz bei. Muaz hingegen nimmt diese Adressierung als Kind mit begrenzten Handlungsspielräumen nicht an. In der Zurückweisung der Adressierung werden „Möglichkeitsräume des Sich-Anders-Verhaltens“ (ebd.) sichtbar. Muaz konstituiert sich als Kind, das in Syrien gelebt hat und dort mehr Möglichkeiten hatte als ihm der aktuelle Lebensort bieten kann.

Der Blick auf den Gesamtkorpus macht sichtbar:

- Studierende nehmen Adressierungen vor, die durch Migrationskontexte geprägt sind:³ Die Kinder werden z. B. zu Kindern, die v. a. sprachliche Unterstützung brauchen.
- Studierende nehmen Positionierungen vor, die der generationalen Ordnung entsprechend erwartbar erscheinen: Z. B. positionieren sie sich als diejenigen, die den Gesprächsverlauf organisieren.
- Sie adressieren die Kinder im Verhältnis dazu als Kinder, deren Perspektiven zu legitimieren sind.

Es gibt aber Sequenzen wie die vorgestellt, in denen die Kinder diese Adressierungen und Positionierungen zurückweisen und sich als eigenverantwortlich mit eigenen Perspektiven auf ihr Leben zeigen. Das gelingt besonders dann, wenn

- Studierende Kinder als Wissende adressieren, indem sie thematisch vertiefende Anschlussfragen stellen,
- sich als Lernende oder Unwissende positionieren,
- Kinder sich so als Kinder mit spezifischem Wissen zeigen können.

Inwiefern Grundschulkinder mit Fluchterfahrungen beeinflussen können, zu *Wem* sie werden, hängt auch vom Gesprächshandeln der Lehrkräfte ab. Es ist daher bedeutsam, Studierende für ihr Gesprächshandeln im Migrationskontext zu sensibilisieren, denn die besten differenzsensiblen Konzepte scheitern, wenn die Adressierungspraktiken der Lehrkräfte z. B. diskriminierend sind (vgl. de Boer/Vogel i.D.). Kindheits- und Grundschulforschung im Migrationskontext stellen wichtige Bezugsfolien dar, indem sie auf die Differenz zwischen den Perspektiven von Kindern mit Fluchterfahrungen und erwachsenen Lehrkräften hinweisen (vgl. World Vision 2016; Kämpfe 2019). Vor diesem Hintergrund ist die Reflexion eigener sprachlicher Adressierungspraktiken relevant, durch die Kindern Positionen z. B. mit Ressourcen/Fähigkeiten oder mit Defiziten zugewiesen werden (vgl. de Boer 2021, S. 41).

3 Weiterführend ist zu berücksichtigen, dass die Kinder durch das Projekt und die Fokussierung auf subjektivierende Adressierungspraktiken im Migrationskontext bereits als spezifische Kinder (als Kinder mit Fluchterfahrungen) hervorgebracht werden, womit Fragen der Reifizierung berührt werden (vgl. Machold 2022, S. 26ff.).

Literatur

- Andresen, Sabine (2021): „Bisschen mit Bus, bisschen mit Zug.“ Zugänge der Kindheitsforschung zum Themenfeld Flucht. In: de Boer, Heike/Merklinger, Daniela (Hrsg.): *Grundschule im Kontext von Flucht und Migration*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 45-62.
- Betz, Tanja (2022): Kindheitsforschung meets Schülerinnen- und Schülerforschung. In: Bennewitz, Hedda/de Boer, Heike/Thiersch, Sven (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern*. Münster: UTB/Waxmann, S. 33-44.
- Butler, Judith (2017): *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- de Boer, Heike (2021): Migration, Wohlbefinden und Schule. In: de Boer, Heike/Merklinger, Daniela (Hrsg.): *Grundschule im Kontext von Flucht und Migration*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 18-44.
- de Boer, Heike/Braß, Benjamin/Falman, Peter (2021): Abschlussbericht: GeKOS – Gemeinsam entdecken Kinder ihren Ort mit Studierenden. Ein Mentoring-Projekt für Kinder mit Fluchtgeschichte und Studierende. URL: <https://www.uni-koblenz.de/de/bildungswissenschaften/institut-fuer-grundschulpaedagogik/ab-grundschulpaedagogik/gekos/medien/gekos-projektbericht.pdf/>, [Abrufdatum: 30.11.2023].
- de Boer, Heike/Merklinger, Daniela (2021): Mehrsprachige Kinder zum Sprechen ermutigen: Dialogische Gespräche führen. In: de Boer, Heike/Merklinger, Daniela (Hrsg.): *Grundschule im Kontext von Flucht und Migration*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 83-104.
- de Boer, Heike/Vogel, Cathrin (i.D.): Subjektivierungsprozesse in dyadischen Gesprächssituationen zwischen Kindern mit Fluchterfahrung und Lehramtsstudierenden. In: Röhner, Charlotte/Schwiktek, Jessica/Potsi, Antoanneta (Hrsg.): *Transmigration und Place-Making geflüchteter Kinder und Jugendlicher*. Opladen: Barbara Budrich.
- Deppermann, Arnulf (2008): *Gespräche analysieren. Eine Einführung*. Weinheim/Basel: Springer.
- Heinzel, Friederike (2012): Qualitative Methoden in der Kindheitsforschung. Ein Überblick. In: Heinzel, Friederike (Hrsg.): *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 22-35.
- Heinzel, Friederike (2021): Kindheit und Grundschule. In: Krüger, Heinz-Hermann/Grunert, Cathleen/Ludwig, Katja (Hrsg.): *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung*. Wiesbaden: Springer, S. 1-30.
- Kämpfe, Karin (2019): *Kindheiten in europäischen Migrationsgesellschaften. Orientierungen von Kindern im Kontext von Migration und Differenz*. Wiesbaden: Springer.
- Knappik, M (2018): *Schreibend werden: Subjektivierungsprozesse in der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld: wbv Media.
- Kuhlmann, Nele/Ricken, Norbert (2022): Subjektivierung von Schüler:innen. In: Bennewitz, Hedda/de Boer, Heike/Thiersch, Sven (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern*. Münster: UTB/Waxmann, S. 99-109.
- Machold, Claudia (2022): Forschungsethische Reflexion einer langzeitethnografischen Kindheitsforschung zu Differenz. In: Joos, Magdalena/Alberth, Lars (Hrsg.): *Forschungsethik in der Kindheitsforschung*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 24-38.
- Pokitsch, Doris (2022): *Wer spricht? Sprachbezogene Subjektivierungsprozesse in der Schule der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer.
- Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Kuhlmann, Nele/Otzen, Anne (2017): Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Eine theoretische und methodische Perspektive auf die Erforschung von ‚Anerkennung‘. Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 93, S. 193-235.
- Ricken, Norbert/Rose, Nadine (2023): Anerkennung und Adressierung. Theoretische Grundlagen und systematische Perspektiven. In: *Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 20-67.
- Rose, Nadine (2012): *Migration als Bildungs herausforderung, Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien*. Bielefeld: transcript.

- Rose, Nadine/Ricken, Norbert (2018): Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse. Eine Perspektive der Subjektivierungsforschung. In: Heinrich, Martin/Wernet, Andreas (Hrsg.): Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden. Wiesbaden: Springer, S. 159-175.
- Selting, Magret/Auer, Peter/Barth-Weingarten, Dagmar u. a. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2): In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zu verbalen Interaktion 10 (1). URL: <http://www.gespraechsforschung-online.de/heft2009/heft2009.html>, [Abrufdatum: 30.11.2023].
- World Vision (2016): Angekommen in Deutschland. Geflüchtete Kinder erzählen. Zusammen mit der Hoffnungsträger Stiftung. Friedrichsdorf: World Vision.

Autorin

Vogel, Cathrin, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Koblenz

Schüler:insein und Kindsein im Kontext von Digitalität

Angela Bauer und Janine Stoeck

Kinderleicht erklärt?! Die Adressierung von Kindern in krisenbezogenen Erklärvideos am Beispiel eines „Checker Tobi“-Videos

Abstract

Erklärvideos sind Teil der Alltagswelt von Kindern (KIM-Studie 2022). Im Bereich der wissenschaftlichen Forschung werden Erklärvideos in ihrer didaktischen Funktion als neues Bildungsmedium diskutiert. Mit Blick auf die implizite Erklärpraxis spezifischer Erklärvideos für Kinder interessiert sich der Beitrag für die Adressierungen der Zielgruppe sowie den darin enthaltenen Konstruktionen von Kindern und Kindheit. Vor dem Hintergrund bisheriger Forschung zu Kinderratgebern, -wissenssendungen und -werbespots sowie einer eigenen explorativen Rekonstruktion von Auszügen aus einem „Checker Tobi“-Video wird die den Adressierungen eingeschriebene pädagogische Konstruktion von Kindern und Kindheit diskutiert.

Schlüsselwörter

Erklärvideo, digitale Medien, Kindheit, Adressierung

1 Einleitung

Erklärvideos gehören zur Lebenswelt von Kindern und in Grundschulen. Wie die KIM-Studie 2022 (S. 36f.) aufzeigt, werden Plattformen wie YouTube oder TikTok für Kinder im Alter von 6 bis 13 Jahren bedeutsamer. Dabei nehmen Tutorials einen festen Platz in der Liste der regelmäßig genutzten Inhalte ein (vgl. MPFS 2022, S. 38). Auch fachlich werden (krisenbezogene) Erklärvideos im Rahmen der Grundschule diskutiert (vgl. Lenzgeiger, Kantreiter & Lohrmann 2022, Ucarat 2022). Zur konkreten schulischen Nutzungspraxis fehlen bislang empirische Daten – insbesondere zur Häufigkeit sowie zur Art und Weise des Einsatzes und der Rezeption von Erklärvideos in und jenseits der Unterrichtszeit. Eine erste explorative Analyse legt Lydia Brack (in diesem Band) vor. Eine Studie des Rates für Kulturelle Bildung (2019), die jedoch vorrangig Jugendliche im Blick hatte, stellt heraus, dass nahezu die Hälfte der Befragten YouTube-Videos für schulische Belange nutzt (z. B. Hausaufgaben) und sich eine stärkere

Rezeption, Reflexion und Produktion von Webvideos in der Schule wünscht (vgl. ebd., S. 8f.). Es ist anzunehmen, dass sich dieser Trend immer mehr in die jüngere Altersgruppe verschieben wird. Daher ist es von Bedeutung, im Rahmen der Grundschoh- und Kindheitsforschung die noch offenen Fragen zur Nutzungspraxis in der Grundschule empirisch anzugehen und zu erforschen, ob und inwiefern Erklärvideos in Grundschulen zum Einsatz gelangen.

Als Erklärvideo fasst Wolf (2015) „Filme, in denen erläutert wird, wie man etwas macht oder wie etwas funktioniert bzw. in denen abstrakte Konzepte und Zusammenhänge erklärt werden“ (ebd., S. 30f). Für uns gehören dazu nicht nur Erklärvideos, die explizit für oder in Schule produziert werden, sondern alle frei zugänglichen Videos im Internet, die ein Thema erklären und sich dezidiert an Kinder richten – also auch kommerzielle Wissens- und Erklär-Sendungen wie beispielsweise ‚Die Sendung mit der Maus‘ oder ‚Checker Tobi‘ dazu, die eine hohe Beliebtheit bei Heranwachsenden erfahren und im familiären als auch schulischen Feld anzutreffen sind (vgl. MPFS 2022, S. 36f.).

In den letzten Jahren wurden unterschiedliche Forschungsarbeiten zum Thema veröffentlicht. Erklärvideos werden dabei gegenstandstheoretisch als Mittler von Wissen oder als didaktisches Lehrmittel verhandelt (vgl. z. B. Schöne 2023; Balcke 2022). Zugleich sind sie aber auch Teil unterrichtlicher Kommunikation und eigene Akteure (vgl. Latour 2007) im Netzwerk Unterricht. Der Idee folgend, Erklärvideos als digitale Artefakte und eigenständiges, massenmediales Funktionssystem (vgl. Luhmann 2017) zu betrachten, fragen wir nach den Adressierungen¹ der Zielgruppe sowie nach den Entwürfen von Kindern und Kindheit, die in diesen – als kindgerecht ausgewiesenen – (Erklär-)Praxen zum Ausdruck kommen. Im Beitrag werden wir bisherige Forschungsbefunde skizzieren und einen explorativen Einblick in die sinnstrukturelle und spannungsreiche Verfasstheit der Erklärpraxis eines ausgewählten Erklärvideos zum Ukraine-Krieg (Checker Tobi) geben. Am Schluss diskutieren wir unsere Befunde mit Blick auf die Frage, welche Bedeutung sie im Kontext der Konstruktion von Kindern und Kindheit haben.

2 Zur Adressierung von Kindern im Kontext von Kinderwissenssendungen und Kinderratgebern

Im wissenschaftlichen Diskurs um Erklärvideos sowie deren Einsatz in Schule lassen sich unterschiedliche Linien ausmachen. Vorrangig setzen sich Autor:innen mit dem Selbstanspruch und der Nutzung von Erklärvideos als Lern- und Bil-

1 Hier liegt hier kein subjekt- oder kommunikationstheoretisches Verständnis von Adressierung zugrunde, sondern ein systemtheoretisches (vgl. Peter 2018, 35ff.). Der Vollzug von Adressierung wird dabei nicht im Sinne von Anerkennungsakten gedacht, sondern als gegenseitige Bedingtheit von System und Subjekt, welches Bezugspunkt systemischer Kommunikation ist und bspw. als Konsument/Lernender hervorgebracht wird (vgl. auch Fuchs 1997).

dungsmedium auseinander (vgl. Überblick in Bauer/Stoeck i.E.). Die Frage nach den Adressierungen der Zielgruppe ist kaum von Belang, findet sich aber in Studien zu verschiedenen Erklärmedien für Kinder.

In diesem Zusammenhang sind aktuelle Forschungsarbeiten des Kindheitsforschers Sauerbrey und Mitarbeiter:innen zu Kinderratgebern aufschlussreich. Mit Hilfe explorativer Interviewdaten arbeiten sie heraus, dass z. B. Medien, die zunächst auf Unterhaltung ausgerichtet scheinen, in einer ratgebenden Rolle fungieren und das Internet eine zunehmende Bedeutung für Kinder einnimmt sowie neue Formen des Ratgebens hervorbringt, „die eher kommunikativ, narrativ und von Selbstinszenierungen geprägt sind“ (Sauerbrey et al. 2020, S. 22). Im Vergleich von analogen und digitalen Ratgebermedien stellen Sauerbrey und Schick (2021) heraus, dass beide sich durch Apelle zur Optimierung des Selbst auszeichnen und Erziehung zur Autonomie ein vorrangiges Ziel von Kinderratgebern darstellt (vgl. ebd., S. 212).

Daneben finden sich sprachwissenschaftliche Studien zu Wissenssendungen und Werbespots für Kinder, welche explizit die Frage nach Adressierungsstrategien verhandeln. Polajnar (2005) setzte sich mit dem Phänomen auseinander, dass in Werbespots Kinder und Eltern als potentielle Zielgruppen nicht separat, sondern im Sinne von „inszenierten Mehrfachadressierungen“ (Kühn 1995, S. 15) angesprochen werden. In ihrer Untersuchung kam sie zum Ergebnis, dass der „kommunikative Fokus eindeutig auf der Zielgruppe Kinder“ (Polajnar 2005, S. 203) liegt. Die Autorin sah darin eine Verschiebung in Richtung Kinderspezifität und -dominanz von Werbespots, die sie entlang einer veränderten (Entscheider:innen-)Rolle von Kindern innerhalb von Familien und einem veränderten Erziehungsideal (Selbstständigkeit) erklärt. In einer Dissertationsstudie zu Kinderwissenssendungen bezieht sich Sängler (2023) auch auf die Befunde von Polajnar. Aus sprachwissenschaftlicher Perspektive interessiert sie sich für die Spezifität der Ansprache und Wissensvermittlung an die Zielgruppe der 6- bis 13-Jährigen in Sendungen wie ‚Checker Tobi‘ oder ‚Pur+‘ und analysiert dafür formale Sendungselemente, Moderationsrollen und Vermittlungsverfahren. Die Autorin (vgl. ebd., S. 499ff.) beschreibt unter anderem die Motivationsfunktion von adressatenspezifischen Kommunikationsformen (narrative Einbettung, Beispiele, Vergleiche) im formalen Erklärstück² und eine hohe Involviertheit moderierender Personen, die Nähe und Authentizität suggerieren soll.

Anschlussfähig daran ist die linguistische Untersuchung kommunikativer Potentiale von Erklärvideos von Schöne (2022). Sie hält im Vergleich zu Wissenssendungen fest, dass auch Erklärvideos ein Erklärstück sowie weitere Sendungselemente wie Begrüßung und Anmoderation enthalten (vgl. ebd., S. 131). Die strukturelle

2 Gornik (1996) beschreibt das Erklärstück als Kernelement von Kindernachrichten, dass laut ihrer Analyse der kindgerechten Gestaltung dient.

Ähnlichkeit ergibt sich laut Schöne aus dem Handlungsziel des Erklärens, das bestimmte textuelle Handlungsmuster herausfordert. Im Ergebnisteil ihrer Studie konstatiert die Autorin, dass der Erklärteil oft an „schulische Vermittlungsmuster angelehnt“ (ebd., S. 163) ist. Ebenso hält sie verschiedene sprachliche und nichtsprachliche Adressierungsstrategien fest, die von direkten Handlungsaufforderungen (Aufgaben lösen, kommentieren, liken) bis hin zu deiktischen Gesten (Luftkuss, Zeigegeste) reichen. Laut ihren Ergebnissen erzeugen solche Gesten den Charakter einer gemeinsamen Gesprächssituation und vermitteln darüber den Eindruck einer unmittelbaren und vertrauten Interaktion (vgl. ebd., S. 196). Zusammenfassend wird deutlich, dass Erklärvideos, Ratgebermedien oder Wissenssendungen für Kinder kommunikative Elemente und formale Adressierungsstrategien aufweisen, die mit spezifischen Identifikationsangeboten, Werbestrategien und Vermittlungsverfahren einhergehen. In Bezug auf Erziehungs- und Bildungsvorstellungen finden sich Ideen von Optimierung und Autonomie in diesen Formaten wieder. Daran anschließend interessiert uns, die diesen Adressierungen inhärente Konstruktion von Kindern und Kindheit.

3 Empirische Erkundung

In unserem explorativen Projekt legen wir den Fokus auf krisenbezogene Erklärvideos. Wir hegen die Vermutung, dass darin spezifische Konstruktionen von Kindern als Adressat:innen emergieren. Diese Erklärvideos lesen wir als pädagogische Antwort auf Krisenphänomene (vgl. Wrana/Schmidt/Schreiber 2023) und als stellvertretende Lösung für das Problem, gesellschaftlich heikle Themen und Unsicherheiten ‚kindgerecht‘ zu bearbeiten. Nach systematischer Sichtung wählten wir kontrastive Videos (v. a. mit Blick auf die Klickzahlen und visuelle Darstellung, siehe ausführlicher Bauer/Stoeck, i.E.) für eine Rekonstruktion in Anlehnung an die Methode der objektiven Hermeneutik (vgl. Oevermann 1983) aus, um spannungsvolle Strukturen sichtbar zu machen. Im Folgenden wird die auszugsweise und verkürzte Rekonstruktion eines Falles präsentiert, den wir aufgrund seiner Popularität ausgewählt haben. Es geht um ein Video des Formats ‚Checker Tobi‘³ – genauer handelt es sich um das Auftaktvideo für eine spezielle Reihe zum Ukraine Krieg. In der Analyse fokussieren wir den Titel des Videos und anschließend sprachliches sowie ergänzend bildhaftes Material für eine spezifische Stelle im Video, in der es um die Konstruktion einer (Kinder)Frage geht

3 Checker Tobi ist einer der Protagonisten der sogenannten „Checker Welt“ ist, die auf der Homepage folgendermaßen beschrieben wird: „Hier gibt es spannende Videos und Filme für alle, die es wissen wollen. Keine Frage ist vor dem Checker-Team Marina, Julian, Tobi und Can sicher!“. Schon hier wird eine Adressierung des Publikums offensichtlich: Die Videos richten sich an Personen, die sich selbstständig und interessiert Themen zuwenden bzw. die sich mit einer solchen Haltung identifizieren (wollen).

– ein Moment, der allen Videos inhärent war und durch den sie sich als antwortgebendes Medium legitimieren.

3.1 Analyse des Titels

CheX! | Ukraine Spezial mit Checker Tobi | Was ist in der Ukraine los?

Der Titel verweist zunächst auf die Senderreihe, die als Verstehens- oder Abhaufforderung für Nutzer:innen gedeutet werden kann (Chex). Die anschließende Ankündigung des Spezial-Formates betont etwas Besonderes und überführt es zugleich in die vorhandene Struktur der Sendung: „mit Checker Tobi“. Auf diese Weise werden Zuschauer:innen auch als Kenner:innen des Protagonisten der Sendereihe angesprochen und Nähe und Vertrauen hergestellt. Die im letzten Teil des Titels benannte Frage bringt ein spezifisches Interesse zum Ausdruck und bildet den diskursiven Auftakt für einen informellen Austausch zum Thema (Ukraine).

3.2 Sprachliches Protokoll

Die Inszenierung der Kinder-Frage setzt nach der Begrüßung und einer Sensibilisierung für das Thema ein: Checker Tobi weist darauf hin, dass, wenn sich etwas komisch anfühlt, die Zuschauer:innen Pause machen und eine andere Person bitten sollen mitzugucken⁴. Hierin wird ein Zumutungscharakter und eine Sensitivität sichtbar, die Kinder als Schutz- und Unterstützungsbedürftige sowie potentiell resiliente Akteur:innen adressiert. Anschließend wird nochmal explizit ein neuer Beginn eingeleitet („dann geht’s jetzt los“):

Tobi: hier kommt die erste Frage (.)

Die Ankündigung erinnert an verschiedene Formate (Quizshow, Prüfung), bei denen durch performatives Ausrufen („hier kommt“) eine Aufführung zum Ausdruck gebracht wird. Auf diese Weise wird die erste Frage spannungsreich eingeführt. Mit diesem Ausruf wird Spannung erzeugt und eine Bewährungssituation eingeleitet, die auch eine freudige Erwartung implizieren kann. Dem folgend, wird damit nicht auf ein existentielles Problem als Zumutung verwiesen, sondern eher darauf, dass nun eine bewältigbare Aufgabe kommt, auf die man sich vielleicht auch freuen kann. In einer Art vergemeinschaftender Geste wird alles Nachfolgende zur Bewährungssituation für die angesprochene Person.

Lotti: hi Tobi ich bin Lotti

Es folgt eine namentliche Begrüßung und die eigene Vorstellung von „Lotti“, die als neue Sprecherin in die Szenerie einsteigt. Die Sprecherin eröffnet eine

⁴ Im Video fasst der Sprecher das als knappe Handlungsanleitung zusammen: „einfach kurz Pause drücken ((streckt den Finger nach vorn)) (.) ((macht eine Kreisbewegung mit Finger)) jemanden dazu holen und dann gehts weiter (1)“ (Transkript Minute 1:01)

direkte Interaktionssituation, die einen informellen Charakter aufweist und auf eine Vertrauensbasis verweist. Sollte nun eine herausfordernde Frage kommen, stimmt sie sich und den angesprochenen Tobi fast schon freundschaftlich und vergemeinschaftend darauf ein.

und ich frag mich

In der Fortführung doppelt sich nun die Ankündigung der Frage. Auf diese Weise stellt Lotti Gleichklang zu Tobi her, der ja zuvor eine Frage angekündigt hatte. Zugleich führt sich Lotti durch diesen selbstreflexiven Einwand als philosophisch orientierte Person ein, die gedanklich an einem spezifischen Geschehen teilnimmt. Die vage Formulierung („ich frag mich“) verweist auf eine Sensibilität für die Spannung zwischen dem Stellen einer öffentlichen Frage, die ein individuelles Interesse kennzeichnet, und der hier offensichtlich notwendigen Rahmung als eine Frage, die für sich selbst formuliert keine explizite Beantwortung und Allgemeingültigkeit beansprucht. So wird in Form einer Selbstadressierung ein fragenstellendes Kind (ko)konstruiert.

was ist da eigentlich in der Ukraine grad ganz genau los

Die nun formulierte Frage ist schließlich eine, die den angekündigten Wissensdrang sehr beherrscht zum Ausdruck bringt – im Kontrast dazu könnte die Frage auch lauten: „schießen die da echt auf Leute?“⁵. Hier scheinen sich in verschiedene Logiken von Fremdheit, Neugierde („was ist da los“) und Verstehenswünsche („ganz genau“) in der Frage brüchig ineinander zu schieben, so dass – wie schon angedeutet – die Frage manifest als Frage eine:r/s wissbegierigen Akteur:in gerahmt ist, aber latent mit Unsicherheit bezüglich der Formulierung und Beantwortung verknüpft ist. Anhand dieser spannungsvollen Konstruktion deutet sich an, dass hier weniger das individuelle Interesse und dessen Beantwortung im Fokus steht, sondern eher was für Fragen man als neugieriges und wissbegieriges Kind in solch einem Zusammenhang wie stellen kann.

3.3 Sequenzanalyse des Sichtbaren

An dieser Stelle möchten wir die Rekonstruktionen des sprachlichen Protokolls um das Sichtbare ergänzen. Dabei gehen wir mit Blick auf die vorherigen Analysen auf einzelne Segmente ein, interpretieren die Bilder aber nicht vollständig und detailliert.

5 Dieses Parallelbeispiel schließt an die Ergebnisse der Untersuchung von Nina Kallweit (2019) an, die bzgl. den Vorstellung von Grundschulkindern zu Krieg folgende Aussage trifft: „[...] nimmt der Aspekt der Auseinandersetzung als Ursache von „Krieg“ [...] im Erleben der befragten Grundschülerinnen und Grundschüler in der Regel nur eine randständige Bedeutung ein. Der Fokus ihrer Aufmerksamkeit liegt vielmehr auf dem Aspekt der kollektiven Waffengewalt als konstitutivem Bestandteil [...].“ (ebd. 416)



Abb. 1: Screenshot in Minute 1:04

Der Protagonist Tobi sitzt im Zentrum des Bildes und symbolisiert mit seinen Händen, dass er bereit ist, kommende Aufgaben anzugehen. Die farbliche Absetzung des Hintergrundes erzeugt ein aus dem Hintergrund scheinendes Spotlight auf seine Figur, dass an eine Art „Heiligenschein“ erinnert und ihn in gewisser Weise charismatisiert. Die rechts neben ihm sichtbare Bezeichnung der Sendung tritt dagegen in den Hintergrund. Sowohl Kleidung der Person als auch die grafischen Darstellungen scheinen demonstrativ informell gestaltet. Zugleich erinnert das Setting an Szenen, in denen eine Botschaft übermittelt werden soll – denkbar wären hier beispielsweise Festansprachen von Bundeskanzler:innen. Die im Video sichtbaren Comic-Elemente deuten jedoch eher einen spielerisch-leichten Charakter an.



Abb. 2: Screenshot in Minute 1:11

In der Einstellung zur Frage wird ein Kind gezeigt, das durch ein Overlay als Lotti gekennzeichnet wird und sich in einem Raum befindet, der an ein Kinderzimmer denken lässt. Anders als der vorherige Sprecher Tobì scheint die Person also nicht als bekannt vorausgesetzt und aus der heimeligen Privatsphäre agierend. Vermittelt über die Raum-Artefakte (Bilder, angeschaltete Lampe) wird ein interessiertes, engagiertes und potentiell lernbereites Kind präsentiert, dass aus einer teilnehmenden Position (fast mittig, aufgerichtet und frontal in die Kamera schauend) heraus agiert. Die hier vorgeführte eigenaktive und diskursive Einlassung auf die angekündigte Frage wird somit durch einen behüteten Rahmen eingehegt und zeugt davon, dass private Anliegen auch öffentliches Interesse tangieren.

3.4 Zusammenfassung der empirischen Rekonstruktion

Die einzelnen Analysen zusammenfassend, lässt sich festhalten, dass die rekonstruierten Ausschnitte Adressierungen unterstützungsbedürftiger und resilienter Kinder beinhalten, und zum Ausdruck bringen, wie man sich als fragendes, ratsuchendes und interessiertes Kind entwirft. Mit Blick auf diesen Ausschnitt verweist wenig auf eine Krisenhaftigkeit des Themas und die Unsicherheit im diskursiven Umgang damit. Dass der Beginn der Erklärung sowohl manifest als auch latent entledigt von der Krise ist, überrascht doch etwas. Eher scheint das Angebot einer universellen Identifikationsfigur ins Zentrum zu rücken: Ein Kind, das weiß wie und welche Fragen zu stellen sind und das sich selbst dabei als reflektiert, aber unterstützungsbedürftig entwirft. Damit wird den Zuschauer:innen das Angebot unterbreitet, sich ebenfalls als selbsttätig Wissenssuchende angesprochen zu fühlen.

4 Erklärvideos als Konstruktionen pädagogischer Kindheitsentwürfe

Mit Blick auf die hier vorgestellten explorativen Befunde deutet sich in Erklärvideos ein Verständnis von Kindern als (unterstützungs)bedürftigen, resilienten und wissbegierigen Akteur:innen an. Den Zuschauer:innen werden im Beispiel durch die Konstruktion einer Kinderfrage eigene Formen der Aneignung und Gestaltung von Welt zugesprochen, aber einer pädagogisch sicher(nd)en Rahmung unterworfen. Kinder werden im Video durch Lotti als Ko-Konstrukteur:innen entworfen. Auch wenn an dieser Stelle offenbleibt, ob es sich bei Lotti um ein instruiertes Kind handelt oder hier eine authentische Praxis zum Ausdruck kommt, lässt sich doch etwas zur Konstruktion von Kindern und Kindheit sagen, die implizit enthalten ist. Hier ließe sich durchaus von einer pädagogischen Perspektive auf Kinder als Adressat:innen reden, die Nentwig-Gesemann und Thole (2023, S. 125) am Beispiel der Kindheitsforschung folgendermaßen abgrenzen: „[...] die

Idee, Kinder als Adressat_innen von pädagogischen, sozialen, kulturellen oder politischen Anliegen und nicht als eigenständige, auch die jeweiligen Welten gestaltende und formende Subjekte zu verstehen“. Und Eckermann und Heinzel (vgl. 2018, S. 254) bringen es auf den Punkt, wenn sie für pädagogische Bemühungen eine programmatische Zentrierung auf das „Kind als pädagogisches Konstrukt“ konstatieren und auf folgende Konstruktionsbeschreibung Oelkers (2002, S. 557) verweisen: „‚Kinder‘ generell sind: geschlechtsneutral, milieuunabhängig, indifferent gegenüber Kultur und Geschichte und wohlmeinend im Blick auf Erziehungsabsicht“. Schaut man auf die zuvor aufgezeigten Forschungsbefunde zu Kinderrategebern, -werbespots oder -wissenssendungen zeigt sich, dass in der Erforschung von kommunikativen und formalen Adressierungselementen bislang die Frage nach der generationalen Differenz leitend war. So ging es um die Unterschiede in der Adressierung und Positionierung von Kinder- und Erwachsenenpublikum (vgl. auch Stilling Olesen 2005). Im hier rekonstruierten Beispiel scheint für die Konstruktion von Kindheit nicht nur die Unterscheidung zwischen Erwachsenen und Kindern konstitutiv. Die Zuschauer:innen werden entlang eines „pädagogischen Topos“ (Eckermann/Heinzel 2018, S. 255) als unterstützungsbedürftige und (be)schützenswerte Andere aber auch wissensorientierte Kinder adressiert. Demnach ließe sich als Adressierungsproblem dieses Mediums herausarbeiten, dass ein fragendes Kind entworfen werden muss, das zur pädagogischen Antwort des Erklärvideos passt. Auf diese Weise wird die konstitutive Unsicherheit, die von der zu bearbeitenden Krise ausgeht, diskursiv verdeckt und eine erzieherische Botschaft angeschlossen: Identifiziere dich mit dem reflektierten und Unterstützung suchendem Kind und übernimm Verantwortung durch das Stellen von Fragen. Zu diskutieren bleibt, inwiefern in dieser Adressierung der Perspektive von Kindern und der Anerkenntnis von Nicht-Verstehbarkeit und Nicht-Steuerbarkeit kindlicher Existenz (vgl. Deckert-Peaceman 2022, S. 43) Rechnung getragen wird oder sich eher eine erwachsenenspezifische Definitionsmacht ausdrückt.

Neben dem Anschluss an aktuelle Diskurse der Kindheitsforschung ist von Bedeutung, wie die Befunde in Bezug zur Grundschule – als Ort des Einsatzes dieser Videos – gelesen werden können. Auf der einen Seite ließe sich die Beliebtheit dieser Videos aus der Passung der pädagogischen Fokussierung auf Kinder mit den Ideen von Individualisierung und Selbstständigkeit (vgl. Breidenstein/Rademacher 2017) erklären. Auf der anderen Seite bleiben aber noch etliche Fragen offen. Beispielsweise die, wie sich Erklärvideos zu Schulbüchern abgrenzen, welche Perspektive Kinder auf diese Videos einnehmen und inwiefern diese Videos zur Konstitution der Agency von Kindern beitragen. Demnach wären auch die Konstruktionsmechanismen und machtvollen Adressierungspraktiken dieser Kindheitsentwürfe analytisch zu untersuchen.

Literatur

- Balcke, Dörte (2022): Erklärvideos – Eine kritische Analyse ihres Selbstanspruchs aus fach- und allgemeindidaktischer Perspektive. In: *Bildung und Erziehung*, Jg. 75, Nr. 1, S. 24–40.
- Bauer, Angela/Stoeck, Janine (i.E.): Wie wir Kindern den Krieg erklären. Pädagogische Implikationen krisenspezifischer Erklärvideos für Kinder. In: *MedienPädagogik*.
- Breidenstein, Georg/Rademacher, Sandra (2017): Individualisierung und Kontrolle. Empirische Studien zum geöffneten Unterricht in der Grundschule. Wiesbaden: Springer VS.
- Deckert-Peaceman, Heike (2022): Die Zukunft der Kinder als gesellschaftliche Verhandlungszone und die Frage nach der Perspektive — Entwurf einer Kindheitsforschung in Anlehnung an die kritische Erziehungswissenschaft. In: Beck, Gertrud/Deckert-Peaceman, Heike/Scholz, Gerold (Hrsg.): *Zur Frage nach der Perspektive des Kindes*. Opladen: Barbara Budrich, S. 29–52.
- Eckermann, Torsten/Heinzel, Friederike (2018): Kindheitsforschung – eine erziehungswissenschaftliche Perspektive? In: Kleeberg-Niepage, Andrea/Rademacher, Sandra (Hrsg.): *Kindheits- und Jugendforschung in der Kritik*. Wiesbaden: Springer VS, S. 251–272.
- Fuchs, Peter (1997): Adressabilität als Grundbegriff der soziologischen Systemtheorie. In: *Soziale Systeme*, Jg. 3, Nr. 1, S. 57–79.
- Gornik, Hildegard (1996): Das Erklärstück – ein Spezifikum von Fernsehnachrichten für Kinder. In: Hess-Lüttich, Ernest W. B./Holly, Werner/Püschel, Ulrich (Hrsg.): *Textstrukturen im Medienwandel*. Frankfurt: Peter Lang, S. 161–178.
- Kallweit, Nina (2019): Kindliches Erleben von Krieg und Frieden. Eine phänomenografische Untersuchung im politischen Lernen des Sachunterrichts. Wiesbaden: Springer Spektrum.
- Kühn, Peter (1995): Mehrfachadressierung. Untersuchungen zur adressatenspezifischen Polyvalenz sprachlichen Handelns. Tübingen: Max Niemeyer.
- Latour, Bruno (2007): Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Lenzgeiger, Barbara/Kantreiter, Julia/Lohrmann, Katrin (2022): Kinder, Krieg und Politik. Politisches in Erklärvideos ergründen. In: *Grundschulmagazin*, Nr. 6, S. 48–50.
- Luhmann, Niklas (2017): *Die Realität der Massenmedien*. 5., Auflage. Wiesbaden: VS.
- MPFS (2022): KIM-Studie 2022, Kindheit, Internet, Medien. URL: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2022/KIM-Studie2022_website_final.pdf, [Abrufdatum: 05.07.2022].
- Nentwig-Gesemann, Iris/Thole, Werner (2023): Kinder als Akteure der Kindheitsforschung. In: *Frühe Bildung*, Jg. 12, Nr. 3, S. 119–127.
- Oelkers, Jürgen (2002): Kindheit – Glück – Kommerz. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 48, Nr. 4, S. 553–570.
- Oevermann, Ulrich (1983): Zur Sache. In: von Friedeburg, Ludwig/Habermas, Jürgen (Hrsg.): *Adorno-Konferenz 1983*. Frankfurt/M., S. 234–289.
- Peter, Tobias (2018): Kollektivität durch Adressierung. In: Alkenmeyer, Thomas/Bröckling, Ulrich/Peter, Tobias (Hrsg.): *Jenseits der Person. Zur Subjektivierung von Kollektiven*. Bielefeld: transcript, S. 33–52.
- Polajnar, Jana (2005): *Strategien der Adressierung in Kinderwerbespots*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Rat für Kulturelle Bildung e. V. (2019): JUGEND/YOUTUBE/KULTURELLE BILDUNG. HORIZONT 2019. URL: https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf/2019-06/Studie_Jugend%20Youtube%20Kulturelle%20Bildung%202019.pdf, [Abrufdatum: 12.01.24].
- Sauerbrey, Ulf/Schischke, Alina/Müller, Sophia/Märting, Nora/Schick, Claudia (2020): Zur Inanspruchnahme von Ratgebermedien durch sechs- bis dreizehnjährige Kinder. In: *Medienimpulse*, Jg. 58, Nr. 2, S. 1–30.
- Sauerbrey, Ulf/Schick, Claudia (2021): Mediale Optimierung der Kindheit? An Kinder adressierte Ratgebermedien im Spiegel einer explorativen Inhaltsanalyse. In: *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Nr. 42, S. 199–216.

- Stilling Olesen, Jesper (2005): Das Kinderpublikum positionieren. In: Hengst, Heinz/Zeiher, Helga (Hrsg.): *Kindheit soziologisch*. Wiesbaden: VS, S. 161-179.
- Sänger, Maike (2023): Wissensvermittlung in TV-Magazinen für Kinder. Berlin: Peter Lang.
- Schöne, Justine (2022): Erklärvideos auf YouTube als multimodales Bildungsmedium: eine linguistische Untersuchung kommunikativer Potenziale. URL: https://www.opendata.uni-halle.de/bitstream/1981185920/87966/1/Sch%C3%B6ne_Erkl%C3%A4rvideos.pdf, [Abrufdatum: 02.01.2024].
- Uçarat, Yasir Musab (2022): Einsatz von Erklärvideos im Sachunterricht. – In: Haider, Michael/Schmeinck, Daniela (Hrsg.): *Digitalisierung in der Grundschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 197-210.
- Wolf, Karsten D. (2015): Bildungspotenziale von Erklärvideos und Tutorials auf YouTube. In: *Medien + Erziehung*, Jg. 59, Nr. 1, S. 30-36.
- Wrana, Daniel/Schmidt, Melanie/Schreiber, Jakob (2022): Pädagogische Krisendiskurse: Reflexionen auf das konstitutive Verhältnis von Pädagogik und Krise angesichts der Covid19 Pandemie. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 68, Nr. 3, S. 362-380.

Autorinnen

Bauer, Angela, Dr.'in, Wissenschaftliche Mitarbeiterin
an der Universität Regensburg

Stoeck, Janine, Dr.'in, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Martin-Luther-Universität Halle Wittenberg

Lydia Brack

Kinder schauen Erklärvideos im Unterricht. Empirische Explorationen zwischen Artefaktanalyse und praxistheoretisch perspektivierter Kindheitsforschung

Abstract

Inzwischen ist die Menge an zur Verfügung stehenden schulischen Erklärvideos kaum noch zu überschauen. Demgegenüber sind diese bisher kaum Gegenstand rekonstruktiver Untersuchungen über die impliziten Adressierungen der rezipierenden Kinder geworden. Auch die Rezeptionen von Erklärvideos im Unterricht sind bislang noch nicht eingehend untersucht wurden. Über eine praxistheoretisch perspektivierte Kindheitsforschung gerät dabei die Frage nach der Akteurschaft zwischen Kind und Video in den Blick. Im Beitrag wird ein im Unterricht einer 1. Klasse eingesetztes Video zur Buchstabeneinführung im Hinblick auf die inhärenten Adressierungen der rezipierenden Kinder rekonstruiert. Für die Rezeption der Kinder wird ein Fall teilnehmender Beobachtung im Hinblick auf die Frage exploriert, wie sich die rezipierenden Kinder zum Video relationieren. Es zeigt sich, dass die Kinder in der Rezeption vor allem eine Seite der ambivalenten Adressierung durch das Videos aufgreifen und verstärken. Im Kontext peerkultureller Aushandlungen wird das Video in wiederholter Rezeption zum Hörmedium transformiert. Die Ergebnisse werden vor dem Hintergrund einer praxistheoretisch perspektivierten Kindheitsforschung und ihrer Verortung in der kritischen Erziehungswissenschaft diskutiert.

Schlüsselwörter

Erklärvideos, Unterricht, Rezeption, Kindheitsforschung, Praxistheorie

1 Einleitung

Für den Unterricht in der Grundschule gibt es eine kaum überschaubare Anzahl an didaktischen Erklärvideos (vgl. Gaubitz 2021). Wenn mit Lange (2020) auch von einer Kluft der Mediennutzung zwischen dem Vor- und Nachmittag der Kinder ausgegangen werden kann, lässt sich annehmen, dass mit der niederschweligen Zugänglichkeit technischer Möglichkeiten im Klassenzimmer (Beamer, Tablets) auch im Grundschulunterricht Videos zunehmend eingesetzt werden. Auch häufen sich fachwissenschaftliche und -didaktische Publikationen zu Erklärvideos (vgl. Matthes et al. 2021). Erklärvideos werden darin eine bedeutende Rolle für die Digitalisierung und die Individualisierung des Grundschulunterrichts zugeschrieben, z. B. über die Möglichkeit, diese stoppen oder wiederholt abspielen zu können (vgl. Haider/Schmeinc 2022, Matthes u. a. 2021). Die Adressierungen der rezipierenden Kinder werden in den Publikationen allenfalls impliziert verhandelt (vgl. Brack/Kulcke 2022). Daneben gibt es keine Beiträge, die sich explizit mit den Vorstellungen über Kinder in schulischen Erklärvideos beschäftigen. Auch fehlen aktuell nahezu gänzlich Studien dazu, wie (Erklär-)Videos im Unterricht von Kindern rezipiert werden. Aus der Perspektive einer praxistheoretisch perspektivierten Kindheitsforschung interessiert, wie sich Kinder in rezipierenden Praktiken in Relation zu didaktisch eingesetzten Videos setzen (vgl. Bollig 2020, Engel/Karpowicz 2021). Dazu ist auch einzubinden, wie Kinder in Videos adressiert und positioniert werden. Aus subjektivierungstheoretischer Sicht wird in diesem Beitrag der Verschränkung dieser Fragen nachgegangen: Als wer werden Kinder im Video adressiert und wie relationieren sie sich in der Videorezeption zu diesen Adressierungen? Dazu werden Daten aus einem ethnografischen Projekt in einer 1. Klasse, in der der Schriftspracherwerb mit Tablets gestaltet wird, in explorativer Weise analysiert. Zunächst wird der Forschungsstand zu Bildern von Kindern in Erklärvideos und zur Videorezeption von Kindern dargestellt (2), um daraufhin das Zusammenspiel von Artefakten und Kindern aus praxistheoretischer Perspektive in der ‚neueren Kindheitsforschung‘ zu betrachten (3). Daraufhin wird das im Unterricht eingesetzte Video zur Buchstabeneinführung und anschließend ein Fall der Rezeption dieses Videos in Bezug auf die Adressierungen und Selbstpositionierungen der Kinder (vgl. Ricken u. a. 2017) rekonstruiert (4). Die Ergebnisse werden vor dem Hintergrund einer praxistheoretischen Kindheitsforschung und ihre Verortung in der kritischen Erziehungswissenschaft diskutiert (5).

2 Forschungsstand zu Erklärvideos und Videorezeption von Kindern (im Unterricht)

Für die Fragen, wie Kinder in Erklärvideos adressiert werden und wie sie sich in den Videorezeptionen zu den Adressierungen relationieren sind zwei Forschungsstände zu eruieren. Zum einen interessieren Analysen zu Erklärvideos und ihren inhärenten Bildern und Adressierungen des Kindes (2.1), zum anderen Befunde zur Frage, wie Kinder Videos im Unterricht rezipieren (2.3).

2.1 Forschung zu Erklärvideos und ihrer Analyse

In den fachwissenschaftlichen und -didaktischen Publikationen ist strittig, wie die Begriffe Lehr-, Lern- und Erklärvideos unterschieden werden können (vgl. Matthes/Siegel/Heiland 2021). Für diesen Beitrag wird mit ‚Erklärvideo‘ auf den darin prominentesten Begriff Bezug genommen (vgl. Brack/Kulcke 2022, S. 147). Im Vordergrund der fachwissenschaftlichen und -didaktischen Beiträge stehen Untersuchungen, die über Kataloge von Qualitätskriterien die Analyse von Erklärvideos im Hinblick auf Qualität und didaktische Tauglichkeit zu bestimmen versuchen (vgl. Matthes et al. 2021). Daneben finden sich wenige fachdidaktisch ausgerichtete, rekonstruktive Beiträge, die u. a. fragen, welches Verständnis von fachlichem Lernen (z. B. Krey/Rabe 2021) die Videos implizieren. Eine Rekonstruktion der Adressierung von Kindern in schulischen Erklärvideos wurden bisher nicht unternommen. Bauer und Stoeck (2024, in diesem Band) rekonstruieren Vorstellungen zu Kindern in einem Video des öffentlich-rechtlichen Bildungsfernsehens von Checker Tobi. Mit Brack und Kulcke (2022) kann auf Konstruktionen lernender Kinder in der aktuellen, überwiegend didaktisch ausgerichteten Literatur zu Erklärvideos verwiesen werden. Unter diskursanalytischer Betrachtung zeigen sich hier unterschiedliche Vorstellungen: passiv Lernende, Prosumer:innen am Markt oder kritische Rezipient:innen.

2.2 Film- und Videorezeptionen von Kindern im Unterricht

Auch die Film- und Videorezeption im Unterricht ist nur selten zum Thema rekonstruktiver Forschung geworden. Sunnen (2006) zeigt, wie Kinder am Computer bei der Arbeit mit selbsterstelltem Videomaterial die Computer-Maus am Bildschirm als Fliege und die Videorezeption – unter verschiedenen Intentionen – uminterpretieren und dabei spielen. Dabei erleben sich die Kinder als Akteur:innen und Machtpositionen werden über den Mausebesitz verhandelt (vgl. Sunnen 2006, S. 147). Tyagunova und Breidenstein (2016) zeigen in einer ethnomethodologischen Perspektive auf Unterricht, wie das Filmschauen im Klassenverband unterrichtlich eingebunden wird, wie aber auch der Film zugleich den Unterrichtsablauf „formatiert“ (S. 87). Dass die Schüler:innen die Aufgaben zur Filmrezeption dann eigeninterpretierten, wird dabei aber eher auf die Umsetzung der Aufgabenstellung als auf die Filmrezeption der Schüler:innen bezogen.

Zumindest deuten die wenigen Forschungsbemühungen übereinstimmend eigene Rezeptionen von Videos und Filmen durch Kinder an, die durch didaktische Vorgaben flankiert und ermöglicht werden, aber auch begrenzt sind. Zudem wird deutlich, dass die unterschiedlichen eingesetzten Projektionsgeräte (Fernseher, Beamer, PC-Bildschirm) die Rezeptionen bedingen und mitgestalten.

Theoretisch wird nun näher begründet, wie (multiple) Artefakte in sozialen Praktiken in der praxistheoretisch perspektivierten Kindheitsforschung konzipiert werden und welche Relevanz menschlichen Akteuren, also auch Kindern, dabei zugesprochen wird.

3 Kinder und Videos in der Grundschule aus der Perspektive der ‚neueren neuen Kindheitsforschung‘

Das Verhältnis von Artefakten und menschlichen Partizipanten sowie die Bedeutung von Materialität werden u. a. in Praxistheorien erörtert. Die Akteur-Netzwerk-Theorie Latours gilt dabei als Grenzfall zu den posthumanistischen Theorien (vgl. Bollig 2020). In Frage steht vor allem das Verständnis von Akteurschaft, die eine anthropozentristische Konzeption und Analyse von Unterricht heraus[fordert]“ (Engel/Karpowitz 2022, S. 130). Dabei ist strittig, ob Medien, also auch Erklärvideos, ein Akteursstatus in Praktiken (des Unterrichts) zugesprochen werden kann (vgl. Engel/Karpowitz 2022, S. 134), nach dem sie sich zu menschlichen Akteuren relationieren würden, oder ob die Akteurschaft zwischen Menschen und Nicht-Menschen aufgeteilt und distribuiert ist (vgl. Bollig 2020). Auch die Kindheitsforschung hat diese Diskussion aufgenommen. Die neue Kindheitsforschung gründete seit den 1980ern im Wesentlichen auf dem Verständnis des Kindes als Akteur oder der Gruppe der Kinder als Akteure inklusive ihrer kritischen Diskussion. Kritisiert wurde u. a., dass dieses Akteursverständnis vom Kind zu einer „Essentialisierung kindlicher Agency“ (Bollig 2020, S. 24) führen würde und Kindheit „als Gegenentwurf oder Widerstand gegen die Erwachsenenkultur“ (ebd.) verstanden werden würde. In der ‚neueren neuen Kindheitsforschung‘ hingegen wird vor dem Hintergrund der Einbindung von Materialität und Artefakten in Praktiken nicht mehr von einer akteursgebundenen Agency ausgegangen. Vielmehr wird Akteurschaft „konstitutionell instabil und fluide“ (Bollig 2020, S. 25), zwischen Menschen und Dingen relationiert gedacht (vgl. ebd.).

Aus Sicht von Praxistheorien sind dabei Menschen, also auch Kinder, als Sinngebende und „Partizipanden von Praktiken“ (Bollig/Kelle 2014) als unerlässlich zu denken (vgl. Bollig 2020). Ihre Akteurspositionen sind jedoch variabel in Praktiken kontextualisiert, also dezentriert und distribuiert. Damit wird Akteurschaft als Eigenschaft von Praktiken und verteilt über unterschiedliche Träger verstanden. Zugleich aber wird in Rechnung gestellt, dass Kinder (und andere menschliche Teilnehmer) durch die Teilhabe an Praktiken mit spezifischen Verständnissen von

sich selbst als Akteuren ausgestattet sind – was insofern auch zu einer „Multiplizierung von Akteurs- und Subjektpositionen“ (Bollig 2020, S. 30) führt, die die Fluidität und Gleichzeitigkeit verschiedener Positionierungen in Praktiken zwischen Unterwerfung und Widerstand einräumt. So wird es möglich, das Kind und Kinder (in der Schule) zugleich als widerständig und unterworfen zu denken.

So gerät in den Blick, welche Akteurspositionen Kinder auch jenseits peerkultureller und generationaler Ordnungen (in Video und Unterricht) einnehmen und wie sie ihre multiplen Akteurspositionen gerade auch im Aufeinandertreffen von Praktiken und in Übergängen zwischen Praktiken mitgestalten.

Vor diesem Hintergrund wäre aus empirischer Perspektive die Frage nach der Agency doppelt zu stellen: „zum einen die Frage danach, welche Fertigkeiten konkrete Praktiken-Arrangement-Bündel von ihren unterschiedlichen Partizipanden verlangen und gewinnen und, zum anderen, als Frage danach, wie die menschlichen Partizipanden in ihrer Teilnahme an Praktiken in spezifischer Weise zu handlungsmächtigen Akteuren dieser Praktiken werden“ (Bollig 2020, S. 29). Diese empirische Frage wird im vorliegenden Beitrag adressierungsanalytisch (vgl. Ricken u. a. 2017) auf Analysen zum Artefakt Erklärvideo und ein Beobachtungsprotokoll einer Videorezeption angewendet. In Bezug auf die oben genannten, in Praktiken angefragten Fertigkeiten wird auf die Adressierungen der rezipierenden Kinder im Video geblickt, in Bezug auf die Akteurschaft werden die Positionierungen der Kinder zum Video und als Rezipierende herausgearbeitet.

4 Forschungszugang zu den Videorezeptionspraktiken von Kindern im Unterricht

Für diesen Beitrag stelle ich einen Eckfall aus einer ethnografischen Beobachtungsstudie vor, die im Schuljahr 2022/23 im Unterricht einer ersten Klasse durchgeführt wurde. In dieser Klasse wurde – erstmalig an dieser Schule und auf Eigeninitiative der Lehrerin hin – der Schriftspracherwerb mit einem Klassensatz Tablets gestaltet. U. a. kamen in der Einführung jedes Buchstabens Lehr-Lern-Erklärvideos mit dem Titel ‚Buchstabe der Woche‘ des Ernst-Klett-Verlags zum Einsatz¹. Die Aufgabe jedes Kindes der Klasse war es, in individueller Erarbeitung das Video zur Buchstabeneinführung auf seinem Tablet zu schauen. Jedes Video ist nach dem gleichen Script strukturiert, das als solches Gegenstand der Artefaktanalyse wird.

Für die Videoanalyse wurde das Material zunächst entlang der Kategorien Visuelles (Kameraeinstellung, Szenenbeschreibung) und auditiv Wahrnehmbares (gesprochener Text, Intonation, Musik) transkribiert (vgl. Moritz 2018). Dabei konzentriert sich die Videoanalyse auf die Darstellungen des Kindes vor der Kamera,

1 <https://zebrafanclub.de/buchstabe-der-woche-alle-buchstaben/>[13.1.2024]

da angenommen werden kann, dass diese mit den Vorstellungen der Kinder hinter der Kamera verbunden sind. Zu den Szenenbeschreibungen werden exemplarisch Stills von Sequenzen des Videos abgebildet. Explorativ ist diese Analyse insofern, als dass bislang methodologische Antworten der Erziehungswissenschaft für die Rekonstruktion von didaktischem Videomaterial weitestgehend ausstehen.

Das sequenzanalytische, an der Adressierungsanalyse (vgl. Ricken u. a. 2017) orientierte Vorgehen ermöglicht, die Adressierungen der rezipierenden Kinder im Video als auch die Positionierungen und Re-Positionierungen der Kinder in der Videorezeption zu rekonstruieren und aufeinander zu beziehen.

4.1 Rekonstruktion des Erklärvideos

Das Video ‚Buchstabe der Woche – Zz‘ hat eine Dauer von 32 Sekunden und ist in ein Intro, einen Hauptteil und ein Outro gegliedert. Eingangs schafft die lässig-rhythmische Musik mit Scratch-Sounds eine zugleich gechillte und erwartungsgestimmte Atmosphäre. Ein Junge kündigt an: „Buchstabe der Woche“, wobei seine Intonation bis zur Silbe ‚Wo‘ ansteigt und dann auf einer gedehnten Silbe ‚che‘ abfällt.

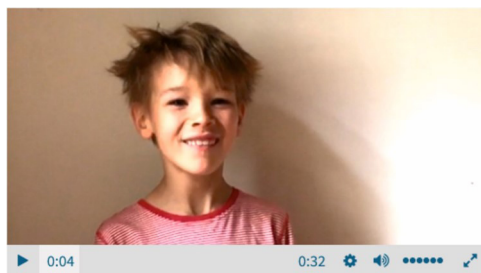


Abb. 1: Intro-Ansage

Dabei geht das Kind in die Hocke und springt hoch. Diese Bewegung wird durch das Hochreißen der Arme verstärkt. Die Körpergeste lässt sich als spontane Freude interpretieren und wäre so z. B. auch nach einem Tor im Fußball denkbar.

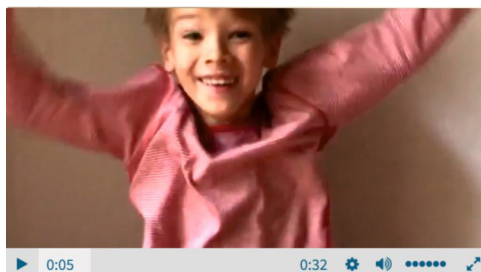


Abb. 2: Landung nach Sprung in die Luft

Die betrachtenden Kinder werden als zu motivierende und animierende und stimulierbare Peer-Zuschauer adressiert, die sich freudig-erwartungsvoll einstimmen lassen. Daraufhin wird der Ausschnitt der Anlauttabelle zum Buchstaben gezeigt, zu dem der Laut des Buchstabens gesprochen wird.

Nach einem harten Schnitt und ohne musikalische Unterlegung wird gezeigt, wie eine Kinderhand den großen Buchstaben, hier das große Zett, mit einem roten Buntstift schreibt. Dazu kommandiert eine Kinderstimme im Stichpunktmodus: „Balken oben, schräg ab, Balken unten.“ Dieser Prozess wird mit einem blauen Buntstift für das kleine z bei gleichem Wortlaut wiederholt. Die Rezipient:innen werden so als folgsame Ausführende einer Anweisung adressiert. Durch den abschließenden Kommentar „Fertig!“ wird ein schnelles Ende des Schreiberwerbs impliziert. Im Zeitraffer wird die visuelle Darstellung des Buchstabenschreibens wiederholt, dabei setzt lauter als zuvor Musik mit schnellen Beats und tonal hohen Synthesizer-Sounds ein. Impliziert wird die schnelle Sicherung des Lernergebnisses und die Suggestion einer Flüssigkeit beim Schreiben. Auch die Musik schließt an die euphorische Adressierung der Kinder als affizierbare und mit Leichtigkeit lernende Zuschauer:innen an. Damit wird zugleich die implizite Umsetzung in eine eigene Schreibung unterminiert bzw. verschoben.

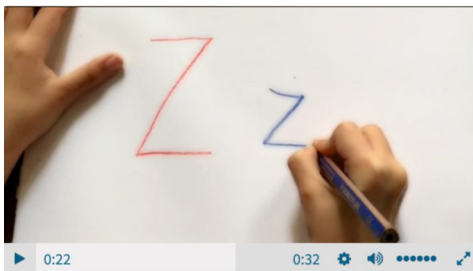


Abb. 3: Zz schreiben

Im Outro ist die Kameraperspektive nochmals auf das Kind gerichtet, das den Laut mimisch sichtbar artikuliert. Die musikalische Unterlegung ist abgestellt. Mit einem zügig kreisrund schwarz-werdenden Bild (bis zur vollständigen Vignettierung) endet das Video.

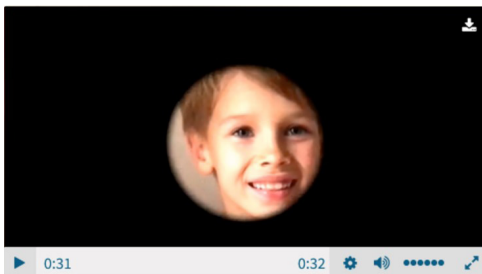


Abb. 4: Outro

Insgesamt zeigt sich, dass das Video die Kinder mit einer doppelten, ambivalenten Positionierung adressiert: als animier- und stimulierbarer Rezipient:innen und als zu unterweisende Kinder in der Buchstabenschreibung. Diese ambivalente Adressierung wiederholt sich akustisch und visuell. In Anlehnung an die konzeptionelle Literatur zu Erklärvideos lässt sich diese ambivalente Adressierung als motivationale Konditionierung für die Aufnahme einer Unterweisung verstehen. Wie greifen die Kinder in der Rezeption diese Adressierung(en) auf?

4.2 Fallbeispiel: Kinder rezipieren das Erklärvideo ,Buchstabe der Woche‘ im Unterricht

In den Beobachtungsprotokollen kommen 11 Passagen vor, in denen das Betrachten des Videos ‚Buchstabe der Woche‘ eine Rolle spielt. Der ausgewählte Eckfall wurde vier Monate nach Schuljahresbeginn beobachtet. Inzwischen haben die Kinder der Klasse bereits eine Vielzahl der Videos gesehen.

Dilan schaut den Film und sagt, zu Carl gewandt: „Zzz“.

Dilans Rezeption des Videos scheint routiniert abzulaufen. Er wiederholt den Laut und spricht damit seinen Nebensitzer Carl an. Er positioniert sich nicht nur als Lernender der Laut-Buchstaben-Verbindung, sondern sucht darin den Kontakt zu seinem Peer.

Carl greift auf seinen Bildschirm und drückt erneut das Play-Zeichen. Dilan aber schließt den Film und öffnet ihn dann wieder.

Carl erwidert die Kontaktaufnahme und greift in die Rezeption von Dilan im wahrsten Sinne des Wortes ein: Er tippt auf dessen Bildschirm erneut auf das Abspielzeichen des Videos. Diese Grenzüberschreitung pariert Dilan, indem er das Video stoppt und selbst wieder startet. Spielerisch wird nicht nur ausgehandelt, wer welchen Einfluss und welche Medienkompetenz hat, sondern dieses Spiel wird zur eigenen begleitenden und unterhaltenden, gegenweltlichen Thematik im Rezeptions- und Arbeitsprozess. Beide positionieren sich als widerständige, kreative Peers.

Er dreht das Tablet zur Seite, er scheint den Bildschirm nicht mehr zu brauchen, aber die Musik anzuhören. Als der Film fast zu Ende ist, startet Carl ihn neu, indem er auf das Playzeichen auf dem Bildschirm von Dilans Tablet tippt.

Dilan gibt nun dem Tablet und der Videorezeption eine neue Bedeutung, indem er die visuelle von der auditiven Rezeption trennt. Durch das Abwenden des Bildschirms macht er die visuelle Rezeption für sich ‚unsichtbar‘. Stattdessen zeigt er sich als auditiver Rezipient des Videos. Carl schaltet sich erneut in Dilans Rezeption ein. Er startet das Video resp. vielmehr die Hörrezeption erneut. Sein

Tippen auf den Play-Button könnte sowohl als Grenzüberschreitung und Einschränkung als auch als Kooperation und Unterstützung von Dilan Rezeption aufgefasst werden. Dilan lässt ihn gewähren und wird so zum Hörrezipient des Videos in Schleife. Das Video wird in der wiederholten Verwendung vom Lehr- zum Hörmedium transformiert.

5 Fazit und Ausblick

Die Relationierung von Artefakt- und Fallanalyse verweist auf multiple, sich überlagernde und verschränkende Praktiken und die darin vorgenommenen Adressierungen und Positionierungen. Die ambivalente Adressierung des Erklärvideos zwischen affizierbaren und umsetzenden Rezipierenden ist kontextualisiert durch didaktische Anforderungen, peerkulturelle Kontaktaufnahme und spielerischer Aushandlungen.

In der Rezeption positioniert sich Dilan als stimulierbarer und repetitiver Hörer und kompetenter Akteur. Dabei unterwirft er sich der doppelten, ambivalenten Adressierung im Video nicht vollständig, sondern greift die Adressierung, Rezipient zu sein, selektiv auf. Er lässt sich über die Betrachtung des Visuellen hinaus animieren und übersteigt damit die Adressierung durch das Video. Damit greift er nicht nur selektiv die Adressierung des Videos auf, sondern adressiert seinerseits das Video als ein anderes als Hör-Medium und relationiert sich so zum Video.

Zwar kann mit Engel und Karpowitz (2022) davon ausgegangen werden, dass die Botschaft des Erklärvideos „nicht im Medium selbst, sondern [...] in der Aus- und Verhandlung von Subjektposition(ierungen) zwischen den Akteuren im Netzwerk Unterricht [entsteht]“ (S. 146). Die Beispielanalyse verweist aber nicht nur darauf, dass das Video mit impliziten Sinnbedeutungen als Artefakt von den Gestaltenden des Schulmedienverlags mit einer „Quasi-Agency“ (Lange 2020, S. 49) versehen wurde, sondern dass sich Kinder in der Rezeption sowohl den darin eingeschriebenen Adressierungen unterwerfen, als sich auch ihnen gegenüber widerständig verhalten, indem sie diese selbst interpretieren und übersteigen. Insofern kann an Röhl (2022, S. 318) angeschlossen werden: „Schüler:innen sind [...] durchaus dazu in der Lage, scheinbar wirkmächtigen digitalen Medien etwas entgegenzusetzen“. Aus praxistheoretischer Sicht zeigt sich die Bedeutung menschlichen Akteure in der Konstitution solcher Messages in den Nutzungs- und Rezeptionspraktiken als relevant. Fraglich ist dann, mit welcher Message, also als was das Video in Praktiken hervorgebracht wird. So wird das Artefakt Video eine vieldeutige Entität in den sich überlagernden Praktiken mit Geräten, Funktionen und Peers. Werden das das Video abspielende Gerät, die didaktische konstruierte Umgebung der Videorezeption, die digitalen Regler, Playtaste, Kopfhörer, Bildschirm, Klappfunktion etc. in den Blick einbezogen, multiplizieren sich

die Möglichkeiten von Praktiken und Vieldeutigkeiten der verwendeten ‚Dinge‘. Welche der Adressierungen durch verschiedene Artefakte, Ordnungen und geforderten Fertigkeiten aufgegriffen, verändert werden und welche nicht, verweist auf eine distribuierte Akteurschaft und damit auf die Mitgestaltungsmöglichkeit der Partizipanden.

Aus der Perspektive der Kindheitsforschung im Rahmen kritischer Erziehungswissenschaft wäre diese methodologische Perspektive auf das Agency-Konzept von Kindern in Praktiken mit Erklärvideos und Medien wiederum in Bezug auf seine Verstrickungen in das bürgerliche Ideal (vgl. Deckert-Peaceman 2022) oder im Hinblick auf doing gender zu beleuchten – u. a. über weitere Fallanalysen zur Videorezeption im Unterricht. Vor dem notwendigen Anspruch einer Anwaltenschaft der Erwachsenen für die Kinder und ihre Zukunft (in Demokratien) wäre ferner die Bandbreite an Videorezeptionen von Kindern im Unterricht und deren Entwicklung und Modifikation zu diskutieren (vgl. de Boer/Deckert-Peaceman 2009), ohne die Deutungen der Kinder für didaktische Zwecke zu kanalisieren und kolonialisieren.

Literatur

- Bauer, Angela/Stoeck, Janine (2024): Kinderleicht erklärt!? Die Adressierung von Kindern in krisenbezogenen Erklärvideos am Beispiel eines „Checker Tobi“-Videos. In: Flügel, Alexandra/Gruhn, Annika/Landrock, Irina/Lange, Jochen/Wiesemann, Jutta/Büker, Petra/Rank, Astrid (Hrsg.): Grundschulforschung meets Kindheitsforschung reloaded. Jahrbuch Grundschulforschung. Band 28. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 311-321.
- Brack, Lydia/Kulcke, Gesine (2022): Die Rede über Erklärvideos. Von der Exklusion des lernenden Subjekts. In: Becker, Tobias/Jilek-Bergmaier, Floria/Kulcke, Gesine/Neureiter, Eva/Sertl, Michael (Hrsg.): Digitalisierung und Bildung. Materialien zu einem problematischen Verhältnis. Schulheft 188. Innsbruck: Studienverlag, S. 144-158.
- Bollig, Sabine (2020): Children as becomings. Kinder, Agency und Materialität im Lichte der neueren ‚neuen Kindheitsforschung‘. In: Wiesemann, Jutta/Eisenmann, Clemens/Fürtig, Inka/Lange Jochen/Mohn, Bina E. (Hrsg.): Digitale Kindheiten. Wiesbaden: SpringerVS, S. 21-38.
- Bollig, Sabine/Kelle, Helga (2014): Kinder als Akteure oder Partizipanden von Praktiken? Zu den Herausforderungen für eine akteurszentrierte Kindheitssoziologie durch Praxistheorien. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, Jg. 34, Heft 3, S. 263-279.
- de Boer, Heike/Deckert-Peaceman, Heike (2009): Schulische Ordnung und Peerkultur. In: de Boer, Heike/Deckert-Peaceman, Heike (Hrsg.): Kinder in der Schule. Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung. Wiesbaden: VS, S. 319 – 328.
- Deckert-Peaceman, Heike (2022): Die Zukunft der Kinder als gesellschaftliche Verhandlungszone und die Frage nach der Perspektive – Entwurf einer Kindheitsforschung in Anlehnung an die kritische Erziehungswissenschaft. In: Beck, Gertrud/Deckert-Peaceman, Heike/Scholz, Gerold (Hrsg.): Zur Frage nach der Perspektive des Kindes. Opladen: Barbara Budrich, S. 29-50.
- Engel, Julianne/Karpowitz, Lara (2022): Postdigitale Lernkulturen im Kontext qualitativer Subjektivierungsforschung: „Is the medium still the message?“ In: Kuttner, Claudia/Münste-Goussar, Stephan (Hrsg.): Praxistheoretische Perspektiven auf Schule in der Kultur der Digitalität. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 129-153.

- Gaubitz, Sarah (2021): Analysen von Erklärvideos für den sozialwissenschaftlichen Sachunterricht – ein Entwicklungsfeld für die Lehrer*innenausbildung. In: Matthes, Eva/Siegel, Stefan T./Heiland, Thomas (Hrsg.): Lehrvideos – das Bildungsmedium der Zukunft? Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 213-222.
- Haider, Michael/Schmeinek, Daniela (Hrsg.) (2022): Digitalisierung in der Grundschule. Grundlagen, Gelingensbedingungen und didaktische Konzeptionen am Beispiel des Fachs Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Krey, Olaf/Rabe, Thorid (2021): Zu Risiken und Nebenwirkungen... oder Wo ist die Packungsbeilage? Eine Analyse von Erklärvideos zur Schulphysik. In: Matthes, Eva/Siegel, Stefan T./Heiland, Thomas (Hrsg.): Lehrvideos – das Bildungsmedium der Zukunft? Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 156-167.
- Lange, Jochen (2020): Un/Doing Digital. Eine Digital-Analogie. In: Wiesemann, Jutta/Eisenmann, Clemens/Fürtig, Inka/Lange, Jochen/Mohn, Bina E.(Hrsg.): Digitale Kindheiten. Wiesbaden: Springer VS, S. 39-53.
- Matthes, Eva/Siegel, Stefan T./Heiland, Thomas (Hrsg.) (2021): Lehrvideos – das Bildungsmedium der Zukunft? Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Moritz, Christine (2018): „Well, it depends...“: Die mannigfaltigen Formen der Videoanalyse in der Qualitativen Sozialforschung. Eine Annäherung. In: Moritz, Christine/Corsten, Michael (Hrsg.): Handbuch Qualitative Videoanalyse. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 3-37.
- Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Kuhlmann, Nele/Otzen, Anne Sophie (2017): Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Eine theoretische und methodologische Perspektive auf die Erforschung von ‚Anerkennung‘. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Jg. 93, 2. Quartal. Paderborn: Schöningh, S. 193-235.
- Röhl, Tobias (2022): Widersinnige Dinge. Artefakte und Medien aus der Perspektive von Schüler*innen. In: Bennewitz, Hedda/deBoer, Heike/Thiersch, Sven(Hrsg.): Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern. Münster: Waxmann, S. 311-320.
- Sunnen, Patrick (2006): Lernprozesse am Computer. Theoretische und empirische Annäherungen. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Tyagunova, Tanya/Breidenstein, Georg (2016): „Was ist Unterricht?“ – Die Perspektive der Ethnomethodologie. In: Geier, Thomas/Pollmanns, Marion (Hrsg.): Was ist Unterricht? Zur Konstitution einer pädagogischen Form. Wiesbaden: Springer VS, S. 77-101.

Autorin

Brack, Lydia, Dr., Fachschulrätin an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg

Martin Brämer und Anna Carnap

Digitale Kinderkulturen im Grundschulalter – Subway-Surfing in postdigitalen Räumen

Abstract

Was sind digitale Orte der Kinderkultur in einer postdigitalen Gesellschaft und was machen Kinder dort? Was beschäftigt sie, wenn sie digital aktiv sind? Zur Beantwortung dieser sowohl für die Kindheitsforschung als auch für die grundschulpädagogische Medienbildung relevanten Fragen, haben wir Gruppendiskussionen mit Grundschulkindern zu ihren Erfahrungen mit digitalen Medien geführt. Die Ergebnisse zeigen, wie die beforschten Kinder mit und durch das Spiel Subway Surfers Gemeinschaft herstellen oder/und sich aus eben dieser zurückziehen. Sie erweitern ihren topografischen und chronologischen Raum; langweilige Zwischenräume werden durch ein Flowerleben überbrückt. Für das Spiel zentral ist ein durch Münzen repräsentiertes Belohnungssystem. Die Kinder sprechen davon, beim Spielen „kurz“ ihren „Job“ zu machen. Mit dem Begriff der Heterotopie setzen wir die Ergebnisse der Analyse kapitalismuskritisch in Relation zur (Grund-)Schule. Wir kommen zu dem Schluss, dass die Grundschule auf bestimmte Weise die Raum-Zeit der Kinder besetzt und so die Spezifik ihrer Gegenorte mitgestaltet. Die Gegenorte können als Spiegel der Reflexion dienen, die eigene Praxis zu hinterfragen. Mit dieser Perspektive schlagen wir eine Möglichkeit der Verhältnissetzung von Kindheits- und Grundschulforschung vor.

Schlüsselwörter

Digitalität, Kindheitsforschung, postdigitale Räume, Grundschule, rekonstruktive Forschung

1 Einleitung

Diese berühmte Grafik (Abb. 1) aus dem Bereich der Kindheitsforschung ist eine Skizze aus der Studie zum „Lebensraum des Großstadtkindes“ von Muchow, Muchow, Behnken und Honig (2012 [1935], S. 116). Sie zeigt einen Löschlplatz aus der Vogelperspektive, welcher zum Ort der Beobachtung von Kinderkulturen wurde. Die Autor:innen beschreiben ihre Beobachtungen folgendermaßen:

„Für den erwachsenen Benutzer des Platzes [...] ist die Böschung eigentlich gar nicht vorhanden, für ihn sind Gehsteig, Treppen und Fahrbahn das Wesentliche. [...] Das Kind jedoch, das sich diesem Platz nähert, schafft die Böschung, jenes ‚straßenbautechnische Nebenprodukt‘, zu einem wesentlichen Bestandteil seiner Welt um. Fahrbahn und Gehsteig verschwinden für das Kind fast völlig, das Gitter und die Böschung dagegen treten im Betrachtungs- und Beachtungsrelief deutlich hervor. [...] Mit Ernst und Ausdauer gehen sie zu Werke, und indem sich aus der Böschung und ihrem Tun eine Welt des Erlebens gestaltet, versinkt die übrige Umgebung in wesenloses Nichts für sie“ (Muchow et al. 2012 [1935], S. 116).

Wird dieser von Muchow et al. (2012) aufgemachte Unterschied zwischen der Welt der Kinder und der der Erwachsenen auf die heutige Zeit und den *postdigitalen Zustand* (Jörissen/Schröder/Carnap 2020, S. 61)¹ übertragen, ist davon auszugehen, dass auch digitalen Räume (Witzel 2021, S. 72) verschieden wahrgenommen werden. Aus der Perspektive des Kindes treten dann auch digital andere Dinge im „Betrachtungs- und Beachtungsrelief“ hervor. Hieraus begründet sich eine digitale Kinderkultur als Forschungsgegenstand: Wie nehmen Kinder (post-) digitale Lebenswelt wahr und was machen sie in dieser? Was sind ihre digitalen Orte und wie werden sie relevant?

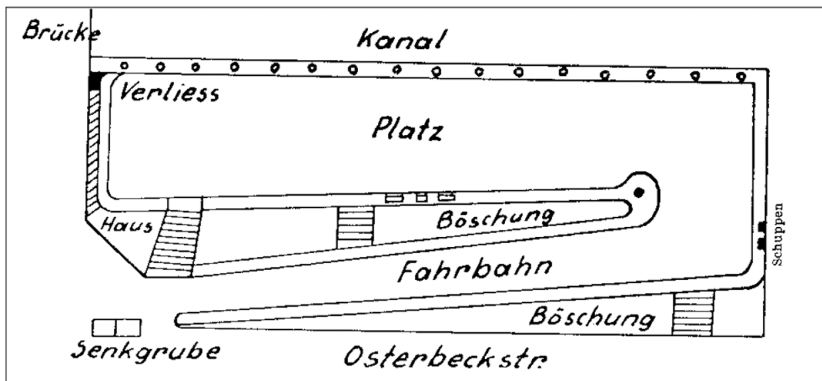


Abb. 1: Schematische Skizze des Löschplatzes (Muchow et al. 2012, S. 110)

1 Postdigital meint den Umstand, dass das Digitale heute „konstitutiver, unhintergebar Hintergrund für das Erscheinen von Lebenswelt“ ist (Jörissen et al. 2020, S. 65). Typisch postdigital ist bspw. die Tatsache, dass analoge Zusammenhänge explizit gemacht werden müssen: Analogfotografie, Präsenzseminar (vgl. ebd.).

2 Analyseeinstellung zwischen Praxis und Artefakt

Zur Beantwortung dieser sowohl für die Kindheitsforschung (vgl. Deckert-Peaceman/Dietrich/Stenger 2010) als auch für die grundschulpädagogische Medienbildung (vgl. Irion 2021) relevanten Fragen, haben wir Gruppendiskussionen mit Grundschulkindern (Nentwig-Gesemann 2002) zu ihren Erfahrungen mit digitalen Medien geführt und diese transaktional (Nohl 2014) ausgewertet. Die transaktionale Analyseeinstellung trägt der Tatsache Rechnung, dass Medienhandeln stets dinglich verschränkt stattfindet. Wie auch Engel und Jörissen (2019) herausgestellt haben, findet an der Schnittstelle von digitaler Technik, Design und Anwendung eine Unterwerfung statt, die einerseits Handlungsfähigkeit ermöglicht, andererseits an Bedingungen geknüpft ist. Apps fordern zu je bestimmten Handlungen auf, die die Anwender:innen nur entsprechend, also auf bedingt-eigene Weise ausführen können.

Die vorliegende empirische Arbeit folgt diesem Ansatz, indem sie mit dem Analysefokus *Praxis* das Agieren der Kinder rekonstruiert und mit dem Analysefokus *Artefakt* ein von den Kindern angewendetes Medium analysiert, um anschließend beide Ergebnisse aufeinander beziehen zu können.

Unser praxisorientierter Materialkorpus besteht aus zwei von den Forschenden durchgeführten Gruppendiskussionen, die wir ausführlich ausgewertet haben. Diese wurden thematisch – auf der Ebene des kommunikativen Wissens – in Relation zu acht weiteren Gruppendiskussionen, die im Sommersemester 2023 von Studierenden² erhoben wurden, betrachtet. Die teilnehmenden Kinder der ausführlich ausgewerteten Gruppendiskussionen sind zwischen 8 und 9 Jahre alt und befinden sich am Ende der 3. Klassenstufe. Sie kommen aus der Großstadt bzw. vom Stadtrand und sind jeweils gut miteinander befreundet. Unser artefaktorientierter Materialkorpus besteht aus einer in beiden Gruppendiskussionen relevant gesetzten bzw. von den Kindern erwähnten und somit als wichtig markierten App. Es handelt sich um das populäre Handy-Spiel Subway Surfers (Sybo Games 2023). Wir analysieren diese App als (post-)digitalen Raum (Witzel 2021, S. 73 f.), welcher sich dadurch auszeichnet, sowohl eine bestehende (An)Ordnung an die Subjekte heranzutragen, als auch verschiedene Gestaltungsoptionen für Platzierungsprozesse und Syntheseleistungen anzubieten.

Mit dem Sowohl-Als-Auch von bereits vorhandenen Strukturen einerseits und Gestaltungsmöglichkeiten andererseits wiederholt sich hier das Argument der genannten transaktionalen Analyseeinstellung, ergänzt um einen digitalen Raumbegriff. Doch erst durch die vollzogene (Spiel-)Praxis wird der Ort zu einem spezifisch genutzten Raum, zu (post-)digitaler Kinderkultur, zu einem

2 Vielen Dank an die Studierenden des Master-Studienprojekts „Medienkompetenz aus Perspektive der Kindheitsforschung“ der Allgemeinen Grundschulpädagogik an der Humboldt Universität zu Berlin, welche uns ihre Daten für unsere Forschung zur Verfügung gestellt haben.

„wesentlichen Bestandteil“ der Welt des Kindes (Muchow et al. 2012 [1935], S. 116).

3 Ergebnisse: Postdigitale Zeitsprünge und Monetarisierung

Im Sinne der transaktionalen Analyseinstellung folgen wir – wie beschrieben – der wechselseitigen Bezogenheit von Praxis und Artefakt, indem wir zunächst die Relevanzsetzung der Kinder im Rahmen der Gruppendiskussion herausarbeiten (erste Passage: Spiel am Bahnhof) und im Anschluss das von ihnen hervorgehobene Artefakt analysieren (Subway Surfers). Im letzten Abschnitt der Ergebnisdarstellung folgen wir der Spur der herausgearbeiteten Eigenlogiken des Artefakts zurück in die Handlungspraxis der beforschten Kinder (zweite Passage: „Kurz meinen Job gemacht“).

3.1 Gruppendiskussion – Spiel am Bahnhof

Josy und Jenny (selbstgewählte Pseudonyme) sind zwei weiblich gelesene Kinder, die in dieselbe Klasse gehen und gut befreundet sind. Die nachfolgende Passage fand kurz nach dem Einstieg statt, indem die Kinder auf unsere Nachfrage hin beschrieben haben, welche digitalen Medien sie kennen. An die unter anderem genannten „Handyspiele“ knüpfen wir mit der Nachfrage an:

I: Könnt ihr da noch nen bisschen mehr erzählen? (.) Was habt ihr so für Erfahrungen mit Spielen, Handyspielen gemacht?

Josy: Also ich spiel auf meinem Handy meistens nur mit meinen Freunden Zappel-Zappel [Subway-Surfer]. Also dis is sone kleine Figur (.) und du muusst dann so auf Bahnhöfen spielen und ganz viele ähm Münzen einsammeln. (.) Bis dann. (.) Wenn ich mit meinem Peter, mit meinen Freunden wie Peter und so draußen bin und kleine Pause brauche und die U-Bahn gerade kurz nicht kommt. (.) Weil ich so eine Station kurz fahren wollten. Und und die U-Bahn gerade nicht kommt. Dann setzen wir uns kurz auf die Bank und spielen kurz vielleicht eins zwei Runden. (4) Und das Spiel (Zappel-Zappel) ähm (.) macht machts nicht langweilig.

Josy stellt als erstes fest, dass sie das Spiel *Subway Surfers* – das sie selbst „Zappel-Zappel“ nennt – vor allem mit ihren Freunden spielt. Der Aspekt der Gemeinschaftlichkeit wird auch in anderen Passagen fallintern sowie fallübergreifend relevant gesetzt. Zu Anfang des Gesprächs benutzen Josy und Jenny hierfür selbst die Formulierung „Gemeinschaftsspiele“. In Bezug auf die Verortung der beschriebenen Spielpraxis eröffnet sich eine postdigitale Doppelstruktur: Während sie am Bahnhof auf der Bank auf die U-Bahn warten, spielen sie eine „kleine Figur“, welche auf einem (digitalen) Bahnhof durch schnelles Rennen Münzen einsammelt. Das Spielen von *Subway Surfers* ist ihrer Erzählung nach an verschiedene Bedin-

gungen geknüpft: (1) An Gemeinschaftlichkeit (das Spiel wird „nur mit meinen Freunden“ gespielt); (2) an ein Bedürfnis nach einer „Pause“ bzw. einem Rückzug aus der Gemeinschaft und (3) an eine zu überbrückende Wartezeit, da bspw. „die U-Bahn gerade nicht kommt“. Es bleibt offen, ob Josy mit der Aufzählung der Bedingungen betont, dass sie *dieses Spiel* nicht so häufig spielt wie andere Spiele oder nicht so häufig, wie andere eventuell annehmen, dass sie es spielt oder ob ihr die Spielzeit selbst sehr kurz erscheint. In jedem Fall ist das Spiel eine Art Lückenfüller, eine eher zufällig ergriffene Pausenoption. Josy identifiziert sich nicht mit dem Spiel im Sinne von ‘Das ist *mein* Lieblingsspiel’; sie verabreden sich nicht, um dieses Spiel zu spielen (wie dies in anderen Passagen mit anderen Spielen der Fall ist). Das Spiel ist beiläufig in ihre Gewohnheiten eingebunden. Es „macht[] [alles] nicht langweilig“.

3.2 Artefaktanalyse – Subway Surfers

In einer ersten kommunikativ-generalisierten Annäherung kann festgehalten werden, dass es sich um ein sehr erfolgreiches Spiel im Bereich der sog. Mobile-Games handelt. Das klassische, sogenannte Endlosläuferspiel wurde 2012 von Sybo Games entwickelt und war das erste Spiel, das 1 Milliarde mal heruntergeladen wurde. Mittlerweile hält die App mit 3 Milliarden Downloads einen weiteren Rekord. Die Firma finanziert sich über geschaltete Werbung, In-App-Käufe und über die Etablierung einer Franchise-Marke auf Basis des Spiels (Sybo Games 2023). Öffnet man die App auf seinem Handy, erscheint im User-Interface eine animierte Person, welche Graffiti an einem Waggon sprüht. Diese Szene wird gerahmt bzw. ist überlagert von einer typischen Handy Startbildschirm-Oberfläche, mit Status- und Menüleiste am oberen und unteren Bildschirmrand (dabei wird die Uhrzeit bspw. durch den Spiele-Punktestand ersetzt), mit Apps und Widgets, die mit einer rot hinterlegten Zahl anzeigen, wie viele Benachrichtigungen bzw. Aufgaben vorliegen. Mit diesem Augmented Reality Design knüpft das Spiel an den Aufforderungscharakter von Handy – Apps an im Sinne von ‘Öffne mich, du hast sechs ungelesene Nachrichten’. Wird das Spiel gestartet, verändert sich die Darstellung vom statischen (Handy-) Interface und die animierte Person rennt auf Gleisen einem Polizisten mit Hund davon; alle sind von hinten aus der *third-person* zu sehen (Abb. 2). Das Spiel zu beherrschen bedeutet, lange rennen zu können und geschickt Hindernissen wie etwa entgegenkommenden Zügen auszuweichen. Wer lange rennt, wird mit Münzen belohnt. Diese sind wie weitere Zahlungsmittel omnipräsent, in hohen Mengen verfügbar und können beim Rennen eingesammelt werden. Neben der Punktzahl und den Münzen gibt es blaue und gelbe Sterne, Schlüssel, Geheimkisten, Spezialangebote im Shop, ein tägliches Gratis-Geheimkisten-Geschenk und so weiter. Münzen können auch mit echtem Geld gekauft werden. Die Fülle an Währungen und die Kombination dieser in unterschiedlichen Paketen sorgt für ein unklares Verhältnis von In-Game-Währung in Relation

zur Echtgeldwährung – z. B. beinhaltet das „Miss Maia-Paket“ einen Maia-Skin 25 Schlüssel, 50 Boards und 95.000 Münzen für 5,49 Euro (Abb. 2).

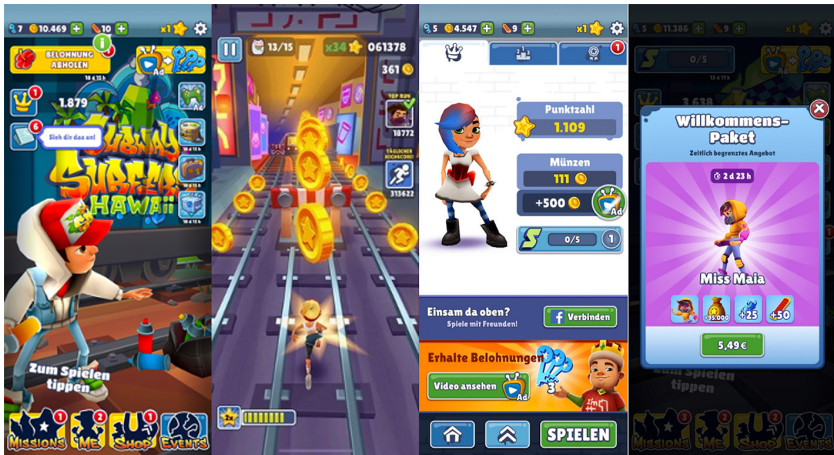


Abb. 2: Eigene Screenshots (von links nach rechts) – Startbildschirm, Spielszene, Menü und Willkommenspaket des Spiels Subway Surfers von Sybo Games (2023)

Auf Basis der Reflektierenden Analyse haben wir auf unterschiedlichen Ebenen folgende Widersprüche herausgearbeitet: *Komplexität in Menüführung und Spiel* – Die unübersichtlichen Kauf-Optionen und vielen verschiedenen „Missionen“ auf der Ebene der Menüführung widersprechen den eher unterkomplexen Handlungsoptionen im Spiel, im Wesentlichen ducken und springen. *Bewegung digitaler und nicht-digitaler Körper* – Während im Spiel endlos gerannt wird, bleibt der Körper der Spieler:in regungslos. *Spiel-Erzählung auf Vorder- und Hinterbühne* – Mithilfe der Hip-Hop-Kultur wird vordergründig eine Karriere als Kleinkriminelle*r geprobt, während die Aufgabe im Spiel, endlos Münzen einzusammeln, sich eher als Einübung in die Lohnarbeit deuten lässt. Wie auch in anderen Handy- und Browserspielen wird vordergründig die Geschicklichkeit belohnt, hintergründig wird durch das Zeitinvestment der Spieler:innen vor allem das Unternehmen reich.

3.3 Gruppendiskussion – „Kurz meinen Job gemacht“

Josy und Jenny erzählen in der nachfolgenden Passage von ihren irritierenden Zeiterfahrungen beim Spielen:

Josy: Ich habe nur kurz in meinem Bobby Slime Spiel auf, bei meinem Papa auf der X-Box mal gespielt. Ich habe nen bisschen Geld verdient, um das zu holen können, als Outfit. Ich habe es glaube 10 oder 8 Runden kurz das mein Job gemacht. Und da war fast so ne ganze,

oder 3 Stunden vorbei. Ich dann so (.) he. ha. ((deutlich höher gesprochen als sonst)) (3) Also paar Minuten ist fast ne ganze Stunde. Das geht richtig schnell vorbei. (.) Man sagt, weil man immer bei den Eltern bitte noch 5, 5 (.) Minuten @(1)@.

Jenny: *Ähhm also wenn ich mit Josy Spiel geht auch die Zeit vorbei. Einmal ging es uns so ähm. Josy und ich wollten grad so das Spiel beginnen (.) mit dem Rot-Blau-Team [Roblox] ähm, aber dann musste ich schon los.*

Josy: *mh*

In der Passage wird deutlich, dass das Zeitempfinden beim Spielen mit einem Geldverdienen und Flowerleben verschränkt ist. Die Zeit geht aus ihrer Perspektive beim Spielen „richtig schnell vorbei“. Geldverdienen erscheint im Spiel mühelos und, mit Bezug auf die erste Passage, als „nicht langweilig“. Unleidliche Tätigkeiten wie Warten (etwa auf die U-Bahn) oder Arbeiten (hier im Spiel: „10 oder 8 Runden kurz das mein Job gemacht“) werden so nicht nur erträglich, sondern lustvoll. Implizit zeigt sich ein postdigitaler Monetarisierungsaspekt in Josys uneindeutiger Formulierung, „ein bisschen Geld verdient“ zu haben, damit sie sich ein „Outfit“ „holen“ kann. Ob es sich bei ihrem „Job“ um einen Echtgeld- oder In-Game-Transfer handelt und ob dieser Job digital oder analog stattfindet, geht aus ihrer Rede nicht explizit hervor. Für die Kinder ist eine Unterscheidung in digital und analog nicht relevant. Der Fakt, dass sie nun von zwei weiteren Spielen (Roblox und Bobby Slime) sprechen, verweist auf eine mögliche Verallgemeinerung der Ergebnisse.

3.4 Auswertung der Raumwahrnehmung der Grundschulkinder

Im Rahmen unserer Auswertung lässt sich eine spezifische Form der Raumwahrnehmung und -herstellung erkennen. Zunächst wird der *topografische Raum* erweitert: der U-Bahnhof und die Bank, auf der sie sitzen, werden mit dem Smartphone und entsprechender Software zur „Böschung“ im Sinne von Muchow et al. (2012 [1935], S. 117) umgedeutet. Im Digitalen messen die Kinder sich vor den Blicken der Erwachsenen geschützt in vermeintlich sinnlosen Bewegungsspielen in aufregend-internationalen Umgebungen. Sie laden – wie Muchows Kinder das „straßenbautechnische Nebenprodukt“ (ebd.) – etwas mit Bedeutung auf, das für Erwachsene „gar nicht vorhanden“ ist (ebd.). Der *chronologische Raum* wird bearbeitet, indem das Spiel zum Überbrücken von langweiligen Zwischenräumen genutzt wird. Im Spiel werden durch das Flowerleben affektive Zeitsprünge vollzogen, wenn ein „paar Minuten [...] fast ne ganze Stunde“ werden. Auch der *soziale Raum* wird bearbeitet, da die Kinder die Spiele nutzen, um – wie sie sagen – sowohl Nähe als auch Distanz herzustellen. Der digitale Raum der Kinder ist jedoch – anders als in Muchows Lebenswelt-Beobachtung – von mannigfaltigen und intransparenten Währungs- und Belohnungssystemen durchwoben.

4 Diskussion und Relation zur Schule

Das Differenzmerkmal des Währungs- und Belohnungssystems sowie die mehrdimensionalen Raumbezüge lassen eine kapitalismuskritische, raumsoziologische Diskussion der Ergebnisse zu. Löw (2005) beschreibt mit Bezug auf Lefébvres (1991 [1974]), wie die Raumproduktion der Moderne einer kapitalistischen Ordnung unterworfen ist. Die ökonomische Sphäre bestimmt die Herstellung von Räumen, indem sie für eine „Zuweisung angemessener Orte entsprechend der Produktions- und Reproduktionsverhältnisse“ (ebd.; S. 244 f.) Sorge. Diese „unerträgliche Raumorganisation“ spannt sich in den „Alltagsroutinen von Erwerbsarbeit und Hausarbeit“ auf; der „Urlaub“ wird zum vermeintlichen Gegenort einer kapitalistischen Lebensweise, zur *Heterotopie* der Entfremdung. Auch Foucault setzt sich mit dem Heterotopiebegriff auseinander und versteht hierunter einen Gegenort, der die gesellschaftliche Ordnung „zugleich repräsentiert, in Frage [] stellt oder ins Gegenteil verkehrt“ (Foucault 2006, S. 320). Als Beispiel nennt er das elterliche Ehebett, welches von den Kindern im abenteuerlichen Spiel zur Heterotopie wird, obwohl und indem es nicht für das Kinderspiel vorgesehen ist (ebd.; S. 22). Den digitalen Raum, den die von uns beforschten Kinder in ihrer Freizeit aufsuchen, kann u.E. mithilfe des Heterotopiebegriffs als (post-)digitaler Gegenort zu ihrem Alltag gedeutet werden (Dander 2014, 67 ff.); wobei ein Großteil des Kinder-Alltags die Schule einnimmt.

Mit Bezug auf die ethnographischen Beobachtungen an einer Berliner Grundschule von Anja Tervooren (2001) beschreiben Deckert-Peaceman et al. (2010, 101), wie Kinder „kurze, intensive Phasen einer Spielsphäre“ in ihren Schulalltag einschieben. Innerhalb dieser Sphäre werden „[d]urch die Performanz der Spielkörper, welche die Kinder anders bewohnen als ihren Unterrichtskörper, [...] sehr reale Distanzierungsbewegungen zur Schul- und Unterrichtswirklichkeit“ vollzogen. Im Rahmen der kindlichen Spielkultur distanzieren sich die Kinder somit von der Schul- und Unterrichtswirklichkeit *und* gleichzeitig bleiben sie auf diese bezogen (ebd.). Sie suchen und gestalten beim Spielen Gegenorte zu ihren schulischen und familialen Pflichten – im Sinne der genannten produktiven und reproduktiven Verhältnisse. Wir deuten das Spiel explizit als Gegenort zur Schule, da es sich als eine Art Negativ zu dieser lesen lässt. Subway Surfers ermöglicht den Kindern:

- eine gewählte Gemeinschaft oder Rückzug aus derselben, während es im Klassenverband kaum selbst gewählte Rückzugsmöglichkeiten gibt (vgl. exempl. Breidenstein 2006, S. 47).
- einen affirmativen Umgang mit Reichtum, der schnell und zuverlässig erreichbar ist, während die Belohnung von Fleiß und Anstrengung in der Schule weder unmittelbar noch (mit Sicherheit) in Zukunft erfolgt (vgl. Reh/Ricken 2018, S. 2).

- eine global-digitale Augmentierung der Räume, statt einer lokalen Gebundenheit an den (Sitz-)Platz im Unterricht (Hess 2019, S. 4 ff.).
- affektive Zeitsprünge und Flowerleben, während die Zeit in der Schule langsam vergeht (vgl. Kraus 2009, S. 201).
- eine Wertschätzung von Bewegung und Geschicklichkeit, während in der Schule eher eine kognitive Aktivierung und Stillsitzen erwartet werden (vgl. Dietrich/Riepe 2019, S. 686 ff.).

Das Spiel verstanden als Heterotopie betont jedoch die ambivalente Verstrickung der beiden Orte. Josy und Jenny beschreiben das Spielen u. a. mit den Worten, ein „bisschen Geld verdient“ und „kurz“ ihren „Job gemacht“ zu haben. Wie in der Schule (vgl. Breidenstein 2006) scheint es auch beim Spielen darum zu gehen, einen ‚Job‘ zu erledigen.

Die Schule ist nicht unbeteiligt an ihren Gegenorten. Unseres Erachtens sollte sie sich von diesen irritieren und kritisieren lassen. Denn – invers gelesen – scheint die Lebenswelt der Kinder genau das zu entbehren, was sie an ihrem Gegenort inszenieren und verhandeln. Zugespitzt formuliert, steht den Kindern die Welt ja gerade *nicht* offen, Geschicklichkeit und Ausdauer führen *nicht* zu Reichtum (vgl. von Ackeren/Klemm 2019, S. 402 ff.). Die Frage ist nun, wie positioniert sich die Grundschule zu ihren Gegenorten und den in ihr aufgerufenen marktorientierten Logiken? Arbeitet sie weiter am individuellen Leistungsversprechen und legitimiert auf diese Weise ökonomische Ungleichheit, oder arbeitet sie alternative Strategien heraus, wie (trotzdem) ein gutes Leben gelingen kann?

Literatur

- van Ackeren, Isabell/Klemm, Klaus (2019): 100 Jahre Grundschule – Soziale Chancengleichheit und kein Ende. In: ZfG, Jg. 2019, Nr. 12, S. 399–414.
- Breidenstein, Georg (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob, Wiesbaden: Springer.
- Dander, Valentin (Hg.) (2014): Zones Virtopiques. Die Virtualisierung der Heterotopien und eine mediale Dispositivanalyse am Beispiel des Medienkunstprojekts Zonelnterdite.* Innsbruck: Innsbruck University Press.
- Deckert-Peaceman, Heike/Dietrich, Cornelia/Stenger, Ursula (2010): Einführung in die Kindheitsforschung. Darmstadt: WBG Academic.
- Dietrich, Cornelia/Riepe, Valerie (2019): Praktiken der Homogenisierung. Soziale Choreographien im Schulalltag. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 2019, Nr. 5, S. 669–691.
- Engel, Juliane/Jörissen, Benjamin (2019): Unsichtbare Sichtbarkeiten: Kontrollverlust und Kontrollphantasmen in öffentlichen und jugendkulturellen Digitalisierungsdiagnosen. In: Alkemeyer, Thomas/Buschmann, Nikolaus/Etzmüller, Thomas (Hrsg.): Gegenwartsdiagnosen. Bielefeld: transcript, S. 549–68.
- Foucault, Michel (2006): Die Heterotopien/Der utopische Körper. Zwei Radiovorträge. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Hess, Anette (2019): Disziplin und Leistung im Alltag einer zweiten Grundschulklasse. Eine ethnographische Studie. Wiesbaden: Springer.
- Irion, Thomas (2021): Digitale Grundbildung – zukunftsorientiert und grundschulgerecht. In: Hekker, Ulrich/Lassek, Maresi/Ramseger, Jörg (Hrsg.): *Kinder lernen Zukunft. Über die Fächer hinaus – Prinzipien und Perspektiven*. Frankfurt a. M.: Grundschulverband e.V.
- Jörissen, Benjamin/Schröder, Karoline/Carnap, Anna (2020): Postdigitale Jugendkultur. In: Timm, Susanne/Costa, Jana/Kühn, Claudia/ Scheunpflug, Annette (Hrsg.): *Kulturelle Bildung*. Münster und New York: Waxmann, S. 61-78.
- Kraus, Anja (2009): „Schulkultur“ aus der Perspektive von 12-13 Jährigen: Ein Vergleich zwischen finnischen und deutschen Schüler(inne)n. In: de Boer, Heike/Deckert-Peaceman, Heike (Hrsg.): *Kindergarten in der Schule: Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung*. Heidelberg: Springer, S. 193-205.
- Lefèbvre, Henri (1991): *The production of space*. Hoboken, New Jersey: Wiley-Blackwell.
- Löw, Martina (2005): Die Rache des Körpers über den Raum? Über Henri Lefèbvres Utopie und Geschlechterverhältnisse am Strand. In: Schroer, Markus (Hrsg.): *Soziologie des Körpers*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 241-270.
- Muchow, Martha/Muchow, Hans Heinrich/Behnken, Imbke/Honig, Michael-Sebastian (2012): *Der Lebensraum des Großstadtkindes* (Neuausgabe). Weinheim: Beltz Juventa.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2002): Gruppendiskussionen mit Kindern: die dokumentarische Interpretation von Spielpraxis und Diskursorganisation. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, Jg. 2001, Nr. 3(1), S. 41-63.
- Nohl, Arnd-Michael (2014): Bildung und konjunktive Transaktionsräume. In: von Rosenberg, Florian/Geimer, Alexander (Hrsg.): *Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität*. Wiesbaden: Springer, S. 27-40.
- Nohl, Arnd-Michael (2016): Pädagogische Prozesse im Raum – pragmatistische und wissenssoziologische Perspektiven auf Sozialisation und Bildung. In: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, Jg. 2016, Nr. 92(3), S. 383-407.
- Reh, Sabine/Ricken, Norbert (2018): Leistung als Paradigma. Eine Einführung in die Konzeption des Bandes. In: Reh, Sabine/Ricken, Norbert (Hrsg.): *Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1-17.
- Sybo Games (2023): URL: <https://sybogames.com/>, [Abrufdatum 15.01.2014].
- Witzel, Marc (2021): Sozialpädagogische Orte im digitalen Raum. In: Wunder, Maik (Hrsg.): *Digitalisierung und Soziale Arbeit. Transformationen und Herausforderungen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 68-79.

Autor:innen

Brämer, Martin, Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Humboldt Universität zu Berlin, ORCID: 0000-0001-6686-0108

Carnap, Anna, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Humboldt Universität zu Berlin, ORCID: 0000-0002-4220-5042

*Christian Elting, Simon Meyer, Katrin Lohrmann,
Rebecca Baumann, Birte Oetjen, Barbara Lenzgeiger,
Victoria Wiederseiner, Julia Kantreiter,
Anna-Katharina Widmer und Bärbel Kopp*

Veränderungen aufseiten der Lehrperson und des Unterrichts im Kontext der COVID-19-Pandemie. Befunde der Forschungsinitiative „Förderung der Lern- und Persönlichkeitsentwicklung in digital gestützten Lernumgebungen“

Abstract

Während auf der Wirkungsseite negative Effekte der Pandemie auf die Lern- und Persönlichkeitsentwicklung von Grundschulkindern empirisch dokumentiert sind (z. B. SWK 2022), fehlen differenzierte Erkenntnisse zu Veränderungen aufseiten der Lehrperson und des Unterrichtsangebots. Im Beitrag werden ausgewählte Ergebnisse aus drei Teilprojekten einer Forschungsinitiative präsentiert, die unterschiedliche professionelle Kompetenzbereiche und unterrichtliche Angebote zur Förderung der Lernentwicklung in verschiedenen Fächern wie auch der Persönlichkeitsentwicklung in den Blick nehmen. Die Befunde zeichnen ein differenzierteres Bild pandemiebedingter Zäsuren auf der Angebotsseite (Lehrperson und Unterricht). Diskutiert wird deren Erklärungspotenzial für wirkungsseitige Pandemie-Effekte, v. a. mit Blick auf Aufholmaßnahmen und die Professionalisierung von Grundschullehrkräften.

Schlüsselwörter

COVID-19, professionelle Kompetenz, (digitales) Unterrichtsangebot, Lernentwicklung, Persönlichkeitsentwicklung

1 Forschungsinitiative

Die vorgestellten Projekte sind Teil einer Forschungsinitiative der Konferenz für Grundschulpädagogik und -didaktik an bayerischen Universitäten.¹ Den Ausgangspunkt des 2021 initiierten Vorhabens bildeten die Bedingungen des Lehrens und Lernens während der Pandemie. Namensgebendes Ziel war und ist es, Erkenntnisse zur Förderung der Lern- und Persönlichkeitsentwicklung in digital gestützten Lernumgebungen zu gewinnen.

Inhaltliche Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Teilprojekte spiegeln sich in ihrer Verortung im Angebots-Nutzungs-Paradigma (z. B. Vieluf et al. 2020) wider: Die Teilprojekte *BELEBT* und *KAKUDA* untersuchen Aspekte der professionellen Kompetenz – ersteres das Zusammenspiel von Beanspruchung und Ressourcen, letzteres mediendidaktische Selbstwirksamkeitserwartungen und Überzeugungen der Lehrperson. Zwei Teilprojekte analysieren die Häufigkeit bzw. Qualität ausgewählter Unterrichtsangebote – das Teilprojekt *Grundlegende Bildung* Angebote zur Lernförderung im Sachunterricht und zur Persönlichkeitsförderung, *KAKUDA* digitale Angebote im Deutschunterricht. Der Fokus liegt somit auf der Angebotsseite. Gemeinsames Ziel ist die Ableitung von Hinweisen zur Erklärung pandemiebedingter Rückstände in der Lern- bzw. Persönlichkeitsentwicklung der Schüler:innen.

Methodisch eint die Projekte ein quantitativer Zugriff auf retrospektive Einschätzungen bayerischer Grundschullehrkräfte, mit unterschiedlichen zeitlichen Perspektiven: *BELEBT* und *KAKUDA* analysieren Daten zur Angebotsseite nach der Pandemie und pandemiebedingte Veränderungen aus Sicht der Lehrperson, das Projekt *Grundlegende Bildung* hingegen untersucht retrospektive Einschätzungen zum Unterrichtsangebot vor und während der Pandemie.

Auf die Darstellung der Teilprojekte und ausgewählter Befunde folgt eine gemeinsame Diskussion ihrer Implikationen und Limitationen.

2 Teilprojekte

2.1 BELEBT (Baumann & Wiederseiner)

Das Arbeitsanforderungen-Arbeitsressourcen-Modell (vgl. Bakker/Demerouti 2007) zeigt, dass das Verhältnis von objektiven Anforderungen und Ressourcen für ein erfolgreiches Belastungsmanagement entscheidend ist. Sind nicht ausreichend Ressourcen zur Bewältigung von Anforderungen vorhanden, kann ein subjektives Belastungserleben resultieren, das negative Beanspruchungsfolgen, wie Burnout, bedingen kann (vgl. ebd.). Grundschullehrkräfte weisen per se ein hohes negati-

1 Vgl. zu allen Teilprojekten und Beteiligten <https://www.uni-regensburg.de/humanwissenschaften/grundschultagung2016/die-konferenz/forschungsinitiative/index.html>

ves Beanspruchungserleben auf (z. B. Cramer/Friedrich/Merk 2018), welches sich durch die Pandemie verstärkt hat (z. B. Eickelmann/Drossel 2020). Belastend waren z. B. die digitale Kommunikation oder Lernrückstände der Schüler:innen (vgl. ebd.). Für eine erfolgreiche Belastungsbewältigung gelten soziale Unterstützung und Zusammenarbeit unter Kolleg:innen sowie die Beziehung zu Schüler:innen als zentrale Ressourcen (vgl. ebd.). Wie hoch das negative Beanspruchungserleben sowie die genannten Ressourcen nach der Pandemie ausgeprägt waren und sich retrospektiv während der Pandemie verändert haben, ist bislang nicht erforscht. Ausgehend von diesen Desiderata werden im Beitrag zwei ausgewählte Fragen des Teilprojekts *BELEBT* (Belastungserleben und soziale Beziehungen von Grundschullehrkräften) untersucht:

- F1: Wie sind Belastungserleben und Ressourcen von Grundschullehrkräften nach der Pandemie ausgeprägt?
- F2: Wie haben sich diese durch die Pandemie verändert?

Die Erhebung bei 107 bayerischen Grundschullehrkräften (weiblich: 92 %; Berufsjahre: $M = 18.41$, $SD = 10.37$) erfolgte in einer querschnittlichen Online-Fragebogenstudie (11/22–03/23). Zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage wurden die Lehrkräfte im vierstufigen Format (1 = stimme gar nicht zu, 4 = stimme voll und ganz zu) nach dem Burnouterleben als Resultat der subjektiven Belastung (7 Items; $\alpha = .79$; vgl. Demerouti/Nachreiner 1998), nach der Beziehung zu Schüler:innen (7 Items; $\alpha = .78$; vgl. Furthmüller 2014; Meyer 2010) und der sozialen Unterstützung im Kollegium (4 Items; $\alpha = .82$; vgl. Schaarschmidt/Fischer 2008) gefragt. Die Zusammenarbeit im Kollegium wurde anhand eines sechsstufigen Formats zwischen je zwei Extremaussagen (12 Items; $\alpha = .87$; vgl. Kauffeld 2004) eingeschätzt. Für Frage 2 wurden die Lehrkräfte gefragt, ob sich das Belastungserleben und die Ressourcen durch die Pandemie ungünstig oder günstig entwickelten oder gleichgeblieben sind. Die Forschungsfragen wurden deskriptiv beantwortet.

Das Belastungserleben (F1) lag knapp über dem theoretischen Mittel von $M = 2.50$ ($M = 2.58$, $SD = 0.58$). Während die Beziehung zu Schüler:innen ($M = 3.35$, $SD = 0.35$) und die soziale Unterstützung im Kollegium ($M = 3.17$, $SD = 0.68$) eher positiv eingeschätzt wurden, rangierte die Zusammenarbeit im Kollegium ($M = 2.68$, $SD = 0.92$) unter dem theoretischen Mittel von $M = 3.50$. Fast zwei Drittel (59 %) nahmen ein ungünstigeres Belastungserleben durch die Pandemie (F2) wahr; 37 % der Befragten zufolge blieb es gleich. Die Beziehung zu Schüler:innen veränderte sich laut 73 % nicht; 16 % nahmen eine ungünstige Entwicklung wahr. Zwei Drittel (64 %) gaben an, dass sich die soziale Unterstützung im Kollegium nicht verändert habe, 11 % berichteten eine ungünstige Entwicklung. Auch die Zusammenarbeit im Kollegium veränderte sich laut 57 % nicht; knapp ein Viertel (23 %) schilderte eine ungünstige Entwicklung.

Zusammenfassend lag das Belastungserleben der Lehrkräfte im Bereich des theoretischen Mittels. Die retrospektiv eingeschätzte Veränderung verweist jedoch auf eine ungünstige Entwicklung während der Pandemie. Relevante Ressourcen, wie die Beziehung zu Schüler:innen und die soziale Unterstützung im Kollegium, waren eher positiv ausgeprägt und haben sich während der Pandemie mehrheitlich nicht verändert. Die eher geringe Zusammenarbeit im Kollegium hat sich bei der Mehrheit der Lehrkräfte ebenso nicht verändert.

Die Befunde zeigen, dass Lehrkräfte in ihrer Belastungsbewältigung unterstützt werden sollten. Einen hohen Stellenwert sollte die Förderung der Zusammenarbeit im Kollegium als relevante Ressource haben (Cramer/Friedrich/Merk 2018, Eickelmann/Drossel 2020). Hier besteht das Potential der kollegialen Fallberatung, weshalb im *BELEBT*-Projekt eine Fortbildung hierzu angeboten und evaluiert wird.

2.2 Grundlegende Bildung (Elting, Lenzgeiger, Meyer, Lohrmann & Kantreiter)

Normativer Anspruch des Grundlegenden Bildungsauftrags der Grundschule ist die multikriteriale Förderung der Lern- und Persönlichkeitsentwicklung der Schüler:innen (vgl. Einsiedler 2014). Während der Pandemie waren Grundschullehrkräfte gefordert, diesem Auftrag unter erschwerten Bedingungen nachzukommen. Wirkungsseitig sind pandemiebedingte Rückstände in der Lern- und Persönlichkeitsentwicklung dokumentiert (z. B. SWK 2022). Unklar ist, welche Angebote unter Pandemiebedingungen gemacht wurden und wie diese mit Angeboten unter Normalbedingungen zusammenhängen. Das gilt v. a. für Angebote im Sachunterricht, der weniger im Fokus stand als Deutsch und Mathematik (vgl. Porsch/Porsch 2020), aber auch für zentrale Facetten der Persönlichkeitsentwicklung, die während der Pandemie rückläufig waren (vgl. Lehmann/Lechner/Scheithauer 2022). Diese Desiderata greift das Teilprojekt *Grundlegende Bildung* mit den folgenden Fragen auf:

- F1: Welche Veränderungen in den Angeboten zur Förderung der Lernentwicklung im Sachunterricht und der Persönlichkeitsentwicklung zeigen sich im Vergleich zwischen Normal- und Pandemiebedingungen?
- F2: Wie hing das Ausmaß der Angebote zur Förderung der Lernentwicklung im Sachunterricht und der Persönlichkeitsentwicklung unter Normal- bzw. Pandemiebedingungen zusammen?

Zur Beantwortung der Fragen schätzten $N = 330$ Grundschullehrkräfte (weiblich: 94 %; Dienstjahre: $M = 19.07$, $SD = 9.38$) in einem retrospektiven Längsschnittdesign (08/22–12/22) mittels Online-Fragebogen ein, wie häufig (1 = fast nie, 5 = fast immer) sie unter Normal- (vor der Pandemie) und Pandemiebedingungen (Schuljahr 2020/21) Angebote zur Förderung der Lernentwicklung im Sachun-

terricht und der Persönlichkeitsentwicklung machten. Angebote zur Förderung der Lernentwicklung wurden in Anlehnung an den Perspektivrahmen Sachunterricht (vgl. GDSU 2013) über ausgewählte perspektivenübergreifende Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen (DAH) operationalisiert (eigenständig erarbeiten, evaluieren/reflektieren, kommunizieren/mit anderen zusammenarbeiten, umsetzen/handeln; je 3 Items; $\alpha = .60-.74$; vgl. Kantreiter et al. 2024). Angebote zur Förderung der Persönlichkeitsentwicklung wurden orientiert an Martschinke und Frank (2015) über emotionale, personale und soziale Kompetenzen erfasst (je 4 Items; $\alpha = .72-.84$; vgl. Kantreiter et al. 2024). Die Forschungsfragen wurden mittels deskriptiver Analysen, t -Tests für abhängige Daten (F1) und Korrelationsanalysen (F2) beantwortet. Fehlende Werte (Anteil < 3 %) wurden mit dem EM-Algorithmus behandelt.

Mit Blick auf das Angebotsspektrum (F1) zeigte sich, dass unter Pandemiebedingungen erheblich weniger Angebote zur Förderung der Lernentwicklung ($t(329) = 31.58, p < .001, d = 1.86$) und der Persönlichkeitsentwicklung ($t(329) = 24.86, p < .001, d = 1.54$) gemacht wurden als unter Normalbedingungen. Die Rückgänge fielen für sämtliche DAH bzw. Persönlichkeitsfacetten deutlich aus, mit Ausnahme eines moderaten Rückgangs in der DAH eigenständig erarbeiten (vgl. ausführlich Kantreiter et al. 2024). Im Bereich der Lernentwicklung wurden unter Normalbedingungen am meisten Angebote zur DAH kommunizieren und mit anderen zusammenarbeiten ($M = 3.88, SD = 0.61$) gemacht, am wenigsten zur DAH eigenständig erarbeiten ($M = 3.34, SD = 0.61$). Unter Pandemiebedingungen kehrte sich das Verhältnis um: Angebote zur DAH eigenständig erarbeiten ($M = 2.78, SD = 0.86$) überwogen jene zur DAH kommunizieren und mit anderen zusammenarbeiten ($M = 2.17, SD = 0.82$). Im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung wurden unter Normalbedingungen mehr Angebote zur sozialen Kompetenz ($M = 4.19, SD = 0.53$) gemacht als zur personalen Kompetenz ($M = 3.90, SD = 0.61$). Auch dieses Verhältnis kehrte sich unter Pandemiebedingungen um: Es gab mehr Angebote zur personalen ($M = 3.28, SD = 0.83$) als zur sozialen Kompetenz ($M = 2.66, SD = 0.91$). Die Unterschiede zwischen den verglichenen Angebotsarten vor und während der Pandemie wurden mit moderaten bis großen Effektstärken ($d = 0.51-0.87$) allesamt signifikant ($p < .001$). Korrelationsanalytisch (F2) zeigte sich ein deutlicher und stabiler Zusammenhang zwischen Angeboten zur Förderung der Lern- und Persönlichkeitsentwicklung unter Normal- ($r = .52, p < .001$) bzw. Pandemiebedingungen ($r = .54, p < .001$). Ergänzend zu wirkungsseitigen Befunden bestätigen die Ergebnisse, dass die Pandemie auch auf der Angebotsseite eine erhebliche Zäsur darstellte – im Sachunterricht wie auch im Persönlichkeitsbereich. Abstriche waren v. a. in sozial-kooperativen Lernarrangements zu verzeichnen, zugunsten der Förderung eigenständigen Lernens und personaler Kompetenzen, die jedoch von einem niedrigeren Ausgangsniveau ebenfalls rückläufig waren. Aufholmaßnahmen und

die Sicherung von Mindeststandards sollten demnach auf die Lernentwicklung im Sachunterricht und die Persönlichkeitsentwicklung ausgeweitet werden, um den Ansprüchen Grundlegender Bildung durch ein ausgewogenes Angebot individueller und gemeinsamer Lernsituationen umfänglicher gerecht zu werden. Ferner verdeutlichen die Analysen, dass Lehrkräfte, die mehr Angebote zur Förderung der Lernentwicklung im Sachunterricht machen, auch mehr Gelegenheiten zur Förderung der Persönlichkeitsentwicklung bieten. Dieser Zusammenhang zeigte sich über Normal- und Pandemiebedingungen hinweg deutlich und stabil, was auf die Vereinbarkeit des multikriterialen Bildungsanspruchs der Lern- und Persönlichkeitsförderung deutet, auch in Krisenzeiten.

2.3 KAKUDA (Oetjen & Widmer)

Digitale Angebote wurden vor der Pandemie selten für die Gestaltung des Unterrichts genutzt (z. B. Drossel et al. 2019). Studien zum Fernunterricht während der Pandemie zeigen, dass trotz des weiterhin überwiegenden Einsatzes analoger Medien (z. B. Dertinger et al. 2023) digitale Angebote vereinzelt für selbstständiges Üben verwendet wurden (vgl. Lohr et al. 2021). Zudem scheint seit der Pandemie die Bereitschaft von Lehrkräften gestiegen, digitale Medien verstärkt in den Unterricht zu integrieren (vgl. ebd.). Es deutet sich damit ein quantitativer Digitalisierungsschub durch die Pandemie an (vgl. Eickelmann/Gerick 2020). Qualitätsvolle digitale Angebote, z. B. individuelle Fördermaßnahmen oder interaktive Kooperation mit digitalen Angeboten, waren allerdings vor, während und nach der Pandemie selten (vgl. Lohr et al. 2021). Der qualitative als auch der quantitative Einsatz digitaler Medien kann durch Selbstwirksamkeitserwartungen und Überzeugungen günstig beeinflusst werden (vgl. Waffner 2020). Diesbezüglich mangelt es derzeit noch an grundschulspezifischen Studien. Gleiches gilt für den generellen Einsatz digitaler Medien in der Primarstufe nach der Pandemie sowie für potenzielle Veränderungen der Lehrkraftkompetenzen durch die Pandemie. Ausgehend von diesen Desiderata geht der Beitrag folgenden Forschungsfragen des Projekts KAKUDA (Kognitive Aktivierung und konstruktive Unterstützung mit digitalen, adaptiven Angeboten; vgl. Oetjen et al. im digitalen Band) nach:

- F1: Wie häufig setzten Grundschullehrkräfte nach der Pandemie digitale Angebote im Deutschunterricht ein?
- F2: Welche pandemiebedingten Veränderungen in der qualitätsvollen Gestaltung (kognitive Aktivierung, konstruktive Unterstützung und Adaptivität) digitaler Angebote nahmen die Grundschullehrkräfte wahr?
- F3: Wie hingen diese Veränderungen mit mediendidaktischen Selbstwirksamkeitserwartungen und Überzeugungen nach der Pandemie zusammen?

Die Erhebung erfolgte im Schuljahr 2022/23 mit 224 bayerischen Grundschullehrkräften (weiblich: 94 %; Dienstjahre: $M = 16.61$, $SD = 9.23$). Anhand von sieben Items wurden die Lehrkräfte gefragt, wie häufig (vierstufige Likertskala:

1 = nie, 4 = fast täglich) sie nach der Pandemie ausgewählte digitale Angebote in ihrem Deutschunterricht einsetzten. Die selbst eingeschätzte pandemiebedingte Veränderung bezüglich der Gestaltung qualitätsvoller digitaler Angebote (Eigenkonstruktion; 7 Items; $\alpha = .92$), mediendidaktische Selbstwirksamkeitserwartungen (5 Items; $\alpha = .87$; Adaption n. Herzig et al. 2015) und mediendidaktische Überzeugungen (6 Items; $\alpha = .77$; ebd.) wurden mit einer vierstufigen Likertskala (1 = stimme gar nicht zu, 4 = stimme voll zu) erfasst. Die Auswertungen erfolgten deskriptiv (F1–2) bzw. korrelationsanalytisch (F3).

Im Durchschnitt gaben die Lehrkräfte an, digitale Angebote im Deutschunterricht nach der Pandemie (F1) weniger als einmal wöchentlich bis nie zu nutzen (Videokonferenzen: $M = 1.37$, $SD = 0.59$; Lernprogramme/Apps mit Anpassungsmöglichkeiten: $M = 1.78$, $SD = 0.84$; Digitale Arbeitsblätter: $M = 2.04$, $SD = 0.98$; Digitale Pinnwände zur Präsentation und Kooperation: $M = 2.09$, $SD = 1.11$; Lern- und Erklärvideos: $M = 2.22$, $SD = 0.73$; Lernprogramme/Apps mit automatischen Hilfestellungen: $M = 2.61$, $SD = 0.86$). Auch wenn nur ausgewählte digitale Angebote erfasst wurden, deuten die Ergebnisse nicht auf einen pandemiebedingten Digitalisierungsschub hin. Die Lehrkräfte nahmen allerdings eine leicht positive Veränderung (F2) in der Gestaltung qualitätsvoller digitaler Angebote wahr ($M = 2.61$, $SD = 0.68$, $t(223) = 2.47$, $p < .05$, $d = 0.17$). Korrelationsanalysen (F3) zeigten, dass diese Veränderung signifikant positiv mit den mediendidaktischen Selbstwirksamkeitserwartungen ($r = .56$, $p < .01$) und Überzeugungen ($r = .29$, $p < .01$) nach der Pandemie zusammenhing. Je eher eine positive Veränderung in der qualitätsvollen Gestaltung digitaler Angebote durch die Pandemie erlebt wurde, desto selbstwirksamer und positiver standen Lehrkräfte dem Einsatz digitaler Medien gegenüber. Die Ergebnisse weisen damit darauf hin, dass auch nach der Pandemie eine Professionalisierung von Grundschullehrkräften für den quantitativen und qualitativen Einsatz digitaler Angebote erforderlich ist.

3 Diskussion

Ziel der Analysen aus den Teilprojekten der Forschungsinitiative war es, pandemiebedingte Zäsuren auf der Angebotsseite differenzierter zu beschreiben. Dabei wurden unterschiedliche professionelle Kompetenzen und Angebote zur Förderung der Lern- und Persönlichkeitsentwicklung untersucht.

BELEBT zeigt, dass mit der Pandemie bei weiterhin ausbaubedürftigen Ressourcen eine erhöhte negative Beanspruchung einherging. Mit Blick auf Aufholmaßnahmen und Professionalisierung ist ein Bedarf nach präventiver, intervenierender und curricular verankerter Stärkung der Lehrkraftgesundheit zu konstatieren, die im gegenwärtigen Diskurs mehr Beachtung erfahren sollte. Als hilfreiche Ressourcen konnten positive Beziehungen zu Kolleg:innen und Schüler:innen identifiziert werden, für deren Ausbau die Methode der kollegialen Fallberatung aussichtsreich erscheint.

Das Teilprojekt *Grundlegende Bildung* erweitert die wirkungsseitige Befundlage um Erkenntnisse zu deutlichen pandemiebedingten Zäsuren im unterrichtlichen Angebot, v. a. mit Blick auf gemeinsame Lerngelegenheiten. Die Rückgänge in allen untersuchten Angeboten zur Förderung der Lernentwicklung im Sachunterricht und der Persönlichkeitsentwicklung kennzeichnen deutliche Nachholbedarfe. Das Kernfach Sachunterricht und die Persönlichkeitsentwicklung sollten in der Debatte um Aufholmaßnahmen und Mindeststandards also mehr Berücksichtigung erfahren, um den Auftrag Grundlegender Bildung zu erfüllen. Die Analysen deuten an, dass sich die multikriterialen Ziele der Lern- und Persönlichkeitsförderung dabei durchaus vereinbaren lassen.

KAKUDA dokumentiert angesichts der Seltenheit des Einsatzes digitaler Angebote im Deutschunterricht einen anhaltenden Bedarf nach entsprechenden Professionalisierungsmaßnahmen. Als Ansatzpunkte legen die Befunde eine Sensibilisierung für Qualitätskriterien digitaler Lernangebote und eine Stärkung mediendidaktischer Überzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen zu deren Gestaltung nahe.

Reichweite und Belastbarkeit der Befunde sind limitiert. Sie basieren auf retrospektiven Selbstauskünften, sodass Verzerrungen nicht auszuschließen sind. Es wurden unterschiedliche anfallende Stichproben bayerischer Grundschullehrkräfte untersucht, deren Einschätzungen weder vergleichbar noch repräsentativ sind. Die Analysen sind auf Selbstauskünfte zu ausgewählten Facetten der professionellen Kompetenz bzw. des Unterrichtsangebots beschränkt und geben als solche nur bedingt Auskunft über die tatsächliche Ausprägung bzw. Qualität. Ferner handelt es sich um querschnittliche oder retrospektive Längsschnittdaten zur Angebotsseite; Nutzung und Wirkung wurden nicht erfasst. Es bleibt also offen, ob pandemiebedingte Rückgänge auf der Wirkungsseite tatsächlich durch die gefundenen angebotsseitigen Veränderungen bedingt sind.

Die Befunde geben dennoch Hinweise für die Erklärung und Bearbeitung wirkungsseitiger Rückstände. Sie leisten dabei zugleich einen evidenzbasierten Beitrag, um den gegenwärtigen Diskurs um die Professionalisierung von (angehenden) Grundschullehrkräften zur Sicherung von Mindeststandards nicht auf ausgewählte Kernfächer und Leistungsziele zu verengen und weisen somit über die Pandemie hinaus.

Literatur

- Bakker, Arnold/Demerouti, Evangelia (2007): The Job Demands-Resources model: state of the art. In: *Journal of Managerial Psychology*, Jg. 22, Nr. 3, S. 309-328.
- Cramer, Colin/Friedrich, Alena/Merk, Samuel (2018): Belastung und Beanspruchung im Lehrerinnen- und Lehrerberuf: Übersicht zu Theorien, Variablen und Ergebnissen in einem integrativen Rahmenmodell. In: *Bildungsforschung*, Nr. 1, S. 1-23.
- Demerouti, Evangelia/Nachreiner, Friedhelm (1998): Zur Spezifität von Burnout für Dienstleistungsberufe: Fakt oder Artefakt. In: *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft*, Jg. 52, Nr. 2, S. 82-89.

- Dertinger, Andreas/Kramer, Michaela/Koschei, Franziska/Schmidt, Lena/Eggert, Susanne/Kammerl, Rudolf (2023): Wie hat sich das pandemiebedingte Distance-Schooling auf die Digitale Bildung im Grundschulalter ausgewirkt? Ein systematisches Review. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung*, Jg. 16, Nr. 2, S. 449-464.
- Drossel, Kerstin/Eickelmann, Birgit/Schaumburg, Heike/Labusch, Amelie (2019): Nutzung digitaler Medien und Prädiktoren aus der Perspektive der Lehrerinnen und Lehrer im internationalen Vergleich. In: Eickelmann, Birgit/Bos, Wilfried/Gerick, Julia/Goldhammer, Frank/Schaumburg, Heike/Schwippert, Knut/Senkbeil, Martin/Vahrenhold, Jan (Hrsg.): *ICILS 2018 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking*. Münster: Waxmann, S. 205-240.
- Eickelmann, Birgit/Drossel, Kerstin (2020): Schule auf Distanz: Perspektiven und Empfehlungen für den neuen Schulltag. Eine repräsentative Befragung von Lehrkräften in Deutschland. Düsseldorf: Vodafone Stiftung.
- Eickelmann, Birgit/Gerick, Julia (2020): Lernen mit digitalen Medien. Zielsetzungen in Zeiten von Corona und unter besonderer Berücksichtigung von sozialen Ungleichheiten. In: Fickermann, Detlef/Edelstein, Benjamin (Hrsg.): „Langsam vermisste ich die Schule...“. Schule während und nach der Corona-Pandemie. Münster: Waxmann, S. 153-162.
- Einsiedler, Wolfgang (2014): Grundlegende Bildung. In: Einsiedler, Wolfgang/Götz, Margarete/Hartinger, Andreas/Heinzel, Friederike/Kahlert, Joachim/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 225-233.
- Furthmüller, Peter (2014): Skalenverzeichnis StEG. Skalen und Indizes der Scientific-Use-Files 2005 bis 2009. URL: https://www.iqb.hu-berlin.de/fdz/fdz/studies/StEG/StEG_SV.pdf, [Abrufdatum: 07.12.2023].
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (2013): *Perspektivrahmen Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Herzig, Bardo/Schaper, Niclas/Martin, Alexander/Ossenschmidt, Daniel (2015): Schlussbericht. Verbund: M³K – Modellierung und Messung medienpädagogischer Kompetenz. Universität Paderborn.
- Kantreiter, Julia/Meyer, Simon/Eltling, Christian/Lenzgeiger, Barbara/Jung, Johannes/Lohrmann, Katrin (2024): Welche Effekte hatte die COVID-19-Pandemie auf Grundlegende Bildungsangebote zur Lern- und Persönlichkeitsentwicklung? In: *Zeitschrift für Grundschulforschung*, Jg. 17, Nr. 2.
- Kauffeld, Simone (2004): Fragebogen zur Arbeit im Team. Göttingen: Hogrefe.
- Lehmann, Juliane/Lechner, Viola/Scheithauer, Herbert (2022): School closures during the COVID-19 pandemic: psychosocial outcomes in children. In: *International Journal of Developmental Science*, Vol. 15, Nr. 3-4, S. 85-111.
- Lohr, Anne/Sailer, Michael/Schultz-Pernicke, Florian/Vejvoda, Johanna/Murböck, Julia/Heitzmann, Nicole/Giap, Shayla/Fischer, Frank (2021): *Digitale Bildung an bayerischen Schulen vor und während der Corona-Pandemie*. München: vbw Vereinigung der bayerischen Wirtschaft e. V.
- Martschinke, Sabine/Frank, Angela (2015): Eine starke Reise mit der Klasse. „Starke Kinder“ in der Grundschule. Augsburg: Auer.
- Meyer, Barbara E. (2010): Zur Professionalisierung durch Schulpraktika. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Porsch, Raphaela/Porsch, Torsten (2020): Emotionales Erleben im Fernunterricht. Wie bedeutsam ist das berufliche didaktische Wissen der Eltern? In: *PraxisForschungLehrer*innenBildung*, Jg. 2, Nr. 6, S. 155-174.
- Schaarschmidt, Uwe/Fischer, Andreas W. (2008): *AVEM – Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster*. Göttingen: Pearson.
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der KMK (SWK) (2022): *Basale Kompetenzen vermitteln – Bildungschancen sichern*. Bonn: SWK.
- Vieluf, Svenja/Praetorius, Anna-Katharina/Rakoczy, Katrin/Kleinknecht, Marc/Pietsch, Marcus (2020): Angebots-Nutzungs-Modelle der Wirkweise des Unterrichts. Ein kritischer Vergleich verschiedener Modellvarianten. In: Praetorius, Anna-Katharina/Grünkorn, Juliane/Klieme, Eckhard (Hrsg.): *Empirische Forschung zu Unterrichtsqualität. Theoretische Grundfragen und quantitative Modellierungen*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 63-80.

Waffner, Bettina (2020): Unterrichtspraktiken, Erfahrungen und Einstellungen von Lehrpersonen zu digitalen Medien in der Schule. In: Wilmers, Annika/Anda, Carolin/Keller, Carolin/Ritterberger, Marc (Hrsg.): *Bildung im digitalen Wandel. Die Bedeutung für das pädagogische Personal und für die Aus- und Fortbildung*. Münster: Waxmann, S. 57-102.

Autor:innen

Elting, Christian, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, ORCID: 0000-0003-1409-6712

Meyer, Simon, Dr., Akademischer Rat am Institut für Grundschulforschung der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, ORCID: 0000-0002-7095-4649

Lohrmann, Katrin, Dr., Professorin für Grundschulpädagogik und -didaktik an der Ludwig-Maximilians-Universität München, ORCID: 0000-0001-5780-6193

Baumann, Rebecca, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Grundschulforschung der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, ORCID: 0009-0006-9070-2111

Oetjen, Birte, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Grundschulforschung der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, ORCID 0000-0003-4821-4537

Lenzgeiger, Barbara, Dr., Juniorprofessorin für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt, ORCID: 0009-0005-8670-6542

Wiederseiner, Victoria, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Grundschulforschung der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, ORCID: 0009-0001-3187-8460

Kantreiter, Julia, Dr., Akademische Rätin (Forschung) am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik der Ludwig-Maximilians-Universität München, ORCID: 0000-0001-9202-3004

Widmer, Anna-Katharina, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, ORCID: 0000-0002-4640-3687

Kopp, Bärbel, Dr., Professorin für Grundschulpädagogik und -didaktik mit dem Schwerpunkt Lehren und Lernen an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Grundschuldidaktische Perspektiven

Leonora Gerbeshi und Sonja Ertl

Kenntnis von Grundschulkindern über Kinderrechte

Abstract

Kinder haben einen Anspruch darauf, über ihre Kinderrechte informiert zu werden, um auch deren Einhaltung einfordern zu können. Jedoch fehlt es an Untersuchungen bezüglich der Kenntnis von Grundschulkindern über Kinderrechte. In leitfadengestützten Interviews, die sowohl qualitativ als auch quantitativ inhaltsanalytisch ausgewertet wurden, wurden 59 Kinder der 3. und 4. Jahrgangsstufe zu ihren Kinderrechten befragt. Die Auswertung zeigt, dass den meisten Kindern der Begriff der Kinderrechte bekannt ist und sie diesen aus dem Unterricht kennen. Die UN-Kinderrechtskonvention ist den meisten Kindern hingegen nicht bekannt. Hinsichtlich konkreter Kinderrechte zeigt sich, dass Kinder vor allem Schutz- und Förderrechte kennen, sie aber nur wenige Beteiligungsrechte nennen können. Die Ergebnisse werden diskutiert und Implikationen für die Schulpraxis aufgezeigt.

Schlüsselwörter

Kinderrechte, UN-Kinderrechtskonvention, Grundschul Kinder

1 Einleitung

In der UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK), im Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) zur Menschenrechtsbildung in der Schule (vgl. KMK 2018) und in den Lehrplänen (z. B. StMUK 2014 für Bayern) ist die Auseinandersetzung der Kinder mit ihren Rechten verankert. Die Vertragsstaaten sind dazu verpflichtet, Kinder über die Kinderrechte zu informieren und die UN-KRK bekannt zu machen. Kinderrechte sind „keine Sonderrechte für Kinder, sondern [...] konkretisieren die universellen Menschenrechte im Hinblick auf die Lebenssituation von Kindern“ (Rudolf 2014, S. 22) und berücksichtigen dabei die besondere Situation der Kinder hinsichtlich ihrer geistigen wie auch körperlichen Entwicklung (vgl. Maywald 2012). Inhaltlich lassen sich die Kinderrechte in drei Bereiche einteilen (vgl. BMFSFJ 2018): den Schutz, die Förderung sowie die Beteiligung der Kinder. So sollen Kinder bspw. explizit vor körperlicher und seelischer Gewalt sowie vor Ausbeutung geschützt werden. Sie sollen aber auch bezüglich ihrer Entwicklung

gefördert werden, indem ihnen ein Recht auf Bildung oder auch Gesundheitsversorgung zuteilwird. Darüber hinaus sollen Kinder in allen Angelegenheiten, die sie betreffen, gemäß ihrem Alter und ihrer Reife beteiligt werden, wie z. B. durch das Recht gehört zu werden und das Recht auf freie Meinungsäußerung. Vorliegende Befunde quantitativ angelegter Studien belegen, dass nur ca. ein Drittel der Grundschul Kinder meint, die Kinderrechte zu kennen (vgl. Andresen et al. 2019) und knapp zwei Drittel angeben, noch nie etwas von der UN-KRK gehört zu haben (vgl. ebd.; Mütthling et al. 2018). Zudem zeigt sich, dass der Anteil der Kinder, die meinen Kinderrechte zu kennen, mit dem Alter der Kinder zunimmt (vgl. Andresen et al. 2019). Qualitativ angelegte Gruppendiskussionen von Kindern und Jugendlichen zu Kinderrechten zeigen, dass sie sich inhaltlich vorrangig auf Bildungs- und Schutzrechte, auf Versorgungsrechte und auf das Recht auf Spielen beziehen (vgl. ebd.). Bislang kaum erforscht ist jedoch, woher Grundschul Kinder Kinderrechte kennen und über welche Rechte sie Kenntnis besitzen. Diesem Dilemma widmet sich der vorliegende Beitrag.

2 Forschungsfragen und Methodik

Ziel der Studie *Schüler:innenvorstellungen von Grundschulkindern zu Kinderrechten* ist zu eruieren, welche Vorstellungen Kinder zu (Kinder-)Rechten haben, welche Kinderrechte sie kennen und wie sie deren Umsetzung im Schulalltag wahrnehmen. Der vorliegende Beitrag fokussiert einen Teilaspekt des Gesamtprojekts und geht folgenden Fragestellungen nach:

1. Woher kennen Grundschul Kinder die Begriffe Kinderrechte und UN-KRK?
2. Welche Kinderrechte kennen Grundschul Kinder?

Dafür wurden in einem qualitativen Querschnitt 59 Grundschul Kinder der 3. und 4. Jahrgangsstufe ($n_{3. \text{Jgst.}} = 23$, $n_{4. \text{Jgst.}} = 36$; $n_{\text{männlich}} = 34$; $n_{\text{weiblich}} = 25$) im Herbst 2021 in der Stadt Nürnberg mithilfe eines teilstandardisierten und materialgestützten Interviews zu ihren Kinderrechten befragt.

Die Daten wurden inhaltsanalytisch sowohl qualitativ (vgl. Mayring 2015) als auch quantitativ (vgl. Lamnek 2016) mit MAXQDA anhand eines deduktiv-induktiv entwickelten Kategoriensystems ausgewertet (Cohen's $K = .70 - .90$).

3 Ergebnisse

Abgesehen von drei Kindern gaben alle Kinder ($n = 56$) an, von den Kinderrechten bereits gehört zu haben. Der Begriff der UN-KRK war der Mehrheit der 55 dazu befragten Kinder hingegen *nicht* bekannt ($n = 40$). Im Folgenden werden die Ergebnisse entlang der Forschungsfragen präsentiert.

3.1 Woher kennen Grundschul Kinder die Begriffe Kinderrechte und UN-Kinderrechtskonvention?

Es zeigt sich, dass die Kinder den Begriff der Kinderrechte aus unterschiedlichen Lebensbereichen kennen: Kindergarten, Schule, Unterricht, (digitale) Medien und (soziales) Umfeld.

Die Mehrheit der Kinderäußerungen bezüglich des Kinderrechtsbegriffs bezieht sich auf den Unterricht ($n = 42$). Dabei geben die Kinder zum einen an, Kinderrechte allgemein aus dem Unterricht zu kennen, ohne sich auf einzelne Unterrichtsfächer festzulegen. Zum anderen führen sie an, den Begriff vor allem im Kontext verschiedener Unterrichtsfächer kennen gelernt zu haben. Insbesondere die Fächer Heimat- und Sachunterricht, Religionslehre und Ethik werden genannt, wobei vereinzelt auch Fächer wie Deutsch, Kunst oder Musik angeführt werden, z. B. „In der Schule haben wir ein Musikreferat gehört und da war etwas zu Kinderrechten dabei. Da waren manche Kinderrechte als Lied aufgezählt“. Neben dem Unterricht zeigt sich, dass die Kinder ihre Rechte auch aus ihrem (sozialen) Umfeld ($n = 13$) kennen, z. B. „Bei uns zuhause. Wir reden daheim öfter über Klimaschutz und Kinderrechte“ oder den (digitalen) Medien ($n = 8$). Dabei sagt ein Kind beispielsweise „Also ich habe es in den Filmen gehört, dann habe ich es auch draußen gehört und viele singen auch darüber“. Sechs der acht Kinder geben an, die Kinderrechte (auch) aus dem Fernsehen zu kennen: „Also meistens in den Kindernachrichten am Abend“.

In der Schule ($n = 5$) begegnen den Schüler:innen die Kinderrechte in Form von Plakaten im Schulhaus oder im Hort. Lediglich ein Kind gibt an, die Kinderrechte bereits aus dem Kindergarten zu kennen.

Bezüglich des Begriffs der UN-KRK geben zwar 15 Kinder an, den Begriff zu kennen, jedoch können davon nur sieben Kinder erläutern, woher sie den Begriff kennen. Die UN-KRK ist den Kindern vorrangig aus dem Unterricht bekannt ($n = 4$), z. B. „Ah ja, das habe ich schon öfter im HSU-Unterricht gehört“ und „Wir haben da einen Text gelesen, da stand das drinnen, aber so ganz verstanden habe ich das nicht“. Zwei weitere Kinderäußerungen beziehen sich auf (digitale) Medien und eine auf das (soziale Umfeld) der Kinder: „Das habe ich schon mal in der Stadt gehört, aber sonst nicht“.

3.2 Welche Kinderrechte kennen Grundschul Kinder?

Bezüglich der bekannten Kinderrechte zeigt sich, dass die Schüler:innen vor allem Schutz- ($n = 53$) und Förderrechte ($n = 59$) kennen, jedoch nur wenige Beteiligungsrechte nennen ($n = 6$). Sechs Kinder geben an, keine Kinderrechte benennen zu können.

Hinsichtlich der *Schutzrechte* nennen die Kinder vorrangig den Schutz vor Gewalt ($n = 19$), z. B. „Dass Kinder eine gewaltfreie Erziehung haben“ oder „Keine Aggressivität, also nicht geschlagen werden“. Häufig führen Kinder auch den Schutz im

Krieg (n = 9) und den Schutz vor Kinderarbeit (n = 7) an, z. B. „Recht auf Schutz vor wirtschaftlicher Ausbeutung“. Darüber hinaus beziehen sich die Kinder auch auf den Schutz vor Diskriminierung (n = 5): „Dass Kinder gleichbehandelt sein sollen“ oder „Recht auf Gleichheit“. Im Rahmen der Schutzrechte nennen die Kinder außerdem das Recht auf Eltern (n = 3) und das Recht auf Privatsphäre (n = 3): „Und man darf nicht in Briefe schauen, das kann privat sein“. Sehr selten führen Kinder das Recht auf Leben (n = 2), z. B. „dass Kinder ein Recht auf Leben haben“, und das Recht auf Identität (n = 1) an, z. B. „Dass jedes Kind eine Geburtsurkunde braucht, weil sonst, das ist manchmal in Afrika, dass die Kinder keine Geburtsurkunde kriegen und dann denken die, ja, den Menschen gibt es nicht“.

Hinsichtlich der *Förderrechte* zeigt sich, dass Kinder vor allem das Recht auf Ernährung (n = 20) benennen, z. B. „Und auf jeden Fall ja, dass sie auch genug Essen und zu trinken haben und nicht, dass sie verhungern müssen“. Fast genau so häufig führen die Kinder das Recht auf Bildung (n = 19) an, indem sie beispielsweise allgemein vom Recht auf Bildung sprechen oder explizit die Schule nennen: „Kinder haben das Recht, in die Schule zu gehen“ und „Also, dass sie kostenlos zur Schule gehen dürfen“. Weniger häufig führen die Kinder das Recht auf Spiel, Spaß und Freizeit (n = 10) und das Recht auf ein Zuhause (n = 9) an. Bezüglich des Rechts auf Spiel, Spaß und Freizeit erläutern die Kinder beispielsweise „Recht auf Spiel und Erholung“ und „Kinder brauchen Zeit zum Spielen“. Hinsichtlich des Rechts auf ein Zuhause führen die Kinder zum einen den Aspekt eines Wohnortes an, z. B. „Dass Kinder ein Dach über dem Kopf haben müssen“. Zum anderen bringen sie dieses Kinderrecht mit dem Sicherheitsaspekt in Verbindung: „Einen sicheren Wohnort haben“. Das Recht auf eine Gesundheitsversorgung kennen sechs Kinder, vier Kinder kennen das Recht auf Freiheit. Bezüglich des Rechts auf Gesundheitsversorgung führen die Kinder beispielsweise an: „Medizin [...] Also, dass man ja auch zum Doktor oder so gehen kann“. Deutlich weniger häufig führen die Kinder das Recht auf Leben (n = 2) und das Recht auf Kleidung (n = 2) an, „Zum Beispiel manche Kinder, die haben nicht richtige Kleidung, dass sie auch richtige Kleidung haben“. Auf das Recht der besonderen Fürsorge bezieht sich alleinig ein Kind: „Oder das Recht auf eine Betreuung, wenn man behindert ist“.

Lediglich sechs Kinderäußerungen können den *Beteiligungsrechten* zugeordnet werden. Vier Kinder beziehen sich dabei auf die Meinungsfreiheit: „Recht auf freie Meinungsäußerung“ und „Man hat die Freiheit alles zu sagen“. Ein Kind verweist auf die Mitbestimmung: „Dass man entscheiden darf, was man will [...] Ob man zum Beispiel in eine andere Stadt ziehen will, ob man das überhaupt will“. Ein Kind benennt zentrale Aspekte der Selbstbestimmung: „Ehm, ja, dass sie das Recht haben zu essen, was sie möchten und was sie nicht essen möchten, nicht zu essen. Und sie nicht zu zwingen, was sie nicht wollen“.

4 Diskussion und Ausblick

Insgesamt zeigt sich, dass den meisten Kindern der Begriff der Kinderrechte, entgegen den Ergebnissen von Andresen et al. (2019), bekannt ist, wohingegen der Begriff der UN-KRK der großen Mehrheit der Grundschul Kinder nicht bekannt ist, was den aktuellen Forschungsstand unterstreicht (1). Dass in der vorliegenden Studie deutlich mehr Kinder angeben, den Begriff der Kinderrechte zu kennen als in der Studie Children's Worlds+ (vgl. Andresen et al. 2019), könnte an der selektiven Stichprobe liegen, da die meisten Schüler:innen die Kinderrechte bereits aus dem Unterricht kennen. Außerdem wurden die Kinder in der Befragung Children's Worlds+ in einer Fragebogenerhebung danach gefragt, ob sie wissen, *welche Rechte Kinder und Jugendliche haben* und konnten mit *nein*, *bin mir nicht sicher* und *ja* antworten (vgl. ebd.) und nicht wie in der vorliegenden Studie, ob sie von dem Begriff gehört haben und welche Rechte sie kennen.

Bezüglich der bekannten Kinderrechte zeigt sich, dass Grundschul Kinder vor allem Schutz- und Förderrechte kennen, was den Ergebnissen der Gruppeninterviews von Kindern und Jugendlichen (vgl. ebd.) entspricht. Vor allem kennen Kinder den Schutz vor Gewalt, das Recht auf (gesunde) Ernährung, das Recht auf Bildung sowie das Recht auf Spiel, Spaß und Freizeit. Die Kinder können jedoch nur wenige Beteiligungsrechte nennen.

Da Studien zur Partizipation/Mitbestimmung zeigen, dass dieses Recht im schulischen Kontext kaum umgesetzt wird (vgl. im Überblick Ertl et al. 2022), kann angenommen werden, dass Kinder vor allem die Kinderrechte kennen, deren Gewährung oder Missachtung sie in ihrem (Schul-)Alltag oder weltweit wahrnehmen. Um die Kinder insgesamt über ihre Rechte zu informieren, sollten im Unterricht auch explizit Beteiligungsrechte thematisiert und umgesetzt werden.

Literatur

- Andresen, Sabine/Wilmes, Johanna/Möller, Renate (2019): Children's Worlds+. Eine Studie zu Bedarfen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Gesamtauswertung. Bielefeld: Matthes Druck.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2018): VN-Kinderrechtskonvention. URL: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/kinder-und-jugend/kinderrechte/vn-kinderrechtskonvention>, [Abrufdatum: 10.04.2024].
- Ertl, Sonja/Martschinke, Sabine/Grüning, Miriam (2022): Lasst uns mitbestimmen! Grundschul Kinder und ihr Recht auf Mitbestimmung. In: Grüning, Miriam/Martschinke, Sabine/Häbig, Julia/Ertl, Sonja (Hrsg.): Mitbestimmung von Kindern. Grundlagen für Unterricht, Schule und Hochschule. Weinheim: Beltz Juventa, S. 74-91.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2018): Menschenrechtsbildung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1980/1980_12_04-Menschenrechtserziehung.pdf, [Abrufdatum: 10.04.2024].
- Lamnek, Siegfried (2016): Qualitative Sozialforschung. Weinheim: Beltz.
- Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz.

- Müthing, Kathrin/Razakowski, Judith/Gottschling, Maren (2018): LBS-Kinderbarometer Deutschland 2018. Stimmungen, Trends und Meinungen von Kindern aus Deutschland. URL: <https://m.dw.com/downloads/46333606/lbs-kinderbarometer-201819.pdf>, [Abrufdatum: 10.04.2024].
- Rudolf, Beate (2014): Kinderrechte als Maßstab pädagogischer Beziehungen. In: Prengel, Annedore/Winklhofer, Ursula (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. 1. Praxiszugänge. Opladen: Barbara Budrich, S. 21–32.
- Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (StMBW) (2014): LehrplanPLUS Grundschule. Lehrplan für die bayerische Grundschule. URL: www.lehrplanplus.bayern.de/schulart/grundschule, [Abrufdatum: 10.04.2024].

Autorinnen

Gerbeshi, Leonora, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Grundschulforschung der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, ORCID: 0009-0000-9512-3297

Ertl, Sonja, Dr., Professorin für Grundschulforschung mit Schwerpunkt inklusives Lehren und Lernen an der Universität Augsburg, ORCID: 0000-0001-6262-9638

Carina Jakobs, Stefanie Schnebel und Robert Grassinger

Begabungsberatung auf Einzelschulebene betrachtet

Abstract

Begabungsförderung und darin eingebettet Begabungsberatung sind Bestandteile schulischer Qualität. Es ist daher konzeptionell bedeutsam, Begabungsberatung im Kontext von Qualitätssicherung und -entwicklung an Schulen mitzudenken. Um die Einzelschule in ihrem Schulentwicklungsprozess abzuholen und zu unterstützen, helfen passgenaue schulentwicklungsbezogene Maßnahmen, die sich auf kombinierte Ansätze der Schulentwicklungs- und Schulqualitätsforschung beziehen. Im vorliegenden Beitrag wird die Notwendigkeit einer systemischen Herangehensweise an die Weiterentwicklung der Begabungsberatung hergeleitet und ein Ansatz für die Analyse schulbezogener Faktoren aufgezeigt.

Schlüsselwörter

Begabung, Beratung, Schulentwicklung, Schulqualität

1 Ungleichheiten der Begabungsberatung: Ein systemischer Blick auf die Einzelschule

Lassen Sie uns einführend an Mustafa und Andrea denken. Beide sind neun Jahre alt, für ihr Alter weit überdurchschnittlich intelligent und besuchen die dritte Grundschulklasse. Die Schule von Mustafa liegt in einer eher finanzstarken Stadt mit reichlich additiven schulischen und außerschulischen Bildungsangeboten und legt viel Wert auf Begabungsberatung. Die Schule von Andrea liegt in einer eher ärmeren und kleineren Kommune mit kaum zusätzlichen Bildungsangeboten innerhalb und außerhalb der Grundschule, ein Konzept zur Begabungsberatung gibt es nicht.

Auch wenn die beiden Grundschulkinder über vergleichbare individuelle Potenziale verfügen, ist anzunehmen, dass sich die schulische Beratung und Begleitung ihrer Begabungen unterschiedlich gestalten wird. Dies liegt zum einen an den konkret beteiligten Personen, zum anderen aber an systemischen Faktoren, die sich an den skizzierten Schulen unterschiedlich darstellen. Das skizzierte Szenario

mag verdeutlichen, dass Entwicklungschancen begabter Schüler:innen von der Ausprägung schulischer Prozessqualitäten wie auch vom regionalen Umfeld der jeweiligen Einzelschule beeinflusst werden (vgl. Brockmann 2021, S. 168; Marx/Maaz 2023). Diese Beobachtung widerspricht dem Auftrag der Grundschule, Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit sicherzustellen, weshalb die systematische Verankerung und Qualitätssicherung von Begabungsberatung an der einzelnen Schule als relevantes Thema von Schulqualität und -Entwicklung zu sehen ist (vgl. Rogl/Theiss 2021, S. 85).

2 Begabungsberatung als Thema für Schulentwicklung

Eine auf das Lernen und die Entwicklung von Schüler:innen bezogene Beratung ist eine zentrale Aufgabe der Grundschule (vgl. KMK 2015, S. 11, 20) und wird von Lehrkräften zunehmend als professionelle Aufgabe im Hinblick auf heterogene Lernausgangslagen wahrgenommen (vgl. Liebert 2021; Nguyen/Sliwka 2021). Durch die Festschreibung von Beratung als Aufgabe jeder Schule und Lehrkraft in entsprechenden Rahmenpapieren der meisten Bundesländer ist eine Voraussetzung geschaffen, innerhalb derer Beratung einzelschulbezogen konzeptionell ausgestaltet werden kann und muss (vgl. Budnik/Berger/Skale 2007, S. 65; KMBW 2016, S. 3ff.). Begabungsberatung im engen Sinne wird bislang häufig als ein methodisch gestalteter Problemlöse- und Kommunikationsprozess verstanden, in welchem die Lehrkraft als Experte für Begabung und deren Förderung agiert (vgl. Bögl 2019, S. 6). Für die Stärkung einer Begabungsberatung als Aufgabe der Einzelschule birgt diese Auffassung jedoch die Gefahr, Begabungsberatung auf eine personale Interaktion zu reduzieren und rein durch Personalentwicklung zu fördern. Dies ist jedoch häufig nicht nachhaltig, da Begabungsberatung dadurch zu wenig strukturell implementiert wird (vgl. Hertzsch/Dörflinger 2013, S. 304; Solzbacher 2006, S. 77).

Ausgehend von der Annahme, dass die Einzelschule Motor von Schulentwicklung ist, wird diese zum Adressaten für Weiterentwicklung und Ausgestaltung der Beratung begabter Schüler:innen und deren Eltern (vgl. Kwietniewski/Terfloth/Ziesenitz 2021, S. 19). Diesbezüglich fehlen allerdings auf Ebene der Einzelschule wissenschaftliche Erkenntnisse (vgl. Fischer/Weigand 2020, S. 29). Schulen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Bedarfe und Bedingungen, was es notwendig macht, schulspezifische Rahmensetzungen und binnenschulische Prozessfaktoren zu berücksichtigen (vgl. Brockmann 2021, S. 121). Im Rahmen eines Teilprojekts des Forschungs- und Nachwuchs-Kollegs *„Heterogenität gestalten – starke Grundschulen entwickeln“* wird ein solches Rahmenmodell zur Schul- und Unterrichtsqualität für die Beratung begabter Schüler:innen an Schulen entwickelt. Um die nachhaltige Weiterentwicklung der Einzelschule im Hinblick auf Begabungsberatung zu unterstützen, ist es erforderlich, im Sinne eines Ist-Soll-Abgleichs, die

Ausgangslage wissenschaftlich zu analysieren und daraus Maßnahmen abzuleiten (vgl. Maag Merki 2021, S. 7). Diesbezüglich bietet eine Verbindung von Zugängen aus der Schulentwicklungs- und Schulqualitätsforschung Ansatzpunkte für eine systemische Herangehensweise (vgl. Marx/Maaz 2023, S. 196).

3 Modell der Schulqualität als Analyseraster

Um die Binnenstruktur der Einzelschule in Bezug auf Prozesse der Begabungsberatung abbilden zu können, liefert das Schulqualitätsmodell von Ditton (vgl. 2017, S.64) einen möglichen Rahmen. Dieser kann auf die systemische Analyse von Begabungsberatung hin adaptiert werden, da neben Kontextfaktoren der Schule relevante Prozessfaktoren auf schulischer und unterrichtlicher Ebene integriert aufgeführt werden (ebd.). Als Prozessfaktoren, sogenannte distale Faktoren, werden auf schulischer Ebene (Institutionsebene) *Schulkultur*, *Schulmanagement*, *Kooperation und Koordination* sowie *Personalentwicklung* eingebunden. Auf unterrichtlicher Ebene (Interaktionsebene) werden Faktoren, wie *Lehr- und Lernmaterialien* und die Qualität des *Lehrens* und *Lernens* aufgeführt. Orientiert daran lässt sich ein Analyseraster zur Beschreibung des Ist-Zustandes der Begabungsberatung entwickeln. Als distale Faktoren sind für die Begabungsberatung Faktoren der Kooperation im Kollegium und mit außerschulischen Partnern sowie die Zusammenarbeit mit Eltern relevant. Auf Interaktionsebene spielen Organisations- und Gestaltungsfaktoren der Beratung mit Eltern und Lernenden sowie die Kompetenzen der Lehrkräfte im Hinblick auf Begabungsberatung und -förderung eine Rolle (vgl. Fischer 2019, S. 180f.).

Wie angedeutet mag dieses Analyseraster, das auf dem Schulqualitätsmodell von Ditton (2017) basiert, einer Einzelschule wertvolle Hinweise für ihre Weiterentwicklung liefern und so die Ableitung spezifischer Entwicklungsmaßnahmen unterstützen. Inwieweit sich diese Idee empirisch bewährt, wird derzeit im Rahmen des genannten Forschungsprojektes untersucht.

Literatur

- Bögl, Elisabeth (2019): Ganzheitliche Begleitung in der Begabtenförderung. Coaching, Tutoring, Mentoring. URL: <https://lmy.de/zRdF>, [Abrufdatum: 24.03.2024].
- Brockmann, Lilo (2021): Erziehungswissenschaft, Schulorganisation und sozial bedingte Ungleichheit. Band 53. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Budnik, Ines/Berger, Melanie/Skale, Nadja (2007): Beratungstandems an Grundschulen: eine hilfreiche Ergänzung der pädagogischen Arbeit. Richtlinien – Grundsätze – Anregungen. URL: <https://lmy.de/TbLG>, [Abrufdatum: 24.03.24].
- Ditton, Hartmut (2017): Zum Wirkungszusammenhang der schulischen Handlungsebenen. In: Stefens, Ulrich/Maag Merki, Katharina/Fend, Helmut (Hrsg.): Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung. Grundlagen der Qualität von Schule 2. Münster, New York: Waxmann, S. 59-84.

- Fischer, Christian/Weigand, Gabriele (2020): Förderinitiative „Leistung macht Schule“. Ein Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit im deutschen Schulsystem. In: Fischer, Christian/Fischer-Ontrup, Christiane/Käpnick, Friedhelm/Neuber, Nils/Solzbacher, Claudia/Zwitserslood, Pienie (Hrsg.): Begabungsförderung, Leistungsentwicklung, Bildungsgerechtigkeit – für alle! II. Beiträge aus der Begabungsförderung. Münster, New York: Waxmann, S. 23-45.
- Fischer, Christian (2019): Professionalisierung von Lehrpersonen zur individuellen Begabungsförderung. In: Reintjes, Christian/Kunze, Ingrid/Ossowski, Ekkehard (Hrsg.): Begabungsförderung und Professionalisierung. Befunde, Perspektiven, Herausforderungen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 174-190.
- Hertzsch, Helen/Dörflinger, Elke (2013): Beratung im und für das Schulsystem. In: Vogel Ines C. (Hrsg.): Kommunikation in der Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB, S. 283-308.
- KMK (2015): Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule. URL: <https://lmy.de/cVTZ>, [Abrufdatum: 24.03.2024].
- KM-BW (2016): Ein Leitfaden zur Erstellung eines schuleigenen Beratungskonzepts in der Grundschule. URL: <https://lmy.de/JLqL>, [Abrufdatum: 24.03.2024].
- Kwietniewski, Jan/Terfloth, Andreas/Ziesenitz, Anne (2021): Beratung mit der Drehtür. Beratungsprozesse in der Begabtenförderung. In: Schule inklusiv. Vielfalt nutzen – Bildungsgerechtigkeit schaffen, Jg. 3, Nr. 12, S. 16-19.
- Liebert, Marielle (2021): Lehrpersonen als Berater:innen und Lernbegleiter:innen. URL: <https://lmy.de/FJqk>, [Abrufdatum: 24.03.2024].
- Maag Merki, Katharina (2021): Schulentwicklungsforschung. In: Hascher, Tina/Idel, Till-Sebastian/Helsper, Werner (Hrsg.): Handbuch Schulforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 2-16.
- Marx, Alexandra/Maaz, Kai (2023): Wie lassen sich Bildungsungleichheiten effektiv verringern? Ein Forschungsüberblick zu Schulentwicklung in herausfordernden Lagen. In: DDS-Die Deutsche Schule, Jg. 115, Nr. 3, S. 189-200.
- Nguyen, Thuy Loan/Sliwka, Anne (2021): Schulische Maßnahmen und Kompetenzen von Lehrpersonen für die Begabungsförderung. In: Müller-Oppliger, Victor/Weigand, Gabriele (Hrsg.): Handbuch Begabung. Weinheim, Basel: Beltz, S. 348-358.
- Rogl, Silke/Theiss, Sylvia (2021): Begabungsförderung in der Schule – Bausteine für eine qualitätsvolle Schulentwicklung. URL: [phscript16_Potenziale.pdf](https://phscript16.potenziale.pdf), [Abrufdatum: 24.03.24.].
- Solzbacher, Claudia (2006): Begabtenförderung durch Schulentwicklung und Netzwerkbildung. In: Fischer, Christian/Ludwig, Harald (Hrsg.): Münstersche Gespräche zur Pädagogik. Band 22. Begabtenförderung als Aufgabe und Herausforderung für die Pädagogik. Münster: Aschendorff, S. 77-98.

Autor:innen

Jakobs, Carina, Kollegiatin im FUN-Kolleg „Heterogenität gestalten – starke Grundschulen entwickeln“ an der Pädagogischen Hochschule Weingarten

Schnebel, Stefanie, Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Grundschule an der Pädagogischen Hochschule Weingarten, ORCID: 0000-0003-1861-5858

Grassinger, Robert, Dr., Professor für Pädagogische Psychologie an der Pädagogischen Hochschule Weingarten

Dorothee Mörike und Stefanie Schnebel

Partizipation und Reflexion in einem Schulentwicklungsprojekt zu Lernentwicklungsgesprächen an einer Grundschule

Abstract

Der Beitrag skizziert ein Schulentwicklungsprojekt an einer Grundschule in Baden-Württemberg: Im Rahmen einer fallspezifischen qualitativen Studie wird die Entwicklung und Implementation einer Konzeption für qualitätvolle Lernentwicklungsgespräche (LEG) begleitet, moderiert und beforscht. Im Fokus des Beitrags steht die Begründung und exemplarische Darstellung partizipativer und reflexiver Zugänge der schulischen Akteur:innen in der Schulentwicklung (SE). Es wird schließlich die Frage aufgeworfen, inwiefern diese Zugänge bei den beteiligten Lehrpersonen zur Akzeptanz für die entwickelte LEG-Konzeption beitragen können.

Schlüsselwörter

Lernentwicklungsgespräch, Schulentwicklung, Partizipation, Reflexion

1 Einleitung

LEG sind Bestandteil der Beratungs- und Lernbegleitungskonzepte von Grundschulen in Baden-Württemberg. Sie sind in Prozesse und Strukturen eingebettet, die auf der Mesoebene der einzelnen Schule vorzufinden sind (Schnebel/Oberdorfer 2022). Relativ offen ist, in welchem Umfang, auf Basis welcher Konzeptionen und wie qualitativ voll LEG an den Grundschulen in Baden-Württemberg durchgeführt werden. Im Rahmen des Forschungs- und Nachwuchskollegs *Heterogenität gestalten – starke Grundschulen entwickeln* (gefördert vom Wissenschaftsministerium Baden-Württemberg) wurden daher Interviews mit Schulleitungen von Grundschulen zur konkreten Umsetzung der LEG geführt. Die Interviews zeigten an verschiedenen Schulen Entwicklungsbedarfe. Die Schlüsselblumenschule (cod.) nahm das Interview und das damit verbundene Angebot einer Entwicklungsbegleitung zum Anlass, eine Kooperationsvereinbarung zur Weiterentwicklung der

als nicht-funktional beschriebenen LEG-Konzeption und –Praxis zu schließen und in einen SE-Prozess einzusteigen. Erste Erkenntnisse zu zentralen Momenten dieses Prozesses werden im Folgenden skizziert.

2 Das Lernentwicklungsgespräch – Implikationen für das SE-Projekt

LEG finden in einem schulischen Setting zwischen Schüler:in, Lehrperson und im Beisein einer sorgeberechtigten Person statt (Verordnung KM, 2016). Sie dienen sowohl der Reflexion des Leistungsstandes in einem Abgleich von Selbst- und Fremdeinschätzung, als auch der Prospektion, indem konkrete Zielperspektiven in den Blick genommen werden und enthalten damit Elemente formativen Assessments (Ertl/Kücherer/Hartinger 2022). LEG als Baustein individueller Förderung, verbunden mit einem konstruktivistischen Verständnis von Lernen (Häbig 2018), sind in einigen qualitativen und quantitativen Studien beforscht. Die empirischen Erkenntnisse zeigen, dass die Nutzung des pädagogischen Potenzials dieser Gespräche dabei maßgeblich von der Umsetzung bestimmter Qualitätskriterien abhängt (Dollinger/Hartinger 2020). Inwieweit dies an Grundschulen in Baden-Württemberg realisiert wird, ist bislang nicht erforscht.

Die Schulleitung der am SE-Angebot teilnehmenden Schlüsselblumenschule äußert sich im initiierten Interview zur Praxis der LEG folgendermaßen:

#00:10:13-3# Frau Schachtelhalm (cod.)

„Das darf man dann auch (...) Oder muss man heute offen sagen, es gibt schon (...) Kollegen Kolleginnen, für die's so schwierig ist, sie mitzunehmen in den Prozess. Warum sollen auch die Kinder dabei sein? Das ist eine nicht ganz einfache Aufgabe. Also da haben wir nicht alle gut mitnehmen können.“

(Interview vom 12.12.2022 mit der Schulleitung der Schlüsselblumenschule)

Aus diesem Zitat lassen sich für den SE-Prozess relevante Erkenntnisse ableiten: Zunächst wird deutlich, dass einige Lehrpersonen die Gespräche nur mit den Sorgeberechtigten führen und grundsätzlich in Frage stellen, warum die Kinder in die Gespräche eingebunden werden sollen. Mit dieser Exkludierung der Schüler:innen vom LEG können zentrale Qualitätskriterien per se nicht erreicht werden, da die Funktion der LEG gerade darauf zielt, die Lernkompetenz des Kindes im Dialog mit ihm zu stärken. Für das Forschungsprojekt ist es deshalb relevant, das Verständnis der Lehrpersonen von LEG empirisch zu erfassen und Entwicklungsmöglichkeiten zu beforschen, indem einerseits professionelles Wissen zur Funktion von LEG erweitert wird und andererseits vielfältige Reflexionsmöglichkeiten der Überzeugungen und Haltungen zum LEG für die Lehrpersonen geschaffen werden. Reflexion wird hier zu einem wesentlichen Merkmal von SE.

Die Aussage „*Das ist eine nicht ganz einfache Aufgabe*“ deutet darauf hin, dass sich die Schulleitung bemüht, Veränderungen zu erreichen, es bisher jedoch nicht gelang, die betreffenden Kolleg:innen „*mitzunehmen*“. Für den SE-Prozess erfordert dies, den Lehrpersonen Partizipationsmöglichkeiten einzuräumen, um Widerstand zu reduzieren. Damit wird Partizipation zu einem weiteren wesentlichen Merkmal von SE.

3 Theoretische Bezüge – Schulentwicklung

Zusammenfassend lässt sich SE als rationale Handlung beschreiben, die eine Verbesserung schulischer Praxis intendiert (Idel et al. 2022). Ihren Ausgangspunkt findet der mit SE einhergehende Veränderungsprozess dabei in scheiternden Handlungsroutinen, sofern dieses Scheitern im schulischen System als Irritation wahrgenommen wird (Asbrand/Zick 2021). Dies scheint auf der Schulleitungsebene der Schlüsselblumenschule gegeben zu sein. Dass für das Gelingen des SE-Prozesses neben anderen Faktoren *Reflexion* und *Partizipation* eine herausragende Rolle spielen, soll im Folgenden begründet werden:

Reflexion

SE steht in engem Zusammenhang mit der Professionalisierung von Lehrpersonen, indem die Veränderung schulischer Praxis durch reflektierte Erfahrung stimuliert wird (Idel et al. 2022). Allerdings findet Reflexion in SE-Prozessen nicht zwangsläufig statt, sondern ist an Voraussetzungen geknüpft (ebd.; S.227). Unter der Annahme, dass Reflexion eine notwendige Gelingensbedingung für SE ist, wurden in der Planung und Durchführung des konkreten SE-Projekts an verschiedenen Stellen interaktive, auf den Gegenstand LEG bezogene Reflexionsanlässe kreiert.

Partizipation

Gleichzeitig ist der Faktor *Partizipation/Teilhabe/Ownership* für die Implementation von Innovation im Rahmen von SE-Prozessen zentral (Rolf et al. 2022). Dazu gehört die Beteiligung an der Konzipierung von Programmen ebenso, wie die Entfaltung und Präzisierung von Zielen und die Entwicklung von Prototypen (ebd.; S.26), die im Laufe des SE-Prozesses erprobt, evaluiert und gegebenenfalls weiterentwickelt werden. Mit der Schaffung von Partizipationsmöglichkeiten geht auch die Erwartung einher, dass ein konstruktiver Umgang mit Widerstand gefunden wird (Idel/Pauling, 2023).

4 Partizipative & reflexive Zugänge im SE-Projekt

Beispielhaft dafür ist der Zielvereinbarungsprozess im Rahmen einer pädagogischen Konferenz an der Schlüsselblumenschule: Die Ausgangslage des SE-Projektes – die Nichtteinbindung der Schüler:innen in die LEG – legte nahe, dass die Lehrpersonen zunächst Sinngebung und Zielsetzung der LEG erarbeiten und nicht etwa die Teilnahme der Schüler:innen als primär organisatorisches Moment diskutieren. Die explizite Frage nach Sinn und Ziel der LEG ermöglichte den Lehrpersonen in einen Klärungsprozess einzutreten, in welchem sie über die *eigene* Sinngebung reflektieren und diese in einen gemeinsamen Diskussionsraum mit dem Kollegium einbringen konnten, um daraus zentrale, von allen geteilte Zielsetzungen zu formulieren. Für die pädagogische Konferenz mussten daher einerseits individuelle Reflexionsanlässe kreiert, andererseits möglichst viele Lehrpersonen in den partizipativen Aushandlungsprozess eingebunden werden. Dafür wurde mit dem Einsatz von *Placemats* eine Methode des *Kooperativen Lernens* (vgl. Spuller 2020) gewählt, in der Leitfragen zunächst in Einzelarbeit reflektiert werden. Die konkrete Leitfrage für diese Reflexionsphase lautete: „Was wollen Sie mit den LEG erreichen? Formulieren Sie Ihre Ziele in Ihre Schreibfläche.“ Die individuellen Zielformulierungen wurden anschließend in Gruppen von 3-4 Personen gelesen und diskutiert, um sich auf maximal drei gemeinsame Ziele zu verständigen. Diese wurden ins zentrale Feld des Placemat notiert:

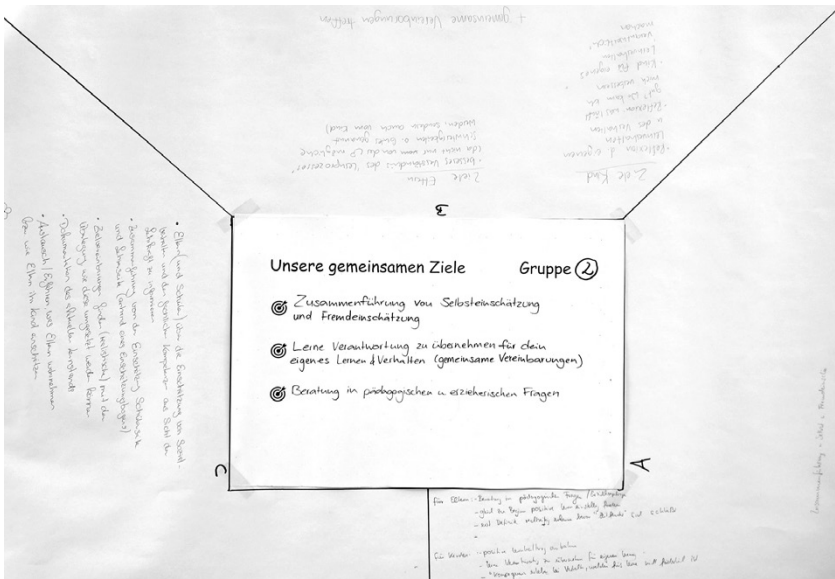


Abb. 1: Placemat Schlüsselblumenschule (eigenes Foto)

Die Placemat-Methode wurde im weiteren Verlauf mit der Methode der *Wachsenden Gruppe* (vgl. Teaching Tools (uzh.ch)) kombiniert, die Chancen der Teilhabe und Partizipation auch für Personen bietet, die sich im Plenum selten äußern. Ziel dieser Methode ist es, Vorschläge oder Meinungen zu einer Fragestellung schrittweise zu reduzieren. Im konkreten Fall bekamen je zwei Gruppen den Auftrag, sich wieder auf drei gemeinsame Ziele zu einigen. In einem abschließenden Plenum verständigte sich das Kollegium auf drei zentrale Formulierungen.

Die Feldnotizen, die während der pädagogischen Konferenz entstanden, lassen nachvollziehen, dass in der Phase der Einzelarbeit hochkonzentriert gearbeitet wurde. Eine individuelle Auseinandersetzung mit und Reflexion von eigenen Zielvorstellungen kann vermutet werden. Die Artefakte zeigen, dass alle Lehrpersonen mindestens drei, die meisten aber wesentlich mehr Ziele ausformulierten. Die Zeitvorgaben wurden in allen Diskussionsphasen deutlich überschritten, eine hohe Beteiligung der Lehrpersonen war dabei zu beobachten. Damit konnte eine durchgängige Partizipation in der Klärung des gemeinsamen Zielhorizonts für die LEG erreicht werden.

5 Diskussion

Zum jetzigen Zeitpunkt lässt sich noch nicht belegen, ob und wie die beobachtete hohe Beteiligung dazu beiträgt, dass die LEG-Konzeption von den Lehrpersonen akzeptiert und umgesetzt wird. Passen sich Überzeugungen der Lehrpersonen an? Wird Widerstand gegen die Beteiligung der Schüler:innen an den LEG reduziert? Geht damit auch eine veränderte LEG-Praxis einher? Das müssen weitere Erhebungen zeigen.

Im Rahmen des Forschungsprojekts werden deshalb nach der Erprobungsphase des Prototyps leitfadenorientierte Interviews geführt und inhaltsanalytisch ausgewertet. Damit soll die Frage beantwortet werden, welche Aspekte im konkreten SE-Projekt von den beteiligten Akteur:innen als ir-/relevant wahrgenommen werden. Dabei wird interessant sein, wie die partizipativen und reflexiven Zugänge von den Lehrpersonen bewertet werden.

Literatur

- Asbrand, Barbara/Zick, Arne (2021): Erfolg und Scheitern – zwei Seiten einer Medaille. Eine systemtheoretische Perspektive auf Schulentwicklung. In: Moldenhauer, Anna/Asbrand, Barbara/Hummrich, Merle/Idel, Till-Sebastian (Hrsg.): Schulentwicklung als Theorieprojekt. Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule. Wiesbaden: Springer, S. 203-224.
- Dollinger, Sonja/Harteringer, Andreas (2020): Lernentwicklungsgespräche. Erprobte Praxisbausteine. Berlin: Cornelsen.

- Ertl, Sonja/Kücherer, Benjamin/Hartinger, Andreas (2022): Lernentwicklungsgespräche und die Entwicklung motivationaler Aspekte des Lernens. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, Jg. 15, Nr. 1, S. 221-236.
- Häbig, Julia (2018): Lernentwicklungsgespräche aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern. Wiesbaden: Springer.
- Idel, Till-Sebastian/Pauling, Sven/Hinrichsen, Merle/Hummrich, Merle/Moldenhauer, Anna/Asbrand, Barbara/Martens, Matthias (2022): Reflexionsanlässe und -praktiken in Prozessen der Schulentwicklung. Methodologische Zugänge der rekonstruktiven Schulforschung. In: Reintjes, Christian/Kunze, Ingrid (Hrsg.): Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung. Julius Klinkhardt, S. 226-241.
- Idel, Till-Sebastian/Pauling, Sven (2023): Widerstand als Normalität. Zur Artikulation von Widerstand in der Schulentwicklung. In: DDS – Die Deutsche Schule, Jg. 115, Nr. 1, S. 37-47.
- Schnebel, Stefanie/Oberdorfer, Katharina (2022): Gestaltung von Heterogenität in Lernentwicklungsgesprächen an der Grundschule. Ein Vergleich zwischen Programmatik und realer Praxis. In: Grassinger, Robert/Hodaie, Nazli/Immerfall, Stefan/Kürzinger, Anja/Schnebel, Stefanie (Hrsg.): Heterogenität in Grundschulen. Mehrperspektivische Zugänge. Münster: Waxmann, S. 231-244.
- Spuller, Siglinde (2020): Kooperation und Kooperatives Lernen als Prinzip Hochschullernwerkstätten-adäquaten Lernens? Eine konzeptionelle Verortung. In: Kramer, Kathrin/Rumpf, Dietlinde/Schöps, Miriam/Winter, Stephanie (Hrsg.): Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 357-367.
- Universität Zürich (o. J.): Teaching Tools – Wachsende Gruppe. URL: Teaching Tools (uzh.ch), [Abrufdatum: 10.01.2024].
- KM (2016): Verordnung des Kultusministeriums über die Leistungsbeurteilung in Grundschulen. <https://www.landesrecht-bw.de/bsbw/document/jlr-LeistBeurtGrSchulVBWrahmen/part/X>, [Abrufdatum: 10.01.2024].

Autorinnen

Mörike, Dorothee, Kollegiatin im Forschungs- und Nachwuchskolleg Heterogenität gestalten – starke Grundschulen entwickeln an der Pädagogischen Hochschule Weingarten

Schnebel, Stefanie, Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Grundschule an der Pädagogischen Hochschule Weingarten, ORCID: 0000-0003-1861-5858

Kathrin Müller und Agnes Pfrang

Didaktische Inszenierung einer gleichberechtigten, -würdigen und -wertigen Teilhabe für inklusive Grundschulklassen

Abstract

Im Kontext inklusiven Unterrichts werden in dem Beitrag didaktische Überlegungen fokussiert, die der Frage nachgehen, wie Grundschul Kinder eine gleichberechtigte, -würdige und -wertige Teilhabe lernen. In unserem theoriebasierten Beitrag möchten wir Impulse geben, Teilhabe in ihrer Komplexität pädagogisch-didaktisch mehrperspektivisch zu denken. An dem pädagogisch-didaktischen Ansatz des Komplexen Unterrichts (vgl. Schmalenbach/Lotan 2022), werden erstens Überlegungen mit Blick auf ein gleichberechtigtes, -würdiges und -wertiges Teilhabe-Lernen exemplarisch reflektiert. Zweitens wird der Frage nachgegangen, warum und inwieweit Komplexer Unterricht als didaktische Inszenierung gelten kann, die ein gleichberechtigtes, -würdiges und -wertiges mit und voneinander Lernen in einem inklusiven Grundschulunterricht zulässt.

Schlüsselwörter

Teilhabe, Inklusiver Unterricht, Komplexer Unterricht

1 Teilhabe Lehren und Lernen

Empirische Untersuchungen zu Teilhabe aller Schüler:innen finden sich u. a. zu Classroom-Management (vgl. Schroeder 2022), Individualisierung und Differenzierung (vgl. Goschler 2016), Adaptivem Unterricht (vgl. Aleven et al. 2016) oder zu Evidenzbasierten Trainingsprogrammen (vgl. Küspert/Schneider 2018). Diese Überlegungen legen ihren Fokus v. a. auf das individuelle Lernen von Schüler:innen, gehen aber nicht der Frage nach, wie die Verknüpfung von individuellem Lernen mit dem Lernen in und an der Gemeinschaft pädagogisch-didaktisch gefasst werden kann. Bei einem Antwortversuch erscheinen Bezüge zu gerechtigkeitstheoretischen (vgl. Nussbaum 2014), psychologischen (vgl. Deci/Ryan 1993) oder soziologischen (vgl. Foucault 1994) Perspektiven gewinnbringend. In diesen Diskursen zeigt sich Teilhabe als ein spannungsreicher Prozess im

Spannungsfeld von Gleichheit und Ungleichheit. Teilhabe kann in Anlehnung an Fuchs (2015) hier als ein Aushandlungsprozess zwischen Teil-Nehmenden und Teil-Gebenden verstanden werden. Dieser Aushandlungsprozess impliziert Spannungen, weil die Verhandlungsdispositionen der Teil-Nehmenden und Teil-Gebenden sehr unterschiedlich sein können. Aspekte des Teilhabens Könnens und Wollens stehen auf der Seite des Individuums, die des Teilhabens Dürfens und Müssens auf Seiten der Gemeinschaft. Sie werden im Kontext von Teilhabe normorientiert ins Gleichgewicht gebracht, um soziales Miteinander zu gestalten (vgl. Müller/Pfrang 2022, S. 520). Derzeit liegt der Schwerpunkt der Betrachtung von Teilhabe im (inklusions-) pädagogischen Kontext vor allem auf individuellen Fähigkeiten im Sinne eines psychologischen Verständnisses des Lernens sowie auf systemischen Voraussetzungen, die im Einklang mit den Forderungen des Gerechtigkeitstheoretischen Diskurses die Ermöglichung betreffen. Wir sprechen z. B. von der Fähigkeit zur Teilhabe und dem Recht auf Teilhabe. Weniger diskutiert werden die kulturanthropologischen Aspekte des Teilhabens Wollens und auch Müssens, also der Wunsch nach und die Pflicht zur Teilhabe. Die Aspekte des Wollens und Müssens sind eng mit Emotionen verbunden und daher von besonderer pädagogischer Bedeutung für die Gestaltung eines inklusiven Unterrichts, um sicherzustellen, dass sich jedes Kind als gleichwertig, -würdig und -berechtigt erleben kann (vgl. Müller 2022).

2 Teilhabe Lehren und Lernen im Kontext von Inklusion

Um die Verknüpfung von individuellem Lernen und einem mit- und voneinander Lernen in der Gemeinschaft pädagogisch-didaktisch zu fassen, sind für die Gestaltung des Aushandlungsprozesses zwischen Teil-Nehmenden und Teil-Gebenden im inklusiven Unterricht die Werte Gleichwürdigkeit, -wertigkeit und -berechtigung relevant (vgl. Müller/Pfrang 2022, S. 520). Hier wird u. a. die Frage aufgeworfen, ob es allen Schüler:innen gleichermaßen möglich ist, am Unterricht teilzuhaben (vgl. Rübben 2022, o.S.), die es auch pädagogisch-didaktisch zu beantworten gilt. Unter Gleichwertigkeit verstehen wir die gleichwertige Förderung und Akzeptanz von Vielfalt in der Persönlichkeitsentwicklung. Für ein gelingendes mit- und voneinander Lernen und ein gewinnbringendes Zusammenleben sind vielfältige Fähigkeiten und Fertigkeiten nötig. All diese, die zum Erhalt der Gemeinschaft beitragen, sind als gleichwertig anzusehen. Entsprechend berücksichtigen geeignete didaktische Modelle nicht nur die Förderung kognitiver Kompetenzen, sondern regen zu einem vielseitigen Lernen an. Folglich fragt Didaktik nicht nur nach Fachinhalten, sondern klärt auch Fragestellungen nach der sozialen Integration und dem Gefühl der sozialen Zugehörigkeit (vgl. Seitz 2020, o.S.). Mit Gleichwürdigkeit verbinden wir das unantastbare und inhärente moralische Prinzip, dass jedem Menschen durch seine bloße Existenz als Mensch

unveräußerliche Achtung zukommt und vor erniedrigenden Behandlungen und Missachtung schützen soll. Das Bewusstsein über die eigene Würde zu schaffen, aber auch die Würde des Gegenübers zu achten, ist ein pädagogischer Auftrag von Lehrer:innen. Bei der didaktischen Umsetzung von Unterricht ist dementsprechend die Frage bedeutsam, wie im Unterricht ein würdevoller Umgang mit sich und anderen gelehrt und gelernt werden kann.

Zur Beantwortung der aufgeworfenen Fragestellungen bietet der „Komplexe Unterricht“ (Schmalenbach/Lotan 2022) mögliche Anregungen. Er führt die Norm „equal participation“ (Cohen/Lotan, S. 52) als essenzielle Rahmung für die Verknüpfung von individuellem und mit- und voneinander Lernen sichtbar ein. Ein Kernelement des Komplexen Unterrichts ist es, Status-Hierarchien abzubauen und so allen Schüler:innen eine gleichberechtigte, -würdige und -wertige Teilhabe im Unterricht zu ermöglichen. Eine entsprechende Restrukturierung von Lernsettings wird dabei v. a. durch folgende Maßnahmen angestrebt: Erstens steht die Verteilung von komplexen Aufgaben im Zentrum, die verschiedene Lösungswege zulassen und auf didaktischer Ebene fachspezifisch diskutiert werden. Auf diese Weise sollen vielfältige Fähigkeiten und Fertigkeiten wertgeschätzt werden. Zweitens geht es um die Zuweisung von Rollen, also darum, wie die Arbeit gemacht wird (vgl. Schmalenbach/Lotan; S. 214). Das heißt, jedes Gruppenmitglied ist an jeder Phase des Gruppenarbeitsprozesses aktiv beteiligt. Die Herausforderung der Lehrperson besteht darin, nicht wieder Autorität an sich zu ziehen. So wird u. a. dem Anspruch nachgekommen Statushierarchien abzubauen und eine gleichberechtigte Teilhabe zu ermöglichen. Drittens werden veränderte Normen fokussiert. Voraussetzung für eine erfolgreiche Gruppenarbeit ist, dass die Schüler:innen aufeinander achten und eingehen, ihre Gedanken für Mitschüler:innen verständlich formulieren, gemeinsam Optionen abwägen oder Entscheidungen treffen. Ein gleichwürdiger Umgang miteinander soll so gefördert werden. Folglich zeichnet sich Komplexer Unterricht durch die Restrukturierung von Lernsettings aus, indem die Gruppenproduktivität durch die Hervorhebung der Norm „equal Participation“ gesteigert wird.

3 Teilhabe Lehren und Lernen im Kontext von Inklusion

Unterrichtsettings, die das Lernen von Teilhabe ermöglichen wollen, verknüpfen individuelles Lernen mit einem mit- und voneinander Lernen, indem sie dieses mit einer Dialog- und Unterstützungskultur verbinden. So werden folgende Chancen für das Lernen von Teilhabe eröffnet: Erstens Schüler:innen erfahren in diesen Situationen, dass ihr Handeln nicht nur für sie selbst, sondern auch für andere von Bedeutung ist. Zweitens bekommen die Kinder mit, dass vielfältige Fähigkeiten und Begabungen wichtig für das Miteinander einer Gemeinschaft sind. Sie können so eine umfassendere Wertschätzung und Anerkennung erleben und ihr Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl steigern. Drittens können die Kin-

der die Einsicht gewinnen, dass die eigene freie Persönlichkeitsentfaltung durch die Rechte des Gegenübers auf eben diese begrenzt ist. Empathiefähigkeit und Selbstbewusstsein werden gestärkt. Viertens erfahren die Kinder, dass Gerechtigkeit verschiedene Facetten haben kann, die aber alle für ein gemeinschaftliches Zusammenleben bedeutsam sein können. Sozio-moralische Kompetenzen können vermittelt werden.

Zusammenfassend lässt sich folgern, dass in solchen Unterrichtssettings neben kognitivem und sozialem Lernen auch die sozial-ethischen Kompetenzen für das Lernen von Teilhabe gefördert werden. Da das Lernen von Teilhabe aber wie oben dargelegt von Spannungen gekennzeichnet ist, gilt es Wege zu finden, wie mit diesen Spannungen im mit- und voneinander Lernen pädagogisch und didaktisch umgegangen werden könnte. Bisher fehlen jedoch systematische wissenschaftliche Studien zum didaktischen Umgang mit den sich darstellenden Dilemmata, Spannungen und Widerständen im Kontext des Lernens von Teilhabe. Für zukünftige Untersuchungen ist deshalb die Bearbeitung folgender Fragestellungen von Interesse: 1. Wie können inklusions- und teilhabeorientierte Interaktionsprozesse innerhalb einer Lerngemeinschaft initiiert, gestaltet und gemeinsam reflektiert werden? 2. Wie werden Spannungen, Widerstände und Irritationen im Kontext von Teilhabe zum Thema? 3. Wie werden Spannungen, Widerstände und Irritationen im Kontext von Teilhabe zu inklusionsorientierten Lerngelegenheiten? 4. Was trägt zum Gelingen einer inklusionsorientierten Teilhabe bei?

Inklusiver Unterricht ist geprägt vom Spannungsfeld Ungleichheit und Gleichheit. Die Vermittlung von Teilhabe als pädagogisch-didaktische Kompetenz erfordert ein an normativen Ordnungen orientiertes pädagogisch-didaktisches Denken und Handeln, das die Kinderperspektive und die Systemperspektive gleichermaßen miteinbindet. Die konkrete methodisch-didaktische Ausgestaltung dieses Vermittlungsprozesses gilt es in der Forschung weiterzuentwickeln.

Literatur

- Aleven, Vincent/McLaughlin, Elisabeth A./Glenn, Amos R./Koedinger, Kenneth R. (2016): Instruction based on adaptive learning technologies. In: Mayer, Richard E./Alexander, Patricia/Fiorella, Logan (Eds.): *Handbook of research on learning and instruction*. New York: Routledge, S. 522-560.
- Cohen, Elizabeth G./Lotan, Rachel A. (2014): *Designing Groupwork. Strategies for the Heterogeneous Classroom*. New York/London: Teachers College Press.
- Deci, Edward L./Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 39, Nr. 2, S. 223-238.
- Foucault, Michel (1994): Das Subjekt und die Macht [1987]. In: Dreyfuß, Hubert L. /Rabinow, Paul (Hrsg.): *Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik*. Frankfurt/Main: Athenäum.
- Fuchs, Max (2015): Partizipation als Reflexionsanlass. URL: <https://www.kubi-online.de/artikel/partizipation-reflexionsanlass>, [Abrufdatum: 09.07.2023].

- Goschler, Walter (2016): Gemeinsames Lernen in heterogenen Gruppen. Das Pascalsche Dreieck im Spannungsfeld zwischen Individualisierung/Differenzierung und gemeinsamen Lernen. In: Schmude, Corinna/Wedekind, Hartmut (Hrsg.): Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte einer inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 127-144.
- Küspert, Petra/Schneider, Wolfgang (2018): Hören, lauschen, lernen – Anleitung und Arbeitsmaterial. Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter – Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache. Paderborn: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Müller, Kathrin (2022): Teilhabe lernen & lehren im Kontext von Inklusion. Antrittsvorlesung zur Professur Inklusion und chancengerechtes Lernen. Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik. Zürich.
- Müller, Kathrin/Pfrang, Agnes (2022): Teilhabe-Lernen für Inklusion. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Jg. 98, S. 518-532.
- Nussbaum, Martha C. (2014): Die Grenzen der Gerechtigkeit. Behinderung, Nationalität und Spezieszugehörigkeit. Berlin: Suhrkamp.
- Rübben, Ricarda (2022): Das Leistungsprinzip als Hindernis für (Teilhabe-)Gerechtigkeit im inklusiven Unterricht? Eine kritisch-theoretische Betrachtung. In: Zeitschrift für Inklusion. URL: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/658>, [Abrufdatum: 19.12.2023].
- Schmalenbach, Christine/Lotan, Rachel A. (2022): Gleichberechtigte Teilhabe und soziales Lernen in heterogenen Klassen durch Komplexen Unterricht. In: PraxisForschungLehrer*innenBildung. Zeitschrift für Schul- Und Professionsentwicklung (PFLB), Jg. 4, Nr. 5, S. 207-227.
- Schroeder, René (2022): Classroom-Management in inklusiven Lerngruppen – Dem Unterricht Struktur geben. Konzepte & Methoden. Stuttgart: Raabe.
- Seitz, Simone (2020): Dimensionen inklusiver Didaktik – Personalität, Sozialität und Komplexität. In: Zeitschrift für Inklusion, Jg. 15, Nr. 2. URL: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/570>, [Abrufdatum: 30.11.2023].

Autorinnen

Müller, Kathrin, Dr., Professorin für Inklusion und chancengerechtes Lernen an der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik Zürich, ORCID: 0000-0002-7402-6575.

Pfrang, Agnes, Dr., Professorin für Grundschulpädagogik an der Universität Erfurt, ORCID: 0000-0002-4352-4563

Anna-Katharina Widmer und Miriam Hess

Herausforderungen für Grundschullehrkräfte bei der Einschätzung des kognitiven Aktivierungspotenzials von Aufgaben

Abstract

In einem kognitiv aktivierenden Unterricht werden Aufgaben genutzt, die ein vertieftes Nachdenken ermöglichen. Lehrkräfte sollten deshalb wissen, mit welchen Aufgabenstellungen anspruchsvolle Denkprozesse angeregt werden können. Der Herausforderungsgrad der im Unterricht tatsächlich eingesetzten Aufgaben in verschiedenen Fächern ist allerdings eher gering, auch im Orthografieunterricht. Daher wird im Projekt KoALA (*K*ognitives *A*ktivierungspotenzial in orthografiedidaktischen *L*ernmaterialien – *A*ufgabenanalysen für und mit *L*ehrpersonen) u. a. der Frage nachgegangen, vor welchen Herausforderungen Grundschullehrkräfte bei der Einschätzung des kognitiven Aufgabenpotenzials von Rechtschreibaufgaben stehen. Hierfür wurden 280 Grundschullehrkräfte mittels eines Fragebogens aufgefordert, vier ausgewählte Rechtschreibaufgaben auf ihr kognitives Aufgabenpotenzial hin einzuschätzen und diese Einschätzungen zu begründen. Die Begründungen wurden anschließend inhaltsanalytisch mit Blick auf erkennbare Herausforderungen seitens der Lehrkräfte ausgewertet. Die Ergebnisse zeigen Schwierigkeiten auf unterschiedlichen Ebenen, vor allem im Umgang mit dem Konstrukt der kognitiven Aktivierung und der Bestimmung der potenziellen Kognitionsprozesse, die durch eine Aufgabe ausgelöst werden können. Die Durchführung entsprechender Fortbildungsangebote erscheint daher als Unterstützung für Lehrkräfte zur Planung und Gestaltung kognitiv anregender Unterrichtssettings bedeutsam.

Schlüsselwörter

Kognitive Aktivierung, Aufgabenqualität, Aufgabenpotenzial, Rechtschreibunterricht, Grundschulunterricht

1 Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand

Die Gestaltung eines Unterrichts, welcher die Schüler:innen kognitiv herausfordert und anspruchsvolle Denkprozesse initiiert, steht und fällt mit der Auswahl oder Konstruktion geeigneter Aufgabenstellungen und deren adäquater Implementierung (vgl. Leuders 2022). Dementsprechend ist es notwendig, dass Lehrkräfte das kognitive Aktivierungspotenzial von Aufgaben korrekt einschätzen können. Dies ist vor allem nötig, da in Schulbüchern häufig lediglich wenig kognitiv anregende Aufgabenstellungen vorkommen (vgl. Widmer/Hess 2022; Hrvoje 2018). Die Auswahl geeigneter Aufgaben scheint allerdings herausfordernd zu sein, da Lehrkräfte das kognitive Aktivierungspotenzial nicht immer adäquat einschätzen können (vgl. Widmer/Hess 2023b). Gründe hierfür sind bisher unklar. Eventuell überschätzen Lehrkräfte aufgrund mangelnden fachlichen und fachdidaktischen sowie lückenhaften Wissens zum Qualitätsmerkmal der kognitiven Aktivierung das kognitive Aktivierungspotenzial von Aufgaben (Hammer 2015; Corvacho del Toro 2013). Womöglich zeigen Forschungsergebnisse deshalb für sämtliche Unterrichtsfächer, dass eher wenig kognitiv aktivierende Aufgaben eingesetzt werden (zsf. vgl. Hanisch 2018). Dies deutet sich auch für den Rechtschreibunterricht an (vgl. Riegler et al. 2022).

2 Fragestellung und methodisches Vorgehen

Im Projekt KoALA (vgl. Widmer/Hess 2023a) wird unter anderem der Frage nachgegangen, vor welchen Herausforderungen Grundschullehrkräfte bei der Einschätzung des kognitiven Aktivierungspotenzials von Rechtschreibaufgaben stehen.

Im Rahmen einer Online-Fragebogenstudie im Schuljahr 2022/2023 wurden 280 Grundschullehrkräfte (Geschlecht: 88.6% weiblich; Alter: 61.1% 20-29 Jahre) aufgefordert, vier ausgewählte Aufgaben aus zugelassenen Lehrwerken für den Orthografieunterricht auf ihr kognitives Aktivierungspotenzial hin einzuschätzen und diese Einschätzung jeweils zu begründen. Gleichzeitig wurden $N = 25$ Expert:innen der Unterrichtsforschung und/oder Orthografiedidaktik gebeten, dieselben Aufgaben ebenfalls einzuschätzen:

Tab. 1: Rechtschreibaufgaben zur Einschätzung des kognitiven Aktivierungspotenzials

Thema	Klasse	Aufgabe	Expert:innen-Einschätzung
1. Auslaut-verhär-tung	4	„Berichtige die Fehler.“ mit einem anschließenden Fehlertext. (vgl. Spiegel/ Seitz 2016, S. 29)	eher gering kognitiv aktivierend
2. Groß-schrei-bung	2	„Male die Mehrzahl und schreibe auf.“ Es ist jeweils ein Bild von einem Auto, einer Blume und einem Heft abgedruckt, unter denen die unbestimmten Artikel „ein“ bzw. „eine“ stehen. In einer zweiten Zeile sind leere Kästen abgebildet mit dem Beispielwort „viele“. Dementsprechend füllen die Kinder aus: „ein Auto“ > „viele Autos“ (vgl. Steinleitner 2014, S. 24)	gering kognitiv aktivierend
3. diverse Themen	3	„1. Lies den Text genau. Was fällt dir auf? 2. Besprecht gemeinsam, welche Strategien oder Regeln ihr für die unterstrichenen Textstellen nutzen könnt.“ mit anschließendem Fehlertext. (vgl. Menzel 2015, S. 14; gekürzt)	eher kognitiv aktivierend
4. Umlaut-schrei-bung	2	„Schreibe die Einzahl. Markiere äu und au.“ Nachfolgend sind acht Wörter mit Umlautschreibung abgedruckt (z. B. Zäune) und nebenstehend jeweils die Lücken, die mit dem entsprechenden Wort im Singular auszufüllen sind (z. B. Zaun). (vgl. Lux 2014, S. 24)	eher gering kognitiv aktivierend

Die Begründungen der Lehrkräfte für das eingeschätzte kognitive Aktivierungspotenzial der einzelnen Aufgaben wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz 2016) in einer Vorstudie auf ihre Qualität hin untersucht (4-stufige Skala; 0=sehr geringe Qualität bis 3=sehr hohe Qualität). Die mit 0 ($N=132$) und 1 ($N=192$) kodierten Begründungen (=40% aller Begründungen) wurden anschließend anhand induktiver Kategoriebildung auf erkennbare Herausforderungen hin untersucht. Insgesamt 50 Begründungen wurden von den weiteren Analysen ausgeschlossen, da sie nicht aussagekräftig waren, z. B. „Haben wir im Seminar besprochen“. Es ergaben sich aus der Analyse der verbliebenen 274 kodierten Begründungen folgende Hauptkategorien: 1) Herausforderungen im Umgang mit dem Qualitätsmerkmal der kognitiven Aktivierung, 2) Herausforderungen bei der

Bestimmung der potenziellen Kognitionsprozesse und 3) Herausforderungen aufgrund fachdidaktisch kritischer Grundannahmen. Die Intercoderreliabilitäten bei den vier Aufgaben waren durchweg sehr zufriedenstellend ($\kappa=.72-.87$; vgl. Fleiss/Cohen 1973).

3 Ergebnisse

Für die insgesamt 274 analysierten schriftlichen Begründungen der Grundschullehrkräfte ergab sich folgende Verteilung der Herausforderungen bei den vier verschiedenen Rechtschreibaufgaben (Abbildung 1):

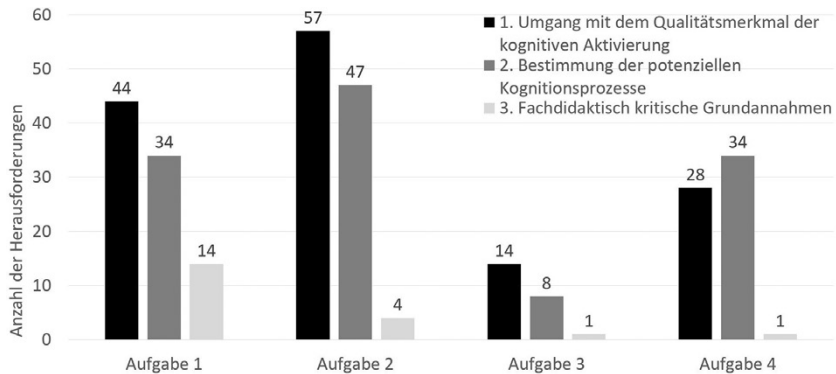


Abb. 1: Verteilung der Hauptkategorien auf die jeweiligen Rechtschreibaufgaben

Die größte Herausforderung lag insgesamt im Verständnis des Konstrukts der kognitiven Aktivierung (Hauptkategorie 1; $n=143$). Vor den meisten Schwierigkeiten standen die Lehrkräfte bei Aufgabe 2 ($n=108$), deren kognitives Aktivierungspotenzial sie häufig überschätzten. Nachfolgend werden Ergebnisse der einzelnen Hauptkategorien und deren Unterkategorien beschrieben.

Hauptkategorie 1: Die größte Herausforderung im Umgang mit dem Konstrukt der kognitiven Aktivierung lag darin, dass Lehrkräfte den Fokus auf Aufgabenmerkmale richteten, die nicht als Kern der kognitiven Aktivierung auszumachen sind bzw. gänzlich andere Bereiche fokussieren (Aufgabe 1: $n=30$; Aufgabe 2: $n=37$; Aufgabe 3: $n=6$; Aufgabe 4: $n=8$). So wird die Einschätzung des kognitiven Aktivierungspotenzials beispielsweise folgendermaßen begründet: „*Möglichkeit ‚Lehrer‘ zu spielen ist sehr motivierend [...]*“ (Aufgabe 1) oder „*übersichtlich*“ (Aufgabe 2), es wird also auf Facetten der Aufgabenstellung eingegangen, die nichts oder nur sehr wenig mit dem Grad des kognitiven Aktivierungspotenzials zu tun

haben. Weiterhin wurde bei Aufgabe 2 ($n=13$) und 4 ($n=9$) deutlich, dass Lehrkräfte *hands-on activities* mit den eigentlich für die kognitive Aktivierung entscheidenden *cognitive activities* verwechselten (vgl. Mayer 2004; z. B. Aufgabe 2: „Malen aktiviert die Schüler mehr“). Außerdem zeigte sich in allen Aufgaben, dass manche Lehrkräfte das kognitive Aktivierungspotenzial aufgrund des angenommenen Schwierigkeitsgrades für potenziell leistungsschwächere Schüler:innen bestimmen (z. B. Aufgabe 1: „schwache Kinder überfordert dieses Aufgabenformat“).

Hauptkategorie 2: Die Ergebnisse zeigen, dass Lehrkräfte teilweise Unsicherheiten bei der Einschätzung der potenziellen Kognitionsprozesse, die eine Aufgabe auslösen kann, aufweisen. So wird z. B. deutlich, dass Lehrkräfte die potenziellen Kognitionsprozesse überschätzen (Aufgabe 1: $n=19$; Aufgabe 2: $n=21$; Aufgabe 3: $n=4$; Aufgabe 4: $n=30$), wie z. B. bei Aufgabe 4: „SuS lernen Strategie, warum äü und nicht eu“. Durch die Arbeitsaufträge kann nicht garantiert werden, dass die Schüler:innen die Strategie des Ableitens erlernen und dadurch wissen, in welchen Fällen <äu> oder <eu> verschriftet wird. Die Schüler:innen könnten die Aufgabe auch durchweg mechanisch abarbeiten, ohne über orthografische Zusammenhänge nachdenken zu müssen.

Hauptkategorie 3: In einzelnen Begründungen ($n=19$) wurde deutlich, dass fachdidaktisch kritische Grundannahmen die Einschätzung des kognitiven Aktivierungspotenzials einer Rechtschreibaufgabe negativ beeinflussen. Bei Aufgabe 1 war dies vor allem die Meinung, dass die Arbeit mit falsch geschriebenen Wörtern schlecht sei, da Falschschreibungen gespeichert werden könnten. Aufgaben, bei denen Schüler:innen Fehler identifizieren müssen und dementsprechend ihre Fehlerbewusstheit fördern können, werden somit grundsätzlich abgelehnt.

4 Zusammenfassung und Diskussion

Zusammenfassend weisen die Ergebnisse darauf hin, dass Lehrkräfte bei der aus Expert:innensicht als kognitiv aktivierend einzustufenden Aufgabe 3 überwiegend adäquate Begründungen angeben und dementsprechend vor wenigen Herausforderungen stehen. Bei weniger kognitiv anregenden Aufgabenstellungen wie bei Aufgabe 2 zeigen sich jedoch Unsicherheiten. Diese variieren je nach Aufgabenstellung, weshalb es für weitere Studien wünschenswert wäre, den Aufgabenpool zu erweitern und auch auf andere Fachdidaktiken zu übertragen, um möglicherweise weitere Herausforderungen der Lehrkräfte herauszuarbeiten. Zukünftige Fortbildungsangebote sollten das Konstrukt der kognitiven Aktivierung sowohl allgemeindidaktisch als auch fachspezifisch bestimmen und an unterschiedlichen Aufgabenstellungen konkretisieren, um die Lehrkräfte bei der Gestaltung eines kognitiv aktivierenden Unterrichts zu unterstützen.

Literatur

- Corvacho del Toro, Irene (2013): Fachwissen von Grundschullehrkräften. Effekt auf die Rechtschreibleistung von Grundschulern. Bamberg: UBP.
- Fleiss, Joseph L./Cohen, Jacob (1973): The Equivalence of Weighted Kappa and the Intraclass Correlation Coefficient as Measures of Reliability. In: Educational and Psychological Measurement, Jg. 33, Nr. 3, S. 613–619.
- Hammer, Susanne (2015): Professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften im Umgang mit Aufgaben in der Unterrichtsplanung. Theoretische Grundlegung und empirische Untersuchung. URL: https://edoc.ub.uni-muenchen.de/20439/1/Hammer_Sabine.pdf, [Abrufdatum: 13.10.2023].
- Hanisch, Anna-Katharina (2018): Kognitive Aktivierung im Rechtschreibunterricht. Eine Interventionsstudie in der Grundschule. Münster: Waxmann.
- Kuckartz, Udo (2016): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim: Beltz Juventa.
- Leuders, Timo (2022): Aufgaben im Fachunterricht. Wirksamer Unterricht Band 6. Stuttgart: Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg. URL: <https://ibbw-bw.de/Lde/Startseite/Empirische-Bildungsforschung/Publikationsreihe-Wirksamer-Unterricht>, [Abrufdatum: 22.11.2022].
- Lux, Isabelle (2014): Jo-Jo Sprachbuch 2. Arbeitsheft. Vereinfachter Ausgangsschrift. Grundschule Bayern. Berlin: Cornelsen.
- Mayer, Richard E. (2004): Should There Be a Three-Strikes Rule Against Pure Discovery Learning? The Case for Guided Methods of Instruction. In: American Psychologist, Jg. 59, Nr. 1, S. 14–19.
- Menzel, Wolfgang (2015): Kleeblatt. Das Arbeitsheft. Vereinfachte Ausgangsschrift. Bayern. Braunschweig: Schroedel; Westermann.
- Riegler, Susanne/Wiprächtiger-Geppert, Maja/Kusche, Dorothea/Schurig, Michael (2022): Wie professionelles Wissen und gegenstandsbezogene Sachstruktur die Qualität von Rechtschreibunterricht beeinflussen. In: SLLD-Z, Nr. 2, S. 1–25.
- Widmer, Anna-Katharina/Hess, Miriam (2023): Das Projekt KoALA: Kognitives Aktivierungspotenzial in orthografiedidaktischen Lernmaterialien – Aufgabenanalysen für und mit Lehrpersonen. In: Haider, Michael/Böhme, Richard/Gebauer, Susanne/ Gößinger, Christian/Munser-Kiefer, Meike/Rank, Astrid (Hrsg.): Nachhaltige Bildung in der Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 241–246.
- Widmer, Anna-Katharina/Hess, Miriam (2023b): Können Grundschullehrkräfte das kognitive Aktivierungspotenzial von Rechtschreibaufgaben einschätzen? Vortrag auf der Jahrestagung der DGfE-Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe. Siegen, 29.09.2023.
- Widmer, Anna-Katharina/Hess, Miriam (2022): Regen Aufgaben in Schulbüchern Grundschulkinder zum Nachdenken an? Analyse des kognitiven Aktivierungspotenzials von Rechtschreibaufgaben. Vortrag auf der Jahrestagung der DGfE-Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe. Regensburg, 20.09.2022.

Autorinnen

Widmer, Anna-Katharina, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, ORCID: 0000-0002-4640-3687

Hess, Miriam, Dr., Professorin für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, ORCID: 0000-0002-5070-5645

Fachdidaktische Perspektiven

Anne-Kathrin Buttchereyt und Claudia Kastens

Entwicklung eines Kategoriensystems zur Identifizierung adaptivem Lehrer:innenhandelns im Mathematikunterricht der Grundschule

Abstract

Adaptivität wird vielfach als Schlüssel im Umgang mit Heterogenität diskutiert und beschreibt Maßnahmen einer Lehrkraft, wenn sie unterschiedlichen Lernausgangslagen gerecht wird und ihren Unterricht an die unterschiedlichen Lern- und Unterstützungsbedarfe anpasst. Wenngleich es sich hierbei um ein in der Unterrichts- und Lehrer:innenforschung viel beachtetes Konstrukt handelt, fehlt es an Instrumenten zur Erfassung eines adaptiven Lehrer:innenhandelns (ADLH) in realen Unterrichtssettings. Der vorliegende Beitrag beschreibt das Desiderat und stellt die deduktiv-induktive Entwicklung eines Kategoriensystems zur Operationalisierung adaptiven Lehrer:innenhandelns im Mathematikunterricht der Grundschule vor. Anhand von Videographien des Mathematikunterrichts in acht Schulklassen sollen Interaktionen zwischen Lehrkräften und Schüler:innen extrahiert und analysiert werden, die darauf fokussieren, auf welchen Merkmalsebenen und in welcher Form, Lehrkräfte Unterrichts- und Lernprozesse analysieren und adaptiv eingreifen. Dieser Beitrag präsentiert ein deduktiv erstelltes Schema zur Beschreibung von Merkmalen des ADLH. Außerdem werden erste Ergebnisse aus der induktiven Analyse eines Unterrichtsvideos dargestellt. Es deutet sich an, dass ADLH seine komplexe und multifaktorielle Struktur auch in der empirischen Rekonstruktion beibehält und Merkmale des Lehrer:innenhandelns im Zusammenspiel interpretiert werden sollten.

Schlüsselwörter

Adaptivität, Mathematikunterricht, Grundschule, Videoforschung, Unterrichtsqualität

1 Adaptivität als unterrichtlicher Interaktionsprozess

Im Schuljahr 2021/2022 waren 36% aller Schüler:innen mit diagnostiziertem Förderbedarf an Grundschulen zu finden (KMK, 2024). Hinzu kommen Kinder, bei denen das Feststellungsverfahren noch nicht durchgeführt wurde, sowie solche, die aufgrund sprachlicher Integration zu einer hohen Heterogenität der Lerngruppen beitragen. Die Grundschule gilt auch aus diesen Gründen als die Schulform, die sich besonders mit Fragen der Unterrichtsgestaltung in heterogenen Lerngruppen befasst. Gleichzeitig besteht der Anspruch, dass jedes Kind gemäß der Mindeststandards und auf sozial-emotionaler Ebene seinen individuellen Horizont voll ausschöpfen können sollte, ohne zurückzubleiben (Heinzel/Prenzel 2012; Krauthausen/Scherer 2022). Die aktuellen Ergebnisse nationaler und internationaler Vergleichsstudien belegen jedoch grundlegende Defizite in den Basiskompetenzen Lesen und Rechnen bei bis zu 25% der Grundschulkin- der am Ende des vierten Schuljahres (Stanat et al. 2022). Adaptiver Unterricht wird gegenwärtig als zentrales Gestaltungsmittel von Unterricht im Umgang mit Heterogenität betrachtet und das Konstrukt als solches vermehrt erforscht (Bernard et al. 2019). Es bleibt oft unklar, was genau adaptiven Unterricht genau kennzeichnet oder wie sich adaptives Lehrer:innenhandeln operationalisieren lässt. Im wörtlichen Sinne ließen sich alle unterrichtlichen Maßnahmen, die auf Unterschiede in den Lernvoraussetzungen der Schüler:innen eingehen, als adaptiv bezeichnen. Nach Parsons et al. (2018) zeichnen sie sich durch eine komplexe Mehrdimensionalität aus. Sie vollziehen sich insbesondere innerhalb von Interaktion, wenn Lehrkräfte auf die Lernbedarfe eingehen (*responding to students needs*), die während des Unterrichtens durch Rückfragen oder Arbeitsverhalten der Schüler:innen an sie herangetragen werden (*responding to stimulus*). Dabei ist zu unterscheiden, ob Lehrkräfte auf leistungsbezogene Heterogenität differenzierend, individualisierend oder adaptiv reagieren und handeln. Nach Weinert (1997) liegt ein proaktiver Umgang mit Heterogenität durch ADLH vor, wenn verschiedene Lernwege, auch für unterschiedliche Lernziele ermöglicht werden. ADLH wird als situationsspezifisches Handeln von Lehrkräften auf der Mikroebene des Unterrichts beschrieben, wobei sich auf der Interaktionsebene eine fortlaufende Wechselwirkung zwischen beabsichtigten Lernformen und tatsächlichen Lernprozessen als Abgleich von Intention und situativer Durchführung vollzieht (Corno 2008; Cronbach/Snow 1981; Hardy/Decristan/Klieme 2019; Martschinke 2015). Hierbei beobachten und reflektieren Lehrer:innen auf metakognitiver Ebene, wenn sie Unterrichts Anpassungen konstruieren und artikulieren, indem sie Fragen stellen, bewerten, ermutigen, modellieren, managen, erklären, Feedback geben, herausfordern oder Verbindungen herstellen (Parsons et al. 2018). Diese Prozesse vollziehen sich innerhalb von Schlüsselmomenten der Lehr-Lern-Prozesse „moment-to-moment“ (vgl. Hardy/Decristan/Klieme 2019, S. 175) und basie-

ren auf ebenso feinstrukturellen Diagnostikstrategien (Tetzlaff/Schmiedek/Brod 2021). ADLH fokussiert somit präziser als Individualisierung oder auch Binnendifferenzierung auf die fachliche Dimension, indem es sich am Instruktionsparadigma orientiert und auf empirisch geprüfte Unterrichtskonzepte zurückgreift (Inckemann 2014). Darüber hinaus können gleichwohl organisatorische Merkmale relevant sein, wenn Störungen als Reaktion der Schüler:innen auf „unpassende“ Lernangebote interpretiert werden. Wir definieren Lehrer:innenhandeln als adaptiv, wenn es situativ im Zusammenspiel von Lernausgangsdiagnostik und Zielsetzung einer passenden Lernprozessbegleitung, möglicherweise mit lernziel-differenzierter Anforderungsgestaltung, erfolgt.

2 Ziel der Arbeit

Trotz der großen Relevanz des Themas und zahlreicher theoretischer und empirischer Arbeiten zur Beschreibung und Erfassung von Voraussetzungen und Wirkungen adaptiven Unterrichts mangelt es bisher an Studien und Instrumenten, die das beobachtbare adaptive Lehrerverhalten beschreiben und operationalisieren können (Dumont/Decristan/Fauth 2024). Dies liegt auch an den oben genannten Unschärfen in der Operationalisierung und Verwendung des Begriffs, insbesondere in Abgrenzung zu bloßen Anpassungen, Flexibilität und Differenzierungen. Anhand welcher handlungsbezogenen Merkmale lässt sich ADLH überhaupt beschreiben? Wann sind Anpassungen, die im Unterricht ja immer wieder stattfinden, tatsächlich als ADLH zu bewerten? Wie lassen sich Interaktionen zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen operationalisieren? Was genau tun Lehrkräfte, um Einblicke in die Verstehensprozesse zu erhalten? Auf welchen Dimensionen lassen sich fachliche Angebote anpassen, um Ziele eines ADLH zu erfüllen? Sind Adaptionen anhand fachdidaktischer Prinzipien erkennbar? Das Ziel ist die Entwicklung eines Kategoriensystems zur Identifikation und Messbarkeit von ADLH im Mathematikunterricht der Grundschule.

3 Methode und Vorgehen

Im Rahmen der Studie wird derzeit der Mathematikunterricht von acht 1.-4. Klassen an Grundschulen in Nordrhein-Westfalen aufgezeichnet. Um ein gewisses Maß an Vergleichbarkeit herzustellen, die Teilnahmebereitschaft zu erhöhen und berücksichtigen zu können, dass ADLH auch in der Planung von Unterricht bedeutsam sein kann, stellen wir den Lehrkräften Materialboxen zum Thema Symmetrie zur Verfügung. Diese enthalten vielfältige Materialien, jedoch

keine Vorgaben zu Methoden oder Durchführung ¹. Die Stunden sind als Einzelstunden geplant. Die Videographie erfolgt mit GoPro-Kameras, die von den Lehrkräften am Oberkörper getragen werden. Ergänzt werden diese durch eine Hand- und eine Klassenkamera. Die Lehrkräfte werden unmittelbar nach den aufgezeichneten Unterrichtsstunden interviewt, um Beobachtungs-, Reflexions- und Entscheidungsprozesse zu rekonstruieren. Anhand von Klassenlisten werden personenbezogene Angaben zu Noten, Geschlecht, und möglicher Fluchtmigration und Förderbedarfen der Kinder erfasst. Im Vorfeld der derzeit laufenden empirischen Datenerhebung wurde eine intensive Literaturanalyse durchgeführt. Anhand dieser wurde ein erstes Kategoriensystem deduktiv erstellt (Abb.1), das den zyklischen Prozesscharakter des ADLH aufgreift und auf drei Ebenen beobachtbare Merkmale zur Beschreibung identifiziert: A) Schüler:innen unterscheiden sich in verschiedenen Dimensionen hinsichtlich ihrer Lernausgangslagen, woraus individuelle Bedürfnisse abgeleitet werden. Die Lehrkraft nimmt diese durch verschiedene Maßnahmen der B) Beobachtung wahr und bewertet sie, woraufhin C) Anpassungen des unterrichtlichen Angebots auf verschiedenen Dimensionen folgen. Für alle drei Ebenen verorten wir ADLH in L-S Interaktionen, die – je nach Sozialform – für die gesamte Klasse, in Arbeitsphasen für Kleingruppen (Subgruppen) oder für ein Kind individuell vorkommen. Alle Merkmale können sich grundsätzlich sowohl auf rein inhaltliche (fachliche Perspektive) als auch organisatorische Aspekte (u. a. Sozialformen, Instruktionsmuster) beziehen.

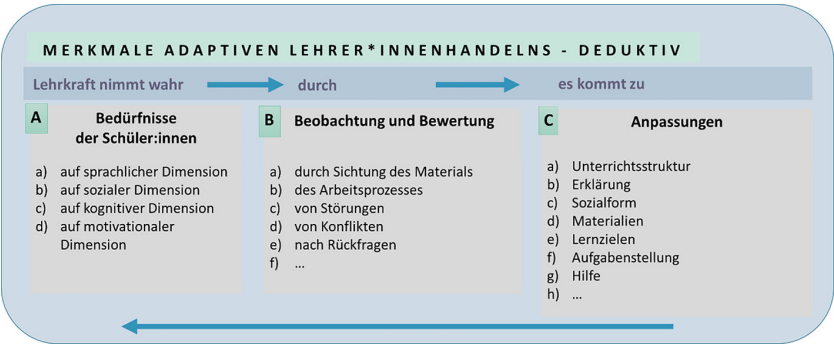


Abb. 1: Darstellung prozessbezogener deduktiver Merkmale und Kategorien

Zum jetzigen Zeitpunkt werden die L-S-Interaktionen eines Videos mit MaxQ-DA durch inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse (Rädiker/Kuckartz, 2022) analysiert. Die Ergebnisse dieser induktiven Analysen werden im Folgenden

1 Gerne stellen die Autorinnen weiterführende Informationen zu den Boxen auf Nachfrage zur Verfügung.

dargestellt und aufgezeigt, wie das deduktiv erstellte Schema zu einem Kategoriensystem datengeleitet weiterentwickelt werden kann.

4 Erste Ergebnisse und Ausblick

Mit Sichtung eines ersten Unterrichtsvideos wurden Kategorien insbesondere zum Merkmal „Anpassungen“ entwickelt und Basiskategorien identifiziert, da wir hier Kernelemente des ADLH vermuten (Abb. 2). So zeigte sich, dass L-S-Interaktionen differenziert beschrieben werden können und in den beobachteten Arbeitsphasen sowohl mit einzelnen Kindern als auch mit Kleingruppen stattfinden. Die Interaktionen lassen sich während der Arbeitsphase entweder ausgehend von einer Frage des Kindes oder auf eine Beobachtung der Lehrkraft hin identifizieren. Sie verlaufen teils nonverbal, beispielsweise anhand von gestischen Erklärungen am Material, zwischen der Lehrkraft und einzelnen Kindern oder Subgruppen und werden bislang zu nahezu gleichen Anteilen je von Seiten der Kinder oder der Lehrkraft initiiert. Innerhalb der Interaktionen findet Anpassung vermehrt bezogen auf u. a. *Erklärungen*, *Lernziel* oder *Material* statt, welche sich den Ebenen *Inhalt*, *Organisation* oder einer Mischform aus beiden zuordnen lassen.

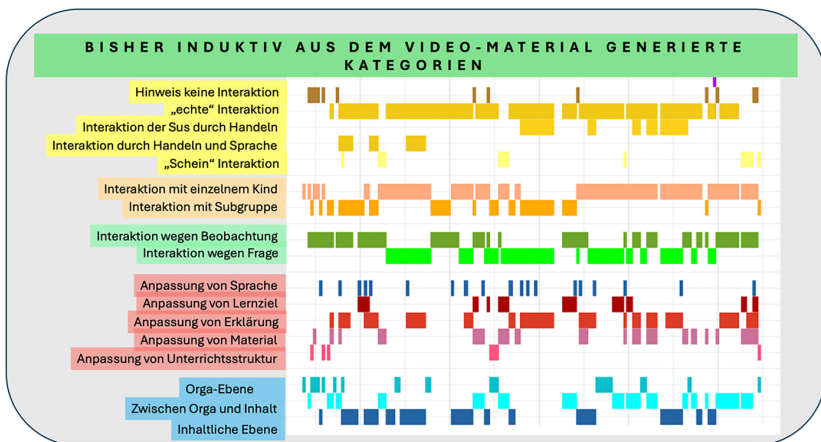


Abb. 2: Ergebnis: induktive Kategorien ADLH – Video 1

Um eine Anpassung als ADLH beschreiben zu können, werden das vorangegangene Wahrnehmen der Schüler:innen-Bedürfnisse durch die Lehrpersonen und die damit verbundene Diagnostik der Lernprozesse als sich wiederholende Zyklen analysiert. Dabei werden in den Analyseprozess sowohl die objektiv erfassbaren Videodaten als auch die in den Interviews gewonnenen Einsichten in

die Reflexionsprozesse der Lehrpersonen einbezogen. Am Ende dieser Arbeiten soll ein Kategorien- und Bewertungssystem stehen, anhand dessen sich ADLH valide und reliabel operationalisieren lässt.

Literatur

- Corno, Lorraine (2008): On Teaching Adaptively. In: *Educational Psychologist*, Jg. 43, Nr. 3, S. 161-173.
- Bernard, Robert M./Borokhovski, Eugene/Schmid, Richard F./Waddington, David I./Pickup, Daniel I. (2019): Twenty-first century adaptive teaching and individualized learning operationalized as specific blends of student-centered instructional events: A systematic review and meta-analysis. In: *Campbell Systematic Reviews*, Jg. 15, Nr. 1–2, S. 1017.
- Cronbach, Lee J./Snow, Robert E. (1981): *Aptitudes and Instructional Methods: A Handbook for Research on Interactions*. USA: Ardent Media.
- Dumont, Hanna/Decristan, Jasmin/Fauth, Benjamin (2024): Adaptiver Unterricht erfordert eine adaptive Unterrichtsforschung. In: *Unterrichtswiss.* URL: <https://doi.org/10.1007/s42010-024-00198-1>, [Abrufdatum: 08.04.2024].
- Hardy, Ilonca/Decristan, Jasmin/Klieme, Eckhard (2019): Adaptive teaching in research on learning and instruction. In: *Journal for Educational Research Online*, Jg. 11, Nr. 2, S. 169-191.
- Inckemann, Elke (2014): Binnendifferenzierung–Individualisierung–adaptiver Unterricht. In: *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*, Jg. 2014, Nr. 4, S. 374-384.
- KMK (2024). Datensammlung Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen ohne Förderschulen 2021/ 2022. URL: <https://www.kmk.org/dokumentationstatistik/statistik/schulstatistik/sonderpaedagogische-foerderung-an-schulen.html>, [Abrufdatum: 10.01.2024].
- Krauthausen, Gerhard/Scherer, Petra (2022): *Natürliche Differenzierung im Mathematikunterricht: Konzepte und Praxisbeispiele aus der Grundschule*. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Martschinke, Sabine (2015): Facetten adaptiven Unterrichts aus der Sicht der Unterrichtsforschung. In: Liebers, Katrin/Landwehr, Brunhild/Marquardt, Anne/Schlotter, Kezia (Hrsg.): *Lernprozessbegleitung und adaptives Lernen in der Grundschule. Jahrbuch Grundschulforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 15-32.
- Parsons, Shawn A./Vaughn, Michael/Scale, Roy Q./Gallagher, Michael A./Parsons, Andrew W./Davis, Stephen G./Pierczynski, Matthew/Allen, Melony (2018): Teachers' Instructional Adaptations: A Research Synthesis. In: *Review of Educational Research*, Jg. 88, Nr. 2, S. 205-242.
- Prenzel, Annedore/Heinzel, Friedrike (2012): Heterogenität als Grundbegriff inklusiver Pädagogik. In: *Zeitschrift für Inklusion*. Jg. 2012, Nr. 3, S. 1-20.
- Kuckartz, Udo/Rädiker, Stefan (2022): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung: Grundlagentexte Methoden*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Stanat, Petra/Schpolowski, Silke/Schneider, Rainer/Sachse, Kristina/Weirich, Susann/Henschel, Stefanie (2022): IQB Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich. Münster: Waxmann. URL: <https://www.iqb.hu-berlin.de/bt/BT2021/Bericht/>, [Abrufdatum: 13.03.2024].
- Tetzlaff, Laura/Schmiedek, Florian/Brod, Gregor (2021): Developing personalized education: A dynamic framework. In: *Educational Psychology Review*, Jg. 33, S. 863–882.
- Weinert, Franz E. (1997): Unterschiedliche Lernfähigkeiten erfordern variable Unterrichtsmethoden. Lernmethoden, Lehrmethoden: Wege zur Selbstständigkeit. In: *Friedrich Jahresheft*, Jg. 15, Nr. 1, S. 50-52.

Autorinnen

Buttchereyt, Anne-Kathrin, abgeordnete Lehrkraft und wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Bildungsforschung der Bergischen Universität Wuppertal

Kastens, Claudia, Dr., Professorin für Grundschulforschung am Institut für Bildungsforschung der Bergischen Universität Wuppertal

Eva-Kristina Franz, Silke Bakenhus und Anabelle Thurn

HiPepro: Lehramtsstudierende für die historische Perspektive im Sachunterricht professionalisieren – Pilotierung eines Fragebogens

Abstract

Zur Vorbereitung von Studierenden auf die historische Perspektive im Sachunterricht ist es entscheidend, ihr Professionswissen (vgl. Voss et al. 2015) zu entwickeln, welches pädagogisch-psychologisches, fachliches und fachdidaktisches Wissen einschließt (vgl. Baumert/Kunter 2006). Außerdem beeinflussen motivationale Orientierungen, Überzeugungen und Selbstregulationsfähigkeiten die berufliche Leistung von Lehrkräften (vgl. a.a.O.).

In einem ersten Schritt war es Ziel des Projektes HiPepro herauszuarbeiten, welche Überzeugungen zum (frühen) historischen Lernen Lehramtsstudierende haben. Dafür wurde ausgehend von Reichhart (2018) ein teilstandardisierter Fragebogen entwickelt, und eine Querschnittserhebung an den Standorten Freiburg, Trier und Oldenburg (N=91) durchgeführt.

Die Ergebnisse zeigen eine generell hohe Selbstwirksamkeitserwartung bezüglich des historischen Sachunterrichts, wobei das Fach Geschichte allein diese nicht beeinflusst. Interessanterweise ergibt die Stichprobe keinen Hinweis darauf, dass das Studium des Faches Geschichte oder der Besuch historischer Seminare die Ziele im Sachunterricht in historischer Perspektive beeinflussen. Jedoch zeigen Studierende des Faches Geschichte ein größeres Interesse an geschichtlichen Themen und ihrer Bedeutung für den späteren Unterricht.

Im Beitrag werden die Ergebnisse diskutiert und ein Ausblick gegeben auf weitere Projektschritte bezogen auf das Professionswissen.

Schlüsselwörter

Professionalisierung, Sachunterricht, historische Perspektive, Überzeugungen

1 Theoretische Rahmung

In der Zielsetzung, das Verständnis für die historische Perspektive im Sachunterricht bei Studierenden zu vertiefen, spielen mehrere Schlüsselbegriffe eine zentrale Rolle, die einer genaueren Betrachtung bedürfen. Einer dieser Begriffe ist die Professionalisierung und deren Bedeutung für dieses spezifische Vorhaben.

Professionalisierung im Lehrberuf

Für das Projekt HiPepro wird in der Zusammenschau der prominenten Modelle der Lehrer:innenprofessionalität (vgl. Voss et al. 2015) der kompetenzorientierte Ansatz gewählt.

1.1 Modell professioneller Kompetenz

Unter Professionalität kann im Sinne eines kompetenzorientierten Paradigmas der Lehrer:innenprofessionalisierung (vgl. u. a. Baumert/Kunter 2006; Voss et al. 2015) eine professionelle Kompetenz angenommen werden, die sowohl aus Professionswissen als auch aus motivationalen Ausrichtungen, Überzeugungen und der Fähigkeit zur Selbstregulation besteht.

Unter Professionswissen kann deklaratives und prozedurales Wissen verstanden werden, welches Lehrkräfte benötigen, um ihren Unterricht effektiv zu gestalten. Es umfasst sowohl fachliches Wissen in den zu unterrichtenden Bereichen (sogenanntes content knowledge, vgl. dazu auch Shulman 1987), pädagogisches Wissen (pedagogical knowledge, a.a.O.), fachdidaktisches Wissen (pedagogical content knowledge, a.a.O.) als auch Organisations- und Beratungswissen (vgl. Voss et al. 2015).

Motivationale Orientierungen und Überzeugungen stellen darüber hinaus einen bedeutsamen Bestandteil professioneller Kompetenz dar: Hierbei geht es um die Einstellungen, Überzeugungen und Motivationen von Lehrkräften, die ihre Arbeit beeinflussen. Diese Orientierungen können sich auf ihre Einstellungen zum Unterricht, zu ihren Schüler:innen und dem Bildungssystem beziehen.

Folgt man Voss und Kollegen (2015) kann davon ausgegangen werden, dass

- a) formale Lerngelegenheiten im Studium dazu beitragen, professionelle Kompetenz zu entwickeln und
- b) diese Kompetenz sich auf die Leistungsfähigkeit angehender Lehrer:innen in der Schule auswirkt und somit auch Einfluss auf den Erfolg ihres Unterrichts hat.

1.2 Der Sachunterricht und seine vielperspektivische Gestalt

Die Perspektiven im Sachunterricht sind vielfältig und reichen von der naturwissenschaftlichen Betrachtung der Umwelt über das Verständnis gesellschaftlicher Zusammenhänge bis hin zur Auseinandersetzung mit technologischen Entwick-

lungen. Der Sachunterricht trägt dazu bei, Schüler:innen zu kritisches, reflektiertes und informiertes Bürger:innen heranzubilden, die in der Lage sind, die Welt um sie herum zu verstehen und aktiv an ihrer Gestaltung teilzuhaben. Die historische Perspektive hat dabei das Ziel, das historische Denken von Kindern zu fördern und sie dabei zu unterstützen, ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein zu entwickeln.

Hinsichtlich der Professionalisierung stellt die Vielperspektivität des Sachunterrichts die Lehrer:innenbildung vor Herausforderungen; nicht jede Perspektive kann umfassend fachlich fundiert werden und auch die fachdidaktischen Konzepte können nicht für jede Perspektive vertieft gelehrt werden. Unklar ist auch, welche Überzeugungen bzw. *Beliefs* Studierende hinsichtlich einzelner Perspektiven bei Aufnahme ihres Studiums bereits mitbringen und welche Einflüsse das Fachstudium bspw. das Studium der sozialwissenschaftlichen Fächer mit Schwerpunkt Geschichte darauf nimmt.

1.3 Beliefs Studierender

Überzeugungen oder Beliefs sind Annahmen, Prinzipien oder Aussagen über die Welt, die als wahr erachtet werden (vgl. Richardson 1996). In der Regel gelten sie als äußerst beständig und spielen eine bedeutsame Rolle bei der Bewältigung der beruflichen Anforderungen von Lehrer:innen. Einige dieser Überzeugungen werden sogar schon während der eigenen Schulzeit entwickelt und internalisiert (vgl. Reusser/Pauli 2014).

2 Forschungsstand

Für das historische Lernen kann nach Nitsche (2019) angenommen werden, dass von sogenannten geschichtsdidaktischen *Beliefs* der Geschichtslehrpersonen u. a. bevorzugte Sozialformen oder Phasierungen im Unterricht ableitbar sind. Allerdings gibt es keine systematischen Korrelationen zwischen geschichtstheoretischen und geschichtsdidaktischen Überzeugungen, obwohl dies inhaltlich naheliegend wäre (a.a.O., S. 141).

Diese Erkenntnis unterstützt Mathis (2021), indem er in einer Studie aufzeigt, dass das geschichtstheoretische Wissen bzw. Wissen über (die eigenen) mentalen Prozesse zum Erwerb und Aufbau, zur An- und Verwendung sowie zum Nutzen historischen Wissens (auch) für Primarstufenlehrpersonen elementar sind. Die Annahmen von Personen über die *Nature of History* haben Konsequenzen für die Gestaltung des Unterrichts, für Mathis (2021) sowie Breitenmoser et al. (2021) folgt daraus die Forderung, Studierende hinsichtlich der eigenen historischen Methodenkompetenz und den *Beliefs* zum Prozess des Wissenserwerbs, dem sogenannten epistemologischen Wissen in der historischen Perspektive zu schulen.

Allerdings ist der Zusammenhang zwischen universitärer Lehre und den Überzeugungen Studierender bisher noch (zu) wenig im Fokus der Forschung (vgl. Lenzgeiger 2022, Reichart 2018).

3 Fragestellungen

Daraus resultieren für uns zunächst folgende Fragestellungen:

1. Welche Überzeugungen und motivationalen Orientierungen haben Lehramtsstudierende des Sachunterrichts?
2. Unterscheiden sich diesbezüglich Studierende des Faches bzw. Schwerpunktes Geschichte von Studierenden anderer Perspektiven?

4 Empirische Untersuchung

Dieser Fragestellung begegnen wir mittels einer schriftlichen Befragung Studierender in Freiburg, Trier und Oldenburg (N=91).

4.1 Methode und Instrument

Dazu werden die Skalen zur politischen Bildung von Reichhart (2018) modifiziert genutzt. Die Erhebung wurde mittels einer Online-Befragung im Wintersemester 2022/23 durchgeführt.

4.2 Stichprobe

Nach Bereinigung der Daten teilt sich die Stichprobe, bestehend aus 91 Befragten, in 40,5 % aus Freiburg, 11,2% Studierende aus Oldenburg und 48,3 % aus Trier.

5 Ergebnisse

Die Studierenden unterscheiden sich in allen hier vorgestellten Merkmalen nicht signifikant hinsichtlich des Universitätsstandorts: Die Selbstwirksamkeitserwartung hinsichtlich der Gestaltung von Sachunterricht in der historischen Perspektive ist allgemein recht hoch ($M=3.27$, $SD=.47$). Interessanterweise lassen sich Unterschiede in der Selbstwirksamkeitserwartung bezüglich der Gestaltung von Sachunterricht in der historischen Perspektive jedoch nicht durch das Studium des Faches bzw. Schwerpunktes Geschichte aufklären. Stattdessen zeigen sich 37% der Varianz in den Selbstwirksamkeitserwartungen mithilfe des Interesses am Unterrichten von historischem Sachunterricht und über das eigene fachbezogene Selbstkonzept begründbar. Stimmig erscheint, dass die Selbstwirksamkeitserwartungen im Hinblick auf das Unterrichten historischer Themen eng mit den

Selbstwirksamkeitserwartungen auch in anderen Perspektiven des (sozialwissenschaftlichen) Sachunterrichts zusammenhängen: Über die Selbstwirksamkeitserwartungen im Bereich der politischen Bildung und hinsichtlich der Gestaltung von Sachunterricht in der geographischen Perspektive lassen sich fast 50% der Varianz in den Daten klären. Studierende im Fach Geschichte erreichen in der vorliegenden Stichprobe signifikant höhere Mittelwerte, was das Sachinteresse am Fach ($M_{Ge}=3.33$, $M_{aF} = 2.56$, $t(89)=7.45$, $p<.001$) und auch die Einschätzung der Relevanz historischer Themen in Bezug auf den späteren Unterricht angeht ($M_{Ge}=3.58$, $M_{aF} = 3.01$, $t(89)=4.32$, $p<.001$).

Bemerkenswerterweise liefert die Stichprobe allerdings keinen Hinweis darauf, dass sich das Studium des Faches Geschichte oder der Besuch von Seminaren im Bereich des historischen Lernens auf die Ziele bezüglich des Sachunterrichts in historischer Perspektive auswirkt.

Nur bezüglich der Bedeutsamkeit, dass Grundschüler:innen sich für Geschichte, historische Themen und damit für gesellschaftliche und demokratische Fragen interessieren, zeigen sich signifikante Mittelwertunterschiede ($M_{Ge}=3.65$, $M_{aF} = 3.43$, $t(89)=2.56$, $p<.001$).

6 Diskussion und Ausblick

In der Zusammenschau der vorliegenden ersten Daten fallen sowohl empirische als auch konzeptionelle Desiderata auf: Die Stichprobe ist verhältnismäßig klein und stützt sich auf eine einzige Querschnittserhebung.

Die hohe Selbstwirksamkeitserwartung in völliger Unabhängigkeit vom Studium des Faches bzw. Schwerpunktes Geschichte überrascht und weckt den Wunsch, in einer weiteren Erhebungsrunde den Versuch zu wagen, neben den *Beliefs* auch Wissen und Kompetenzen zu erheben. Zumal der Eindruck entsteht, dass das für die Studie von Mathis (2021) so bedeutsame Wissen um eine *Nature of history* im vorliegenden Instrument zu wenig Berücksichtigung findet. Möglicherweise ist hier eine der Zielvariablen zu erkennen, die Studierende im Studium des Faches bzw. Schwerpunktes Geschichte von Studierenden anderer Fächer des Sachunterrichts unterscheidet.

In einem nächsten Schritt wird der Fragebogen grundlegend überarbeitet und ergänzt, um im Sommersemester 2024 eine erneute Erhebung durchzuführen.

Literatur

- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 9, Nr. 4, S. 469–520.
- Breitenmoser, Petra/Mathis, Christian/Kümin, Beatrice (2021): Überzeugungen von Studierenden der Primarstufe zum Fach Natur, Mensch, Gesellschaft (NMG). Didaktische Rekonstruktion als Grundlage für die Lehrentwicklung an der Pädagogischen Hochschule Zürich. In: Herausforderung Lehrer*innenbildung. Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion, Jg. 4, Nr. 2, S. 129–145.
- Lenzgeiger, Barbara (2022): Veränderung von Interesse und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen Grundschullehramtsstudierender im Bereich der politischen Bildung. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, Jg. 15, Nr. 1, S. 205–220.
- Mathis, Christian (2021): „Wahrheit ist relativ“. Epistemische Überzeugungen von Deutschschweizer Primar-Studierenden zur historischen Wahrheit. In: Buchberger, Wolfgang/Kühberger, Christoph (Hrsg.): Historisches Lernen in der Primarstufe. Standpunkte – Herausforderungen – Perspektiven. Wien: StudienVerlag, S. 97–114.
- Nitsche, Martin (2019): Beliefs von Geschichtslehrpersonen – Eine Triangulationsstudie. Bern: hep.
- Reichhart, Barbara (2018): Lehrerprofessionalität im Bereich der politischen Bildung: Eine Studie zu motivationalen Orientierungen und Überzeugungen im Sachunterricht. Wiesbaden: Springer.
- Reusser, Kurt/Pauli, Christine (2014): Kasuistik/Fallarbeit in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Themenschwerpunkt der Zeitschrift Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Jg. 32, Nr. 1.
- Richardson, Virginia (1996): The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In: Handbook of research on teacher education, Jg. 2, Nr. 102–119, S. 273–290.
- Shulman, Lee S. (1987): Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. In: Harvard educational review, Jg. 57, Nr. 1, S. 1–23.
- Voss, Tamar/Kunina-Habenicht, Olga/Hoehne, Verena/Kunter, Mareike (2015): Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften: Empirische Zugänge und Befunde. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 18, Nr. 2, S. 187–223.

Autorinnen

Franz, Eva-Kristina, Dr., Professorin für Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe an der Universität Trier, ORCID: 0009-0002-9570-0976

Bakenhus, Silke, Dr., Vertretungsprofessorin für Grundschulpädagogik mit dem Schwerpunkt Sachunterricht und seine Didaktik an der Universität Greifswald, ORCID: 0000-0001-9311-7635

Thurn, Anabelle, Dr., Akademische Rätin in der Abteilung Geschichte der Pädagogischen Hochschule Freiburg, ORCID: 0009-0004-5984-0669

Susanne Geyer und Andreas Hartinger

Überzeugungen zum Schreiben lernen empirisch erfassen

Abstract

Im vorliegenden Beitrag werden drei Skalen eines selbst entwickelten Fragebogens zur Erfassung von schreibbezogenen Überzeugungen von Grundschullehrpersonen vorgestellt. Das Instrument wurde an 245 Studierenden des Lehramts Grundschule (2. Fachsemester) pilotiert. Erste Analysen verweisen auf interessante deskriptive Daten und Zusammenhänge.

Schlüsselwörter

Schriftspracherwerb, Überzeugungen, Fragebogen

1 Theoretischer Hintergrund und Stand der Forschung

Didaktische Konzeptionen zur richtigen Art des Lesen- und Schreibenlernens in der Grundschule werden aktuell kontrovers diskutiert (vgl. z. B. Kuhl 2020; Hess et al. 2020). Abgesehen davon, dass – zumindest in der öffentlichen Diskussion – ausschließlich die orthografischen Fähigkeiten der Schüler:innen im Fokus stehen, verbleiben bisherige Studien weitestgehend auf der Oberflächenstruktur („freies Schreiben“ vs. Fibelunterricht). Der konkrete Unterricht sowie die diesem zugrunde liegenden Überzeugungen der Lehrpersonen werden bislang in diesem Zusammenhang kaum untersucht. Auch fehlt bislang ein geeignetes Messinstrument zur quantitativen Erfassung von Überzeugungen von Lehrkräften hinsichtlich ihrer Überzeugungen zum Schriftspracherwerb.

1.1 Überzeugungen als Teil der Lehrer:innenprofessionalität

Professionelle Überzeugungen können in Anlehnung an die gängige Bestimmung von Reusser und Pauli (2014, S. 642) als affektiv geprägte Vorstellungen von Lehrpersonen gefasst werden, die sich auf das Handlungsfeld Unterricht beziehen und für wahr oder wertvoll gehalten werden. Überzeugungen zu den unterrichtlichen Zielsetzungen sowie zum Lehren und Lernen im Schriftspracherwerb werden nach Merk (2020, S. 829) den epistemologischen Überzeugungen zugeordnet. Mehrere Studien konnten in unterschiedlichen Domänen zeigen, dass epistemologische

Überzeugungen einen maßgeblichen Einfluss u. a. auf die Unterrichtsgestaltung und den Lernerfolg bzw. die Motivation von Schüler:innen haben, moderiert über ihren Einfluss auf Wahrnehmung und Interpretation von Unterricht (vgl. zusammenfassend z. B. Kunter/Pohlmann/Decker 2020). Im Kontext des Schriftspracherwerbs wurden diese Zusammenhänge für Grundschullehrkräfte bislang einzig im Projekt WibaLeS untersucht (König et al. 2023). Erste Hinweise deuten darauf, dass Kinder, die von konstruktivistisch orientierten Lehrkräften unterrichtet werden, höhere Lernfortschritte im Rechtschreiben haben (vgl. Mühle et al. in diesem Band).

1.2 Schreiben als mehrdimensionales Konstrukt im Anfangsunterricht

Da der Schriftspracherwerb sowohl die Teilhabe an einer elementaren Schriftkultur als auch den Erwerb der Kulturtechnik berücksichtigt (vgl. Dehn 2021, S. 9 f.), wird Schreiben, übereinstimmend zu gängigen Schreibkompetenzmodellen (vgl. Ritter 2015, S. 10), als multidimensionales Konstrukt unter folgenden Facetten betrachtet: 1) das handschriftliche Schreiben, 2) das orthografisch richtige Schreiben (beides Prozessebene), 3) die Motivation als Schreiber:in (Subjektebene) sowie 4) der produktive Gebrauch von Schrift (soziale Ebene). Bislang weisen Befunde aus empirisch-qualitativen Studien darauf hin, dass Grundschullehrkräfte über sehr unterschiedliche Überzeugungen zum Lehren und Lernen im Kontext von Orthografie verfügen, insbesondere hinsichtlich der zweiphasigen didaktischen Modellierung des Unterrichts (zuerst lauttreues Schreiben später orthografisch korrektes Schreiben) und dass sie sehr kontroverse Überzeugungen zu Unterrichtszielen haben (vgl. Sauerborn 2016; Tressel 2018; Wiprächtiger-Geppert et al. 2022).

2 Forschungsdesiderat und Fragestellungen

Neben der grundsätzlichen Frage, ob sich (wie in anderen Fächern) epistemologische Überzeugungen zum Unterrichten im Schriftspracherwerb (hier Zielsetzungen, Lehren und Lernen) nicht nur konzeptuell, sondern auch empirisch abbilden lassen, sollen auch die folgenden Fragen beantwortet werden:

1. Welche Überzeugungen zum Lehren und Lernen von Schreiben finden sich bei Studierenden des Lehramts an Grundschulen?
2. Welche Zielsetzungen nehmen die befragten Personen für das Schreiben lernen im Anfangsunterricht in den Blick?
3. Finden sich Zusammenhänge zwischen den lerntheoretischen Überzeugungen und den Zielsetzungen für den eigenen Unterricht?

3 Methode

3.1 Stichprobe

Anhand eines Fragebogens wurden die schreibbezogenen Überzeugungen von 245 Grundschullehramtsstudierenden erfasst. Die Studierenden waren im Durchschnitt 21.03 Jahre alt ($SD=3.83$; Range 17-47), im zweiten Fachsemester ($M=2.15$, $SD=0.55$, Range 1-6) und überwiegend weiblich (83.4 Prozent). 34 Studierende (13.88 Prozent) füllten den Fragebogen unvollständig aus. Für die nicht-kategorialen Variablen wurden die fehlenden Werte mit Hilfe des EM-Algorithmus geschätzt.

3.2 Skalen

Zielsetzungen für den eigenen Schreibunterricht

Die Unterrichtsziele wurden im Fragebogen mittels eines Dominanzpaarvergleichs erfragt. Dabei wurden vier Zielsetzungen für den Schreibunterricht paarweise gegenübergestellt (Entwickeln von Handschrift, Kennenlernen von Rechtschreibregeln, Aufgreifen verschiedener Schreibansätze, Zutrauen in das Verfassen eigener Texte). Die Befragten mussten sich bei jedem der sechs Paarvergleiche entscheiden, welches der beiden vorgegebenen Unterrichtsziele wichtiger für sie ist. Das Format wurde auf inkonsistentes Antwortverhalten der Befragten geprüft (vgl. Doering & Bortz 2016, S. 292 ff.). Es konnten keine Unregelmäßigkeiten festgestellt werden.

Lehren und Lernen

Im Fragebogen wurden die lerntheoretischen Überzeugungen anhand zweier Skalen zu den transmissiven und konstruktivistischen Lehr-Lern-Überzeugungen erfasst (pro Skala je 8 Einzelitems). Inhaltlich wurden dafür teilweise bestehende Items für den Schriftspracherwerb adaptiert (Kleickmann 2008) oder übernommen (Poloczec et al. 2011; Wiprächtiger-Geppert et al. 2022) sowie eigene Items in Anlehnung an qualitative Studien (Sauerborn 2016; Tressel 2018) entwickelt. Die Befragten sollten jeweils auf einer fünfstufigen Skala ihre Zustimmung zu den Aussagen geben. Die Reliabilitätswerte dieser beiden Skalen liegen in einem zufriedenstellenden Bereich (vgl. Tabelle 1).

4 Ergebnisse

Die Ergebnisse zu Forschungsfrage 1 bestätigen, dass das Unterrichtsziel *Zutrauen in das Verfassen eigener Texte* ($M=2.15$; $SD=0.80$) die höchste Zustimmung erhält. Dieses Ziel steht bei den Studierenden vor dem *Kennenlernen von Rechtschreibregeln* ($M=1.52$; $SD=0.92$), dem *Aufgreifen verschiedener Schreibansätze* ($M=1.18$; $SD=0.89$) und dem *Entwickeln einer leserlichen Handschrift* ($M=1.15$; $SD=0.84$).

Für die Beantwortung von Forschungsfrage 2 zeigt sich in Tabelle 1, dass bei den befragten Studierenden weniger transmissive als konstruktivistische Lehr-Lern-Überzeugungen zum Schreiben lernen im Anfangsunterricht dominieren.

Tab. 1: Deskriptive Skalenstatistiken, Reliabilitäten und Beispielitems zu den lerntheoretischen Überzeugungen

	Items	M	Min	Max	SD	α	Beispielitem
transmissiv	8	1.77	0.40	3.60	0.53	.75	Rechtschreibfehler verankern sich im Gehirn, wenn man sie nicht sofort korrigiert.
konstruktivistisch	8	3.21	1.70	4.00	0.52	.83	Das freie Schreiben sollte im Unterricht gefördert werden, weil Kinder dadurch motiviert werden.

Anmerkung: Studierendenstichprobe ($n = 245$); fünfstufige Likert-Skalierung mit Antwortoptionen „stimmt gar nicht“ (0) bis „stimmt völlig“ (4)

Erste Analysen zur Prüfung von Zusammenhängen liefern eine negative Korrelation von .384 zwischen den gegenläufigen Konstrukten *transmissive* und *konstruktivistische Lehr-Lern-Überzeugung*.

Mit Blick auf Forschungsfrage 3 findet sich ein positiver mittlerer Zusammenhang zwischen konstruktivistischen Lehr-Lern-Überzeugungen und dem Unterrichtsziel *Zutrauen in das Verfassen eigener Texte* (.318**), während transmissive Lehr-Lern-Überzeugungen mit den Unterrichtszielen *Handschrift entwickeln* (.169**) und *Rechtschreibregeln kennenlernen* (.172**) korrelieren (vgl. Tab.2).

Tab. 2: Korrelationen zwischen den lerntheoretischen Überzeugungen und den Unterrichtszielen

		lerntheor. Überzeugungen	
		transmissiv	konstruktiv.
Überzeugungen zu den Unterrichtszielen	Handschrift entwickeln	.169**	-.071
	Rechtschreibregeln kennenlernen	.172**	-.118
	Schreibanlässe kennenlernen	-.072	-.096
	Zutrauen ins Schreiben fördern	-.298**	.318**

Anmerkung: ** $p < 0,01$ (zweiseitig); $n = 243$

5 Diskussion und Ausblick

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass sich die explizit für den Schriftspracherwerb entwickelten Skalen zur Erfassung von epistemologischen Überzeugungen eignen. Methodisch ist die negative Korrelation zwischen den gegenläufigen Konstrukten *transmissive* und *konstruktivistische Lehr-Lern-Überzeugung* ein Indikator für die Validität des Instruments. Inhaltlich bestätigt sich übereinstimmend mit anderen Studien (vgl. z. B. Poloczek et al. 2011), dass die befragten Studierenden stärker konstruktivistische Lehr-Lern-Überzeugungen aufweisen. Hinsichtlich der Unterrichtsziele erhält das *Zutrauen in das Verfassen eigener Texte* die höchste Priorität. Dieses Ergebnis bestätigt qualitative Befunde, wonach Lehrkräfte dem freien Schreiben und der Schreibmotivation eine hohe Bedeutsamkeit im Anfangsunterricht zuschreiben (vgl. z. B. Tressel 2018). Interessante Ergebnisse zeigen sich auch bei den Zusammenhängen. So deutet sich an, dass Lehrpersonen mit stärker transmissiven Überzeugungen die Handschrift und die Orthografie im eigenen Unterricht besonders wichtig ist, während für konstruktivistisch geprägte Lehrpersonen das Zutrauen in das Verfassen eigener Texte im Vordergrund steht. Dies bestätigt das oben benannte Desiderat, die Überzeugungen von Lehrpersonen bei vergleichenden Studien zum Schriftspracherwerb zu berücksichtigen.

Die Ergebnisse unterliegen verschiedenen Limitationen. Ein sozial erwünschtes Antwortverhalten der Studierenden kann nicht ausgeschlossen werden. Der Fragebogen konnte bislang noch nicht mit Lehrkräften pilotiert werden. Zudem stehen weitere Verfahren zur Prüfung der internen Struktur mit einer erweiterten Stichprobe noch aus.

Literatur

- Dehn, Mechthild (2021): Biografische und soziale Kontexte Elementarer Schriftkultur. In: Schüler, Lis (Hrsg.): Elementare Schriftkultur in heterogenen Lernkontexten. Zugänge zu Schrift und Schriftlichkeit. Stuttgart: Klett/Kallmeyer, S. 27-45.
- Doering, Nicola/Bortz, Jürgen (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. Wiesbaden: Springer.
- Hess, Miriam/Denn, Ann-Katrin/Kirschhock, Eva-Maria/Lorenz-Krause, Alena/Lipowsky, Frank (2020): Effekte der Konzeption „Lesen durch Schreiben“ auf verschiedene Teilbereiche lauttreuer und orthografischer Verschriftung in der Mitte des ersten Schuljahres. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, Jg. 13, S. 317-337.
- Kleickmann, Thilo (2008): Zusammenhänge fachspezifischer Vorstellungen von Grundschullehrkräften zum Lehren und Lernen mit Fortschritten von Schülerinnen und Schülern im konzeptuellen naturwissenschaftlichen Verständnis. URL: <https://d-nb.info/992474906/34>, [Abrufdatum: 16.02.2022].
- König, Johannes/Glutsch, Nina/Weyers, Jonas/Casale, Gino/Hanke, Petra/Knips, Chantal/Pohl, Thorsten/Waschewski, Tina/Becker-Mrotzek, Michael/Schabmann, Alfred/ Träuble, Birgit (2023): Observing effective classroom management in early instruction in primary school: rating instrument construction and its link to teacher knowledge. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s44217-023-00058-7>, [Abrufdatum: 10.10.2023].

- Kuhl, Tobias (2020): Rechtschreibung in der Grundschule. Eine empirische Studie aus dem Bereich der Pädagogischen Psychologie. Wiesbaden: Springer.
- Kunter, Mareike/Pohlmann, Britta/Decker, Anna-Theresia (2020): Lehrkräfte. In: Wild, Elke/Möller, Jens (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. 3., Auflage. Heidelberg: Springer, S. 269-288.
- Merk, Samuel (2020): Überzeugungen. In: Cramer, Colin/König, Johannes/Rothland, Martin/Blömeke, Sigrid (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 825-832.
- Poloczek, Sebastian/Greb, Karina/Faust, Gabriele/Lipowsky, Frank (2011): Lehrerfragebogen. In: Greb, Karina/Poloczek, Sebastian/Lipowsky, Frank/Faust, Gabriele (Hrsg.): Dokumentation der Erhebungsinstrumente des Projekts „Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulkindern“. 1. Perle-Instrumente: Schüler, Lehrer und Eltern (Messzeitpunkt 1). Band 2. Frankfurt: GPF, S. 71-121.
- Reusser, Kurt/Pauli, Christine (2014): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhardt, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster, New York: Waxmann, S. 642-661.
- Ritter, Michael (2015): Schreibkultur und Schreibdidaktik. Zu einer Neufassung des Schreibkompetenzbegriffs. In: Grundschule aktuell, Nr. 132, S. 6-11.
- Sauerborn, Hanna (2016): Darf ich denn Kindertexte in der ersten Klasse verbessern? Zur Unsicherheit von Lehrkräften, Orthografie von Anfang an beim Schreiben zu berücksichtigen. URL: https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/593/2016_3_Sauerborn.pdf, [Abrufdatum: 15.10.2021].
- Tressel, Jana (2018): Rechtschreiben und Textschreiben – „Zwei Stränge nebeneinander?“. (Kontroverse) Überzeugungen von Gymnasial- und Grundschullehrenden zum Verhältnis der beiden Lernbereiche. In: Riegler, Susanne/Weinhold, Swantje (Hrsg.): Rechtschreiben unterrichten. Lehrerforschung in der Orthografiedidaktik. Berlin: Erich Schmidt, S. 51-68.
- Wiprächtinger-Geppert, Maja/Riegler, Susanne/Kusche, Dorothea/Schurig, Michael (2022): Überzeugungen von Primarlehrpersonen zu Orthografie und Orthografieerwerb. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, Jg. 15, S. 169-185.

Autor:innen

Geyer, Susanne, Dr., Akademische Rätin a. Z. am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik der Universität Augsburg, ORCID: 0009-0004-4236-5662

Hartinger, Andreas, Dr., Professor für Grundschulpädagogik und -didaktik an der Universität Augsburg, ORCID: 0000-0003-1246-9263

Judith Hanke und Kirsten Diehl

***LesePfad* – digitale Lesepakete zur Förderung der Lesekompetenz im inklusiven Unterricht**

Abstract

In Deutschland haben viele Schüler:innen erhebliche Leseschwierigkeiten. Die Kultusministerkonferenz empfiehlt daher verstärkte Diagnostik und Förderung (vgl. Köller et al. 2022, S. 5, 41ff.). Digitalisierung gewinnt zunehmend an Bedeutung für die Bildung (vgl. Mullis/Martin 2019, S. 5ff., 33ff., 42). So betont z. B. die IGLU insbesondere digitale Leseformen. Das *BMBF*-geförderte Projekt *DaF-L* verbindet Digitalisierung und Förderdiagnostik. Die im Projekt entwickelten digitalen Tools basieren auf dem Ansatz des formativen Assessments (vgl. OCED 2005, S. 1ff.). Das Lesescreening und die darauf abgestimmten Lesepakete ermöglichen es, Lernfortschritte effektiv zu erfassen sowie Feedback für Lehrkräfte und Schüler:innen unmittelbar zu geben. Zusammen bilden das Screening und die Lesepakete ein ganzheitliches digitales Paket zur Diagnostik und Förderung des Leseverständnisses.

Schlüsselwörter

digitale datenbasierte Leseförderung, Lesepakete (*LesePfad*), formative Assessment, Förderdiagnostik

1 Einleitung

In Deutschland weisen rund 25% Schüler:innen Lesedefizite auf (vgl. Lorenz et al. 2023, S. 75). Die Kultusministerkonferenz (KMK) empfiehlt daher eine frühzeitige Intensivierung von Diagnostik und darauf abgestimmte Förderung (vgl. Köller et al. 2022, S. 5, 41ff.). Seit 2016 wird die IGLU (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung) durch eine digitale Bewertung durchgeführt und legt einen Schwerpunkt auf digitale Leseformen (Mullis/Martin 2019). Die generell fortschreitende Digitalisierung wird zunehmend bedeutsamer für Diagnostik und Förderung, wird damit für Schule und pädagogisches Handeln immer zentraler (vgl. McElvany et al. 2023, S. 24) und gilt somit auch als Desiderat für die Forschung.

Dem stellt sich das BMBF-geförderte Verbund-Projekt *Digitale alltagsintegrierte Förderdiagnostik – Lesen in der inklusiven Bildung (DaF-L)*¹, das Digitalisierung und Förderdiagnostik verbindet. *DaF-L* zielt auf die Weiterentwicklung der 2015 entwickelten Lernplattform *Levumi* (www.levumi.de) ab (Mühling/Gebhardt/Diehl 2017). Mit den auf *Levumi* bereits existierenden Tools und den im Rahmen des *DaF-L*-Projekts neu entwickelten Instrumenten sollen Schüler:innen dabei unterstützt werden, ihre Lesekompetenz weiterzuentwickeln. Um dieses Ziel zu erreichen, wurde ein digitales adaptives Lesescreening *LesIn* (Jungjohann et al. 2023) entwickelt, welches die Lesekompetenz prüft. Die auf das Lesescreening abgestimmten digitalen Förderpakete *LesePfad* (Lesepakete mit formativem Assessment, digital) fördern die Lesekompetenz im Schwerpunkt *sinnverstehendes Lesen*. Mit den auf einer gemeinsamen theoretischen Basis entwickelten Tools für Diagnostik und Förderung ist es möglich, die Lernfortschritte der Schüler:innen effektiv zu beobachten. Im Kontext formativer Assessments wird ermöglicht, dass Lehrkräfte und Schüler:innen wertvolles Feedback erhalten, welches sich positiv auf die Leistungen der Schüler:innen auswirkt (vgl. Hattie/Beywl/Zierer 2014, S. 276).

2 Theoretische Grundlagen

2.1 Formatives Assessment

Für die Erfassung der Kompetenzen von Schüler:innen und für individuelle Förderung spielen diagnostische Verfahren eine bedeutende Rolle. Das übergeordnete Ziel des formativen Assessments besteht darin, umfangreiche Informationen über das Lernverhalten der Schüler:innen über eine bestimmte Zeit zu sammeln und diese dann zeitnah zu nutzen, um Unterricht und Förderung zu verbessern. Forschung zu formativen Assessments zeigt, dass sie eine sehr wirkungsvolle Maßnahme zur Förderung von Schülerleistungen sind (vgl. OECD 2005, S. 2).

2.2 Digitalisierung und formatives Assessment

Die Bedeutung digitaler Medien und digital vermittelter Informationen hat in vielen Lebensbereichen entscheidend zugenommen und gilt als unverzichtbar für den schulischen Alltag sowie die soziale Teilhabe (vgl. Lorenz/Goldhammer/Glondys 2023, S. 197). Die Integration digitaler Leseformen in IGLU seit 2016 und die Erweiterung der PISA-Studie 2018 um die Kompetenz *Digital Literacy* unterstreichen die wachsende Bedeutung digitaler Fähigkeiten im Bildungsbereich (vgl. Mullis/

1 Das Verbundprojekt DaF-L wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01NV2116 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor:innen

Martin 2019, S. 7, 12, 42-43). Die KMK hat zudem die Herausforderungen des digitalen Wandels in der Bildung angenommen und 2016 mit der Strategie *Bildung in der digitalen Welt* ein Handlungskonzept für die zukünftige Entwicklung der Bildung in Deutschland vorgelegt (vgl. KMK 2017). Diese Strategie definiert die Anforderungen, denen Kinder in einer zunehmend digital orientierten Gesellschaft gerecht werden müssen. 2021 wurde diese Strategie durch die Empfehlung *Lehren und Lernen in der digitalen Welt* ergänzt. Gemäß dieser Empfehlung ist es die Aufgabe aller Fächer, die veränderten Bedingungen des Lehrens und Lernens im Kontext des digitalen Wandels zu berücksichtigen (vgl. KMK 2022). Generell unterstützt Digitalität auf sehr ökonomische Weise den Ansatz des formativen Assessments. Durch den Einsatz digitaler Technologien wird formatives Assessment effektiver und effizienter. Digitale Tools ermöglichen es, den Schüler:innen, Aufgaben zu bearbeiten, ihre Antworten zu überprüfen und individuelles Feedback zu erhalten. Die unmittelbare Rückmeldung hilft den Schüler:innen, gezielter an ihren Stärken und Schwächen zu arbeiten. Digitale Lernplattformen ermöglichen es Lehrkräften, den Lernprozess der Schüler:innen in Echtzeit zu verfolgen, Daten über den Lernfortschritt zu sammeln und zu analysieren.

2.3 Die Lesepakete LesePfad

Die digitalen Lesepakete für den inklusiven Unterricht beinhalten Lesetexte und darauf abgestimmte Leseaufgaben auf drei Niveaustufen. Die Lesetexte behandeln vielfältige altersgerechte Themen, um den Schüler:innen eine breite Palette an Leseerfahrungen zu bieten und ihr Interesse am Lesen zu fördern. Insgesamt wurden elf Lesepakete entwickelt, die sowohl als Übungseinheiten als auch für formatives Assessment genutzt werden können. Alle Lesepakete folgen der gleichen Struktur: Die Schüler:innen lesen zuerst die Texte und lösen dann die dazugehörigen Aufgaben. Während die Schüler:innen die Aufgaben der Lesepakete bearbeiten, erhalten sie sofortiges Feedback. Mittels eines Text-Buttons können sie zum Lesetext zurückzukehren (Text-Lookback-Strategy). Diese Möglichkeit eröffnet die Chance, Antworten zu überprüfen und den Text wiederholt zu lesen und besser zu verstehen (vgl. Garner/Macready/Wagoner 1984). Die Verwaltung und Bewertung der Aufgaben erfolgt automatisiert. Die Lehrkraft kann sich so mehr auf pädagogische Unterstützungen und individuelle Betreuung der Schüler:innen konzentrieren. Die digitalen Lesepaketen werden individuell durchgeführt und fördern somit auch selbständiges Arbeiten.

2.4 Digitalisierung der Lesepakete

Alle Lese- und Bearbeitungszeiten der Aufgaben werden automatisch gespeichert. So kann für jedes Kind analysiert werden, wie lange es für die Gesamtbearbeitung der Lesepakete und für die Einzelaufgaben benötigt. Die Bewertungsfarben und die Schriftgröße können die Schüler:innen selbst anpassen. Das Maskottchen

der Plattform *Levumi* ist ein kleiner Drache mit selbigem Namen. In die digitale Leseförderung wurden Bilder und Animationen des Drachens integriert, um die Schüler:innen zu motivieren. Zusätzlich verhilft der Drache den Schüler:innen bei der Navigation durch die Lesepakete. Die *Levumi*-Anzeigeleiste wird unter den Leseaufgaben abgebildet und bietet den Schüler:innen einen Überblick über ihren Stand in der Bearbeitung der Aufgaben. Weitere Buttons bieten die Möglichkeit, Antworten zu überspringen oder mit Feedbackoption zu überprüfen. Falls Aufgaben beim ersten Versuch nicht erfolgreich gelöst wurden (Ausnahmen sind die Richtig/Falsch-Aufgaben), besteht die Möglichkeit eines Zweitversuches. Zusätzlich sind Buttons wie „Weiter“ und „Start“ integriert. Durch die Integration präziser Unterstützungs-Buttons, sollen Lernprozess und Motivation aufrechterhalten werden. Mit der Gestaltung soll zudem ein unterstützendes und einladendes Umfeld geschaffen werden, sodass die Schüler:innen die Lesepakete gern und optimal bearbeiten können.

3 Ausblick

Die kostenfreien Angebote auf der Plattform *Levumi* unterstützen Lehrkräfte im inklusiven Unterricht, eine Passung zwischen individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler:innen und Lernangeboten herzustellen. Das Lesescreening *LesIn* und die Leseförderung *LesePfad* bietet den Lehrkräften ein auf einer gemeinsamen theoretischen Basis entwickeltes Whole-in-One-Paket zur Erfassung und angepassten Förderung der Lesekompetenz im Schwerpunkt Leseverständnis. Vor dem Hintergrund der empirischen Prüfung der neu entwickelten Tools und im Kontext inklusiver Förderungen stehen weitere Entwicklungen an. Erste Auswertungen der Studie zeigen, dass die entwickelte Leseförderung gut in den Schulalltag integrierbar ist, die Lesepakete für die Schüler:innen verständlich sind und Lehrkräfte die Anwendung unterstützen.

Literatur

- Garner, Ruth/Macready, George B./Wagoner, Shirley (1984): Readers' acquisition of the components of the text-lookback strategy. In: Journal of Educational Psychology, Jg. 76, Nr. 2, S. 300-309.
- Hattie, John/Beywl, Wolfgang/Zierer, Klaus (2014): Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Jungjohann, Jana/Ebenbeck, Nikola/Liebers, Katrin/Diehl, Kirsten/Gebhardt, Markus (2023): Das Lesescreening LES-IN für inklusive Grundschulklassen: Entwicklung und psychometrische Prüfung einer Paper-Pencil-Version als Basis für computerbasiertes adaptives Testen (CAT). Empirische Sonderpädagogik, Jg. 15, Nr. 4, S. 141-156.
- Köller, Olaf/Thiel, Felicitas/van Ackeren, Isabell/Anders, Yvonne/Becker-Mrotzek, Michael/Cress, Ulrike/Diehl, Claudia/Kleickmann, Thilo/Lütje-Klose, Birgit/Prediger, Susanne/Seeber, Susan/Ziegler, Birgit/Kuper, Harm/Stanat, Petra/Maaz, Kai/Lewalter, Doris (2022): Basale Kompetenzen

- vermitteln – Bildungschancen sichern. Perspektiven für die Grundschule. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK). SWK: Bonn.
- Kultusministerkonferenz (2017): Bildung in der digitalen Welt: Strategie der Kultusministerkonferenz. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/Strategie_neu_2017_datum_1.pdf, [Abrufdatum: 14.12.2023].
- Kultusministerkonferenz (2022): Bildungsstandards für das Fach Deutsch Primarbereich. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-Primarbereich-Deutsch.pdf, [Abrufdatum: 14.12.2023].
- Lorenz, Ramona/Goldhammer, Frank/Glondys, Manuel (2023): Digitalisierung in der Grundschule. In: McElvany, Nele/Lorenz, Ramona/Frey, Andreas/Goldhammer, Frank/Schilcher, Anita/Stubbe, Tobias (Hrsg.): IGLU 2021: Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre. Münster, New York: Waxmann, S. 197-212.
- Lorenz, Ramona/McElvany, Nele/Schilcher, Anita/Ludewig, Ulrich (2023): Lesekompetenz von Viertklässlerinnen und Viertklässlern im internationalen Vergleich: Testkonzeption und Ergebnisse von IGLU 2021. In: McElvany, Nele/Lorenz, Ramona/Frey, Andreas/Goldhammer, Frank/Schilcher, Anita/Stubbe, Tobias (Hrsg.): IGLU 2021: Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre. Münster, New York: Waxmann, S. 53-85.
- Nele/Lorenz, Ramona/Frey, Goldhammer, Frank (2023): Zentrale Befunde im Überblick. In: McElvany, Nele/Lorenz, Ramona/Frey, Andreas/Goldhammer, Frank/Schilcher, Anita/Stubbe, Tobias (Hrsg.): IGLU 2021: Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre. Münster, New York: Waxmann, S. 13-25.
- Mühling, Andreas/Gebhardt, Markus/Diehl, Kirsten (2017): Formative Diagnostik durch die Onlineplattform Levumi. In: Informatik Spektrum, Jg. 40, Nr. 6, S. 556-561.
- Mullis, Ina V. S./Martin, Michael O. (Hrsg.) (2019): PIRLS 2021 Assessment Frameworks. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. URL: <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2021/frameworks/>, [Abrufdatum: 14.12.2023].
- Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD) (2005): Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms. Policy Brief. URL: <https://www.oecd.org/education/ceri/35661078.pdf>, [Abrufdatum: 14.12.2023].

Autorinnen

Hanke, Judith, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Europa-Universität Flensburg, ORCID: 0000-0002-2010-1808

Diehl, Kirsten, Dr., Professorin für Inklusion und pädagogische Entwicklungsförderung an der Europa-Universität Flensburg, ORCID: 0000-0002-5865-9305

Miriam Hess und Anna-Katharina Widmer

Wie gehen Lehrpersonen im ersten Schuljahr mit Schreibfehlern um? Ergebnisse einer Videoanalyse

Abstract

Über die Frage, ob, ab wann und wie intensiv Lehrpersonen Schreibfehler korrigieren sollten, herrscht in der fachdidaktischen Literatur Uneinigkeit. Auch über den tatsächlichen Umgang von Lehrpersonen im Anfangsunterricht mit Schreibfehlern ist wenig bekannt, da umfangreichere Befragungen oder Beobachtungen von Lehrkräften, welche das Vorgehen bei der Vermittlung der Orthografie und den Umgang mit Schreibfehlern genauer in den Blick nehmen, weitgehend fehlen. Daher wird im Beitrag die Frage untersucht, wie Lehrpersonen im ersten Schuljahr mit Schreibfehlern umgehen. Als Datengrundlage dient die PERLE-Studie, in deren Rahmen $N=47$ Lehrkräfte in einer 90-minütigen Unterrichtseinheit videografiert wurden. In den Ergebnissen wird u. a. deutlich, dass viele Lehrpersonen Rechtschreibfehler häufig nicht korrigieren, dass Regeln und Strategien von den Lehrpersonen selten thematisiert werden, aber auch, dass sich die Lehrpersonen insgesamt in ihrem Umgang mit Fehlern deutlich voneinander unterscheiden.

Schlüsselwörter

Schriftspracherwerb, Rechtschreibung, Umgang mit Fehlern, Videoanalyse

1 Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand

Im Gegensatz zur früheren strikten Fehlervermeidung wird aktuell ein Schreibfehler als notwendige Station im Schriftspracherwerb und als Lernchance angesehen (Corvacho del Toro/Lorenz 2021). Diese konstruktive Fehlerkultur fördert sowohl die Motivation als auch das Lernen der Schüler:innen (Käfer et al. 2019). In verschiedenen schriftsprachlichen Konzeptionen wird allerdings unterschiedlich mit Schreibfehlern umgegangen (z. B. Lesen durch Schreiben nach Reichen 2008 vs. silbenanalytischer Ansatz nach Röber 2015). Als lernförderlich erweisen sich Rückmeldungen der Lehrkraft, die Elemente der richtigen Schreibung erhalten und einen Vergleich mit der Fehlschreibung anregen (zsf. Brügemann/Brink-

mann 2019). Pohlmann-Rother, Kürzinger und Lipowsky (2020) untersuchten videobasiert das allgemeine Feedbackverhalten (nicht spezifisch den Umgang mit Fehlern) von Lehrkräften in Schreibsituationen der ersten Klasse. Rund 29% der Rückmeldungen beziehen sich hier auf den Schreibinhalt und rund 36% auf die Schreibweise von Wörtern, sowohl in Form von einfachen Rückmeldungen zur richtigen Schreibung als auch Erläuterungen und Hinweisen.

2 Fragestellungen

Da eine umfassende Analyse des Umgangs mit Schreibfehlern im Grundschulunterricht bisher noch aussteht, wird im vorliegenden Beitrag folgende übergeordnete Frage untersucht: Wie gehen Lehrpersonen im ersten Schuljahr mit Schreibfehlern um? Im Einzelnen wird analysiert, ob der Fokus der Lehrperson im Allgemeinen eher auf Inhalt oder Richtigschreibung sowie im Spezifischen auf Orthografie oder Lauttreue liegt, inwiefern ein adaptives Vorgehen im Umgang mit Fehlern zu erkennen ist, wie direktiv die Lehrkräfte sich beim Umgang mit Fehlern verhalten und inwiefern Regeln und Strategien thematisiert werden.

3 Datengrundlage und methodisches Vorgehen

Als Datengrundlage dient die PERLE-Studie (vgl. Lipowsky/Faust/Kastens 2013), in deren Rahmen $N=47$ Lehrkräfte in einer 90-minütigen Unterrichtseinheit im März des ersten Schuljahres im Deutschunterricht videografiert wurden. Im Vorfeld wurden Vorgaben zum Inhalt der Stunde gemacht, um die curriculare Vergleichbarkeit der Aufnahmen zu ermöglichen (vgl. Lotz/Corvacho del Toro 2013): Unter anderem sollte eine Schreibphase zu einem vorgegebenen Thema stattfinden (Schreiben eines Briefs aus der Perspektive der Hauptfigur eines in der Stunde vorgelesenen Bilderbuchs). Nach der Kodierung von Sozialformen und inhaltsbezogenen Aktivitäten durch zwei geschulte Kodiererinnen wurde die Schreibphase genauer betrachtet. Sie war durchschnittlich 13 Minuten lang ($Min=0$, $Max=33$, $SD=6$). Die beiden Beobachterinnen wurden in einer mehrtägigen Online-Schulung mit einem Beobachtungsmanual vertraut gemacht und konnten anhand von Beispielsequenzen die Beurteilungen üben. Sie kodierten im Anschluss jedes der 47 vorliegenden Unterrichtsvideos eigenständig mithilfe hoch inferent einzuschätzender Items (z. B. „Die Lehrperson schreibt in den Text der SuS rein.“) jeweils vierstufig von 1 (trifft nicht zu) über 2 (trifft eher nicht zu) und 3 (trifft eher zu) bis 4 (trifft zu). Zur Bestimmung der Interraterreliabilitäten wurde der Generalisierbarkeitskoeffizient (g) über die gesamte Stichprobe berechnet (vgl. Lotz/Berner/Gabriel 2013): Er fällt mit $g \geq .84$ zufriedenstellend aus. Für die Ergebnisdarstellung werden die Mittelwerte aus den Ratings der

beiden Beobachterinnen genutzt und es werden deskriptive Statistiken und/oder Häufigkeiten berichtet.

4 Ergebnisse

Fokus der Lehrperson auf Inhalt oder Richtigschreibung: Das Item „Die Lehrperson fokussiert in der individuellen Lernunterstützung auf den Textinhalt/die Ideenfindung“ wird mit $M=2.59$ ($SD=0.66$) höher eingeschätzt als das Item „Die Lehrperson fokussiert in der individuellen Lernunterstützung auf Schreibfehler“ ($M=1.88$; $SD=0.73$). Die Spannweite von $Min=1$ bis $Max=4$ bei beiden Items zeigt, dass die Lehrpersonen sich hier deutlich unterscheiden.

Fokus der Lehrperson auf Orthografie oder Lauttreue: Wie die Ergebnisse in Tabelle 1 zeigen, wird das Item „Die Lehrperson lässt Rechtschreibfehler zu und korrigiert sie nicht“ im Mittel am höchsten bewertet. Insgesamt ergeben sich auch hier deutliche Varianzen zwischen den Lehrpersonen: Die Ratingskalen werden alle (nahezu) ausgeschöpft.

Tab. 1: Fokus der Lehrperson auf Orthografie oder Lauttreue

Die Lehrperson ...	Min	Max	M	SD
fokussiert stärker auf Lauttreue als auf Orthografie.	1.00	4.00	2.51	0.74
verbessert Fehler in der lauttreuen Verschriftung.	1.00	4.00	1.95	0.92
verbessert orthografische Fehler.	1.00	3.50	2.14	0.88
lässt Rechtschreibfehler zu und korrigiert sie nicht.	1.00	4.00	3.16	0.75

Adaptivität der Lehrpersonen im Umgang mit Fehlern: Auch das Item „Die Lehrperson scheint je nach Lernstand des jeweiligen Kindes sehr unterschiedlich mit den Fehlern/Schwierigkeiten umzugehen.“ schöpft bei einem Mittelwert von $M=2.36$ die Ratingskala aus ($Min=1$; $Max=4$; $SD=0.81$). Während 43% der videografierten Lehrpersonen den Wert 1 oder 2 im Rating erhielten, liegen 23% der Lehrpersonen im mittleren Bereich bei 2.50 und 34% erreichen Werte zwischen 3 und 4.

Direktivität im Umgang mit Fehlern: Die videografierten Lehrpersonen zeigen oder erklären den Schüler:innen häufig die richtige Schreibung von Wörtern, schreiben oder korrigieren aber seltener selbst direkt in den Texten der Lernenden oder verbessern Fehler. Allerdings weisen sie die Kinder auch selten auf Möglichkeiten der

Selbstkontrolle des Geschriebenen hin und fordern sehr selten die Kinder dazu auf, Fehler selbst zu verbessern (vgl. Tabelle 2).

Tab. 2: Direktivität im Umgang mit Fehlern

Die Lehrperson ...	Min	Max	M	SD
zeigt SuS die richtige Schreibung von Wörtern.	1.00	4.00	2.84	0.94
erklärt SuS, wie Wörter richtig geschrieben werden.	1.00	4.00	2.57	0.87
schreibt in den Text der SuS rein.	1.00	4.00	1.62	0.98
korrigiert selbst Wörter oder Sätze in den SuS-Texten.	1.00	4.00	1.47	0.88
verbessert Schreibfehler der SuS.	1.00	4.00	1.84	0.92
fordert SuS auf, Ihre Fehler selbst zu verbessern.	1.00	3.00	1.55	0.75
weist die SuS auf Möglichkeiten der Selbstkontrolle des Geschriebenen hin.	1.00	3.50	1.97	0.90

Thematisierung von Regeln und Strategien: Regeln und Strategien werden von den Lehrpersonen selten thematisiert. Von den insgesamt 13 Items zu diesem Bereich (hier tabellarisch nicht dargestellt, bei Interesse vgl. Hess/Denn in Druck), liegt der Mittelwert bei nur drei Items bei $M \geq 2$: Dabei handelt es sich um Hinweise auf Regelmäßigkeiten wie die Großschreibung ($M=2.26$; $SD=1.01$), das Sprechen über Rechtschreibregeln oder besondere Schreibungen ($M=2.23$; $SD=1.04$) sowie um das Heraushören von Lauten aus einem Wort und die Synthese ($M=2.49$; $SD=1.10$). Bei den übrigen 10 Items (z. B. verwandte Wörter suchen, Wörter verändern, Schreibversuche miteinander vergleichen etc.) sind die Mittelwerte sehr gering ausgeprägt ($M=1.05$ bis $M=1.56$), wenngleich immer auch einzelne Lehrpersonen Werte von 3 oder 4 im Rating erreichen.

5 Zusammenfassung und Diskussion

Die Studie gibt einen Einblick in den Umgang von Lehrpersonen mit Schreibfehlern im ersten Schuljahr und zeigt u. a. auf, dass die einzelnen Lehrpersonen – trotz einer gewissen Standardisierung des Unterrichtsthemas und der konkreten Schreibaufgabe – sehr unterschiedlich agieren. Grenzen der Studie liegen vor allem in der Größe der Stichprobe und der eingeschränkten Generalisierbarkeit der Ergebnisse, auch aufgrund der lediglich einmaligen Videografie des Unterrichts. Für weitere Studien wären mehrfache Unterrichtsbeobachtungen zum Umgang

der Lehrpersonen mit Fehlern bei unterschiedlichen Schreibaufgaben und in mehreren Klassenstufen wünschenswert sowie die Analyse der Effekte auf Lernzuwachs und die Motivation der Kinder.

Literatur

- Brügelmann, Hans/Brinkmann, Erika (2019): Empirische Studien zum Umgang mit Rechtschreibfehlern und die Bedeutung konkreter Befunde für den Rechtschreibunterricht. URL: [urn:nbn:de:0111-pedocs-177209](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-177209), [Abrufdatum: 13.12.2023].
- Corvacho del Toro, Irene/Lorenz, Jens H. (2021): Fehler: Symptom und Lernchance zugleich. In: *Lernen und Lernstörungen*, Jg. 10, Nr. 1, S. 1–2.
- Hess, Miriam/Denn, Ann-Katrin (i. D.): Die Umsetzung der Konzeption ‚Lesen durch Schreiben‘ im schriftsprachlichen Unterricht des ersten Schuljahres.
- Käfer, Julia/Kuger, Susanne/Klieme, Eckard/Kunter, Mareike (2019): The significance of dealing with mistakes for student achievement and motivation. In: *European Journal of Psychology of Education*, Jg. 34, Nr. 4, S. 731–753.
- Lipowsky, Frank/Faust, Gabriele/Kastens, Claudia (2013): Persönlichkeits- und Lernentwicklung an staatlichen und privaten Grundschulen. Münster: Waxmann.
- Lotz, Miriam/Corvacho del Toro, Irene (2013): Die Videostudie im Fach Deutsch: „Lucy rettet Mama Kroko“. In: Lotz, Miriam/Lipowsky, Frank/Faust, Gabriele (Hrsg.): *Technischer Bericht zu den PERLE-Videostudien*. Frankfurt a. M.: GFBF, S. 29–36.
- Lotz, Miriam/Berner, Nicole/Gabriel, Katrin (2013): Auswertung der PERLE-Videostudien und Überblick über die Beobachtungsinstrumente. In: Lotz, Miriam/Lipowsky, Frank/Faust, Gabriele (Hrsg.): *Technischer Bericht zu den PERLE-Videostudien*. Frankfurt a. M.: GFBF, S. 83–103.
- Pohlmann-Rother, Sanna/Kürzinger, Anja/Lipowsky, Frank (2020): Feedback im Anfangsunterricht der Grundschule – Eine Videostudie zum Feedbackverhalten von Lehrpersonen in der Domäne Schreiben. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 23, Nr. 3, S. 591–611.
- Reichen, Jürgen (2008): Lesen durch Schreiben – Lesenlernen ohne Leseunterricht. In: *Grundschulunterricht Deutsch*, Jg. 55, Nr. 2, S. 4–8.
- Röber, Christa (2015): Das Konzept ‚Rechtschreiben durch Rechtlesen‘. In: Brinkmann, Erika (Hrsg.): *Rechtschreiben in der Diskussion. Schriftspracherwerb und Rechtschreibunterricht*. Frankfurt/Main: Grundschulverband, S. 90–99.

Autorinnen

Hess, Miriam, Dr., Professorin für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg,
ORCID: 0000-0002-5070-5645

Widmer, Anna-Katharina, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, ORCID: 0000-0002-4640-3687

Nina Kallweit und Martin Siebach

Professionelle Haltungen von Studierenden und Lehrkräften zum politischen Lernen – Erste empirische Ergebnisse

Abstract

Für den in der Grundschule v.a. im Sachunterricht verorteten Bereich des politischen Lernens werden strukturelle Probleme und Professionalisierungsdefizite konstatiert. Einige Studien zeigen, dass der Kern dieser Defizite in der Entwicklung professioneller Haltungen zum Gegenstands- und Lernbereich liegt. Das Forschungsprojekt „Entwicklung professioneller Haltungen zum politischen Lernen“ (ProHapoL) geht daher der Frage nach, inwiefern Lehr-Lernangebote im Sachunterrichtsstudium die Entwicklung professioneller Haltungen im Bereich des politischen Lernens unterstützen. Es zielt darauf, hochschuldidaktische Elemente für die Entwicklung professioneller Haltungen bei Studierenden zu identifizieren. In Phase 1 wird der allgemeine Forschungsstand um empirische Ergebnisse zu professionellen Haltungen aktualisiert. Damit werden zugleich Grundlagen für die hochschuldidaktischen Analysen in Phase 2 generiert. Erste Ergebnisse aus den Lehrkräfteinterviews zeigen grundsätzlich positive Ausgangspunkte für politisches Lernen, aber auch Entwicklungspotenziale.

Schlüsselwörter

Politisches Lernen, Professionalisierung, professionelle Haltungen

1 Einleitung: Forschungsstand und Problemstellung

Politisches Lernen an Grundschulen ist curricular und bildungspolitisch verankert (vgl. Übersicht bei Bade 2023, S. 21ff.). Diesbezügliche Ausführungen in Lehrplänen bieten große Interpretationsspielräume (vgl. Feyerer/Krösche 2022) – ob und wie politisches Lernen stattfindet, hängt demzufolge von den Lehrkräften ab. Daher ist Professionalisierung hier besonders bedeutsam; es werden aber Professionalisierungsdefizite diskutiert (vgl. z. B. Goll/Goll 2023). Empirische Daten zur Professionalisierung im Bereich politischen Lernens liegen zudem nur vereinzelt vor und sind nicht eindeutig.

Während Krösche (2020) z. B. gezeigt hat, dass Studierende in Österreich ein durchschnittliches Interesse an Politik haben und bereit sind, sich als Lehrkraft hier zu engagieren (vgl. ebd.; S. 247), hat Reichhart (2018) bei Studierenden in Deutschland geringes Interesse an Politik und geringe Motivation für politische Bildung festgestellt. Sie konnte allerdings auch eine positive Entwicklung domänenspezifischer Selbstwirksamkeitsüberzeugungen nach Besuch einschlägiger Lehrveranstaltungen aufzeigen (ohne Klärung der Gründe dafür). Die Studienergebnisse von Bade (2023) sind hingegen ernüchternd. Die befragten Grundschullehrkräfte sprechen Schüler:innen das Interesse an und das Verstehen von Politik ab und bezeichnen das Thematisieren von Politik als unbefriedigend – auch weil sie selbst Zugangsprobleme zu Politik haben. Bades Fazit: *„Politische Bildung findet bei den meisten der Interviewteilnehmer:innen nicht nur nicht statt, sondern wird teilweise auch delegitimiert und dadurch verhindert.“* (ebd.; S. 28) Damit politisches Lernen an Grundschulen stattfindet, ist offenbar zunächst die Haltung dazu bedeutsam.

Zierer et al. (2019, S. 18) zeigen hier, dass es weniger darauf ankommt, *was* (Wissen/Können) Lehrpersonen tun, sondern eher *wie* und *warum* (Wollen/Werten) sie es tun. Diese Haltungen von Lehrkräften sind zentraler Faktor didaktischer Entscheidungen (vgl. ebd.; S. 24). Haltungen unterscheiden sich in ihrer Reflexivität und Empiriebezogenheit; das macht den Grad ihrer Professionalität aus (vgl. ebd.).

2 Professionelle Haltungen als Forschungsgegenstand

Professionelle Haltungen konzeptualisieren Professionalisierung als Entwicklungskontinuum (1) subjektiver Überzeugungen, (2) kollektiver Wertungen und (3) objektiver Einstellungen (vgl. ebd.; S. 22f.). *Subjektive Überzeugungen* zeigen sich als Wünsche, Bedürfnisse und Interessen, repräsentieren die Ich-Perspektive und haben einen subjektiven Geltungsanspruch. *Kollektive Wertungen* repräsentieren Gruppenwerte und -normen und haben Geltungsanspruch über das Individuum hinaus. Sie sind normativ gesetzt, aber nicht immer gut begründbar. Anders ist das bei *objektiven bzw. systemischen Einstellungen*, die – weil prinzipiell empirisch überprüfbar – einen universelleren Geltungsanspruch zeigen (vgl. ebd.).

Hochschuldidaktische Professionalisierung bedeutet in diesem Sinne, die Entwicklung *objektiver Einstellungen* zu fördern sowie Überzeugungen und Wertungen der Reflexion zugänglich zu machen. Damit wird ein Beitrag dazu geleistet, zu einer von Evidenzorientierung geprägten und kohärenten Form von Haltung zu kommen (vgl. ebd.; S. 24).

Die vorgestellten Rahmenbedingungen und Studien legen nahe, in universitären Lehrveranstaltungen zum politischen Lernen das Problem der Haltungen aufzugreifen. Solche Lehrangebote zu analysieren, um zu verstehen, wie die Ent-

wicklung professioneller Haltungen unterstützt werden kann, ist Anliegen des Forschungsprojekts ProHapoL. In der ersten Projektphase wird dazu zunächst der Forschungsstand in Bezug auf Haltungen ergänzt. Da subjektive Sichtweisen interessieren, werden qualitative Zugänge genutzt (vgl. Helfferich 2011, S. 21): (1) *leitfadengestützte Interviews* mit Sachunterrichtslehrkräften (n=6), (2) eine *schriftliche Befragung* (7 Items) mit offenen Antwortformaten (n=91) sowie (3) zwei *leitfadengestützte Gruppengespräche mit Studierenden* (n=6; n=5). Die Auswertung erfolgt mittels qualitativer Inhaltsanalyse.

2.1 Analysekriterien

Kriterien professioneller Haltungen in der Pädagogik sind empirisch gut begründet (z. B. Hattie/Zierer 2018); Kriterien für professionelle Haltungen im Bereich politischen Lernens müssen hingegen wegen des Forschungsstandes zunächst theoriegeleitet formuliert werden.

Auf übergeordneter Ebene bezieht sich die Analyse auf den Haltungsbegriff von Zierer et al. (2019): subjektive Überzeugungen, kollektive Wertungen, objektive Einstellungen. Diese können aber nicht kontextfrei untersucht werden und bedürfen inhaltlicher Kategorien, mit denen sie bezogen auf politisches Lernen analysiert werden können. Folgende Kategorien wurden aus der Theorie abgeleitet:

- Bedeutsamkeit des Politischen im Unterricht (Baumgart 2023),
- Vorstellungen/Erfahrungen/Interessen von Kindern zu und mit Politik (Goll/Goll 2023),
- strukturelle Bedingungen (ebd.; Bade 2023, S. 31ff.).

2.2 Erste ausgewählte Ergebnisse aus den Lehrkräfteinterviews

Die laufende Auswertung der Lehrkräfteinterviews zeigt grundsätzlich positive Haltungen zum politischen Lernen, die sich v. a. in subjektiven Überzeugungen und kollektiven Wertungen äußern:

(I) Politisches Lernen wird durchgehend als sinnhaft bewertet (a):

Also wichtig finde ich es einfach. Ähm wir leben ja in einer Demokratie und ich glaube, die kann man einfa-- oder die bekommt man jetzt nicht in die Wiege gelegt, dieses Demokratiedenken. [...] (IL_w3: 100)

Die Formulierungen („wichtig finde ich; ich glaube“) verweisen auf subjektive Überzeugungen. Ähnliche Aussagen kommen in den Interviews häufig vor und können damit ein Hinweis auf kollektive Wertungen (z. B. in Kollegien) sein. Die Hinwendung zu objektiven Einstellungen lässt sich nicht herauslesen. Es findet sich aber eine ähnliche Argumentation in politikdidaktischen Beiträgen (z. B. Weißeno et al. 2010, S.7f.), so dass nicht auszuschließen ist, dass eine Vertrautheit mit dem fachdidaktischen Diskurs besteht.

(II) Es werden Zweifel an den Fähigkeiten der Schüler:innen bzgl. politischer Inhalte geäußert (b):

Aber ähm ich weiß nicht, ob sie die Komplexität dann teilweise schon verstehen und ähm ob man denen das alles so, ja, gut, sicher beibringen kann [...] (IL_w2: 62-65)

Auch hier zeigen sich subjektive Überzeugungen; evt. auch kollektive Wertungen, denn Zweifel an Fähigkeiten von Schüler:innen zeigen sich mehrfach. Objektive Einstellungen sind nicht auszumachen, denn der Forschungsstand zeigt eine deutlich bessere Perspektive auf die Fähigkeiten von Schüler:innen.

(III) Bemerkenswert ist auch, dass politisches Lernen (a) meist mit demokratischem Lernen identifiziert und positiv bewertet wird:

Was ich jetzt versuche in meiner Klasse, ist schon so eine [...] relativ starke .. äh Demokratie, dass ich äh versuche, Kinder soweit es geht in die Entscheidungen einzubeziehen. (IL_w1: 18-21)

Wie im ersten Beispiel zeigen sich subjektive Überzeugungen und evt. kollektive Wertungen. Im fachdidaktischen Diskurs gibt es allerdings einen Strang, der politisches Lernen in der Grundschule ebenfalls mit lebensweltlich erlebter Demokratie identifiziert (z. B. Himmelmann 2016): ohne Verweis bleiben objektive Einstellungen jedoch spekulativ.

3 Fazit und Ausblick

Erste Ergebnisse aus dem Projekt ProHapoL verweisen auf insgesamt bejahende Haltungen der befragten Lehrkräfte zum politischen Lernen, womit sich eine wesentliche Diskrepanz zu den Ergebnissen von Bade (2023) zeigt. Die untersuchten Haltungen werden dabei jedoch v. a. in Form von subjektiven Überzeugungen und kollektiven Wertungen sichtbar. Professionalisierungspotenziale ergeben sich damit insbesondere in deren Reflexion sowie in der Hinwendung zu fachdidaktischen Diskursen, die sowohl durch theoretische Bezüge als auch empirische Erkenntnisse geprägt sind. Bevor in der zweiten Projektphase allerdings konkrete hochschuldidaktische Settings unter dieser Perspektive analysiert und weiterentwickelt werden können, gilt es zunächst die Daten der Studierenden in Bezug auf ihre Haltungen zum politischen Lernen zu untersuchen und mit den Ergebnissen der Lehrkräfte in Beziehung zu setzen.

Literatur

- Bade, Gesine (2023): Lehrkräfte im Sachunterricht zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Unterschätzte Potentiale Politischer Bildung in der Grundschule. Frankfurt a. M.: Wochenschau.
- Baumgart, Iris (2023): Politische Bildung im Sachunterricht der Grundschule In: Gessner, Susann/Klingler, Philipp/Schneider, Maria (Hg.): Politische Bildung im Sachunterricht der Grundschule. Frankfurt a. M.: Wochenschau.
- Feyerer, Jakob/Krösche, Heike (2022): Interesse, Einstellung, Themenfelder – Professionalisierungspotenziale des Lehramtsstudiums Primarstufe für politikbezogenes Lernen im Sachunterricht In: GDSU-Journal, März 2022, Heft 13, S. 61-71.
- Goll, Eva-Maria/Goll, Thomas (2023): Politisches Lernen. In: Goll, Thomas/Goll, Eva-Maria (Hrsg.): Grundlagen zur Didaktik des gesellschaftswissenschaftlichen Sachunterrichts. Frankfurt/M.: Wochenschau, S. 55-72.
- Hattie, John/Zierer, Klaus (2018): Kenne deinen Einfluss! „Visible Learning“ für die Unterrichtspraxis. Baltmannsweiler: Schneider.
- Helffrich, Cornelia (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden: SpringerNature.
- Himmelfmann, Gerhard (2016): Demokratie lernen: als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Frankfurt a. M.: Wochenschau.
- Krösche, Heike (2020): Die Sicht der Kinder ins Zentrum rücken. Zum Stellenwert des politischen Lernens in der österreichischen Primarstufe. In: Haarmann, Moritz P./Kenner, Steve/Lange, Dirk (Hrsg.): Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische. Aufgaben und Zugänge der Politischen Bildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 33–249.
- Reichhart, Barbara (2018): Lehrerprofessionalität im Bereich der politischen Bildung. Eine Studie zu motivationalen Orientierungen und Überzeugungen im Sachunterricht. Wiesbaden: Springer VS.
- Weißeno, Georg/Detjen, Joachim/Juchler, Ingo/Massing, Peter/Richter, Dagmar (2010): Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Zierer, Klaus/Weckend, Denise/Schatz, Christina (2019): Haltungsbildung ins Zentrum rücken. Theoretische Grundlagen und erste empirische Ergebnisse aus der Lehrerbildung. In: Rotter, Carolin/Schülke, Carsten/Bressler, Christoph (Hrsg.): Lehrerhandeln – eine Frage der Haltung? Weinheim: Beltz Juventa, S. 14-29.

Autor:innen

Kallweit, Nina, Dr., Juniorprofessorin für Sachunterricht und seine Didaktik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg,

Siebach, Martin, Dr., Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich Sachunterricht an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

*Pascal Kihm, Kirstin Büscher, Julia Eckoldt, Hilde Köster
und Markus Peschel*

Vom Freien Explorieren und Experimentieren zum Offenen Experimentieren im Projekt „Leistung macht Schule“ (LemaS)

Abstract

Das Projekt „Leistung macht Schule“ (LemaS) zielt in zwei Projektphasen „auf eine Haltungsänderung der Akteure und auf die theorie- und evidenzbasierte Optimierung begabungs- und leistungsfördernder Schul- und Unterrichtsgestaltung durch die wissenschaftliche Beratung, Unterstützung und formative Evaluation der Arbeit an den Schulen“¹.

Dieser Beitrag stellt den sachunterrichtsdidaktisch-naturwissenschaftsbezogenen Ansatz vor, der die zwei Projektphasen verbindet. Es wird skizziert, wie beide Phasen ineinandergreifen; dazu werden (eigene) Studien referiert (vgl. ValiZadeh/Peschel 2018; Eckoldt 2023), die das Vorgehen empirisch stützen und u. a. zeigen, dass für die Umsetzung eines begabungsförderlichen naturwissenschaftsbezogenen Sachunterrichts vor allem sog. „personale Gelingensbedingungen“ (Eckoldt 2023, S. 131ff.) entscheidend sind.

Schlüsselwörter

Naturwissenschaftliche (Leistungs-)Potenziale, Sachunterricht, Freies Explorieren und Experimentieren (FEE), Offenes Experimentieren, Grundschullabor für Offenes Experimentieren (GOFEX)

1 Einleitung

Das Verbundprojekt „Leistung macht Schule“ (LemaS) ist auf die Diagnose und Entwicklung besonderer (Leistungs-)Potenziale von Schüler:innen der Primar- und Sekundarstufe ausgerichtet und wird durch das BMBF gefördert.²

¹ <https://www.lemas-forschung.de>

² Teilprojekte 3 (DiaMINT: Übergang Kita-Grundschule) und 9 (DiaMINT: Sachunterricht) in LemaS I (2018–2022; Freie Universität Berlin/Prof. Dr. Hilde Köster; Förderkennzeichen 01JW1801B) sowie Arbeitsbereich Sachunterricht im Inhaltscluster MINT in LemaS II bzw. LemaS-Transfer (2023–2027, Universität des Saarlandes/Prof. Dr. Markus Peschel; Förderkennzeichen 01JW2301B).

In der *ersten* Projektphase (LemaS I; 2018–2022; Freie Universität Berlin) wurden in den beiden fachdidaktisch orientierten Teilprojekten 3 und 9 Konzepte für einen adaptiven naturwissenschaftsbezogenen Sachunterricht mit einer bereichsspezifischen Identifikation und individuellen Förderung (potenziell) begabter Schüler:innen konzipiert, erprobt und evaluiert (vgl. Köster/Mehrtens/Müller 2022).³

Der Schwerpunkt in der *zweiten* Projektphase (LemaS II bzw. LemaS-Transfer; 2023–2027; Universität des Saarlandes) liegt darauf, Lehrpersonen aus der ersten Projektphase zu Multiplikator:innen für die Durchführung von Lehrkräftefortbildungen zu qualifizieren. Als Multiplikator:innen sollen die Lehrpersonen aus LemaS I Kolleg:innen aus anderen Schulen fortbilden, naturwissenschaftsbezogenes Lernen zu initiieren und besondere Leistungspotenziale bei den Kindern erkennen und fördern zu können. Da diese Art der Dissemination (für den Sachunterricht) als neuer, innovativer Weg angesehen werden kann, werden diese Professionalisierungsprozesse intensiv begleitend beforscht.

2 Erste Projektphase: Freies Explorieren und Experimentieren

Nach einer Einführung der teilnehmenden Lehrkräfte in das Konzept „Freies Explorieren und Experimentieren“ (FEE; Köster 2018) zu Beginn des Projekts wurden naturwissenschaftsbezogene Erfahrungen bei Grundschulkindern an neun Grundschulen im ganzen Bundesgebiet initiiert (vgl. Köster/Mehrtens/Müller 2022). Dazu wurden naturwissenschaftsbezogene Lernumgebungen nach dem Konzept des FEE in den teilnehmenden Grundschulen eingerichtet bzw. vorhandene Lernumgebungen weiterentwickelt, um den Kindern die Entwicklung individueller Interessen zu ermöglichen (vgl. ebd.). Außerdem wurden Lehrkräfte durch intensives Coaching vor Ort sowie u. a. über Webkonferenzen begleitet. Aufgrund dieses kontinuierlichen persönlichen Coachings sowie der formativen Begleitforschung konnten im Verlauf des Projekts gemeinsam mit den Lehrkräften schulspezifisch angepasste Wege der Umsetzung des FEE sowie der Diagnose besonderer Leistungspotenziale bzw. bereichsspezifischer Begabungen erprobt und evaluiert werden (vgl. ebd.).

Flankierend zum Projekt untersuchte Julia Eckoldt (2023) Faktoren, die bei einer Umsetzung des Konzepts FEE eine Rolle spielen. Bei einer Stichprobe von $n = 9$ Grundschullehrkräften, die dazu aufgefordert waren, FEE in ihren Klassen einzusetzen, ergab die Pre-Inter-Post-Studie (mittels Fragebogen, Leitfadeninterview, teilnehmender Beobachtung sowie kollegialen Gesprächen; Köster 2018, S. 12ff.), dass für die erfolgreiche Umsetzung des FEE entgegen häufiger

3 Teilprojekt 3: <https://www.lemas-forschung.de/projekte/teilprojekt-3>;
Teilprojekt 9: <https://www.lemas-forschung.de/projekte/teilprojekt-9>

Äußerungen der befragten Lehrkräfte nicht primär schulische Rahmenbedingungen (u. a. Raum- und Materialausstattung) entscheidend sind, sondern vielmehr „personale Gelingensbedingungen“ (Eckoldt 2023, S. 131ff.; S. 184ff., S. 191f.). Beispiele dafür sind ein hohes Professionswissen, die Fähigkeit zur Selbstreflexion und Selbstregulation sowie die Bereitschaft zur Innovation (vgl. Köster/Mehrtens/Müller 2022; Eckoldt 2023).

3 Zweite Projektphase: Offenes Experimentieren

Die o. g. Gelingensbedingungen werden gezielt im Projekt LemaS II bzw. LemaS-Transfer adressiert, in dem es um die Qualifikation von Multiplikator:innen und die Entwicklung des Professionswissen und der Selbstkonzepte von Lehrkräften geht. Neben fachlich-inhaltlich-methodischen Rahmungen wird dabei v. a. die persönliche Offenheit (vgl. Peschel 2019; Eckoldt 2023; Kihm/Peifer/Peschel 2023) gegenüber begabungsförderlichen naturwissenschaftsbezogenen Lernangeboten adressiert, um die Verbreitung entsprechender Konzepte zu unterstützen. Multiplikator:innen (Lehrkräfte aus Lemas I) sollen Lehrpersonen aus neuen Partnerschulen dazu befähigen, einen begabungsförderlichen naturwissenschaftlich-orientierten Sachunterricht zu gestalten und besondere Leistungspotenziale bei Grundschüler:innen zu identifizieren und zu fördern. Im Rahmen von Fortbildungen werden die Multiplikator:innen daher zunächst selbst mit der wissenschaftlichen Forschungslage, den eingesetzten didaktischen Ansätzen und dahinterliegenden Theorien vertraut gemacht. Sie lernen darüber hinaus Möglichkeiten kennen, das eigene Lehrer:innen-Handeln sowie die eigenen Überzeugungen und Lehrgrenzen im Hinblick auf naturwissenschaftliches Lehren und Lernen im Sachunterricht zu reflektieren. Die oft eingeschränkte naturwissenschaftliche Qualifikation sowie das meist damit verbundene geringe Zutrauen von Sachunterrichtslehrpersonen in die eigenen naturwissenschaftlichen und didaktischen Fähigkeiten (vgl. Peschel 2014; Altenburger 2014; Schroeder 2022; Köster/Mehrtens/Müller 2022) werden thematisiert und bearbeitet.

Die Grundlage für diese Multiplikator:innenschulungen bilden die Konzepte des Grundschullabors für Offenes Experimentieren (GOFEX; www.GOFEX.info), die auf den Transfer des Offenen Experimentierens an Grundschulen abzielen (vgl. Peschel 2010). Besondere Organisationsstrukturen und Vorschläge für die methodisch-inhaltliche Öffnung von Unterricht sind dabei Rahmungen oder Voraussetzungen der persönlichen Offenheit (vgl. ebd.). Persönliche Offenheit wird in diesem Zusammenhang verstanden als kindorientierte *und* fachlich versierte bzw. sachorientierte Interaktionsgestaltung. Die Multiplikator:innenschulungen adressieren also gezielt sowohl die persönliche Offenheit als auch die pädagogisch-didaktisch-*fachliche* Begleitung des Offenen Experimentierens (vgl. Peschel/Kihm 2019).

In der ersten Projektphase sahen sich zunächst nur sehr wenige der Lehrpersonen fachlich qualifiziert, bereichsspezifische Leistungspotenziale zu erkennen und pädagogisch-didaktisch-*fachlich* versiert zu fördern (vgl. Mehrstens et al. 2021; Eckoldt 2023). LemaS II wird deshalb u. a. auf Erkenntnisse aus dem Projekt *SelfPro* zurückgreifen (vgl. ValiZadeh/Peschel 2018):⁴ Ausbildungsmodule zum Offenen Experimentieren bewirken bei angehenden Lehrkräften eine statistisch signifikante Steigerung der Physikaffinität und der eigenen Kompetenzeinschätzung im Bereich „Methode Experimentieren“. In LemaS-Transfer sollen die Ansätze und o. g. Konzepte als „Türöffner“ für Multiplikator:innen dienen, um das Verständnis der fortzubildenden Lehrpersonen für naturwissenschaftlich-orientierten Sachunterricht zu verändern und Offenes Experimentieren als Kernelement im naturwissenschaftlich-orientierten Sachunterricht zu etablieren. Ein Baukasten-Buchungs-System soll dabei ermöglichen, den heterogenen Erfahrungen der Multiplikator:innen, ihren unterschiedlichen fachlichen bzw. fachdidaktischen Hintergründen und ihren differenten Ständen bzgl. Offenen Experimentierens individuell zu entsprechen.

4 Fazit

FEE und Offenes Experimentieren ergänzen einander in den beiden LemaS-Phasen: FEE initiiert in erster Linie *Lernangebote für Kinder*, umgeht durch den Fokus auf die Kinder potenziell bestehende Lehrgrenzen von Lehrer:innen und ermöglicht die Identifikation und Entwicklung naturwissenschaftsbezogener Interessen und Potenziale bei den Kindern. Das Offene Experimentieren bearbeitet mit dem Ziel der Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften fachliche und persönliche Lehrgrenzen und setzt als *Fort- und Weiterbildungsangebot direkt bei den Multiplikator:innen* in LemaS II und indirekt bei den Lehrpersonen der Projektschulen an. FEE und Offenes Experimentieren leisten damit in LemaS einen gemeinsamen Beitrag dazu, Lehrpersonen – trotz häufig eingeschränkter naturwissenschaftlicher sowie begabungsdidaktischer Qualifikationen – darin zu unterstützen, naturwissenschaftsbezogene Erfahrungen im Sachunterricht zu initiieren sowie naturwissenschaftsbezogene (Leistungs-)Potenziale zu identifizieren und zu fördern (vgl. Köster et al. 2022).

⁴ Bei *SelfPro* handelt es sich um eine Mixed-Methods-Längsschnittstudie: Pre-Post-Follow-Up-Fragebogenerhebung zur (physikbezogenen) Selbstkonzeptentwicklung (n=139) und Leitfadentinterviews zur Entwicklung des Professionsverständnisses (n=13). Auswertung mittels Qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring) sowie Multivariate Varianzanalysen und Signifikanztestungen auf Basis des Greenhouse-Geisser-Tests.

Literatur

- Altenburger, Pia (2014): Mehrebenenregressionsanalysen zum Physiklernen im Sachunterricht der Primarstufe. Ergebnisse einer Evaluationsstudie. Berlin: Logos.
- Bohl, Thorsten/Kucharz, Diemut (2010): Offener Unterricht heute. Konzeptionelle und didaktische Weiterentwicklung. Weinheim: Beltz.
- Eckoldt, Julia (2023): Den (Sach-) Unterricht öffnen. Selbstkompetenzen und motivationale Orientierungen von Lehrkräften bei der Implementation einer Innovation untersucht am Beispiel des Freien Explorierens und Experimentierens. Berlin: Logos.
- Kihm, Pascal/Peifer, Patrick/Peschel, Markus (2023): Nonvokalitäten und Lehr-Lern-Prozesse. Eine (Sekundär-)Analyse von Unterrichtsvideos zu Kommunikationseinflüssen beim Experimentieren in Lernwerkstätten, Schülerlaboren und im Schulunterricht. In: Kihm, Pascal/Kelkel, Mareike/Peschel, Markus (Hrsg.): Interaktionen und Kommunikationen in Hochschullernwerkstätten. Theorien, Praktiken, Utopien. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 71-88.
- Köster, Hilde/Mehrtens, Tobias/Müller, Freya (2022): Merkmale naturwissenschaftlicher Begabung bei Kindern im Kita- und Grundschulalter. In: Weigand, Gabriele/Fischer, Christian/ Kämpnick, Friedhelm/Perleth, Christoph/Preckel, Franzis/Vock, Miriam/Wollersheim, Heinz-Werner (Hrsg.): Dimensionen der Begabungs- und Begabtenförderung in der Schule. Bielefeld: WBV, S. 235-248.
- Mehrtens, Tobias/Köster, Hilde/Rehfeldt, Daniel/Müller, Freya (2021): Naturwissenschaftsbezogene Leistungspotenziale bei Grundschulkindern diagnostizieren. In: Habig, Sebastian (Hrsg.): Naturwissenschaftlicher Unterricht und Lehrerbildung im Umbruch. Universität Duisburg-Essen, S. 749–752.
- Peschel, Markus (2010): Grundschullabor für Offenes Experimentieren. Grundschultransfer. In: Giest, Hartmut/Pech, Detlef (Hrsg.): Anschlussfähige Bildung im Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 49-57.
- Peschel, Markus (2014): Individuelle Förderung beim naturwissenschaftlichen Lernen im Sachunterricht der Grundschule. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, Band 7, Nr. 2, S. 146–160.
- Peschel, Markus/Kihm, Pascal (2019): Fachliche Kompetenz der Lernbegleitung in Lernwerkstätten. In: Baar, Robert/Feindt, Andreas/Trostmann, Sven (Hrsg.): Struktur und Handlung in Lernwerkstätten: Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 84-95.
- Schroeder, René (2022): Ungestört bei der Sache?. Eine Befragung von Lehrkräften an Grund- und Förderschulen zur Sachunterrichtspraxis unter Bedingungen des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Valizadeh, Mahsa/Peschel, Markus (2018): SelfPro. Entwicklung von Selbstkonzepten beim Offenen Experimentieren. In: Franz, Ute/Giest, Hartmut/Hartinger, Andreas/Heinrich-Dönges, Anja/Reinhoffer, Bernd (Hrsg.): Handeln im Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 183-190.

Autor:innen

Kihm, Pascal, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Didaktik des Sachunterrichts an der Universität des Saarlandes, ORCID: 0009-0004-3859-0373

Büscher, Kirstin, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Didaktik des Sachunterrichts an der Universität des Saarlandes

Eckoldt, Julia, Dr., Lehrkraft für besondere Aufgaben an der Freien Universität Berlin

Köster, Hilde, Dr., Professorin für Didaktik des Sachunterrichts an der Freien Universität Berlin

Peschel, Markus, Dr., Professor für Didaktik des Sachunterrichts an der Universität des Saarlandes, ORCID: 0000-0002-1334-2531

*Sarah Désirée Lange, Sanna Pohlmann-Rother
und Anna Plohmer*

Didaktische Funktionen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Grundschulunterricht

Abstract

Mehrsprachigkeit stellt in heutigen Grundschulklassen die Regel dar. Die unterschiedlichen sprachlichen Lernausgangslagen der Kinder erfordern einen konstruktiven Umgang mit der Vielsprachigkeit der Kinder. Daher ist die Frage nach einem ressourcen-orientierten Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht besonders relevant. Ziel des Beitrags ist die Vorstellung einer Systematisierung von didaktischen Funktionen für einen lernförderlichen Umgang zum Einbezug nicht-deutscher Erstsprachen im Unterricht, die ein theoretisches Ergebnis der DFG-geförderten BLUME-Studie¹ („Überzeugungen von Grundschullehrkräften zum Umgang mit Mehrsprachigkeit“) darstellen. Ausgehend von einem grundschulpädagogischen Selbstverständnis und grundschulpädagogischen Begründungslinien wurden sechs didaktische Funktionen hergeleitet. Die didaktischen Funktionen sind als Möglichkeiten von theoretischen Begründungen für nicht-deutsche Erstsprachen in den Unterricht zu verstehen und beschreiben didaktische Prozesse und Zielsetzungen für den Unterricht. Mit Blick auf den Unterricht werden die beschriebenen didaktischen Funktionen hinsichtlich der unterrichtlichen Umsetzbarkeit und damit verbundenen DaZ-Kompetenzen auf Seiten der Lehrkraft in den Diskurs eingeordnet und diskutiert.

Schlüsselwörter

Grundschullehrkräfte, Mehrsprachigkeit, Lehrkräfteprofessionalisierung, Sprache, Unterricht

1 Mehrsprachigkeit als potenzielle Ressource im Unterricht

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, sechs didaktische Funktionen vorzustellen, die als theoretisches Ergebnis der BLUME-Studie¹ („Überzeugungen von Grund-

¹ Die BLUME-Studie wird von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) gefördert und an der Professur Schulpädagogik der Primarstufe am Zentrum für Lehrkräftebildung und Bildungsforschung an der Technischen Universität Chemnitz durchgeführt (Leitung Prof.in Dr. habil. Sarah Désirée Lange).

schullehrkräften zum Umgang mit Mehrsprachigkeit“) eine theoretische Systematisierung zur Begründung zum Einbezug von Erstsprachen in den Unterricht darstellen. Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit stellt in der Schul- und Unterrichtspraxis der Grundschule, gerade mit Blick auf internationale Migrations- und Fluchtbewegungen den Normalfall dar, auch wenn sich deren Gründe abhängig von aktuellen Krisen und Kriegen verändern. Mehrsprachigkeit ist in der heutigen Welt die Regel und ein zentrales Kennzeichen von Grundschulklassen in Deutschland (Grosjean 2020, S. 13). Die Vielsprachigkeit der Schüler:innen unterstreicht die Bedeutung, konstruktiv mit den verschiedenen Sprachen der Grundschulkinder umzugehen, um individuelle Lernprozesse effektiv zu fördern und zu unterstützen.

2 Mehrsprachigkeit im Unterricht – Interdisziplinäre Zugänge und Diskurse

Aus sozialwissenschaftlicher Perspektive werden zum Themenfeld Mehrsprachigkeit im Unterricht Fragen des generationalen Erhalts oder Verlustes von Herkunftssprachen untersucht (z.B. Rauch 2019). Aus *soziologischem Blickwinkel* werden Mechanismen und soziale Bedingungen des Spracherwerbs im Kontext von Migration, Integration und Schulerfolg betrachtet (z.B. Esser, 2006). In der *Linguistik* stehen sprachliche Kompetenzen und sprachliche Flexibilität mehrsprachiger Schüler:innen im Zentrum (z.B. Bialystok 2005). Aus *erziehungswissenschaftlicher Sicht* richtet sich das Erkenntnisinteresse u.a. darauf, Mehrsprachigkeit als zentrale Lernvoraussetzung zu sehen und das gesamte sprachliche Repertoire der Schüler:innen in den Blick zu nehmen (Fürstenau 2020, S. 90). Für die Grundschulpädagogik stellt sich die Frage, wie kindgemäße Lernumgebungen im Bewusstsein der unterschiedlichen sprachbezogenen Lernvoraussetzungen und unter Einbezug der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit von Grundschulkindern zu gestalten sind (vgl. Lange/Pohlmann-Rother 2020). Bislang fehlt es an einer theoretischen Ausarbeitung für die grundschulpädagogischen Spezifika und Begründungen, um daraus Potenziale und Chancen für den Grundschulunterricht ableiten zu können. Diesem Desiderat wird mit der theoretischen Ausarbeitung im Rahmen der BLUME-Studie nachgekommen, indem sechs didaktische Funktionen postuliert werden, die wie folgend beschrieben, theoretisch und empirisch herausgearbeitet wurden und Möglichkeiten sowie Begründungen für den Einbezug von Erstsprachen in den Unterricht darstellen (vgl. Lange/Pohlmann-Rother 2025/angenommen).

3 Didaktische Funktionen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Grundschulunterricht

Auf Grundlage der Kernaufgaben und des Selbstverständnisses der Grundschulpädagogik zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht (vgl. Lange & Pohlmann-Rother, 2025/angenommen) wurden theoriegeleitet die folgenden *sechs didaktischen Funktionen* zur Einbindung von Erstsprachen im Grundschulunterricht abgeleitet: identitätsstiftende, soziale, spracherwerbsstützende, diskriminierungskritische, fachliche und kulturelle didaktische Funktion. Diese didaktischen Funktionen bieten eine grundschulpädagogische Systematisierung der didaktischen Prozesse und Zielperspektiven für die Einbindung der Mehrsprachigkeit von Schüler:innen und zeigen Möglichkeiten auf, wie Familiensprachen der Kinder in der Unterrichtsgestaltung als Ressource berücksichtigt werden können (ebd.).

Ziel der *identitätsstiftenden didaktischen Funktion* ist es, das sprachliche Selbstkonzept der Schüler:innen zu fördern. Ein wertschätzender Umgang mit den Erstsprachen der Kinder kann zur Stärkung des Selbstkonzeptes der Schüler:innen und ihrer Identitätsentwicklung beitragen (Krumm 2020; Martschinke 2014).

Einer *sozialen didaktischen Funktion* folgend geht es darum, das soziale Wohlbefinden der Schüler:innen zu fördern. Die Wertschätzung von Mehrsprachigkeit innerhalb der Klasse kann als Grundlage für eine gelingende soziale Gemeinschaft gesehen werden (Einsiedler 2014; Fürstenau 2017).

Die *spracherwerbsstützende didaktische Funktion* bezieht sich auf die Unterstützung des Deutschspracherwerbs. Für mehrsprachige Schüler:innen können Sprachvergleiche, das Erkennen und Bewusstmachen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden der grammatischen Strukturen der Erstsprache und Zweitsprache (oder weiteren Sprachen) für den Deutschspracherwerb gewinnbringend sein (Akbulut/Bien-Miller/Wildemann 2017).

Der *diskriminierungskritischen didaktischen Funktion* folgend geht es um eine wertschätzende Haltung gegenüber aller (nicht-deutscher) Sprachen im Unterricht (Riehl 2014). Dies erfordert nicht-deutschen Sprachen im Unterricht zumindest zeitweise Berechtigung zuzuweisen. Herausfordernd für Lehrkräfte sind dabei *othering*-Prozesse in Interaktionen mit den Lernenden (vgl. Dervin 2016), da die Zuschreibung von Sprachkenntnissen zu Etikettierung und Diskriminierung der Kinder führen kann – auch mit eigentlich sprachwertschätzenden Absichten der Lehrkraft. Die diskriminierungskritische didaktische Funktion bezieht sich auf einen Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht, der von einer diskriminierungskritischen Haltung der Lehrkraft geprägt ist. Dies impliziert u.a. das Bewusstsein der unterschiedlichen gesellschaftlichen Wertschätzung von Prestige- und Migrationssprachen und *othering*-Prozessen.

Die *fachliche didaktische Funktion* zum Umgang mit Mehrsprachigkeit impliziert die Fokussierung auf Wissenserwerb in verschiedenen Lernbereichen und

fachliches Lernen. Für das mehrsprachige Kind können durch den Einbezug der Erstsprachen in den Unterricht kognitive und kommunikative Vorteile für das fachliche Lernen entstehen – insbesondere für sprachlich schwächere Kinder (Riehl 2014). Beispielsweise zeigen erste Studien der Mathematikdidaktik (vgl. Prediger/Uribe/Kuzu 2019), dass es zu Lernzuwächsen führen kann, wenn Kinder die Möglichkeit erhalten, in ihrer Erstsprache – z.B. in kooperativen Lernformen – zu arbeiten.

Mit einer *kulturellen didaktischen Funktion* geht der grundschulspezifische Anspruch einher, die Kinder bei der Erschließung und Gestaltung ihrer kindlichen Lebenswelt als Kulturwelt anzuregen und zu unterstützen (Nießeler 2016). Ausgehend von einer mehrsprachigen kindlichen kulturellen Lebenswelt können über den Vergleich von Gemeinsamkeiten und Unterschieden, verschiedene kulturelle Zugehörigkeiten – auch unabhängig von verschiedenen Erstsprachen – erkannt werden (Kimanen/Alisaari/Kallioniemi 2019).

4 Diskussion

Im Folgenden werden die beschriebenen didaktischen Funktionen hinsichtlich der Umsetzung im Unterricht und Voraussetzung von DaZ-Kompetenzen auf Seiten der Lehrkraft den drei Unterrichtsentwicklungsschritten nach Prediger u.a. (2019, S. 20) zugeordnet. Ohne spezifische Fachkompetenzen ist es möglich – und damit aus didaktischer Sicht niedrigschwellig umsetzbar – nicht-deutsche Sprachen im Unterricht zuzulassen, um Mehrsprachigkeit für Gruppenbildungsprozesse (*soziale didaktische Funktion*) oder zur Identitätsbildung (*identitätsstiftende didaktische Funktion*) der Kinder einzusetzen.

Etwas voraussetzungsreicher ist es auf Seiten der Lehrkraft, gezielte didaktische Impulse zu geben, um gezielt Mehrsprachigkeit anzuregen. So können Sprachvergleiche initiiert werden (*spracherwerbsstützende didaktische Funktion*), mit dem Ziel, Sprachen vernetzt zu reflektieren oder mehrsprachige Lebensweisen (*kulturelle didaktische Funktion*) der Kinder in den Blick zu nehmen. Für diese Umsetzung benötigt die Lehrkraft z.B. entsprechende sprachliche Kompetenzen der zu vergleichenden Sprachen oder Kenntnisse der mehrsprachigen Lebensweisen.

Auf der anspruchsvollsten Ebene zu verorten ist es, Mehrsprachigkeit aktiv im gesamten Unterricht anzubieten und didaktische Ansätze zum Einbezug von Mehrsprachigkeit in den Unterricht einzusetzen wie beispielsweise Translanguaging, um mehrsprachige Sprecher:innen im Fachlernen (*fachliche didaktische Funktion*) zu unterstützen. Auf dieser Ebene sind auch didaktische Überlegungen und linguizismuskritische Kompetenzen der Lehrkraft anzusiedeln, in denen die Lehrkraft gezielt Ähnlichkeiten und Strukturen zwischen Sprachen herausarbeiten, um Linguizismus (*diskriminierungskritische didaktische Funktion*) (Lange/Alhallak/Plohmer 2024) entgegenzuwirken.

Literatur

- Akbulut, Muhammed/Bien-Miller, Lena/Wildemann, Anja (2017): Mehrsprachigkeit als Ressource für Sprachbewusstheit. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, Jg. 10, Nr. 2, S. 61–74.
- Bialystok, Ellen (2005): Consequences of bilingualism for cognitive development. In: Kroll, Judith F. (Hrsg.): Handbook of bilingualism. New York: Oxford Press, S. 417–432.
- Dervin, Fred (2016): Discourses of Othering. Interculturality in Education. London: Palgrave Pivot.
- Einsiedler, Wolfgang (2014): Grundlegende Bildung. In: Einsiedler, Wolfgang/Götz, Margarete/Harterter, Andreas/Heinzel, Friederike/Kahlert, Joachim/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Klinkhardt: UTB. Vol. 8444.
- Esser, Hartmut (2006): Sprache und Integration. Frankfurt am Main: Campus.
- Fürstenau, Sara (2011): Schulischer Wandel durch Herkunftssprachenunterricht. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechthild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel. Wiesbaden: VS, S. 191–202.
- Fürstenau, Sara (2017): Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit als Gegenstand der Grundschulforschung. In: Zeitschrift Für Grundschulforschung, Jg. 10, Nr. 2, S. 9–22.
- Fürstenau, Sara (2020): Erziehungswissenschaftliche Perspektive auf Mehrsprachigkeit. In: Gogolin, Ingrid/Hansen, Antje/McMonagle, Sarah/Rauch, Dominique (Hrsg.): Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 87–91.
- Grosjean, François (2020): Individuelle Zwei- und Mehrsprachigkeit. In: Gogolin, Ingrid/Hansen, Antje/McMonagle, Sarah/Rauch, Dominique (Hrsg.): Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. Springer VS, S. 13–21.
- Kimanen, Anuleena/Alisaari, Jenni/Kallioniemi, Arto (2019): In-service and pre-service teachers' orientations to linguistic, cultural and worldview diversity. In: Journal of Teacher Education and Educators, Jg. 8, Nr. 1, S. 35–54.
- Krumm, Hans-Jürgen (2020): Mehrsprachigkeit und Identität. In: Gogolin, Ingrid/Hansen, Antje/McMonagle, Sarah/Rauch, Dominique (Hrsg.): Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. Springer VS, S. 131–135.
- Lange, Sarah D./Pohlmann-Rother, Sanna (2020): Überzeugungen von Grundschullehrkräften zum Umgang mit nicht-deutschen Erstsprachen im Unterricht. In: Zeitschrift Für Bildungsforschung, Jg. 10, Nr. 1, S. 43–60.
- Lange, Sarah D./Pohlmann-Rother, Sanna (2025): Mehrsprachigkeit im Grundschulunterricht – didaktische Funktionen zum Einbezug von Familiensprachen im Unterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik (angenommen).
- Lange, Sarah D./Alhallak, Zahia/Ploher, Anna (2024): „Sie dürfen sich nicht auf ihrer Muttersprache unterhalten und das finde ich tatsächlich auch gut“ – Sprachbezogene Diskriminierung in der Grundschule. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, Jg. 17, Nr. 2, DOI: 10.1007/s42278-024-00212-6
- Martschinke, Sabine (2014): Identitätsentwicklung und Selbstkonzept. In: Einsiedler, Wolfgang/Götz, Margarete/Harterter, Andreas/Heinzel, Friederike/Kahlert, Joachim/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Klinkhardt, S. 271–275.
- Nießeler, Andreas (2016): Kultur als didaktische Kategorie des Sachunterrichts. In: Widerstreit-Sachunterricht, Jg. 22, S. 1–7.
- Prediger, Susanne/Uribe, Ángela/Kuzu, Taha (2019): Mehrsprachigkeit als Ressource im Fachunterricht. In: Lernende Schule, Jg. 86, S. 20–24.
- Riehl, Claudia M. (2014): Mehrsprachigkeit. Eine Einführung. Darmstadt: WBG.

Autorinnen

Lange, Sarah Désirée, Dr. habil., Professorin für Schulpädagogik der Primarstufe am Zentrum für Lehrkräftebildung und Bildungsforschung an der Technischen Universität Chemnitz, ORCID: 0000-0002-3870-4578

Pohlmann-Rother, Sanna, Dr., Professorin für Grundschulpädagogik und -didaktik der Julius-Maximilians-Universität Würzburg, ORCID 0000-0002-0857-256X

Plohmer, Anna, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Schulpädagogik der Primarstufe am Zentrum für Lehrkräftebildung und Bildungsforschung der Technischen Universität Chemnitz, ORCID: 0009-0004-4757-1668.

Lena Magdeburg

Death Education im Sachunterricht – eine qualitative Untersuchung zu Vorstellungen von Grundschulkindern

Abstract

Der Sachunterricht ermöglicht eine vielfältige Herangehensweise an die Thematisierung von Sterben und Tod im Sinne einer Death Education (Pesel 2006; Magdeburg 2024). Bisherige, v. a. entwicklungspsychologische Studien mit Kindern (z. B. Kane 1979) lassen ein Desiderat bei der Untersuchung von Todesvorstellungen im Kontext fachdidaktischer Forschungen offen. Im Beitrag werden ausgewählte Ergebnisse einer qualitativen Zeichnungsanalyse mit Fokus auf Vorstellungen von Kindern zur Irreversibilität des Todes aufgezeigt und diskutiert.

Schlüsselwörter

Sachunterricht, Schüler:innenvorstellungen, Death Education, Todesvorstellungen, Irreversibilität

1 Death Education im Sachunterricht

Die Relevanz einer Thematisierung von Sterben und Tod im Sachunterricht wird im fachdidaktischen Diskurs ausführlich begründet (vgl. u. a. Pesel 2006; Gläser 2010; Jennessen 2021; Magdeburg 2024). Dabei lassen sich Überschneidungen der Ziele der Didaktik des Sachunterrichts und einer Death Education¹ identifizieren. Die von der Didaktik des Sachunterrichts unter anderem definierten Ziele des Aufbaus neuen Wissens, der Entwicklung der Persönlichkeit sowie die Auseinandersetzung mit eigenen Werten (vgl. Gläser 2010, S. 2; Kahlert 2022, S. 30) sind auch in den Zielen der Death Education erkennbar: das Erlernen von Wissen und Informationen über Sterben und Tod, der Erläuterung von Werten und Normen sowie die Vermittlung und Entwicklung von präventiven wie interventiven Bewältigungsstrategien (vgl. Pesel 2010; Magdeburg 2023). Ausgehend davon

1 Die Death Education ist ein Unterrichtskonzept, das sich aus dem Kontext der Death Awareness Bewegung (vorrangig in den USA) entwickelt hat (vgl. Plieth 2011).

kann die Death Education als ein didaktisches Konzept herausgestellt werden, das einer Thematisierung von Sterben und Tod im Sachunterricht als Orientierung dienen kann.

2 Forschungsfrage und -methodik

Bisherige Forschungen im Kontext der Death Awareness Bewegung und dem daraus resultierenden Konzept der Death Education (vgl. Plieth 2011; Testoni 2023) mit Kindern als Proband:innen sind vorrangig in einem entwicklungspsychologischen Kontext zu verorten. Die Ergebnisse dieser Studien zusammenfassend, lässt sich jedoch ableiten, dass eine Entwicklung des elaborierten Todeskonzepts² während der Grundschulzeit stattfindet (vgl. Magdeburg 2024). Aktuell sind lediglich fachdidaktisch ausgewiesene Untersuchungen mit Bezug zu der Religionsdidaktik (u. a. Neulinger 1975; Frangoulis/Jordan/Lansdown 1996; Plieth 2011) auszumachen, in denen vorrangig die Vorstellungen der Grundschul Kinder zu einem Leben nach dem Tod im theologischen Kontext von Himmel und Hölle analysiert wurde. Dabei konnten exemplarisch unterschiedliche Einstellungen vom Himmel als einen spaßigen, aber auch langweiligen oder beängstigenden Ort identifiziert werden (vgl. Frangoulis/Jordan/Lansdown 1996, S. 122). Neben dem Himmel gab es weitere (nicht theologische) Anhaltspunkte für eine Vorstellung von einer fortgeführten Präsenz, die allerdings in den Studien bisher nicht ausführlich analysiert wurden.

Für die Didaktik des Sachunterrichts ist ein Desiderat betreffs der Rekonstruktion von Vorstellungen von Sterben und Tod vor dem Hintergrund der Entwicklung von Lehr-Lernsituationen i.S. moderat-konstruktivistischen Lehr-Lerntheorie auszumachen (vgl. Hartinger 2022). Diesem Desiderat begegnet die folgende Untersuchung mit dem Ziel die Schüler:innenvorstellungen zu Sterben und Tod zu rekonstruieren. Die zentrale Fragestellung lautet: *Welche Vorstellungen haben Schüler:innen im Grundschulalter zu Sterben und Tod?*

Im Rahmen einer qualitativen Studie wurden mittels eines zweistufigen methodentriangulierenden Settings (vgl. Flick 2020) insgesamt 160 Zeichnungen (1. Kl. N=37; 2. Kl. N=24; 3. Kl. N= 49; 4. Kl. N=50) erhoben und 58 leitfadengestützte fokussierte Einzelinterviews (1. Kl. N=13; 2. Kl. N=13; 3. Kl. N=17; 4. Kl. N=15) geführt. Folgend wird die Analyse methode der abgeschlossenen Zeichnungsanalyse skizziert und danach Ergebnisse zu in den Zeichnungen identifizierten Vorstellungsfacetten zur Irreversibilität des Todes fokussiert.

2 Das elaborierte Todeskonzept setzt sich aus vier Subkonzepten zusammen: Universalität (Unausweichlichkeit des Todes), Kausalität (Gründe für den Tod), Irreversibilität (Endgültigkeit des Todes) sowie Non-Funktionalität (Funktionsverlust des Körpers) (vgl. Wittkowski 1990, S. 44f; Magdeburg 2023, S. 19).

Für die Auswertung der Zeichnungen wurden etablierte Kategoriensysteme aus bisherigen Forschungen (vgl. Wenestam/Wass 1987; Tamm/Granqvist 1995) umstrukturiert und durch fachliche, fachdidaktische sowie induktive Kategorien erweitert. Das daraus resultierende differenzierte Kategoriensystem diene als Grundlage für eine inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse der Zeichnungen (vgl. Kuckartz/Rädiker 2022).

3 Einblick in ausgewählte Ergebnisse

In den analysierten Zeichnungen ist eine eigene Schwerpunktsetzung der Proband:innen erkennbar (vgl. Magdeburg 2024, S. 77), die in Folge exemplarisch an der Kategorie der Irreversibilität dargestellt wird. Da das abstrakte Konzept der Endgültigkeit (Irreversibilität) des Todes eine besondere Herausforderung in der zeichnerischen Darstellung und folgenden Interpretation darstellt, wurden Hinweise auf das Gegenteil – einer Reversibilität des Todes/ eines ‚temporären Todes‘ – codiert. Dabei konnten zwei verschiedene Arten temporärer Tode identifiziert werden: postmortale Transformationen (vgl. u. a. Stella, 2. Klasse: Untote und Gespenster; Magda, 4. Klasse: Gespenster; Abb. 1) und theologische sowie theologisch-unabhängige Hoffnungsbilder³ für ein Leben nach dem Tod (vgl. u. a. Eva, 1. Klasse: Abholen von Engel; Liliana, 3. Klasse: Wiedersehen mit Verstorbenen, Abb. 2).

3.1 Postmortale Transformationen

In der Zeichnung der Zweitklässlerin Stella (Abb. 1), die als postmortale Transformation eingeordnet wird, sind sogenannte Untote erkennbar, die aus dem Boden und Gräbern auferstehen. Ein Untoter ist in voller Größe und weitere sind durch aus Gräbern nach oben gestreckten Händen abgebildet.

3 Im Rahmen des Beitrags werden die theologischen Hoffnungsbilder ausgeschlossen, da die Darstellung und Interpretation zu weit führen würde. Daher liegt der Fokus zunächst auf einem *theologisch-unabhängigen* Hoffnungsbild.

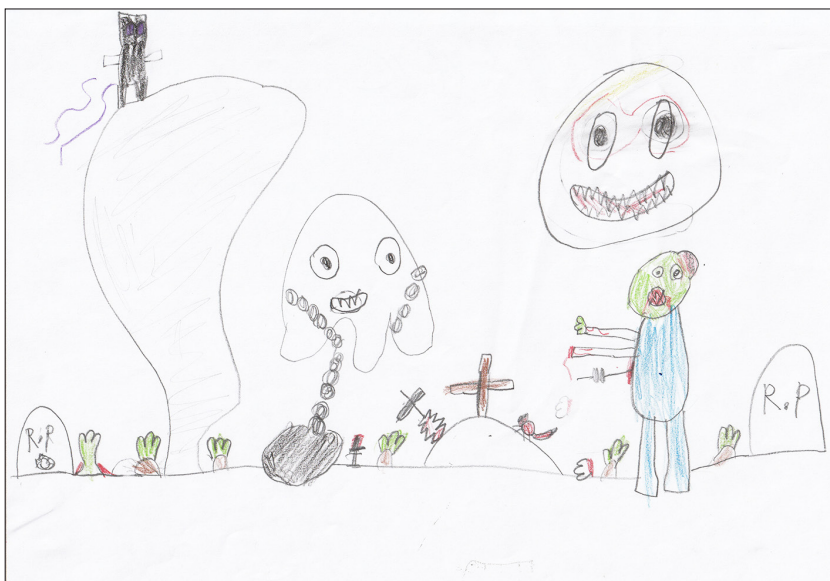


Abb. 1: Zeichnung Stella, 2. Klasse: Postmortale Transformation

Diese Darstellung Stellas wurde als eine ‚physische Transformation der Verstorbenen in Gräbern zu Untoten‘ eingeordnet, bei der die Untoten den temporären Zustand des Todes zurückgelassen haben und in einem neuen Zustand der fortgesetzten Präsenz existieren können.

Die Untoten ähneln aufgrund ihrer grünen Farbe und der nach vorne gestreckten Armen medialen Darstellungen von Untoten, bspw. Plants vs. Zombies (PopCap Games 2009) bzw. Minecraft (Mojang 2011).

Neben den Untoten sind auf der Zeichnung von Stella zusätzlich Gespenster erkennbar, die ebenfalls auf eine postmortale physische Transformation hindeuten, da Gespenster von Toten wiedergekehrte Lebewesen sein können (vgl. Aggermann 2016, S. 28). Diese Transformation als solche ist allerdings auf der Zeichnung nicht sichtbar.

3.2 Hoffnungsbilder

Die Zeichnung der Drittklässlerin Liliana (Abb. 2) wird als Sonderfall eingeordnet, da diese Zeichnung einzigartig in dem erhobenen Datensatz ist. Liliana zeichnet drei Personen im unteren Bereich der Zeichnung und hat diese im oberen Bereich mit den Worten „*Verstorbene Widersehen*“⁴ versehen.

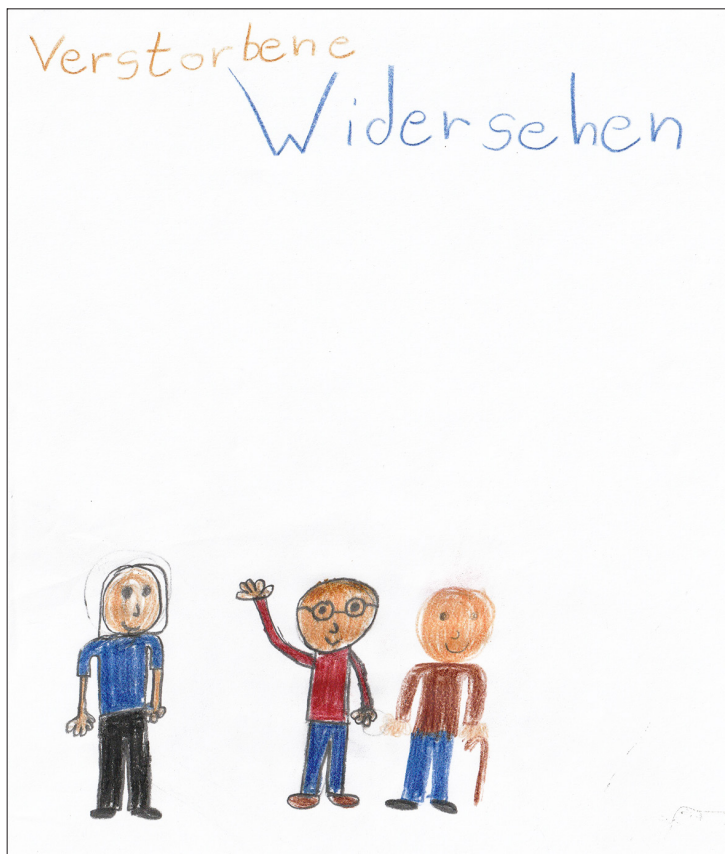


Abb. 2: Zeichnung (Ausschnitt) Liliana, 3. Klasse: Hoffnungsbild

⁴ Schriftliche Verweise wurden gleichermaßen wie die bildlichen Elemente der Zeichnung inhaltsanalytisch ausgewertet, sodass keine Unterscheidung zwischen Zeichnungs- und Textelementen vorgenommen wurde.

Die Beschreibung eines Wiedersehens mit bereits verstorbenen Personen wird neben den funktionierenden körperlichen Funktionen (die mittlere Person winkt) ebenfalls als ein Hinweis auf eine fortgesetzte Existenz nach dem Tod eingeordnet. Aufgrund der Worte „*Verstorbene Widersehen*“ wurden die drei von Liliana gezeichneten Personen als ebendiese Verstorbenen eingeordnet. Dabei wirken diese lebendig und zeigen weiterhin körperliche Funktionen, wie bspw. Lächeln und Winken. Da weder ein Ort noch symbolische Hinweise auf ein theologisches Hoffnungsbild identifizierbar sind, wird diese Zeichnung als theologisch-unabhängiges Hoffnungsbild eingeordnet.

4 Fazit

Bisher gibt es lediglich wenige didaktische Forschungen im Bereich der Death Education für die Grundschule, die vorrangig das Wissen, allerdings nicht die Werte und Erfahrungen der Grundschulkinder rekonstruieren. Daher sind weitere qualitative Grundlagenforschungen bezüglich der Schüler:innenvorstellungen im sachunterrichtsdidaktischen Kontext erforderlich. Die Rekonstruktion von Schüler:innenvorstellungen zu Sterben und Tod im Kontext der vorgestellten sachunterrichtsdidaktischen Untersuchung zeigt bereits anhand der Zeichnungsanalyse eine Varianz von Vorstellungen zu einer Reversibilität des Todes auf. Mit diesen Ergebnissen konnte ein erster Einblick in die Vorstellungen der Proband:innen gegeben werden, wobei neben den hier präsentierten Ergebnissen weitere Ergebnisse zu dem elaborierten Todeskonzept sowie weiteren Vorstellungen zum Sterben und Tod vorliegen. Durch die Erhebung von Zeichnungen sowie Interviews in der vorgestellten Untersuchung können die Schüler:innenvorstellungen differenziert rekonstruiert werden.

Literatur

- Aggermann, Lorenz (2016): Unheimliches Denken. In: Aggermann, Lorenz/Fischer, Ralph/Holling, Eva/Schulte, Philipp/Siegmund, Gerald (Hrsg.): „Lernen, mit den Gespenstern zu leben“. Das Gespenstische als Figur, Metapher und Wahrnehmungsdispositiv in Theorie und Ästhetik. 2., Auflage. Berlin: Neofelis, S. 17–29.
- Flick, Uwe (2020): Triangulation. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Band 2: Designs und Verfahren. 2., Auflage. Wiesbaden: Springer, S. 185–199.
- Frangoulis, Sandra/Jordan, Netta/Lansdown, Richard (1996): Children's concepts of an afterlife. In: British Journal of religious education, Jg. 18, Nr. 2, S. 114–123.
- Gläser, Eva (2010): Auseinandersetzung mit Tod und Trauer im Sachunterricht. In: Grundschule Sachunterricht, Nr. 48, S. 2–3.
- Hartertinger, Andreas (2022): Empirische Zugänge. In: Kahlert, Joachim/Fölling-Albers, Maria/ Götz, Margarete/Hartertinger, Andreas/Miller, Susanne/Wittkowske, Steffen (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. 3., überarb. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 50–54.

- Jennessen, Sven (2021): Manchmal muss ich an den Tod denken... Wege der Enttabuisierung von Sterben, Tod und Trauer in der Grundschule. 3., vollst. überarb. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Kahlert, Joachim (2022): Der Sachunterricht und seine Didaktik. 5., aktual. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kane, Barbara (1979): Children's concepts of death. In: *The Journal of genetic psychology*, Jg. 134, Nr.1, S. 141-153.
- Kuckartz, Udo/Rädiker, Stefan (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung; Grundlagentexte Methoden. 5., überarb. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.
- Magdeburg, Lena (2023): Tod mit Kindern thematisieren. In: *Grundschule*, Jg. 55, Nr. 5, S. 18-20.
- Magdeburg, Lena (2024). Vorstellungen von Grundschulkindern zu Sterben und Tod – eine qualitative Untersuchung. In: Egger, Christina/Neureiter, Herbert/Peschel, Markus/Goll, Thomas (Hrsg.): *In Alternativen denken – Kritik, Reflexion und Transformation im Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: KLinkhardt. S. 73-82.
- Mojang (2011): *Minecraft*. Microsoft.
- Neulinger, Klaus (1975): Schweigt die Schule den Tod tot? Unterschiedliche Fragestellungen und Analysen. München: Manz.
- PopCap Games (2009): *Plants vs. Zombies*. Electronic Arts.
- Pesel, Denise (2006): Die Thematisierung von Tod und Trauer. Möglichkeiten und Grenzen des Konzepts „death education“ im Kontext sachunterrichtlicher Bildung. In: *Widerstreit Sachunterricht*, Nr. 7.
- Pesel, Denise (2010): „Können wir jetzt öfter so was mit Selberdenken machen?“ Mit Zweitklässlern über Tod und Trauer philosophieren. In: *Grundschule Sachunterricht*, Nr. 48, S. 13-17.
- Plieth, Martina (2011): Kind und Tod. Zum Umgang mit kindlichen Schreckensvorstellungen und Hoffnungsbildern. 5., Auflage. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Theologie.
- Tamm, Maare/Granqvist, Anna (1995): The meaning of death for children and adolescents: A phenomenographic study of drawings. In: *Death Studies*, Jg. 19, Nr. 3, S. 203-222.
- Testoni, Ines (2023): Death Education. A new Look for an ancient tradition. In: Benkel, Thorsten/Meitzler, Matthias (Hrsg.): *Jahrbuch für Tod und Gesellschaft 2023*. Weinheim: Beltz, S. 10-25.
- Wenestam, Claes-Göran/Wass, Hannelore (1987): Swedish and US children's thinking about death: A qualitative study and cross-cultural comparison. In: *Death Studies*, Jg. 11, Nr. 2, S. 99-121.
- Wittkowski, Joachim (1990): *Psychologie des Todes*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Autorin

Magdeburg, Lena, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Paderborn, ORCID: 0009-0005-1634-2273

*Janine Mühle, Jonas Weyers, Petra Hanke, Johannes König,
Chantal Knips und Thorsten Pohl*

Zur Bedeutung der Vermittlungsmethode und der professionellen Kompetenz von Lehrkräften für den Lernfortschritt von Kindern im schriftsprachlichen Anfangsunterricht

Abstract

Die Frage, welche Unterrichtsmethode für das Lesen- und Schreibenlernen der Grundschüler:innen am effektivsten ist, wird seit Jahrzehnten diskutiert. Bislang zeigt sich jedoch bezüglich der Lernwirksamkeit der verschiedenen Methoden eine sehr disparate Befundlage. Der vorliegende Beitrag verfolgt die Frage, inwiefern die im Unterricht gewählte Vermittlungsmethode den Lernzuwachs der Schüler:innen beeinflusst, und nimmt darüber hinaus die professionelle Kompetenz der unterrichtenden Lehrkräfte als weitere potenzielle Einflussgröße in den Blick. Berichtet werden die Ergebnisse von Korrelations- und Mehrebenenanalysen, mithilfe derer Daten von 26 Lehrkräften der zweiten Klasse und ihren Lerngruppen ausgewertet wurden.

Schlüsselwörter

Schriftspracherwerb, Anfangsunterricht, Vermittlungsmethode, Professionswissen, Überzeugungen

1 Forschungsstand

Ein erfolgreicher Erwerb der Schriftsprache gilt als zentrale Voraussetzung für soziale und bildungsbezogene Teilhabe (vgl. Schröder-Lenzen 2009, S. 14). Die Frage nach der geeigneten Methode für das Lesen- und Schreibenlernen von Schüler:innen mit heterogenen Lernvoraussetzungen wird dementsprechend sowohl in der deutschdidaktischen Forschung als auch in der Unterrichtspraxis dauerhaft diskutiert (vgl. Weinhold 2009, S. 53f.). Derzeit zeigt sich in der Praxis ein heterogenes Feld verschiedener Konzeptionen, welches neben Ansätzen wie Fibellehrgängen, dem Konzept „Lesen durch Schreiben“ nach Jürgen Reichen (2008), dem Spracherfahrungsansatz und silbenanalytischen Ansätzen auch

Mischformen umfasst. Vor dem Hintergrund der aktuellen Befundlage ist jedoch kein eindeutiger Vorteil für eine der Methoden bzgl. der Lernwirksamkeit feststellbar (vgl. z. B. Funke 2014). Während einige Forschungsergebnisse für oder gegen eine bestimmte Vermittlungsmethode sprechen (vgl. z. B. Hein 2015 pro einen silbenorientierten Ansatz; Kuhl 2020 pro einen lehrgangsorientierten Fibelansatz; Hess et al. 2020 contra „Lesen durch Schreiben“), konnten andere Forschungsarbeiten keine Über- oder Unterlegenheit nachweisen (vgl. z. B. Weinhold 2009). Vor diesem Hintergrund fällt der Fokus vermehrt auf weitere potenzielle Einflussfaktoren wie die professionelle Lehrkräftekompetenz, deren Bedeutung für die Lernfortschritte in verschiedenen Domänen in zahlreichen Studien belegt wurde (Mathematik: vgl. Kunter et al. 2011; Sachunterricht: vgl. Lange et al. 2015; Rechtschreiben: vgl. Corvacho del Toro 2013). Dementsprechend liegen auch erste Ansätze für die Operationalisierung der Lehrkräfteüberzeugungen zum Schriftspracherwerb vor (vgl. Geyer/Hartinger in diesem Band).

2 Theoretischer Hintergrund

Der in der Untersuchung vermutete Wirkzusammenhang zwischen Vermittlungsmethode, professioneller Kompetenz der Lehrkräfte und Lernzuwachs der Schüler:innen geht von der Lehrkraft aus. Diese wählt – im Rahmen schulinterner Absprachen und Vorgaben – auf Grundlage ihres Professionswissens und ihrer epistemologischen Überzeugungen eine Vermittlungsmethode für den schriftsprachlichen Anfangsunterricht aus, welche wiederum die Basis für die Lernprozesse der Schüler:innen darstellt. In Anknüpfung an Shulman (1987) wird zwischen dem pädagogischen Wissen und dem fachlichen Professionswissen differenziert. Bezüglich der Lehrkräfteüberzeugungen werden zwei Sichtweisen unterschieden: Während Schüler:innen in einem transmissiv orientierten Setting die Unterrichtsinhalte passiv rezipieren, fokussieren konstruktivistische Überzeugungen die Lernenden als aktive Gestalter:innen ihrer Lernprozesse (vgl. Schmich/Schreiner/Toferer 2009). Angesichts der Domänenspezifität von Überzeugungen (vgl. Buehl und Alexander 2001) werden diese in der Analyse sowohl aus fachspezifischer Perspektive mit Blick auf den Lese- und Schreibunterricht als auch aus generischer, allgemein-pädagogischer Perspektive betrachtet.

Die Vermittlungsmethoden für den schriftsprachlichen Anfangsunterricht unterscheiden sich insbesondere in ihrer epistemologischen und schriftlinguistischen Ausrichtung. Demnach wird eine Kategorisierung anhand von zwei Dimensionen vorgenommen: Lehr-Lern-Konzept und schriftsprachliche Orientierung. Mit Blick auf das Lehr-Lern-Konzept wird zwischen *lehrgangs-* und *lernwegsorientierten* Ansätzen unterschieden (vgl. Budde/Riegler/Wiprächtinger-Geppert 2012, S. 59ff.). Lehrgangsorientierte Ansätze werden oftmals mithilfe von Fibeln

umgesetzt und zeichnen sich durch eine systematische Erarbeitung der Schriftsprache im Gleichschritt mit allen Kindern aus. Demgegenüber stellen lernwegsorientierte Ansätze wie der Spracherfahrungsansatz und das Konzept „Lesen durch Schreiben“ die individuellen (schrift-)sprachlichen Erfahrungen und die Lernwege der Kinder in den Mittelpunkt (vgl. Brügelmann/Brinkmann 1998, Reichen 2008). Bezüglich der schriftsprachlichen Orientierung werden *laut- und strukturorientierte* Ansätze differenziert. Während lautorientierte Ansätze auf das phonetische Verschriften fokussieren, berücksichtigen strukturorientierte Ansätze konsequent die Silbe als Ausgangseinheit des Schriftspracherwerbs (vgl. Budde/Riegler/Wiprächtiger-Geppert 2012, S. 63f.).

3 Fragestellungen

Die vorliegende Untersuchung beleuchtet das Zusammenspiel von professioneller Lehrer:innenkompetenz und Vermittlungsmethode im basalen Schriftsprachunterricht sowie dessen Effekte auf das Lernen der Schüler:innen. Forschungsleitend sind zwei Fragestellungen:

- 1) Inwieweit bestehen Zusammenhänge zwischen der professionellen Kompetenz der Lehrkräfte, d. h. (a) den professionellen Überzeugungen und (b) dem professionellen Wissen, und der verwendeten Vermittlungsmethode?
- 2a) Inwieweit bestehen Zusammenhänge zwischen der Vermittlungsmethode und den Lernfortschritten der Schüler:innen?
- 2b) Inwieweit werden Zusammenhänge zwischen der professionellen Kompetenz der Lehrkräfte (professionellem Wissen und Überzeugungen) und den Lernfortschritten der Schüler:innen über die gewählte Vermittlungsmethode mediiert?

4 Methode

Die Datenerhebung im Rahmen des Forschungsprojektes WibaLeS¹ fand im Schuljahr 2020/21 statt und war von Einschränkungen aufgrund der COVID-19-Pandemie betroffen. Insgesamt besteht die Datenbasis aus Angaben von 26 Lehrkräften und 522 Zweitklässler:innen.

Die Lehrkräfte wurden über Online-Fragebögen zu ihrem didaktisch-methodischen Vorgehen befragt. Bei der Auswertung wurde jede Angabe einer Lehrkraft mit Blick auf das Lehr-Lern-Konzept (Lehrgangsorientierung [LGO] vs. Lern-

1 Professionelles Wissen von Lehrkräften, Unterrichtsqualität und Lernfortschritte von Schüler:innen im basalen Lese- und Schreibunterricht, gefördert durch die DFG (Projektnummer: 407456863, Geschäftszeichen: HA 2399/3-1, KO3947/9-1, PO 1598/2-1).

wegsorientierung [LWO]) und die schriftsprachliche Orientierung (Lautorientierung [LO] vs. Strukturorientierung [SO]) codiert. Auf Grundlage der am häufigsten genannten Vermittlungskonzeptionen wurden die Angaben der Lehrkräfte anschließend einer Gesamtkategorie zugeordnet. Während das Lehr-Lern-Konzept zweistufig angelegt wurde (LGO vs. LWO), wurde bei der schriftsprachlichen Orientierung zusätzlich zu SO und LO eine gemischte Kategorie gebildet. Diese wurde bei gleicher Anzahl von laut- und strukturorientierten Nennungen vergeben (vgl. Typen-Matrix in Tabelle 1).

Die Erhebung der Lehrkräfteüberzeugungen erfolgte mithilfe eines Fragebogens, während das Professionswissen über spezifische Tests zum pädagogischen, fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Wissen (vgl. König et al. 2022) erfasst wurde. Die Schüler:innenleistungen wurden zu zwei Messzeitpunkten im zweiten Schuljahr durch die Hamburger Schreibprobe (May/Malitzky/Vieluf 2018) und den Leseverständnistest ELFE II (Lenhard/Lenhard/Schneider 2018) gemessen.

5 Ergebnisse

5.1 Deskriptive Ergebnisse und Korrelationsanalysen

Bezüglich des Lehr-Lern-Konzeptes wurden 11 Lehrkräfte der Lehrgangsorientierung und 15 Lehrkräfte der Lernwegsorientierung zugeordnet (vgl. Tabelle 1). Mit Blick auf die schriftsprachliche Orientierung zeigte sich eine deutliche Präferenz: 20 Lehrkräfte wurden als lautorientiert und 6 Lehrkräfte als gemischt laut- und strukturorientiert kategorisiert, während kein ausschließlich strukturorientiertes Vorgehen angetroffen wurde.

Tab. 1: Kategorisierung der Lehrkräfteangaben

		Schriftsprachliche Orientierung		
		Lautorientierung (LO)	Mischform (LO/SO)	Strukturorientierung (SO)
Lehr-Lern-Konzept	Lehrgangsorientierung (LGO)	8	3	-
	Lernwegsorientierung (LWO)	12	3	-

In Korrelationsanalysen zeigten sich keine signifikanten Zusammenhänge zwischen den Überzeugungen der Lehrkräfte und der berichteten schriftsprachlichen Orientierung. Bezüglich des Lehr-Lern-Konzeptes wurde hingegen sowohl ein starker Zusammenhang mit der fachspezifischen konstruktivistischen Überzeugung als

auch ein mittlerer Zusammenhang mit der generischen konstruktivistischen Überzeugung festgestellt (vgl. Mühle et al. under review). Lernwegsorientierte Lehrkräfte zeigten demnach im Vergleich zu lehrgangsorientierten Lehrkräften höhere konstruktivistische Überzeugungen (Fragestellung 1a). Demgegenüber korrelierte keiner der untersuchten Wissensbereiche mit der Vermittlungsmethode (Fragestellung 1b).

5.2 Mehrebenenanalysen

Mehrebenenanalysen zeigten keine oder nur geringe Zusammenhänge zwischen Vermittlungsmethode und Lernfortschritten der Schüler:innen. Feststellbar war ein signifikanter Effekt der schriftsprachlichen Orientierung auf den Lernzuwachs im Rechtschreiben, wobei die Lautorientierung der Mischform aus Laut- und Strukturorientierung überlegen war. Demgegenüber zeigte sich kein Effekt für das Lehr-Lern-Konzept (Fragestellung 2a).

Mit Blick auf die professionellen Überzeugungen konnten signifikante Effekte von geringer bis moderater Effektstärke für die generischen transmissiven Überzeugungen sowie die fachdidaktischen konstruktivistischen Überzeugungen festgestellt werden. Dabei wirkten sich konstruktivistische Überzeugungen erwartungskonform positiv, transmissive Überzeugungen hingegen negativ auf den Lernfortschritt sowohl im Bereich Lesen als auch im Bereich Rechtschreiben aus. Die Ergebnisse von Mediationsanalysen legen nahe, dass der Einfluss der Überzeugungen auf die Rechtschreibleistung der Schüler:innen partiell über die schriftsprachliche Orientierung der Lehrkraft vermittelt wird, welche sich in der gewählten Vermittlungsmethode widerspiegelt (Fragestellung 2b, vgl. Mühle et al. under review).

Hinsichtlich der untersuchten Wissensbereiche *pädagogisches Wissen* und *fachliches Professionswissen* zeigten sich weder für die Lese- noch für die Rechtschreibkompetenz der Schüler:innen Effekte. Die Ergebnisse aus anderen fachdidaktischen Bereichen wie der Mathematik und den Naturwissenschaften, die für einen Einfluss des professionellen Wissens auf die Lernfortschritte sprechen (vgl. Kunter et al. 2011, Lange 2015), ließen sich für den basalen Lese- und Schreibunterricht also nicht replizieren. Aufgrund verschiedener Limitationen der vorgestellten Studie (z. B. geringe Stichprobengröße, Pandemiebedingungen) erscheint die Absicherung der Ergebnisse in weiterführenden Untersuchungen geboten.

Literatur

- Brügelmann, Hans/Brinkmann, Erika (1998): Die Schrift erfinden – Beobachtungshilfen und methodische Ideen für einen offenen Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben. Lengwil am Bodensee: Libelle.
- Budde, Monika/Riegler, Susanne/Wiprächtiger-Geppert, Maja (2012): Sprachdidaktik. 2. aktualisierte Auflage. Berlin: Akademie.
- Buehl, Michelle M./Alexander, Patricia A. (2001): Beliefs About Academic Knowledge. In: *Education- al Psychology Review*, Jg. 13, Nr. 4, S. 385-418.
- Corvacho del Toro, Irene (2013): Fachwissen von Grundschullehrkräften. Effekt auf die Rechtschreib- leistung von Grundschulern. Schriften aus der Fakultät Humanwissenschaften der Otto-Friedrich- Universität Bamberg, Band 13. Bamberg: University of Bamberg Press.
- Funke, Reinold (2014): Erstunterricht nach der Methode Lesen durch Schreiben und Ergebnisse schriftsprachlichen Lernens – Eine metaanalytische Bestandsaufnahme. In: *Didaktik Deutsch*, Nr. 36, S. 21-41.
- Hein, Christina (2015): Untersuchung von Unterrichtsbedingungen zu Erwerb und Entwicklung der Schriftkompetenz. Ergebnisse einer Interventionsstudie mit Kontrollklassen an einer Hamburger Grundschule von Klasse 1 bis 3. Berlin: Logos.
- Hess, Miriam/Denn, Ann-Katrin/Kirschhock, Eva-Maria/Lorenz-Krause, Alena/Lipowsky, Frank (2020): Effekte der Konzeption „Lesen durch Schreiben“ auf verschiedene Teilbereiche lauttreuer und orthografischer Verschriftung in der Mitte des ersten Schuljahres. In: *Zeitschrift für Grund- schulforschung*, Jg. 13, Nr. 2, S. 317-337.
- König, Johannes/Hanke, Petra/Glutsch, Nina/Jäger-Biela, Daniela/Pohl, Thorsten/Becker-Mrotzek, Michael/Schabmann, Alfred/Waschewski, Tina (2022): Teachers' professional knowledge for teaching early literacy: conceptualization, measurement, and validation. In: *Educational Assess- ment, Evaluation and Accountability*, Jg. 34, Nr. 4, S. 483-507.
- Kuhl, Tobias (2020): Rechtschreibung in der Grundschule. Eine empirische Untersuchung der Aus- wirkungen verschiedener Unterrichtsmethoden. Wiesbaden: Springer.
- Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Klusmann, Uta/Krauss, Stefan/Neubrand, Michael (Hrsg.) (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann.
- Lange, Kim/Ohle, Annika/Kleickmann, Thilo/Kauertz, Alexander/Möller, Kornelia/Fischer, Hans E. (2015): Zur Bedeutung von Fachwissen und fachdidaktischem Wissen für Lernfortschritte von Grundschülerinnen und Grundschulern im naturwissenschaftlichen Sachunterricht. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung*, Jg. 8, Nr. 1, S. 23–38.
- Lenhard, Wolfgang/Lenhard, Alexandra/Schneider, Wolfgang (2018): ELFE II. Ein Leseverständnis- test für Erst- bis Siebtklässler – Version II. 3. korrigierte Auflage. Göttingen: Hogrefe.
- May, Peter/Malitzky, Volkmar/Vieluf, Ulrich (2018): HSP 1+. Hamburger Schreibprobe 1+. Ham- burg: Verlag für pädagogische Medien.
- Mühle, Janine/Weyers, Jonas/König, Johannes/Hanke, Petra/Becker-Mrotzek, Michael/Glutsch, Nina/ Knips, Chantal/Pohl, Thorsten/Schabmann, Alfred/Träuble, Birgit/Waschewski, Tina (under re- view): Zum Einfluss von Vermittlungsmethode, professionellem Wissen und Überzeugungen von Lehrkräften auf die Lese- und Rechtschreibleistung im schriftsprachlichen Anfangsunterricht. *Zeit- schrift Unterrichtswissenschaft*.
- Reichen, Jürgen (2008): Lesen durch Schreiben: Lesenlernen ohne Leseunterricht. In: *Grundschulun- terricht Deutsch*, Jg. 55, Nr. 2, S. 4–8.
- Schmich, Juliane/Schreiner, Claudia/Toferer, Bettina (2009): Lehreinstellungen und -methoden, Kooperationsverhalten und Selbstwirksamkeit von Lehrkräften. In: Schmich, Juliane/Schreiner, Claudia (Hrsg.): *TALIS 2008. Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz. Erste Ergebnisse des inter- nationalen Vergleichs* Graz: Leykam, S. 41-50.

- Schrüder-Lenzen, Agi (2009). Schriftspracherwerb und Unterricht: Bausteine professionellen Handlungswissens. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Shulman, Lee S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. In: Harvard Educational Review, Jg. 57, Nr. 1, S. 1–22.
- Weinhold, Swantje (2009): Effekte fachdidaktischer Ansätze auf den Schriftspracherwerb in der Grundschule. Lese- und Rechtschreibleistungen in den Jahrgangsstufen 1-4. In: Didaktik Deutsch, Nr. 27, S. 53-75.

Autor:innen

Mühle, Janine, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Schulforschung mit dem Schwerpunkt Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe an der Universität zu Köln, ORCID: 0000-0001-8261-6180

Weyers, Jonas, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für empirische Schulforschung mit dem Schwerpunkt quantitative Methoden an der Universität zu Köln, ORCID: 0000-0003-1804-4434

Hanke, Petra, Dr., Professorin für Schulforschung mit dem Schwerpunkt Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe an der Universität zu Köln, ORCID: 0000-0003-1498-7849

König, Johannes, Dr., Professor für empirische Schulforschung mit dem Schwerpunkt quantitative Methoden an der Universität zu Köln, ORCID: 0000-0003-3374-9408

Knips, Chantal, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Deutsche Sprache und Literatur II, Arbeitsgruppe Schriftlichkeit an der Universität zu Köln, ORCID: 0000-0001-6310-6636

Pohl, Thorsten, Dr., Professor und Leiter der Arbeitsgruppe Schriftlichkeit am Institut für Deutsche Sprache und Literatur II der Universität zu Köln, ORCID: 0000-0002-1137-9269

Markus Peschel und Melanie Platz

Algorithmen aus Sicht der Sachunterrichts- und Mathematikdidaktik – Elemente der *Digital Literacy* im fächerverbindenden Unterricht der Primarstufe

Abstract

Zur Förderung eines verständigen Umgangs mit Algorithmen scheint ein fächerverbindender Ansatz der Fächer Sachunterricht und Mathematik geeignet, da einerseits mathematische Konzepte zur Beschreibung und Erklärung von Algorithmen verwendet werden können (*Mathematical Literacy*), und andererseits die Reflexion der Wirkungen im Sinne eines welterschließenden Lernens *mit* und *über* Medien im Sachunterricht eine kritische digitale Grundbildung im Sinne der *Digital Literacy* fördert. Dabei sind die Grenzen und Übergänge der Fachorientierung fließend und wechselseitig produktiv. Überlegungen zur differenzierten und gemeinsamen Einbettung eines solchen fächerverbindenden Ansatzes bezogen auf Sachunterricht und Mathematik werden am Beispiel von Suchmaschinen bzw. „Findemaschinen“ in diesem Beitrag vorgestellt.

Schlüsselwörter

Algorithmen, Sachunterricht, Mathematikunterricht, Digital Literacy

1 Algorithmen im Unterricht der Primarstufe

Ein Algorithmus ist ein Lösungsverfahren mittels einer endlichen Folge von eindeutig bestimmten und tatsächlich durchführbaren Teilhandlungen, mit dem man eine Vielzahl von gleichartigen Aufgaben lösen kann (Fischer/Hofer 2011, S. 35; Schönbeck/Schupp 1977, S. 138). Ein Algorithmus ist also ausführbar, eindeutig und endlich (Platz 2022b). Algorithmen sind eine fundamentale Idee der Mathematik (Lambert/Schmidt 2019; von der Bank 2016; Oldenburg 2011), sogar „eine der bedeutendsten fundamentalen Ideen der Mathematik“ (Ziegenbalg 2015, S. 303). Laut der Strategie Bildung in der Digitalen Welt sollen die Schülerinnen und Schüler

Funktionsweisen und grundlegende Prinzipien der digitalen Welt kennen und verstehen.
 [...] Algorithmische Strukturen in genutzten digitalen Tools erkennen und formulieren.
 [...] Eine strukturierte, algorithmische Sequenz zur Lösung eines Problems planen und verwenden (KMK 2016, S. 18).

In verschiedenen Basiscurricula bzw. Handreichungen oder Positionspapieren, z. B. Medienbildung und informatische Bildung des Ministeriums für Bildung und Kultur Saarland (MBK 2021; s. u. a. a. LS 2018; BB 2015) wird darüber hinaus das Behandeln der Bedeutung von Algorithmen im Unterricht angeführt: Kinder sollen Einflüsse von Algorithmen und Auswirkungen der Automatisierung von Prozessen in der digitalen Welt beschreiben und reflektieren. Im Sachunterricht bzw. in der Didaktik des Sachunterrichts wird algorithmisches Denken als eine wichtige Kompetenz verstanden und entsprechend „muss im Sachunterricht ein Grundverständnis des Algorithmisierens und Automatisierens (z. B. Computational Thinking – u. a. Wing 2006; Brennan/ Resnick 2012) sowie der Mensch-Maschine-Interaktion als Verstehensgrundlage der Digitalisierung erlangt werden. Dies kann allerdings nur in einem kontextgebundenen Zusammenhang und mit dem Ziel eines welterschließenden Sachunterrichts und nicht in einem zusätzlichen, Phänomene der Digitalisierung separierenden eigenen Themenblock oder Fach erfolgen“ (GDSU 2021, S. 5).

Nach KMK (2016) gehen die Entwicklung und das Erwerben der notwendigen Kompetenzen für ein Leben in einer digitalen Welt entsprechend „[...] über notwendige informatische Grundkenntnisse weit hinaus und betreffen alle Unterrichtsfächer. Sie können daher keinem isolierten Lernbereich zugeordnet werden.“ (KMK 2016, S. 12). Es bleibt daher die Frage, wie Lernkonzepte *über* Algorithmen sinnstiftend in den Unterricht eingebunden werden können, die „mögliche Anwendungen und gesellschaftliche Implikationen der Algorithmisierung integrieren und an lebensweltlich orientierte Phänomene und die kindlichen Perspektiven auf diese angebunden werden“ (GDSU 2021 S. 5).

Im Folgenden versuchen wir, eine solche Möglichkeit des fächerverbindenden Ansatzes im Mathematik- und Sachunterricht anhand des Beispiels „Such- bzw. Findemaschinen“ darzulegen.

2 Konzepte zur Förderung von Digital Literacy am Beispiel von Such- bzw. Findemaschinen

Bereits im Grundschulalter benötigen Kinder Kompetenzen, um in der digital-mediatisierten sowie vernetzten Welt (vgl. Irion et al. 2023) reflektiert handeln zu können – speziell im kompetenten Umgang mit (eigenen und fremden) Daten (vgl. Peschel et al. 2023, S. 45). Der fehlende bewusste Umgang mit Informationen und Daten, die mangelnde Transparenz von Filterungen sowie das häufig unerkannte Nutzer-Profilierung durch Algorithmen führen zu einer Unmündigkeit im Nutzungsverhalten von Kindern (wie auch Erwachsenen) beispielsweise mit Suchmaschinen (z. B. Platz 2022a). Der souveräne Umgang mit Daten und Algorithmen ist somit eine zentrale Zukunftsressource, und entsprechende Kompetenzen der User (hier: Schüler:innen der Primarstufe) gilt es, frühzeitig und reflektiert anzubahnen (GDSU 2021; Kneis/Peschel 2023). Dabei kann grundlegend auf das RANG-Modell (Reflexion, Analyse, Nutzung und Gestaltung) verwiesen werden (Irion et al. 2023), dessen Ziel es ist, die Entwicklungen in der Digitalität in einem gesellschaftlich-kulturellen Verständnis als neue Lernkultur (vgl. Peschel 2021) und mittels RANG-Kompetenzen (vgl. Irion et al. 2023) bildungsorientiert zu etablieren.

Zusätzlich zum Suchen, Einschätzen, Bewerten von Ergebnissen etc. erfordern die neuartigen „Findemaschinen“ in Form von KI-Chatbots (wie z. B. ChatGPT in Kombination mit Bing, oder Bard mit Google) als eine Nutzungsform der modernen KI-Anwendungen weitere Kompetenzen. Diese neuen Kompetenzen bzgl. Such- und Findemaschinen und Kenntnisse über die „unsichtbaren“ Beeinflussungen durch Algorithmen bzw. KI können – insbesondere in der Grundschule (vgl. KMK 2016, S. 12) – keinem einzelnen Lernbereich zugeordnet werden. Folglich müssen neue, spezifische Literacy-Konzepte in der Digitalität entwickelt werden, die in Verknüpfung mit fächerverbindenden Unterrichtsthemen umgesetzt werden.

Das zentrale Ziel ist es, Kinder und Erwachsene darin zu unterstützen, sich selbstbewusst, selbstbestimmt und sicher in digital durchdrungenen Lern-, Lebens- und Arbeitswelten zu bewegen. Dies kann durch Lernumgebungen erreicht werden, die den Blackbox-Effekt solcher Systeme thematisieren und sichtbar machen. Zentral dabei ist, dass die Lernenden in die Lage versetzt werden, verschiedene Suchergebnisse zu sichten, zu analysieren und die Ergebnisse im Vergleich zu kritisieren (z. B. Platz/Bierbrauer/Müller 2023, vgl. RANG, Irion et al. 2023). Übertragen auf Algorithmen in Suchmaschinen (vgl. Platz/Decker/Plote 2023) ergeben sich:

Tab. 1: Funktionen und RANG-Kompetenzdimensionen

	Funktion	Fokussierte RANG-Kompetenzdimension
(1)	Algorithmen als Lerninhalt: Wissen über und Fertigkeiten im Umgang mit Algorithmen aufbauen. Bezogen die Algorithmen in Suchmaschinen wird hier Search Engine Literacy adressiert.	Analyse
(2)	Algorithmen als Lernprinzip: Bezüge zur Realität herstellen, um die Schüler:innen für ein Bewusstsein von Algorithmen in der Lebenswelt zu sensibilisieren, ihr Verständnis zu fördern und ihre Kenntnisse und Fertigkeiten zu stärken. Bezogen auf Suchmaschinen geht es um die Frage: Wie, wo und warum sind Informationen im Internet repräsentiert und wie muss ich mit der Suchmaschine kommunizieren, um Erkenntnisse/Wissen für mein Leben zu generieren?	Nutzung
(3)	Algorithmen als Beitrag zur Lebenswelterschließung: die umfassendste Funktion, in ihr sind die zuvor genannten aufgehoben.	Reflexion und Gestaltung

Konkret bezogen auf Suchmaschinen werden nach dem RANG-Modell Fragen gestellt wie: Sind meine Ergebnisse vertrauenswürdig und brauchbar? Auf welcher Basis werden diese Ergebnisse (nur) mir so präsentiert? Welche Informationen über mich erhalten Dritte durch meine Sucheingaben? Hier wird *Digital Literacy* adressiert, genauer Filterblasen und der kritische Umgang mit ihnen. Dabei lässt sich (1) vornehmlich im Mathematikunterricht, (2) an der Schnittstelle Mathematik- und Sachunterricht und (3) vornehmlich im Sachunterricht als Beitrag zur Lebenswelterschließung verorten, wobei wir Übergangsbereiche und Doppeladressierungen nicht ausschließen.

3 Fazit

Digital Literacy scheint uns eine zentrale Kompetenz für die Bildung in der Digitalen Welt im Sinne der KMK-Strategie (2016) zu sein. Für die Entwicklung dieser Kompetenz bietet sich das Teilgebiet des Umgangs mit Such- bzw. Findemaschinen und deren mittels Algorithmen gefilterten und intransparenten Ergebnissen an. Dies adressiert generell den Umgang mit Daten – eigenen und fremden – im World Wide Web sowie den kompetenten Umgang mit Phänomenen der Digitalisierung innerhalb einer digitalen Welt. Dabei sind die vielfältigen Fachkulturen

und Unterrichtsfächer sinnvoll zu vernetzen und mit den jeweiligen und übergreifenden fach-digital bezogenen Konzepten zu nutzen. Sachunterricht und Mathematik scheinen sich insbesondere unter den Aspekten der Algorithmisierung mit den jeweiligen Konzepten dahingehend sinnvoll zu ergänzen, weswegen solche und weitergehende fächerübergreifende Ansätze für die Grundschule entwickelt werden müssen.

Literatur

- BB (2015): Rahmenlehrplan Berlin-Brandenburg – Teil B: Fächerübergreifende Kompetenzentwicklung. Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM). URL: <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/rlp-online>, [Abrufdatum 04.04.2024].
- Fischer, Peter/Hofer, Peter (2011): Lexikon der Informatik. Berlin: Springer.
- GDSU (2021): Positionspapier Sachunterricht und Digitalisierung. Erarbeitet von der AG Medien & Digitalisierung der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts – GDSU (Markus Peschel, Friedrich Gervé, Inga Gryl, Thomas Irion, Daniela Schmeinck, Philipp Straube). URL: <http://www.gdsu.de>, [Abrufdatum: 22.04.2021].
- Irion, Thomas/Peschel, Markus/Schmeinck, Daniela (2023): Grundschule und Digitalität. Grundlagen, Herausforderungen, Praxisbeispiele. Frankfurt a. M.: Grundschulverband e. V.
- KMK (2016): Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016). URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2016/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf, [Abgerufen am 15.05.2024].
- Kneis, Sarah/Peschel, Markus (2023): kidipedia – produzieren und konsumieren in einer Kultur der Digitalität. In: Irion, Thomas/Peschel, Markus/Schmeinck, Daniela (Hrsg.): Grundschule und Digitalität. Grundlagen, Herausforderungen, Praxisbeispiele. Band 155. Beiträge zur Reform der Grundschule. Frankfurt a. M.: Grundschulverband e.V., S. 238–247.
- Lambert, Anselm/Schmidt, Pascal (2019): Algorithmen im Mathematik- und im Informatikunterricht. In: MU, Jg. 65, Nr. 4, S. 23–38.
- LS (2018): Im digitalen Zeitalter qualitätsorientiert lernen – Chancen und Grenzen digitaler Medien. Eine Handreichung für Lehrkräfte aller Fächer aus allen Schularten, -stufen und -typen. Landesinstitut für Schulentwicklung. URL: www.ls-bw.de, [Abrufdatum: 04.04.2024].
- MBK (2021): Basiscurriculum Medienbildung und informatische Bildung. Ministerium für Bildung und Kultur Saarland. URL: https://www.saarland.de/SharedDocs/Downloads/DE/mbk/Bildungsserver/Unterricht_und_Bildungsthemen/Medienbildung/Basiscurriculum.pdf?__blob=publicationFile&v=1, [Abrufdatum: 15.05.2024].
- Oldenburg, Reinhard (2011): Mathematische Algorithmen im Unterricht. Wiesbaden: Vieweg+Teubner.
- Platz, Melanie (2022a): Search Engine Literacy – mehr als Kompetenzen zum Recherchieren mit Suchmaschinen. In: Irion, Thomas/Peschel, Markus/Schmeinck, Daniela (Hrsg.): Grundschule und Digitalität. Beiträge zur Reform der Grundschule 155. Frankfurt a. M.: Grundschulverband, S. 298–307.
- Platz, Melanie (2022b): ggT: mit Euklid – oder ohne. Traditionelle Themen im Längsschnitt. In: Der Mathematikunterricht, 1/2022, S. 4–15.
- Platz, Melanie/Bierbrauer, Christina/Müller, Lea M. (2023): Förderung von Search Engine Literacy im Mathematikunterricht der Grundschule. In: Dilling, Frederik/Turm, Daniel/Witzke, Ingo (Hrsg.): Digitaler Mathematikunterricht in Forschung und Praxis. Münster: WTM, S. 181–190.

- Platz, Melanie/Decker, Alexander/Plote, Christine (2023): Förderung eines verständigen Umgangs mit Suchmaschinen im Elementarbereich. Das Kita-Handbuch.URL: <https://www.kindergarten-paedagogik.de/fachartikel/bildungsbereiche-erziehungsfelder/medienerziehung-informationstechnische-bildung/foerderung-eines-verstaendigen-umgangs-mit-suchmaschinen-im-elementarbereich/>, [Abrufdatum 15.05.2024].
- Schönbeck, Jürgen/Schupp, Hans (1977): PLUS Mathematisches Unterrichtswerk. 8. Schuljahr. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Von der Bank, Marie-Christine (2016): Fundamentale Ideen der Mathematik: Weiterentwicklung einer Theorie zu deren unterrichtspraktischer Nutzung, Dissertation. Universität des Saarlandes.
- Ziegenbalg, Jochen (2015): Algorithmik. In: Bruder, Regina/Hefendehl-Hebeker, Lisa/Schmidt-Thieme, Barbara/Weigand, Hans-Georg (Hg.): Handbuch der Mathematikdidaktik. Berlin/Heidelberg: Springer Spektrum, S. 303–329.

Autor:innen

Peschel, Markus, Dr., Professor für Didaktik des Sachunterrichts an der Universität des Saarlandes, ORCID: 0000-0002-1334-2531

Platz, Melanie, Dr. rer. nat., Professorin für Didaktik der Primarstufe mit dem Schwerpunkt Mathematik an der Universität des Saarlandes, ORCID: 0000-0002-4725-9955

*Caroline Theurer, Katharina Kindermann,
Julia Fromm, Nadine Krüger, Maria Eisenmann
und Sanna Pohlmann-Rother*

Das StoryTimE-Projekt – Ergebnisse einer Pilotstudie zur Rolle des Feedbacks im digital gestützten Englischunterricht

Abstract

Empirische Untersuchungen nehmen im Kontext von digital gestütztem Unterricht verstärkt die Rolle der Lehrkräfte in den Blick (z. B. Scheiter 2021). Es besteht weitgehend Konsens, dass für eine qualitätsvolle Gestaltung digital gestützter Lernumgebungen die gleichen Qualitätskriterien (z. B. Praetorius/Gräsel 2021) relevant sind wie für traditionell-analoge. Daraus ergibt sich die Frage, wie Interaktionen und Feedback gestaltet sein können, damit Lernende bestmöglich profitieren.

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurde eine Unterrichtsreihe für den Englischunterricht der vierten Jahrgangsstufe konzipiert, in deren Produktionsphase Kinder in Kleingruppen am Tablet eigenständig ein multimediales Märchen entwickeln. Abseits einiger formaler Vorgaben hatten die Lernenden sowohl inhaltlich als auch medial Gestaltungsfreiheit. Die Produktion wurde in zwei Klassen von zwei Personen systematisch mit Fokus auf das Feedback durch die Lehrkraft beobachtet.

Allen Kleingruppen ist es gelungen ein Produkt zu erschaffen, das den Vorgaben mindestens entsprach. Die konzipierte Unterrichtsreihe ermöglichte es effektiv, individuell angepasste Angebote für Kinder verschiedener Leistungsniveaus bereitzustellen. Dadurch konnten sie weitgehend eigenständig eine freie Sprachproduktion entwickeln. Dies stellt sowohl fachdidaktisch als auch medienpädagogisch ein bedeutendes Ergebnis dar. Die Analysen verdeutlichen dabei allerdings auch die Anforderungen des Settings an die Lehrkraft, indem sichtbar wird, welch differenziertes Feedback für erfolgreiches Arbeiten nötig ist.

Schlüsselwörter

Fremdsprachenlernen, Feedback, Storytelling, Tablet

1 Hintergrund und Grundidee der Studie

Digitalisierung und Mediatisierung prägen unsere gesellschaftliche Wirklichkeit und stellen den aktuell wohl größten Transformationsprozess für schulisches Lehren und Lernen dar (vgl. Irion/Knoblauch 2021, S. 123). Empirische Untersuchungen zum Einsatz digitaler Medien im Unterricht legten lange Zeit den Fokus überwiegend auf die Interaktion der Lernenden mit dem digitalen Medium. Erst in jüngerer Zeit wird in der Forschungsperspektive des *Technology-Enhanced Teaching* (TET) auch der jeweilige Unterrichtskontext und spezifisch die Rolle der Lehrpersonen stärker berücksichtigt (vgl. Scheiter 2021, S. 1053). Das Potenzial digitaler Medien ist damit stark an die Art ihres unterrichtlichen Einsatzes gekoppelt (Sung/Chang/Liu 2016; Sung/Yang/Lee 2017). Anknüpfend an Befunde aus der Unterrichtsqualitätsforschung (z. B. Begrich et al. 2023; Lachner/Scheiter/Stürmer 2020) kann die Prozessqualität von Unterricht (mit digitalen Medien) auch am Merkmal der konstruktiven Lernunterstützung (z. B. Bleck/Lipowsky 2019) beurteilt werden.

Hier setzt das Forschungsprojekt StoryTimE an: Im Fokus der Studie steht die konstruktive Lernunterstützung als Prozessmerkmal des Unterrichts (vgl. Pohlmann-Rother/Kürzinger/Lipowsky 2020, S. 592). Umgesetzt wird das Vorhaben im digital gestützten Englischunterricht der Grundschule, wobei Unterricht als Ko-Konstruktion des Handelns von Lehrkräften und Lernenden in Bezug auf einen Unterrichtsgegenstand verstanden wird (vgl. Praetorius/Kleickmann 2022, S. 149), in dem das klassische didaktische Dreieck um das digitale Medium erweitert wird. Es kann dabei davon ausgegangen werden, dass sich das Interaktionsgeflecht (Lehrkraft-Lernende-Gegenstand) durch die Ergänzung eines digitalen Mediums verändert, weil sich Herausforderungen an professionelle Kompetenzen der Lehrkräfte ergeben (vgl. Scheiter 2021, S. 1048), z. B. im technischen Umgang mit den digitalen Endgeräten (KMK 2016; Kindermann/Pohlmann-Rother 2023), oder weil sich Veränderungen unterrichtlicher Handlungspraktiken zeigen (Thiersch/Wolf 2023). Dies lenkt die Aufmerksamkeit auf die Bedeutung von Feedback-Situationen, die sich in digital gestützten Lernsettings zwischen Lernenden, Lehrkraft und digitalem Medium entfalten.

2 Fragestellung und methodisches Vorgehen

Das StoryTimE-Projekt widmet sich u. a. der Frage: *Wie lässt sich das Feedback von Lehrkräften bei kreativen Gestaltungsaufgaben im Tablet-gestützten Englischunterricht der Grundschule beschreiben?*

Als unterrichtspraktisches Beispiel dient das *digital storytelling*. *Digital storytelling* bezeichnet das Rezipieren und Produzieren von Geschichten, in denen verschiedene Darstellungsformen (z. B. Schrift, Bild, Audio) verwendet und miteinander

verbunden werden (Rahiem 2021). Als mobiles Endgerät für die Umsetzung des *digital storytellings* bietet sich das Tablet an, das verschiedene Darstellungsformen, Steuerungsarten und Ablaufstrukturen zulässt (vgl. Bastian/Kolb 2020).

2.1 Design

Um die Forschungsfrage zu beantworten, wurde eine für das Projekt entwickelte Unterrichtsreihe zum *digital storytelling* (*It's story time – Let's create our own digital fairy tale*) im Englischunterricht der 4. Jahrgangsstufe durchgeführt. Im Rahmen der Unterrichtssequenz rezipieren die Kinder zunächst mittels analoger und digitaler Methoden Märchen aus dem deutschen und angloamerikanischen Sprachraum. Daran schließt sich eine Produktionsphase an, in der die Lernenden ein eigenes multimediales Märchen in englischer Sprache am Tablet gestalten. Die nachfolgenden Ergebnisse beziehen sich auf die Pilotierungsphase des Projekts, in der die Unterrichtsreihe in zwei vierten Klassen durchgeführt wurde.

2.2 Datenerhebung und -auswertung

Zur Datengewinnung wurden Beobachtungssysteme zur Klassifizierung von Feedbackprozessen entwickelt. Hierbei wurde sich an Vorarbeiten aus analogen Unterrichtssettings orientiert (Lotz et al. 2013; Pohlmann-Rother/Kürzinger 2019): Existierende Systeme wurden gemäß des Forschungsansatzes des *design-based research* in einem iterativen Prozess weiterentwickelt (Schiefner-Rohs 2022). Die entwickelten Beobachtungssysteme wurden genutzt, um die Produktionsphase der Unterrichtsreihe durch zwei geschulte Personen hinsichtlich feedbackbezogener Kategorien wie *Ebene*, *Funktion* und *Inhalt* zu klassifizieren. Der Fokus lag damit auf dem Handeln der Lehrkraft. Die Beobachtungen fanden live im Klassenzimmer bzw. durch einen Videostream in einen Nebenraum statt.

3 Erste Ergebnisse

Allen Kleingruppen ist es gelungen, ein multimediales Märchen zu erstellen, das mindestens den Vorgaben entsprach; viele übertrafen die Erwartungen. Mit der entwickelten Unterrichtsreihe konnte demnach Kindern jeglichen Fähigkeitsniveaus ein passendes Angebot gemacht werden, mit dem sie weitgehend eigenständig in eine freie Sprachproduktion gelangt sind. Das stellt sowohl fachdidaktisch als auch medienpädagogisch betrachtet ein zentrales Ergebnis dar.

Wie die weiteren Analysen der Feedbackprozesse offenbaren, benötigten die Kinder dafür allerdings auch aktive Unterstützung: In den beobachteten Doppelstunden der Produktionsphase wurden insgesamt 143 Events von den Beobachterinnen als Feedbacksituationen klassifiziert. Davon bezog sich das Feedback zumeist auf die Ebene der Aufgabe (55; 38.46%) bzw. den Prozess (45; 31.47%), nur in zwei Fällen (1.40%) auf die Selbstregulation. In 22 Fällen (15.38%) wurden

verschiedene Mischformen der adressierten Ebenen erkannt. Was die Funktion des Feedbacks betrifft, lässt sich festhalten, dass eine große Zahl der Rückmeldungen einfache Feed-Backs waren (43; 30.07%), 56 (39.16%) waren Feed-Ups und lediglich zehn (6.99%) wurden als Feed-Forwards klassifiziert. In 30 Fällen (20.98%) wurden Mischformen erkannt. Von besonderer Relevanz erscheint die Beobachtung zu Inhalten der Feedbacks: Je rund ein Drittel der Rückmeldungen entfielen auf fachliche (51; 35.66%) und technische (42; 29.37%) Aspekte. Feedbacks, die (auch) auf den kreativen Gestaltungsprozess Bezug nahmen, kamen nur in 14.69% der Events vor.

4 Diskussion und Ausblick

Die hier vorgestellten Analysen gewähren einen kleinen Einblick in Feedbackprozesse während der Produktionsphase einer digital gestützten Unterrichtsreihe im Fach Englisch in der Grundschule. Die systematische Analyse des Lehrkräftefeedbacks verdeutlicht dabei die Komplexität dieser multimodalen Gestaltungsaufgabe: Insgesamt wurde eine Vielzahl von Feedbacksituationen klassifiziert, wobei angemerkt werden muss, dass durch die live-Beobachtungen mutmaßlich noch nicht jede Situation festgehalten und kodiert werden konnte. Die vorgenommenen Kodierungen zeigen allerdings trotz dieser Einschränkung ein herausforderndes Setting: Neben fachlichen Inhalten und jenen, die eine individuelle Umsetzung der Gestaltungsidee betreffen, bezogen sich die Feedbacks zu rund 30% auch auf technische Aspekte, d. h. den Umgang mit dem Tablet selbst bzw. seinen Funktionen. Daraus erwächst für die Lehrkräfte ein Mehraufwand, da sie eine weitere Inhaltsebene im Blick haben müssen. Dieser Mehraufwand erweist sich allerdings als wirksam, wenn man bedenkt, dass alle Kinder ein sowohl für sich selbst als auch für die Lehrkraft zufriedenstellendes Ergebnis erreichen konnten. Neben fachlichen und kreativen Kompetenzen werden durch die Unterrichtsreihe – und das erforderliche Feedback – auch Kompetenzen im digitalen Bereich gefördert, was ein übergeordnetes Ziel von Grundschulunterricht sein sollte (KMK 2016; Irion/Knoblauch 2021).

Selbstredend kann ausgehend von diesen Ergebnissen nicht verallgemeinert werden. So schränkt nicht nur die kleine Stichprobe die Reichweite der Befunde ein, es müssen auch die Unzulänglichkeiten angemerkt werden, die live-Beobachtungen im Vergleich zu videogestützter Unterrichtsforschung mit sich bringen. Wie erwähnt, ist es möglich, dass nicht alle Events erfasst worden sind oder der Kontext durch wiederholte Betrachtung des Events teilweise zu anderen Entscheidungen geführt haben könnte. Aus diesem Grund wird für die geplante Hauptstudie eine Stichprobengröße von N=10 Klassen und eine Videographie der Produktionsphase angestrebt. Künftig soll bspw. auch analysiert werden, wie die Feedbacks auf die Lernenden verteilt werden.

Weiterhin sollen auch die Produkte unter mediendidaktischer, kreativitätspädagogischer und sprachdidaktischer Perspektive ausgewertet und zur Prozessebene in Beziehung gesetzt werden, um differenzierte Analysen zu Zusammenhängen zwischen Prozess- und Produktmerkmalen durchführen zu können.

Literatur

- Bastian, Jasmin/Kolb, Christine (2020): Tablets in Schule und Unterricht. Anforderungen an den Kompetenzerwerb von Lehrkräften und Konsequenzen für die Lehrkräftebildung. In: Rothland, Martin/Herrlinger, Simone (Hrsg.): Digital?! Perspektiven der Digitalisierung für den Lehrberuf und die Lehrerbildung. Münster: Waxmann, S. 127-142.
- Begrich, Lukas/Praetorius, Anna-Katharina/Decristan, Jasmin/Fauth, Benjamin/Göllner, Richard/Herrmann, Christian/Kleinknecht, Marc/Taut, Sandy/Kunter, Mareike (2023): Was tun? Perspektiven für eine Unterrichtsqualitätsforschung der Zukunft. In: Unterrichtswissenschaft, Jg. 51, S. 63-97.
- Bleck, Victoria/Lipowsky, Frank (2019): Qualität von Unterricht untersuchen und evaluieren. In: Kiel, Ewald/Herzig, Bardo/Maier, Uwe/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Handbuch Unterricht an allgemeinbildenden Schulen. Bad Heilsbrunn: Julius Klinkhardt S. 466-74.
- Irion, Thomas/Knoblauch, Verena (2021): Lernkulturen in der Digitalität. Von der Buchschule zum zeitgemäßen Lebens- und Lernraum im 21. Jahrhundert. In: Peschel, Markus (Hrsg.): Kinder lernen Zukunft. Didaktik der Lernkulturen. Frankfurt/Main: Grundschulverband e.V., S. 122-145.
- Kindermann, Katharina/Pohlmann-Rother, Sanna (2023): Digitale Bilderbücher als differenzierendes Aufgabenformat für inklusiven Grundschulunterricht. In: QfI – Qualifizierung für Inklusion, Jg. 5, Nr. 1.
- Kindermann, Katharina/Fromm, Julia/Theurer, Caroline/Krüger, Nadine (i. E.): Multimediales Geschichtenerzählen im frühen Fremdsprachenunterricht. In: Brandt, Birgit/Bröll, Lena (Hrsg.): Digitales Lernen in der Grundschule IV. Münster: Waxmann.
- KMK [Kultusministerkonferenz] (2016): Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. Beschluss vom 08.12.2016. Berlin: Sekretariat der KMK.
- Lachner, Andreas/Scheiter, Katharina/Stürmer, Kathleen (2020): Digitalisierung und Lernen mit digitalen Medien als Gegenstand der Lehrerbildung. In: Cramer, Colin/König, Johannes/Rothland, Martin/Blömeke, Sigrid (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: UTB, S. 67-75.
- Lotz, Miriam/Berner, Nicole/Gabriel, Katrin (2013): Auswertung der PERLE-Videostudien und Überblick über die Beobachtungsinstrumente. In: Lipowsky, Frank/Faust, Gabriele (Hrsg.): Dokumentation der Erhebungsinstrumente des Projekts „Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulkindern“ (PERLE). 3., Technischer Bericht zu den PERLE-Videostudien. Frankfurt a. M.: GFPP, S. 83-103.
- Pohlmann-Rother, Sanna/Kürzinger, Anja (2019): Niedrig und mittel inferente Kodierung: Individuelle Lernunterstützung im Schreibunterricht. In: Hess, Miriam/ Denn, Ann-Katrin/Lipowsky, Frank (Hrsg.): Technischer Bericht zu den PERLE-Videostudien. Band 2: Beobachtungssysteme zur Beschreibung und Qualität von Grundschulunterricht. Frankfurt a. M.: GFPP, S. 367-386.
- Pohlmann-Rother, Sanna/Kürzinger, Anja/Lipowsky, Frank (2020): Feedback im Anfangsunterricht der Grundschule. Eine Videostudie zum Feedbackverhalten von Lehrpersonen in der Domäne Schreiben In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 23, S. 591-611.
- Praetorius, Anna-Katharina/Gräsel, Cornelia (2021): Noch immer auf der Suche nach dem heiligen Gral: Wie generisch oder fachspezifisch sind Dimensionen der Unterrichtsqualität? In: Unterrichtswissenschaft, Jg. 49, S. 167-188.

- Praetorius, Anna-Katharina/Kleickmann, Thilo (2022): Nutzung von Lerngelegenheiten im Unterricht: Konzeptuelle und methodische Zugänge und Herausforderungen. Einführung in den Thementeil. In: Unterrichtswissenschaft, Jg. 50, S. 149-155.
- Quast, Jennifer/Rubach, Charlott/Lazarides, Rebecca (2021): Lehrkräfteeinschätzungen zu Unterrichtsqualität mit digitalen Medien. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, Jg. 11, Nr. 2, S. 309-341.
- Rahiem, Maila (2021): Storytelling in early childhood education. Time to go digital. In: International Journal of Child Care and Education Policy, Jg. 15, Nr. 4, S. 1-20.
- Scheiter, Katharina (2021): Lernen und Lehren mit digitalen Medien: Eine Standortbestimmung. Wiesbaden. Springer Fachmedien.
- Schiefner-Rohs, Mandy (2022): Medienpädagogik und Design Based Research. In: Sander, Uwe/von Gross, Friederike/Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: Springer VS. S. 459-466.
- Sung, Yao-Ting/Chang, Kuo En/Liu, Tzu-Chien (2016): The Effects of Integrating Mobile Devices with Teaching and Learning on Students' Learning Performance. A Meta-Analysis and Research Synthesis. In: Computers & Education, Jg. 94, S. 252-275.
- Sung, Yao-Ting/Yang, Je-Ming/Lee, Han-Yueh. (2017): The Effects of Mobile-Computer-Supported Collaborative Learning. Meta-Analysis and Critical Synthesis. In: Review of Educational Research, Jg. 87, Nr. 4, S. 768-805.
- Thiersch, Sven/Wolf, Eike (2023): Interaktion im digital mediatisierten Unterricht. Situative Ethnographien sozialisatorischer Praktiken und Strukturen. In: Aßmann, Sandra/Ricken, Norbert (Hrsg.): Bildung und Digitalität. Wiesbaden: Springer, S. 247-271.

Autorinnen

Theurer, Caroline, Dr., Akademische Forschungsrätin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik an der Universität Würzburg, ORCID: 0000-0002-0598-1915

Kindermann, Katharina, Dr., Akademische Rätin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg, ORCID: 0000-0002-9201-4121

Fromm, Julia, Grundschullehrerin und Dozentin an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg

Krüger, Nadine, Lehrkraft für besondere Aufgaben an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg, ORCID: 0009-0008-1273-8113

Eisenmann, Maria, Dr., Universitätsprofessorin an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg, ORCID: 0000-0002-0289-3565

Pohlmann-Rother, Sanna, Dr., Professorin für Grundschulpädagogik und -didaktik der Julius-Maximilians-Universität Würzburg, ORCID 0000-0002-0857-256X

Lehrkräftebildung

Frederike Bartels und Friederike-Sophie Maasch

„School is not a building, but a mindset“ – Professionalisierungspotenziale einer internationalen Sommerschule für angehende Grundschullehrkräfte

Abstract

Die Studie untersucht eine englischsprachige, zweiwöchige Sommerschule für angehende Grundschullehrkräfte als Beispiel für internationale Kurzerfahrungen. Mithilfe von durch einen Fragebogen erhobenen Selbstbewertungen von 24 Lehramtsstudierenden aus Estland, Deutschland und Italien (aus den Jahren 2022 und 2023) werden Konzeption, Qualität und wahrgenommener Lernzuwachs analysiert. Die Ergebnisse deuten auf positive Bewertungen des Angebots und eine bessere Vorbereitung auf multikulturelle Klassen hin. Die Studie hebt das Potenzial solcher Sommerschulen für die Professionalisierung von Grundschullehrkräften hervor und sensibilisiert für komplexe Herausforderungen.

Schlüsselwörter

Internationalisierung, Summer School of Teacher Education, Professionalisierung, Grundschullehramt, Forschung

1 Hintergrund

Das zunehmend internationale Arbeitsumfeld stellt Grundschullehrkräfte vor vielfältige und komplexe Herausforderungen. Sie fühlen sich durch ihre Ausbildung oft nur unzureichend auf den Umgang mit multikulturellen und heterogenen Lerngruppen vorbereitet (OECD 2020, S. 36-37). Um dieser Problematik zu begegnen, bieten internationale Sommerschulen vielversprechende Potenziale, um internationale, interkulturelle oder globale Dimensionen in die Lehrerbildung zu integrieren. Sommerschulen eröffnen die Gelegenheit, in einem zeitlich begrenzten Rahmen relevante Kompetenzen zu erwerben, zum Beispiel pädagogisch-psychologisches Wissen, Organisationswissen und die Sensibilisierung für Diversität als entscheidende Elemente für erfolgreiches Unterrichten (Caena 2014, S. 9)

Trotz des Potenzials gibt es bisher nur wenig Forschung zu internationalen Kurzzeitprogrammen im Lehramtsstudium. Die Teilnahme an Sommerschulen ist insgesamt noch sehr gering, wie eine Studie des Deutschen Akademischen Austauschdienstes zeigt (DAAD 2023). Gründe hierfür können sowohl institutionelle Rahmenbedingungen als auch individuelle Faktoren sein. Auch über die Wirkungen ist bislang nur wenig bekannt. Neben positiven Aspekten wie einer vertieften Reflexion (u. a. Leutwyler/Lottenbach 2011) berichten Studien zu Mobilitätsenerfahrungen auch von potenziell negativen Erlebnissen wie sozialer Ausgrenzung (Guo/Guo 2022) oder der Verstärkung von Stereotypen (u. a. Massumi 2017). Die Forschung zu Lehrerbildungsprogrammen legt nahe, dass mögliche Wirkungen von Sommerschulen durch individuelle Merkmale der Teilnehmenden, Erfahrungen während der Veranstaltung und die Kompetenz der Lehrenden erklärt werden können (Dunekacke/Jenßen/Blömeke 2021). Aspekte wie Konzeption, Dauer, Workload, Anzahl der Vorlesungsstunden, Ausstattung der Räumlichkeiten, Atmosphäre, Zeitpunkt, Schwerpunktthemen, Kosten, Einbettung in den Studienverlauf und Diversität der Teilnehmenden könnten eine entscheidende Rolle für die Wahrnehmung, Akzeptanz und Wirkung spielen. In der vorliegenden Untersuchung interessiert deshalb, (Forschungsfrage) *wie die Teilnehmer:innen die Konzeption und Qualität der Sommerschule bewerten und welche Faktoren ihre Bewertung beeinflussen*. Ein besseres Verständnis dieser Zusammenhänge kann dazu beitragen, die Effektivität von Sommerschulen in der Lehrer:innenbildung zu optimieren und gezielter auf die Bedürfnisse angehender Lehrkräfte einzugehen.

2 Konzeptionelle Gestaltung der Sommerschule

Die englischsprachige, zweiwöchige Summer School of Teacher Education ist als Modul „Teaching and Learning at Primary School from an international perspective“ im überfachlichen Wahlpflichtbereich an der Universität Vechta (DE), der Universität Tallinn (EE) und der Freien Universität Bozen (IT) etabliert. Die Sommerschule wird in der vorlesungsfreien Zeit durchgeführt und integriert vier Online-Termine. Die Veranstaltung ist für die Teilnehmenden kostenfrei und wird vom DAAD über das Projekt „MAPS – Mobility in the Master of Primary School Education“ finanziell unterstützt. Der Workload beträgt 180 Stunden (60 Stunden Präsenzzeit + 120 Stunden Selbststudium + ein optionales interkulturelles Training von 7 Stunden). Die Themen der Sommerschule, die in mehrtägigen Seminaren behandelt werden, sind Outdoor Learning (1 SWS), Montessori Pedagogy (1 SWS) und Dealing with Diversity and Promoting Equity (2 SWS). Die Dozent:innen stammen aus Estland, Italien und Österreich. Die Kurse wurden in beiden Jahren von denselben Dozent:innen durchgeführt. Im Jahr 2023 wurde eine zusätzliche Dozentin aus Estland eingebunden (Fokus: Music in integrated

learning activities). Die Anzahl an lecture hours und Schulbesuchen erhöhte sich im Jahr 2023 leicht.

3 Methode

Stichprobe: Die Untersuchungspopulation der Jahre 2022 und 2023 sind N=24 Teilnehmende. Im Jahr 2022 partizipierten jeweils 2 Studierende aus Deutschland und Italien sowie 5 Studierende aus Estland an der Sommerschule. Im Jahr 2023 erhöhte sich die Anzahl der deutschen und italienischen Teilnehmenden auf 5, während die Anzahl der estnischen Teilnehmenden gleich blieb.

Instrumente: Es wird ein Fragebogen eingesetzt, der im Rahmen des Projekts „EduSaPMan“ (2017) entwickelt und um eigene Fragen ergänzt wurde. Dieser erfasst die Gründe für die Teilnahme (ein Item mit Mehrfachantworten), die Organisation (zehn Items; $\alpha = .87$), den Inhalt und die Qualität der Lehrveranstaltungen (elf Items; $\alpha = .88$), die Kompetenzen (fachlich, didaktisch, pädagogisch) der Dozent:innen (sechs Items; $\alpha = .94$), die praktische Arbeit/Exkursionen/Studierendenbeiträge (sechs Items; $\alpha = .89$) sowie den Lernzuwachs (ein Item). Zusätzlich gab es die Möglichkeit einzelne Aspekte näher zu beschreiben. Ausgehend von deskriptiv-analytischen Ansätzen, werden mittels linearer Regressionsanalysen Zusammenhänge zwischen Lehrveranstaltungsformat und berichtetem Lernzuwachs betrachtet. Ergänzende Erklärungen werden inhaltsanalytisch auf Themen und Trends untersucht.

4 Ausgewählte quantitative und qualitative Ergebnisse

Insgesamt zeigt sich in beiden Durchgängen eine hohe Zufriedenheit hinsichtlich der Dauer ($M=4.83$, $SD=1.31$) und des gewählten Zeitpunkts ($M=5.3$, $SD=1.2$) der Sommerschule. Ebenso wurden die Arbeitsbelastung ($M=5.04$, $SD=1.19$), die Anzahl der lecture hours ($M=4.42$, $SD=1.35$), die Gesamtorganisation ($M=4.87$, $SD=1.3$) und das Zeitmanagement ($M=4.79$, $SD=1.53$) positiv bewertet. Mittelwertvergleiche belegen, dass die Anzahl der Kurse von den Teilnehmenden des ersten Durchgangs (2022: $n=9$ vS. 2023: $n=15$) signifikant besser bewertet wurde ($M=5.33$, $SD=.71$) als von der zweiten Kohorte ($M=3.83$, $SD=1.3$; $t(22)=3.475$, $p=.003$), ebenso wie der Workload, die Organisation und das Zeitmanagement. Mit dem Inhalt und der Qualität der Lehrveranstaltungen waren die Student:innen überdurchschnittlich zufrieden. Besonders gelobt wurde der Einsatz didaktischer Hilfsmittel ($M = 5.67$, $SD = 0.48$), gefolgt von der klaren Strukturierung des Lehrmaterials ($M = 5.33$, $SD = 0.70$), dem angemessenen Lerntempo ($M = 5.13$, $SD = 0.79$) und der positiven Lernatmosphäre ($M = 5.45$, $SD = 0.88$). Eine Teilnehmerin berichtete aber auch von Ausgrenzungserfahrungen: „because people

were being grouped with people from their own nationalities. It wasn't pleasant all the time"; "I really didn't feel welcomed." (S16). Die Veranschaulichung der Inhalte durch Exkursionen ($M = 5.25$, $SD = 0.84$), sowie durch Beispiele ($M = 5.17$, $SD = 0.91$) wurde als besonders positiv bewertet.

Kompetenzen: Die Selbstbewertung des Wissenszuwachses ($M = 5.3$, $SD = 0.63$) war hoch. Die Mehrheit der Studierenden (70,8%) fühlen sich deutlich besser auf ihre zukünftige Arbeit in multikulturellen und mehrsprachigen Klassen vorbereitet und bewerten ihren interkulturellen und sprachlichen Lernzuwachs als hoch bzw. sehr hoch. Die Student:innen fühlen sich befähigt, "to become a teacher who is more open-minded" und "to have a better understanding of what I need to do to be effective".

Einflussfaktoren: Regressionsanalytische Auswertungen zeigen, dass etwa 34,4% der Variation in der abhängigen Variable (subjektive Vorbereitung auf multikulturelle Klassen) durch die unabhängige Variable Organisation (Dauer, Workload, Anzahl der lecture hours) erklärt wird. Auch ein signifikant positiver Zusammenhang zwischen dem Inhalt/der Lehrqualität und dem wahrgenommenen Wissenszuwachs ist beobachtbar ($r = .491$, $p = .01$). Die inhaltsanalytische Auswertung der offenen Antworten zeigt, dass die Teilnehmer:innen ihren Lernzuwachs auf die positive Wirkung der Interaktion mit Gruppenmitgliedern, vielfältige Aktivitäten (bspw. Gruppenarbeiten, Exkursionen, Lernspiele) sowie den breiten Blickwinkel der Dozent:innen zurückführten.

5 Diskussion und Fazit

Die Ergebnisse zeigen, dass die Teilnehmenden beider Durchgänge eine hohe Zufriedenheit mit verschiedenen Aspekten der Veranstaltung äußerten. Die positive Bewertung der Lernumgebung und Zufriedenheit der Teilnehmenden deuten darauf hin, dass eine Sommerschule eine effektive Vorbereitung auf die Arbeit in multikulturelle Klassen bieten kann. Die Bewertungen der ersten Kohorte waren tendenziell höher, insbesondere hinsichtlich der Anzahl der Kurse, des Workloads, der Organisation und des Zeitmanagements. Dies könnte darauf hinweisen, dass diese Aspekte im ersten Durchgang besser auf die Bedürfnisse der Teilnehmenden abgestimmt waren. Allerdings wurde auch deutlich, dass auch die Zusammensetzung der Gruppe sowie die Interaktion und Kooperation der Gruppenmitglieder die Bewertung des Angebots beeinflusst. Auch wenn es sich um keine repräsentative Stichprobe handelt, liefert diese Untersuchung erste wertvolle Hinweise für die Professionalisierungspotentiale angehender Lehrkräfte durch internationale Kurzzeiterfahrungen. Es bedarf allerdings weiterführender Untersuchungen, welche mehr Aufschluss über die Gelingensbedingungen und Effekte von Sommerschulen liefern.

Literatur

- Caena, Francesca (2014): Initial teacher education in Europe: an overview of policy issues: European Commission DG EAC ET2020 Working Group on Schools Policy. URL: https://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2014-2015/school/initial-teacher-education_en.pdf, [Abrufdatum: 12.01.2024].
- DAAD (2023): DAAD Arbeitspapier. Merkmale und Bedingungsfaktoren von Auslandsaufenthalten. Auswertung der Lehramtsdaten aus dem Projekt „Benchmark internationale Hochschule“ (BintHo). URL: https://static.daad.de/media/daad_de/pdfs_nicht_barrierefrei/der-daad/analysen-studien/2023_arbeitspapier_bintho_lehramt_fin.pdf, [Abrufdatum: 12.01.2024].
- DG EAC (2005): Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications. URL: http://eclipse.lett.unitn.it/download/teacher%20principles_en.pdf, [Abrufdatum: 12.01.2024].
- Dunekacke, Simone/Jenßen, Lars/Blömeke, Sigrid (2021): The role of opportunities to learn in early childhood teacher education from two perspectives: A multilevel model. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 24, Nr. 6, S. 1429-1452.
- EduSaPMan (2017): Guideline "How to manage a successful Summer School". Universität Ulm. URL: <https://www.uni-ulm.de/en/nawi/nawi-edusapman/work-packages/work-package-3/>, [Abrufdatum: 01.08.2024].
- Guo, Yan/Guo, Shibao (2022): Internationalization of Canadian Teacher Education: Teacher Candidates' Experiences and Perspectives. In: ECNU Review of Education, Jg. 5, Nr. 3, S. 425-449.
- Leutwyler, Bruno/Lottenbach, Samantha (2011): Reflection on normality: The benefits of international student exchange for teacher education. In: Goetz, Thomas/Jaritz, Gerit/Oser, Fritz (Hrsg.): Pains and gains of international mobility in teacher education. Boston, Taipei, Rotterdam: Sense, S. 59-77.
- Massumi, Mona (2017): Internationale Mobilität ohne reflexive Mobilität? Eine rassismuskritische Auseinandersetzung mit studienbezogenen Auslandsaufenthalten in der Lehrer:innenbildung. In: Fereidooni, Karim/El, Meral (Hrsg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen. Wiesbaden: Springer, S. 573-587.
- OECD (2020): TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals. Paris: TALIS, OECD.

Autorinnen

Bartels, Frederike, Dr., Verwaltungsprofessorin für Schulpädagogik und allgemeine Didaktik an der Universität Vechta

Maasch, Friederike-Sophie, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt MAPS – Mobility in the Master of Primary School Education an der Universität Vechta

Frederike Bartels, Nicole Vieregg, Constantin Mauf-Clausen und Marie-Christine Vierbuchen

LAYA im Einsatz für inklusive (Grundschul-) Lehrkräftebildung im Irak: Eine digitale Lösung für barrierefreies Lernen in Krisenzeiten

Abstract

Die Studie untersucht die Bildungssituation im Irak mit Fokus auf angehende Grundschullehrkräfte unter Einbeziehung der digitalen, inklusiven Lernplattform LAYA (Learn As You Are). Die Ergebnisse unterstreichen die hohe Relevanz von Inklusion, identifizieren aber auch Barrieren wie Ressourcenmangel und soziale Stigmatisierung. Die positive Bewertung von LAYA als Instrument zur Kompetenzentwicklung unterstreicht das Potenzial digitaler Bildung. Die Ergebnisse liefern wichtige Impulse für die Förderung inklusiver Bildung im Irak.

Schlüsselwörter

Digitale Lernplattform, Inklusion im Irak, Lehrkräfteausbildung, Forschung

1 Zum Hintergrund

Die Umsetzung der „Agenda 2030“ (vgl. United Nations 2015) und der 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung (Sustainable Development Goals, SDGs) durch die Vereinten Nationen unterstreicht die Bedeutung inklusiver, chancengerechter und hochwertiger Bildung (SDG 4). Insbesondere in Ländern wie dem Irak, die von anhaltenden Konflikten und Destabilisierung betroffen sind, gestaltet sich die Erreichung dieser Ziele jedoch schwierig.

1.1 Zur Bildungssituation im Irak

Im Irak mit seinen rund 40 Millionen Einwohnern leben schätzungsweise vier Millionen Menschen, die von Geburt an oder durch die Auswirkungen der anhaltenden Konflikte von einer Behinderung betroffen sind (vgl. CRPD Iraq 2019; United Nations in Iraq, 2020). Diese Gruppe erfährt häufig soziale Ausgrenzung, was sich unter anderem darin zeigt, dass Kinder mit Behinderung seltener Grundschulen besuchen als ihre Altersgenossen ohne Behinderung (United

Nations Children's Fund 2022, S. 35). Die Ursachen sind bislang nur ansatzweise erforscht. Vereinzelt wird jedoch auf mangelnde gesellschaftliche Akzeptanz von Menschen mit Behinderung, einen unklaren Status inklusiver Bildung in formalen Bildungseinrichtungen und einen Mangel an qualifizierten Lehrkräften hingewiesen (vgl. Bartels/Vierbuchen 2022). Auch der Irak hat die SDGs unterzeichnet und setzt sich rechtlich-politisch für ein inklusives Bildungssystem ein (vgl. The Republic of Iraq Ministry of Planning National Committee for Sustainable Development 2021). Um beeinflussende Faktoren für die Zielerreichung zu identifizieren und zu steuern, sind Daten dringend notwendig. Mehr Informationen über die Einstellungen, das Wissen und die Kompetenzen auch und im Besonderen von Grundschullehramtsstudierenden als relevante Stellschraube für die Weiterentwicklung inklusiver Bildung, sowie über die Rahmenbedingungen (institutionell, gesellschaftlich), könnten Optimierungsbedarfe aufzeigen. Die wenigen vorhandenen Studien deuten darauf hin, dass im Ausbildungsbereich ein erhebliches Verbesserungspotenzial besteht (vgl. Atrushi/Woodfield 2018; Khochen-Bagshaw 2020). E-Learning-Systeme gelten als vielversprechende Instrumente, mit denen die Erreichung der Nachhaltigkeitsziele unterstützt werden kann (UNESCO 2016, S. 6). Hier setzen die vom DAAD geförderten Projekte „Digital and Inclusive: Innovative Teacher Training for Primary School Teachers in Iraq“ und „Special Educational Needs (in Regular Schools) – Train the Teacher Trainer“ an, die darauf abzielen, irakische Lehrkräfte für Inklusion zu qualifizieren, indem der Zugang zu qualitativ hochwertigen Lehr-/Lernmaterialien und Wissen verbessert wird. Die Adaption der inklusiven Lernplattform LAYA für den Irak ist Teil dieser Bemühungen.

1.2 Die Lernplattform LAYA (Learn As You Are)

Die inklusive Lernplattform LAYA wird seit 2016 unter der Leitung von Prof. Dr. Niels Pinkwart und Yasmin Patzer (Humboldt-Universität zu Berlin) entwickelt. In Zusammenarbeit mit dem gemeinnützigen Verein „Kopf, Hand + Fuß“ reagiert die Plattform auf die Herausforderung, dass digitale Lernplattformen oft wenig inklusiv sind. Der Entwurf der Plattform konnte für die Weiterentwicklung in den genannten DAAD-Projekten genutzt werden. Hier wurde in einem partizipativen Prozess mit Steuerungsgruppenmitgliedern von fünf irakischen Partneruniversitäten (Kufa, Mosul, Dohuk, Garmian, Zakho) über die Dauer von drei Jahren eine spezielle Version für den Irak entwickelt, die adaptiv auf die technischen und didaktischen Bedarfe der Zielgruppe angepasst ist. LAYA Irak bietet Kurse von den Grundlagen der Sonderpädagogik bis hin zu fachwissenschaftlichen Themen mit Bezug zu Inklusion an und steht allen Menschen zur kostenlosen Nutzung offen.

2 Forschungsfragen und Methode

In der vorliegenden Studie wird exemplarisch anhand des eigens für LAYA entwickelten E-Learning-Kurses „An Introduction to Inclusive Education“, erfasst, *wie (RQ1) angehende Grundschullehrkräfte die Relevanz von Inklusion einschätzen, (RQ2) welche Barrieren sie identifizieren und (RQ3) wie sie den Einsatz von LAYA als Möglichkeit zum Kompetenzerwerb für Inklusion bewerten.* Die Daten wurden im Zeitraum von Juni bis Mitte Dezember 2023 erhoben.

Instrumente: Die Datenerhebung erfolgt mittels einer Onlinebefragung, die sich unmittelbar an das E-Learning Modul „An Introduction to Inclusive Education“ anschließt. Der Fragebogen umfasst u. a. Angaben zu Alter, Studiengang, Einschätzung der Relevanz (1 Item und Begründung) und Herausforderungen von Inklusion (offene Frage) sowie zu Lernplattform (u. a. Qualität/Inhalt; 5 Items, $\alpha=.85$) und Lernzuwachs (3 Items) sowie der LAYA User Experience. Es gibt offene und geschlossene Fragen (vierstufige Likert-Skala). Die metrischen Daten werden deskriptiv-analytisch ausgewertet. Die offenen Kategorien werden inhalts-analytisch auf Trends und Schlüsselthemen untersucht.

Stichprobe: Die Untersuchung basiert auf den Antworten von $n=222$ Studierenden der Erziehungswissenschaften, davon $n=74$ Studierende des Grundschullehramts. Das Durchschnittsalter der Befragten beträgt $M=23,15$ Jahre. Es handelt sich um $n=22$ weibliche und $n=52$ männliche Grundschullehramtsstudierende der Universitäten Zakho, Garmian, Kufa, Mossul und Dohuk.

3 Ausgewählte Ergebnisse

RQ1: Wie schätzen angehende Grundschullehrkräfte die Relevanz von Inklusion ein? Auswertungen zeigen, dass die Grundschullehramtsstudierenden die Relevanz von Inklusion im Mittel sehr hoch einschätzen ($n=74$, $M=3.02$, $SD=0.07$). Das wird mehrfach mit dem gesellschaftlichen Kontext und den Auswirkungen auf verschiedene Communities begründet. Viele Lehramtsstudierende sehen inklusive Bildung als entscheidend für die Verbesserung des Bildungssystems und die Bedeutung des Verstehens und des Umgangs mit Menschen mit Behinderung an. Einige betonen die Relevanz für ihr Studium bzw. ihre zukünftige Tätigkeit als Lehrkräfte und weisen auf die Notwendigkeit der Schulentwicklung und der Verbesserung der pädagogischen Praxis hin. Einige beschreiben das Thema als akademisch neu und positiv lehrreich.

RQ2: Welche Barrieren identifizieren sie?

Auf die Frage nach den größten Herausforderungen bei der Umsetzung von Inklusion in Schulen im Irak, werden mehrfach *mangelnde Ressourcen* (u. a. finanzielle Engpässe, unzureichende schulische Infrastruktur) sowie *mangelnde Qualifikation* der Lehrkräfte als Hindernisse genannt, insbesondere im Hinblick auf eine ange-

messene Vorbereitung auf die Bedarfe unterschiedlicher Kinder und Jugendlicher, einschließlich denen mit Behinderung. Ferner werden soziale *Stigmatisierung und Mobbing*, insbesondere von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung problematisiert. Dies gilt auch für *wirtschaftliche Herausforderungen* (sowohl auf familiärer als auch auf staatlicher Ebene), *kulturelle und soziale Normen* (u. a. kulturelle Überzeugungen, soziale Einstellungen) sowie *mangelndes Wissen und Bewusstsein* über inklusive Bildung (bei Lehrkräften, Eltern und Gesellschaft). Es wird darauf hingewiesen, dass bestehende *Gesetze und politische Rahmenbedingungen* möglicherweise nicht ausreichen, um Veränderungen herbeizuführen, da auch der *Widerstand gegen Veränderungen* hin zu inklusiver Bildung ein großes Hemmnis sei. *RQ3: Wie bewerten Grundschullehramtsstudierende den Einsatz von LAYA als Möglichkeit zum Kompetenzerwerb für Inklusion?*

90% der Nutzenden bewerten LAYA insgesamt als sehr hilfreich. 91,9% (n=68) würden auch weiterhin LAYA-Kurse nutzen, um ihr Wissen zum Thema Inklusion zu vertiefen. Die didaktische Konzeption der Lernumgebung, wie Aufbau/Organisation (M=3.12, SD=.75), Nützlichkeit der Kursinhalte (M=3.18, SD=.86), Effektivität der Vermittlung (M=3.15, SD=.82), Präsentation und Kommunikation der Informationen (SD=3.03, SD=.84) und zur Verfügung gestellte Materialien (M=3.03, SD=.90) werden im Mittel als überdurchschnittlich hilfreich bewertet. Ihr Vorwissen im Bereich Inklusion schätzen die Teilnehmenden im Mittel eher gering (M=2.41; SD=0.07), aber gut genug ein, um den Kursinhalten folgen zu können. Das neu erworbene Wissen bewerten die Studierenden überwiegend positiv (M=3.13, SD=0.89). Der Zugewinn an Lehrkompetenz für das Unterrichten in inklusiven Klassen wird als moderat bewertet (M=3.06; SD=0.91). 94,6% würden die Plattform weiterempfehlen. 75,6% empfinden die Lernplattform als sehr benutzerfreundlich und das Design und die Navigation der Kurse als ansprechend und intuitiv (95,9%).

4 Diskussion und Fazit

Die Ergebnisse dieser Studie bieten wertvolle Einblicke in die Wahrnehmung und Beurteilung von angehenden Grundschullehrkräften im Irak in Bezug auf Inklusion. Die positiven Einschätzungen zur Relevanz von Inklusion zeigen das Bewusstsein der Studierenden für die gesellschaftliche Bedeutung und die möglichen Verbesserungen im Bildungssystem. Die identifizierten Barrieren, insbesondere finanzielle Engpässe und mangelnde Qualifikation der Lehrkräfte, verdeutlichen auch den dringenden Bedarf an gezielten Maßnahmen zur Überwindung dieser Hindernisse. Die hohe Zustimmung zur E-Learning-Plattform LAYA als effektives Mittel zum Kompetenzaufbau für Inklusion unterstreicht das Potenzial digitaler Bildung in diesem Kontext. Die positive Bewertung der User Experience und die Bereitschaft, die Plattform weiter zu nutzen und weiterzuempfehlen,

unterstützen die Integration von LAYA in die Lehrerbildung. Die gewonnenen Erkenntnisse liefern Impulse für die Weiterentwicklung von Lehrmethoden und die Förderung inklusiver Bildung im Irak.

Literatur

- Atrushi, Dawood S./Woodfield, Steve (2018): The quality of higher education in the Kurdistan Region of Iraq. In: *British Journal of Middle Eastern Studies*, Jg. 45, Nr. 4, S. 644-659.
- Bartels, Frederike/Vierbuchen, Marie-Christine (2022): Teacher Training in Iraq—Approaches, Challenges, and Potentials in Building an Inclusive Education System. In: Khine, Myint S. (Ed.): *Handbook of Research on Teacher Education Pedagogical Innovations and Practices in the Middle East*. Singapore: Springer Nature, S. 357-374.
- CRPD, Committee on the Rights of Persons with Disabilities Iraq (2019): Alternative Report to the Committee on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD): Review of the Initial Report of Iraq Minority Rights Group International. Geneva. URL: <https://minorityrights.org/wp-content/uploads/2019/08/CRPD22-Iraq-MRG.submission-2019.pdf>, [Abrufdatum: 13.01.2024].
- Khochen-Bagshaw, Maha (2020): Inclusive education development and challenges: Insights into the Middle East and North Africa region. In: *Prospects*, Jg. 49, S. 153–167.
- The Republic of Iraq Ministry of Planning National Committee for Sustainable Development (2021): The Second National Voluntary Review Report on the Achievement of the Sustainable Development Goals 2021 Iraq. URL: https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/285062021_VNR_Report_Iraq_English.pdf, [Abrufdatum: 13.01.2024].
- UNESCO (2016): Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all. URL: https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf, [Abrufdatum: 13.01.2024].
- United Nations Children's Fund (2022): Children with Disabilities in the Middle East and North Africa: A statistical overview of their well-being. UNICEF, New York.
- United Nations General Assembly (2015): Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015: Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. URL: https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_70_1_E.pdf, [Abrufdatum: 13.01.2024].
- United Nations in Iraq (2020): A disability-inclusive world during the COVID 19 OUTBREAK and beyond. URL: <https://iraq.un.org/en/123627-disability-inclusive-world-during-covid-19-outbreak-and-beyond>, [Abrufdatum: 11.03.2024].

Autor:innen

Bartels, Frederike, Dr., Verwaltungsprofessorin für Schulpädagogik und allgemeine Didaktik an der Universität Vechta

Vieregg, Nicole, Projektkoordinatorin und Software-Entwicklerin an der Europa-Universität Flensburg

Mauf-Clausen, Constantin, Projektassistent und Software-Entwickler an der Universität Vechta

Vierbuchen, Marie-Christine, Dr., Professorin für Sonderpädagogik des Lernens an der Europa-Universität Flensburg, ORCID: 0000-0001-7575-2360

*Rebecca Baumann, Lotta Bärtlein, Simon Meyer
und Sabine Martschinke*

Bildung für nachhaltige Entwicklung als Thema eines universitären Seminars: Entwicklung von Präkonzepten bei Grundschullehramtsstudierenden

Abstract

BNE gilt als relevante Aufgabe für Grundschulen. Verankert ist dies in der Agenda 2030 (vgl. Vereinte Nationen 2015, S. 18), im Perspektivrahmen Sachunterricht (vgl. GDSU 2013, S. 75 ff.) und in Lehrplänen (z. B. ISB 2014, S. 34). Dennoch zeigen viele (angehende) Lehrkräfte Wissens- und Professionalisierungsdefizite, was sie an der Umsetzung von BNE im Unterricht hindern kann (vgl. Baumann et al. 2023a, S. 80; Brock/Grund 2018, S. 3). In einer Lehrveranstaltung der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (FAU) werden künftige Grundschullehrkräfte daher zu BNE im Sachunterricht professionalisiert. Analog zu Präkonzepten vor Seminarteilnahme (vgl. Baumann et al. 2023a, S. 80) zu BNE wurden die Postkonzepte der 54 Studierenden nach der Teilnahme im offenen Antwortformat in Fragebögen erhoben und mit qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet. Während die Hälfte der Studierenden vor Seminarteilnahme das eigene mangelnde Wissen beklagt, wird die Kategorie nach Teilnahme nicht mehr identifiziert. Stattdessen werden nach Teilnahme signifikant mehr Aussagen zur Gestaltungskompetenz (vgl. BMU 2009, S. 22 ff.) und „Legitimation und Umsetzbarkeit von BNE“ getätigt. Obwohl die mittels offener Fragebögen erhobenen Prä- und Postkonzepte in ihrer Aussagekraft eingeschränkt sein können, lassen sich Hinweise auf eine gelungene Professionalisierung ableiten.

Schlüsselwörter

Bildung für nachhaltige Entwicklung, Grundschullehramtsstudierende, Prä- und Postkonzepte, Professionalisierung, Sachunterricht

1 Problemaufriss

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) gilt als relevante Aufgabe für Grundschullehrkräfte. Verankert ist diese Aufgabe im Teilziel 4.7 der Agenda 2030 (vgl. Vereinte Nationen 2015, S. 18) und in vielen Bundesländern auch in Lehrplänen (z. B. bayerischer Lehrplan der Grundschule; ISB 2014, S. 34). Im Perspektivrahmen der GDSU (2013, S. 75 ff.) stellt nachhaltige Entwicklung einen perspektivenvernetzenden Themenbereich dar. Trotz der Legitimationsbasis und hoher intrinsischer Motivation zeigen viele (angehende) Lehrkräfte Wissensdefizite und kritisieren die fehlende Thematisierung von BNE im Studium, was sie häufig an der Umsetzung von BNE im Unterricht hindert (vgl. Baumann et al. 2023a, S. 82; Baumann/Niebert 2020, S. 258; Brock/Grund 2018, S. 3 f.; Dittmann-Zöllner et al. 2023, S. 8). Obwohl sich laut ersten Studien Handlungskompetenzen wie Wissen und Selbstwirksamkeit im Studienverlauf auch durch die Teilnahme an BNE-Lehramtsseminaren steigern lassen (vgl. Brandt et al. 2021, S. 4 f., Baumann et al. 2023b, S. 241 ff.; Dittmann-Zöllner et al. 2023, S. 8 ff.), existieren kaum Erkenntnisse, wie Lehrveranstaltungen zu BNE gestaltet werden sollen und ob Handlungskompetenzen gestärkt werden können (vgl. Baumann/Niebert 2020, S. 259). An diesen Desiderata setzt das Projekt BNEprimus an (vgl. Kap. 3).

2 BNE: Theoretische Einordnung und Professionalisierung angehender Grundschullehrkräfte durch ein Seminarkonzept

Nachhaltige Entwicklung bezieht sich auf eine gesellschaftliche Entwicklung, bei der Menschen gegenwärtig und in Zukunft würdig leben und ihre Talente und Bedürfnisse unter Berücksichtigung der planetaren Grenzen entfalten können (vgl. BMBF o.J., o.S.). *Bildung für nachhaltige Entwicklung* (BNE) stellt eine wesentliche Voraussetzung hierfür dar und soll zu zukunftsfähigem Denken und Handeln befähigen (ebd.). Wissen über nachhaltige Entwicklung anzuwenden sowie Probleme von nicht nachhaltiger Entwicklung zu erkennen, sind wichtige Ziele von BNE im Sinne der *Gestaltungskompetenz* (vgl. BMU 2009, S. 22 ff.). Diese bezieht sich auf drei Kategorien: *eigenständig handeln*, *in heterogenen Gruppen agieren* sowie *Medien und Tools interaktiv verwenden* (ebd.).

An den Desiderata aus Kapitel 1 setzt eine Lehrveranstaltung der FAU an, in der Grundschullehramtsstudierende zu einer BNE im Sachunterricht professionalisiert werden (vgl. Baumann et al. 2023a, S. 79). Coronabedingt wurde das Seminar bislang in einem Online-Format mit synchronen Phasen über Zoom und asynchronen Phasen über eine Lernplattform durchgeführt. Die Gelingensbedingungen für BNE-Seminare (vgl. Brandt et al. 2021, S. 11) werden in der Lehrveranstaltung berücksichtigt (vgl. Baumann et al. 2023b, S. 233 f.). Nach der Conceptual-Change-Forschung (vgl. Grospietsch/Mayer 2018, S. 150 f.)

sollen Präkonzepte diverser Qualität (z. B. Alltags- und Fehlkonzepte) in wissenschaftliche Fachkonzepte, d. h. vernetztes Professionswissen, transferiert werden. Die Autor:innen subsummieren unter Präkonzepten die Überzeugungen und das Wissen vor der Lerneinheit (ebd.). Dies haben Baumert und Kunter (2006, S. 481 ff.) im Coactiv-Modell ausdifferenziert. Mittels der Erhebung von Prä- und Postkonzepten vor und nach Seminarteilnahme werden Aspekte dieser Überzeugungen und dieses Wissens identifiziert.

3 Fragestellung, Stichprobe und Methode

Im Beitrag wird folgende Frage untersucht: *Welche und wie viele Prä- und Postkonzepte weisen Grundschullehramtsstudierende zu BNE vor und nach dem Besuch eines Sachunterrichtsseminars zum Thema BNE auf?* Zur Beantwortung wurden im Projekt *BNEprimus* (BNE in der Lehrkräftebildung im PRIMarbereich Und im Sachunterricht) analog zu Präkonzepten vor Teilnahme (T1) an der Lehrveranstaltung (vgl. Baumann et al. 2023a, S. 80) auch die Postkonzepte nach Teilnahme (T2) im offenen Antwortformat in Fragebögen erhoben. 54 Grundschullehramtsstudierende (Alter: $M = 22.50$ Jahre, $SD = 3.52$; Semester: $M = 5.23$, $SD = 1.60$; 89 % weiblich) haben an der Fragebogenerhebung teilgenommen. Die Frage („Was wissen Sie zum Thema ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung?‘“) ermöglichte es Wissensaspekte zu verbalisieren, es konnten aber auch Überzeugungen geäußert werden. Die Auswertung erfolgte mit der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2015, S. 50 ff.). Im Sinne der zusammenfassenden Inhaltsanalyse wurden Subkategorien induktiv identifiziert und in Hauptkategorien gebündelt. Eine deduktive Orientierung erfolgte bei Hauptkategorie (HK) 1, da sich in den Antworten Analogien zu den Gestaltungskompetenzen (vgl. BMU 2009, S. 22 ff.) zeigten. Die Kategoriensysteme der beiden Fragen wurden zu Messzeitpunkt 1 gewonnen und danach auf die Daten von Messzeitpunkt 2 angewandt. Zur Sicherung der Güte des Vorgehens erfolgte eine Interocoder-Übereinstimmung mit sehr guten Werten ($.80 \leq \text{Cohens } \kappa \leq 1.00$). Letztlich wurden die absoluten Häufigkeiten berechnet.

Die Betrachtung der Kategorien und Häufigkeiten im Prä-Post-Vergleich ermöglicht Aussagen über Professionalisierungsprozesse durch die Seminarteilnahme (vgl. Grospietsch/Mayer 2018, S. 154 f.).

4 Ergebnisse

Vor Seminarteilnahme gibt die Hälfte der Befragten ($n = 27$) an, die Frage wegen mangelhaften Wissens nicht beantworten zu können. Es handelt sich zu T1 um die zweithäufigste Kategorie. Eine Person berichtet z. B. „BNE ist mir schleier-

haft“. In vier Hauptkategorien wurden weitere Aussagen zur Frage gebündelt. Im Rahmen der vor dem Seminar am häufigsten identifizierten HK 1 (*Gestaltungskompetenz und andere Ziele*) mit 44 Nennungen wird v.a. auf unkonkrete Ziele wie Bewusstseinsförderung (z. B. „Dass Bildung insoweit optimiert wird, dass ein Bewusstsein für nachhaltige Entwicklung möglich ist.“) eingegangen. Solche unspezifischen Ziele überwiegen zu T1, während Gestaltungskompetenzen (vgl. BMU 2009, S. 22 ff.) kaum genannt werden. In HK 2 folgen 13 Nennungen zu *BNE-Themen*, wobei Aussagen zum Umweltschutz überwiegen (z. B. „Möglichkeiten wie jeder einzelne einen Beitrag für die Umwelt leisten kann.“). Acht Nennungen beziehen sich auf HK 3 (*Legitimation und Umsetzbarkeit von BNE in Sachunterricht und Grundschule*; z. B. „Die Vermittlung von Nachhaltigkeit halte ich für eine wichtige Aufgabe der Grundschule“). Acht Aussagen zu T1 wurden dem *weiten Begriffsverständnis von BNE* in HK 4 zugeordnet. Dabei geht es v.a. um die Langfristigkeit von Lernprozessen (z. B. „Es soll Wissen aufgebaut werden, das von Bestand ist.“).

HK 1 ist auch nach dem Seminar am relevantesten und nimmt stark zu (+90 Nennungen). Auch qualitativ zeigen sich differenzierte Wissensaspekte und Begriffsverständnisse. Während unspezifische BNE-Ziele wie eine Sensibilisierung für Nachhaltigkeitsthemen kaum mehr identifiziert werden, thematisieren die Studierenden nach Seminarteilnahme konkrete Gestaltungskompetenzen (vgl. BMU 2009, S. 25 f.; z. B. „Diese Bildung bezieht sich auf zukunftsorientiertes Denken und Handeln.“). Einen hohen Zuwachs erfährt auch Kategorie 3 (+32 Nennungen), wobei nach dem Seminar spezifischere Aussagen getroffen werden (z. B. „BNE ist in Perspektivrahmen und LehrplanPLUS verankert und Teil der Agenda 2030.“). Auch Kategorie 2 nimmt über das Seminar hinweg zu (+18 Nennungen): Die Antworten beziehen sich nicht mehr nur auf unspezifische Umwelt-Aspekte, sondern auf konkrete BNE-Themen (vgl. BMU 2009, S. 39; z. B. „Dass SuS ihr Konsumverhalten beleuchten und Schlüsse daraus ziehen“). Nach dem Seminar werden keine Antworten mehr zum *weiten Begriffsverständnis* identifiziert und zudem ist keine Person mehr der Meinung, *wenig oder kein Wissen* zu besitzen.

5 Diskussion und Ausblick

Letztlich lassen sich vorsichtige Hinweise auf eine Wirksamkeit der Lehrveranstaltung ableiten. So liegen vor der Teilnahme selbst zugeschriebene Wissensdefizite und unzureichende, nicht-wissenschaftliche (Alltags-)Konzepte (vgl. Grospietsch/Meyer 2018, S. 150 f.) und nach der Teilnahme umfänglichere und differenzierte Begriffsverständnisse zur BNE vor, woraus sich Hinweise auf erworbene Fachkonzepte und vernetztes Professionswissen ableiten lassen.

Limitierend handelt es sich um eine kleine und selektive Ausgangsstichprobe, da die Studierenden sich freiwillig für das Seminar angemeldet haben. Die Anmeldegründe und die Qualität und Vernetzung der Prä- und Postkonzepte werden künftig untersucht. Obwohl die Fragebögen anonymisiert waren, lassen sich soziale Erwünschtheit und Versuchsleitereffekte nicht ausschließen. Die Befragten könnten zudem umfangreichere Konzepte aufweisen, als sie notiert haben. Auch wenn die Fragen es erlauben, erste Wissens- und Überzeugungsaspekte zu identifizieren, sollen professionelle Handlungskompetenzen künftig auch standardisiert untersucht werden, was in einer Anschlussstudie angestrebt wird (vgl. Baumann et al. 2023b, S. 233 ff.).

Literatur

- Baumann, Rebecca/Meyer, Simon/Bärtlein, Lotta/Martschinke, Sabine (2023a): „Bildung für nachhaltige Entwicklung ist mir schleierhaft“. Präkonzepte von Grundschullehramtsstudierenden vor dem Besuch einer BNE-Lehrveranstaltung mit Sachunterrichtsbezug. In: Haider, Michael/Böhme, Richard/Gebauer, Susanne/Gößinger, Christan/Munser-Kiefer, Meike/Rank, Astrid (Hrsg.): *Nachhaltige Bildung in der Grundschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 78–83.
- Baumann, Rebecca/Meyer, Simon/Bärtlein, Lotta/Martschinke, Sabine (2023b): Intrinsische Motivation, Wissen und Selbstwirksamkeit zu BNE im Grundschullehramtsstudium. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, Jg. 18, Nr. 4, S. 229–249.
- Baumann, Stefan/Niebert, Kai (2020): Vorstellungen von Studierenden zur Bedeutung von Nachhaltigkeit im Geographieunterricht. In: Keil, Andreas/Kuckuck, Miriam/Faßbender, Mira (Hrsg.): *BNE-Strukturen gemeinsam gestalten*. Münster: Waxmann, S. 235–261.
- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 9, Nr. 4, S. 469–520.
- BMU (2009): *Bildung für nachhaltige Entwicklung für die Grundschule*. URL: <https://kurzelinks.de/mz1r>, [Abrufdatum: 29.11.2023].
- BMBF (o. J.): Was ist BNE? URL: <https://www.bne-portal.de/bne/de/einstieg/was-ist-bne/was-ist-bne.html>, [Abrufdatum: 29.11.2023].
- Brandt, Jan-Ole/Barth, Matthias/Merritt, Eileen/Hale, Annie Elisabeth (2021): A matter of connection: The 4 Cs of learning in pre-service teacher education for sustainability. In: *Journal of Cleaner Production*, Nr. 279.
- Brock, Antje/Grund, Julius (2018): *Bildung für nachhaltige Entwicklung in Lehr-Lernsettings*. Befragung von LehrerInnen. URL: <https://kurzelinks.de/fxdq>, [Abrufdatum: 29.11.2023].
- Dittmann-Zöllner, Stefan/Berninger, Ina/Springob, Jan (2023): Bildung für nachhaltige Entwicklung: ein Querschnittsthema in der Lehrer*innenbildung?! In: *ZfL Discussion Papers*. Band 12.
- GDSU (Hrsg.) (2013): *Perspektivrahmen Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Grospietsch, Finja/Mayer, Jürgen (2018): Lernen mittels Konzeptwechsel in der Hochschuldidaktik. In: Meier, Monique/Ziepprecht, Kathrin/Mayer, Jürgen (Hrsg.): *Lehrerbildung in vernetzten Lernumgebungen*. Münster: Waxmann, S. 149–161.
- ISB (2014): *LehrplanPLUS. Lehrplan für die bayerische Grundschule*. München: Maifß.
- Mayring, Philipp (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim: Beltz.
- Vereinte Nationen (2015): *Resolution der Generalversammlung, verabschiedet am 25. September 2015. 70/1. Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung*. URL: <https://kurzelinks.de/hfit>, [Abrufdatum: 29.11.2023].

Autor:innen

Baumann, Rebecca, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Grundschulforschung der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, ORCID: 0009-0006-9070-2111

Bärtlein, Lotta, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Grundschulforschung der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Meyer, Simon, Dr., Akademischer Rat am Institut für Grundschulforschung der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, ORCID: 0000-0002-7095-4649

Martschinke, Sabine, Dr., Professorin für Grundschulpädagogik und -didaktik mit dem Schwerpunkt Umgang mit Heterogenität an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, ORCID: 0000-0003-3492-6912

*Petra Büker, Astrid Rank, Susanne Miller
und Sabine Martschinke*

Aktuelle Perspektiven auf Professionalisierungsnotwendigkeiten für das Grundschullehramt an Universitäten

Abstract

In Grundschule und Lehrer:innenbildung lassen sich aktuell komplexe Problemlagen verzeichnen, die sich gegenseitig beeinflussen und verschärfen: Gestiegene Anforderungen an Schule und Lehrkräfte bei schlechten Strukturbedingungen, gesellschaftliche Herausforderungen wie Inklusion, Digitalisierung und Krisenbewältigung, die Evidenz mangelnder Bildungserfolge von Grundschüler:innen, eine Verstärkung herkunftsbedingter Ungleichheiten und ein hoher Lehrkräftemangel treffen auf ungünstige Weise aufeinander. Unter diesen Voraussetzungen ist eine hochwertige Professionalisierung (angehender) Grundschullehrkräfte bedeutender denn je. Schnelle Lösungen zur Bekämpfung des Lehrkräftemangels (Quer- und Seiteneinstieg; studentische Vertretungslehrkräfte) lassen die Gefahr einer De-Professionalisierung steigen. Der Beitrag fokussiert in Form einer pointierten Problembeschreibung die hohe Bedeutung einer wissenschaftlichen Qualifizierung für die erforderliche Professionalität von Grundschullehrkräften und greift aktuelle Fragen, Desiderata sowie dringende Diskussions- und Handlungsbedarfe innerhalb der universitären Grundschullehrkräftebildung auf. Dabei wird an Ergebnisse aus einer Special Interest Group an der 32. Jahrestagung der DGfE-Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe angeknüpft, an der sich zahlreiche Kommissionsmitglieder beteiligt haben.

Schlüsselwörter

Grundschullehramt, Lehrkräftemangel, Lehrkräftequalifizierung, Professionalisierung, wissenschaftliche Lehrer:innenbildung

1 Aktuelle Herausforderungen der Lehrkräftequalifizierung

Die Grundschullandschaft ist derzeit gekennzeichnet durch die Mischung mehrerer Problemlagen: Die genuine Aufgabe, allen Kindern grundlegende Bildung zu ermöglichen, scheint immer weniger zu gelingen, wie u. a. die Ergebnisse aktueller Schulleistungstudien belegen. Die negative Trendentwicklung zeigt sich sowohl in den basalen Kompetenzbereichen Sprache und Mathematik als auch im Bereich der sozial-emotionalen Entwicklung (Rank et al. 2023). Gleichzeitig ist eine Verstärkung sozialer Disparitäten zu konstatieren. Neben Anpassungen auf der Makro- und Mesoebene ist eine Verbesserung der Qualität des Unterrichts unabdingbar – genau dies wird jedoch durch den eklatanten Lehrkräftemangel an Grundschulen erschwert. In den Bundesländern werden verschiedene Modelle des Quer- und Seiteneinstiegs von (noch) nicht grundständig ausgebildeten Personen zur Sicherung der Unterrichtsversorgung konzeptualisiert, die in der Regel über eine Reduktion fachlicher Anforderungen und eine stark utilitaristische, anwendungsbezogene Ausrichtung die etablierten wissenschaftlichen Qualifikationsstandards unterlaufen (GEBF 2023, SWK 2023, S. 67). Angesichts einer drohenden De-Professionalisierung auf Ebene von Individuum und Profession (Rotter 2023) ist die Rolle der universitären Grundschullehrer:innenbildung für die Qualitätsentwicklung einer grundlegenden, allseitigen Bildung für Kinder im Primarschulalter in den Fokus zu nehmen und zu aktualisieren. Die Disziplin ringt um Fragen sowie um kurz-, mittel- und langfristige Handlungsansätze, die im Rahmen der 32. Jahrestagung der Kommission formuliert und diskutiert wurden. Diese beziehen sich im Sinne einer Selbstvergewisserung auf den Auftrag und die spezifische Verantwortung der Universität für eine zukunftsorientierte, wissenschaftsbasierte Lehrkräftebildung, auf das Ausbalancieren von Wissenschaftsorientierung und Berufsfeldbezug, auf die Überwindung von Desiderata wie die weithin fehlende Kohärenz zwischen erster und zweiter Phase, auf die Ausgestaltung neuer Aufgaben wie der reflexiven fachlichen und berufsbiografischen Begleitung studentischer Vertretungslehrkräfte, auf die Frage der Notwendigkeit eines Kerncurriculums Grundschulpädagogik und auf die Rolle der Fachgesellschaften. Im Folgenden werden in der gebotenen Kürze evidenzbasiert die Relevanz der wissenschaftlichen Fundierung der Grundschullehrkräftebildung auch in Zeiten der Bedarfskrise herausgestellt und neue universitäre Aufgaben perspektiviert.¹

1 Die Thematik der Qualitätssicherung der Lehrkräftebildung ist angesichts der aktuellen Bedarfskrise sehr dynamisch. In diesem Beitrag erfolgt eine Bezugnahme auf Diskussionsstände und Entwicklungen bis Januar 2024.

2 Relevanz der wissenschaftlichen Fundierung der Lehrkräftequalifizierung für die Grundschule

Die Gestaltung hochwertigen Unterrichts sowie von Bildungs- und Erziehungsprozessen im schulischen Alltag erfordert umfangreiche professionelle Kompetenzen von Lehrkräften. Deren zentrale Grundlage bildet ein wissenschaftlich fundiertes professionelles Wissen, insbesondere in den Bereichen des Fachwissens, der Fachdidaktik und der Bildungswissenschaften, welches Lehrkräfte in die Lage versetzt, die schulische Praxis mit ihren z.T. widersprüchlichen Anforderungen differenziert zu erschließen, situationsspezifisch zu bewerten und evidenzbasiert Handlungsalternativen zu entwickeln. Theoriewissen, empirisch fundiertes Argumentieren, Methodenkompetenzen zur systematischen Erschließung neuer Erkenntnisse und die Fähigkeit zur distanzierenden (Selbst-)Reflexivität markieren notwendige Kompetenzen, um im Laufe der Berufsphase immer wieder neue Wissensbestandteile aufzuschließen, vorhandene Routinen zu reorganisieren und das eigene Handeln sowie die Schule als Institution weiterzuentwickeln. Unisono fordern die Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (zuletzt 2023, S. 60) wie auch Fachgesellschaften und -vertretungen (u. a. GEBF 2023) eine wissenschaftlich fundierte, akademische Lehrkräftebildung als unhintergehbaren Standard. Eine Qualifizierung auf Masterniveau bildet hier eine *conditio sine qua non*. Während von Seiten der Wissenschaft im Rekurs auf Befunde der berufsbiografischen, strukturtheoretischen, kompetenzorientierten Professionsforschung sowie auf Erkenntnisse aus Studien zum Lernen in Praxisphasen (vgl. im Überblick Rotter 2023) der Wert einer handlungsentlastenden, reflexiv-distanzierten Auseinandersetzung mit Theorie, Empirie und Praxisfragen unbestritten ist, wird dieser im Rahmen einiger Programme zur Schaffung alternativer Wege in den Lehrberuf „zumindest implizit bildungspolitisch de facto angezweifelt“ (ebd., S. 78). Modelle des Direkteinstiegs in das Grundschullehramt, die mit Begriffen wie *Schulung*, *Vermittlung* und *Bewährung* agieren und durch die eine volle Lehramtsbef higung erlangt werden kann, verweisen strukturell und terminologisch auf eine Art Meisterlehre und damit auf einen Bruch mit einem ko-konstruktivistischen Verständnis von wissenschaftsorientiertem Kompetenzaufbau. Leider sind Bedarfskrisen ein regelmäßig wiederkehrendes Phänomen, was in weitgehender Ermangelung aktueller Studien auch ältere Befunde interessant erscheinen lässt. So wurde bei Quer- und Seiteneinsteigenden im Vergleich zu grundständig ausgebildeten Lehrkräften zwar ein Vorsprung im Bereich des fachlichen Wissens festgestellt, aber das für den Lehrberuf nicht minder bedeutsame pädagogisch-psychologische und fachdidaktische Wissen fiel geringer aus (vg. Kleickmann/Anders 2011; Lucksnat et al. 2020). Dies lässt insbesondere für den Bereich der Grundschule aufhorchen und müsste spezifischer untersucht werden, da Erziehen im Sinne von Persönlichkeitsbildung der Kinder

durch professionelle Beziehungsgestaltung und einer an der großen Heterogenität der Lernvoraussetzungen und Lebensbedingungen ausgerichteten, adaptiven Unterrichtsgestaltung zu den Kernaufgaben der Grundschule zählt. In einer „Schule für alle Kinder“, als erste Schule innerhalb der Bildungsbiografie und dem damit zusammenhängenden besonders jungen Alter der Schüler:innenschaft benötigen Grundschullehrkräfte spezifische Expertise für die Sicherstellung von Chancengerechtigkeit durch eine vielseitige, Interessen und Fähigkeiten fördernde Grundbildung, für die professionelle, an aktueller Didaktik orientierter Begleitung des Schriftspracherwerbs und der Anfangsmathematik, für Diagnosen und Förderung von Kindern in inklusiven Settings und in multiprofessioneller Kooperation, für die Zusammenarbeit mit Familien u.ä.m. (zu einer an der Anforderungsspezifität ausgerichteten Professionalisierung von Grundschullehrkräften vgl. Rank et al. 2023). Um kognitiv aktivierende Aufgaben, konstruktives Feedback und effiziente Klassenführung im Sinne von Tiefenstrukturen qualitativ hochwertigen Unterrichts umzusetzen und professionell reflektieren zu können, bedarf es eines entsprechenden Wissens und einer elaborierten Analysekompetenz, die weit über das Erkennen von Oberflächenstrukturen wie Phasierung oder Methodenwahl des Unterrichts auf der Sichtebene hinausreicht (vgl. ebd.).

3 Perspektiven für die universitäre Lehrkräftebildung

Die Problemlagen im Spannungsfeld von Lehrkräftebedarf und Qualitätssicherung der Lehrkräftebildung sind komplex und reichen über die (ohne Frage für einige Zeit erforderlichen) alternativen Wege zum Lehramt weit hinaus. Die aktuellen Diskussionen evozieren sehr grundsätzliche Fragen an Lehrerbildner:innen und die Lehrkräftebildung, deren Beantwortung sich nicht allein in einer Legitimation der Relevanz einer wissenschafts- und kompetenzorientierten Qualifizierung erschöpfen darf. Vielmehr werden auch Unzulänglichkeiten des bisherigen Systems erkennbar, wie etwa ein gerade in den Bildungswissenschaften wenig kumulativ angelegter Wissensaufbau über die verschiedenen Phasen der Lehrkräftebildung hinweg, ein häufig fehlender Konnex zwischen Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften und zwischen Wissenschaft und beruflicher Fort- und Weiterbildung sowie diverse „Blinde Flecke“ etwa im Bereich der Qualifizierung von Dozierenden und Mentor:innen (vgl. KMK 2023). Es kann daher mitnichten um ein „Weiter so“ gehen, vielmehr ruft die aktuelle Krise zu neuen universitären Aufgaben auf. Studierende auf Vertretungsstellen müssen begleitet und gefördert werden in ihren reflexiven und situationsspezifischen Fähigkeiten, die auch dysfunktionale, tradierte Handlungsroutrinen durchbrechen können. Ebenso bedarf es der intensiveren Unterstützung an den Übergängen (in der Studieneingangsphase ebenso wie beim Wechsel in den Vorbereitungsdienst sowie in Praxisphasen) (vgl. ebd.). Für das Grundschullehramt ist in Anbetracht der Anforderungsspezifität die

Frage der Relevanz eines (zu entwickelnden) phasen- und professionsübergreifenden Kerncurriculums zu diskutieren als orientierungsgebender Standard für alle, die mit der direkten Lernförderung von Kindern betraut sind. Gerade für den Einsatz in inklusiven Settings gilt es, systematische Aufgabenbeschreibungen für Fach- und Lehrkräfte sowie weiteres pädagogisches Personal mit Assistenzfunktionen zu explizieren und die Diversität sich ergänzender Qualifikationen klarer zu bestimmen. Über die Ebene von Einzeluniversitäten hinaus können die Fachgesellschaften – auch disziplinübergreifend – hier professionelle Beiträge leisten. Die Bildung der Jüngsten ist gesellschaftlich hoch relevant und zugleich hochgradig anspruchsvoll: Universitäten müssen ihren Teil der Verantwortung für die (Weiter-)Entwicklung wissenschaftsbasierter Konzepte übernehmen, in enger Abstimmung mit Akteur:innen der zweiten und dritten Phase und der Bildungspolitik. Dazu bedarf es aber auch der Bereitschaft Letzterer, auf Alleingänge zu verzichten und Universitäten als Partner in die Lösungsfindung einzubeziehen.

Literatur

- Behrens, Dorte/Forell, Matthias/Idel, Till-Sebastian/Pauling, Sven (2023): Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF) (2023): Alternative Qualifikationswege für Lehrkräfte ohne traditionelles Lehramtsstudium in Zeiten des Lehrkräftemangels. Stellungnahme. URL: <https://www.gebf-ev.de/%C3%BCbersicht-gebff/stellungnahmen-der-gebff/>, [Abrufdatum: 03.01.2024].
- Kleickmann, Thilo/Anders, Yvonne (2011): Lernen an der Universität. In: Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Klusmann, Uta/Krauss, Stefan/Neubrand, Michael (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann, S. 305-316.
- Lucksnat, Christin/Richter, Eric/Klusmann, Uta/Kunter, Mareike/Richter, Dirk (2022): Unterschiedliche Wege ins Lehramt – unterschiedliche Kompetenzen? In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Jg. 36, Nr. 4, S. 263–278.
- Rank, Astrid/Bükler, Petra/Miller, Susanne/Martschinke, Sabine (2023): Grundschullehramt zwischen Professionalität und De-Professionalisierung: Aktuelle Herausforderungen der Lehrkräftequalifizierung für eine hochwertige grundlegende Bildung in der Grundschule. In: Erziehungswissenschaft, Jg. 34, H. 67, S. 11-22.
- Rotter, Carolin (2023): Lehrkräftebildung in Zeiten des Mangels – Mängel der Lehrkräftebildung. In: Behrens, Dorte/Forell, Matthias/Idel, Till-Sebastian/Pauling, Sven (Hrsg.): Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 66-81.
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) (2023): Lehrkräftegewinnung und Lehrkräftebildung für einen hochwertigen Unterricht. Gutachten. URL: <http://dx.doi.org/10.25656/01:28059>, [Abrufdatum 03.01.2024].

Autorinnen

Büker, Petra, Dr., Professorin für Grundschulpädagogik und Frühe Bildung an der Universität Paderborn, ORCID: 0000-0002-4161-4645

Rank, Astrid, Dr., Professorin für allgemeine Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Universität Regensburg, ORCID: 0000-0002-2468-6129

Miller, Susanne, Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Grundschulpädagogik an der Universität Bielefeld, ORCID: 0000-0002-7925-4323

Martschinke, Sabine, Dr., Professorin für Grundschulpädagogik und -didaktik mit dem Schwerpunkt Umgang mit Heterogenität an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, ORCID: 0000-0003-3492-6912

Clemens Griesel

Professionalisierungsprozesse in Hochschullernwerkstätten – Analyse- und Beurteilungsfähigkeiten entwickeln

Abstract

Die vorliegende qualitative Studie widmet sich der Entwicklung eines reflexiven Habitus bei Lehramtsstudierenden der Grundschulpädagogik. Angesichts der sich ständig wandelnden Bildungslandschaft ist es unerlässlich, dass angehende Lehrkräfte nicht nur über fundiertes Fachwissen verfügen, sondern auch in der Lage sind, Lernumgebungen kritisch zu reflektieren und zu gestalten. Hochschullernwerkstätten stellen sich diesem Anspruch, indem sie einen praxisnahen und reflexiven Rahmen für die Lehrer:innenbildung bieten. Das Ziel dieser Studie ist es, durch ein speziell entwickeltes Seminarkonzept den reflexiven Habitus von Lehramtsstudierenden zu fördern. Dies soll dazu beitragen, Professionalisierungsprozesse bei den Studierenden zu initiieren und zu unterstützen. Unter Berücksichtigung der strukturtheoretischen Ansätze nach Helsper (2021) und Kramer (2020) sowie der Erkenntnisse von Nehle (2022) und Gruhn (2021) über die Rolle von Lernwerkstätten, wird der theoretische Rahmen erläutert (1), bevor die Methodologie, inklusive eingesetzter Methoden, das Seminarkonzept und die Untersuchungsgruppe (2) beschrieben werden. Anschließend werden die Ergebnisse der Studie präsentiert und diskutiert (3), bevor die Arbeit mit einem Fazit abgeschlossen wird (4).

Schlüsselwörter

Professionalisierung, Habitus, Hochschullernwerkstätten, Reflexion,

1 Hochschullernwerkstätten aus strukturtheoretischer Perspektive

Die Studie basiert auf den strukturtheoretischen Ansätzen von Helsper (2021) und Kramer (2020), die einen tiefgreifenden Einblick in die Komplexität des Lehrer:innenberufs und die damit verbundenen Professionalisierungsprozesse bieten. Helsper betont die Bedeutung von Reflexivität und Autonomie im Lehrberuf, während Kramer die Dynamik zwischen Theorie und Praxis in der

Lehrer:innenbildung durch die Verknüpfung mit Hochschullernwerkstätten hervorhebt.

Diese spielen eine zentrale Rolle in der Lehrer:innenbildung, da sie aus (hochschul-) didaktischer Sicht besondere „Orte der Bildung“ (vgl. Tänzer 2021, S. 36) darstellen, in denen „das (eigene) Lernen und die Begleitung des Lernens Anderer Gegenstand des Studierens, Lehrens und Forschens sind“ (Nehle 2022, S. 1). Obwohl sich Hochschullernwerkstätten weit verbreitet haben, gibt es bisher nur wenige empirische Studien zu diesem Thema. Jüngste Forschungsarbeiten (Gruhn 2021; Herrmann 2023) haben aufgezeigt, wie Hochschullernwerkstätten als innovative Lernumgebungen für Studierende als auch für Schüler:innen fungieren, in denen Studierende durch aktives und selbstgesteuertes Lernen professionelle Kompetenzen entwickeln können. Diese Umgebungen ermöglichen es den Studierenden, theoretisches Wissen in praktische Lehrsituationen zu übertragen und dabei kritische Reflexionsfähigkeiten zu entwickeln.

Im Kontext von Hochschullernwerkstätten wird die Reflexionsfähigkeit der Studierenden als ein wesentlicher Teil der Professionalisierung gesehen (z. B. Franz 2014; Weißhaupt et al. 2020). Die Entwicklung eines reflexiven Habitus ist ein zentrales Element der Professionalisierung im Lehrberuf. Dieser Ansatz, der von Wittek et al. (2022) weiterentwickelt wurde, betont die Fähigkeit zur kritischen Selbstreflexion und zur Reflexion der eigenen Lehrpraxis. Ein reflexiver Habitus ermöglicht es Lehrkräften, ihre Methoden und Ansätze kontinuierlich zu hinterfragen und anzupassen, was für eine effektive und responsive Pädagogik unerlässlich ist.

Trotz der Erkenntnisse über die Bedeutung von Reflexivität und Lernwerkstätten gibt es ein Forschungsdesiderat in Bezug auf die Verknüpfung des strukturtheoretischen Ansatzes mit konzeptionellen Überlegungen zu Lernwerkstätten Schneider & Griesel (2024, S. 149f). Die vorliegende Studie zielt darauf ab, diese Lücke zu schließen, indem sie untersucht, wie das Seminarkonzept in einer Hochschullernwerkstatt zur Entwicklung eines reflexiven Habitus bei Lehramtsstudierenden beiträgt. Die Forschungsarbeit möchte somit auch dem Ruf nach theoriefundierten Konzeptionen und empirischen Forschungen nachgehen (Peschel et al. 2021, S. 48).

2 Untersuchungsraum, Stichprobe und Methoden

Das entwickelte Konzept ist darauf ausgerichtet, die Analyse- und Beurteilungsfähigkeiten der Studierenden zu fördern und ihren reflexiven Habitus zu stärken. Es kombiniert theoretische Inputs mit praktischen Übungen und reflektierenden Diskussionen. Die Studierenden werden dabei angeleitet, Lernprozesse aktiv zu gestalten, zu beobachten und kritisch zu hinterfragen. Dies soll ihnen helfen, ein tieferes Verständnis für die Komplexität und Dynamik von Lehr- und Lernpro-

zessen zu entwickeln (vgl. Schneider/Griesel 2024, S. 149). Das Seminar gliedert sich in drei Hauptphasen: Theoretische Einführung, Entwicklung eigener Lernumgebungen und gegenseitige Evaluation der entwickelten Lernumgebungen. In der initialen Phase des Seminars erhalten die Studierenden eine umfassende theoretische Einführung in relevante Konzepte und Methoden zur Entwicklung von Lernumgebungen. Diese Phase beinhaltet Inputs und Diskussionen, die darauf abzielen, ein tiefgreifendes Verständnis für die Grundlagen der Pädagogik, Didaktik und Lerntheorien zu schaffen (vgl. ebd. 2024, S. 147). Besonderer Fokus liegt auf der Vermittlung von Kenntnissen über die Gestaltung effektiver und interaktiver Lernprozesse (z. B. durch kogn. Aktivierung). In der zweiten Phase des Seminars wenden die Studierenden ihr erworbenes Wissen an, indem sie eigenständig Lernumgebungen zu selbstgewählten Themen konzipieren. Diese Phase fördert die kreative Anwendung theoretischer Konzepte und unterstützt die Studierenden dabei, individuelle und innovative Ansätze in der Gestaltung von Lernprozessen zu entwickeln. Die Studierenden werden dabei von Dozierenden begleitet, die beratend und unterstützend eingreifen. Die dritte Phase des Seminars beinhaltet die praktische Erprobung und gegenseitige Bewertung der entwickelten Lernumgebungen durch die Studierenden. Diese Phase ermöglicht es den Teilnehmenden, Feedback zu erhalten und die Wirksamkeit ihrer Lernumgebungen in einem realen Kontext zu testen. Die Evaluation erfolgt anhand festgelegter Kriterien (z. B. Formulierung der Aufgabenstellung, Repräsentationsebenen oder Strukturierung), die sowohl die didaktische Qualität als auch die Zugänglichkeit und das Engagement der Lernenden berücksichtigen.

An dem Seminar nahmen 16 Studierende des 5. Semesters teil. Die Heterogenität der Gruppe bietet eine gute Grundlage für Diskussionen und Reflexionen, die für die Entwicklung eines reflexiven Habitus wesentlich sind. Ein bedeutsames Merkmal dieser Gruppe ist, dass alle Studierenden bereits praktische Erfahrungen in Schulen gesammelt haben. Diese sind für die Studie von besonderer Bedeutung, da sie den Studierenden einen ersten Einblick in das Lehrersein und die Dynamik von Lernprozessen bieten. Die Vielfältigkeit ermöglicht es den Studierenden, ihre Erlebnisse und Beobachtungen aus verschiedenen Perspektiven zu reflektieren und zu diskutieren. Zudem bietet die Heterogenität in Bezug auf ihre bisherigen praktischen Erfahrungen eine reiche Grundlage für Diskussionen und Reflexionen während des Seminars und in den Interviews, welches sich in Bezug auf die Analyse und Gestaltung von Lernumgebungen ebenfalls niederschlägt.

Zur Datenerhebung wurden semistrukturierte Interviews (vgl. Rosenthal 2014, S. 151) mit den Studierenden durchgeführt. Diese zielen darauf ab, tiefere Einblicke in die individuellen Erfahrungen, Wahrnehmungen und Reflexionen der Studierenden im Kontext des Seminars und darüber hinaus im Studium zu gewinnen. Die Fragen wurden so gestaltet, dass sie die Studierenden dazu anregen, über ihre Lernerfahrungen, Herausforderungen und die Entwicklung ihrer Analyse- und

Beurteilungsfähigkeiten zu reflektieren. Für die Auswertung der Daten wird die Methode der sequenzanalytischen Habitusrekonstruktion nach Kramer (2019) angewendet. Diese Methode ermöglicht es, die Entwicklung des reflexiven Habitus der Studierenden detailliert nachzuvollziehen. Durch die Analyse und Interpretation der Transkripte werden Muster im Denken, Wahrnehmen und Handeln der Studierenden identifiziert, die Rückschlüsse auf die Entwicklung ihrer berufsbezogenen Reflexion zulassen. Diese Herangehensweise erlaubt es, den jeweiligen reflexiven Habitus zu erfassen und zu interpretieren (vgl. Kramer 2019, S. 312).

3 Ergebnisse

Die vorläufige Auswertung der semistrukturierten Interviews zeigte eine positive Entwicklung in den Analyse- und Beurteilungsfähigkeiten der Studierenden. Viele Studierende berichteten von einem gesteigerten Bewusstsein für die Komplexität pädagogischer Situationen und einer verbesserten Fähigkeit, diese kritisch zu analysieren. Insbesondere wurde eine Zunahme in der Fähigkeit genannt, Lernumgebungen aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten und pädagogische Entscheidungen fundierter zu treffen.

Mit Blick auf den reflexiven Habitus deuten die vorläufigen Daten darauf hin, dass das Seminarkonzept erfolgreich einen reflexiven Habitus bei den Studierenden fördern kann. Ein markantes Beispiel für ein habituelles Muster wurde in einer Interviewsequenz sichtbar, in der eine Studentin ihre Erfahrung aus einem Praktikum reflektierte. „Da habe ich gemerkt: je mehr ich erzähle, desto weniger sind die Schüler bei mir“. Die Reflexion eines ursprünglich stark lehrerzentrierten Ansatzes, welcher nach Beobachtung der geringen Schüler:innenbeteiligung dazu führte, dass die verwendeten Methoden hinterfragt wurden. Dies führte zu einer Umgestaltung der Unterrichtsstrategie hin zu einem stärker schülerzentrierten Ansatz. Diese Fähigkeit zur Selbstreflexion und Anpassung ist ein klares Zeichen für einen entwickelten reflexiven Habitus. Die Ergebnisse zeigen darüber hinaus wesentliche Entwicklungen in der Wahrnehmung und Gestaltung von Lernumgebungen sowie der Argumentationsfähigkeit der Studierenden.

4 Fazit

Die Ergebnisse zeigen deutlich, dass das speziell entwickelte Seminarkonzept in der Hochschullernwerkstatt einen positiven Einfluss auf die Professionalisierung der bisher untersuchten Studierenden hat. Insbesondere wurden Ausprägungen in den Bereichen der kritischen Reflexion, der Argumentationsfähigkeit und der Gestaltung von Lernumgebungen festgestellt. Diese Erkenntnisse bestätigen die Bedeutung von praxisorientierten und reflexiven Lernansätzen in Hochschullernwerkstätten (z. B. Schneider/Griesel 2024).

Um eine weitere Perspektive zu erschließen, werden die Ergebnisse mit Auswertungen von Gruppendiskussionen angereichert. Hierdurch soll geprüft werden ob die Ansätze der Habitusveränderung auch in kollektiven Situationen sichtbar werden. Darüber hinaus werden die vorliegenden Interpretationen für eine ausführliche Typenbildung genauer gezeichnet.

Abschließend lässt sich sagen, dass die Förderung von Reflexionsfähigkeit und kritischer Analyse in der Lehrer:innenbildung für die Entwicklung eines reflexiven Habitus von entscheidender Bedeutung ist. Die Ergebnisse dieser qualitativen Studie liefern wertvolle Einblicke, wie dies durch gezielte hochschuldidaktische Settings innerhalb einer Hochschullernwerkstatt erreicht werden kann. Dazu zählen u. a. der Umgang mit komplexen Lehr-Lernsettings und die kritische Betrachtung der eigenen Lehrvorstellungen. Insgesamt zeigen diese Einblicke, dass die Förderung von Reflexionsfähigkeit und kritischer Analyse wesentliche Bestandteile in der Ausbildung effektiver und anpassungsfähiger Lehrkräfte sind. Sie tragen dazu bei, die Lehrer:innenbildung zu verbessern und zukünftige Lehrkräfte auf die Herausforderungen in der Bildung vorzubereiten.

Literatur

- Franz, Eva-Kristina (2014): Beobachtung studentischen Arbeitens. Analyse studentischer Reflexionen – Lernwerkstattarbeit und Handlungsforschung. In: Hildebrandt, Elke/Peschel, Markus/Weißhaupt, Mark (Hrsg.): Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 137-145.
- Gruhn, Annika (2021): Doing Lernbegleitung. Hochschullernwerkstätten als Orte der Generationenvermittlung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, Werner (2021): Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung. Opladen: Barbara Budrich.
- Herrmann, Franziska (2023): Schöpferische Erfahrung von Grundschulkindern und Studierenden beim Schreiben. Eine phänomenologische Studie. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kramer, Rolf-Torsten (2019): Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion. In: Kramer, Rolf-Torsten/Pallesen, Hilke (Hrsg.): Lehrerhabitus – Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrberufs. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 9-26.
- Kramer, Rolf-Torsten (2020): Zum Problem der Professionalisierung im Lehramtsstudium und zum Potenzial der Hochschullernwerkstatt. In: Kramer, Kathrin/Rumpf, Dietlinde/Schöps, Miriam/Winter, Stephanie (Hrsg.): Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 275-288.
- NeHle e.V. (2022): AG Begriffsbestimmung: Arbeitsdefinition zum Begriff „Hochschullernwerkstatt“. Internationales Netzwerk der Hochschullernwerkstätten. URL: <https://lernwerkstatt.info/hochschullernwerkstätten>, [Abrufdatum 05.01.2024].
- Peschel, Markus/Wedekind, Hartmut/Kihm, Pascal/Kelkel, Mareike (2021): Hochschullernwerkstätten und Lernwerkstätten – Verortung in didaktischen Diskursen. In: Holub, Barbara/Himpsl-Gutermann, Klaus/Mittlböck, Katharina/Musilek-Hofer, Monika/Veralija-Gerber, Andrea/Grünberger, Nina (Hrsg.): lern-medien.werkstatt. Hochschullernwerkstätten in der Digitalität. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 40-52.
- Rosenthal, Gabriele (2014): Interpretative Sozialforschung: Eine Einführung. Weinheim: Beltz.

- Schneider, Ralf/Griesel, Clemens (2024): Transformationsprozesse zwischen Didaktik, Hochschuldidaktik und Forschung – Konzeptionelle Überlegungen und empirisches Design zu Professionalisierungsprozessen in Hochschullernwerkstätten. In: Schneider, Ralf/Griesel, Clemens/Pfrang, Agnes/Weißhaupt, Mark/Tänzer, Sandra (Hrsg.): Entdeckende und forschende Lernprozesse in Hochschullernwerkstätten – Die Herausforderung einer zweifachen Adressierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 139-154.
- Weißhaupt, Mark/Panitz, Kathleen/Hildebrandt, Elke (2020): Die Inszenierung von „Theorie und Praxis“ sowie „Neugier und Desinteresse“ bei der Professionalisierung angehender Lehrpersonen in Hochschullernwerkstätten. In: Kramer, Kathrin/Rumpf, Dietlinde/Schöps, Miriam/Winter, Stephanie (Hrsg.): Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 289-295.
- Wittek, Doris/te Poel, Kathrin/Lischka-Schmidt, Richard/Leonhard, Tobias (2022): Habitusreflexion und reflexiver Habitus im Widerstreit. Grundlagentheoretische Überlegungen und empirische Annäherungsversuche. In: Reintjes, Christian/Kunze, Ingrid (Hrsg.): Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 39-57.

Autor

Griesel, Clemens, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik der Universität Erfurt, ORCID: 0000-0002-3431-971X

Fabian Hoya

Geschlechtsspezifische Annahmen bei Studierenden des Primarstufenlehramts im Fach Deutsch

Abstract

Geschlechtsspezifische Annahmen von Lehrkräften können zu negativen Effekten im Umgang mit Mädchen und Jungen im Unterricht führen. Allerdings ist gegenwärtig kaum empirisch untersucht, über welche Faktoren bestehende Geschlechterstereotype von Lehrer:innen erklärt werden können. Die Befunde einer quantitativen Studie mit 178 Studierenden des Primarstufenlehramts zeigen, dass die befragten Studenten über signifikant stärker ausgeprägte geschlechtsspezifische Annahmen im Fach Deutsch berichten als die Studentinnen. Darüber hinaus konnte belegt werden, dass Studierende, die während ihres Studiums bereits an einer Volksschule arbeiten, signifikant niedrigere geschlechterstereotype Vorstellungen verinnerlicht haben als solche, die noch nicht über entsprechende Praxiserfahrungen verfügen.

Schlüsselwörter

Geschlechtsspezifische Annahmen, Primarstufe, Lehramtsstudierende, Praxiserfahrungen, Deutsch

1 Theoretischer Hintergrund

1.1 Begriffsdefinition

Unter geschlechtsspezifischen Annahmen werden gesellschaftlich festgelegte Attribute und Erwartungen verstanden, die Menschen aufgrund ihres Geschlechts zugeschrieben werden. Somit bestehen innerhalb der Gesellschaft klare Vorstellungen und Meinungen darüber, über welche Merkmale, Eigenschaften und Verhaltensweisen Männer und Frauen verfügen sollten, die nicht zwangsläufig den realen Gegebenheiten bei einzelnen Personen oder Gruppierungen entsprechen müssen (vgl. Hannover/Wolter 2019, S. 202). So werden Frauen häufig als empathisch, fürsorglich und kooperativ beschrieben, wohingegen Männer als durchsetzungsfähig, führungsstark und risikobereit gelten (vgl. ebd., S. 204). Ebenso

liegen auch konkrete geschlechterstereotype Vorstellung in Hinblick auf einzelne Schulfächer vor. Dabei werden mathematisch-naturwissenschaftliche Fächer als eher männliche Domäne und sprachliche Fächer als eher weibliche Domäne angesehen (vgl. ebd., S. 205).

1.2 Ansätze zur Erklärung geschlechtsspezifischer Annahmen

Gegenwärtig liegen zahlreiche Erklärungsansätze in Hinblick auf die Genese geschlechtsspezifischer Annahmen von Personen vor (vgl. im Überblick: Hannover 2008, S. 339ff.). Konkret wird davon ausgegangen, dass ein geschlechtertypisches Verhalten häufig bereits zu einem frühen Zeitpunkt in der Kindheit erlernt wird. Dabei wird die Bedeutsamkeit der sozialen Umwelt und des Verhaltens von Bezugspersonen betont. So besteht die Vorstellung, dass Individuen sich geschlechtsspezifisches Verhalten einerseits über die Beobachtung und Imitation von vertrauten Menschen aneignen (Modelllernen, vgl. Wolter 2020, S. 6). Andererseits erlernen sie dieses aber auch im Rahmen der Interaktion mit ihrer sozialen Umwelt. Wird ein Verhalten gezeigt, das den geschlechtsspezifischen Annahmen ihrer sozialen Bezugspersonen entspricht, so wird dieses positiv hervorgehoben. Dagegen wird ein eher geschlechtsuntypisches Verhalten negativ sanktioniert und zukünftig vermutlich seltener gezeigt. Neben den zuvor genannten Aspekten stellen auch die Selbstzuschreibungen von Personen einen wichtigen Faktor in Bezug auf die Genese von geschlechtsspezifischen Annahmen dar. Dabei wird angenommen, dass Personen sich vor dem Hintergrund ihres eigenen Geschlechts bereits während ihrer Kindheit geschlechterkonforme Merkmale zuschreiben, die sich im Verlauf der Zeit in ihrem konkreten Verhalten verfestigen (vgl. ebd.).

1.3 Die Rolle von geschlechtsspezifischen Annahmen für das Verhalten von Lehrenden und Lernenden im Unterricht

Im schulischen Unterricht spielen Geschlechterstereotype eine bedeutende Rolle, da sie nicht nur das Verhalten der Schüler:innen beeinflussen, sondern auch dasjenige der Lehrkräfte. Lehrer:innen sind, wie alle Menschen, von kulturellen und gesellschaftlichen Vorstellungen über Geschlechterrollen geprägt. Diese können zu unbewussten Vorurteilen führen und sich in ihrem Unterrichtsverhalten manifestieren. Dementsprechend könnten Lehrkräfte dazu neigen, Jungen weniger zu ermutigen, sich im Deutschunterricht zu engagieren, da stereotypischerweise angenommen wird, dass Mädchen in diesem Bereich stärker sind (vgl. z.B. Gentrup et al. 2020, S. 1ff.) Somit besteht die Gefahr, dass die Geschlechtertypisierungen, die Lehrkräfte vertreten, über individuelle Rückmeldungen an die Schüler:innen weitergegeben werden. Dies könnte bereits zu einem frühen Zeitpunkt der Schullaufbahn zu einer Chancenungleichheit für Mädchen und Jungen im domänenspezifischen Unterricht führen (vgl. Hannover/Wolter 2019, S. 208).

2 Aktueller Forschungsstand, Forschungsdesiderate und Forschungshypothesen

Zum gegenwärtigen Zeitpunkt liegen zahlreiche Untersuchungen vor, anhand derer geschlechterstereotype Vorstellungen bei Lehrkräften im Fach Deutsch belegt werden können. Im Detail gaben die befragten Lehrkräfte weitgehend einheitlich an, dass sie Mädchen (im Vergleich zu den Jungen) für kompetenter und motivierter im Fach Deutsch halten würden (vgl. z. B. Lorenz et al. 2016, S. 89ff.). Darüber hinaus zeigt die Interventionsstudie von Kollmayer et al. (2019, S. 110ff.), dass die Reflektion von Lehrkräften über ihre eigenen Geschlechterstereotype dabei helfen kann, diese zu verringern.

Weitgehend ungeklärt ist gegenwärtig, über welche konkreten Faktoren geschlechtsspezifische Annahmen von (angehenden) Lehrkräften im Fach Deutsch erklärt werden können. An dieses Forschungsdesiderat knüpft die nachfolgende Untersuchung an. Vor dem Hintergrund der Annahmen von Wolter (2020, S. 6ff.) wird davon ausgegangen, dass die befragten Studentinnen (im Vergleich zu den Studenten) höhere Selbstzuschreibungen in ihren sprachlichen Fähigkeiten aufweisen und diese Annahmen auch auf andere Personen des gleichen Geschlechts übertragen. Dementsprechend wird vermutet, dass Unterschiede in den geschlechtsspezifischen Vorannahmen der Studierenden im Fach Deutsch signifikant über ihr Geschlecht erklärt werden können (H_1). Unter Bezugnahme auf die Untersuchung von Kollmayer et al. (2019, S. 110ff.) wird zusätzlich erwartet, dass Lehramtsstudierende, die während ihres Studiums bereits als Lehrkraft an einer Schule arbeiten, die Erfahrung machen, dass sich geschlechtsspezifische Annahmen für das Fach Deutsch nicht pauschal auf alle Kinder übertragen lassen. Die hiermit verbundene Reflexion über geschlechtsspezifische Annahmen führt dazu, dass die Studierenden, die bereits in der Praxis tätig sind, signifikant geringere geschlechterstereotype Annahmen aufweisen als solche, die noch nicht über vergleichbare Erfahrungen verfügen (H_2).

3 Empirische Studie

3.1 Stichprobe

An der vorliegenden Untersuchung waren 178 Studierende (159 Frauen und 19 Männer) des Lehramts für die Primarstufe einer pädagogischen Hochschule in Österreich beteiligt. Zum Zeitpunkt der Befragung befanden sich 149 Student:innen im Bachelor- und 29 im Masterstudium und durchschnittlich etwa im fünften Fachsemester ($M=4,60$; $SD=3,00$; $Min=1,00$; $Max=11,00$). Die Teilnehmer:innen waren circa 24 Jahre alt ($M=23,90$; $SD=5,16$; $Min=19$; $Max=48$). Schulpraktische Erfahrungen konnten 143 der Studierenden sammeln, wohingegen 76 von ihnen neben dem Studium bereits beruflich als Volksschullehrkraft tätig waren.

3.2 Methode

Die Studierenden wurden im Rahmen einer Fragebogenerhebung im Querschnitt darum gebeten, Stellung zu ihren geschlechtsspezifischen Annahmen im Fach Deutsch zu nehmen (10 Items; $M=2,79$; $SD=0,99$; $Min=1,00$; $Max=4,90$; $\alpha=.95$; Beispielitem: Die Beiträge von Jungen müssen im Deutschunterricht häufiger korrigiert werden als diejenigen der Mädchen.). Bei der Erstellung der Fragebogenskala wurde sich an bereits bestehenden Erhebungsinstrumenten von Curdes et al. (2003) orientiert. Einige Items wurden darüber hinaus selbst konstruiert. Als Grundlage für die Erhebung des Konstrukts wurde eine sechsstufige Likert-Skala verwendet (1=stimme überhaupt nicht zu; 2=stimme nicht zu; 3=stimme eher nicht zu; 4=stimme eher zu; 5=stimme zu; 6=stimme voll und ganz zu).

3.3 Ergebnisse

Die Auswertung der durchgeführten Untersuchung wurde mit dem Statistikprogramm SPSS (Version 29) durchgeführt. Zur Überprüfung der beiden Forschungshypothesen wurde eine schrittweise zweifaktorielle Varianzanalyse zur Erklärung der geschlechtsspezifischen Annahmen von Lehramtsstudierenden im Fach Deutsch berechnet. In Modell 1 diente das Geschlecht der Studierenden als unabhängige Variable. Dieses wurde in Modell 2 durch ihre Berufstätigkeit an Volksschulen während des Studiums für das Lehramt der Primarstufe ergänzt. Entgegen den Erwartungen zeigen die Ergebnisse aus Modell 1, dass die befragten Studenten (im Vergleich zu den Studentinnen) signifikant höhere geschlechtsspezifische Annahmen im Fach Deutsch vertreten ($F=4,93$; $p\leq.05$; $\eta^2=.03$). Aus diesem Grund muss Forschungshypothese H_1 abgelehnt werden. Dagegen kann Hypothese H_2 anhand der Befunde aus Modell 2 verifiziert werden. Es wird evident, dass Studierende, die während ihres Studiums bereits als Lehrkraft an Volksschulen arbeiten, signifikant niedrigere geschlechtsstereotype Annahmen vertreten als solche, die noch nicht an einer Schule tätig sind ($F=5,60$; $p\leq.05$; $\eta^2=.03$). Dabei weisen alle Parameter auf eher kleine Effektstärken hin (Cohen 1988; vgl. Sedlmeier/Renkewitz 2013, S. 444).

4 Diskussion

In der vorliegenden Untersuchung konnte gezeigt werden, dass Studierende, die bereits während ihres Studiums an einer Volksschule arbeiten, signifikant niedrigere geschlechtsspezifische Annahmen im Fach Deutsch vertreten als solche, die noch nicht über vergleichbare Praxiserfahrungen verfügen. Die Befunde könnten damit Hinweise darauf geben, dass bei Lehrkräften vorherrschende Geschlechterstereotype über konkrete Praxiserfahrungen widerlegt und abgebaut werden können. Darüber hinaus wurde – entgegen den Erwartungen – ersichtlich, dass die befragten Studenten (im Vergleich zu den Studentinnen) signifikant stärker

ausgeprägte Geschlechterstereotype vertreten. Unter Bezugnahme auf Baumeister und Tierney (2020) könnte dies darauf zurückzuführen sein, dass die Studenten (im Vergleich zu den Studentinnen) häufiger negative Rückmeldungen ihrer Lehrkräfte im Lesen während der eigenen Schulzeit erhalten haben, die stärker wahrgenommen und internalisiert wurden als positive, und später auf die Schüler der Primarstufe übertragen werden (S. 9ff.). Allerdings muss limitierend angemerkt werden, dass der Stichprobenanteil an Studenten in der vorliegenden Studie sehr gering war, was möglicherweise zu Verzerrungen in den Ergebnissen geführt hat. Um die berichteten Zusammenhänge besser verstehen zu können, könnten vertiefende Interviews mit Lehramtsstudierenden helfen.

Literatur

- Baumeister, Roy F./Tierney, John (2020): Die Macht des Schlechten. Nicht mehr schwarzsehen und gut leben. Frankfurt: Campus.
- Cohen, Jacob (1988): Statistical power analysis for the behavioral sciences. 2. Auflage. Hillsdale: Erlbaum.
- Curdes, Beate/Jahnke-Klein, Sylvia/Lohfeld, Wiebke/Pieper-Seier, Irene (2003): Mathematikstudentinnen und -studenten. Studiererfahrungen und Zukunftsvorstellungen. Norderstedt: Books on Demand GmbH.
- Gentrup, Sarah/Lorenz, Georg/Kristen, Cornelia/Kogan, Irena (2020): Self-fulfilling prophecies in the classroom: Teacher expectations, teacher feedback and student achievement. In: Learning and Instruction, Jg. 66, S. 1-17.
- Hannover, Bettina (2008): Vom biologischen zum psychologischen Geschlecht: Die Entwicklung von Geschlechterunterschieden. In: Renkl, Alexander (Hrsg.): Lehrbuch Pädagogische Psychologie. Bern: Huber, S. 339-388.
- Hannover, Bettina/Wolter, Ilka (2019): Geschlechtsstereotype: wie sie entstehen und sich auswirken. In: Kortendiek, Beate/Riegraf, Birgit/Sabisch, Katja (Hrsg.): Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung. Wiesbaden: Springer, S. 201-210.
- Kollmayer, Marlene/Pfaffel, Andreas/Schultes, Marie-Therese/Lüftenegger, Marko/Finsterwald, Monika/Popper, Vera/Jöstl, Gregor/Spiel, Christiane/Schober, Barbara (2019): REFLECT – ein Interventionsprogramm zum Aufbau von Lehrkräftekompetenzen für Reflexive Koedukation. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, Jg. 51, Nr. 2, S. 110-122.
- Lorenz, Georg/Gentrup, Sarah/Kristen, Cornelia/Stanat, Petra/Kogan, Irena (2016): Stereotype bei Lehrkräften? Eine Untersuchung systematisch verzerrter Lehrererwartungen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 68, Nr. 1, S. 89-111.
- Sedlmeier, Peter/Renkewitz, Frank (2013): Forschungsmethoden und Statistik. Ein Lehrbuch für Psychologen und Sozialwissenschaftler. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. München: Pearson.
- Wolter, Ilka (2020): Wie entstehen Geschlechtsstereotype und wie wirken sie sich aus? URL: <https://www.bzjkj.de/resource/blob/155814/7dba51e3750a471732394005bc5f652a/20202-wie-entstehe-n-geschlechtsstereotype-und-wie-wirken-sie-sich-aus-data.pdf>, [Abrufdatum: 05.01.2024].

Autor

Hoya, Fabian, Dr., Professor am Institut für Primarstufenbildung und Lernentwicklung der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg, ORCID: 0000-0003-4077-0635

Saskia Liebner, Christian Elting und Sonja Ertl

Inklusionsbezogene professionelle Kompetenzen angehender Grundschullehrkräfte. Das Projekt InkuWi

Abstract

Ausgehend von empirisch gestützten Modellen zur professionellen Kompetenz von Lehrkräften wird diskutiert, welche spezifischen Kompetenzen Lehrkräfte im Kontext inklusiver Bildung benötigen. Zwar gibt es eine breite empirische Befundlage zu inklusionsbezogenen Überzeugungen, jedoch kaum zu inklusionsbezogenem Wissen, weiteren inklusionsbezogenen Kompetenzfacetten (motivationalen Orientierungen und Selbstregulationsfähigkeiten) sowie deren Zusammenspiel. Diesem Desiderat widmet sich das Projekt „Inklusionsbezogene professionelle Kompetenzen angehender Grundschullehrkräfte“ (InkuWi). Seit dem Studienjahr 2021/22 werden in mehreren Kohorten bayerische Grundschullehramtsstudierende zu ihrem pädagogischen Wissen, ihren Überzeugungen sowie motivationalen Orientierungen und Selbstregulationsfähigkeiten für das Unterrichten in inklusiven Settings befragt. Im Beitrag wird das Projekt einschließlich seiner theoretischen Fundierung unter Einbezug des aktuellen Forschungsstands vorgestellt. Zudem werden Ergebnisse zu ausgewählten inklusionsbezogenen Kompetenzfacetten und deren Zusammenspiel zum ersten Erhebungszeitpunkt zu Studienbeginn berichtet und diskutiert.

Schlüsselwörter

Professionalisierung, Inklusion, inklusionsbezogenes pädagogisches Wissen, inklusionsbezogene professionelle Kompetenzen, Lehrerbildungsforschung

1 Problemaufriss

Für eine gelingende Inklusion in Schulen bedarf es neben Rechtsansprüchen und Strukturen insbesondere auch Lehrkräfte mit entsprechenden professionellen Kompetenzen. Bisher fehlen jedoch empirisch geprüfte Modelle inklusionsbezogener professioneller Kompetenz sowie evidenzbasierte Standards für die inklusionsbezogene Professionalisierung von Lehrkräften (vgl. Moser 2019). Auch ist bislang weitgehend ungeklärt, wie sich das inklusionsbezogene pädagogische

Wissen sowie weitere relevante inklusionsbezogene Kompetenzfacetten im Studienverlauf entwickeln und welche Bedeutung ihnen für die Gestaltung qualitätsvollen Unterrichts zukommt (vgl. Heinrich/Urban/Werning 2013). Hier setzt das Projekt „Inklusionsbezogene professionelle Kompetenzen angehender Grundschullehrkräfte (InklWi)“ an. Ausgehend von einer kurzen theoretisch-empirischen Fundierung wird das Projekt anhand der Fragestellungen, des methodischen Vorgehens sowie ausgewählter Ergebnisse vorgestellt. Der Beitrag schließt mit einer knappen Diskussion inklusive Ausblick.

2 Aspekte inklusionsbezogener professioneller Kompetenz

Die grundsätzliche Bedeutung professioneller Kompetenzen für die Qualität des Unterrichts sowie die Persönlichkeits- und Lernentwicklung der Schüler:innen ist vergleichsweise gut gesichert (vgl. z. B. Baumert/Kunter 2006). Im inklusiven Unterricht stehen Lehrkräfte vor der Anforderung, konstruktiv mit den besonderen, ggf. auch sonderpädagogischen, Bedarfen *aller* Schüler:innen umzugehen. Hinsichtlich des professionellen Wissens benötigen Lehrkräfte daher nicht nur generelles, sondern auch inklusionsspezifisches pädagogisches Wissen, um die Anforderungen in inklusiven Settings zu bewältigen; daneben bedarf es auch entsprechender motivationaler Orientierungen, Selbstregulationsfähigkeiten und Überzeugungen bezüglich Inklusion (vgl. König et al. 2019).

Zum inklusionsbezogenen pädagogischen Wissen liegen bisher nur sehr wenige Befunde vor. Es nimmt erwartungsgemäß im Verlauf des Lehramtsstudiums zu, wobei die Wahrnehmung entsprechender Lerngelegenheiten eine entscheidende Rolle zu spielen scheint (vgl. König et al. 2017; Tömetten/Heyder/Steinmayr 2022). Einen deutlich umfassenderen Forschungsstand gibt es hinsichtlich inklusionsbezogener Überzeugungen. Studien konnten wiederholt zeigen, dass angehende Lehrkräfte neutrale bis positive inklusionsbezogene Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen aufweisen (vgl. u. a. Bosse/Spörer 2014). Auch ein Zusammenhang zwischen inklusionsbezogenen Einstellungen, Selbstwirksamkeitserwartungen, motivationalen Orientierungen sowie Selbstregulationsfähigkeiten konnte wiederholt gezeigt werden (vgl. u. a. Hellmich/Görel/Schwab 2016; Bosse et al. 2017). Gleichwohl fehlen Studien zu Zusammenhängen zwischen Merkmalen der Lehrer:innenbildung und den einzelnen Facetten inklusionsbezogener professioneller Kompetenz.

3 Fragestellungen und Methodik

Zur Bearbeitung der aufgezeigten Desiderata geht das Projekt *InkluWi* folgenden Fragestellungen nach:

1. Wie sind die inklusionsbezogenen professionellen Kompetenzen (pädagogisches Wissen, Überzeugungen, motivationale Orientierungen und Selbstregulationsfähigkeiten) angehender Grundschullehrkräfte ausgeprägt?
2. Wie entwickeln sich die inklusionsbezogenen professionellen Kompetenzen angehender Grundschullehrkräfte im Laufe des Studiums?
3. Inwiefern sind die Facetten inklusionsbezogener Kompetenzen angehender Grundschullehrkräfte miteinander verbunden?
4. Welche Bedeutung kommt inner- und außeruniversitären Lerngelegenheiten und Erfahrungsräumen für die Ausprägung und Entwicklung inklusionsbezogener professioneller Kompetenzen angehender Grundschullehrkräfte zu?

Seit dem Studienjahr 2021/22 werden in mehreren Kohorten Grundschullehramtsstudierende an vier bayerischen Universitätsstandorten zu ihrem inklusionsbezogenen pädagogischen Wissen sowie ihren Überzeugungen, motivationalen Orientierungen und Selbstregulationsfähigkeiten bezüglich des Unterrichtens in inklusiven Settings befragt. Die zunächst querschnittlich angelegten Befragungen mit Studierenden unterschiedlicher Semester wurden zum Studienjahr 2023/24 um längsschnittliche Erhebungen zur Erfassung des Eingangswissens zu Studienbeginn ergänzt.

Zur Erfassung der inklusionsbezogenen Kompetenzen wurden bestehende Verfahren adaptiert (siehe Tab. 1), so dass sie einschlägig für die Zielgruppe der Grundschullehramtsstudierenden sind und sich auf Inklusion im weiteren Sinne beziehen, d. h. nicht nur auf sonderpädagogische Förderbedarfe, sondern auf Heterogenität in all ihren Facetten. Die internen Konsistenzen der Adaptionen erwiesen sich als akzeptabel bis sehr gut.

Die Erhebungen zum ersten Messzeitpunkt der längsschnittlichen Erhebung (Baseline zu Studienbeginn) fanden in den ersten vier Vorlesungswochen des Wintersemesters 2023/24 statt. Es liegen auswertbare Daten von $N = 852$ Grundschullehramtsstudierenden im ersten Fachsemester vor. Fehlende Werte (0.57 %) wurden mittels Expectation-Maximization-Algorithmus behandelt. Die befragten Studierenden waren zu 88 % weiblich, im Mittel 20 Jahre alt ($M = 20.03$, $SD = 3.17$) und hatten zu 22 % einen Migrationshintergrund angegeben. Erwartungsgemäß für eine Befragung im Rahmen der grundschulpädagogischen und -didaktischen Einführungsveranstaltungen hatten sie zu 95 % noch keine Berührung mit dem Thema Inklusion in der Lehre.

4 Ausgewählte Befunde¹

Das inklusionsbezogene pädagogische Wissen der Studierenden war zu Studienbeginn mit 32.51 von 60 möglichen Punkten moderat ausgeprägt. Die studentischen Selbsteinschätzungen weiterer inklusionsbezogener Kompetenzfacetten lagen im mittleren (Beruflicher Ehrgeiz, Distanzierungsfähigkeit) bis positiven (Einstellung, Selbstwirksamkeitserwartung, Offensive Problembewältigung, Berufszufriedenheit) Bereich; die Skalen wurden jedoch nach unten hin ausgeschöpft. Demnach gibt es Studierende, die ihr Studium mit teilweise sehr gering ausgeprägten inklusionsbezogenen Kompetenzen beginnen.

Tab. 1: Erhebungsinstrumente und statistische Kennwerte

Facetten inklusionsbezogener Kompetenzen	Items	α	M	SD	MIN	MAX
Pädagogisches Wissen ^a	30	.61	32.51	5.41	14.0	51.0
Überzeugungen						
Einstellung ^b	4	.67	2.94	0.53	1.0	4.0
Selbstwirksamkeitserwartung ^b	4	.66	2.89	0.50	1.0	4.0
Motivationale Orientierungen ^c	8	.93	2.74	0.57	1.0	4.0
Selbstregulationsfähigkeiten						
Beruflicher Ehrgeiz ^d	4	.74	2.59	0.53	1.0	4.0
Distanzierungsfähigkeit ^d	4	.78	2.35	0.59	1.0	4.0
Offensive Problembewältigung ^d	4	.77	2.91	0.50	1.0	4.0
Berufszufriedenheit ^e	5	.75	2.99	0.50	1.2	4.0

^a Basierend auf ‚GPK-IT‘ (vgl. Gerhard et al. 2020) und ‚BilWiss-2.0‘ (vgl. Kunina-Habenicht et al. 2020). α = Ordinal α . Skalierung: 0 bis 2 Punkte pro Item.

^b Basierend auf ‚KIESEL‘ (vgl. Bosse/Spörer 2014).

^c Basierend auf ‚Enthusiasmus für das Unterrichten‘ (vgl. Bleck 2019).

^d Basierend auf ‚AVEM‘ (vgl. Schaarschmidt/Fischer 2008).

^e Basierend auf ‚Allgemeine Berufszufriedenheit‘ (vgl. Klusmann et al. 2008).

^{b-e} α = Cronbachs α . Skalierung: vierstufige Likertskala (1 = lehne voll ab, 4 = stimme voll zu).

^{c-e} Seit dem Studienjahr 23/24 Teil der Erhebungen.

1 Die Befunde der Erhebungen im Studienjahr 2020/21 sind bereits veröffentlicht, siehe Elting/Ertl/Liebner (2023) sowie Liebner/Elting/Ertl (2024).

Dabei war das inklusionsbezogene pädagogische Wissen leicht positiv mit der inklusionsbezogenen Einstellung ($r = .12, p < .001$) und leicht negativ mit dem beruflichen Ehrgeiz für das Unterrichten in inklusiven Settings ($r = -.07, p < .05$) korreliert.

5 Diskussion und Ausblick

Insgesamt liegen die Ausprägungen in den ausgewählten inklusionsbezogenen Kompetenzen im mittleren bis positiven Bereich. Die Studierenden haben im Mittel knapp 55 % der Punkte zum inklusionsbezogenen pädagogischen Wissen erreicht. Hier besteht also Entwicklungspotential im Verlauf des Grundschullehr- amtsstudiums. Dies gilt auch für die Ausprägungen weiterer Kompetenzfacetten, vor allem im Bereich der Selbstregulationsfähigkeiten (beruflicher Ehrgeiz und Distanzierungsfähigkeit).

Für die inklusionsbezogene Professionalisierung von Grundschullehr- amtsstudierenden lässt sich aus diesen ausgewählten Ergebnissen ableiten, dass weiterhin Lerngelegenheiten zum Erwerb, Ausbau und zur Reflexion inklusionsbezogenen pädagogischen Wissens sowie der weiteren Kompetenzfacetten im Studienverlauf erforderlich sind (vgl. Moser 2019).

Im Rahmen weiterführender Analysen der Längsschnittdaten wird die Entwicklung der inklusionsbezogenen professionellen Kompetenzen unter Berücksichtigung wahrgenommener Lerngelegenheiten und Erfahrungsräume in den Blick genommen. Zudem wird derzeit ein Folgeprojekt zur Erfassung inklusionsbezogener professioneller Kompetenzen bei Grundschullehrkräften im Beruf vorbereitet. Darin wird zusätzlich auch der Frage nachgegangen, inwiefern sich diese auf die Unterrichtsqualität auswirken.

Literatur

- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 9, Nr. 4, S. 469–520.
- Bleck, Victoria (2019): Lehrerenthusiasmus. Wiesbaden: Springer.
- Bosse, Stefanie/Jäntsich, Christian/Henke, Thorsten/Lambrecht, Jennifer/Koch, Helvi/Spörer, Nadine (2017): Das Zusammenspiel der Offenheit für Innovationen, der Einstellung zum inklusiven Lernen und der Selbstwirksamkeit von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, Jg. 7, Nr. 2, S. 131–146.
- Bosse, Stefanie/Spörer, Nadine (2014): Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehr- amtsstudierenden zum inklusiven Unterricht. In: Empirische Sonderpädagogik, Jg. 4, S. 279–299.
- Elting, Christian/Ertl, Sonja/Liebner, Saskia (2023): Inklusive Lerngelegenheiten, inklusives pädagogisches Wissen und inklusive Überzeugungen von Grundschullehr- amtsstudierenden. Erste Ergebnisse aus dem Projekt InkuWi. In: Haider, Michael/Böhme, Richard/Gebauer, Susanne/Gößinger, Christian/Munser-Kiefer, Meike/Rank, Astrid (Hrsg.): Nachhaltige Bildung in der Grundschule. Jahrbuch Grundschulforschung, Band 27. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 145–151.

- Elting, Christian/Liebner, Saskia/Ertl, Sonja (erscheint 2024): Inklusionsbezogene Kompetenzen im Studium. Befunde des InkuWi-Projekts zu Lerngelegenheiten, Überzeugungen und Wissensbeständen von Grundschullehramtsstudierenden zum Thema Inklusion. In: Keimerl, Verena/Elting, Christian/Zmiskol, Tabea/Hess, Miriam (Hrsg.): Professionalisierung für den Umgang mit Heterogenität und Inklusion. Befunde, Konzepte und Anregungen aus der Lehrkräftebildung. Bamberg: University of Bamberg Press.
- Gerhard, Kristina/Kaspar, Kai/König, Johannes/Melzer, Conny (2020): Pädagogisches Wissen für inklusiven Unterricht (GPK-IT) und Bildungswissenschaftliche Ausbildungsinhalte zu Inklusion (OTL Inklusion). Dokumentation der Instrumente für die Kompetenzmessung und Erfassung von Lerngelegenheiten bei (angehenden) Lehrkräften. Universität zu Köln.
- Heinrich, Martin/Urban, Michael/Werning, Rolf (2013): Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In: Döbert, Hans/Weishaupt, Horst (Hrsg.): Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Münster: Waxmann, S. 69–133.
- Hellmich, Frank/Görel, Gamze/Schwab, Susanne (2016): Einstellungen und Motivation von Lehramtsstudentinnen und -studenten in Bezug auf den inklusiven Unterricht in der Grundschule. Ein Vergleich zwischen Deutschland und Österreich. In: Empirische Sonderpädagogik, Jg. 8, Nr. 1, S. 67–85.
- Klusmann, Uta/Kunter, Mareike/Trautwein, Ulrich/Lüdtke, Oliver/Baumert, Jürgen (2008): Teachers' occupational well-being and quality of instruction. The important role of self-regulatory patterns. In: Journal of Educational Psychology, Jg. 100, Nr. 3, S. 702–715.
- König, Johannes/Gerhard, Kristina/Kaspar, Kai/Melzer, Conny (2019): Professionelles Wissen von Lehrkräften zur Inklusion. Überlegungen zur Modellierung und Erfassung mithilfe standardisierter Testinstrumente. In: Pädagogische Rundschau, Jg. 73, Nr. 1, S. 43–64.
- König, Johannes/Gerhard, Kristina/Melzer, Conny/Rühl, Anna-Maria/Zenner, Julie/Kaspar, Kai (2017): Erfassung von pädagogischem Wissen für inklusiven Unterricht bei angehenden Lehrkräften. Testkonstruktion und Validierung. In: Unterrichtswissenschaft, Jg. 45, Nr. 4, S. 223–242.
- Kunina-Habenicht, Olga/Maurer, Christina/Wolf, Kristin/Holzberger, Doris/Schmidt, Maria/Dicke, Theresa/Teuber, Ziwon/Koc-Januchta, Marta/Lohse-Bossenz, Hendrik/Leutner, Detlev/Seidel, Tina/Kunter, Mareike (2020): Der BilWiss-2.0-Test. In: Diagnostica, Jg. 66, Nr. 2, S. 80–92.
- Liebner, Saskia/Elting, Christian/Ertl, Sonja (2024): Von wissenden Zweifelnden und unwissenden Überzeugten. Eine latente Klassenanalyse anhand des inklusionsbezogenen pädagogischen Wissens und der inklusionsbezogenen Überzeugungen angehender Grundschullehrkräfte. In: Zeitschrift für Grundschulforschung.
- Moser, Vera (2019): Lehrkraftkompetenzen im Kontext inklusiver Lernsettings. In: McElvany, Nele/Bos, Wilfried/Holtappels, Heinz G./Ohle-Peters, Annika (Hrsg.): Bedingungen und Effekte von Lehrerbildung, Lehrkraftkompetenzen und Lehrkraft Handeln. Münster: Waxmann, S. 87–103.
- Schaarschmidt, Uwe/Fischer, Andreas W. (2008): AVEM. Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster. AVEM (Standardform). AVEM-44 (Kurzform), 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Frankfurt a. M.: Pearson.
- Tometten, Lisa/Heyder, Anke/Steinmayr, Ricarda (2022): Die Erfassung von Wissen über verschiedene Diversitätsbereiche im Kontext einer inklusionsorientierten Lehrkräftebildung. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, Jg. 69, Nr. 4, S. 292–304.

Autor:innen

Liebner, Saskia, Dr., Akademische Rätin a. Z. am Institut für Grundschulforschung der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg,
ORCID: 0000-0002-3162-8357

Elting, Christian, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg,
ORCID: 0000-0003-1409-6712

Ertl, Sonja, Dr., Professorin für Grundschulforschung mit Schwerpunkt inklusives Lehren und Lernen an der Universität Augsburg,
ORCID: 0000-0001-6262-9638

Sarah Désirée Lange und Seyat Polat

Scoping Review zum internationalen Forschungsstand zu den Überzeugungen von Grundschullehrkräften zum Umgang mit Mehrsprachigkeit

Abstract

Ziel des vorliegenden Scoping Reviews ist es, die aktuellen englischsprachigen Studien, die sich international mit den Überzeugungen der Lehrkräfte und der Mehrsprachigkeit beschäftigen, zu synthetisieren. Anhand spezifischer Ein- und Ausschlusskriterien wurden aus 1.785 Artikeln 31 Artikel für das vorliegende Scoping Review ausgewählt. Die Ergebnisse zeigen, dass fast die Hälfte der Studien im Korpus in den letzten drei Jahren veröffentlicht wurden und in mehr als der Hälfte der Studien wurde mit qualitativen Forschungsmethoden gearbeitet. Die meisten Studien wurden in Deutschland, Spanien, den USA und Südafrika durchgeführt.

Die Forschenden legen sehr unterschiedliche theoretische Verständnisse des Konzepts der Überzeugungen und auch spezifischer zu den Überzeugungen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit den Studien zugrunde. Es zeigt sich auch, dass die Ausprägungen der Überzeugungen der Lehrkräfte zur Mehrsprachigkeit in drei verschiedene Pole unterteilt werden können: ablehnende, moderate und unterstützende Überzeugungen.

Die Ergebnisse des Scoping Reviews unterstreichen das große internationale Forschungsinteresse an den Überzeugungen von Grundschullehrkräften zum Umgang mit Mehrsprachigkeit. Der hohe Anteil an qualitativer Forschung deutet darauf hin, dass es von Vorteil sein kann, bei der Erforschung der Überzeugungen von Lehrkräften gerade auf qualitative Ansätze zurückzugreifen, um der Herausforderung der sozialen Erwünschtheit zu begegnen. Auf der Grundlage der vorliegenden Ergebnisse schlagen die Autor:innen eine verdichtete Begriffsklärung des Konzepts der Überzeugungen von Lehrkräften vor.

Schlüsselwörter

Überzeugungen, Beliefs, Lehrkräfte, Mehrsprachigkeit, Forschungsüberblick.

1 Theoretischer Rahmen

Der Umgang mit Mehrsprachigkeit kann als ein Phänomen wahrgenommen werden, das zur Komplexität des beruflichen Handelns von Lehrkräften beiträgt. In den letzten Jahren wird den Überzeugungen (im internationalen Diskurs Beliefs) der Lehrkräfte eine Schlüsselrolle in der Forschung zur Lehrkräfteausbildung und -professionalisierung zugeschrieben (Lundberg/Brandt, 2023). In diesem Zusammenhang besteht der Fokus des vorliegenden Scoping Reviews darin, einen Überblick zum aktuellen, internationalen Forschungsstand zu den Überzeugungen von Grundschullehrkräften bezüglich Mehrsprachigkeit zu geben.

Die meisten Autor:innen beschreiben ihr Verständnis von Überzeugungen anhand von Merkmalsbündeln (z. B. Skott 2015). Zentrale Merkmale sind dabei Stabilität, Individualität, Verwobenheit von kognitiven und affektiven Anteilen und die Zugänglichkeit zu den eigenen Überzeugungen (Lange/Plohmer, 2024/i.D.).

Grundschullehrkräfte können sicher damit rechnen, im Unterricht auf Schülerinnen und Schüler zu treffen, die verschiedene Sprachen sprechen, vor allem wenn man von einem breiten Verständnis von Mehrsprachigkeit ausgeht, demzufolge alle Schülerinnen und Schüler mehrsprachig sind. Grundschullehrkräfte sind für die Durchführung des Unterrichts in den im Lehrplan vorgesehenen Sprachen verantwortlich. Es steht den Lehrkräften jedoch frei, Lernräume im Unterricht zu schaffen, um die Familiensprachen von Schüler:innen in den Unterricht einzubeziehen (Lange/Pohlmann-Rother, 2020).

Es besteht ein Mangel an Klarheit darüber, wie Überzeugungen, Überzeugungen von Lehrkräften, Mehrsprachigkeit und die Überzeugungen von Lehrkräften in Bezug auf Mehrsprachigkeit in aktuellen Studien konzeptualisiert werden. Hinsichtlich des gestiegenen wissenschaftlichen Interesses am Thema Überzeugungen und Mehrsprachigkeit in den letzten Jahren, die sich in einer unübersichtlichen Fülle an Studien widerspiegelt, erscheint es notwendig, anhand eines Reviews einen Überblick dazu zu liefern, welche Begriffsverständnisse zu Beliefs und Teachers' Beliefs und Mehrsprachigkeit in vorliegenden Studien zugrunde gelegt wurden und die vorliegenden Ergebnisse zusammenzufassen. Vor diesem Hintergrund besteht das Ziel dieses Scoping Reviews¹ darin, einen Überblick zu dem aktuellen Stand der Forschung zu den Überzeugungen von Grundschullehrkräften in Bezug auf Mehrsprachigkeit zu geben.

2 Methode: Scoping Review

Ein Scoping Review wird mit dem Ziel erstellt, die aktuelle Literatur zu einem Thema zu erfassen (Arksey/O'Malley, 2005). Scoping Reviews werden häufig ver-

1 Bei dem vorliegenden Beitrag handelt es sich um eine gekürzte Form des Artikels: Lange, S. D. & Polat, S. (2024). Scoping review on primary school teachers' beliefs on multilingualism in classroom teaching. *International Journal of Multilingualism*. <https://doi.org/10.1080/14790718.2024.2383739>

wendet, um die Schlüsselkonzepte (welche Begriffe werden verwendet und wie werden sie verstanden) in Bezug auf einen bestimmten Forschungsbereich umfassend zu untersuchen.

Das Vorgehen im vorliegenden Scoping Review wurde basierend auf den von Arksey und O'Malley (2005) dargelegten fünf Phasen des Scoping Review durchgeführt: (1) Identifizierung der Forschungsfrage, (2) Identifizierung relevanter Studien, (3) Auswahl von Studien, (4) Darstellung der Daten in grafischer oder tabellarischer Form und (5) Zusammenstellung, Zusammenfassung und Berichterstattung der Ergebnisse.

Zunächst wurden von August 2022 bis Februar 2023 in wöchentlichen Sitzungen der Zweck und die Fragen der Untersuchung festgelegt sowie anschließend die Schlüsselwörter für die Online-Suche und die Einschlusskriterien festgelegt. Die Einschlusskriterien waren: Publikation auf Englisch, Peer-review Artikel, Veröffentlichung zwischen 2012-2022, vollständiger Zugang zu den Artikeln sowie Grundschullehrkräfte in der Stichprobe. Als Ausschlusskriterien waren relevant: nicht-englischsprachige Veröffentlichungen, graue Literatur, Studien, die vor 2012 verfasst wurden, nur Zusammenfassungen zugänglich und eine Stichprobe, die Grundschullehrkräfte im Vorbereitungsdienst beinhaltet. Anhand dieser Kriterien wurden die Titel und Zusammenfassungen von 1.785 Studien einzeln überprüft. Lediglich die 31 Studien, die alle definierten Einschlusskriterien erfüllten, wurden für die Analyse einbezogen (vgl. Anhang 1)

3 Empirische Ergebnisse

Gut die Hälfte der Studien ($n=13$; 48%) wurde innerhalb der letzten drei Jahre veröffentlicht und mehr als die Hälfte der einbezogenen Studien sind qualitative Studien ($n=16$). Unter den anderen Studien finden sich v.a. quantitative Forschungsansätze ($n=9$). In einzelnen Studien wird die Q-Methode oder ein Mixed-Method-Ansatz verwendet ($n=3$). Die Analyse des nationalen Kontexts der einbezogenen Studien zeigt, dass vergleichsweise viele Studien in Spanien (4), Deutschland (4), USA (3) und Südafrika (3) durchgeführt wurden.

Die Analyse der im Scoping Review einbezogenen Artikel zeigt, dass die Autor:innen in 19 der 31 Studien das Konzept der Beliefs und das der Teacher Beliefs erläutern. In mehr als einem Drittel der Studien ($n=12$) wurden die Konzepte nicht geklärt. Insgesamt erläuterten die Forschenden eher das spezifischere Konzept der Teacher Beliefs. Lundberg (2019) beschreibt das Konzept der Überzeugungen als die Selbsteinschätzung einer Person über die Wahrheit oder Unwahrheit einer Prämisse. Gartziarena & Villabona (2022) beschreiben die Überzeugungen von Lehrkräften als ihre Kognitionen und gehen davon aus, dass die Überzeugungen von Lehrkräften deren Unterrichtspraxis beeinflussen. Es wurde auch analysiert, wie das Konzept Mehrsprachigkeit in den untersuchten Studien

theoretisch beschrieben wurde. Das Review zeigt, dass nur sehr wenige Autor:innen (n=6) das Konzept erläuterten und spezifizierten, was sie unter Mehrsprachigkeit verstehen; z. B. Björklund (2013) erklärte Mehrsprachigkeit als die Fähigkeit, mindestens eine zweite Sprache zu erwerben und diese Sprachen zur effektiven Kommunikation zu nutzen.

Die Ergebnisse der untersuchten Studien können zusammengefasst werden hinsichtlich dreier Überzeugungspole der Grundschullehrkräfte – in (1) unterstützende (n=24), (2) moderate (n=7) und (3) ablehnende (n=12) Überzeugungen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit (ausführlich: Lange & Polat, 2024). Die Ergebnisse zu (1) unterstützenden Überzeugungen zeigen, dass die Förderung von Mehrsprachigkeit im Unterricht für viele Lehrkräfte ein wichtiges Thema ist (Higgins & Ponte, 2017), da diese persönliche und soziale Vorteile für das einzelne Kind sehen, wie z.B. die Entwicklung eines breiteren Wortschatzes und sozioökonomische Vorteile in Bezug auf zukünftige Arbeitsplätze (Arocena Egaña et al., 2015). Andere Studien ergaben, dass Lehrkräfte (2) moderate Überzeugungen in Bezug auf Mehrsprachigkeit aufweisen, was bedeutet, dass Lehrkräfte Toleranz gegenüber Mehrsprachigkeit (Van Der Wildt et al., 2017) und Respekt für die Herkunftssprachen ihrer Schüler:innen äußern (Cunningham, 2019). Die Ergebnisse der Studien, die (3) ablehnende Überzeugungen zur Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer aufzeigen, beziehen sich häufig auf Mehrsprachigkeit als wahrgenommenes Hindernis beim Erlernen der Unterrichtssprache (Hammer et al., 2018).

4 Diskussion

Die Zahl der Schüler:innen, die im Grundschulalter mehr als eine Sprache sprechen, ist in den letzten Jahren vermutlich gestiegen. Im Jahr 2023 haben die OECD-Länder 6.1 Millionen Migrant:innen aufgenommen, was einem Anstieg von 26 Prozent gegenüber 2022 entspricht (OECD, 2023). Dies können Gründe für das gestiegene Interesse von Bildungsforschenden an mehrsprachigen Klassenzimmern und spezifischer an den Überzeugungen von Lehrkräften zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht sein.

Aufbauend auf der durchgeführten Synthese der Studien schlagen die Autor:innen die folgende Definition für die Überzeugungen von Lehrkräften vor: „Überzeugungen von Lehrkräften lassen sich als selbstnormatives und subjektives Wissen beschreiben, das in dem übergreifenden Überzeugungssystem einer Person organisiert ist und verschiedene Überzeugungsfacetten umfasst, die sich ergänzen, überschneiden oder miteinander in Konflikt stehen können. Die Überzeugungen einer Person bestehen aus kognitiven sowie emotional-affektiven Aspekten und sind sehr stabil, können jedoch durch gezielte Adressierung bspw. in der Lehrkräfteausbildung geformt und entwickelt werden.“

Literatur

- Arksey, Hilary/O'Malley, Lisa (2005): Scoping studies. In: *International journal of social research methodology*, Jg. 8, Nr. 1, S. 19–32.
- Arocena Egaña, Elizabet/Cenoz, Jasone/Gorter, Durk (2015): Teachers' beliefs in multilingual education in the Basque country and in Friesland. In: *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, Jg. 3, Nr. 2, S. 169–193.
- Björklund, Mikaela (2013): Multilingualism and Multiculturalism in the Swedish-Medium Primary School Classroom in Finland. In: *International Electronic Journal of Elementary Education*, Jg. 6, Nr. 1, S. 117–136.
- Camenzuli, Rebecca/Lundberg, Adrian/Gauci, Phyllisienne (2022): Collective teachers' beliefs about multilingualism in Maltese primary education. In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, S. 1–16.
- Cunningham, Clare (2019): 'The inappropriateness of language'. In: *Language and Education*, Jg. 33, Nr. 4, S. 285–301.
- Gartziarena, Mikel/Villabona, Nerea (2022): Teachers' beliefs on multilingualism in the Basque Country. In: *System*, S. 105.
- Hachfeld, Axinja/Syring, Marcus (2020): Stichwort: Überzeugungen von Lehrkräften im Kontext migrationsbezogener Heterogenität. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE)*, Jg. 23, Nr. 4, S. 659–66.
- Hammer, Svenja/Viesca, Kara M./Ehmke, Timo/Heinz, Brandon E. (2018): Teachers' beliefs concerning teaching multilingual learners. In: *Faculty Publications: Department of Teaching, Learning and Teacher Education*.
- Higgins, Christina/Ponte, Eva (2017): Legitimizing Multilingual Teacher Identities in the Mainstream Classroom. In: *The Modern Language Journal*, Nr. 101(S1), S. 15–28.
- Lange, Sarah D./Plohmer, Anna (2024/i.V.): Vignettengestützte Interviews als Werkzeug zur Erfassung von berufsbezogenen Lehrkräfteüberzeugungen. In: Honcharyuk, Iryna/Heins, Jochen/Böse, Sarah/Hauenschild, Katrin/Schütte, Ulrike (Hrsg.): *Überzeugungen – Vorstellungen – Deutungsmuster – Orientierungen – subjektive Theorien –...?! Konzepte der Profession(alisierung)sfor-schung im Dialog*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lange, Sarah D./Pohlmann-Rother, Sanna (2020): Überzeugungen von Grundschullehrkräften zum Umgang mit nicht-deutschen Erstsprachen im Unterricht. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung*, Jg. 1, Nr. 10, S. 43–60.
- Lange, Sarah D. & Polat, Seyat (2024). Scoping review on primary school teachers' beliefs on multilingualism in classroom teaching. *International Journal of Multilingualism*. <https://doi.org/10.1080/14790718.2024.2383739>
- lundberg, Adrian/Brandt, Hanne (2023): Teachers' beliefs about multilingualism: novel findings and methodological advancements: introduction to special issue. In: *International Journal of Multilingualism*, S. 1–10.
- Lundberg, Adrian (2019): Teachers' beliefs about multilingualism. In: *Current Issues in Language Planning*, Jg. 20, Nr. 3, S. 266–283.
- Pohlmann-Rother, Sanna/Lange, Sarah D./Zapfe, Laura/Then, Daniel (2021): Supportive primary teacher beliefs towards multilingualism through teacher training and professional practice. In: *Language and Education*, S. 1–17.
- Skott, Jeppe (2015): Towards a participatory approach to 'beliefs' in mathematics education. In: *From beliefs to dynamic affect systems in mathematics education*, S. 3–23.
- OECD (2023): International migration flows to OECD countries and labour market outcomes of immigrants at record highs.
- Pajares, Frank (1992): Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. In: *Review of Educational Research*, Jg. 62, Nr. 3, S. 307–332.
- Van Der Wildt, Anouk/Van Averaemaet, Piet/Van Houtte, Mieke (2017): Opening up towards children's languages. *School Effectiveness and School Improvement*, Jg. 1, Nr. 28, S. 136–152.

Anhang-1: Charakteristische Merkmale der Studien

Title	Autor:in	Jahr	Methode
Teachers' viewpoints about an educational reform concerning multilingualism in German-speaking Switzerland	Lundberg	2019	Q Method*
Monolingual ideologies confronting multilingual realities. Finnish teachers' beliefs about linguistic diversity	Alisaari et al.	2019	Quantitative
What about Elementary Level Teachers: A Closer Look at the Intersection between Standardization and Multilingualism	Barrenechea	2018	Qualitative
Multilingualism and Multiculturalism in the Swedish-Medium Primary School Classroom in Finland – Some Teacher Views	Björklund	2013	Qualitative
Collective teachers' beliefs about multilingualism in Maltese primary education	Camenzuli et al.	2022	Q Method*
'The inappropriateness of language': discourses of power and control over languages beyond English in primary schools	Cunningham	2019	Qualitative
Does the use of migrant languages in German primary schools transform language orders? Findings from ethnographic classroom investigations	Dlugaj &ürstenau	2019	Qualitative
Teachers' beliefs in multilingual education in the Basque country and in Friesland	Egaña et al.	2015	Qualitative
'If I Wanted To Survive I Had To Use It': The Power of Teacher Beliefs on Classroom Practices	Farrell	2019	Qualitative
"We speak English in here and English only!": Teacher and ELL youth perspectives on restrictive language education	Fredricks & Warriner	2016	Qualitative
Teachers' beliefs about multilingualism in a course on translanguaging	Gorter & Arocena	2020	Quantitative
Teachers' beliefs concerning teaching multilingual learners: a cross-cultural comparison between the US and Germany	Hammer et al.	2018	Quantitative
Influences on Teachers' Use of the Prescribed Language of Instruction: Evidence from Four Language Groups in the Philippines	Harden et al.	2022	Qualitative
Teacher beliefs and approaches to linguistic diversity. Spanish as a second language in the inclusion of immigrant students	Rodríguez-Izquierdo et al.	2020	Qualitative

The impact of teacher professional development on teacher cognition and multilingual teaching practices	Krulatz et al.	2022	Quantitative
Teachers' beliefs about multilingualism: findings from Q method research	Lundberg	2018	Q Method*
Translanguaging and minoritised language revitalisation in multilingual classrooms: Examining teachers' agency	Maseko	2022	Qualitative
Multilingual Students in Greek Schools: Teachers' Views and Teaching Practices	Mitits	2018	Quantitative
Namibian Teachers' Beliefs about Medium of Instruction and Language Education Policy Implementation	Norro	2022	Mixed Method
Towards a practical proposal for multilingualism in education in Kenya	Oduor	2015	Qualitative
The utilisation of translanguaging for learning and teaching in multilingual primary classrooms	Omidire & Ayob	2020	Qualitative
Supportive primary teacher beliefs towards multilingualism through teacher training and professional practice	Pohlmann-Rother et al.	2022	Quantitative
'It is okay if you speak another language, but ...': language hierarchies in mono- and bilingual school teachers' beliefs	Putjata & Koster	2021	Qualitative
Bilingual education in Mozambique: a case-study on educational policy, teacher beliefs, and implemented practices	Terra	2018	Qualitative
Opening up towards children's languages: enhancing teachers' tolerant practices towards multilingualism	Van Der Wildt et al.	2017	Quantitative
Developing language awareness for teachers of emergent bilingual learners using dialogic inquiry	Wallen & Kelly-Holmes	2017	Qualitative
Multilingual school population: ensuring school belonging by tolerating multilingualism	Van Der Wildt et al.	2017	Quantitative
Legitimizing Multilingual Teacher Identities in the Mainstream Classroom	Higgins & Ponte	2017	Qualitative
Multilingual Classrooms—Danish Teachers' Practices, Beliefs and Attitudes	Knudsen	2021	Quantitative
Preservice and Inservice Teachers' Language Ideologies about Non-Spanish-Speaking Students and Multilingualism in Chilean Classrooms	Toledo et al.	2022	Mixed Method
Teachers' beliefs on multilingualism in the Basque Country: Basque at the core of multilingual education	Gartziarena & Villabona	2022	Mixed Method

* Kombiniert qualitative und quantitative Datenanalysen.

Autor:innen

Lange, Sarah Désirée, Dr. habil., Professorin für Schulpädagogik der Primarstufe am Zentrum für Lehrkräftebildung und Bildungsforschung an der Technischen Universität Chemnitz, ORCID: 0000-0002-3870-4578

Polat, Seyat, Dr., Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Schulpädagogik der Primarstufe am Zentrum für Lehrkräftebildung und Bildungsforschung der Technischen Universität Chemnitz, ORCID: 0000-0002-8570-2161

*Ulrike Beate Müller, Anja Seifert, Annika Brück-Hübner,
Anne Frey, Christian Gößinger, Agnes Pfrang,
Günter Renner, Lisa Sauer und Klaudia Schultheis*

Internationalisierung als Thema der Hochschuldidaktik in der Grundschulpädagogik

Abstract

Internationalisierung ist zu einem wichtigen Ziel der universitären Lehre und Forschung geworden, sodass es bereits an unterschiedlichen Standorten der Grundschullehrkräftebildung hybride und digitale Lehrformate gibt, die in internationaler Kooperation durchgeführt werden. In dem Beitrag werden folgende fünf Angebote von unterschiedlichen Aktivitäten der Internationalisierung vorgestellt und diskutiert: Das International Project (IPC) an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt, das Seminarkonzept zur (Grundschul-) Lehramtsausbildung der Universität Erfurt (Global denken und international lernen), GloPEG – Global Primary School Education der Justus-Liebig-Universität Gießen, Virtual Exchange in der Grundschullehrkräftebildung der Universität Erlangen-Nürnberg und Angebote zur Internationalisierung für Lehramtsstudierende an der Universität Regensburg (Zusatzqualifikation UR Lehramt International).

Schlüsselwörter

Internationale Kooperation, hybride und digitale Lehrformate,
Internationalisierung@home

1 Einleitung

Ein wichtiges Ziel der universitären Lehre und Forschung ist die Internationalisierung (vgl. Kricke/Kürten 2015). Trotz fehlender Erfahrung und Tradition mit fremdsprachigen Lehrveranstaltungen und einer nationalen Ausrichtung der Lehramtsausbildung gibt es bereits an unterschiedlichen Standorten der Grundschullehrkräftebildung hybride und digitale Lehrformate, die in internationaler Kooperation durchgeführt werden. Ziel dieses Beitrags ist es im Folgenden, fünf

Angebote von unterschiedlichen Aktivitäten der Internationalisierung vorzustellen und anschließend zu diskutieren.

2 Das „International Project (IPC)“: Internationalisierung@home im Lehramtsstudium (Klaudia Schultheis)

In dem 2008 am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt entstandenen „International Project“ arbeiten Studierende aus gegenwärtig sieben Ländern (Bulgarien, Deutschland, Japan, Polen, Schweden, Spanien, USA) in internationalen Gruppen *online* an vorgegebenen oder selbstgewählten Aufgaben im Rahmen des Lehramtscurriculums und präsentieren ihre Ergebnisse am Semesterende. Ziel des IPC Projekts ist es, andere kulturelle Perspektiven im Hinblick auf Bildung, Erziehung und Schule zu verstehen, interkulturelle Problemlagen zu erkennen und die Bereitschaft zu entwickeln, sich für eine miteinander geteilte Welt und nachhaltige Zukunft zu engagieren. Dies gelingt durch die Beschäftigung mit Themen wie z. B. Gemeinsamkeiten und Unterschiede der jeweiligen Bildungssysteme, Digitale Medien im Unterricht, Bedingungen des Aufwachsens von Kindern, die Ausbildung von Lehrkräften oder der Erziehung zur Nachhaltigkeit. Im Laufe der Zeit wurden unterschiedliche didaktische Varianten des IPC Projekts entwickelt und evaluiert. Sie passen sich an die jeweiligen Voraussetzungen der einzelnen Universitäten oder das Niveau der Studierenden an. Die Kurse finden in englischer Sprache statt. Die Betreuung der Kleingruppen erfolgt durch die Dozierenden der beteiligten Universitäten und erfordert eine enge Abstimmung. Dazu finden regelmäßige Treffen und IPC Konferenzen online oder in Präsenz statt. Ausführliche Informationen finden sich auf der Projektwebseite (www.ipcproject.de).

3 (Grundschul-)Lehramtsausbildung – Global denken und international lernen (Lisa Sauer und Agnes Pfrang)

Um dem Anspruch der Internationalisierung in der Lehramtsausbildung konstruktiv zu begegnen (Scheunpflug 2021), wurde ein Online-Kurskonzept entwickelt, das das gemeinsame Lernen an relevanten Themen von Studierenden an den Universitäten Erfurt und Bloomington (USA) über die Lernplattform Moodle ermöglicht. Ohne organisatorischen Aufwand oder einen Auslandsaufenthalt können so internationale kollaborative Erfahrungen von Studierenden gesammelt werden. Im Fokus steht dabei die vergleichende Perspektive auf Schule, Unterricht und Bildungssysteme. Im internationalen Austausch sollen Unterschiede und Gemeinsamkeiten kritisch reflektiert und eine Perspektiverweiterung über die nationale Dimension hinaus angebahnt werden. Durch die Arbeit in interna-

tional zusammengesetzten Kleingruppen an ausbildungsrelevanten Inhalten wird v. a. der Erwerb fachlicher, kollaborativer und globaler Kompetenzen sowie von Kompetenzen im Umgang mit modernen Medien und Kommunikationstechnologien unterstützt. Auf Grundlage einer Seminarevaluation im Prä-Post-Design wird das Seminarkonzept unter Berücksichtigung der Transferierbarkeit auf andere Fachbereiche weiterentwickelt.

4 GloPEG – Global Primary School Education Gießen (Ulrike Beate Müller, Anja Seifert & Annika Brück-Hübner)

Ziel der Internationalisierungsstrategie GloPEG ist es, die Internationalisierung im Grundschullehramtsstudium an der Justus-Liebig-Universität (JLU) schrittweise auszubauen. Im Rahmen des digitalen VIP-Programms der JLU (Kiesler et al. 2021) wurde bisher viermal ein virtuelles internationales grundschulpädagogisches Seminar mit einem rotierenden Dozierendensystem durchgeführt, an dem interessierte Studierende von internationalen Partneruniversitäten teilnehmen konnten (Müller et al. 2023). Seit 2023 wird das Seminarkonzept „VIEW – Virtual Intercultural Exchange Worldwide“ als virtuelles Seminar im Sinne von COIL (Collaborative Online International Learning) umgesetzt. Unter der Leitung von einem Dozierendentandem (JLU und internationaler Partneruniversität) bekommen die Studierenden der JLU, der kooperierenden Partneruniversität, aber auch von weiteren Partneruniversitäten weltweit die Gelegenheit, miteinander in einen interkulturellen Austausch über (grundschul-)pädagogische Themen zu treten. Das Seminar basiert auf dem Flipped-Classroom-Modell: Die Studierenden bereiten sich in asynchronen Lernphasen auf die gemeinsamen Sitzungen vor. In den letzteren stehen Diskussionen und international zusammengesetzte Gruppenarbeiten im Fokus. Erweitert wird das Seminarkonzept durch tutor:innengeleitete Sitzungen für einen informellen Austausch.

5 Virtual Exchange in der Grundschullehrkräftebildung (Günter Renner)

Im Rahmen des Virtual-Exchange-Kurses „Global Classroom“ arbeiten Studierende der Universität Erlangen-Nürnberg (FAU) und Studierende der Partneruniversitäten (z. B. Academic College Levinsky-Wingate Tel-Aviv/Israel) über einen Zeitraum von 12 Wochen an verschiedenen Themen intensiv auf der Plattform MS Teams zusammen. Neben den Bildungssystemen untersuchen die Studierenden die Grundlagen des Lehrens und Lernens sowie der Leistungsbeurteilung an Grundschulen im internationalen Vergleich. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der Online-Zusammenarbeit in internationalen Gruppen von in der Regel sechs

Studierenden. Diese bearbeiten gemeinsam Aufgaben und berücksichtigen dabei in den Diskussionen ihre länderspezifische Perspektive. Als gemeinsames Produkt der Gruppenarbeitsphasen erstellt jede Gruppe eine multimodale Präsentation. Als Ergänzung zu den asynchronen Elementen des Kurses finden wöchentlich synchrone Treffen mit allen Kursteilnehmenden über MS Teams statt. Der Kurs wurde an der FAU im Rahmen des Projekts „Lehramt International“ entwickelt, das durch den DAAD aus Mitteln des BMBF gefördert wird. Er wurde vom Institut für Lerninnovation der FAU als Beispiel für gute Praxis in der digitalen Lehre ausgewählt und auch als positives Szenario für die Integration und Akkreditierung des Virtual Exchange in der Hochschullehre in das von der EU finanzierte FRAMES-Projekt aufgenommen. Ebenso wurde der Kurs mit dem Preis für gute Lehre der Philosophischen Fakultät der FAU ausgezeichnet.

6 Zusatzqualifikation UR Lehramt International (Christian Gößinger)

Alternativ zu rein online-basierten Kooperationen bietet der Lehrstuhl für Grundschulpädagogik der Universität Regensburg (UR) Exkursionsseminare und Praktika im Ausland an (Leutwyler/Meierhans 2013). Sich selbst Eindrücke vor Ort zu verschaffen, in den persönlichen Austausch zu treten, die Situation in Schulen (Willard-Holt 2001) oder auch konkrete Alltagserfahrungen zu erleben, kann einer intensiven Reflexion der eigenen Einstellungen dienlich sein (Kissock/Richardson 2010). Dabei werden vor Ort Erhebungen im Sinne Forschenden Lernens z. B. durch Interviews oder teilnehmende Beobachtung zu Themen wie Schulautonomie, Inklusion, Übergänge oder Unterrichtsentwicklung durchgeführt. Mit der Zusatzqualifikation UR Lehramt International, welche 2019 etabliert wurde, sollen neben Persönlichkeitsbildung und Stärkung der kommunikativen Fähigkeiten, berufsrelevante Kompetenzen für künftige Lehrkräfte zertifiziert werden. Die „Förderung wichtiger Schlüsselkompetenzen für den Umgang mit kultureller Vielfalt im Klassenzimmer, [die, C.G.] Befähigung, Chancen der kulturellen Vielfalt zu erkennen und aufzeigen zu können [sowie die, C.G.] Vermittlung der Fähigkeit, Lernprozesse vor dem Hintergrund kultureller Vielfalt zu gestalten und zu fördern“ (International Office 2023, o. S.) stehen dabei im Fokus.

7 Diskussion und Ausblick (Anne Frey)

Internationalisierung als Thema der grundschulpädagogischen Lehramtsausbildung mag sich zunächst aufgrund der weltweiten Vielfalt an Bildungssystemen und der sich daraus ergebenden, national sehr spezifisch ausgerichteten Lehramtsausbildungen als zu komplexes und vielleicht sogar wenig ergiebiges Feld

darstellen und dadurch zu wenig im Fokus hochschuldidaktischer Interessen sein. Doch weisen schon Kricke & Kürten (2015) in ihrem Herausgeberinnenband darauf hin, wie wertvoll ein „Blick über den Tellerrand“ (ebd., S. 14) sein kann, um (angehende) Lehrpersonen „vor dem Hintergrund einer zunehmend globalisierten Weltgemeinschaft“ (ebd., S. 14) für eine heterogene, interkulturelle und inklusive Schule zu professionalisieren. So haben sich die Hochschulstandorte diesem Thema auch vermehrt angenommen und Internationalisierungsstrategien auch für die Lehramtsausbildung entwickelt. Die in diesem Beitrag dargestellten Konzepte zeigen beispielhaft den Mehrwert für die Studierenden auf: Entwicklung interkultureller (sowie sprachlicher und digitaler) Kompetenzen, Sammeln internationaler kollaborativer Erfahrungen, Eröffnung einer vergleichenden Perspektive auf Schule, Unterricht und Bildungssysteme, Aufbau einer reflektierten Haltung und eines Wertesystems, das von Offenheit, Gemeinschaft und Nachhaltigkeit geprägt ist. Bei aller positiven Resonanz und den wertvollen Zielsetzungen stellt sich trotzdem die Frage, wie die nachhaltige Wirkung der Projekte über Lehrveranstaltungsevaluationen hinaus nachgewiesen werden kann. Hier wäre es interessant, Einstellungen und Überzeugungen sowie Kompetenzen von international vs. nicht international Studierenden zu vergleichen und im Längsschnitt zu untersuchen. Dabei sollte nicht nur die Ebene des Unterrichts, sondern auch die Ebene der Schule in den Blick genommen werden, um zu prüfen, inwieweit eine Schule durch international ausgebildete und geprägte Lehrpersonen Internationalisierung in ihrer Bildungsregion tatsächlich in einem interkulturellen Zusammenleben umsetzen kann, z. B. in Elterncafés oder in der Zusammenarbeit mit Kindergärten. Ebenfalls wäre es erkenntnisreich, Online-Projekte (Internationalisierung@home) mit tatsächlichen Auslandsaufenthalten zu vergleichen. Können Online-Formate z. B. ein Einstieg sein und für weitere Internationalisierungsprojekte motivieren? Für die Hochschulorganisation ist es darüber hinaus wichtig, sich über organisatorische Fragen wie Zeitaufwand und Sprachkompetenzen seitens der Dozierenden sowie Herausforderungen durch unterschiedliche Curricula (Anrechnungsmöglichkeiten, Inhalte) und unterschiedliche Semester-/Tageszeiten auszutauschen. Die in diesem Beitrag dargestellten Projekte sind ein guter Anfang, Internationalisierungsstrategien verschiedener Hochschulen zu sammeln, zu systematisieren und zu optimieren, um den Mehrwert für die Lehramtsausbildung in Richtung Kompetenzerwerb für Vielfalt und Diversität zu unterstreichen. Weitere Aktivitäten sind zu erhoffen und zu begrüßen.

Literatur

- International Office (2023): Qualifikation UR Lehramt International. URL: <http://bit.ly/3R9BpZh>, [Abrufdatum: 04.12.2023].
- Kiesler, Natalie/Dresing, Kerstin/Faber, Susanne/Lizarazo, Laura/Nierste, Wiebke/Volz, Julia (2021): Internationale digitale Lehre unter Pandemie-Bedingungen.

- Kissock, Craig/Richardson, Paula (2010): Calling for action within the teaching profession: It is time to internationalize teacher education. In: *Teaching Education*, Jg. 21, Nr. 1, S. 89-101.
- Kricke, Meike/Kürten, Louisa (Hrsg.) (2015): *Internationalisierung der LehrerInnenbildung. Perspektiven aus Theorie und Praxis*. Münster: Waxmann.
- Leutwyler, Bruno/Meierhans, Claudia (2013): Exchange Students in Teacher Education. Empirical Evidence on Characteristics and Motive Structures. In: *Educational Research*, Jg. 4, Nr. 1, S. 1-11.
- Müller, Ulrike B./Seifert, Anja/Kopp, Maximilian/Basedow, Benedikt (2023): Internationalisierung als hochschuldidaktische Strategie für eine zukunftsweisende Gießener Grundschullehrer*innenbildung. In: Haider, Michael/Böhme, Richard/Gebauer, Susanne/Gößinger, Christian/Munser-Kiefer, Meike/Rank, Astrid: *Nachhaltige Bildung in der Grundschule. Jahrbuch Grundschulforschung*, Band 27. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 416-421.
- Scheunpflug, Anette (2021): Globales Lernen: Bildungsforschung in einem aufstrebenden Feld. In: *European Educational Research Journal*, Jg. 20, Nr. 1, S. 3-13.
- Willard-Holt, Colleen (2001): The impact of a short-term international experience for preservice teachers. In: *Teaching and Teacher Education*, Jg. 17, Nr. 4, S. 505-517.

Autor:innen

Müller, Ulrike Beate, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Justus-Liebig-Universität Gießen, ORCID: 0000-0002-0547-6900

Seifert, Anja, Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Grundschulpädagogik und Didaktik des Sachunterrichts an der Justus-Liebig-Universität Gießen

Brück-Hübner, Annika, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Justus-Liebig-Universität Gießen, ORCID: 0000-0002-3309-3579

Frey, Anne, Dr., Professorin für Bildungswissenschaften und Vizerektorin für Lehre und Unterrichtsforschung an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg, ORCID: 0000-0002-7144-5491

Gößinger, Christian, Dr., Akademischer Rat am Lehrstuhl für allgemeine Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik der Universität Regensburg, ORCID: 0000-0003-0050-907X

Pfrang, Agnes, Dr., Professorin für Grundschulpädagogik an der Universität Erfurt, ORCID: 0000-0002-4352-4563

Renner, Günter, Dr., Akademischer Oberrat am Institut für Grundschulforschung der Universität Erlangen-Nürnberg, ORCID: 0009-0008-8290-9854

Sauer, Lisa, Dr., Akademische Rätin an der Professur für Grundschulpädagogik an der Universität Erfurt, ORCID: 0000-0001-5217-2910

Schultheis, Klaudia, Dr., Professorin für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt

Toni Simon

Zum Inklusionsverständnis angehender Primarstufen-Lehrkräfte, zu ihren Einstellungen zu Heterogenität und möglichen Wirkungen inklusionsbezogener Hochschullehre

Abstract

Anhand integral-inhaltsanalytisch und deskriptivstatistisch ausgewerteter Daten einer Querschnittsstudie (N=2200) werden das Inklusionsverständnis sowie die Einstellungen angehender Primarstufen-Lehrkräfte zu Heterogenität im Unterricht näher beschrieben und signifikante Zusammenhänge derselben mit dem Besuch von Lehrveranstaltungen zu Inklusion aufgezeigt. Die Ergebnisse deuten auf spezifisch verengte Inklusionsverständnisse, überdurchschnittlich positive Einstellungen sowie auf mögliche Einflüsse inklusionsbezogener Lehre auf die zwei fokussierten Konstrukte (Inklusionsverständnis und Einstellungen), die im Sinne eines reflexiv erziehungswissenschaftlichen Inklusionsverständnisses positiv gedeutet werden können.

Schlüsselwörter

Lehrkräfte(bildung), Inklusionsverständnis, Einstellungen, Heterogenität

1 Einleitung

Seit über zehn Jahren haben Hochschulen die Verantwortung der Organisation einer inklusionsorientierten Lehrkräftebildung in allen Lehramtsstudiengängen. Eine Herausforderung dabei ist, dass „keineswegs klar“ ist, „ob unter Inklusion immer Ähnliches verstanden wird“ (Balz et al. 2012 zit. in Simon 2023, S. 158). Für eine an einem reflexiven erziehungswissenschaftlichen Inklusionsverständnis (vgl. Budde/Hummrich 2013) orientierte Lehrkräftebildung sind u. a. die Förderung desselben sowie von Einstellungen und Kompetenzen für einen differenzkritischen Umgang mit Heterogenität, der durch den Inklusionsdiskurs verstärkt gefordert wird (vgl. Bohl et al. 2017, S. 7), zentral.

Empirische Erkenntnisse zu Kognitionen¹ wie Inklusionsverständnisse und Einstellungen zu Heterogenität als Elemente pädagogischer Kompetenz sind in diesem Zusammenhang u. a. (hochschul)didaktisch sowie aus Perspektive der Evaluationsforschung relevant. Für die Grundschul- und Kindheitsforschung sind sie zudem bedeutsam, da solche Kognitionen ‚Lesarten‘ von Inklusion und (dem Umgang mit) Heterogenität, u. a. bei Analysen unterrichtlicher Praktiken, potenziell beeinflussen – z. B. im Rahmen empirischer Unterrichtsforschung, oder der Fallarbeit in schulpraktischen Studien.

2 Ausgewählte Anmerkungen zum Forschungsstand

Erziehungswissenschaftliche Forschungen zu Heterogenität haben eine lange Tradition und auch Forschungen zu schulischer Inklusion gibt es zahlreiche. Der themenbezogene Forschungsstand kann daher hier aus Platzgründen nicht detailliert werden (ausführlicher hierzu vgl. Simon 2023, Simon 2024).

In den letzten Jahren sind zunehmend Studien entstanden, mit denen Inklusionsverständnisse verschiedener Akteur:innen (z. B. Wissenschaftler:innen oder (angehende) Lehrkräfte) erforscht wurden (zur Zusammenfassung des Forschungsstandes siehe Schaumburg et al. 2019 oder Simon 2023). Diese Studien zeigen u. a.: Es gibt differente, teils widersprüchliche Inklusionsverständnisse; trotz aller Differenzen gibt es eine Art konsensuellen Kern; die etablierte Unterscheidung ‚enges vs. breites Inklusionsverständnis‘ ist pragmatisch, aber (zu) simplifizierend und empirisch nur bedingt haltbar (vgl. Simon 2023). Deutlich wird auch, dass es mehr Studien zu Inklusionsverständnissen braucht (vgl. Schaumburg et al. 2019, S. 8) sowie insbesondere Studien, die sich der Beeinflussung von Inklusionsverständnissen z. B. im Kontext der Lehrkräftebildung widmen (vgl. hierzu: Veber 2016; Simon 2024).

Die allgemeine Relevanz von Einstellungen für pädagogisch professionelles Handeln und Schulentwicklung wurde in den letzten Jahrzehnten deutlich belegt und zuletzt im Inklusionsdiskurs betont (zusammenfassend vgl. Ruberg & Porsch 2017). An der bis dato vorliegenden Vielzahl inklusionspädagogischer Einstellungsstudien ist jedoch Kritik zu äußern (vgl. ebd.), u. a. da Heterogenität oftmals auf Fragen der (Nicht)Behinderung reduziert wird, was im Widerspruch zu einem reflexiven Inklusionsverständnis (vgl. Budde/Hummrich 2013) sowie zur Theorie von Heterogenität (vgl. z. B. Wenning 2007) steht. Inklusionsbezogene Einstellungsstudien, die diverse Facetten von Heterogenität oder dieselbe als mehrdimensionales Konstrukt erforschen, sind ein Desiderat.

1 Der Begriff Kognitionen dient hier als „Sammelbegriff für bewusste und unbewusste mentale Prozesse“ (Gigerenzer 2020 zit. in Simon 2023, S. 166).

3 Einblicke in die INSL-Studie

„Inklusion aus Sicht angehender Sachunterrichts-Lehrkräfte“ (INSL) ist eine im Hybrid-Design durchgeführte Querschnittsstudie, mit der mittels Fragebogen (bestehend aus i.d.R. 4-stufigen Ratingskalen) verschiedene inklusionsbezogene Kognitionen erfasst wurden. Die bereinigte Stichprobe umfasst N=2200 Befragte (davon wurden N=278 online befragt), von denen circa zwei Drittel (67,8% bei N=2153) mindestens eine Lehrveranstaltung zu Inklusion besucht hatten. Die Fragen, denen in diesem Beitrag nachgegangen wird, lauten: (1) *Welches Verständnis schulischer Inklusion haben angehende Primarstufen-Lehrkräfte?* (2) *Welche Einstellungen haben sie zu Heterogenität im Unterricht?* (3) *Gibt es einen Zusammenhang zwischen den Verständnissen (1) und Einstellungen zu Heterogenität (2) sowie dem Besuch von Inklusions-Lehrveranstaltungen?* Zur Beantwortung dieser Fragen wurden die drei Subskalen der Skala zur Erfassung von Einstellungen zu Heterogenität von Lang et al. (2010) in leicht modifizierter Variante genutzt und die damit erhobenen Daten deskriptivstatistisch ausgewertet. Das Inklusionsverständnis wurde mittels eines offenen Items erfasst und nach Früh (2017) quantitativ-inhaltsanalytisch sowie deskriptivstatistisch ausgewertet.²

4 Zentrale Ergebnisse

Die Auswertung der subjektiven Definitionen von schulischer Inklusion (N=1863) zeigt, dass in diesen stark auf die Frage der De-Segregation fokussiert wird. Diese wird in 94,8% aller Definitionen thematisiert, jedoch i.d.R. abstrakt resp. unspezifisch (z. B. „eine Schule für alle“). Die Auflösung von Förderschulen (2,6%) oder die generelle Überwindung der Mehrgliedrigkeit (0,7%) werden äußerst selten genannt. Auch zeigt sich in den meisten Definitionen ein Klientel-/ Adressat:innenbezug (93,9%). Hierbei dominieren Bezüge auf Kinder mit Behinderung/sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) (38,7%) oder auf einen universalistischen Adressat:innenkreis (36,3%; z. B. „alle Kinder“). Fragen der Organisation von Lernprozessen werden seltener thematisiert (56,1%) – und wenn, dann v. a. auf Kinder mit Behinderung/SPF bezogen. Sehr selten werden Fragen der Chancengerechtigkeit (13,6%), der Schul- und Unterrichtsentwicklung (7,8%), der Lehrorganisation (5%; hierzu zählt z. B. die inter- oder multiprofessionelle Kooperation) oder der Schüler:innenpartizipation (4,2%) thematisiert.

Bezüglich der erfassten expliziten Einstellungen zu Heterogenität im Unterricht (N=2200; Skalenmittelpunkt bei 2,5) zeigt sich, dass die differenzbezogen posi-

2 Die interne Konsistenz der drei Subskalen (differenzbezogen positiv: $\alpha=.79$; normbezogen negativ: $\alpha=.52$; belastungsbezogen negativ: $\alpha=.69$) ist etwas niedriger als bei Lang et al. (2010). Für weitere Details zum methodischen Vorgehen siehe Simon (2024).

tive Einstellung am stärksten ausgeprägt ist ($M=3,37$; $SD=,52$). Die belastungsbezogen negative Einstellung ist etwa durchschnittlich ($M=2,44$; $SD=,57$) und die normbezogen negative am wenigsten stark ausgeprägt ($M=2,26$; $SD=,59$). Die Ergebnisse verdeutlichen, dass sich positive und negative Einstellungen nicht per se ausschließen, sondern i.S. ambivalenter Einstellungen (hier Anerkennung von Heterogenität versus Homogenisierungsstreben) parallel existieren können. Mit Blick auf mögliche Einflüsse inklusionsbezogener Lehre ergeben Chi-Quadrat-Tests bei einzelnen Kategorien der Inklusionsverständnisse statistisch signifikante Zusammenhänge bei jeweils kleinem Effekt (Φ). In den Definitionen der Befragten, die bereits Lehrveranstaltungen zu Inklusion hatten, wird z. B. öfter der universelle Adressat:innenkreis aufgerufen (42% versus 23,1%; $N=1714$; $\chi^2(1)=55,865$, $p=,000$, $\phi=-,181$) und seltener die Kategorie Behinderung/SPF (34,3% versus 49,3%; $N=1714$; $\chi^2(1)=34,352$, $p=,000$, $\phi=,142$). Auch wird öfter auf ein individualisiertes Lernen (61,8% versus 45,5%; $N=1034$; $\chi^2(1)=19,713$, $p=,000$, $\phi=-,138$) oder Fragen der Schul- und Unterrichtsentwicklung (9,5% versus 3,8%; $N=1832$; $\chi^2(1)=17,738$, $p=,000$, $\phi=-,098$) abgestellt. Die Ergebnisse des Mann-Whitney-U-Tests zeigen ferner, dass die Unterschiede zwischen den beiden untersuchten Gruppen mit Blick auf ihre Einstellungen zu Heterogenität über alle drei Konstrukte/Subskalen signifikant sind ($\alpha=,05$, $p\leq,001$): Die differenzbezogen positiven Einstellungen sind höher ($M=3,41$, $SD=,50$ versus $M=3,27$, $SD=,54$), die belastungsbezogen ($M=2,42$, $SD=,58$ versus $M=2,48$, $SD=,55$) und normbezogen negativen Einstellungen ($M=2,14$, $SD=,58$ versus $M=2,49$, $SD=,53$) niedriger, wenn mindestens eine Lehrveranstaltung zum Thema Inklusion besucht worden ist.

5 Zusammenfassung

Die mit Blick auf die Gesamtstichprobe relativ homogen erscheinenden Inklusionsverständnisse angehender Primarstufen-Lehrkräfte sowie ihre Einstellungen zu Heterogenität unterscheiden sich bei näherem Hinsehen signifikant – je nachdem, ob sie eine Lehrveranstaltung zum Thema Inklusion besucht haben oder nicht. Die dargestellten Ergebnisse lassen daher einen positiven Einfluss inklusionsbezogener Lehre vermuten, der i.S. eines reflexiven erziehungswissenschaftlichen Inklusionsverständnisses als wünschenswert bezeichnet werden kann. Die dargestellten Daten lassen jedoch keine Aussagen zu Kausalitäten zu, womit eine klare Limitation der INSL-Studie angezeigt ist und die Notwendigkeit von ergänzenden qualitativen sowie Mixed-Methods-Studien zur Klärung möglicher Kausalitäten unterstrichen wird.

Literatur

- Bohl, Thorsten/Budde, Jürgen/Rieger-Ladich, Markus (2017): Einleitung. In: Bohl, Thorsten/Budde, Jürgen/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 7-12.
- Budde, Jürgen/Hummrich, Merle (2013): Reflexive Inklusion. In: Zeitschrift für Inklusion Online (4). URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199>, [Abrufdatum: 06.01.2014].
- Früh, Werner (2017): Inhaltsanalyse: Theorie und Praxis. 9., Auflage. Konstanz: UVK.
- Lang, Eva/Grittner, Frauke/Rehle, Cornelia/Hartinger, Andreas (2010): Das Heterogenitätsverständnis von Lehrkräften im jahrgangsgemischten Unterricht der Grundschule. In: Hagedorn, Jörg/Schurt, Verena/Steber, Corinna/Waburg, Wiebke (Hrsg.): Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Wiesbaden: VS, S. 315-331.
- Ruberg, Christiane/Porsch, Raphaela (2017): Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften zur schulischen Inklusion – Ein systematisches Review deutschsprachiger Forschungsarbeiten. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 63, Nr. 4, S. 393-415.
- Schaumburg, Melanie/Walter, Stefan/Hashagen, Uje (2019): Was verstehen Lehramtsstudierende unter Inklusion? Eine Untersuchung subjektiver Definitionen. In: Qualifizierung für Inklusion 1, H. 1.
- Simon, Toni (2023): Inklusion und Partizipation aus der Sicht von Lehramtsstudierenden. In: Sturm, Tanja/Balzer, Nicole/Budde, Jürgen/Hackbarth, Anja (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe im Spiegel der Inklusionsforschung. Opladen: Budrich, S. 157-181.
- Simon, Toni (2024): Empirische Ergebnisse zum Inklusionsverständnis Lehramtsstudierender und ihren Einstellungen zu Heterogenität im Zusammenhang mit der (Nicht)Teilnahme an inklusionsbezogener Lehre. In: Greiten, Silvia/Geber-Knop, Georg/Gruhn, Annika/Königer, Manuela (Hrsg.): Lehrer:innenbildung für Inklusion. Weinheim: Beltz, S. 190-200.
- Veber, Marcel (2016): Erfassung und Entwicklung von Teacher Beliefs in Inklusiver Bildung – im Rahmen der ersten Phase der LehrerInnenbildung aufgezeigt am Projekt PinI. Münster: Universität Münster.
- Wenning, Norbert (2007): Heterogenität als Dilemma von Bildungseinrichtungen. In: Boller, Sebastian/Rosowski, Elke/Stroot, Thea (Hrsg.): Heterogenität in Schule und Unterricht. Weinheim, Basel: Beltz, S. 21-31.

Autor

Simon, Toni, Dr., Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Tabea Zmiskol und Miriam Hess

„Die Audio-Feedbacks waren eine totale Bereicherung.“ – Direktes Feedback bei Unterrichtsvideoanalysen in der asynchronen Online-Lehre

Abstract

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, wie großen Studiendengruppen effizient, lernwirksam und ansprechend Rückmeldung bei der Analyse von Unterrichtsvideos gegeben werden kann. Die Ergebnisse einer Studierendenbefragung ($N=159$) aus dem Projekt „InViLebi – Interaktive Unterrichtsvideos in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung“ an der Universität Bamberg im Lehramt Grundschule legen nahe, dass sich hierfür vorbereitete Sprachkommentare im Rahmen von interaktiven Unterrichtsvideos als Lösung eignen könnten. Bei den hier verwendeten *interaktiven Videos* handelt es sich um ausgewählte Unterrichtsvideoausschnitte aus dem Projekt „PERLE – Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulkindern“, die in kurze Sequenzen unterteilt wurden und von Studierenden interaktiv in einem Dreischritt aus Videobetrachtung, Beantwortung von Beobachtungs- und Reflexionsfragen und anschließendem Rückgriff auf einen vorbereiteten Sprachkommentar als Audio-Feedback analysiert werden konnten. Ein *vorbereiteter Sprachkommentar* ist ein Audio-Kommentar der Dozentin, der für den Beobachtungsfokus relevante Szenen der Videoausschnitte fundiert erläutert und somit eine auditiv präsentierte Musteranalyse darstellt. Der Beobachtungsfokus der Videoanalyse in dieser Untersuchung war der Umgang mit Leistungsheterogenität. Weiterführende Untersuchungen der interaktiven Unterrichtsvideos, insbesondere der vorbereiteten Sprachkommentare, sind im weiteren Projektverlauf geplant.

Schlüsselwörter

Lehrkräftebildung, Interaktive Unterrichtsvideos, Studierendenbefragung, vorbereitete Sprachkommentare, Feedback

1 Unterrichtsvideos und Feedback in der Lehrkräftebildung

Der Arbeit mit Unterrichtsvideos werden positive Lerneffekte zugesprochen. Insbesondere in der asynchronen Lehre ermöglicht die Analyse von Unterrichtsvideos Studierenden, sich Wissen zu Bereichen wie *Klassenführung* oder *Umgang mit (Leistungs-)Heterogenität* eigenständig sowie zeit- und ortsunabhängig zu erarbeiten (vgl. Gröschner 2021, S. 33f.). Befragungen zeigen jedoch, dass Studierende bei ihrer individuellen Bearbeitung von Unterrichtsvideos in der asynchronen Online-Lehre teilweise Austausch und Feedback vermissen (vgl. Hess 2021, S. 68-72).

Um auch bei großen Studierendengruppen und in asynchronen Online-Lernumgebungen direkt während des Lernprozesses zeitnahe Feedback anzubieten, schlägt beispielsweise Huxham (2007, S. 608ff.) vor, zunächst auf Modellantworten zurückzugreifen, bevor zeitversetzt individuell auf Studierendenantworten eingegangen werden kann. Dabei kann es sich lohnen, die Modellantworten als Audio-Feedback zu gestalten. Dieses deutet sich in Studien als lernwirksamer als textbasiertes Feedback an und wird von Studierenden womöglich aufgrund der wahrgenommenen „sozialen Präsenz“ der Dozierenden präferiert (vgl. Ice et al. 2007, S. 18f.; vgl. Lunt/Curran 2010, S. 764ff.).

2 Das Projekt InViLebi und Fragestellung des Beitrags

Das Teilprojekt „InViLebi – Interaktive Unterrichtsvideos in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung“, das im Rahmen des Projekts „DiKuLe – Digitale Kulturen in der Lehre entwickeln“ von der Stiftung „Innovation in der Hochschullehre“ gefördert wird, untersucht, wie sich sogenannte *interaktive Unterrichtsvideos* in der asynchronen Online-Lehre einsetzen lassen, um die Entwicklung der professionellen Wahrnehmung von Studierenden zu fördern.

Ein besonderer Schwerpunkt des Teilprojekts liegt auf der Frage, wie online eine sinnvolle, direkte Rückmeldung an Studierende erfolgen kann. Hierfür wurden *vorbereitete Sprachkommentare* entwickelt und evaluiert. Der vorliegende Beitrag fokussiert auf zwei Fragen: 1) Wie bewerten Studierende die vorbereiteten Sprachkommentare insgesamt? 2) Wo sehen sie eventuell Verbesserungspotenzial? Der Fokus liegt damit auf der Einschätzung der Studierenden.

3 Design und Stichprobe

Im Wintersemester 2022/23 bearbeiteten an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg Studierende in zwei Lehrveranstaltungen im Fach Grundschulpädagogik und -didaktik im Zeitraum von etwa einem Monat eine asynchrone Online-Lerneinheit zum Thema „Umgang mit Leistungsheterogenität im Grundschulunterricht“.

Im Rahmen dieser Online-Lerneinheit erfolgte in einem quasi-experimentellen Prä-Post-Design mit vier Interventionsgruppen eine Erhebung zur Wirksamkeit eines Einsatzes von *interaktiven Unterrichtsvideos*.

Die Interventionsgruppen unterschieden sich darin, ob die Studierenden die Unterrichtsvideos A) fragengeleitet mit Sprachkommentaren (=interaktive Unterrichtsvideos), B) fragengeleitet ohne Sprachkommentare, C) offen mit Sprachkommentaren oder D) offen ohne Sprachkommentare analysierten.

Da der vorliegende Beitrag die Bewertung der vorbereiteten Sprachkommentare fokussiert, werden nur die Antworten der Studierenden betrachtet, die auch Zugriff auf die Sprachkommentare hatten, das heißt Gruppe A und C.

Insgesamt nahmen 319 Studierende des Lehramts an Grundschulen (davon 87.77 % weiblich) am Online-Lernmodul und der Befragung teil. Die meisten Studierenden befanden sich im ersten oder dritten Fachsemester ($Min=1$; $Max=7$; $M=2.33$; $SD=1.33$). Ähnlich verhielt es sich in der ausgewählten Stichprobe der Gruppen A und C ($N=159$; davon 86.79 % weiblich; $Min=1$; $Max=5$; $M=2.34$; $SD=1.31$).

4 Erhebungsmethode

Im Rahmen der asynchronen Online-Lerneinheit analysierten die Studierenden insgesamt 25 Unterrichtsvideoausschnitte (Dauer: $M=00:01:46$; $Min=00:00:24$; $Max=00:05:16$) anhand jeweils mindestens einer Frage oder Reflexionsanregung. Zu jedem Unterrichtsvideoausschnitt erhielten die Studierenden der Gruppe A und C mindestens einen vorbereiteten Sprachkommentar als Feedback. In Summe wurden 37 vorbereitete Sprachkommentare als Audio-Dateien angeboten (Dauer: $M=00:02:08$; $Min=00:00:31$; $Max=00:04:49$). Der Zugriff auf die Audio-Dateien war jeweils nur möglich, nachdem die Studierenden vorab selbst eine offene Einschätzung zum jeweiligen Videoausschnitt abgegeben hatten (Gruppe C) oder die jeweils gestellten Fragen zum betreffenden Unterrichtsvideoausschnitt beantwortet hatten (Gruppe A). Die Bewertung der Sprachkommentare durch die Studierenden erfolgte nach Abschluss der Videoanalyse auf einer siebenstufigen Likertskala (1=trifft nicht zu; 2=trifft überwiegend nicht zu; 3= trifft eher nicht zu; 4= teils teils; 5=trifft eher zu; 6=trifft überwiegend zu; 7=trifft zu) anhand eines adaptierten Fragenbogens nach Bauersfeld und Gold (2022), der aus zwölf geschlossenen Items bestand, die in Tabelle 1 nachfolgend gelistet werden. Anschließend stand es den Studierenden frei, zusätzlich einen offenen Kommentar zu den Sprachkommentaren zu verfassen.

5 Ergebnisse

Um zu überprüfen, ob die zwölf Items als *eine* Skala zur Messung der Qualität des Fragebogens verwendet werden können, wurde eine explorative Faktorenanalyse durchgeführt. Anschließend wurden die Studierendeneinschätzungen deskriptiv-statistisch ausgewertet.

5.1 Ergebnisse der explorativen Faktorenanalyse

Die explorative Faktorenanalyse wurde in Form einer Hauptkomponentenanalyse mit orthogonaler Varimax-Rotation durchgeführt. Das KMO-Kriterium war mit $KMO=.91$ erfüllt, der Bartlett-Test war signifikant ($p<.001$), wenngleich er mit Vorsicht zu interpretieren ist, da die Daten nicht normalverteilt sind. Die MSA-Koeffizienten lagen zwischen $MSA=0.88$ und $MSA=0.95$, weswegen alle zwölf Items für die Analyse beibehalten wurden.

Bei der Faktorenextraktion sprach das Kaiser-Guttman-Kriterium für eine zweifaktorielle Lösung, das Elbow-Kriterium mit Parallelanalyse aber für eine einfaktorielle Lösung. Mit der einfaktoriellen Lösung konnte bereits 50.96 % der Gesamtvarianz erklärt werden, mit der zweifaktorielle Lösung insgesamt 60.46 % der Gesamtvarianz.

Nach Varimax-Rotation im Rahmen einer zweifaktoriellen Lösung ergaben sich Faktorladungen, die bis auf Q8, das zu nahezu gleichen Teilen auf Faktor 1 (.58) und auf Faktor 2 (.50) lud, zwar recht eindeutig auf einem der beiden Faktoren (Faktor 1: Q1-5, Q7, Q9, Q12; Faktor 2: Q6, Q10, Q11) luden, sich jedoch inhaltlich nicht konsequent erklären ließen.

Zusätzlich zum Ergebnis des Kaiser-Guttman-Kriteriums, das dazu neigt, Faktorenanzahlen zu überschätzen, sprachen inhaltliche Überlegungen und das Elbow-Kriterium mit Parallelanalyse dafür, die einfaktorielle Lösung beizubehalten und die zwölf Items als *eine* Skala anzusehen: Deren Cronbachs Alpha betrug $\alpha=.90$ und sprach für eine sehr hohe interne Konsistenz der Skala, die abbildet, in welchem Maß die Studierenden die Sprachkommentare für lernwirksam und qualitativ hochwertig halten.

5.2 Ergebnisse der deskriptivstatistischen Analysen

Ein Vergleich der Item-Mittelwerte in Tabelle 1 zeigte, dass die Studierenden die vorbereiteten Sprachkommentare, hier *Feedback* genannt, insgesamt positiv bis sehr positiv einschätzten: Die Mittelwerte bewegten sich zwischen $M_{\text{Min}}=5.11$ und $M_{\text{Max}}=6.31$, was den Antworten „5=trifft eher zu“ und „6=trifft überwiegend zu“ und einem Gesamtmittelwert von $M=5.81$ ($SD=0.80$) entspricht.

Zu dieser Einschätzung passten die anschließenden freien studentischen Kommentare wie „*thumps up*“, „*gut gelungen*“, „*Bitte beibehalten. Davon kann man gut lernen*“ und den im Titel zitierten Satz „*Die Audio-Feedbacks waren eine*

totale Bereicherung. Ich fand es wirklich gut, dass sie knapp, aber verständlich, die Situation/einen Aspekt erneut dargestellt haben.“ Angesichts der Länge baten aber auch ein paar Studierende „etwas [zu] kürzen“.

Tab. 1: Mittelwerte mit Standardabweichungen für die zwölf Items zur Bewertung der vorbereiteten Sprachkommentare

Item	Das Feedback der Dozentin hat mir ...	M	SD
Q1	... gezeigt, wie eine gute Analyse der Unterrichtsvideos aussieht.	6.31	0.93
Q2	... geholfen zu verstehen, wie man eine gute Analyse von Unterricht anfertigt.	6.15	1.09
Q3	... geholfen, Strategien für die Analyse von Unterrichtsvideos zu entwickeln.	5.42	1.31
Q4	... geholfen zu verstehen, welche Merkmale eine gute Analyse von Unterrichtsvideos aufweist.	5.94	1.05
Q5	... geholfen zu verstehen, auf welche Aspekte Expert:innen bei der Analyse von Unterricht achten.	6.16	1.08
Q6	... geholfen, mehr auf die Schüler:innen zu achten.	5.50	1.25
Q7	... geholfen zu verstehen, wie ein guter Umgang mit Leistungsheterogenität im konkreten Unterricht aussehen könnte.	6.06	1.08
Q8	... geholfen, ein tiefes Verständnis für den Umgang mit Leistungsheterogenität im Unterricht zu erlangen.	5.79	1.02
Q9	... gezeigt, welche unterschiedlichen Facetten für den Umgang mit Leistungsheterogenität im Unterricht bedeutsam sind.	6.09	1.02
Q10	... geholfen, die Fachbegriffe zum Umgang mit Leistungsheterogenität im Unterricht aus der Vorlesung besser zu merken.	5.25	1.40
Q11	... geholfen, die Fachbegriffe zum Thema Umgang mit Leistungsheterogenität im Unterricht auf weitere Unterrichtsvideos anzuwenden.	5.11	1.42
Q12	... gezeigt, wie gute Handlungsalternativen für leistungsheterogenitätsspezifische Probleme aussehen können.	5.92	0.99

Bei Betrachtung der Mittelwerte fällt auf, dass etwa acht Items im Bereich zwischen $M=5.79$ und $M=6.31$ liegen, also bei „6=trifft überwiegend zu“. Sie verweisen darauf, dass es bereits gut gelang, mit den vorbereiteten Sprachkommentaren eine Vorlage für eine gute Analyse anzubieten (Q1, Q2, Q4, Q5) und ein besseres Verständnis für die Thematik „Umgang mit Leistungsheterogenität“ zu unterstützen (Q7, Q8, Q9, Q12). Der Mittelwert der restlichen vier Items (Q3, Q6, Q10,

Q11) lag bei $M \leq 5.50$, also bei „5=trifft eher zu“. Auffällig ist dabei, dass die Standardabweichung dieser vier Items verhältnismäßig größer ausfällt als die der anderen acht Items. Die Studierenden haben hier folglich die Aspekte unterschiedlich gut erfüllt wahrgenommen.

6 Diskussion und Ausblick

Insgesamt wird deutlich, dass die Studierenden die vorbereiteten Sprachkommentare als hilfreich und qualitativ hochwertig bewertet haben (Frage 1). Für eine weitere Optimierung (Frage 2) könnte es sich laut Mittelwertvergleich anbieten, Fachbegriffe noch expliziter in die Sprachkommentare zu integrieren und gegebenenfalls wiederholt zu erläutern (Q10, Q11). Ebenso könnte überlegt werden, den Studierenden zusätzlich zu den Sprachkommentaren ein zugrundeliegendes Analyseschema an die Hand zu geben, da durch die Sprachkommentare bisher die Schritte der Videoanalyse nur indirekt vermittelt wurden (Q3). So schlägt eine Studentin vor, *„das Vorgehen der Dozentin irgendwie offen [zu] legen, damit man ‚am Modell‘ nachvollziehen kann, wie man an so ein Video rangehen kann.“* Die Werte von Q6 könnten einerseits darauf hinweisen, den Fokus auf die Schüler:innen zu intensivieren. Andererseits könnte aber auch die Formulierung des Items irritiert haben, da es bei der Videoanalyse nicht nur darum ging, mehr auf die Schüler:innen zu achten, sondern spezifisch auch auf feine Nuancen im Lehrkraftverhalten zu achten und deren Einfluss auf die Schüler:innen zu hinterfragen. Außerdem könnte die Dauer oder Anzahl der Audios insgesamt etwas reduziert werden.

Da es sich bisher um subjektive Einschätzungen von Studierenden handelt, wird im weiteren Projektverlauf überprüft, ob sich positive Effekte der interaktiven Videoanalyse z. B. auf die professionelle Wahrnehmung bestätigen.

Literatur

- Bauersfeld, Jasmin/Gold, Bernadette (2022): Kann das Lernen mit einem Expert*innenmodell als Beispielvideoanalyse professionelles Wissen und professionelle Wahrnehmung von angehenden Lehrkräften fördern? [Vortrag]. GEBF 2022, Bamberg.
- Gröschner, Alexander (2021): Lernen aus Unterrichtsvideos? Bildungswissenschaftliche Grundlagen und empirische Befunde der Lehrerbildung. In: Religionspädagogische Beiträge, Jg. 44, Nr. 1, S. 25-36.
- Hess, Miriam (2021): „Man vergisst nicht den Bezug zur Praxis.“ Das Lernen mit Videos in der digitalen Lehrerbildung aus Studierendensicht. Lehrerbildung auf dem Prüfstand, Jg. 14, Nr. 1, S. 5-32.
- Huxham, Mark (2007): Fast and effective feedback: Are model answers the answer? In: Assessment & Evaluation in Higher Education, Jg. 32, Nr. 6, S. 601-611.

Ice, Philip/Curtis, Reagon/Phillips, Perry/Wells, John (2007): Using asynchronous audio feedback to enhance teaching presence and students' sense of community. In: Journal of Asynchronous Learning Networks, Jg. 11, Nr. 2, S. 3-25.

Lunt, Tom/Curran, John (2010): 'Are you listening please?' The advantages of electronic audio feedback compared to written feedback. In: Assessment & Evaluation in Higher Education, Jg. 35, Nr. 7, S. 759-769.

Autorinnen

Zmiskol, Tabea, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, ORCID: 0000-0001-5348-5556

Hess, Miriam, Dr., Professorin für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, ORCID: 0000-0002-5070-5645

Professionalisierung und multiprofessionelle Kooperation

Selma Cejvan und Sabine Martschinke

„Mitbestimmung von Kindern im Unterricht der Grundschule“ – Präkonzepte von Grundschullehramtsstudierenden

Abstract

Um Grundschullehramtsstudierende für einen *mitbestimmungssensiblen Unterricht* im Rahmen der Lehrkräfteausbildung professionalisieren zu können, ist es mit Blick auf die zu initiiierenden Lernprozesse notwendig, die Präkonzepte der Studierenden zu erheben.

Es werden qualitativ ausgewertete Präkonzepte von Studierenden ($N=70$) aus einer Interventionsstudie im Prä-Post-Design berichtet. Die fachlichen Präkonzepte erweisen sich dabei als noch (zu) allgemein und teilweise inkorrekt, die (fach-)didaktischen Präkonzepte als ausbaufähig. Die quantitativ erhobenen Selbsteinschätzungen der eigenen didaktischen Kompetenzen hinsichtlich verschiedener Umsetzungsmöglichkeiten für *Mitbestimmung von Kindern im Unterricht der Grundschule* sind entgegen der Erwartungen zu Beginn des Studiums signifikant höher als im fortgeschrittenen Studium.

Schlüsselwörter

Mitbestimmung, Präkonzepte, Grundschullehramtsstudierende, Professionalisierung, Lehrkräfteausbildung

1 Theoretisch-empirische Verortung

Kindern Gehör zu verschaffen und sie zu demokratisch agierenden Persönlichkeiten zu befähigen, wird in der aktuell krisenhaften gesellschaftlichen Lage immer wichtiger. In der vorliegenden Studie wird Mitbestimmung in Anlehnung an Ertl, Martschinke und Grüning (2022, S. 75f.) als kollektiver Aushandlungsprozess entlang von vier theoretisch konzeptualisierten Facetten operationalisiert. Die Facetten *Informiert- und Gehört-werden*, *Mitplanen* und *Mitberaten*, *Mitwirken* und *Mitgestalten* sowie *Mitentscheiden* spiegeln dabei die Forderung nach mehr Mitbestimmung aus der Kinderperspektive wider. Nationale und internationale Kinderstudien zeigen zum einen, dass Mitbestimmungsmöglichkeiten im schulischen Kontext in der Wahrnehmung der Kinder noch auf niedrigem Niveau

gewährt werden (vgl. ebd.; S. 79f.). Zum anderen gibt es deutliche Defizite in den Präkonzepten von Studierenden, die gekennzeichnet sind von lückenhaften und fehlerbehafteten Konzeptualisierungen sowohl von fachlichen als auch von fachdidaktischen Grundlagen (vgl. Gamsjäger 2019). Laut Grospietsch und Mayer (2018, S. 150ff.) können solche Präkonzepte unterschiedliche Qualitäten aufweisen und sind geprägt von subjektiv-biografischen Überzeugungen, die in Anlehnung an Baumert und Kunter (2006) kohärent vernetzt (Professionswissen und professionelle Überzeugungen) und weiterentwickelt werden müssen. Die dazu notwendige Lehrkräfteaus- und -fortbildung weist aber hierbei noch deutliche Desiderata auf (vgl. Grospietsch/Mayer 2018, S. 156). Eingebettet in das Dissertationsprojekt PROMIT werden erste Ergebnisse zu Präkonzepten von Studierenden als Vorbereitung einer Interventionsstudie im Prä-Post-Design vorgestellt.

2 Fragestellungen

Mit Blick auf die dargelegten Forschungsbefunde ergeben sich folgende Forschungsfragen (FF): (1) Welche (fachlichen) Präkonzepte zur *Mitbestimmung von Kindern im Unterricht der Grundschule* haben Studierende vor dem Seminarbesuch? (2) Wie schätzen Studierende ihre eigenen (fach-)didaktischen Kompetenzen, in Abhängigkeit vom Fachsemester, hinsichtlich verschiedener Umsetzungsmöglichkeiten für *Mitbestimmung von Kindern im Unterricht der Grundschule* ein?

3 Methode

3.1 Studiendesign und Stichprobe

Zur Beantwortung der Forschungsfragen werden ausschließlich Daten zu den Präkonzepten von Studierenden ($N=70$) herangezogen (1. Messzeitpunkt). Um eine Aussage hinsichtlich möglicher Differenzen zwischen Studierenden zu Beginn des Studiums und Studierenden des fortgeschrittenen Studiums treffen zu können, wurden Studierende des 1. und 2. Fachsemesters ($n=34$) sowie Studierende des 3. bis 7. Fachsemesters ($n=32$) – und damit in etwa gleich verteilt – gebündelt.

3.2 Erhebungsinstrumente und Auswertungsverfahren

Um explorativ ein möglichst breites Spektrum an (fachlichen) Präkonzepten zur *Mitbestimmung von Kindern im Unterricht der Grundschule* identifizieren zu können, wurden die Studierenden zunächst mit einer offenen Frage zum Begriffsverständnis (FF1) („Was verstehen Sie unter dem Begriff *Mitbestimmung von Kindern im Unterricht der Grundschule*?“) konfrontiert. Die Daten wurden mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) ausgewertet. In Anlehnung

an die Mitbestimmungsfacetten wurden drei Hauptkategorien (HK 1) *Mitplanen/Mitberaten und Mitwirken/Mitgestalten*¹, (HK 2) *Informiert- und Gehört-werden*, (HK 3) *Mitentscheiden* sowie eine weitere Hauptkategorie (HK 4) *Inkorrekte und unzureichende Vorstellungen* deduktiv an das Material herangetragen. Zudem wurden die drei erst genannten Hauptkategorien um induktive Subkategorien ergänzt. Es erfolgte abschließend die Quantifizierung der Aussagen. Die gesamten Codes wurden auf Hauptkategorieebene auf Intercoderreliabilität geprüft und erreichen sehr gute Werte ($.90 \leq \text{Cohens } \kappa \leq .98$). Die Selbsteinschätzung der eigenen (fach-)didaktischen Kompetenzen wurde im Likertformat mit einer vierstufigen Ratingskala (*1 überhaupt nicht bis 4 in vollem Umfang*) (Bsp.: *Mitbestimmung bei der Themenwahl; 18 Items; $\alpha=0,89$; $M=2,32$; $\text{Min}=1,44$; $\text{Max}=3,28$; $SD=0,46$*) (FF2) erfasst. Die Auswertung der (fach-)didaktischen Präkonzepte der Studierenden erfolgte deskriptiv.

4 Erste Ergebnisse

Die derzeitigen Ergebnisse der inhaltsanalytischen Auswertung (FF1) zeigen, dass ausschließlich fachliche Präkonzepte genannt wurden und davon etwa 37 Prozent vorrangig das *Mitplanen/Mitberaten und Mitwirken/Mitgestalten* (HK 1) im Blick haben. Dagegen können nur 20 Prozent an fachlichen Präkonzepten dem *Mitentscheiden* (HK 3) zugeordnet werden. Mit etwa 23 Prozent ist auch das *Informiert- und Gehört-werden* (HK 2) unterrepräsentiert. In der offenen Frage weisen knapp 13 Prozent der genannten Präkonzepte *inkorrekte und unzureichende Vorstellungen* (HK 4) auf. So wird bspw. Mitbestimmung mit Selbstbestimmung gleichgesetzt. Des Weiteren kann festgestellt werden, dass *allgemeine* und nicht konkrete fachliche Präkonzepte der Studierenden in den Hauptkategorien 1 und 3 in der Nennung dominieren ($n=34$). Beim *Gehört- und Informiert-werden* (HK 2) zeigt sich, dass die Präkonzepte ausschließlich das Gehört-werden fokussieren ($n=35$; SK 1-3), wohingegen das Informiert-werden unerwähnt bleibt. Aus der quantitativen Auswertung (FF2) geht hervor, dass knapp 50 Prozent der Studierenden ihre (fach-)didaktischen Präkonzepte als unterdurchschnittlich einschätzen, wobei eine große Spannweite mit Werten im sehr niedrigen ($\text{Min}=1,9$) und hohen Bereich ($\text{Max}=2,6$) zu verzeichnen ist. Darüber hinaus kann konstatiert werden, dass Studierende zu Beginn des Studiums ihre (fach-)didaktischen Präkonzepte signifikant höher ($t(64) = 2.060, p < .05$) einschätzen – und eventuell damit überschätzen – als Studierende des fortgeschrittenen Studiums (vgl. Abb. 1).

1 Die Facetten *Mitplanen/Mitberaten und Mitwirken/Mitgestalten* werden in der Auswertung wegen mangelnder inhaltlicher Trennschärfe zusammengefasst.

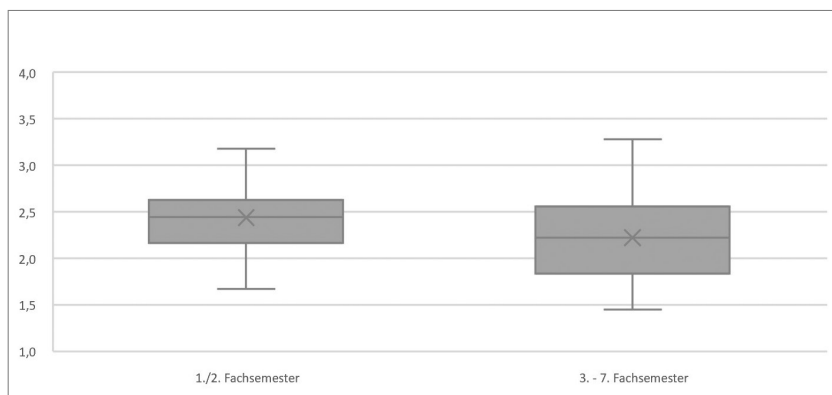


Abb. 1: Selbsteinschätzung der eigenen (fach-)didaktischen Präkonzepte in Abhängigkeit vom Fachsemester

Auf Itemebene zeigt sich eine große Spannweite zwischen den einzelnen Items (Min=1,59; Max=3,10). Zwölf von achtzehn Items liegen unter dem theoretischen Mittel der Skala. Im Folgenden werden zwei konträr bewertete Items beispielhaft näher beleuchtet. Die Studierenden schätzen ihre Kompetenzen bei der Umsetzung der *Klassensprecher:inwahl* als sehr hoch ein (Item 2). Etwa 82 Prozent der Studierenden schätzen ihre (fach-)didaktischen Präkonzepte als gut oder sehr gut ein. Nur etwa 17 Prozent geben an, wenige oder überhaupt keine didaktischen Kompetenzen dahingehend zu haben. Dagegen ist die Selbsteinschätzung bezogen auf die Mitbestimmung bei der Leistungsfeststellung und -bewertung (Item 17) im sehr niedrigen Bereich zu verorten. Die Mehrheit der Studierenden (90%) geben an, nur wenige oder überhaupt keine (fach-)didaktischen Präkonzepte in diesem Bereich zu haben. Zehn Prozent der Studierenden schätzen ihre didaktischen Kompetenzen als gut ein; der sehr gute Bereich wird dagegen nicht angekreuzt.

5 Diskussion und Implikationen

Die vorliegenden Ergebnisse geben erste Hinweise darauf, dass die fachlichen Präkonzepte der Studierenden noch allgemein und nicht konkret und die (fach-)didaktischen Präkonzepte noch ausbaufähig sind.

Es kann die Vermutung aufgestellt werden, dass die Präkonzepte z.T. auf eigene unreflektierte schulische Erfahrungen zurückgeführt werden können.

Die hohe Selbsteinschätzung hinsichtlich der Umsetzung der *Klassensprecher:inwahl* kann dafür beispielhaft herangezogen werden. Zu hinterfragen ist, inwiefern

die Klassensprecher:inwahl tatsächlich vor dem Hintergrund demokratischer Prinzipien verstanden wird. Daraus ließe sich ableiten, dass die schulische Biografiearbeit stärker in den Fokus gerückt werden müsste und eine kritische Reflexion eigener schulischer Erfahrungen im Rahmen der Lehrkräfteausbildung anzuregen wäre. Auch die Reflexion von Mitbestimmungsmöglichkeiten ist notwendig, da Studierende insbesondere Mitbestimmung bei Hausaufgaben und Leistungsbeurteilungen kritisch einschätzen, weshalb auch eine differenzierte Auseinandersetzung mit möglichen Kontrollverlusten und Machtverhältnissen erfolgen sollte. Aus einer möglichen Überschätzung der eigenen (fach-)didaktischen Präkonzepte zu Studienbeginn resultiert die Notwendigkeit, entsprechend zu intervenieren, indem vernetztes Professionswissen (vgl. Baumert/Kunter 2006) vermittelt wird und Reflexionsangebote initiiert werden.

Es zeichnet sich insgesamt Handlungsbedarf ab, Studierende im Rahmen der universitären Lehrkräfteausbildung für einen *mitbestimmungssensiblen Grundschulunterricht* (vgl. Cejvan 2024) zu professionalisieren, damit die Voraussetzungen für die Umsetzung gelingender Demokratiebildung in der Praxis gegeben sind. An der *Reflexion* eigener schulischer Erfahrungen sowie der *Reflexion* qualitätsvoller Mitbestimmungsmöglichkeiten im Unterricht setzt die konzipierte Seminarveranstaltung bereits an.

Literatur

- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 9, Nr. 4, S. 469-520.
- Cejvan, Selma (2024): Professioneller Umgang mit Mitbestimmung. Ein Schlussplädoyer für Mitbestimmungssensibilität und mitbestimmungssensiblen Grundschulunterricht. In: Cejvan, Selma/ Gerbeshi, Leonora/Martschinke, Sabine/Ertl, Sonja/Grüning, Miriam (Hrsg.): Mitbestimmung in der Grundschule – Anregungen aus der Praxis für die Praxis. Weinheim: Beltz Juventa.
- Ertl, Sonja/Martschinke, Sabine/Grüning, Miriam (2022): Lasst uns mitbestimmen! Grundschulkin- der und ihr Recht auf Mitbestimmung. In: Grüning, Miriam/Martschinke, Sabine/Häbig, Julia/ Ertl, Sonja (Hrsg.): Mitbestimmung von Kindern. Grundlagen für Unterricht, Schule und Hoch- schule. Weinheim: Beltz Juventa, S. 74-91.
- Gamsjäger, Manuela (2019): Schülerpartizipation als Thema der Sekundarstufenausbildung. Eine Analyse von fünf Leitbildern zu Bedingungen und Umsetzbarkeit mit Lehramtsstudierenden. In: Online Journal für Research and Education, 11. URL: [https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/re- source/article/view/650/676](https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/650/676), [Abrufdatum: 10.01.2024].
- Grospietsch, Finja/Mayer, Jürgen (2018): Lernen mittels Konzeptwechsel in der Hochschuldidaktik. In: Meier, Monique/Ziepprecht, Kathrin/Mayer, Jürgen (Hrsg.): Lehrerausbildung in vernetzten Lernumgebungen. Münster: Waxmann, S. 149-161.
- Mayring, Philipp (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 13., Auflage. Wein- heim: Beltz.

Autorinnen

Cejvan, Selma, Wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin
am Institut für Grundschulforschung an der Friedrich-Alexander-Universität
Erlangen-Nürnberg

Martschinke, Sabine, Prof.in. Dr., Lehrstuhlinhaberin für Grundschulpädagogik
und -didaktik mit dem Schwerpunkt Umgang mit Heterogenität an der Fried-
rich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, ORCID: 0000-0003-3492-6912

Raphael Fehrmann und Horst Zeinz

Zur Förderung der professionellen digitalen Kompetenz von Grundschullehramtsstudierenden mit Fokus auf die unterrichtliche Vermittlung von Problemlösekompetenz

Abstract

Präsentiert werden die Ergebnisse einer quantitativen Längsschnittstudie, die erhebt, wie Grundschullehramtsstudierende ihre professionelle digitale Kompetenz einschätzen und wie diese Kompetenzeinschätzungen durch ein Interventionseminar verändert werden können. Im Zentrum steht dabei insbesondere die Förderung der Kompetenz im Computational Thinking, welches durch den Einsatz von Bildungsrobotik in der Hochschullehre erfahrbar wird.

Schlüsselwörter

Professionelle digitale Kompetenz, Computational Thinking, Bildungsrobotik, Grundschullehramtsstudierende, Hochschullehre

1 Professionelle digitale Kompetenz bei Grundschullehramtsstudierenden

Damit künftige Generationen auf die Anforderungen einer von Digitalisierung geprägten Welt vorbereitet werden, ist es hochrelevant, dass diese über ausreichendes technologisches Wissen verfügen, um digitale Systeme reflektiert zu nutzen und an deren Gestaltung mitzuwirken. Insbesondere Kenntnisse über die Funktionsweise und Auswirkungen von Algorithmen sind hierbei von entscheidender Bedeutung (vgl. GI 2016). Da bereits Kinder technologische Phänomene wie KI nutzen (vgl. Flanagan/Wong/Kushnir 2023), ist ein entsprechender Kompetenzaufbau schon innerhalb der Grundschulbildung zu initiieren: Technologisches Wissen verhilft dazu, die partizipative Mediennutzung zu reflektieren und Problemlösekompetenz im Umgang mit digitalen Strukturen zu erwerben (vgl. Romeike 2017). Einen methodischen Zugang bietet das Computational Thinking (CT): Das CT umfasst einen kognitiven, mehrstufigen Prozess, der es durch die Anwendung vielfältiger interdisziplinärer grundlegender Denk- und Handlungskompetenzen ermöglicht,

verschiedenste Problemstellungen zu identifizieren. Hierbei werden die Elemente des Problemlösens mithilfe der Strukturen und Eigenschaften eines Algorithmus strukturiert – das Problem, der Lösungsprozess des Problems und die beschrittenen Lösungswege werden in Form von Algorithmen dargestellt (vgl. Wing 2006). Um Kompetenzen im CT zu erwerben, sind insbesondere Lernaktivitäten der Bildungsrobotik geeignet. Durch Lehr-Lern-Settings, die konstruktivistisches Handeln anregen, trägt die Bildungsrobotik maßgeblich zur Entwicklung technologischer und fachspezifischer Kompetenzen als „Hard Skills“ sowie zur Förderung von „Soft Skills“ wie beispielsweise Kollaboration, Problemlösen und CT bei (vgl. Screpanti/Miotti/Monteriù 2021). Durch den Einsatz von Lernrobotern (vgl. bspw. Ozobot, Bluebot oder Thymio) können technologisch gestaltete Umgebungen geschaffen werden, die es Schüler:innen ermöglichen, Erfahrungen im Umgang mit technischen Schnittstellen zu sammeln (vgl. Komis/Misirli 2012). Zur Realisierung entsprechender Lehr-Lern-Settings mit dem Ziel der Förderung digitaler Kompetenz benötigen Lehrkräfte professionelle digitale Kompetenz (pdK). Reisoğlu und Çebi (2020) betonen, dass bereits (Grundschul-)Lehramtsstudierende die Fähigkeit besitzen müssen, Schüler:innen durch den effektiven Einsatz digitaler Technologien auf ihrem Bildungsweg zu begleiten, bspw. im Rahmen von Praxisphasen. Jedoch fühlen sich Lehramtsstudierende häufig nicht ausreichend darauf vorbereitet, digitale Medien effizient und schüler:innenorientiert im Unterricht einzusetzen (vgl. Tondeur et al. 2017). Studien zeigen zudem Defizite bei Lehramtsstudierenden in Bezug auf die Kompetenz im Umgang mit digitalen Medien auf (vgl. Senkbeil/Ihme/Schöber 2020).

Auf Ebene der universitären Lehrkraftbildung stellen sich die Fragen, (a) wie explizit Grundschullehramtsstudierende ihre pdK einschätzen, die sie benötigen, um einen Kompetenzerwerb mit Fokus auf das Problemlösen zur Sensibilisierung für technologische Phänomene bei Schüler:innen zu initiieren, und (b) wie diese Einschätzungen der pdK verändert werden können.

2 Lernroboter im Unterricht – eine Interventionsstudie

Design: Zur Beantwortung der vorstehenden Forschungsfragen wurde eine quasi-experimentelle, quantitative Längsschnittstudie mit zwei Messzeitpunkten realisiert (Prä-Post-Design, zwei Messzeitpunkte (MZP), inkl. Kontrollgruppe), welche Teil eines größeren Forschungsprojektes ist (vgl. Fehrmann 2024).

Intervention: Für das speziell konzipierte Interventions-Hochschulseminar „Lernroboter im Unterricht“, welches 2020 an der Universität Münster implementiert wurde, wurde als Zielstellung definiert, die pdK von Grundschullehramtsstudierenden unter besonderer Berücksichtigung des CT durch den Einsatz von Bildungsrobotik zu fördern. Durch die aktive Hands-on-Erprobung der Lernroboter Ozobot, Thymio und BlueBot durch die Grundschullehramtsstudierenden soll-

ten diese nicht nur die Roboter kennenlernen und ihre eigenen Kompetenzen im CT erweitern, sondern auch ihre didaktisch-methodische Kompetenz in der Gestaltung differenzierter Lehr-Lern-Settings unter Einbezug von Bildungsrobotik ausbauen. Zur Gestaltung des hochschulischen Lernraums wurden insbesondere die SQD-Merkmale einbezogen (als Dozierende Lernsettings gestalten, in denen die Studierenden Vorbilder im Medieneinsatz erleben, Reflexionen durchlaufen, Learning by Design erfahren, kollaborativ zusammenarbeiten, praktisch handeln und Feedback erhalten), welche insbesondere die Förderung professioneller digitaler Kompetenz bei Lehramtsstudierenden unterstützen (vgl. Tondeur et al. 2012; 2016; ausführliche Seminarbeschreibung s. Fehrmann/Zeinz 2023; Fehrmann 2024).

Methodik: Die Befragung an beiden MZP erfolgte mithilfe eines vollstrukturierten, schriftlichen Online-Fragebogens, der insbesondere 50 Items (sechsstufig, Likert) zur Erfassung von Selbsteinschätzungen der pdK umfasste, generiert unter Rückgriff auf diverse Modelle zur pdK bei Lehrkräften.

Stichprobe: In den Jahren 2020/21 konnten vier Interventionsseminare durchgeführt werden (Interventionsgruppe, IG), begleitet von einer unbehandelten Kontrollgruppe (KG). Befragt wurden $N = 141$ Grundschullehramtsstudierende (davon $n = 76$ in der IG, $n = 65$ in der KG). Die Studierenden waren zu gleichen Teilen im Bachelor- bzw. Masterstudiengang. 87 % der Teilnehmer:innen waren weiblich, welches einer studiengangüblichen Aufteilung entspricht.

Skalenbildung: Konfirmatorische Faktorenanalysen ermöglichten es, eine Globalskala zur pdK sowie mehrere Sub-Skalen zu generieren, u. a. zur Einschätzung der eigenen digitalen Kompetenz im algorithmisch strukturierten Problemlösen sowie zur Einschätzung der Fähigkeit, Kompetenzen des Problemlösens und Modellierens am Einsatz von Lernrobotern im Unterricht zu fördern (Skalen jeweils mit hoher interner Konsistenz; $.83 \leq \alpha \leq .94$).

Darstellung ausgewählter Ergebnisse: Zum ersten MZP schätzten die Grundschullehramtsstudierenden ihre pdK auf Ebene der Globalskala signifikant unterhalb des theoretischen Mittelwerts ein [$M = 3.11$, $SD = 0.77$, $\mu = 3.5$; $t(140) = -6.11$, $p < .001$, $d = 0.86$]. Ihre eigene digitale Kompetenz im algorithmisch strukturierten Problemlösen [$M = 3.05$, $SD = 0.85$, $\mu = 3.5$; $t(140) = -6.27$, $p < .001$, $d = 0.53$] wie auch ihre Fähigkeit, Kompetenzen des Problemlösens und Modellierens am Einsatz von Lernrobotern im Unterricht zu fördern [$M = 2.92$, $SD = 1.04$, $\mu = 3.5$; $t(140) = -6.78$, $p < .001$, $d = 0.57$] schätzten die Studierenden ebenfalls unterdurchschnittlich ein. Die Einschätzungen zwischen Teilnehmer:innen der Interventions- und der Kontrollgruppe unterschieden sich zum ersten MZP insgesamt nicht signifikant.

Zum zweiten MZP im Anschluss an die Intervention ist festzustellen, dass die Interventionsteilnehmer:innen ihre pdK signifikant besser einschätzten als die Studierenden der Kontrollgruppe, und zwar sowohl auf Ebene der Globalskala [IG: $M = 4.77$, $SD = 0.60$; KG: $M = 3.46$, $SD = 0.75$; $t(120) = 10.66$, $p < .001$, $d = 1.94$] als auch bezüglich der digitalen Kompetenz im algorithmisch strukturierten Problemlösen [IG: $M = 4.55$, $SD = 0.69$; KG: $M = 3.47$, $SD = 1.00$; $t(120) = 6.81$, $p < .001$, $d = 1.28$] sowie bezüglich der Fähigkeit, Kompetenzen des Problemlösens und Modellierens am Einsatz von Lernrobotern im Unterricht zu fördern [IG: $M = 4.75$, $SD = 0.77$; KG: $M = 3.09$, $SD = 1.06$; $t(120) = 9.72$, $p < .001$, $d = 1.81$].

3 Diskussion und Implikationen für die Lehrkraftausbildung

Die Ergebnisse zeigen, dass Grundschullehramtsstudierende ihre pdK insgesamt eher gering einschätzen, wobei dieses Ergebnis im Vergleich mit internationalen Studien bestätigt werden kann (vgl. bspw. Rubach/Lazarides 2021). Zudem lässt sich herausstellen, dass durch gezielte Intervention eine signifikante Veränderung in der Einschätzung der pdK erzielt werden kann.

Als praktische Implikation auf Hochschulebene resultiert u. a., dass ab der ersten Phase der Lehrkraftausbildung praktische Lehr-Lern-Settings geschaffen werden sollten, um die pdK von Grundschullehramtsstudierenden zu erweitern. Hierzu empfiehlt es sich, aktive Erfahrungs- und Lerngelegenheiten zu implementieren, wobei vor allem die Bildungsrobotik dazu geeignet ist, die pdK der Studierenden mit Fokus auf das CT / Problemlösen zu erweitern.

Als ein Grund für die Steigerung der eigenen digitalen Kompetenz im algorithmisch strukturierten Problemlösen seitens der Grundschullehramtsstudierenden kann die aktive Erprobung der Lernroboter im Seminar angenommen werden, da durch diese insbesondere das Computational Thinking trainiert werden kann. Von Relevanz für den Ausbau der eigenen Fähigkeit, Kompetenzen des Problemlösens und Modellierens am Einsatz von Lernrobotern im Unterricht zu fördern, wird die im Seminar erfolgte Entwicklung von Open Educational Resources (OER)-Unterrichtsmodulen im Rahmen des kollaborativen Learning by Design vermutet. Die konkreten Wirkungen beider Gestaltungselemente auf die Erweiterung der pdK sind zukünftig weitergehend zu erforschen, ebenso wie die Wirkungen, die vom Einsatz der SQD-Strategien ausgehen.

Literatur

Fehrmann, R. (2024): Professionelle digitale Kompetenz bei Lehramtsstudierenden fördern! Wie kann Computational Thinking durch den Einsatz von Bildungsrobotik in der Hochschullehre vermittelt werden? Wissenschaftliche Schriften der Universität Münster VI, Band 26. Ahrensburg: tredition.

- Fehrmann, Raphael/Zeinz, Horst (2023): Computational Thinking vermitteln. Wie Problemlösekompetenz als Bestandteil digitaler Souveränität erworben werden kann. In: de Witt, Claudia/Gloerfeld, Christina/Wrede, Silke Elisabeth (Hrsg.): *Künstliche Intelligenz in der Bildung*. Wiesbaden: Springer, S. 175-196.
- Flanagan, Teresa/Wong, Gavin/Kushnir, Tamar (2023): The minds of machines. Children's beliefs about the experiences, thoughts, and morals of familiar interactive technologies. In: *Developmental Psychology*, Jg. 59, Nr. 6, S. 1017-1031.
- GI /Gesellschaft für Informatik (2016): Dagstuhl-Erklärung – Bildung in der digitalen vernetzten Welt. URL: https://gi.de/fileadmin/GI/Hauptseite/Themen/Dagstuhl-Erklärung_2016-03-23.pdf, [Abrufdatum: 30.12.2023].
- Komis, Vassilis/Misirli, Anastasia (2012): L'usage des jouets programmables à l'école maternelle. In: *Revue Scholé*, Jg. 7, Nr. 1, S. 143-154.
- Reisoğlu, İlknur/Çebi, Ayça (2020): How can the digital competences of pre-service teachers be developed? In: *Computers & Education*, Nr. 156, Art. 103940.
- Romeike, Ralf (2017): Wie informatische Bildung hilft, die digitale Gesellschaft zu verstehen und mitzugestalten. In: Eder, Sabine/Mikat, Claudia/Tillmann, Angela (Hrsg.): *Software takes command. Herausforderungen der „Datafizierung“ für die Medienpädagogik in Theorie und Praxis*. München: kopaed, S. 105-118.
- Rubach, Charlott/Lazarides, Rebecca (2021): Heterogene digitale Kompetenzselbsteinschätzungen bei Lehramtsstudierenden. In: *Hochschulforum Digitalisierung* (Hrsg.): *Digitalisierung in Studium und Lehre gemeinsam gestalten*. Wiesbaden: Springer, S. 453-473.
- Screpanti, Laura/Miotti, Beatrice/Monteriù, Andrea (2021): Robotics in Education. In: Scaradozi, David/Guasti, Lorenzo/Di Stasio, Margherita/Miotti, Beatrice/Monteriù, Andrea/Blikstein, Paulo (Hrsg.): *Makers at School, Educational Robotics and Innovative Learning Environments*. Cham: Springer, S. 17-27.
- Senkbeil, Martin/Ihme, Jan/Schöber, Christian (2020): Schulische Medienkompetenzförderung in einer digitalen Welt. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, Jg. 68, Nr. 1, S. 4-22.
- Tondeur, Jo/van Braak, Johan/Sang, Guoyuan/Voogt, Joke/Fisser, Petra/Ottenbreit-Leftwich, Anne (2012): Preparing pre-service teachers to integrate technology in education. In: *Computers & Education*, Nr. 59, S. 134-144.
- Tondeur, Jo/van Braak, John/Siddiq, Fazilat/Scherer, Ronny (2016): Time for a new approach to prepare future teachers for educational technology use. In: *Computers & Education*, Nr. 94, S. 134-150.
- Tondeur, Jo/Scherer, Ronny/Siddiq, Fazilat/Baran, Evrim (2017): A Comprehensive Investigation of TPACK within Pre-Service Teachers' ICT Profiles. In: *Australasian Journal of Educational Technology*, Jg. 33, Nr. 3, S. 46-60.
- Wing, Jeannette (2006): Computational Thinking. In: *Communication of the ACM*, Jg. 49, Nr. 3, S. 33-35.

Autoren

Fehrmann, Raphael, Dr., Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Münster, ORCID: 0000-0002-3723-6338

Zeinz, Horst, Dr., Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Grundschulpädagogik an der Universität Münster

Natascha Naujok und Peter Stammerjohann

Kindheitspädagog:in meets Grundschulpädagog:in – Anbahnung multiprofessioneller Kooperation im Projektseminar „Bim!“

Abstract

Die unterschiedlichen Professionen, die am vielfältigen Schulleben beteiligt sind und dort miteinander interagieren und zusammenarbeiten sollen, treffen sich in der Regel erst in der Berufspraxis und stehen sich dann tendenziell fremd gegenüber. Genau hier setzt das Projekt „Berlin ist mehr!“ („Bim!“) an. Als hochschul- und studiengangübergreifendes Tandem haben die Autor:innen des Beitrags ein Seminarkonzept entwickelt, in dem gemischte Teams aus angehenden Kindheits- und Grundschulpädagog:innen der Evangelischen Hochschule Berlin und der Freien Universität Berlin gemeinsam mit Grundschüler:innen die Stadt Berlin erkunden. Die Studierenden planen und gestalten pädagogische Aktivitäten und reflektieren den Arbeits- und Kooperationsprozess in Diskussionen und schriftlichen Berichten. Im vorliegenden Beitrag werden der konzeptionelle Projektrahmen und Einblicke in die empirische Begleitforschung präsentiert. Fokussiert werden hier die (schriftlichen) studentischen Reflexionen zu ihrer multiprofessionellen Kooperation und in Anlehnung an die Grounded Theory erste Kategorien gebildet.

Schlüsselwörter

Kindheitspädagogik, Grundschulpädagogik, Multiprofessionalität, Kooperationsseminar, Außeruniversitäre Lernorte

1 Hintergrund und Anknüpfungspunkte

Das Projekt knüpft an mehrere aktuelle Diskurse an. Nach dem schlechten Abschneiden deutscher Schüler:innen in den internationalen Schulleistungsvergleichsstudien wurden, mit dem Ziel einer besseren Förderung aller Kinder von Anfang an, zahlreiche Studiengänge im Bereich der Früh- und Kindheitspädagogik etabliert (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2023, S. 121 ff.). Kindheits-

pädagog:innen haben ein vergleichsweise offenes Berufsprofil, wobei die Grundschule eines der Arbeitsfelder darstellt. Ein spezifischer Handlungsdruck für die Kooperation von Grundschul- und Kindheitspädagog:innen ergibt sich zudem aus dem im Herbst 2021 beschlossenen Ganztagsförderungsgesetz (GaFöG). „Allerdings“, so Lütje-Klose im Interview mit dem Deutschen Schulportal der Robert-Bosch-Stiftung, „bildet multiprofessionelles Personal nicht automatisch auch multiprofessionelle Teams“ (Kuhn/Lütje-Klose 2023, o.S.) im Sinne einer inhaltlich und professionsbezogen ergänzenden Zusammenarbeit, die mit Bezug auf Hartmann et al. (2021) als „Austausch, Arbeitsteilung und Ko-Konstruktion“ (S. 327) unterschiedlich realisiert wird.

2 Projektkonzeption

Im Zentrum des Projekts stehen zwei Exkursionen: auf die Dachterrasse des Humboldt Forums sowie auf die Kuppel des Reichs- bzw. Bundestagsgebäudes. Gerahmt werden diese durch Begegnungen mit den Schüler:innen an der Schule. Für das Kennenlernetreffen erarbeiten die Studierenden in zwei Vorbereitungssitzungen Spiele zur Stadt, und für das Abschlusstreffen sammeln sie Materialien zur gemeinsamen Herstellung von Erinnerungsheften. Zwischen den Treffen mit den Schüler:innen und zum Abschluss des Seminars finden weitere Seminarsitzungen statt. Dieser Wechsel von unmittelbarem pädagogischen Handeln mit Prozessen gemeinsamen Reflektierens über die eigenen, die anderen und gemeinsame professionelle Perspektiven ermöglicht eine Progression des Denkens und Handelns. Im Verlauf des Seminars arbeiten jeweils zwei oder vier Student:innen in einem hochschul- und studiengangübergreifenden Team zusammen, wobei während der Treffen mit den Schüler:innen jeweils ein:e Student:in die Hauptverantwortung für ein Kind übernimmt.

3 Forschungsinteresse und methodisches Vorgehen

Mit der qualitativ-empirischen Begleitforschung werden – auf praktischer und theoretischer Ebene – relevante Dimensionen des Kooperationsprojekts identifiziert. Das Projekt versteht sich dabei als „Annäherungsversuch zwischen Grundschul- und Kindheitsforschung“ (Panagiotopoulou/Brügelmann 2003, S. 16). Gefragt wird, wie die Studierenden die multiprofessionelle Kooperation im Rahmen dieses Seminars reflektieren. Methodologischer Bezugspunkt ist die Grounded Theory (vgl. Glaser/Strauss 1967), wobei der Feldzugang als fokussierte Ethnografie gefasst wird (vgl. Knoblauch 2001), da der Zeitraum auf ein Semester begrenzt ist und Daten gebündelt werden, die den (vorläufigen) theoretisch-konzeptionellen Rahmen durch empirische Erkenntnisse zu erweitern vermögen. Datengrundlage

sind sechszwanzig Reflexionsberichte, die sowohl auf individueller als auch auf Tandem-Ebene vergleichend analysiert werden. Auf diese Weise werden Relevanzsetzungen der Studierenden sowie ihre (Selbst-)Reflexionen zur Multiprofessionalität greifbar.

4 Erste Ergebnisse aus den Reflexionen der Studierenden

Die Studierenden setzen sich in ihren Reflexionsberichten insbesondere auseinander mit:

1. den Kindern und ihren Themen (z. B.: geringe Kenntnis von Berlin; Sprachwechsel und Ausdrucksschwierigkeiten; Erzählfreude; Interesse an Religion und der Türkei),
2. sich selbst (z. B.: Zugang zu den Kindern; berufliche Orientierung),
3. ihren Beziehungen zu den Kindern,
4. (den Beziehungen in) den multiprofessionellen Konstellationen und
5. den Rahmenbedingungen für Bildungsprozesse (z. B.: Vorurteile; Chancen(un)gleichheit).

In diesem Beitrag wird Punkt 4 vertieft.

Der Blick auf das (eigene) studentische Tandem ist ein Blick auf die konkret erlebte Kooperation. In der Analyse des Datenkorpus zeigen sich für die Tandems unterschiedliche Wahrnehmungen und Einschätzungen der Kooperation, die auch innerhalb der Tandems individuell durchaus divergieren können. Hierzu wurden drei zentrale Kategorien gebildet.

Die erste Kategorie fasst die *Relevanz der professionsspezifischen Perspektiven*. Dies kommt in der Beschreibung einer angehenden Kindheitspädagogin zum Ausdruck, die beschreibt, dass sie sich „in dem didaktischen Umgang mit den Kindern ein wenig unterlegen“ (T1-StK) sieht und die Kooperation als bereichernd und relevant bewertet. Die Studentin der Grundschulpädagogik hingegen schätzt die Kooperation als irrelevant ein: Sie stellt fest, „dass es [die Kooperation der Studiengänge; d. Verf.] angenehm, aber nicht wichtig für das Projekt war“ (T1-StG). Über professionsspezifische Fähigkeiten oder Perspektiven im Tandem äußert sie sich nicht; möglicherweise nimmt sie solche nicht wahr. Für eine Bewertung multiprofessioneller Kooperation ist das Erkennen professionsspezifischer Stärken jedoch eine Voraussetzung.

Entsprechend umfasst die zweite Kategorie die *Wahrnehmung von professionsspezifischen Stärken*. Exemplarisch kann dies an einer Studentin der Kindheitspädagogik verdeutlicht werden, die solche bei beiden Beteiligten erkennt: bei der Studentin der Grundschulpädagogik eine Fokussierung des kognitiven Lernzuwachses sowie

deren Stärke im Geben didaktischer Impulse und bei sich selbst einen direkteren allgemeinen Zugang zu den Kindern. Sie wertschätzt die komplementäre Perspektivität und ein Voneinander-Lernen: „Denn so konnten wir uns gegenseitig ergänzen und jeder konnte von der anderen Partei etwas Neues mitnehmen, was ein Ziel des Projektseminars war“ (T2-StK). Die Studentin der Grundschulpädagogik hingegen erkennt keine professionsspezifischen Fähigkeiten: „Ich muss sagen, dass sich der unterschiedliche professionelle Zugang bei uns nicht bemerkbar gemacht hat“ (T2-StG).

Die dritte zentrale Kategorie fasst die *Übereinstimmung der Perspektiven auf die Kooperation*. Während in den obigen Beispiel-Tandems unterschiedliche Perspektiven vorherrschten, stimmt die Sicht in anderen Tandems überein. Im folgenden Beispiel erkennen beide die jeweiligen Professionsspezifiken, weisen den Professionen auch dieselben Merkmale zu und wertschätzen diese. Die Kindheitspädagogin schreibt: „Die Kombination aus den Studiengängen Kindheitspädagogik und Grundschulpädagogik bildete eine stabile Balance zwischen der Fürsorge für das Kind und der Wissensvermittlung über das Thema Berlin“ (T3-StK). Die Grundschulpädagogin formuliert: „Ich empfand meine Partnerin als große Bereicherung, da sie einen anderen (kindzentrierten) Blickwinkel mit hineinbrachte [...]“ (T3-StG). Aufgrund der Tatsache, dass die beiden Tandempartnerinnen hier bei der anderen und bei sich selbst Stärken erkennen, für die die jeweilige Person im Tandem als Expertin gelten kann, empfinden sie die multiprofessionelle Kooperation beide als relevant bzw. bereichernd. Dies bestätigt, was sich in den vorhergehenden Beispielen angedeutet hat: dass das Erkennen professionsspezifischer Stärken eine Voraussetzung für die (positive) Bewertung multiprofessioneller Kooperation ist. Als Ergebnis klingt dies zunächst trivial – es verdeutlicht aber, dass die als selbstverständlich erachtete Professionsspezifika erst ausgebildet und vergegenwärtigt werden muss, bevor multiprofessionelle Teams eine besondere Produktivität entwickeln können.

Insgesamt zeigt sich, dass sämtliche Studierende, die eine Professionsspezifika erkennen, diese als bereichernd einschätzten. Dies gilt insbesondere dann, wenn die Partner:innen sich „auch zwischenmenschlich gut verstanden hatten“ (T3-StG). Insgesamt ergibt die Analyse der studentischen Reflexionen:

- Im Vergleich zu Aspekten der Professionalität fokussieren die Studierenden mehr auf die Beziehungen – sowohl mit dem/der Studierenden des jeweils anderen Studiengangs als auch mit den Kindern.
- Sie schreiben Kooperationserfahrungen teilweise eher individuellen Eigenschaften ihrer Partner:innen als den (angestrebten) Professionen zu (individualisierende statt kollektivierende Logik).
- Es zeigt sich, dass die Studierenden teilweise noch auf dem Weg zur Ausbildung eines Bewusstseins für die eigene und die andere Profession sind.

5 Fazit

Die Analyse der studentischen Perspektiven auf ihre multiprofessionelle Kooperation ergab drei zentrale Kategorien: die *Relevanz der professionsspezifischen Perspektiven*, die *Wahrnehmung von professionsspezifischen Stärken* und die *Übereinstimmung der Perspektiven auf die Kooperation*. Diese Kategorien sind dimensional zu denken: Sie können jeweils schwach bis stark ausgeprägt sein. Das sich daraus ergebende Gesamtbild ist divers: Es zeigt sich, dass das Professionsbewusstsein der Studierenden sehr unterschiedlich entwickelt ist. Im Studium muss es daher zum einen darum gehen, mit den Lern- und Erfahrungszuwächsen zugleich deren Bedeutung für die individuelle Professionalisierung zu reflektieren und eine eigene professionelle Identität zu entwickeln. Zum anderen gilt es, im Rahmen gemeinsamer Projekte Austausch, Arbeitsteilung und Ko-Konstruktion mit Akteur:innen angrenzender Berufsfelder einzuüben und gemeinsam zu reflektieren. In diesem Sinne können Kooperationsprojekte wie „Bim!“ es Studierenden benachbarter Disziplinen ermöglichen, in der Begegnung mit anderen Denkansätzen und Handlungsweisen von- und miteinander zu lernen, ihr Professionsbewusstsein (weiter) zu entwickeln und das Zusammenspiel der Professionsspezifiken erkennen und schätzen zu lernen. Hierdurch kann der Mehrwert multiprofessioneller Teams erfahren werden – dies gilt insbesondere, wenn die Reflexionen der einzelnen Beteiligten im Seminar zum Gegenstand gemeinsamer vergleichender Metareflexionen gemacht werden. In „Bim!“ zeigt sich darüber hinaus (besonders in Bezug auf Studierende der Grundschulpädagogik), welch großer Bedarf an pädagogischer Praxis besteht sowie dass dieser in dem Kooperationsprojekt seine Erfüllung findet und zugleich die multiprofessionelle Perspektive überlagern kann. Die Qualität der Ausbildung von Kindheits- und Grundschulpädagog:innen gewinnt durch studiengangs(- und hochschul)übergreifende, außer(hoch)schulische Projekte insgesamt.

Literatur

- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2023): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2023. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. Bielefeld.
- Glaser, Barney/Strauss, Anselm (1999 [1967]): The Discovery of Grounded Theory. New York: Routledge.
- Hartmann, Ulrike/Richter, Dirk/Gräsel, Cornelia (2021): Same Same But Different? Analysen zur Struktur kollegialer Kooperation unter Lehrkräften im Kontext von Schul- und Unterrichtsentwicklung. In: Unterrichtswissenschaft, Jg. 49, S. 325-344.
- Knoblauch, Hubert (2001): Fokussierte Ethnographie: Soziologie, Ethnologie und die neue Welle der Ethnographie. In: Sozialer Sinn, Jg. 2, Nr. 1, S. 123-141.
- Kuhn, Annette/Lütje-Klose, Birgit (2023): „Die Ressourcen werden oft nicht gut genutzt“. URL: <https://deutsches-schulportal.de/schulkultur/birgit-luetje-klose-multiprofessionelle-teams-die-ressourcen-werden-oft-nicht-gut-genutzt/>, [Abrufdatum: 03.05.2024].

Panagiotopoulou, Argyro/Brügelmann, Hans (2003): Grundschulpädagogik meets Kindheitspädagogik: zum Wechselverhältnis von schulischem Lernen und außerschulischen Erfahrungen im Grundschulalter. In: Panagiotopoulou, Argyro/Brügelmann, Hans (Hrsg.): Grundschulpädagogik meets Kindheitspädagogik. Zum Wechselverhältnis von schulischem Lernen und außerschulischen Erfahrungen im Grundschulalter. Opladen: Leske und Budrich, S. 11-19.

Autor:innen

Naujok, Natascha, Dr., Professorin für Sprache und Kommunikation im Studiengang Kindheitspädagogik an der Evangelischen Hochschule Berlin

Stammerjohann, Peter, Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie – Grundschulpädagogik der Freien Universität Berlin

Katharina Oberdorfer und Stefanie Schnebel

Entwicklung und Evaluation einer Videovignette zur Abbildung und Förderung professioneller Wahrnehmung von Gesprächsführung in Lernentwicklungsgesprächen

Abstract

Videobasiertes Forschen und Lernen hat sich in den vergangenen Jahren etabliert, um Theorie mit Praxis zu verknüpfen und professionelle Wahrnehmung als eine zentrale Facette von Lehrpersonenkompetenz empirisch abzubilden und zu fördern. Im vorliegenden Beitrag wird die Vorgehensweise bei der theoriebasierten Entwicklung einer *staged*-Videovignette als Ausgangsstimulus zur Abbildung und Förderung professioneller Wahrnehmung von Beratung und Gesprächsführung in Lernentwicklungsgesprächen beschrieben sowie ausgewählte Evaluationsbefunde berichtet.

Schlüsselwörter

Lernentwicklungsgespräche, professionelle Wahrnehmung, *staged*-Videos, Lehrer:innenbildung

1 Einleitung

Lernentwicklungsgespräche (LEG) sind 15-30-minütige, in Schulgesetzen und Grundschulverordnungen einiger Bundesländer (z. B. Bayern, Hamburg) verankerte Gespräche zwischen Lehrpersonen, Lernenden und sorgeberechtigten Personen und haben zum Ziel, Heterogenität in Lernständen und Lernentwicklungen zu adressieren (vgl. Bonanati 2018, S. 10). Aktuelle Studien zeigen jedoch Qualitätsunterschiede zwischen einzelnen LEG (vgl. Ertl/Kücherer/Hartertinger 2022, S. 231 f.). Diese Befunde legen nahe, dass Lehrpersonen über spezifische Beratungs- und Gesprächsführungskompetenzen verfügen sollten, um Qualitätskriterien wie das Erteilen von lernförderlicher Rückmeldung adäquat umsetzen zu können. Bislang wurden Lehrpersonen dahingehend jedoch nur am Rande professionalisiert (vgl. Gartmeier 2018, S. 78). Bei der Förderung von Kompetenzen rücken situationsspezifische Fähigkeiten des wissensbasierten Wahrnehmens (*Noticing*) und Verarbeitens (*Knowledge-Based-Reasoning*) von relevanten Situationen und

Ereignissen in den Fokus (vgl. Seidel/Blomberg/Stürmer 2010, S. 297), welche als Brücke zwischen kognitiven und motivational-affektiven Dispositionen und tatsächlichem Handeln fungieren (vgl. Blömeke/Gustafsson/Shavelson 2015, S. 11). Theorie und Forschung implizieren bislang, dass sich für die Förderung von professioneller Wahrnehmung angeleitete Analysen von Videos eignen, die es (angehenden) Lehrpersonen ermöglichen, ihr theoretisches Wissen ohne Handlungsdruck mit Praxissituationen zu verknüpfen und so fallbasiertes Wissen zu generieren (vgl. Junker et. al. 2020, S. 238).

2 Entwicklung einer Videovignette eines *staged*-LEG

Bei der Produktion von *scripted* oder *staged*-Videos werden Schauspieler:innen eingesetzt, die Inhalte basieren auf einem Skript und es werden fiktive Situationen abgebildet (vgl. Gartmeier 2014, S. 239). *Staged*-Videos haben dabei den Vorteil, dass auch in der realen Praxis schwer zugängliche sensible Situationen wie LEG abgebildet werden können. Dabei ergeben sich didaktische Potenziale, wie beispielsweise die Möglichkeit, förderliche und hinderliche Praktiken zu kontrastieren (vgl. ebd., S. 235). Damit sich diese didaktischen Potenziale entfalten, sollten *staged*-Videos gewissen Qualitätskriterien genügen (vgl. ebd., S. 237). Sie sollten möglichst *relevant*, *realistisch/authentisch*, *anregend* und *herausfordernd* gestaltet (vgl. Piwowar et. al. 2018; Kilbury/Böhnke & Thiel 2023, S. 2 f.) und theoretisch fundiert sein (vgl. Gartmeier 2014, S. 241).

Im Rahmen eines Teilprojekts des Forschungs- und Nachwuchskollegs *Heterogenität gestalten – starke Grundschulen entwickeln* wurden *staged*-Videos von LEG produziert und bei Lehramtsstudierenden im Kontext eines videobasierten Seminars eingesetzt. Die Vorgehensweise bei der Entwicklung der Vignette „Carla“ lehnt sich an bestehende Verfahren an, welche den Prozess von der literaturbasierten Ableitung des theoretischen Rahmens durch die Auswahl evidenzbasierter Praktiken, über das Verfassen und die Überarbeitung des Skripts, der Videoproduktion sowie der Evaluation umfassen (vgl. Dieker et. al. 2009; Piwowar et. al. 2018; Seidel et. al. 2022).

2.1 Theoretische Rahmung und Identifikation von Gesprächspraktiken

Zunächst wurde das Konstrukt *professionelle Beratung- und Gesprächsführung* in LEG auf der Basis bestehender Modelle für Beratungskompetenz definiert. Dabei konnten vier zentrale Facetten ausgemacht werden: *Beziehungsgestaltung*, *Beraterskills*, *kooperatives Reflektieren*, *Planen & Problemlösen* und *Bewältigung* schwieriger Gesprächssituationen (vgl. Bruder et. al. 2010; Gartmeier 2018). Für jede der vier Facetten wurden literaturbasiert förderliche und hinderliche (Gesprächs)praktiken identifiziert, diese tabellarisch gegenübergestellt und mit einer Expertin

aus dem Projekt diskutiert. Dann wurden ein Mutter-Tochter-Paar sowie eine Laienschauspieler*in als Lehrkraft akquiriert. Um die *Authentizität* und *Realität* des *staged*-Videos zu erhöhen, galt es, eine angemessene Balance zwischen theoriebasiert ausgewählten und authentischen Verhaltensweisen im Skript bzw. dem Video zu realisieren (vgl. Seidel et. al. 2022, S. 2). Es wurde daher in verschiedenen LEG und in einem Lehrperson-Elterngespräch des darstellenden Mutter-Tochterpaares hospitiert. Von Lehrperson und Kind wurde das LEG mit Einschätzungsbögen vorbereitet, zudem lagen Informationen zu Arbeitsstand und Lernergebnissen des Kindes vor.

2.2 Verfassung des Skripts und Vorbereitung des Sets

Auf der Basis der eingeholten Informationen wurde ein erster Entwurf eines Skripts verfasst, in dem förderliche und hinderliche Gesprächs- und Gestaltungspraktiken seitens der Lehrkraft eingebaut und die Dialoge in wörtlicher Rede ausgeführt wurden. Des Weiteren enthielt das Skript Hinweise auf non-verbale Aspekte wie Gestik, Mimik und Körperhaltung. Der Entwurf wurde mit einer Expertin sowie einer Grundschullehrkraft diskutiert (vgl. Dieker et. al. 2009, S. 184) und an einigen Stellen überarbeitet. Die Videoproduktion bzw. das Set wurde mithilfe von Storyboards vorbereitet. Da *staged*-Videos möglichst in einer *realistischen* Umgebung situiert sein sollten, wurde als Set ein Klassenzimmer mittels entsprechender Requisiten nachgestaltet. Außerdem wurden authentische Materialien wie Einschätzungsbögen, Hefte und andere Schulmaterialien des Kindes mit eingebunden (vgl. Kilbury/Böhnke/Thiel 2023, S. 7).

2.3 Videoproduktion

Die Videoproduktion selbst erfolgte in Sequenzen, wobei teilweise mehrere *Takes* einer Sequenz aufgenommen wurden. Um die *Authentizität* zu erhöhen und um zu vermeiden, dass das Setting zu gestellt wirkt, wurden in Anlehnung an Dieker et. al. (2009, S. 184) und Seidel et. al. (2022, S. 4) natürliche Handlungen bewusst erlaubt, indem Mutter und Tochter lediglich nach jeder Sequenz einen Einblick in das Skript erhielten bzw. die folgende Sequenz grob inhaltlich vorbesprochen wurde. Der darstellenden Lehrkraft wurden ebenso natürliche Handlungen erlaubt, sie hielt sich jedoch stärker an im Skript verankerte Verhaltensweisen und Gesprächspraktiken, um zu gewährleisten, dass essentielle Komponenten zufriedenstellend umgesetzt wurden. Die besten Takes wurden dann zusammengeschnitten und eine Einleitung, einen Abspann und etwaige Arbeitsanweisungen zur Analyse und Arbeit mit dem Video hinzugefügt, welche sowohl die *Noticing*-Komponente, als auch die *Knowledge-Based-Reasoning*-Komponente umfassen. Dazu gehören Aufgaben zum lauten Denken, zur Beantwortung von offenen retrospektiven Fragen zur Deutung wahrgenommener Aspekte und zur Bewertung der Gesprächsführung der Lehrkraft in einem quantitativen Format.

2.4 Evaluation

Im Rahmen einer Evaluation mit bislang $N=4$ Expert:innen (*Beratungslehrkräfte und Hochschullehrende im Bereich Lernberatung, Lernbegleitung und Lerncoaching*), $N=27$ Grundschullehrkräften und $N=115$ Studierenden des Masters Schulentwicklung bzw. des Lehramts wurde der Videoclip selbst sowie die allgemeine Lernförderlichkeit der Arbeit mit dem Video und die Aufgabenformate bewertet. Hierfür konnten die Proband:innen offene Aussagen treffen und Bewertungen auf 4-stufigen nach Seidel et. al. (2010) adaptierten Likertskalen (*1 trifft nicht zu – 4 trifft zu*) vornehmen. Expert:innen (EX) sowie Lehrpersonen (LP) und Studierende (STUD) bewerteten den Videoclip in unterschiedlichen Kategorien vorwiegend im oberen Skalenbereich. So empfanden sie ihn als *aussagekräftig* (EX: $M=3,50/SD=0,577$; LP: $M=3,19/SD=0,634$; STUD: $M=3,10/SD=0,702$), *authentisch* (EX: $M=3,67/SD=0,577$; LP: $M=3,50/SD=0,762$; STUD: $M=3,47/SD=0,680$) und *interessant* (EX: $M=3,00/SD=1,414$; LP: $M=3,15/SD=0,732$; STUD: $M=3,44/SD=0,660$). Eine Expertin äußerte sich dabei wie folgt zum Video: „Das Videobeispiel ist sehr authentisch und eignet sich sehr gut in der Arbeit mit Lehrenden oder Studierenden, um die Problemfelder eines LEG zu thematisieren [...]“. Diesbezüglich implizieren auch die quantitativen Evaluationsdaten, dass sich die Arbeit mit dem Video zur *Analyse eines LEG* eignet (EX: $M=3,50/SD=1,000$; LP: $M=3,84/SD=0,700$; STUD: $M=3,60/SD=0,574$) und die *Aufmerksamkeit für unterschiedliche Facetten im LEG* erhöht (EX: $M=3,50/SD=1,000$; LP: $M=3,19/SD=0,801$; STUD: $M=3,35/SD=0,663$). Ein erster Blick in die offenen Angaben zur Videovignette impliziert, dass die Arbeit mit dieser als interessant und sinnvoll empfunden wurde, um Theorie und Praxis zu verzahnen. Die Proband:innen wünschten sich jedoch mehr Abwechslung in den Aufgabenformaten und empfanden die Bearbeitungszeit und Videolänge teilweise zu umfangreich.

3 Fazit & Ausblick

Es deutet sich an, dass *staged*-Videos von LEG Potentiale in der Lehrer:innenbildung aufweisen. Die Videos könnten in größeren Forschungsgruppen unter Beteiligung von mehreren Expert:innen und professionelleren Kamera- und Filmteams in Verbindung mit größer angelegten und differenzierteren Evaluationsstudien weiter optimiert werden. Die Studierenden bearbeiten den Videofall *Carla* vor und nach Teilnahme am videobasierten Seminar. Inwiefern sich die professionelle Wahrnehmung relevanter Aspekte von Beratung und Gesprächsführung nach der Teilnahme verändert ist Teil des Erkenntnisinteresses des Projekts und wird derzeit ausgewertet.

Literatur

- Blömeke, Sigrid/Gustafsson, Jan-Eric/Shavelson, Richard J. (2015): Beyond dichotomies. In: *Zeitschrift für Psychologie*, Jg. 223, Nr. 1, S. 3-13.
- Bonanati, Marina (2018): *Lernenentwicklungsgespräche und Partizipation. Rekonstruktionen zur Gesprächspraxis zwischen Lehrpersonen, Grundschulern und Eltern*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bruder, Simone/Klug, Julia/Hertel, Silke/Schmitz, Bernhard (2010): Modellierung der Beratungskompetenz von Lehrkräften. Projekt Beratungskompetenz. In: Klieme, Eckhard/Leutner, Detlev/Kenk, Martina (Hrsg.): *Kompetenzmodellierung. Zwischenbilanz des DFG – Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes*. Zeitschrift für Pädagogik – Beiheft 56. Weinheim & Basel: Beltz, S. 274 -285.
- Dieker, Lisa A./Lane, Holly B./Allsopp, David H./O'Brien, Chris/Wright Butler, Tyrann/Kyger, Maggie/Lovin, LouAnn/Fenty, Nicole S. (2009): Evaluating Video Models of Evidence-Based Instructional Practices to Enhance Teacher Learning. In: *Teacher Education and Special Education*, Jg. 32, Nr. 2, S. 180-196.
- Ertl, Sonja/Kücherer, Benjamin/Harteringer, Andreas (2022): Lernentwicklungsgespräche und die Entwicklung motivationaler Aspekte des Lernens. In: *ZfG*, Jg. 15, Nr. 1, S. 221-236.
- Gartmeier, Martin (2014): Fiktionale Videofälle in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, Jg. 32, Nr. 2, S. 235-246.
- Gartmeier, Martin (2018): *Gespräche zwischen Lehrpersonen und Eltern. Herausforderungen und Strategien zur Förderung kommunikativer Kompetenz*. Wiesbaden: Springer.
- Junker, Robin/Rauterberg, Til/Möller, Kornelia/Holodyski, Manfred (2020): Videobasierte Lehrmodule zur Förderung der professionellen Wahrnehmung von heterogenitätssensiblen Unterricht. In: *Herausforderung Lehrer*innenbildung – Zeitschrift Zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, Band 3, Nr. 1, S. 236-255.
- Kilbury, Maxie/Böhnke, Anja/Thiel, Felicitas (2023): Producing Staged Videos for Teacher Education: Development and Content Validation of Video Scripts on the Topic of Handling Classroom Disruptions. In: *Educ. Sci*, Jg., 13, Nr. 56, S. 1-16.
- Piwovar, Valentina/Barth, Victoria L./Ophardt, Diemut/Thiel, Felicitas (2018): Evidence-based scripted videos on handling student misbehavior: the development and evaluation of video cases for teacher education. In: *Professional Development in Education*, Jg. 44, Nr. 3, S. 369-384.
- Seidel, Tina/Blomberg, Geraldine/Stürmer, Kathleen (2010): "Observer" – Validierung eines videobasierten Instruments zur Erfassung der professionellen Wahrnehmung von Unterricht. Projekt OBSERVE. In: Klieme, Eckhard/Leutner, Detlev/Kenk, Martina (Hrsg.): *Kompetenzmodellierung. Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes*. Weinheim: Beltz, S. 296-306.
- Seidel, Tina/Farrell, Meg/Martin, Monika/Rieß, Werner/Renkl, Alexander (2022): Developing scripted video cases for teacher education: Creating evidence-based practice representations using mock ups. In: *Front. Educ.* 7:965498.

Autorinnen

Oberdorfer, Katharina, Kollegiatin im Forschungs- und Nachwuchskolleg Heterogenität gestalten – starke Grundschulen entwickeln an der Pädagogischen Hochschule Weingarten

Schnebel, Stefanie, Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Grundschule an der Pädagogischen Hochschule Weingarten,
ORCID: 0000-0003-1861-5858

*Nina Skorsetz, Michaela Artmann, Katrin Rakoczy,
Sarah Rau-Patschke, Stefanie Schnebel, Anja Seifert
und Nadine Weber*

Bedarfskrise der Grundschule: Subjektives Erleben studentischer Vertretungslehrkräfte

Abstract

Dieser Beitrag präsentiert Forschungsergebnisse aus drei Projekten, die das subjektive Erleben von Studierenden untersuchen, welche aufgrund des Lehrkräftemangels eigenständigen Unterricht an Schulen übernehmen. Die Projekte analysieren das Erleben, die Anforderungen und Bewältigungsmöglichkeiten der studentischen Vertretungslehrkräfte (sVLK) in unterschiedlichen Kontexten. Das erste Projekt „Studierende unterrichten Sachunterricht als Vertretungslehrkräfte (StuVe)“ zeigt, dass sVLK mehr Praxiserfahrung im Sachunterricht wünschen und die Vereinbarkeit von Studium und Beruf als herausfordernd empfinden. Im Rahmen des zweiten Projekts „Professionalität und Professionalisierungsprozesse studentischer Aushilfs- und Vertretungslehrkräfte (PROSA)“ werden sehr heterogene Tätigkeiten der sVLK identifiziert, denen jedoch der Rückgriff auf unreflektierte Handlungsschemata gemein ist. Im dritten Projekt „Begleitung studentischer Vertretungslehrkräfte durch Reflexionsangebote an der Hochschule (Reflekt UP)“ wird ein Reflexionsseminar erprobt, das darauf abzielt, die Selbstwirksamkeit und Reflexionskompetenz der Teilnehmenden zu fördern. Die Diskussion betont die Bedeutung von systematischen Professionalisierungsangeboten, insbesondere der Kollegialen Fallbesprechung, um die subjektiv erwarteten beruflichen Lernchancen effektiv zu nutzen und die Entwicklung von handlungsleitenden Schemata zu fördern.

Schlüsselwörter

Lehrkräftemangel, Reflexion, Professionalität, Handlungswissen, Vertretungslehrkräfte

1 Einleitung: Subjektives Erleben der Studierenden in der Bedarfskrise

In diesem Beitrag werden Forschungsergebnisse aus drei Projekten zusammengestellt, die alle studentische Vertretungslehrkräfte (sVLK) beforschen, welche aufgrund des aktuellen deutschlandweiten Lehrkräftemangels (u. a. Bäuerlein et al. 2018, S. 28ff.) schon während ihrer Professionalisierungsphase an Hochschulen eigenständigen Unterricht an Schulen übernehmen. Obwohl die skizzierten Projekte unterschiedliche Schwerpunkte und organisatorische Rahmenbedingungen aufweisen, lassen sich einige zentrale Aspekte identifizieren, die regelmäßig im wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskurs zur Lehrkräftebildung anzutreffen sind. Sie betreffen insbesondere die Frage des Wechselspiels zwischen Wissen und Handeln und den Aufbau von Handlungsmöglichkeiten zur Bewältigung pädagogisch-didaktischer Anforderungen. Die drei Projekte untersuchen empirisch die erlebten Sinngebungen, Anforderungen und Bewältigungsmöglichkeiten der sVLK. Im Hinblick auf die gewonnenen Erkenntnisse kann über die drei Projekte hinweg diskutiert werden, wie sich die grundsätzlich aus der Lehrkräftebildungsforschung bekannten Erwartungen an Praxisphasen und den damit verbundenen Professionalisierungsmomenten hier wiederfinden und wo Irritationen auftreten.

2 Drei Perspektiven auf subjektives Erleben der Studierenden in der Bedarfskrise

2.1 Projekt „Studierende unterrichten Sachunterricht als Vertretungslehrkräfte (StuVe)“

Im Projekt wurden sechs sVLK in 30-45-minütigen, leitfadengestützten Onlineinterviews zu ihrer Studien- und Arbeitssituation (z. B. Austarieren zwischen Studium und Beruf) sowie zu unterschiedlichen Aspekten des Unterrichtens befragt. Alle befragten sVLK studieren Grundschullehramt, weisen jedoch eine gewisse Variation in Geschlecht (2 x männlich, 4 weiblich), Studienerfahrung (2 x Bachelorstudium, 4 x Masterstudium) und Unterrichtserfahrung (2-36 Monate im Schuldienst, durchschnittlich 8,5 Std/Woche als sVLK eingesetzt (min=3; max=12)) auf.

Die inhaltsanalytische Auswertung (vgl. Mayring 2020) zeigt, dass alle sVLK den Wunsch teilen, mehr (Sachunterrichts-) Praxis zu sammeln. Auch die Höhe des Gehalts wird als attraktiv beschrieben.

Einige sVLK berichten hinsichtlich der Vereinbarkeit von Studium und Beruf von Unvereinbarkeiten zwischen Unterrichts- und Konferenzzeiten an Schulen

und den unflexiblen Sprechzeiten der betreuenden Dozierenden an der Universität. Alle bestätigen einen positiven Einfluss auf ihre selbst wahrgenommene Professionalisierung, wenngleich die Gründe variieren: „Sicherheit im Berufsfeld erlangen“; „realistischen Einblick in das Berufsfeld erhalten“; „Stand der eigenen Kompetenz prüfen“ sowie „Defizite aus dem Studium ausgleichen“.

Die Studienwahl wird nicht in Frage gestellt, jedoch lassen sich zwei Formen der Motivierung identifizieren: Die Tätigkeit als sVLK kompensiert Demotivation im Studium oder verstärkt vorhandene Motivation.

Insbesondere Aspekte der Strukturierung von Unterricht stehen im Fokus der Befragten, weniger die Qualitätsmerkmale Klassenführung, Gestaltung des Lernangebotes oder Aspekte auf der Individualebene der Schüler:innen mit Blick auf Aktivierung. Auffällig ist, dass der Umgang mit Heterogenität als besonders herausfordernd beschrieben wird.

2.2 Projekt „Professionalität und Professionalisierungsprozesse studentischer Aushilfs- und Vertretungslehrkräfte (PROSA)“

Im Rahmen des Forschungsprojekts *„Professionalität und Professionalisierungsprozesse studentischer Aushilfs- und Vertretungslehrkräfte (PROSA)“* wurden mit sVLK unterschiedlicher Lehrämter Fragebogenerhebungen (n=549), zwei Gruppendiskussionen mit je fünf Teilnehmenden und acht Einzelinterviews durchgeführt. Diese wurden in einem ersten Schritt inhaltsanalytisch (vgl. Mayring 2020) mit Blick auf die Rahmenbedingungen der Vertretungstätigkeit und deren Konsequenzen für die sVLK ausgewertet.

Bei den Rahmenbedingungen zeigt sich zunächst eine große Spannweite unterschiedlicher Beschäftigungsarten. Beim Vertretungsunterricht in Hessen gibt es neben einer tariflichen Tätigkeit im Anstellungsverhältnis auf Zeit, womit eine feste Stundenzahl, Klassen und Fächer einhergehen, Honorartätigkeiten, im Rahmen derer sVLK auf Abruf eingesetzt werden und erst am vorherigen oder selben Tag erfahren, welcher Unterricht zu übernehmen ist. Insbesondere in der Grundschule übernehmen die sVLK oftmals unabhängig von ihrem studierten Lehramt eigenverantwortlich Klassenlehrer:innenaufgaben.

Unabhängig von diesen unterschiedlichen Rahmenbedingungen zeigen sich charakteristische Merkmale, z. B. wenig Begleitung, reduziertes Theoriewissen, diffuser Status an der Schule. Diese gehen über die ohnehin schon für (auch berufseinstiegende) Lehrkräfte geltenden Ungewissheiten, Unplanbarkeiten und Widersprüchlichkeiten hinaus. Das empirische Material liefert Hinweise dafür, dass die sVLK auf unreflektierte Handlungsschemata und Habitus aus ihrer eigenen Schulzeit oder dem Stammkollegium zurückgreifen, die mithilfe der Dokumentarischen Methode (vgl. Nohl 2017) weiter untersucht werden sollen. Insgesamt lassen sich neben der Artikulation unterschiedlicher Grade von Überforderung und Unsicherheit auch Selbstbestätigung und Bestärkung aufzeigen.

2.3 Projekt „Begleitung studentischer Vertretungslehrkräfte durch Reflexionsangebote an der Hochschule (Reflekt UP)“

Auf das Fehlen institutionalisierter Reflexions- und Lerngelegenheiten in Form von begleiteten Praxisphasen für studentische Vertretungslehrkräfte wurde im Rahmen des Projekts „Begleitung studentischer Vertretungslehrkräfte durch Reflexionsangebote an der Hochschule (Reflekt UP)“ reagiert.

Da im Praktikum der Reflexionsprozess durch eine feste Struktur der Vor- und Nachbereitung an der Universität sowie durch ein Feedback der Mentor:innen unterstützt wird (vgl. Hascher 2012), wurde im Sommersemester 2023 ein Pilot-Seminar für sechs sVLK des Grundschullehramts mit verschiedenen Block- und wöchentlichen Treffen eingeführt. Inhaltlich wurden fachliche Inputs zu den von den sVLK gewünschten Themen (z. B. Umgang mit sprachlicher Heterogenität) sowie die Bearbeitung eigener Fälle durch kollegiale Fallberatung (vgl. Tietze 2010) behandelt. Beides wurde semesterbegleitend von den sVLK in ihren digitalen Portfolios reflektiert.

Zur Erfassung der Selbstwirksamkeit und der Reflexionskompetenz der Teilnehmenden wurde ein Prä-Post-Onlinefragebogen entwickelt, der auch eine Fallvignette (vgl. Weber 2021, S. 70ff.) umfasst.

Die kategoriengeleitete Auswertung der Vignette zeigte eine große Varianz in der Weiterentwicklung der Reflexionskompetenz. Besonders auffällig war, dass bei der Fallvignette weniger die fehlende Kompetenz der handelnden Lehrkraft benannt wurde, als vielmehr die aktuelle Lehrkräftesituation. In die von den sVLK durchweg als gewinnbringend und reflexionsanregend wahrgenommene kollegiale Fallberatung wurden sowohl Fälle mit pädagogischen Fragen als auch solche eingebracht, die explizit mit der speziellen Rolle der sVLK und dem aktuellen Lehrkräftemangel zusammenhängen. Die Ergebnisse bestätigten darüber hinaus, dass die Entwicklung von Handlungsalternativen nur auf theoretischer Basis sinnvoll ist (vgl. Herbst 2019).

3 Diskussion: Subjektives Erleben der Studierenden in der Bedarfskrise

Die vorliegenden Forschungsergebnisse aus den drei Projekten bieten einen umfassenden Einblick in das subjektive Erleben von studentischen sVLK während ihrer Tätigkeit, die u. a. infolge des deutschlandweiten Lehrkräftemangels eigenständigen Unterricht an Schulen übernehmen. Die Ergebnisse geben nicht nur Aufschluss über die individuellen Erfahrungen und Herausforderungen der sVLK, sondern ermöglichen auch eine kritische Betrachtung der bestehenden Lehrkräfteausbildung sowie der Unterstützungsstrukturen an Hochschulen.

Hierbei zeigt sich, dass die aus der Forschung zu begleiteten Praxisphasen im Studium bekannten Sinngebungen auch für außerhalb des formalen Studiums liegende Vertretungstätigkeit gilt: Studierende erwarten eine Klärung der für sie richtigen Berufswahl, wobei oft eine Vermischung von Eignung und eigener Berufsmotivation auftritt (vgl. Grassinger & Schnebel 2024); zentral wird als Motiv herausgestellt, dass Studierende durch die praktische Tätigkeit handlungsbezogenes Wissen erwerben und Handlungsroutinen aufbauen wollen. Dies sehen sie als zentral für ihre Professionalisierung und eine zukünftige erfolgreiche Tätigkeit als Lehrkraft. Dabei zeigt sich eine Vorstellung von Professionalisierung, die davon ausgeht, dass Handlungsroutinen und auch komplexeres Handlungswissen insbesondere durch regelmäßiges Agieren in unterrichtlichen Situationen entstehen. Die Bedeutung von theoriegeleiteter Planung und Reflexion als zentrale Elemente professioneller Unterrichtstätigkeit werden wenig beachtet.

Strukturelle Faktoren der Vertretungstätigkeit, wie die tendenzielle Unplanbarkeit der Einsätze und eine hohe zeitliche Dichte, erschweren eine gründliche, systematische (fach-)didaktisch fundierte Unterrichtsplanung. Dies behindert nicht nur eine gute Anbindung an das übrige Kollegium, sondern begrenzt auch die Möglichkeiten einer umfassenden Reflexion (vgl. Bänderlein et al. 2018). Spezifische Begleitangebote, etwa durch digitale Portfolios oder Fallberatungen können dieser Problematik entgegenwirken. Die positiven Ergebnisse zur Bedeutung der Fallberatung machen deutlich, dass Formate, die konkret an als herausfordernd wahrgenommenen Handlungssituationen ansetzen und auf Lösungsansätze hinarbeiten, als bedeutsam für die professionelle Entwicklung gelten können.

Damit reißen sich die Befunde der drei hier berichteten Projekte nahtlos in bisherige Forschungserkenntnisse zu begleiteten und selbst initiierten Unterrichtstätigkeiten ein.

Hier wie dort wird deutlich, dass die Entwicklung unterrichtsbezogenen professionellen Handelns auch davon abhängt, dass differenzierte Begründungs- und Analysekontexte geschaffen werden. Hierzu tragen – gemäß den Befunden – insbesondere personale Begleitung und tätigkeitsnahe Reflexionsaufgaben, die mit konkreten Theorieanbindungen verbunden werden, bei (vgl. Doll et al. 2020). Besonders vielversprechend erscheinen Angebote zur Kollegialen Fallberatung die von den Studierenden ebenfalls als hilfreich eingeschätzt werden. Dieses systematische Professionalisierungsangebot kann dazu beitragen, dass die subjektiv erwarteten beruflichen Lernchancen in der Vertretungstätigkeit tatsächlich genutzt werden. Darüber hinaus begünstigt es, dass die Entwicklung von handlungsleitenden Schemata nicht in einer Reproduktion und Verfestigung alltagstheoretisch fundierter Handlungsmuster aus der eigenen Schulzeit stagniert, was für die eigene Professionalisierung wie für die Weiterentwicklung des Systems als kontraproduktiv angesehen werden dürfte.

In der Gesamtdiskussion wird deutlich, dass gezielte Reflexionsangebote an Hochschulen einen positiven Einfluss auf die Professionalisierung der sVLK haben können und deswegen verstärkte Unterstützungsstrukturen und praxisnahe Ausbildungsformate notwendig sind.

Literatur

- Bäuerlein, Kerstin/Reintjes, Christian/Fraefel, Urban/Jünger, Sebastian (2018): Selbstprofessionalisierung in der Schule? – Eine Bestandsaufnahme hinsichtlich der studienunabhängigen Lehrtätigkeit von Lehramtsstudierenden im Schulfeld. In: Fridrich, Christian/Mayer-Frühwirth, Gabriele/Potzmann, Renate/Greller, Wolfgang/Petz, Ruth (Hrsg.): *Forschungsperspektiven* 10, Münster: LIT, S. 27-45.
- Doll, Jörg/Jentsch, Armin/Meyer, Dennis/Kaiser, Gabriele/König, Johannes (2020): Zur Reflexion über praktische Lerngelegenheiten. Reflexionsbezogene Tätigkeiten angehender Lehrpersonen in universitären und außeruniversitären Praxisphasen. In: *Herausforderung Lehrer*innenbildung – Zeitschrift Zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, Jg. 3, Nr. 1, S. 1-17.
- Grassinger, Robert/Schnebel, Stefanie (2024): Durch ein Online-Self-Assessment angeregte Selbstreflexion von Lernerfahrungen im Praktikum und ihr Zusammenhang mit motivationalen Zielen, dem Erleben motivationaler Erwartungsdiskrepanz und der Verunsicherung ob der Studienwahl. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, S. 1-11.
- Hascher, Tina (2012): Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung*, Jg. 2, Nr. 2, S. 109-129.
- Herbst, Sebastian (2019): „Auf viele Ideen wäre ich alleine nicht gekommen“. Veränderung individueller Entwicklungsziele durch Video(selbst)analyse und kollegiale Fallberatung im Praxissemester. In: Degeling, Maria/Franken, Nadine/Freund, Stefan/Greiten, Silvia/Neuhaus, Daniela/Schellenbach-Zell, Judith (Hrsg.): *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung – Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*. Klinkhardt, S. 234-246.
- Mayring, Philipp (2020): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Nohl, Arnd-Michael (2017): *Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: VS.
- Tietze, Kim-Oliver (2010): *Wirkprozesse und personenbezogene Wirkungen von kollegialer Beratung. Theoretische Entwürfe und empirische Forschung*. Wiesbaden: VS.
- Weber, Nadine (2021): *Reflexionsmedium ePortfolio*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Autorinnen

Skorsetz, Nina, Dr., Professorin für Grundschulentwicklung und vielperspektivischen Sachunterricht am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Kassel, ORCID: 0000-0002-2467-8719

Artmann, Michaela, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich Empirische Schulforschung und Qualitative Methoden an der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln, ORCID: 0000-0003-4161-7034

Rakoczy, Katrin, Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik und empirische Bildungsforschung am Institut für Kindheits- und Schulpädagogik der Justus-Liebig-Universität Gießen, ORCID: 0000-0001-8627-1087

Rau-Patschke, Sarah, Dr., Akademische Rätin am Institut Sachunterricht der Universität Duisburg-Essen, ORCID: 0000-0001-9077-5878

Schnebel, Stefanie, Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Grundschule an der Pädagogischen Hochschule Weingarten, ORCID: 0000-0003-1861-5858

Seifert, Anja, Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Grundschulpädagogik und Didaktik des Sachunterrichts am Institut für Kindheits- und Schulpädagogik der Justus-Liebig-Universität Gießen, ORCID: 0000-0002-0547-6900

Weber, Nadine, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Pädagogik der Elementar- und Primarstufe der Goethe Universität Frankfurt am Main, ORCID: 0000-0001-8616-4716

Anke Spies

Schulsozialarbeit in der Ganztagsgrundschule

Abstract

Während sich school counselor in Skandinavien auf innerschulische und individuelle Beratungsaufgaben konzentrieren, hat sich Schulsozialarbeit im deutschsprachigen Raum in variationsreichen Akteurs- und Organisationskonstellationen im Bildungssystem etabliert. Sofern sie an kooperativen Ganztagsgrundschulen nicht der Fachaufsicht eines Jugendhilfeträgers, sondern in schulischer Trägerschaft der Weisungsbefugnis von Schulleitung unterstellt ist, werden die Kontextbedingungen für schul- und sozialpädagogisches Handeln vom innerorganisationalen Kooperationsverhältnis und seinen interorganisationalen Bezügen bestimmt.

Die qualitative Fallstudie geht der Frage nach, ob sich mit der schulischen Trägerschaft des sozialpädagogischen Handlungsfeldes in einer kooperativen Ganztagsgrundschule hybride interprofessionelle Kooperationsverhältnisse entwickeln (können). Dafür wird exemplarisch die widersprüchliche Position von Schulsozialarbeit in der Einzelfallhilfe erörtert.

Schlüsselwörter

Schulsozialarbeit, Kooperationsverhältnisse, Einzelfallhilfe, Ganztagsgrundschule, Schulentwicklung, Hybrid.

1 Schulsozialarbeit

1.1 Das Handlungsfeld

Mit Schulsozialarbeit nehmen Grundschulen ein hilfevermittelndes Handlungsfeld Sozialer Arbeit auf und erweitern ihre professionelle Personalstruktur. Mit der Implementation ist stets die Erwartung verbunden, das schulische Repertoire pädagogischen Handelns durch sozialpädagogische Beratung zur Einzelfallhilfe, Gruppenarbeit und Vernetzungen im Gemeinwesen konzeptionell methodisch zu ergänzen. Der Fachdiskurs markiert entlang der Maximen Sozialer Arbeit Freiwilligkeit für Beratungsangebote und die Entschärfung struktureller und individueller Risiken in Bildungsbiografien als Parameter für vernetzende Kooperationsaufgaben mit Lehrkräften, Sorgeberechtigten, dem Jugendhilfesystem und anderen Schulen (vgl. u. a. Spies 2018).

Während das Ganztagsgrundschulprojekt „Öffnung von Schule“ in den ausgehenden 1970er Jahren von einer integrierend synergetischen Verknüpfung schul- und sozialpädagogischer Professionalität ausging, um mit *wechselseitig kooperativ* und *kohärent* konzipierten Lern- und Bildungssettings auf bildungs-, sozial-, familien- und arbeitsmarktpolitische Entwicklungen zu reagieren (Spies und Wischmann 2023), werden sozialpädagogische Handlungsfelder gegenwärtig eher kontrastierend oder kompensierend zu schulpädagogischen Perspektiven konstruiert (vgl. u. a. Sting 2018).

Schul- und sozialpädagogische Kooperationsverhältnisse (vgl. Spies 2024) sind aber auch von Trägerschaften abhängig: Während Jugendhilfeträgerschaften dem Fachkräftegebot verpflichtet und der Fachaufsicht Sozialer Arbeit unterstellt sind, wirft schulische Trägerschaft die Frage auf, ob und wie die sozialpädagogischen Maximen der Lebenswelt- und Adressat:innenorientierung, Partizipation, Parteilichkeit, Niederschwelligkeit und der Lebensbewältigungsstrategien im integrierten Kooperationsverhältnis konzeptuell aufgegriffen und mit sozial- oder kindheitspädagogischen markierten Ganztagssettings verknüpft werden (können), um in dieser Konstellation sozial- und schulpädagogischer Handlungslogiken ein hybrides Format (vgl. Evers/Ewert 2010) zu erreichen.

1.2 Schulische Trägerschaft

Da die fachlichen Details gem. § 13a SGB VIII von den Ländern geregelt werden, ist die Praxis besonders in Modellen schulischer Trägerschaft von schuladministrativen Regulierungen (Erlasse) und Rahmungen (Konzepte) abhängig. In offenen, kooperativen Ganztagsgrundschulen, deren curricular gesteuerter, formeller Unterricht additiv durch nicht-formelle Bildungs- und Betreuungsangebote eines außerschulischen Kooperationspartners (z. B. Jugendhilfeträger) ergänzt wird, erweitert die organisationale Integration von Schulsozialarbeit die präventiven und intervenierenden schulischen Praxen und Deutungskontexte. Ihre Position im organisationalen Gefüge der Einzelschule ist also von der Bereitschaft aller Akteur:innen abhängig, organisationale *und* pädagogische Transformationsprozesse gemeinsam zu gestalten.

Dabei setzen sich einerseits die Schulleitung mit dem schul- und förderpädagogischen Kollegium und andererseits die sozial- oder kindheitspädagogischen Vertreter:innen der Ganztagsbetreuung zur Schulsozialarbeit als hinzugewonnenem sozialpädagogischen „Sozialkapital“ (Evers/Ewert 2010, S. 118) in Beziehung: Die Akteur:innen der Grundschule erhalten demnach die *Chance*, die Maximen pädagogischen Handelns von drei bzw. vier Professionen so aufeinander abzustimmen, dass „intermediäre Praxen“ (ebd.) und „multiprofessionelle Identitäten“ (ebd., S. 119) für hybrides pädagogisches Handeln entstehen können sollten, weil fachliche Wissensbestände und Leitungsentscheidungen dies begründen können.

2 Fallstudie

2.1 Erhebung und Auswertung

Die qualitative Einzelfallstudie (vgl. u. a. Idel 2022) rekonstruiert die Veränderungen pädagogischer Praxen 1,5 Jahre seit Implementation der neuen „Kontextbedingungen“ (Evers/Ewert 2010, S. 118) *Schulsozialarbeit in Schulträgerschaft* an einer kooperativen Ganztagsgrundschule. Der transkribierte Datensatz, bestehend aus professionsgetrennten Gruppendiskussionen mit Lehrkräften und dem Ganztagsteam zur Erfassung der kollektiven Orientierungen (vgl. u. a. Loos und Schäffer 2001) sowie vier problemzentrierten Einzelinterviews (Witzel 2000) mit der aktuellen und der ehemaligen Schulleitung, der Schulsozialarbeit und der Ganztagskoordination des Jugendhilfeträgers. Auf die inhaltsanalytisch-evaluative (vgl. Kuckartz 2020) Erschließung von konzeptuellen Rahmungen, Leitungsentscheidungen und praktischen Umsetzungen des Kooperationsverhältnisses folgte eine objektiv-hermeneutische Interpretation (vgl. Wernet 2009) zur Analyse des Zusammenwirkens der „ursprünglich mit einer je unterschiedlichen Sphäre assoziiert(en)“ (Evers/ Ewert 2010, S. 103) Praxen schul- und sozialpädagogischen Handelns und möglicher Hybridisierungsprozesse.

2.2 Delegationsverhältnisse

Inhaltsanalytisch lässt sich induktiv eine konzeptionell undefinierte Delegationsfunktion für Schulsozialarbeit feststellen: Es scheint sich eine, alle Akteur:innen fallbezogen zufriedenstellende Delegationspraxis etabliert zu haben, die Lehr- und Ganztagskräfte informativ verbindet und emotional entlastet, weil Sorgen um oder Störungen durch einzelne Schüler:innen bei Bedarf abgegeben und Elternkontakte unterstützt werden. Einzelne Schüler:innen werden nach uneindeutigen Entscheidungsprozessen in programmatisch als ‚Training‘ gerahmte Gruppenarbeit aufgenommen, die parallel zum Unterricht platziert ist: Gruppendynamische Prozesse sozialen Lernens werden damit aus Klassenzusammenhängen an einen weit vom Klassenraum entfernt gelegenen Ort ausgelagert. Die individualisierende Gruppierung ist über längere Zeiträume der sachnormativen, curricularen Wissensvermittlung übergeordnet. So reduziert sich das sinnnormative, erzieherisch-pädagogische Handeln von Lehrkräften auf nicht näher definierte ‚vertretbare‘ Regulierungen im Unterricht und Entscheidungen zu Verweisen an Schulsozialarbeit. Die Akzeptanz dieses Arrangements der Aufteilung schul- und sozialpädagogischen Handelns vermittelt zunächst den Eindruck interprofessioneller Kohärenz. In der deduktiven Analyse zeigt sich, dass schulische Allokations- und Selektionsorientierung Maximen sozialpädagogischen Handelns hierarchisch bewertend überlagert, ohne dass Exklusionslogiken und bildungsbiografische Konsequenzen hinterfragt werden. Für die Entwicklung intermediärer Praxen finden sich keine Hinweise.

2.3 Einzelfallhilfe

Die objektive Hermeneutik offenbart in den widersprüchlichen Erläuterungen zur Einzelfallhilfe diffuse Verweisungsverhältnisse und Lücken im pädagogischen Gesamtkonzept: Obwohl das methodische Repertoire der Schulsozialarbeit wiederholt in den Gruppendiskussionen und problemzentrierten Einzelinterviews als hinzugewonnenes Sozialkapital für Einzelfallhilfe markiert wird und auch die Schulsozialarbeit ihre Vermittlungs- und Beratungsposition herausstellt, lassen sich in den Antworten auf Nachfragen zu Initiativen, Abläufen und Entscheidungsprozessen in der Einzelfallhilfe keine Hinweise auf ihre strukturierte Beteiligung im Sinne *gegenseitiger* Beratungen finden.

Anstelle der Entwicklung multiprofessioneller Identitäten verfestigen sich Traditionen der Verortung pädagogischer Expertisen, Bewertungen und Entscheidungen auf der Ebene von Lehrkräften und Schulleitung sowie die De-Thematisierung individueller biografischer Belastungen und sozialökologischer Bedingungen des Aufwachsens. Schüler:innen erhalten erst dann Zugang zum (neuen) organisationalen Sozialkapital, wenn sie das Delegationsprinzip adaptieren und sich hinreichend exponieren, während Schulsozialarbeit kaum Einfluss auf die Wahrnehmung von individuellen Hilfebedarfen, Sanktionierungspraxen oder Partizipationsansprüchen von Kindern zu haben scheint.

3 Beratungsbedarfe

Schulsozialarbeit in schulischer Trägerschaft ist (noch) weit von skandinavischen school counselors und deren Funktion zur pädagogischen Beratung von Lehrkräften für Unterrichtsinteraktionen und Beziehungsgestaltung entfernt. Im Ganztagssetting der Fallstudie ist ihre Rolle innerhalb der „konkrete[n] Kristallisationsform[] einer gegebenen Schulstruktur, eines Erwartungshorizonts und schulformbezogener Regularien“ (Idel 2022, S. 134) deutlich auf die Bestätigung der Handlungsroutinen aller Akteur:innen ausgerichtet. Die Narrative des Datensatzes geben keine Hinweise auf „corporate social responsibility“ (Evers/Ewert 2010, S. 117) einer hybriden Organisation, sondern erläutern letztlich (beidseitig) de-professionalisierende Anerkennungsordnungen (Spies/Speck/Steinbach 2023). Trotz Erweiterung der Kontextbedingungen und Hinzufügung sozialpädagogischer Expertise zeichnen sich weder intermediäre Praxen noch multiple Identitäten ab, weil sich inner- und interorganisationale Kooperationsverhältnisse auf partielle gegenseitige Informationsweitergabe konzentrieren.

Indem die Wissensbestände schulpädagogischer Akteur:innen als Leitlinie der Ausgestaltung des interprofessionellen Kooperationsverhältnisses dienen, scheinen Aushandlungs-, Entwicklungs- und organisationale Lernprozesse zur wechselseitigen Aufgabenabstimmung, gegenseitigen Beratung und gemeinsamen Konzept-

entwicklung blockiert zu werden. Differenzmarkierungen und Anerkennungsordnungen weisen auf organisationale Beratungsbedarfe hin, um die Chancen zur Transformation des pädagogischen Gesamtkonzepts austarieren, Anspruch und Intensität der Zusammenarbeit strukturieren und organisationale Lernbereitschaft entwickeln zu können.

4 Desiderata

Unabhängig von der Trägerschaft führt Schulsozialarbeit in der Grundschule keineswegs allein durch ihre strukturelle Addition zu pädagogisch erstrebenswertem Zugewinn, wohl aber zu neuen Desiderata auf allen Ebenen der Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie der pädagogischen Kooperationsforschung. Vor dem Hintergrund der oben skizzierten Fallstudie scheinen zum einen besonders die langfristigen Konsequenzen schulrechtlicher Rahmungen für Berufsbilder und professionelle Selbstverständnisse der an der Gestaltung ganztägiger Grundschulformate beteiligten Akteur:innen relevant zu sein. Zum anderen bietet das Ideal des intermediär kooperativen pädagogischen Handelns vielfältige Bezüge und Anschlussmöglichkeiten an das historische Modellprojekt zur Öffnung von Schule (Benner/Ramseger 1981) und dessen sozialpädagogische Implikationen (vgl. Spies/Wischmann 2023).

Literatur

- Benner, Dietrich/Ramseger, Jörg (1981): Wenn die Schule sich öffnet. Erfahrungen aus dem Grundschulprojekt Gievenbeck. Weinheim: Juventa.
- Evers, Adalbert/Ewert, Benjamin (2010): Hybride Organisationen im Bereich sozialer Dienste. Ein Konzept, sein Hintergrund und seine Implikationen. In: Klatetzki, Thomas (Hrsg.): Soziale personenbezogene Dienstleistungsorganisationen. Wiesbaden: VS, S. 103–128.
- Idel, Till-Sebastian (2022): Fallstudien zur Einzelschule. In: Hascher, Tina/Idel, Till-Sebastian/Helsper, Werner (Hrsg.): Handbuch Schulforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 133–150.
- Kuckartz, Udo/Rädiker, Stefan (2020): Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 5., Auflage, Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Loos, Peter/Schäffer, Burkhard (2001): Das Gruppendiskussionsverfahren: Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Wiesbaden: Springer VS.
- Spies, Anke (2024): Institutionenübergreifende Kooperation im Grundschulbereich. In: Götz, Margarete/Hartertinger, Andreas/ Heinzl, Frederike/Kahlert, Joachim/Miller, Susanne/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 135–140.
- Spies, Anke (2018): Schule und Soziale Arbeit. In: Graßhoff, Gunther/Renker, Anna/Schröer, Wolfgang (Hrsg.): Soziale Arbeit. Eine elementare Einführung. Wiesbaden: Springer VS, S. 133–150.
- Spies, Anke/Spec, Karsten/Steinbach, Anja (2023): Schulsozialarbeit als ‚Schnittstelle‘ in den Handlungslogiken einer Ganztagsgrundschule: Zum Dilemma zwischen Stabilisierungsauftrag und schulischer Transformation. In: Zipperle, Mirjana/Baur, Katharina (Hrsg.): Empirische Facetten der Schulsozialarbeit. Weinheim: Beltz Juventa, S. 234–248.

- Spies, Anke/Wischmann, Anke (2023): Der ‚historische Prototyp‘ einer Bildungslandschaft: Kohärenz als (primar)pädagogische Herausforderung in der kommunalen Bildungssteuerung. In: Brügge-mann, Christian/Hermstein, Björn/Nikolai, Rita (Hrsg.): Institutionenforschung im Bildungs-bereich. Bildungskommunen. Bedeutung und Wandel kommunaler Politik und Verwaltung im Bildungswesen. Weinheim: Beltz Juventa, S. 33–52.
- Sting, Stefan (2018): Bildung. In: Graßhoff, Gunther/Renker, Anna/Schröer, Wolfgang (Hrsg.): Sozi-ale Arbeit. Eine elementare Einführung. Wiesbaden: Springer VS, S. 399–411.
- Wernet, Andreas (2009): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. 3., Auflage. Qualitative Sozialforschung: Band 11. Wiesbaden: Springer VS.
- Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. In: Forum qualitative Sozialforschung, Jg. 1, Nr. 1, Art. 22.

Autorin

Spies, Anke, Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Pädagogik und Didaktik der Elementar- und Primarbildung an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Medien und Lernumgebungen

Leena Bröll und Aline Haustein

Zum Potential von Schulgärten – Ergebnisse einer Studie mit angehenden Grundschullehrkräften

Abstract

Kinder wachsen in einer zunehmend technisierten Welt auf (mpfs 2022). Dies hat Auswirkungen auf ihr Verhältnis zur Natur. Damit sie praktische Erfahrungen im Umgang mit der Natur sammeln können, gewinnt der Schulgarten als Lernort verstärkt an Bedeutung. Kein anderer Bereich der Schule fördert das Umweltbewusstsein tiefgreifender, bietet interdisziplinäre und ganzheitliche Erfahrungsräume und trägt zur persönlichen Entwicklung von Kindern bei (Wittkowske 2012; Williams/Dixon 2013). Der Beitrag fokussiert, ob angehende Lehrpersonen diese Potentiale der Schulgartenarbeit erkennen. Welche Lernchancen sehen sie selbst und verändern sich diese im Laufe eines Semesters? Welchen Stellenwert nimmt Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) bei der Arbeit im Schulgarten ein?

Im Rahmen einer Prä-Post-Befragung wurden die Teilnehmenden eines Schulgartenseminars gebeten, ihre Sicht auf die Arbeit im Schulgarten darzulegen. Die Ergebnisse zeigen, dass die Studierenden dem Lernen im Schulgarten bereits vor dem Seminar vielfältige Möglichkeiten (Aspekte vor allem aus dem biologischen und gärtnerischen Bereich) zuschreiben. Spezifisches Wissen beispielsweise zur ökologischen Bewirtschaftung kommt erst in der Post-Erhebung hinzu. Außerdem entwickeln die Studierenden ein Gespür dafür, wie viel Engagement und Zeitaufwand hinter dem Schulgarten als Lernort stecken und sind auf organisatorische Herausforderungen vorbereitet. Dies sind wichtige Aspekte, um mit dem Schulgarten einen Beitrag zur Verankerung von BNE in den Schulen zu leisten.

Schlüsselwörter

Veränderte Kindheit, Schulgarten, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Grundschule, Lehrkräftebildung

1 Bedeutung des Lernens im Schulgarten

Kinder wachsen immer häufiger in städtischen Gebieten auf und erleben eine zunehmend technologisierte Kindheit (mpfs 2022). Naturerfahrungen finden kaum statt oder müssen bewusst inszeniert werden (Koll/Brämer 2021). Gleichzeitig zeigen sich bei den Lernenden beispielsweise erhebliche Defizite zum Wissen über den Anbau oder die Verarbeitung von Nutzpflanzen (Fritsch/Blauth/Dreesmann 2015). Doch dies sind nicht die einzigen Argumente, weshalb dem Lernen im Schulgarten wieder vermehrt Aufmerksamkeit geschenkt wird. Ein zentraler Gedanke der Schulgartenarbeit ist die Förderung des Umweltbewusstseins und des respektvollen Umgangs mit der Natur bei den Lernenden. Im Schulgarten kann ein Verständnis für Zusammenhänge, Umweltphänomene und ökologische Kreisläufe gefördert werden (Wittkowske 2012). Ebenso ist der Schulgarten ein bedeutsamer Lernort für BNE. Kinder erfahren etwas über einen schonenden Umgang mit Ressourcen im Kontext einer ökologisch-regenerativen Landwirtschaft und erkennen die Bedeutung von biologischer Vielfalt. Die Wertschätzung von Lebensmitteln, eine ausgewogene Ernährung oder das Wissen über regionales und saisonales Obst können vermittelt werden (Benkowitz 2023). Nicht zuletzt bietet der Schulgarten interdisziplinäre und ganzheitliche Lerngelegenheiten, um naturwissenschaftliche Kompetenzen zu fördern, zu experimentieren, mit allen Sinnen zu lernen oder soziale Lern- und Lebensformen zu integrieren. Geduld und Ausdauer, Kreativität und Flexibilität, die eigene Motivation und Freude am praktischen Tun oder die Übernahme von Verantwortung sind Aspekte, die darüber hinaus zur persönlichen Entwicklung beitragen (Blair 2009; Williams/Dixon 2013). Eine Forschungslücke besteht hinsichtlich einer Erhebung zum Stand der Professionalisierung von Grundschullehrkräften für die Schulgartenarbeit. An diesem Punkt knüpft der vorliegende Beitrag an.

2 Empirische Begleitforschung zur Schulgartenarbeit an der Technischen Universität Chemnitz

Um Studierenden des Grundschullehramts einen Einblick in diese Lerngelegenheiten und organisatorische Aspekte wie die langfristige Planung und Integration eines Schulgartens in ihrer späteren Bildungseinrichtung zu gewähren, gibt es seit dem Sommer 2022 an der Technischen Universität Chemnitz ein Schulgartenseminar. Hier lernen Studierende über ein Semester hinweg sowohl sachunterrichtsdidaktische als auch gartenbaulich-fachliche Aspekte bei der praktischen Schulgartenarbeit kennen. Im Kontext des Seminars wurden die Erfahrungen der Studierenden durch eine Evaluation festgehalten. Folgende Leitfragen waren dabei zentral: Welche Potentiale sehen die Studierenden in der Arbeit im Schulgarten? Verändern sich diese Ansichten im Laufe eines Semesters? Welchen Stellenwert nimmt in diesem Kontext BNE ein?

2.1 Studiendesign und empirisches Vorgehen

Im Sommer 2023 wurden Studierende in einer Prä-Post-Befragung zu Zielen und Zweck der Schulgartenarbeit aus ihrer Sicht befragt. Insgesamt 20 schriftliche Datensätze aus der Prä-Erhebung und 18 aus der Post-Befragung wurden mittels inhaltlich strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) analysiert und miteinander verglichen. Die Codierung der Aussagen folgte dabei einem deduktiv-induktiven Vorgehen. Zunächst wurden die Möglichkeiten des Kompetenzerwerbs bei Grundschulkindern kategorisiert, die die Studierenden im Zusammenhang mit dem Schulgarten beschrieben. Dabei äußerten die Studierenden Fähigkeiten und Fertigkeiten, die den Einteilungen in gängigen Kompetenzentwicklungsmodellen entsprechen (Baumert/Kunter 2006), also fachliche und methodische Kompetenzen (hier besonders im Bereich Biologie und Gartenbau) sowie affektive, soziale und persönliche Entwicklungsaspekte. Für die Professionalisierung der angehenden Lehrkräfte sind neben dem Erwerb fachlicher, didaktischer oder organisatorischer Kompetenzen auch Reflexion, Motivation und Volition wichtig (Bertschy/Künzli/Lehmann 2013). Dahingehend konnten besonders die Aussagen der Post-Befragung analysiert werden, die sich auf das Engagement und die Verantwortung der Beteiligten sowie Aspekte der Organisation und Planung beziehen. Die Gesamtstudie wurde um einen Fragebogen am Semesterende ergänzt, der Items zum fachlichen und handlungsorientierten Kompetenzerwerb der Studierenden erfasst (Bröll/Haustein 2024).

2.2 Ergebnisse

Die Studierenden schreiben über die gesamte Erhebung hinweg dem Lernen im Schulgarten ein sehr großes Potential zu. Aus ihrer Sicht wird bei Grundschulkindern der Kompetenzerwerb im biologischen und gärtnerischen Bereich gefördert. Der Schulgarten leistet einen Beitrag zu Ernährungs- und Umweltbildung sowie zum Erwerb personaler und sozialer Kompetenzen. Bei der weiteren Differenzierung dieser Bereiche wird deutlich, dass die Studierenden auch zahlreiche Aspekte nennen, die dem Bereich BNE zuzuordnen sind, z. B. das Verständnis um die Bedeutung des ökologischen Gleichgewichts oder natürlicher Kreisläufe, Kenntnisse einer ökologischen Gartenbewirtschaftung, Saisonalität und Regionalität von Produkten sowie die Wertschätzung gegenüber Lebensmitteln oder der Natur. Beim Vergleich der Codierungen innerhalb der Kategorien zwischen den Prä- und Post-Daten fällt auf, dass im Bereich des biologischen Lernens bereits in der Prä-Erhebung viele Aspekte genannt werden, die dem Lernen über Tiere und Pflanzen im Allgemeinen zuzuordnen sind. Ebenso sind Lernchancen zu allgemeinen gärtnerischen Fähigkeiten wie der Umgang mit Gartengeräten, das Anlegen von Beeten sowie der Anbau bereits vor dem Seminar bekannt. Neu sind in der Post-Erhebung Themen wie Artenvielfalt oder spezifisches Wissen über ökologische Bewirtschaftung und die Kenntnisse über Nützlinge und Schädlinge. So werden

z. B. „Tipps und Tricks [genannt], um auch bei eigener Bewirtschaftung Wasser zu sparen z. B. durch Hacken [...], Mulchen [...], Regenwasser sammeln und zur richtigen Zeit gießen“ (S31). Auch das bewusste Erleben und Mitgestalten der Natur tritt in der Post-Erhebung deutlich hervor. So beschreiben die Studierenden, dass „gerade in urbanen Gebieten [...] der Schulgarten zentraler Verknüpfungspunkt zwischen Grundschulkindern und der Natur [ist]“ (S31) und der Schulgarten „für viele Kinder der einzige Berührungspunkt mit Garten-/ Beetarbeit [ist]“ (S34).

Bereits vor dem Seminar ist den Studierenden der Kompetenzerwerb im sozialen Bereich bewusst, dies hat sich im Verlauf des Seminars festigt:

Ein Schulgarten bietet eine großartige Umgebung für Teamarbeit. Die Schüler können zusammenarbeiten, um Aufgaben zu erledigen, Probleme zu lösen und gemeinsame Ziele zu erreichen. Sie lernen, effektiv zu kommunizieren, sich gegenseitig zu unterstützen und aufeinander zu vertrauen. (S29)

Aber auch auf die Art, wie gelernt wird, und auf affektive Aspekte hat die Arbeit im Schulgarten einen Einfluss. Beispielsweise erwähnen die Studierenden die Praxis- und Handlungsorientierung. Als affektive Aspekte werden die Interessensförderung, das Ermöglichen von Erfolgserlebnissen, die Freude, die Entspannung und der Ausgleich oder auch die Bewegung an der frischen Luft von den Studierenden beschrieben. Auch hier werden einige dieser Aspekte erst in der Post-Erhebung berücksichtigt, z. B. dass „es viel Spaß [macht], Zeit im Schulgarten zu verbringen“ (S25) oder die Arbeit im Schulgarten eine „Abwechslung im Schulalltag [darstellt], der ja eher sitzend stattfindet“ (S28).

Im Hinblick auf die motivationalen, volitionalen und reflektierenden Aspekte, die die Studierenden äußern, wird deutlich, dass die Teilnehmenden nach dem Seminar ein viel besseres Gefühl dafür haben, wie viel Engagement und Zeitaufwand hinter dem Schulgarten als Lernort stecken. Zudem wird ihnen die Tragweite der organisatorischen und planerischen Aspekte viel bewusster. Eine Studentin äußert dazu:

Nach dem Besuch des Seminars habe ich nun ein[en] viel besseren Einblick darin, was es heißt einen Schulgarten zu führen und diesen zu[m] Erfolg zu bringen. Dazu gehört mehr Planung als gedacht und weniger gärtnerisches Talent als befürchtet. (S37)

3 Zusammenfassung und Ausblick

Der Beitrag stellt die Sicht von Studierenden auf die Potentiale der Arbeit im Schulgarten dar und zeigt anhand einer qualitativen Auswertung von Daten, die über eine Prä-Post-Untersuchung im Zusammenhang mit einem Schulgartenseminar erhoben wurden, wie sich diese Ansichten während eines Semesters ver-

ändern. Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass die Arbeit im Schulgarten sowohl den Grundschulkindern wie auch den Lehrkräften viele Möglichkeiten bietet, gemeinsam zu lernen sowie zu interagieren. Lernchancen bieten sich im verantwortungsbewussten Handeln, bei der Pflege der Pflanzen, der Ackervorbereitung, die getroffen werden muss, um Ernteerfolge zu erzielen oder beim Umsetzen von Fruchtfolgen, um maximale Erträge und einen gesunden Boden gewährleisten zu können.

Gleichzeitig wird den Studierenden aber auch bewusst, mit welchen Herausforderungen sie im Schulgarten perspektivisch konfrontiert werden. Dazu zählt vor allem die Tatsache, dass der Schulgartenunterricht häufig das Fach ist, welches aus Zeit- oder Personalmangel als Erstes Kürzungen oder Streichungen unterliegt. Studierende müssen bestmöglich auf all diese Anforderungen vorbereitet werden, indem ihnen die dafür notwendige Sicherheit und das entsprechende Know-how mitgegeben werden. Dazu zählt, ihnen die Bedenken für die Praxis zu nehmen und ihre motivationalen und volitionalen Fähigkeiten zu stärken.

Literatur

- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 9, Nr. 4, S. 469–520.
- Benkowitz, Dorothee (2023): Der Schulgarten als Lernort für BNE: Eine starke Nachhaltigkeit fördern. In: *Unterricht Biologie*, Jg. 47, Nr. 483, S. 2–8.
- Bertschy, Franziska/Künzli, Christine/Lehmann, Meret (2013): Teachers' Competencies for the Implementation of Educational Offers in the Field of Education for Sustainable Development. In: *Sustainability*, Jg. 5, Nr. 12, S. 5067–5080.
- Blair, Dorothy (2009): The Child in the Garden: An Evaluative Review of the Benefits of School Gardening. In: *The Journal of Environmental Education*, Jg. 40, Nr. 2, S. 15–38.
- Bröll, Leena/Haustein, Aline (2024, eingereicht): Lernen im Schulgarten – BNE und nachhaltiger Konsum in der Praxis. In: *GDSU-Journal*, Jg. 15, Nr. 1.
- Fritsch, Eva-Maria/Blauth, Eva/Dreesmann, Daniel C. (2015): Mais, Körner, Popcorn und weiter? (Un)wissen von Schülerinnen und Schülern über Nutzpflanzen und deren Verarbeitung. In: *Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht*, Jg. 68, Nr. 6, S. 369–374.
- Koll, Hubert/Brämer, Rainer (2021): Natur auf Distanz. 8. Jugendreport Natur 2021. URL: https://www.wanderforschung.de/files/8-jugendreport-natur-2021-final-31-05-2021_2106051202.pdf, [Abrufdatum: 05.04.2024].
- Kuckartz, Udo (2018): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 4., Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest [mpfs] (2022): KIM-Studie 2022 – Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger. URL: <https://www.mpfs.de/studien/kim-studie/2022/>, [Abrufdatum: 05.04.2024].
- Williams, Dilafruz R./Dixon, Scott P. (2013): Impact of Garden-Based Learning on Academic Outcomes in Schools: Synthesis of Research Between 1990 and 2010. In: *Review of Educational Research*, Jg. 83, Nr. 2, S. 211–235.
- Witkowski, Steffen (2012): Der Schulgarten – ein idealer Ort für nachhaltiges Lernen. Mehr als ein Plädoyer für die Ökologisierung von Schule. In: *Grundschulunterricht Sachunterricht*, Jg. 59, Nr. 3, S. 4–7.

Autorinnen

Bröll, Leena, Dr., Professorin für Sachunterrichtsdidaktik an der Technischen Universität Chemnitz, ORCID: 0000-0001-6377-4562.

Haustein, Aline, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Lehrerbildung im Sachunterricht an der Technischen Universität Chemnitz, ORCID: 0009-0002-2223-6025.

Pascal Kihm, Kirstin Büscher und Markus Peschel

Offene Experimentierumgebungen vs. „Experimentierkoffer“ – Material als Element der Öffnung

Abstract

Im Rahmen des durch das BMBF geförderten Verbundprojektes LemaS („Leistung macht Schule“) wird die Frage diskutiert, welche Hindernisse „verköfferte Experimente“ (Materialarrangements in Experimentierkoffern) für das Experimentieren von Grundschüler:innen erzeugen. Dazu werden konzeptionelle Erkenntnisse aus theoretischen Diskursen abgeleitet und um empirische Daten aus dem Forschungsprojekt *doing AGENCY* ergänzt.

Schlüsselwörter

Experimentieren, Phänomene, Sachunterricht, Unterrichtsmaterial

1 Experimentierkoffer als „Rettungsboote“

Experimentierkoffer für den naturwissenschaftlich-orientierten Sachunterricht werden meist von kommerziellen Anbietern vertrieben (vgl. Unglaube 2015, S. 491f.). Darin finden sich, insbesondere für den fachfremden Unterricht konzipiert, „i. d. R. jeweils Klassen- bzw. Mehrfachsätze an Experimentiermaterialien“ (Köster et al. 2015, S. 1) samt passgenauer Anleitungen, die vorgeben, „wie mit dem Material – im Sinne der Entwickler:innen und der intendierten methodisch-didaktischen Vorgehensweise – [...] zu verfahren ist“ (Lange 2017, S. 40). Solche Experimentierkoffer richten sich primär an Lehrpersonen, die sich aufgrund ihrer eher geringen fachlichen Qualifikation „rezeptartige“ Anleitungen („cookbook-style“) wünschen (vgl. Weiss et al. 2003, S. 93f.). Dieses Angebot bedient zudem die Wahrnehmung von Grundschullehrkräften, dass die Ausstattung ihrer Schulen mit Materialien für den naturwissenschaftlich-orientierten Sachunterricht unzureichend ist (vgl. Peschel/Herrmann 2010, S. 455). Bei den Inhalten der Koffer handelt es sich dabei zumeist um didaktisierte Materialien (z. B. speziell angefertigte Würfel oder Messgeräte), mit denen Eindeutigkeit und Kontrolle von Lösungswegen und -zielen erreicht werden soll. Diese Materialien werden derart manipuliert oder gar „frisier[t]“, bis eine Variante gefunden ist, mit der

eben das am ehesten sichtbar wird, was man zeigen bzw. erreichen will“ (Lange 2017, S. 224).

Funktions- sowie Gelingenssicherheit erweist sich dabei als zentrales Ziel der Konzeption von Experimentierkoffern samt entsprechender Materialauswahl (vgl. ebd.; Höttecke/Rieß 2015), denn die Experimente sollen möglichst zuverlässig gelingen. Durch passgenaue Anleitungen wird zudem i. d. R. genau festgelegt, wie vorgegangen werden soll, was genau die Experimente zeigen sollen und entsprechend auch, was es zu beobachten gilt (vgl. Peschel 2016). Konzipiert sind solche Experimentierkoffer also für einen Unterricht, in dem alle Schüler:innen einer Klasse unter Leitung und Steuerung der Lehrperson nach den exakt geplanten Vorgaben der didaktischen Anleitungen zur gleichen Zeit in der gleichen Abfolge die vorgegebenen *Versuche durchführen* (vgl. Peschel 2009, S. 233; Unglaube 2015, S. 493). Mit solchen Koffern erfolgt aber kein *Experimentieren*¹ (vgl. Höttecke/Rieß 2015; Kihm/Peschel 2017), weswegen die angebotenen Experimentierkoffer – teilweise spöttisch – als „Planungselixier für [...] belastete Lehrpersonen“ (Kaiser 2014, S. 7), als „Gerüst für die Lehrperson“ (Geiss/Schumann 2014, S. 20) oder als „Rettungsboot“ des Unterrichts (vgl. Kaiser 2014, S. 6ff.) persifliert werden.

2 Forschung – Ziele, Empirie, Ergebnisse

Im BMBF-Verbundprojekt „Leistung macht Schule“ (LemaS)² wurden Konzepte für einen adaptiven Unterricht mit individueller Förderung entwickelt und evaluiert (LemaS I, 2018-2022). In der zweiten Projektphase (LemaS-Transfer, 2023-2027) werden Multiplikator:innen qualifiziert, Lehrkräfte in der Nutzung der Konzepte fortzubilden (vgl. www.lemas-forschung.de). Im Hinblick auf den naturwissenschaftlich-orientierten Sachunterricht werden in LemaS-Transfer auch die Zugänglichkeit von Experimentiermaterialien berücksichtigt (vgl. Köster/Mehrtens/Müller 2022) und verschiedene Ordnungskonzepte und Materialkonzepte für das Experimentieren diskutiert (vgl. www.GOFEX.info).

Dieser Beitrag adressiert die Frage, inwiefern über die Bereitstellung von Experimentierkoffern, die u. E. ein mögliches Ordnungskonzept darstellen, ein ergebnisoffenes Experimentieren im Unterricht initiiert werden kann, oder ob nicht das vorausgewählte und zur Verfügung gestellte Material selbst bereits ein (individuelles) Experimentieren einschränkt.

1 *Experimentieren* beinhaltet Prozesselemente wie eigene Planungen, Umwege, Wiederholungen und Variationen, während bei „verköfferten Experimenten“ eher das Abarbeiten von Anleitungen leitend ist (vgl. Kihm/Peschel 2017).

2 In diesem Beitrag geht es um den Bereich MINT bzw. Sachunterricht (vgl. www.lemas-forschung.de, LemaS-Transfer 2023-2027, Universität des Saarlandes/Prof. Dr. Markus Peschel; Förderkennzeichen 01JW2301B).

3 Methodisches Design

Dieser Beitrag rekurriert auf Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt *doing AGENCY* (vgl. Kihm/Peschel 2017; 2021; Kihm 2023), in dem u. a. das Experimentierverhalten mittels der o. g. Experimentierkoffer analysiert wurde. In einer Teilstudie führten Kinder einer vierten Klasse u. a. den „Flaschengeist“ (auch bekannt als „die klappernde Münze“) auf Grundlage von Anleitung und Materialien aus einem Experimentierkoffer durch. Die Interaktions- und Kommunikationsprozesse der Kinder wurden videographiert und mittels Grounded Theory Kodierverfahren analysiert (vgl. Strauss/Corbin 1996; Kihm/Peschel 2017).

2.2 Erkenntnisse anhand eines exemplarischen Beispiels

Bisherige Auswertungen der Videodaten aus dem Projekt *doing AGENCY* deuten an, dass neben *Anleitungen* (z. B. Vorwegnahme von Beobachtungen, Erklärungen in der Aufgabe), insbesondere die *Materialauswahl* deutlichen Einfluss auf das Experimentieren der Grundschüler:innen hat und eine eigene Erkenntnisgewinnung durch individuelles Experimentieren *unermöglicht* (vgl. Unglaube 2015; Lange 2017), wie das folgende Beispiel expliziert.³

S#2 prüft die Flasche auf dem Experimentiertisch: Null-Komma-Sieben.

S#1: Das ist 'ne Null-Komma-Siebener.

S#2 schaut noch genauer hin, mit prüfendem Blick: Wo steht das?

S#1: Keine Ahnung, aber die war doch extra dafür vorbereitet.

S#1 und S#2 haben die Anleitung zum Experiment „Der Flaschengeist“ gelesen. Nun bereiten sie den Versuchsaufbau vor, wobei ihnen – entsprechend der Aufgabe – eine kalte Glasflasche, eine Schüssel mit Eiswürfeln und eine Münze zur Verfügung gestellt wurden. Als der „Flaschengeist“ nicht funktioniert (die Münze also nicht, wie im Einleitungstext beschrieben, ‚klappert‘), kontrollieren S#1 und S#2 die vorbereiteten Experimentiermaterialien.

Da die „Null-Komma-Siebener“-Glasflasche „extra dafür vorbereitet“ wurde, geht S#1 davon aus, dass die vorausgewählte und bereitgestellte Glasflasche funktionieren muss. Die beiden betreiben keine „Fehler“analyse, sie überlegen nicht, wie man das Experiment variieren oder weiterführen könnte. Explorationen oder Ideen, den Versuch zu verändern (z. B. eine andere Glasflasche nutzen, längere Zeit erwärmen, einen Fön nutzen o. a.), werden nicht thematisiert – da „spontane Materialien“ nicht zur Verfügung stehen – eben durch die vorgegebenen Materialensembles. Das didaktisierte bzw. beschränkte Materialangebot ist eben nicht

3 Das Vignettenbeispiel steht exemplarisch für eine Vielzahl an Materialschwierigkeiten, die in der Teilstudie beobachtet werden konnten.

leitend für ein Experimentieren, das eigene Ideen, Wiederholungen und Variationen nutzt, um den Prozess und das Beobachten in den Mittelpunkt der Erkenntnisgewinnung zu rücken.

3 Fazit

Die einschränkende bzw. vorgegebene Materialvorauswahl ist u. E. eine Grundproblematik der Konzeption „Experimentierkoffer“. Experimentierkoffer schränken das Experimentieren von Schüler:innen durch ein manipuliertes Materialangebot (vgl. Unglaube 2015; Lange 2017) deutlich ein. Gleichzeitig wird mit den manipulierten Materialien häufig eine „Beobachtung“ nur nachempfunden – oft mittels Schritt-für-Schritt-Anleitungen (vgl. Geiss/Schumann 2014) – und nicht selbst entwickelt. In Anbetracht der Reduzierung des individuellen und selbstbestimmten Experimentierens durch Materialvorauswahl und Anleitung in Experimentierkoffern, sollte u. E. stattdessen eine umfassende und nicht didaktisch vorbereitete Materialsammlung samt offenen Aufgaben die Grundlage des Experimentierens sein. Insgesamt erweisen sich Materialorganisation und -nutzung hier als wichtiges Element der Öffnung (vgl. auch Köster et al. 2015; Kihm/Peschel 2017).

Literatur

- Geiss, Ralf/Schumann, Svantje (2014): Erschließungsprozesse im Sachunterricht – Ansprüche, Konzepte, Praxis. Oder: Wie kann Unterricht die Entwicklung eines Forscherhabitus unterstützen? In: *Widerstreit-Sachunterricht*, Jg. 11, Nr. 1, S. 1–22.
- Höttecke, Dietmar/Rieß, Falk (2015): Naturwissenschaftliches Experimentieren im Lichte der jüngeren Wissenschaftsforschung – Auf der Suche nach einem authentischen Experimentbegriff der Fachdidaktik. In: *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, Jg. 21, Nr. 1, S. 127–139.
- Kaiser, Astrid (2014): Neue Einführung in die Didaktik des Sachunterrichts. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Kihm, Pascal (2023): Tiefenstrukturen von Interaktions- und Kommunikationsprozessen in Hochschullernwerkstätten. In: Kihm, Pascal/Kelkel, Mareike/Peschel, Markus (Hrsg.): *Interaktionen und Kommunikationen in Hochschullernwerkstätten. Theorien, Praktiken, Utopien*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 24–45.
- Kihm, Pascal/Peschel, Markus (2017): Interaktion und Kommunikation beim Experimentieren von Kindern – Eine Untersuchung über interaktions- und kommunikationsförderliche Aufgabenformate. In: Peschel, Markus/Carle, Ursula (Hrsg.): *Forschung für die Praxis*. Frankfurt a. M.: Grundschulverband, S. 66–80.
- Kihm, Pascal/Peschel, Markus (2021): „Das habt ihr jetzt ja oft genug gemacht!“ – Einfluss von „Nonverbalitäten“ in der Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktion auf die Aushandlung von Selbstbestimmung beim Experimentieren. In: *GDSU-Journal*, Jg. 10, Nr. 11, S. 24–39.
- Köster, Hilde/Steger, Jan/Mehrtens, Tobias/Galow, Philipp (2015): *Inquiry Based Science Learning: Design-based Research zur didaktischen Weiterentwicklung klassischer Experimentiermaterialien*. In: *PhyDid B, Didaktik der Physik, Beiträge zur DPG-Frühjahrstagung*, Wuppertal.

- Köster, Hilde/Mehrtens, Tobias/Müller, Freya (2022): Merkmale naturwissenschaftlicher Begabung bei Kindern im Kita- und Grundschulalter. In: Weigand, Gabriele/Fischer, Christian/ Kämpnick, Friedhelm/Perleth, Christoph/Preckel, Franzis/Vock, Miriam/Wollersheim, Heinz-Werner (Hrsg.): Dimensionen der Begabungs- und Begabtenförderung in der Schule. Bielefeld: WBV, S. 235-248.
- Lange, Jochen (2017): Schulische Materialität. Empirische Studien zur Bildungswirtschaft. Oldenburg: De Gruyter.
- Peschel, Markus (2009): Grundschullabor für Offenes Experimentieren – Grundlegende Konzeption. In: Lauterbach, Roland/Giest, Hartmut/Marquardt-Mau, Brunhilde (Hrsg.): Lernen und kindliche Entwicklung. Elementarbildung und Sachunterricht. Heilbrunn: Klinkhardt, S. 229-236.
- Peschel, Markus (2016): Offenes Experimentieren—Individuelles Lernen. Aufgaben in Lernwerkstätten. In: Hahn, Heike/Esslinger-Hinz, Ilona/Panagiotopoulou, Argyo (Hrsg.): Paradigmen und Paradigmenwechsel in der Grundschulpädagogik. Entwicklungslinien und Forschungsbefunde. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 120-129.
- Peschel, Markus/Herrmann, Christoph (2010): Materialnutzung im Sachunterricht – Einflüsse des Materials auf die physikalischen Anteile des Sachunterrichts. In: Höttecke, Dietmar (Hrsg.): Entwicklung naturwissenschaftlichen Denkens zwischen Phänomen und Systematik. Berlin: LIT-Verlag, S. 455-457.
- Strauss, Anselm L./ Corbin, Juliet M. (1996): Grounded theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.
- Unglaube, Henning (2015): Arbeitsmittel. In: Kahlert, Joachim/Fölling-Albers, Maria/Götz, Margarete/Harteringer, Andreas/Miller, Susanne/Wittkowske, Steffen (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 491-495.
- Weiss, Iris R./Pasley, Joan D./Smith, P. Sean/Banilower, Eric R./Heck, Daniel J. (2003): Looking Inside the Classroom: A Study of K-12 Mathematics and Science Education in the United States. Chapel Hill: Horizon Research.

Autor:innen

Kihm, Pascal, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Didaktik des Sachunterrichts an der Universität des Saarlandes, ORCID: 0009-0004-3859-0373

Büscher, Kirstin, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Didaktik des Sachunterrichts an der Universität des Saarlandes

Peschel, Markus, Dr., Professor für Didaktik des Sachunterrichts an der Universität des Saarlandes, ORCID: 0000-0002-1334-2531

Katharina Kindermann und Larissa Ade

„Das erspart dir viel Zeit.“ Inwieweit erleben Grundschüler:innen in Tabletklassen die Arbeit mit dem Endgerät als effizient?

Abstract

In einer Tabletklasse nutzen Lernende das digitale Endgerät nicht nur punktuell, sondern es wird zu einem alltäglichen Lernmedium. Welche Perspektive Schüler:innen auf die alltägliche Arbeit mit dem Tablet haben, ist bislang empirisch kaum erforscht. Im vorliegenden Beitrag werden Ergebnisse aus einer Interviewstudie mit Drittklässler:innen (N = 41) aus zwei Parallelklassen präsentiert, die zum Zeitpunkt der Befragung ein Jahr lang eine Tabletklasse besuchten. Der Fokus des Beitrags liegt darauf, welche Chancen die Schüler:innen in der Arbeit mit dem Tablet sehen, konkret inwieweit sie durch den Einsatz des digitalen Endgeräts Arbeitsabläufe als effizient wahrnehmen. Die Ergebnisse zeigen unter anderem, dass die Lernenden bei verschiedenen Abläufen im unterrichtlichen Alltag durch die Tablets eine Zeitersparnis erleben und insbesondere das Erstellen von Schriftprodukten im Vergleich zum Schreiben mit Stift und Papier als effizienter bewerten.

Schlüsselwörter

Tabletklassen, Digitalisierung, Interviews, Effizienzargument

1 Tabletklassen in der Grundschule

Die Digitalisierung und daraus resultierende Mediatisierung aller Lebensbereiche stellt aktuell einen der zentralen gesellschaftlichen Transformationsprozesse dar. Bereits im Primarbereich ist es das Ziel, die Digitalkompetenzen Heranwachsender zu stärken, um ihnen eine aktive Teilnahme an dieser digitalisierten Welt zu ermöglichen. Gleichzeitig sollen digitale Medien für eine Verbesserung und Neugestaltung fachlicher und überfachlicher Lernprozesse nutzbar gemacht werden. Dem Tablet als mobilem Endgerät wird aufgrund seiner Multimedialität und seiner Interaktionsmöglichkeiten großes Potential für den digital gestützten Unterricht in der Grundschule zugesprochen (vgl. Kindermann/Ade 2023).

1.1 Tabletklassen als Unterrichtsangebot

Bei der Ausstattung kann zwischen einer One-to-many und einer One-to-one-Lösung unterschieden werden. Bei Letzterer verfügt jedes Kind über ein persönliches, zumeist auch personalisiertes Endgerät. Steht es den Lernenden dauerhaft zur Verfügung, kann von einer Tabletklasse gesprochen werden (vgl. Ade/Kindermann/Pohlmann-Rother 2023).

Auch wenn die personalisierte Ausstattung allein noch kein Garant für eine hohe Nutzungsqualität der Endgeräte im Unterricht darstellt, kann eine solche One-to-one-Lösung als förderlicher Ausgangspunkt für einen alltäglichen und selbstverständlichen Einbezug der Tablets angesehen werden. Es kann daher angenommen werden, dass die in digital gestütztes Lernen gesetzten Hoffnungen einer Verbesserung des Unterrichts prinzipiell in Tabletklassen realisiert werden können. Döbeli Honegger nennt in diesem Kontext – neben dem Lern-, Lebenswelt- und Zukunftsargument – das Effizienzargument und versteht darunter, dass sich durch digitale Medien „gewisse Abläufe in der Schule effizienter gestalten“ lassen (2017, S. 69). Das bedeutet beispielsweise eine Effektivierung mit Blick auf die genutzte Lernzeit, etwa durch eine ökonomischere Organisation des Umgangs mit den eigenen Arbeitsmaterialien.

Dabei betonen Syring, Bohl und Lachner (vgl. 2022), dass die Qualität und Lernförderlichkeit digital gestützten Unterrichts nicht vorrangig von der Art des Mediums selbst abhängen. Vielmehr entstehen diese – ausgehend von Angebots-Nutzungs-Modellen von Unterricht – ko-konstruktiv zwischen dem medienbezogenen Gegenstand, dem Angebot seitens der Lehrkraft sowie der Nutzung dieses Angebots seitens der Lernenden. Vermittelnd zwischen Angebot und Nutzung steht die Wahrnehmung und Interpretation des Unterrichts durch die Schüler:innen. Das rückt den Fokus auf die Perspektive der Lernenden.

1.2 Aktueller Forschungsstand und Forschungsfrage

National wie international liegen nur vereinzelt Studien zur Perspektive von Grundschüler:innen auf das Lernen in Tabletklassen vor. In der Untersuchung von Kongsgården und Krumsvik (vgl. 2016) in norwegischen Grundschul- und Sekundarschulklassen geben die Lernenden an, mit dem personalisierten Tablet einen besseren Überblick über ihre Arbeitsmaterialien und Fächer zu behalten. Irische Grundschulkinder berichten in einer Interviewstudie von Dunn und Sweeny (vgl. 2018), dass sie beim Schreiben am Tablet vor allem Rechtschreibhilfen als arbeitserleichternd erleben.

Im deutschsprachigen Raum fokussiert bislang keine Studie explizit die von den Lernenden einer Tabletklasse wahrgenommenen Chancen mit Blick auf die Ökonomisierung von Arbeitsprozessen. Entsprechend des skizzierten Forschungsdesiderats lautet die für diesen Beitrag leitende Forschungsfrage: Inwieweit beschreiben

Grundschüler:innen einer Tabletklasse die alltägliche Arbeit mit dem Endgerät als effizient?¹

2 Wissenschaftliche Begleitung von zwei Tabletklassen – Sample und methodisches Vorgehen

Um diese Forschungsfrage zu beantworten, wurden im Frühjahr 2022 Drittklässler:innen aus zwei Parallelklassen an der Johann-Peter-Wagner-Grundschule in Theres (Bayern) befragt. Beide Klassen haben als Tabletklassen gearbeitet. Jedem Kind wurde von der Schule ein Leih-iPad inklusive Apple-Pencil zur Verfügung gestellt, die sie im Unterricht nutzten und die nach Unterrichtsende mit nach Hause genommen wurden. Im häuslichen Umfeld nutzten die Drittklässler:innen das Endgerät sowohl für die Hausaufgaben als auch für andere Aktivitäten (z. B. zum Spielen) (vgl. Kindermann/Ade 2023).

Die Schüler:innen wurden in leitfadengestützten Einzelinterviews zu ihren Erfahrungen in der Tabletklasse befragt. Die Auswertung der Interviewdaten erfolgte mittels inhaltlich-strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse in einem deduktiv-induktiven Vorgehen (vgl. Kuckartz 2018). Insgesamt konnten in den Äußerungen drei Dimensionen identifiziert werden, hinsichtlich derer die Lernenden eine effiziente und vor allem zeitsparende Arbeitsweise am Tablet wahrnehmen: *Reduktion von Arbeitsmaterialien*, *effizientere Erstellung von Schreibprodukten* sowie die *Reduktion von Wartezeiten*.

3 Ausgewählte Ergebnisse

Die Schüler:innen beschreiben, dass sie durch das Tablet eine Verbesserung ihrer Arbeitsabläufe feststellen, da diese schneller von statten gehen. Die Zeitersparnis führen sie am häufigsten darauf zurück, dass sie durch die Arbeit mit dem iPad eine *Reduktion von Arbeitsmaterialien* wahrnehmen, beispielsweise eine geringere Anzahl an Schreibutensilien oder Arbeitsblättern, -heften und -büchern:

Naja, dass man ähm wenn man es schon mal oben liegen hat und man was auf dem iPad machen muss, dann muss man da nicht so das blaue Heft rausholen oder so, wenn wir da mal was aufschreiben müssen oder so. (K19m2, Pos. 17)

Nicht nur der Beginn, sondern auch das Ende eines Arbeitsprozesses wird mit dem iPad als zeitsparender wahrgenommen: „Dass ich, wenn ich fertig bin, dann muss ich halt nicht so viel aufräumen.“ (K19m2, Pos. 133)

1 Die erhobenen Interviewdaten wurden auch mit Blick auf andere Aspekte (z. B. Lernargument) analysiert, vgl. Ade/Kindermann/Pohlmann-Rother 2024.

Zudem berichten die Schüler:innen davon, dass sie das Gefühl haben, mit dem iPad und dem Apple-Pencil *schriftliche Produkte effizienter erstellen* zu können als mit Stift und Papier. Die Effizienz beziehen sie dabei meist auf die Tatsache, dass der Tablet-Stift im Vergleich zum Bleistift nicht gespitzt werden muss („Und dann, und du schreibst und schreibst und schreibst, und du musst nicht spitzen. Das erspart dir viel Zeit.“ K34w2, Pos. 85) bzw. man nicht wie „beim Füller die Kapsel aufmachen muss“ (K10m2, Pos. 111). Mehrere Kinder berichten davon, dass sie das Löschen der eigenen Arbeitsergebnisse als einfacher erleben, weil sie „nichts extra“ holen müssen:

Und wenn ich ein Fehler / da muss ich immer killern oder wegradieren. Und bei dem iPad muss ich einfach auf den Radiergummi und nichts extra holen und das ist leichter. (K23m2, Pos. 14)

Zusätzlich bietet das Schreiben auf dem Tablet in den Augen der Lernenden einfache Möglichkeiten in der Variation der Stiftfarbe („Also ich find jetzt besser, dass man halt gleich die Farbe wechseln kann und nicht gleich in seinem Mäppchen sucht / äh suchen muss.“ K24m2, Pos. 113) und auch der Stärke des Schriftprodukts („Und man kann auch richtig gut da die Sachen ändern. Da ist es so. Es ist ganz dick, so ist es ein bisschen dünner, dann gibt es diese Variante.“ K2w2, Pos. 101) Diese Variationen sind möglich, ohne, dass im Arbeitsprozess das Schreibgerät gewechselt werden muss.

Zuletzt beschreiben die Lernenden, dass Arbeitsmaterialien über das Tablet digital zur Verfügung gestellt werden, was *Wartezeiten reduziert*. So berichtet eine Schülerin hinsichtlich der digitalen Verfügbarkeit eines Buchs: „Da gings dann schneller voran, sonst hätten wir die ganze Zeit warten müssen, bis wir dann das Buch haben können.“ (K41w2, Pos. 43) Mehrere Schüler:innen berichten zudem, dass sie die Korrektur der Lehrkraft in der Tabletklasse als arbeitsökonomisch erleben. Die Lehrkraft hat digital Zugriff auf die Dokumente der Lernenden und kann dort Anmerkungen vornehmen, die die Schüler:innen unmittelbar sehen, was Zeit und Laufwege spart:

Ja, das macht einfach / man muss halt nicht aufstehen, zu [Lehrerin, anonymisiert] gehen, das Arbeitsblatt geben und muss es kontrollieren und dann muss man wieder zurück, das Blatt einpacken.“ (K21w2, Pos. 69)

4 Zusammenfassung und Fazit

Die Ergebnisse verweisen auf das Potenzial von Tabletklassen in der Grundschule. Ein Großteil der Kinder berichtet davon, dass sie durch das personalisierte Endgerät eine Zeitersparnis ihrer alltäglichen Arbeitsabläufe im Schulalltag erlebt. Mit Blick auf das Schreiben bewerten sie den Tablet-Stift als effizient und berichten

verschiedene Aspekte, die das Arbeiten in ihren Augen – im Vergleich zum Bleistift oder Füller – verbessern. Zudem beschreiben die Schüler:innen eine Reduktion von Wartezeiten, da die Lehrkraft direkt auf ihre Arbeitsergebnisse zugreifen und so unmittelbarer Rückmeldung geben kann. Das verweist zunächst darauf, dass in der Wahrnehmung der befragten Kinder Arbeitsabläufe durch das Tablet ökonomischer gestaltet werden können und die im Unterricht zur Verfügung stehende Zeit intensiver als Lernzeit genutzt werden kann. In ihren Augen hat das Tablet also das Potenzial, „Zeit und Raum für Lernprozesse“ (Döbeli Honegger 2017, S. 69) zu schaffen. Sie erleben eine Veränderung der eigenen Arbeitsabläufe, etwa indem sie Arbeitsmaterialien digital auf andere Art und Weise organisieren und archivieren können, als es analog der Fall ist.

Gleichzeitig beschreiben die Schüler:innen aber auch Problemstellen, die sie durch eben diese Veränderungen etablierter Abläufe – beispielsweise durch die digitale Rückmeldung der Lehrkraft – wahrnehmen (vgl. Ade/Kindermann/Pohlmann-Rother 2023). Das verdeutlicht, dass die Potenziale des Tablets nur dann genutzt werden können, wenn die Schüler:innen systematisch an die Arbeit mit dem digitalen Endgerät herangeführt werden und die Spezifika des Unterrichts in der Grundschule sowie die Bedürfnisse von Kindern im Grundschulalter Berücksichtigung finden. Vor allem bei einem intensiven Einsatz der Endgeräte, wie es in Tabletclassen der Fall ist, liegen noch zu wenige empirische Erkenntnisse zum tatsächlichen Nutzungsverhalten von Grundschüler:innen im unterrichtlichen Alltag und den damit einhergehenden Veränderungen der Lern- und Unterrichtskultur vor.

Literatur

- Ade, Larissa/Kindermann, Katharina/Pohlmann-Rother, Sanna (2024): Ein Schuljahr in der Tablet-Klasse. Ergebnisse einer Interviewstudie mit Grundschüler:innen. In: *Medienpädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, S. 268-287. <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2024.07.15.X>
- Ade, Larissa/Kindermann, Katharina/Pohlmann-Rother, Sanna (2023): Digitale Rückmeldungen zu den Hausaufgaben – Perspektiven von Grundschüler*innen einer Tablet-Klasse. In: Haider, Michael/Böhme, Richard/Gebauer, Susanne/Gößinger, Christian/Munser-Kiefer, Meike/Rank, Astrid (Hrsg.): *Nachhaltige Bildung in der Grundschule. Jahrbuch Grundschulforschung. Band 27*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 325-330.
- Döbeli Honegger, Beat (2017): *Mehr als 0 und 1: Schule in einer digitalisierten Welt*. Bern: hep.
- Dunn, Jill/Sweeny, Toni (2018): Writing and iPads in the early years: Perspectives from within the classroom. In: *British Journal of Educational Technology*, Jg. 49, Nr. 5, S. 859-869.
- Kindermann, Katharina/Ade, Larissa (2023): „Also es ist für die Kinder sehr selbstverständlich geworden.“ Erfahrungen von Klassenlehrkräften nach einem Jahr Tablet-Klasse in der Grundschule. In: *Online-Magazin Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik*, Nr. 23.
- Kongsgården, Peter/Krumsvik, Rune Johan (2016): Use of tablets in primary and secondary school – a case study. In: *Nordic Journal of Digital Literacy*, Jg. 11, Nr. 4, S. 248-270.

- Kuckartz, Udo (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim: Beltz Juventa.
- Syring, Marcus/Bohl, Thorsten/Lachner, Andreas (2022): Digitalisierung in der Schule: Vorschlag eines systematisierenden Rahmenmodells aus schulpädagogischer Perspektive. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, Jg. 12, Nr. 3, S. 615-630.

Autorinnen

Kindermann, Katharina, Dr., Akademische Rätin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg, ORCID: 0000-0002-9201-4121

Ade, Larissa, Lehrbeauftragte am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg, ORCID: 0009-0007-5224-6212

Julia Kristin Langhof und Eva-Kristina Franz

Globale Nachhaltigkeitsziele im Sachbilderbuch – zu Wirkungen einer grundschuldidaktischen Auseinandersetzung auf die beliefs Studierender zu Demokratie- und Menschenrechtsbildung

Abstract

Der Klimawandel ist mitsamt seiner ökologischen, ökonomischen und sozialen Folgen ein auch für Kinder omnipräsentes Thema. Im Rahmen einer Demokratiebildung, die eine generische Aufgabe der Grundschule darstellt, gilt es, sich mit den sogenannten SDGs, den globalen Nachhaltigkeitszielen, zu befassen. An der Universität Trier setzen wir mit einem Projekt den Schwerpunkt auf die Förderung von Demokratiebildung. Studierende entwickeln didaktische Miniaturen zu selbstgewählten Sachbilderbüchern in analogen oder digitalen Lernumgebungen. Unsere Begleitforschung untersucht, wie die didaktische Auseinandersetzung mit Themen wie Klimabildung, nachhaltiger Entwicklung und Kinderrechten die Überzeugungen der Studierenden beeinflusst. Dabei kombinieren wir eine Fragebogenerhebung (n=206) zu Beginn und am Ende der Lehrveranstaltung mit sequenzanalytischen Auswertungen individueller Reflexionen der Studierenden (n=135).

Schlüsselwörter

Beliefs, Demokratie- und Menschenrechtsbildung, Kinderrechte, Klimabildung, Nachhaltigkeit

1 Demokratie- und Menschenrechtsbildung im Kindesalter

Die Auseinandersetzung mit der Frage, wie wir unser Zusammenleben so gestalten können und wollen, dass wir eine nachhaltige, gerechte Zukunft für alle Menschen in einer Welt ohne Krieg schaffen, ist so aktuell wie nie zuvor. „Demokratien haben keine Bestandsgarantie.“ (Dörner 2021, S.7). Die zunehmende „Anzahl an extremistischen, antidemokratischen und populistischen Strömungen in Deutschland, Europa und weltweit“ unterstreicht die Bedeutsamkeit mündiger

Bürger:innen, die Verantwortung übernehmen und die Gesellschaft, in der sie leben, aktiv mitgestalten (ebd).

Noch immer nehmen Demokratiebildung und Partizipation in der Lehrkräfteaus- und -fortbildung von Primarschullehrkräften eine zu geringe Rolle ein (u. a. Dörner 2018; Dörner 2021).

1.1 Kinderrechte = Zukunftsrechte

Mit der Verabschiedung des Übereinkommens über die Rechte des Kindes der UN-Generalversammlung am 20.11.1989 (Kinderrechtskonvention) wurden Kinder erstmalig als Träger:innen eigener Rechte angesehen (Dörner 2021, S.50). 26 Jahre später wurde 2015 von den Vereinten Nationen die Agenda 2030 mit 17 Zielen für nachhaltige Entwicklung (Sustainable Development Goals) verabschiedet. Am 18. September 2023 hat der UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes erstmals klargestellt: „Kinder haben ein Recht auf eine saubere, gesunde und nachhaltige Umwelt“ (Deutsches Institut für Menschenrechte 2023) und in diesem Zusammenhang auf die einschneidenden Auswirkungen der Folgen des Klimawandels auf die Verwirklichung von Menschen- und Kinderrechten sowie auf den notwendigen Schutz der Kinder und Jugendlichen aufmerksam gemacht (ebd.).

„Es braucht Räume, in denen Kindern und Jugendlichen ermöglicht wird, die Zukunft mitzugestalten.“ (Stapf 2021). In den letzten Jahren sind neben Onlineangeboten und Filmen zu Fragen nach der zukunftsfähigen Gestaltung unseres Lebens auch eine ganze Reihe an Sachbilderbüchern erschienen, von denen einige in unserem Seminar zur Anwendung kommen.

1.2 Das Seminarkonzept

Unser Seminarkonzept legt in seinem ersten Teil den Fokus auf die theoretischen Grundlagen. Hier ist es uns wichtig, die Studierende mit für Demokratie- und Menschenrechtsbildung bedeutsamen historischen und aktuellen Persönlichkeiten in Kontakt zu bringen. Neben fachlichen und fachdidaktischen Kompetenzen soll die Einstellung zur Demokratie- und Menschenrechtsbildung adressiert und den Studierenden die Bedeutung von Demokratiebildung ans Herz gelegt werden. Außerdem ist es uns wichtig, den Studierenden aufzuzeigen, wie Demokratie- und Menschenrechtsbildung in Kitas und Schulen realisiert werden kann und welche Themenbandbreite sich dahinter verbirgt (u. a. Digitalisierung, Familie, Flucht, Kinderrechte, Umwelt).

„Partizipation ist [dabei für uns] nicht nur ein politischer Begriff, sondern muss auch als ein pädagogischer verstanden werden. Denn Partizipation ist eng mit Demokratiebildung und Inklusion verwoben und wesentliches Mittel, um die pädagogische Praxis demokratischer und inklusiver zu gestalten. Auf Freiwilligkeit basierend, bedeutet Partizipation zugleich, Verantwortung zu übernehmen und die eigene Gegenwart und

Zukunft aktiv mitzugestalten. Das ist ein Lernprozess für alle Beteiligten, denn Partizipation heißt, Macht abzugeben und an eigenen Haltungen zu arbeiten.“ (Dörner 2021, S.28)

Im weiteren Verlauf des Seminars rezensieren die Studierenden Sachbilderbücher zum Thema Klimabildung (siehe Franz et al. 2023) und entwickeln anschließend dazu didaktische Miniaturen mit denen Demokratie- und Menschenrechtsbildung gefördert werden sollen (siehe hierzu auch Franz & Dörner 2022).

2 Forschungsstand

Demokratiebildung ist eine generische Querschnittsaufgabe aller Lehrpersonen in allgemeinbildenden Schulen. Daraus resultiert die Forderung, diese in das eigene unterrichtliche Handeln, in den schulischen Alltag und in das eigene professionelle Selbstbild zu integrieren. Dieses stellt sich sehr facettenreich dar und scheint mit vielfältigen interindividuellen Unterschieden behaftet zu sein (Große Prues 2022).

Es liegen Studien zu motivationalen Orientierungen von Grundschullehramtsstudierenden im Bereich der politischen Bildung vor (Reichhart 2018; Hartmann/Reichhart 2018). Der Zusammenhang zwischen universitärer Lehre und den Überzeugungen Studierender zu Demokratie- und Menschenrechtsbildung ist bisher noch wenig fokussiert worden (Lenzgeiger 2022; Reichhart 2018; Große Prues 2022). Die Ergebnisse von Lenzgeiger (2022) lassen jedoch eine potentielle Veränderbarkeit vermuten.

Beliefs bzw. Überzeugungen sind für wahr gehaltene Erkenntnisse, Prämissen oder Aussagen über die Welt (Richardson 1996). Sie gelten in der Regel als sehr stabil (Pajares 1992). Sie sind bedeutsam für die Bewältigung beruflicher Anforderungen von Lehrpersonen (ebd.) und werden teilweise bereits während der eigenen Schulzeit erworben (Reusser/Pauli 2014).

3 Fragestellung

Daraus resultiert für uns zunächst folgende Fragestellung:

Hat die Teilnahme am Seminar „Demokratie- und Menschenrechtsbildung im Kindesalter“ Einfluss auf die *beliefs* Studierender zu diesem Thema?

4 Empirische Untersuchung

Dieser Fragestellung begegnen wir mittels einer schriftlichen Befragung Studierenden ($N=108$) im Grundschullehramt an der Universität Trier zu Beginn und zum Ende des Semesters. Dazu wurden die Skalen zur politischen Bildung von Reichhart (2018) modifiziert genutzt und zu t_1 durch den Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtstudiums (FEMOLA; Pohlmann/Möller, 2010) sowie zu t_2 durch die Skala zur Erfassung der Allgemeinen Selbstwirksamkeit (Schwarzer/Jerusalem, 1999) sowie die Skala zur Erfassung der Lehrerselbstwirksamkeit (Schmitz/Schwarzer, 2002) ergänzt.

Die Erhebungen wurden mittels einer Paper-Pencil-Befragung in den Wintersemestern 2021/22 und 2022/23 durchgeführt.

5 Ergebnisse

Im Ergebnis zeigt sich, dass die Studierenden die Relevanz des Politikunterrichts in der Grundschule zu t_2 signifikant höher bewerten ($t(65) = 2.67, p < .01, M_{t_1} = 2.12, SD = 0.62; M_{t_2} = 2.35, SD = 0.61$) und sich hinsichtlich der epistemologischen Überzeugungen bezüglich der Rolle der Präkonzepte bei der Genese von Wissen signifikante Mittelwertunterschiede zeigen ($t(65) = 4.73, p < .01, M_{t_1} = 1.57, SD = 0.5; M_{t_2} = 1.86, SD = 0.44$). Außerdem weisen die Studierenden nach der Intervention dem Handeln als Ziel des Politikunterrichts eine signifikant höhere Bedeutung zu ($t(65) = 2.66, p = .01, M_{t_1} = 2.3, SD = 0.4, M_{t_2} = 2.44, SD = 0.38$).

6 Diskussion und Ausblick

Unsere Daten weisen darauf hin, dass die Beliefs Studierender in Seminaren bearbeitet werden können. Die vorliegenden ersten Ergebnisse lassen vermuten, dass es möglich ist, durch die Arbeit in Seminarveranstaltungen die Vorstellungen zur Genese von Wissen im Medium des Politischen anzugehen und darüber hinaus auch didaktischen Elementen, wie der Handlungsorientierung, zu einem größeren Stellenwert zu verhelfen.

Allerdings ist die vorgelegte Untersuchung konzeptionell auf den Standort Trier beschränkt und es liegt auf der Hand, dass bei einer Befragung eigener Studierenden Faktoren der sozialen Erwünschtheit nicht auszuschließen sind. Konzeptionell lassen sich ohne eine Follow-Up-Erhebung leider keine Rückschlüsse auf die Langfristigkeit der Veränderungen ziehen.

Nimmt man jedoch an, dass die Beliefs Studierender dazu beitragen, wie sie politisches Lernen in der Grundschule orchestrieren, so sollte man die Möglichkeit, in Seminaren an den Überzeugungen zu arbeiten, stärker nutzen.

Literatur

- Deutsches Institut für Menschenrechte (2023): Vereinte Nationen stellen klar: Kinder haben ein Recht auf eine saubere Umwelt. URL: <https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/aktuelles/detail/vereinte-nationen-stellen-klar-kinder-haben-ein-recht-auf-eine-saubere-umwelt>, [Abrufdatum: 27.11.2023].
- Dörner, Julia K. (2021): Lehrerinnen und Lehrer als Partizipationscoaches? Entwicklung und Erprobung eines Reflexionsinstruments und Lehrercoachings zur Förderung von Demokratiebildung, Inklusion und Partizipation an Grundschulen. Dissertation. Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt.
- Dörner, Julia K. (2018): Wie Europabildung in der Grundschule gelingt. Empirische und praktische Erkenntnisse. In: Schöne, Helmar/Detterbeck, Klaus (Hrsg.): Europabildung in der Grundschule. Frankfurt a. M.: Wochenschau, S. 135-147.
- Franz, Eva-Kristina/Ritter, Michael/Dörner, Julia K. (2023): Klimabildung im Sach(bilder)buch – Ein wenig Nachdenklichkeit und Vorschläge für den Unterricht. In: Lehren und Lernen, Jg. 5, S. 22-26.
- Franz, Eva-Kristina/Dörner, Julia K. (2022): Demokratie- und Menschenrechtsbildung to go!?! Wie von Studierenden entwickelte Unterrichtsangebote ihren Weg an Schulen finden. In: Grundschule aktuell, Jg. 159, S. 11-13.
- Große Prues, Peter (2022): Demokratie-Erziehung als Querschnittsaufgabe: Eine Studie zu Subjektiven Theorien von Lehrkräften. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hartmann, Carina/Reichhart, Barbara (2018): Motivationale Orientierungen von Grundschullehramtstudierenden bezogen auf die fachlichen Perspektiven des Sachunterrichts. In: Franz, Ute/Giest, Hartmut/Hartertinger, Andreas/Heinrich-Dönges, Anja/Reinhoffer, Bernd (Hrsg.): Handeln im Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 167-174.
- Lenzgeiger, Barbara (2022): Veränderung von Interesse und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen Grundschullehramtstudierender im Bereich der politischen Bildung. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, Jg. 15, Nr. 1, S. 205-220.
- Pajares, Frank M. (1992): Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. Review of educational research, Jg. 62, Nr. 3, S. 307-332.
- Pohlmann, Britta/Möller, Jens (2010): Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (Femola). In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Jg. 24, Nr. 1, S. 73-84.
- Reichhart, Barbara (2018): Lehrprofessionalität im Bereich der politischen Bildung: Eine Studie zu motivationalen Orientierungen und Überzeugungen im Sachunterricht. Wiesbaden: Springer.
- Reusser, Kurt/Pauli, Christina (2014): Kasuistik/Fallarbeit in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Themenschwerpunkt der Zeitschrift Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung (32/1).
- Richardson, Virginia (1996): The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In: Sikula, John (Ed.): Handbook of research on teacher education. New York: Macmillan, S. 102-119.
- Schwarzer, Ralf/Jerusalem, Matthias (1999): Die Skala Kollektive Selbstwirksamkeitserwartung. URL: <http://userpage.fu-berlin.de/~health/selfscal.htm>, [Abrufdatum: 01.04.2014].
- Schmitz, Gerdamaria S./Schwarzer, Ralf (2002): Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. In: Jerusalem, Matthias/Hopf, Diether (Hrsg.): Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Weinheim: Beltz, S. 192-214.
- Stapf, Ingrid (2021): Das Recht von Kindern auf eine offene Zukunft. Teilhabe von Kindern an ihrer möglichen Zukunft: (Digitales) Empowerment am Beispiel der Fridays-for-Future-Bewegung. URL: <https://dossier.kinderrechte.de/offene-zukunft>, [Abrufdatum: 24.11.2024].

Autorinnen

Langhof, Julia Kristin, Dr., Akademische Rätin in der Abteilung für Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe an der Universität Trier

Franz, Eva-Kristina, Dr., Professorin für Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe an der Universität Trier, ORCID: 0009-0002-9570-0976

Brigitte Neuböck-Hubinger und Markus Peschel

Schulbuchbilder im sachunterrichtlichen Kontext

Abstract

Im Rahmen des Beitrags wird der Frage nachgegangen, inwiefern eine Veränderung naturwissenschaftlich-orientierter bildlicher Darstellungen in der Verbindung mit Versuchsanleitungen zum Unterrichtsthema Magnetismus in österreichischen Sachunterrichtsbüchern im Zeitraum 1972 bis 2022 identifiziert werden kann. Die Analyse mittels qualitativ-inhaltsanalytischer Verfahren nach Mayring (2015) zeigt, dass Illustrationen primär in Versuchsbeschreibungen Einsatz finden. Schulbuchbilder agieren dabei unterstützend, indem sie diese Versuche anleiten, den Versuchsaufbau konkretisieren, aber auch zur dokumentarischen Bearbeitung des Versuchs herangezogen werden. Dabei sind in Schulbüchern die bildlichen Darstellungen in einem engen Zusammenhang mit den didaktisierten Texten zu sehen. Schulbuchbilder können dazu beitragen, den Wissenserwerb und die Kommunikation im Sachunterricht zu fördern.

Schlüsselwörter

Depiktionale Repräsentationen, naturwissenschaftlich-orientierter Sachunterricht, Experimente, Magnetismus, Experimentieren

1 Theoretischer Hintergrund

Das Fach Sachunterricht gehört zu den jüngeren Unterrichtsfächern in der österreichischen Grundschule (vgl. Boyer 2000, S. 283). Mit der Forderung nach Versachlichung und Fachlichkeit in den 1960er Jahren (vgl. Kaiser 2022, S. 66) etablierte sich das Schulbuch im Sachunterricht – insbesondere in Bezug auf Fachthemenvermittlung. Fachlich vorstrukturierte Schulbücher erleichterten Lehrpersonen den Einstieg ins „neue“ Fach Sachunterricht, da diese u. a. auch „die Komplexität und Vielfalt von Themen reduzieren, das zeitliche Nacheinander festlegen, die inhaltlichen Stationen des Lernens herstellen sowie die Struktur von Aufgaben und Leistungen bestimmen“ (Oelkers 2010, S. 8). Das Schulbuch hat dabei seinen Status als wichtige Stütze für jene Lehrpersonen, die unsicher sind

bzw. fachfremd naturwissenschaftlich-orientierten Sachunterricht unterrichten (vgl. Bölsterli Bardy/Scheid/Hoesli 2019, S. 52), beibehalten¹.

Schulbücher, die sich auf naturwissenschaftlich-orientierte Lerninhalte konzentrieren, umfassen neben Sachtexten auch allgemeine Aufgabenstellungen und Versuchsanleitungen. Schulbuchautor:innen integrieren insbesondere Anleitungen für Experimente² in Verbindung mit visuellen Darstellungen. Schulbuchbilder weisen dabei vielfältige Verknüpfungen (vgl. Neuböck-Hubinger/Peschel 2024, S. 158) zum Text, resp. Versuchsanleitungen, auf und umfassen zugleich fachdidaktisch beabsichtigte Funktionen.

2 Fragestellung und methodisches Vorgehen

Im Rahmen des hier skizzierten Forschungsprojekts wurde untersucht, inwiefern eine Veränderung naturwissenschaftlich-orientierter Repräsentationen in österreichischen Schulbüchern Klasse 1 bis 4 im Zeitraum 1972 bis 2022 stattgefunden hat. Damit verbunden ist die Teilfragestellung, inwiefern sich im Verlauf des Untersuchungszeitraums (1972-2022) bestimmte Veränderungen von Versuchsanleitungen in Verbindung mit bildlichen Darstellungen identifizieren lassen.

Mit der Erfassung der Schulbücher ab 1972 gelingt es, das gesamte Material³ an österreichischen Schulbüchern des Sachunterrichts zu erschließen.

Zunächst wurde ein Kategoriensystem mittels Vorerhebung und Interreliabilitätsprüfung von 40 approbierten österreichischen Schulbüchern mit insgesamt 135 Schulbuchbildern entwickelt (vgl. Neuböck-Hubinger/Peschel 2023, S. 269). Das Kategoriensystem umfasste sechs Hauptkategorien und 32 Subkategorien und wurde für die Hauptuntersuchung weiter präzisiert (vgl. Neuböck-Hubinger/Peschel 2024, S. 158). Bei der Hauptehebung wurden abschließend 46 Sachunterrichtsbücher mit insgesamt 233 naturwissenschaftlich-orientierten Schulbuchbildern analysiert, wofür sämtliche Schulbuch-Erstaufagen in Österreich einbezogen wurden. Die Unterteilung des Datensatzes erfolgte in zehn fünfjährige Zeitblöcke, um Entwicklungstendenzen evaluieren zu können. Für die Beantwortung der Teilfragestellung bzgl. der Veränderungen innerhalb des Unterrichtsthemas Ferromagnetismus wurden Schulbuchbilder fokussiert und in den beiden

1 Das umfangreiche Angebot von aktuell 80 Schulbüchern (allgemeine Sachunterrichtsbücher, Arbeits- und landeskundliche Schulbücher, vgl. Schulbuchliste, www.schulbuchaktion.at) lässt darauf schließen, dass Lehrpersonen weiterhin diesen Bedarf haben, und Schulbücher im Sachunterricht einsetzen.

2 Für den Begriff des „Experimentierens“ wird auf Peschel (2016) und Kihm/Diener/Peschel (2018) verwiesen.

3 Es konnten vier weitere Schulbücher um 1965 nachgewiesen werden, die jedoch keine physikalischen Lerninhalte aufgreifen.

Subkategorien „Versuch“ und „Hybrid“⁴ analysiert. Ferromagnetismus wurde gewählt, da das Thema dauerhaft im österreichischen Lehrplan fest verankert ist, d. h. auch in sämtlichen Schulbüchern vorkommt und aufgrund fach-sprachlicher Schwierigkeiten eine besondere Stellung einnimmt (vgl. Neuböck-Hubinger/Peschel 2021, S. 705).

3 Ergebnisse

Insgesamt beinhaltet die Vollerhebung österreichischer Schulbücher über den Zeitraum 1972 bis 2022 165 Versuchsanleitungen ($n_{\text{Versuch}}=128$; $n_{\text{Hybrid}}=37$). Bis zum Jahr 1991 weisen Schulbücher des Sachunterrichts mehr Versuchsanleitungen auf, entweder eigenständig oder in Kombination mit Schulbuchbildern. In den Schulbüchern bis zum Jahr 1991 werden durchschnittliche Werte⁵ von 4,4 bis 4,8 für experimentelle Anleitungen mit bildlichen Darstellungen dokumentiert. Nach dem genannten Jahr zeigen die Mittelwerte jedoch einen Rückgang auf 1,5 bis 3,4. Ein potenzieller Faktor könnte in der Reduzierung der Seitenanzahl, die dem Unterrichtsthema Magnetismus in den Schulbüchern gewidmet ist, liegen. Bildliche Darstellungen nehmen in Versuchsanleitungen unterschiedlichste Funktionen (Kompensations-, Anleitungs-, Darstellungs- und Konkretisierungs-, Dekorations-, Aktivierungs- und Dokumentationsfunktion) ein. Außerdem manifestieren sich hier bis zum Jahr 2001 Unterschiede hinsichtlich Repräsentationsfunktionen. Schulbuchbilder überwiegen dabei in ihrer Darstellungs- und Konkretisierungsfunktion und zeigen in den jeweiligen Zeitabschnitten (1972 bis 2001) vielfältige Anwendungen von Schulbuchbildern in verschiedenen Funktionen. Die Vielfalt in der Funktionalität nimmt anschließend merklich ab.

Die Einbindung von Fotos in Verbindung mit Versuchsanleitungen lässt sich erstmals im Jahr 1988 nachweisen, obwohl der Repräsentationstyp „Foto“ bereits seit 1972 in Schulbüchern verwendet wird. Ab 1999 beginnen Schulbuchverlage vermehrt, neben Illustrationen Fotos zu nutzen. Analog zu den Befunden in der Hauptkategorie „Verortung“ zeigen die Subkategorien „Sachtext“ und „allgemeine Aufgaben“, dass allerdings der Repräsentationstyp „Illustration“ überwiegt. Im Rahmen dieses Kontexts werden Fotos verwendet, um erforderliche Materialien und/oder einzelne Handlungsabläufe des Experiments, möglicherweise in einer realitätsnäheren Weise, bildlich darzustellen und zu strukturieren.

Die Arbeit mit Tabellen im Kontext des Unterrichtsthemas Magnetismus im Zusammenhang mit Versuchsanleitungen scheint relevant, da diese Praxis bis zum

⁴ Die Subkategorie „Hybrid“ bezeichnet eine generell formulierte Aufgabenstellung, die jedoch einer experimentellen Handlung vorangeht, wie z. B.: „Kreuze an, was ein Magnet anziehen kann“.

⁵ Die Mittelwerte wurden durch die Auswertung der Versuchsanleitungen in den erfassten Schulbüchern innerhalb der jeweiligen Zeitblöcke erfasst.

Jahr 2006 fortbesteht. Umso bemerkenswerter, dass dieser Repräsentationstyp in den Schulbüchern nach diesem Zeitpunkt im verminderten Ausmaß identifiziert werden kann. Der Rückgang lässt sich einerseits in Schulbuchseiten mit erhöhtem Textanteil sowie andererseits der Anordnung von Experimenten in Schulbüchern in Form von Karteikarten begründen. Es ist bemerkenswert, dass speziell lernförderliche Bildwirkung in der Erleichterung und Unterstützung von Textverstehensprozessen, die auf Kompensation und Anleitung abzielen, nicht durchgängig in Schulbüchern verwendet werden. So lassen sich in den Jahren 1977 bis 1981 sowie von 2007 bis 2016 Versuchsanleitungen samt bildlicher Materialauflistungen nachweisen. Bis zum Jahr 2001 erfolgt der Einsatz bildlicher Darstellungen in Form von Aneinanderreihung einzelner Handlungsschritte zur Veranschaulichung des Versuchsaufbaus. Ab 2001 erfolgt in keinem der analysierten Schulbücher eine Umsetzung der kleinschrittigen bildlichen Unterstützung mithilfe von Schulbuchbildern.

4 Fazit

Die Auseinandersetzung mit naturwissenschaftlichen Themen sowie Methoden des naturwissenschaftlichen Arbeitens sind in österreichischen Schulbüchern durch die Integration von Versuchsanleitungen verankert. Diachron betrachtet zeigt sich eine heterogene historische Bebilderungspraxis in Österreichs Schulbüchern. Trotz oder vor allem weil sich Schulbuchbilder verändern (Stichwort: Multimedia), braucht es weitere Forschung von Schulbuchbildern in Unterrichtsmedien sowie deren tatsächlicher Lehr-Lernnutzung.

Literatur

- Boyer, Ludwig (2000): Vom Schulboten zu Erziehung & Unterricht. 150 Jahre österreichische pädagogische Zeitschrift. Wien: Öbv.
- Bölsterli Bardy, Katrin/Scheid, Jochen/Hoesli, Matthias (2019): Wie könnten kompetenzorientierte Schulbücher den Theorie-Praxis-Bezug unterstützen? In: Cristophel, Eva/Hemmer, Michael/Korneck, Friederike/Leuders, Timo/Labudde, Peter (Hrsg.): Fachdidaktische Forschung zur Lehrerbildung. Münster: Waxmann, S. 51-62.
- Kaiser, Astrid (2022): Neue Einführung in die Didaktik des Sachunterrichts. Baltmannsweiler: Schneider.
- Kihm, Pascal/Diener, Jenny/Peschel, Markus (2018): Kinder forschen – Wege zur (gemeinsamen) Erkenntnis. In: Peschel, Markus/Kelkel, Mareike (Hrsg.): Fachlichkeit in Lernwerkstätten – Kind und Sache in Lernwerkstätten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 66-84.
- Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz.
- Neuböck-Hubinger, Brigitte/Peschel, Markus (2021): Das Schulbuch im Sachunterricht. Notwendige Änderungen für die Zukunft eines vielperspektivischen Sachunterrichts. In: Erziehung & Unterricht, Jg. 171, Nr. 7-8, S. 703-708.

- Neuböck-Hubinger, Brigitte/Peschel, Markus (2023): Lernen mit Bildern aus Schulbüchern des Sachunterrichts. In: Haider, Michael/Böhme, Richard/Gebauer, Susanne/Gößinger, Christian/Munser-Kiefer, Meike/Rank, Astrid (Hrsg.): Nachhaltige Bildung in der Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 267-272.
- Neuböck-Hubinger, Brigitte/Peschel, Markus (2024): Der Wandel von Schulbuchbildern – Eine Analyse am Beispiel von österreichischen Schulbüchern. In: Egger, Christina/Neureiter, Herbert/Goll, Thomas (Hrsg.): In Alternativen denken – Kritik, Reflexion und Transformation im Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 155-163.
- Oelkers, Jürgen (2010): Lehrmittel. Rückgrat des Unterrichts. In: Zeitschrift für Lehrkräfte in der Berufsbildung, Nr. 1, S. 18-21.
- Peschel, Markus (2016): Offenes Experimentieren – Individuelles Lernen. Aufgaben in Lernwerkstätten. In: Hahn, Heike (Hrsg.): Paradigmen und Paradigmenwechsel in der Grundschulpädagogik. Baltmannsweiler: Schneider, S. 120-129.

Autor:innen

Neuböck-Hubinger, Brigitte, Dozentin an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich, ORCID: 0000-0002-3916-5369

Peschel, Markus, Dr., Professor für Didaktik des Sachunterrichts an der Universität des Saarlandes, ORCID: 0000-0002-1334-2531

*Birte Oetjen, Daniel Then, Anna-Katharina Widmer,
Cornelia Gar, Eva-Maria Kirschhock, Miriam Hess,
Sabine Martschinke und Sanna Pohlmann-Rother*

Kognitive Aktivierung und konstruktive Unterstützung mit digitalen, adaptiven Lernangeboten – Konzeption und erste Ergebnisse des Forschungsprojektes KAKUDA

Abstract

Der vorliegende Beitrag gibt einen Einblick in Konzeption und Ergebnisse des bayerischen Forschungsprojektes KAKUDA (*Kognitive Aktivierung und konstruktive Unterstützung mit digitalen, adaptiven Angeboten*). Ausgangspunkt des Beitrags bilden theoretische Überlegungen zur Unterrichtsqualität in einem digital gestützten Unterricht sowie bedeutsame professionelle Kompetenzaspekte für den qualitätsvollen Einsatz digitaler Lernangebote. Derzeit mangelt es an empirischen Ergebnissen für die Grundschule, inwiefern digitale Lernangebote kognitiv aktivierend, konstruktiv unterstützend und adaptiv im Grundschulunterricht eingesetzt werden und wie dieser Einsatz mit medienbezogenen Überzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehrkräfte verknüpft ist. Erste deskriptive Ergebnisse im Projekt KAKUDA geben Hinweise darauf, dass Grundschullehrkräfte selten kognitiv aktivierende digitale Angebote in ihrem Deutschunterricht einsetzen. Häufiger werden hingegen konstruktiv unterstützende und adaptive digitale Lernangebote genutzt. Die Grundschullehrkräfte stehen dem Einsatz digitaler Angebote im Deutschunterricht darüber hinaus positiv gegenüber, schätzen sich für deren Einsatz allerdings nur bedingt selbstwirksam ein. Gerade in Bezug auf den kognitiv aktivierenden sowie selbstwirksamen Einsatz digitaler Angebote im Deutschunterricht wird der Fortbildungsbedarf der Lehrkräfte deutlich.

Schlüsselwörter

Digitale Lernangebote, Unterrichtsqualität, Lehrkräfteprofessionalität, Grundschulunterricht

1 Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand

Als zentraler Teil der kindlichen Lebenswelt (Irion 2018) und nicht zuletzt infolge der COVID-19-Pandemie gelten digitale Medien in der Grundschule als zunehmend bedeutsam. Digitalen Lehr-Lernangeboten wird das Potenzial zugeschrieben, schulische Bildungs- und Lernprozesse zu optimieren (Böhme/Munser-Kiefer/Prestridge 2020). Allerdings zeigen Ergebnisse der IGLU-Studie 2021, dass in Deutschland Schüler:innen, die digitale Angebote (d.h. Computer, Laptops, Tablets) regelmäßig für die Informationssuche in ihrem Leseunterricht nutzen, eine vergleichsweise geringe Lesekompetenz aufweisen (Lorenz/Goldhammer/ Glondys 2023). Der Einsatz digitaler Angebote verspricht dementsprechend noch keinen grundsätzlich höheren Lernerfolg (Hess et al. in Druck). Für einen tatsächlich lernförderlichen Einsatz digitaler Angebote ist vielmehr ausschlaggebend, *wie* diese im Unterricht eingesetzt werden (Schaumburg 2022). Kennzeichen eines lernwirksamen Unterrichts, auch mit digitalen Angeboten (Quast/Rubach/Lazarides 2021), lassen sich aus der Unterrichtsqualitätsforschung ableiten. Hier werden nicht die Oberflächenmerkmale, wie z. B. der Einsatz (digitaler) Medien, Methoden oder auch Sozialformen, als Stellschrauben guten Unterrichts identifiziert, sondern dessen Tiefenstrukturen (Decristan et al. 2020). Neben strukturierenden und organisierenden Aspekten, wie effektiver Klassenführung oder inhaltlicher und struktureller Klarheit, verbessern besonders solche Aspekte die Qualität des Unterrichts, die auf die individuelle Passung und Unterstützung der Kinder abzielen, d.h. kognitive Aktivierung, konstruktive Unterstützung und Adaptivität (Hess/Elting in Druck). Digitale Angebote kognitiv aktivierend, konstruktiv unterstützend und adaptiv einzusetzen, erfordert jedoch professionelle Kompetenzen auf Seiten der Lehrkräfte (Waffner 2020). Als einflussreiche Aspekte professioneller Handlungskompetenzen für den qualitätsvollen Einsatz digitaler Angebote gelten u. a. medienbezogene Überzeugungen und motivationale Orientierungen (ebd.). Erste Studien zum qualitätsvollen Einsatz digitaler Lernangebote an weiterführenden Schulen zeigen, dass gerade medienbezogene Überzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrkräften mit dem qualitätsvollen Einsatz digitaler Angebote zusammenhängen (Quast/Rubach/Lazarides 2021). Derzeit gibt es allerdings keine Studien zur Qualität digitaler Angebote im Grundschulunterricht und deren Zusammenhang mit Überzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrkräften.

2 Das Forschungsprojekt KAKUDA

Diese Desiderata greift das Forschungsprojekt KAKUDA auf. Das Projekt ist im Rahmen der bayerischen Forschungsinitiative „Förderung der Lern- und Persönlichkeitsentwicklung in digital gestützten Lernumgebungen“ entstanden (vgl. hierzu Elting et al. im themenbezogenen Band, <https://www.uni-regensburg.de/humanwissenschaften/grundschultagung2016/die-konferenz/forschungsinitiative/index.html>). Der Fokus des Projekts KAKUDA liegt auf der Qualität eines digital gestützten Deutschunterrichts sowie der Professionalität von Grundschullehrkräften im digital gestützten Deutschunterricht. Das Projekt geht drei zentralen Fragestellungen nach:

1. Erstens wird untersucht, wie häufig Grundschullehrkräfte qualitätsvolle, d. h. kognitiv aktivierende, konstruktiv unterstützende und adaptive, digitale Angebote in ihrem Deutschunterricht einsetzen.
2. Zweitens werden die medienbezogenen Überzeugungen sowie Selbstwirksamkeitserwartungen bezüglich des mediendidaktischen Einsatzes digitaler Angebote analysiert.
3. Drittens werden Zusammenhänge zwischen medienbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen und Überzeugungen als Aspekte professioneller Handlungskompetenz und dem qualitätsvollen Einsatz digitaler Angebote geprüft.

Im vorliegenden Beitrag werden die ersten beiden Fragestellungen adressiert. Die KAKUDA-Studie fokussiert eine querschnittliche Online-Fragebogenerhebung mit 224 bayerischen Grundschullehrkräften (weiblich: 94 %; Dienstjahre: $M = 16.61$, $SD = 9.23$), die im Erhebungszeitraum von November 2022 bis Juni 2023 durchgeführt wurde. Neben Hintergrundmerkmalen, wie Klassenkomposition (z. B. Anzahl der Kinder in der Klasse: $M = 21.80$, $SD = 3.22$) oder technischer Ausstattung der Schule (z. B. Anzahl an zur Verfügung stehenden Tablets: $M = 17.11$, $SD = 7.89$), wurden die Lehrkräfte auf vierstufigen Likertskalen zu ausgewählten Unterrichtsqualitätsaspekten (1 = sehr selten, 4 = sehr häufig) sowie Aspekten ihrer professionellen Handlungskompetenz (1 = trifft nicht zu, 4 = trifft zu) befragt (vgl. Tab. 1).

Tab. 1: Variablen und Beispielitems zur Unterrichtsqualität und Lehrkräfteprofessionalität der Fragebogenerhebung im Überblick

Variable	Quelle	Itemanzahl	α
Kognitive Aktivierung	Eigenkonstruktion	9	.90
Beispielitem: Die von mir gestellten digitalen Angebote im Deutschunterricht fördern eine vertiefte Auseinandersetzung mit den jeweiligen Lerngegenständen und gehen über reine Übungsaufgaben hinaus.			
Konstruktive Unterstützung	Adaption nach Quast/ Rubach/Lazarides (2021)	3	.80
Beispielitem: Beim Einsatz digitaler Angebote in meinem Deutschunterricht erhalten die Kinder von mir als Lehrkraft Hinweise, was sie verbessern können.			
Adaptivität	Adaption nach Meschede/Hardy (2020)	7	.92
Beispielitem: Wenn ich digitale Angebote im Deutschunterricht einsetze, dann achte ich darauf, dass die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler:innen produktiv genutzt werden.			
Technikbereitschaft	Adaption nach Neyer/ Felber/Gebhardt (2012)	5	.83
Beispielitem: Ich finde schnell Gefallen an neuen digitalen Angeboten für den Deutschunterricht.			
Mediendidaktische Selbstwirksamkeitserwartungen	Adaption nach Herzig u. a. (2015)	6	.86
Beispielitem: Ich finde es einfach, Unterrichtseinheiten für den Deutschunterricht unter Einsatz von digitalen Angeboten zu planen.			
Mediendidaktische Überzeugungen	Adaption nach Herzig u. a. (2015)	6	.75
Beispielitem: Ich finde, dass digitale Angebote im Deutschunterricht dazu genutzt werden können, Schüler:innen ein Thema selbst erkunden zu lassen.			

Erste Ergebnisse zeigen, dass Lehrkräfte nach eigenen Angaben selten kognitiv aktivierende ($M = 2.34$, $SD = 0.58$), dafür häufiger adaptive ($M = 2.83$, $SD = 0.67$) und konstruktiv unterstützende ($M = 2.80$, $SD = 0.72$) digitale Angebote in ihrem Deutschunterricht einsetzen. Auch zeigen die Ergebnisse, dass die Lehrkräfte dem Einsatz digitaler Angebote zwar positiv gegenüberstehen ($M = 2.96$, $SD = 0.49$), sich dabei allerdings nur als bedingt selbstwirksam erleben ($M = 2.53$, $SD = 0.71$). Damit verweisen die ersten deskriptiven Befunde auf den Fort- und Weiterbildungsbedarf der Lehrkräfte, insbesondere in Bezug auf den qualitativ hochwertigen Einsatz digitaler Angebote im Deutschunterricht.

3 Ausblick

Die hier dargestellten Ergebnisse geben einen ersten Einblick und können als Ausgangspunkt für weitere Erhebungen und Auswertungen im Projekt dienen. Ausgehend von den Ergebnissen der KAKUDA-Studie widmet sich eine Folge-studie des Projektes daher einer Fortbildungsreihe für Lehrkräfte, die auf den qualitätsvollen Einsatz digitaler Angebote im Deutschunterricht abzielt (Hess et al. in Druck). Dabei wird insbesondere der kognitiv aktivierende Einsatz digitaler Angebote fokussiert.

Dass die Daten in einem Querschnittsdesign sowie in Form von Selbsteinschätzungen der Lehrkräfte erhoben wurden, stellt eine Limitation der KAKUDA-Studie dar. Limitierend ist überdies die eher geringe Stichprobengröße. Das Forschungsprojekt KAKUDA adressiert dennoch aktuelle Desiderate: So wird der qualitativ hochwertige Einsatz digitaler Angebote sowie potenzielle Erklärvariablen wie medienbezogene Überzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen für einen digital gestützten Grundschulunterricht betrachtet. Weiterführend sollen im Forschungsprojekt Zusammenhänge analysiert werden.

Literatur

- Böhme, Richard/Munser-Kiefer, Meike/Prestridge, Sarah (2020): Lernunterstützung mit digitalen Medien in der Grundschule. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, Jg. 13, Nr. 1, S. 1-14.
- Decristan, Jasmin/Hess, Miriam/Holzberger, Doris/Praetorius, Anna-Katharina (2020): Oberflächen- und Tiefenmerkmale. Eine Reflexion zweier prominenter Begriffe der Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 66, S. 102-116.
- Elting, Christian/Meyer, Simon/Lohrmann, Katrin/Baumann, Rebecca/Oetjen, Birte/Lenzgeiger, Barbara/Wiederseiner, Victoria/Kantreiter, Julia/Widmer, Anna-Katharina/Kopp, Bärbel (i.D.): Veränderungen aufseiten der Lehrperson und des Unterrichts im Kontext der COVID-19-Pandemie. Befunde der Forschungsinitiative „Förderung der Lern- und Persönlichkeitsentwicklung in digital gestützten Lernumgebungen“.
- Herzig, Bardo/Schaper, Niclas/Martin, Alexander/Ossenschmidt, Daniel (2015): Schlussbericht. Verbund: M³K – Modellierung und Messung medienpädagogischer Kompetenz. Teilprojekt: Medien-erzieherische und mediendidaktische Facetten und handlungsleitende Einstellungen. Paderborn: Universität Paderborn.
- Hess, Miriam/Elting, Christian (i.D.): Anfangsunterricht.
- Hess, Miriam/Widmer, Anna-Katharina/Oetjen, Birte/Then, Daniel (i.D.): Unterricht mit digitalen Angeboten im Schriftspracherwerb. Auf die Tiefenstruktur kommt es an!
- Irion, Thomas (2018): Wozu digitale Medien in der Grundschule? In: Grundschule aktuell, Jg. 142, S. 3-7.
- Lorenz, Ramona/Goldhammer, Frank/Glondys, Manuel (2023): Digitalisierung in der Grundschule. In: McElvany, Nele/Lorenz, Ramona/Frey, Andreas/Goldhammer, Frank/Schilcher, Anita/Stubbe, Tobias C. (Hrsg.): IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre. Münster: Waxmann, S. 197-214.

- Meschede, Nicola/Hardy, Ilonca (2020): Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehramtsstudierenden zum adaptiven Unterrichten in heterogenen Lerngruppen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 23, Nr. 3, S. 565-589.
- Neyer, Franz J./Felber, Juliane/Gebhardt, Claudia (2012): Entwicklung und Validierung einer Kurzskaala zur Erfassung von Technikbereitschaft. In: Diagnostica, Jg. 58, Nr. 2, S. 87-99.
- Quast, Jennifer/Rubach, Charlott/Lazarides, Rebecca (2021): Lehrkräfteeinschätzungen zu Unterrichtsqualität mit digitalen Medien: Zusammenhänge zur wahrgenommenen technischen Schulausstattung, Medienunterstützung, digitalen Kompetenzselbsteinschätzungen und Wertüberzeugungen. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, Jg. 11, Nr. 2, S. 309-341.
- Schaumburg, Heike (2022): Individuelle Förderung mit digitalen Medien. In: DDS – Die Deutsche Schule, Jg. 114, Nr. 3, S. 250-262.
- Waffner, Bettina (2020): Unterrichtspraktiken, Erfahrungen und Einstellungen von Lehrpersonen zu digitalen Medien in der Schule. In: Wilmers, Annika/Anda, Carolin/Keller, Carolin/Ritterberger, Marc (Hrsg.): Bildung im digitalen Wandel. Die Bedeutung für das pädagogische Personal und für die Aus- und Fortbildung. Münster: Waxmann, S. 57-102.

Autor:innen

Oetjen, Birte, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Grundschulforschung der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg,
ORCID 0000-0003-4821-4537

Then, Daniel, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg,
ORCID: 0000-0003-4251-2752

Widmer, Anna-Katharina, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, ORCID: 0000-0002-4640-3687

Gar, Cornelia, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Ludwig-Maximilians-Universität München, ORCID: 0000-0003-1991-4438

Kirschhock, Eva-Maria, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Grundschulforschung der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg,
ORCID: 0000-0002-1310-8163

Hess, Miriam, Dr., Professorin für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg,
ORCID: 0000-0002-5070-5645

Martschinke, Sabine, Dr., Professorin für Grundschulpädagogik und -didaktik mit dem Schwerpunkt Umgang mit Heterogenität der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, ORCID 0000-0003-3492-6912

Pohlmann-Rother, Sanna, Dr., Professorin für Grundschulpädagogik und -didaktik der Julius-Maximilians-Universität Würzburg, ORCID 0000-0002-0857-256X

Alina Seger und Miriam Hess

Wie beurteilen Grundschullehramtsstudierende verschiedene Analysebedingungen beim Einsatz virtueller Unterrichtsvideos? Erste Ergebnisse aus dem Projekt „ViUVi“

Abstract

Im Lehramtsstudium hat der Einsatz von Unterrichtsvideos eine besondere Bedeutung. Im Projekt *ViUVi* werden verschiedene Lernsettings virtueller, asynchroner Unterrichtsvideoanalysen untersucht. Dieser Beitrag stellt ausgewählte Ergebnisse des Projekts vor. Dabei steht die Frage im Fokus, wie Grundschullehramtsstudierende verschiedene Formen virtueller Unterrichtsvideoanalysen (mit und ohne Austausch, mit und ohne zeitmarkenbasierten Annotationen) einschätzen. Vergleiche von vier verschiedenen Interventionsgruppen mit insgesamt $N=160$ Teilnehmer:innen zeigen, dass Studierende, die sich gemeinsam über die Unterrichtsvideos austauschten, ihren Lerneffekt selbst signifikant höher einschätzten als die Studierenden, die keinen Austausch hatten. Alle Interventionsgruppen schätzten den Austausch als hilfreich ein, insbesondere der Austausch mit Hilfe von zeitmarkenbasierten Annotationen wurde von den Studierenden als hilfreich bewertet.

Schlüsselwörter

Lehrkräftebildung, Unterrichtsvideos, virtuelle Lernsettings, Austausch, zeitmarkenbasierte Annotationen

1 Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand

1.1 Einsatz von Unterrichtsvideos in der Lehrer:innenbildung

Zunehmend werden in der Lehrer:innenbildung Unterrichtsvideos eingesetzt (vgl. Steffensky/Kleinknecht 2016). Insbesondere aufgrund der Herstellung von Praxisbezug und der Verringerung von trägem Wissen haben diese eine besondere Relevanz (vgl. Brophy 2004). Mehrfach konnten Forschungsbefunde bereits positive Effekte, beispielsweise für die professionelle Wahrnehmung angehender Lehrkräfte nachweisen (vgl. z. B. Gold/Hellermann/Holodynski 2017).

Immer häufiger werden Unterrichtsvideos im Studium auch virtuell und asynchron analysiert (vgl. Vohle/Reinmann 2012). Diesem Online-Setting werden spezifische Chancen zugesprochen. So kann beispielsweise der eigene Lernprozess flexibler organisiert und gestaltet werden (vgl. Grieschop 2017). Die Wirksamkeit der virtuellen Analyse von Unterrichtsvideos hängt allerdings von deren konkreten Ausgestaltung ab (vgl. Brophy 2004).

1.2 Formen der virtuellen Analyse von Unterrichtsvideos

Besonderes Potenzial dürfte dabei dem gemeinsamen Austausch unter den Studierenden zukommen. Einige Theorien und Forschungsbefunde (z. B. sozio-konstruktivistische Auffassung, vgl. Vygotsky 1978) verweisen auf die prinzipielle Bedeutsamkeit von Austausch für den Lernprozess (zusammenfassend z. B. Reinmann-Rothmeier/Mandl 1999). Bislang gibt es allerdings kaum Forschungsbefunde zur Wirksamkeit des virtuellen Austauschs von Lehramtsstudierenden über fremde Unterrichtsvideos. Erste Studienbefragungen deuten jedoch darauf hin, dass gerade in Online-Lernumgebungen der Austausch aus Studierendensicht bedeutend ist (vgl. Hess 2021).

Auch zeitmarkenbasierte Annotationen haben das Potenzial virtuelle Videoanalysen zu unterstützen. Dabei stoppen die Teilnehmer:innen an relevanten Stellen das Video und kommentieren diese (vgl. Krüger/Steffen/Vohle 2012). Zeitmarkenbasierte Annotationen können, wenn sie geteilt werden, gemeinsamen Austausch durch das Reagieren auf die bereits vorhandenen Kommentare ermöglichen (vgl. Vohle/Reinmann 2012). Da für die zeitmarkenbasierte Kommentierung das Auswählen konkreter Stellen notwendig ist, müssen die entsprechenden Situationen zunächst als relevant eingeschätzt werden. Daraus ergeben sich besondere Chancen für Reflexions- und Lernprozesse (vgl. Krüger/Steffen/Vohle 2012). Auch die Verbalisierung und Explikation der Beobachtungen kann vorteilhaft sein (vgl. Vohle/Reinmann 2012). Von Wachter und Lewalter (2023) konnten in einem Review zeigen, dass Annotationen bei Videos aus dem eigenen Unterricht meist positive Auswirkungen auf die Lernwirksamkeit haben. Es bedarf allerdings weiterer Forschung zur Bedeutsamkeit zeitmarkenbasierter Annotationen für die Analyse von fremden Unterrichtsvideos (ebd.).

2 Fragestellung & Ziele der Untersuchung

Das Projekt „Virtuelle Unterrichtsvideoanalysen“ geht der übergeordneten Frage nach, inwieweit verschiedene Formen virtueller Unterrichtsvideoanalysen (Austausch, zeitmarkenbasierte Annotationen) Grundschullehramtsstudierende bei der Durchführung von Online-Unterrichtsvideoanalysen unterstützen können. Der vorliegende Beitrag untersucht folgende ausgewählte Teilfragestellungen:

Wirksamkeit des Austauschs in den Studierendeneinschätzungen

- Wie beeinflusst der Austausch die Einschätzungen der Studierenden hinsichtlich Zufriedenheit, Motivation und Lerneffekt?
- Wie beurteilen die Studierenden das Unterstützungspotenzial durch den Austausch im Zuge der Videoanalysen?

Wirksamkeit zeitmarkenbasierter Annotationen in den Studierendeneinschätzungen

- Wie beeinflussen zeitmarkenbasierte Annotationen die Studierendeneinschätzungen hinsichtlich Zufriedenheit, Motivation und Lerneffekt?
- Wie beurteilen die Studierenden das Unterstützungspotenzial durch zeitmarkenbasierte Annotationen im Zuge der Videoanalysen?

3 Methodisches Design

Im Rahmen einer quasi-experimentellen Interventionsstudie wurden vier Gruppen mit jeweils verschiedenen Settings zur Analyse von Unterrichtsvideos verglichen (mit und ohne Austausch, mit und ohne zeitmarkenbasierten Annotationen). An der Erhebung nahmen insgesamt $N=160$ Grundschullehramtsstudierende der Universität Bamberg (88.8% weiblich, Alter: $M=21.46$, $SD=3.13$, Semester: $M=3.34$, $SD=0.84$) teil. Vor und nach den Interventionen wurde ein Fragebogen eingesetzt (für weitere Informationen zum Design der Gesamtstudie vgl. Seger/Hess 2023).

Zur Erhebung der Studierendensichtweise wurde im Rahmen des Posttests ein selbstentwickeltes Instrument mit geschlossenen und offenen Fragen verwendet. Erhoben wurden hierbei Zufriedenheit, Motivation und subjektiver Lerngewinn. Außerdem bewerteten die Studierenden die Analysebedingungen „Austausch“ und „zeitmarkenbasierte Annotationen“ hinsichtlich des jeweiligen Unterstützungspotenzials. Für die geschlossenen Fragen wurden 5-stufige Likertskalen eingesetzt. Um Unterschiede zwischen den Gruppen zu untersuchen, wurden ANOVAs und t-Tests mit dem Programm IBM SPSS Statistics 29 durchgeführt. Die offenen Fragen wurden mittels zusammenfassenden Inhaltsanalysen (vgl. Mayring 2022) ausgewertet. Das Codesystem wurde induktiv am Material entwickelt.

4 Ergebnisse der Studierendeneinschätzungen

4.1 Wirksamkeit des Austauschs

Vergleicht man alle vier Gruppen miteinander, zeigen die Ergebnisse, dass es weder hinsichtlich Zufriedenheit noch im Hinblick auf die Motivation signifikante Unterschiede gibt. Allerdings lässt sich ein signifikanter Unterschied bei der Ein-

schätzung des Lerneffekts erkennen ($F(3, 85.44) = 3.46, p = .020$). Betrachtet man die einzelnen Mittelwerte deskriptiv, zeigt sich, dass die beiden Gruppen, die sich über die Unterrichtsvideos austauschten (Gruppen 3 & 4), höhere Werte aufweisen (siehe Tab. 1).

Tab. 1: Einschätzung des Lerneffekts (5-stufige Skala)

	Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3	Gruppe 4
Austausch	x	x	✓	✓
Annotationen	✓	x	✓	x
$M_{\text{Lerneffekt}}$	4.09	4.16	4.44	4.44
$SD_{\text{Lerneffekt}}$	0.61	0.57	0.67	0.59

Vergleicht man nun die zusammengefassten Gruppen 1 und 2 (ohne Austausch) mit den zusammengefassten Gruppen 3 und 4 (mit Austausch), zeigt sich ein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Gruppen ($t(158) = -3.224, p = .002, d = 0.51$). Studierende, die sich gemeinsam über die Unterrichtsvideos austauschten, schätzten ihren Lerneffekt somit signifikant besser ein als die Studierenden, die keinen Austausch hatten.

Diese Ergebnisse werden auch durch die direkte Beurteilung des Austauschs durch die Studierenden gestützt. 55% der Personen aus Gruppe 1 und 2 (ohne Austausch) gaben an, dass der Austausch über die Unterrichtsvideos hilfreich gewesen wäre. Bei Gruppe 3 und 4 (mit Austausch) gaben 72% an, dass der Austausch über die Unterrichtsvideos hilfreich war.

Genauere Informationen und Begründungen lassen sich in der Auswertung der offenen Fragen finden. Hier wurde häufig auf einen Mehrwert des Austauschs durch verschiedene Einschätzungen und Perspektiven hingewiesen. Beispielsweise schrieb eine Person: *„Somit erhält man einen Einblick in Sichtweisen und Erfahrungen von anderen“*. Auch nannten einige Studierende das Erkennen neuer Aspekte als zentrales Argument für die Nützlichkeit des Austauschs (*„Manchmal entdeckten Kommiliton:innen Aspekte, die einem selbst nicht auffallen“*). Aber auch die Bestätigung der eigenen Meinung oder das Überdenken der eigenen Einschätzung wurden genannt.

4.2 Wirksamkeit zeitmarkenbasierter Annotationen

Betrachtet man die Beurteilungen der Nützlichkeit des Austauschs durch die beiden Austausch-Gruppen (3 und 4) jeweils einzeln, lässt sich ein signifikanter Unterschied feststellen ($t(80) = -2.71, p = .008, d = 0.60$): Die Studierenden, die sich mit Hilfe von Annotationen über die Unterrichtsvideos austauschten (Gruppe 3),

beurteilten den Austausch als signifikant hilfreicher als die Studierenden, die sich ohne Annotationen über die Videos austauschten (Gruppe 4).

Der Mehrwert zeitmarkenbasierter Annotationen spiegelt sich auch bei der direkten Beurteilung des Unterstützungspotenzials dieser wider. 84% der Grundschullehramtsstudierenden aus den Gruppen 1 und 3 (mit Annotationen) gaben an, dass der Einsatz zeitmarkenbasierter Annotationen hilfreich war. Begründungen für die Wirksamkeit der Annotationen finden sich auch hier in den offenen Antworten der Teilnehmer:innen. Besonders häufig wurden die Konzentration auf Wesentliches und eine intensive Auseinandersetzung mit Situationen (z. B. „*Da man sich diese Situationen nun intensiver und öfters angesehen hat und so mehr wahrnehmen konnte*“) genannt.

Bei den Angaben zu Zufriedenheit, Motivation und Lerneffekt zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden zusammengefassten Gruppen (Annotationen vs. keine Annotationen).

5 Fazit und Ausblick

Insgesamt deuten die Ergebnise der Studierendeneinschätzungen auf die Wirksamkeit von Austausch und zeitmarkenbasierten Annotationen bei der virtuellen Analyse von Unterrichtsvideos hin. Allerdings wurden hier bislang lediglich Studierendeneinschätzungen analysiert. Die Fragen, inwieweit die Analysebedingungen tatsächlich einen Lerneffekt haben und inwiefern tatsächlich ein ‚echter‘ Austausch zwischen den Studierenden stattgefunden hat, bleiben an dieser Stelle noch unberücksichtigt. Diesen Fragen wird im weiteren Verlauf des Projekts nachgegangen, indem die Entwicklung der professionellen Wahrnehmung und die Selbstwirksamkeit von Klassenführung vom Vor- zum Nachtest analysiert werden. Außerdem werden die entstandenen schriftlichen Dokumente mit Blick auf den Austausch der Studierenden untereinander ausgewertet (z. B. „Inwiefern diskutieren die Studierenden über relevante Ereignisse aus dem Video?“).

Literatur

- Brophy, Jere (Hrsg.) (2004): Using video in teacher education. Amsterdam: Elsevier.
- Gold, Bernadette/Hellermann, Christina/Holodysnki, Manfred (2017): Effekte videobasierter Trainings zur Förderung der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen über Klassenführung im Grundschulunterricht. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 20, Nr. 1, S. 115-136.
- Griesehop, Hedwig Rosa (2017): Wege in die Online-Lehre: Wie lassen sich Lehrende gewinnen und motivieren? In: Griesehop, Hedwig R./Bauer, Edith (Hrsg.): Lehren und Lernen online. Lehr- und Lernerfahrungen im Kontext akademischer Online-Lehre. Wiesbaden: Springer VS, S. 67-80.
- Hess, Miriam (2021): „Man vergisst nicht den Bezug zur Praxis.“ Das Lernen mit Videos in der digitalen Lehrerbildung aus Studierendensicht. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand, Jg. 14, Nr. 1, S. 52-79.

- Krüger, Marc/Steffen, Ralf/Vohle, Frank (2012): Videos in der Lehre durch Annotationen reflektieren und aktiv diskutieren. In: Csanyi, Gottfried/Reichl, Franz/Steiner, Andreas (Hrsg.): *Digitale Medien – Werkzeuge für exzellente Forschung und Lehre*. Münster: Waxmann, S. 198-210.
- Mayring, Philipp (2022): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Reinmann-Rothmeier, Gabi/Mandl, Heinz (1999): Teamlüge oder Individualisierungsfalle? Eine Analyse kollaborativen Lernens und deren Bedeutung für die Förderung von Lernprozessen in virtuellen Gruppen (Forschungsbericht Nr. 115). München: Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie.
- Seger, Alina/Hess, Miriam (2023): Wie gelingen virtuelle Analysen von Unterrichtsvideos im Grundschullehramtsstudium? Variation der Analysebedingungen in der quasi-experimentellen Interventionsstudie "ViUVi". In: Haider, Michael/Böhme, Richard/Gebauer, Susanne/Gößinger, Christian/Munser-Kiefer, Meike/Rank, Astrid (Hrsg.): *Nachhaltige Bildung in der Grundschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 373-376.
- Steffensky, Mirjam/Kleinknecht, Marc (2016): Wirkungen videobasierter Lernumgebungen auf die professionelle Kompetenz und das Handeln (angehender) Lehrpersonen. Ein Überblick zu Ergebnissen aus aktuellen (quasi-)experimentellen Studien. In: *Unterrichtswissenschaft*, Jg. 44, Nr. 4, S. 305-321.
- Vohle, Frank/Reinmann, Gabi (2012): Förderung professioneller Unterrichtskompetenz mit digitalen Medien: Lehren lernen durch Videoannotationen. In: *Jahrbuch Medienpädagogik* 9, S. 413-430.
- Von Wachter, Jana-Kristin/Lewalter, Doris (2023): Video Annotation as a Supporting Tool for Video-based Learning in Teacher Training – A Systematic Literature Review. In: *International Journal of Higher Education*, Jg. 12, Nr. 2, S. 1-19.
- Vygotski, Lev S. (1978): *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Autorinnen

Seger, Alina, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, ORCID: 0000-0002-6778-6031

Hess, Miriam, Dr., Professorin für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, ORCID: 0000-0002-5070-5645

Lea Sturm

Teilhabe durch adaptiven und digital gestützten Sachunterricht fördern?

Abstract

Wie kann ein Sachunterricht geplant werden, sodass er allen Kindern gleiche Teilhabechancen sowohl in der Klassengemeinschaft als auch in der Gesamtgesellschaft ermöglicht? Das DigITAL-Projekt hat zum Ziel, verschiedene Eigenschaften von inklusivem, adaptivem und digital unterstütztem Unterricht zu erforschen. Diese Teilstudie fokussiert darauf, ausgehend von der Adaption, die von Studierenden wahrgenommenen Synergien zwischen den Bereichen Adaption, Teilhabe und digitalen Medien zu untersuchen.

Im Rahmen eines qualitativen Forschungsdesigns werden die handlungsleitenden Sichtweisen der Studierenden auf die Planung von einem adaptiven und digital gestützten Sachunterricht analysiert. Mithilfe teilstrukturierter, problemzentrierter Interviews werden die Studierenden zu ihren subjektiven Relevanzen, didaktischen Verknüpfungen und fachlichen Hintergründen zu Adaption, Teilhabe und den digitalen Medien befragt. Es zeigt sich, dass die Studierenden Synergien zwischen den drei Interessenbereichen erkennen. Ferner gehen sie davon aus, dass ein adaptiver Unterricht die Teilhabe fördert und durch digitale Unterstützung die Anpassung erleichtert werden kann, um allen Kindern einen Zugang zur Thematik und dem gemeinsamen Unterrichtsthema zu ermöglichen.

Schlüsselwörter

Adaptiver Unterricht, digitale Medien, Sachunterricht, Teilhabe

1 Adaptiver Unterricht

Ein Unterricht, der alle Kinder einbezieht, erfordert, dass die Individualität der einzelnen Schüler:innen nicht nur wahrgenommen, sondern auch respektiert wird. Die jeweiligen Stärken der Schüler:innen sollten zum Ansatzpunkt für das gemeinsame Lernen gemacht werden (Schluchter 2019, S. 199). An diesem Punkt setzt auch die Idee des adaptiven Unterrichts an. Dieser Ansatz zielt darauf ab, sozialen Kontext, Vorwissen und Interessen der Kinder ins Zentrum des Unterrichts

zu rücken. Dies kann erreicht werden durch die Anpassung und Differenzierung des gemeinsamen Unterrichtsgegenstandes (König et al. 2021, S. 471). Das Lehrkräftehandeln muss also unter der Prämisse erfolgen, eine Passung zwischen den Angeboten der Lehrkraft und den Voraussetzungen der Schüler:innen zu schaffen (Hardy/Mannel/Meschede 2021, S. 17f.). Dieser Ansatz findet seinen Anfang nicht erst im Unterricht, sondern bereits in der Planungsphase. Dabei müssen das Vorwissen und die kognitiven Niveaus der Schüler:innen in die Unterrichtsplanung einfließen. Lehrkräfte müssen sich fragen, in welchem Maße sie diese Voraussetzungen berücksichtigen, da häufig genau dieser Aspekt vernachlässigt und der Unterricht stattdessen für ein hypothetisches Durchschnittskind geplant wird, wie König/Buchholtz/Dohmen (2015, S. 381f.) anmerken.

1.1 Adaptiver Sachunterricht

Im Sachunterricht sollen die Kinder dabei unterstützt werden, sich Wissen über die Umwelt anzueignen. Es sollen sinnvolle Zugangsweisen, Methoden und Arbeitsformen zum gemeinsamen Gegenstand gefunden werden. Das im Sachunterricht Erlernte soll den Kindern ermöglichen, sich in der modernen Gesellschaft zu orientieren und aktiv in ihrer Lebenswelt zu agieren (Kahlert 2022, S. 30). Dies meint, auch bezogen auf die Adaption, eine doppelte Anschlussfähigkeit zum gemeinsamen Gegenstand herzustellen. Zum einen soll folglich Anschluss gefunden werden an die Lerngruppe, aber auch an die jeweilige Lernausgangslage des einzelnen Kindes (ebd.; S. 232). Jede:r Schüler:in soll es möglich sein, angemessene Ziele auf unterschiedlichen Wegen, durch unterschiedliche Kontexte zu verfolgen (Gervé 2021, S. 54f.). Für die Ansprüche an den Sachunterricht bedeutet dies, die Vielfalt, als Chance in den Unterricht aufzunehmen und herauszufinden, was die Kinder benötigen, um an ihrer Lebenswelt teilhaben zu können (Kahlert 2022, S. 88ff.).

1.2 Adaption durch Medien

Die kindlichen Lebenswelten sind in der heutigen Zeit immer auch Medienwelten. Dies bedeutet, dass die digitalen Medien als lebensweltlicher Gegenstand in den Unterricht aufgenommen werden sollten (Brüggemann 2019, S. 112). Diese Medien ermöglichen es, Phänomene zu erschließen, Zusammenhänge zu verdeutlichen und zuvor Unzugängliches zugänglich zu machen. Zudem wird es mit den digitalen Medien möglich, die Sache zu gestalten, sich selbst auszudrücken, sich mitzuteilen und mitzudiskutieren (Bröll/Andersen 2022, S. 7f.). Digitale Technologien ermöglichen somit einen Bildungszugang für alle, verbunden mit individueller Förderung für jeden Einzelnen. Für die Lehrperson bedeutet die im Umkehrschluss, dass die mehr Zeit hat, um die Aufgaben als Lernbegleiter wahrzunehmen. Daraus erfolgt wiederum mehr Teilhabe und Chancengleichheit (Dräger/Müller-Eisel 2019, S. 82).

2 Forschungsfrage und methodische Zugänge

Das Forschungsinteresse geht in diesem Fall vom adaptivem (Sach-)Unterricht aus. Welche Synergien sehen die Studierenden für einen solchen Unterricht mit den digitalen Medien, um am Ende eine Teilhabe für alle Kinder garantieren zu können? Dabei sind die handlungsleitenden Sichtweisen der Studierenden von besonderer Bedeutung.

Im Kontext des Seminars „Inklusion im Sachunterricht: Didaktische und methodische Aspekte“ wurden im Sommersemester 2022 adaptive Planungen von Lerngelegenheiten, der Studierenden, näher untersucht. Für das purposive Sampling, basierend auf Flick (2019), erfolgte die Auswahl der Interviewpartner mithilfe spezifischer Kriterien nach König et al. (2015; 2021). In leitfadengestützten und problemorientierten Interviews wurden die Studierenden zu ihren subjektiven Wahrnehmungen in den Bereichen Inklusion, Adaption und digitale Medien befragt. Diese Interviews wurden daraufhin mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) ausgewertet.

3 Ergebnisse: Synergien zwischen adaptivem Unterricht und digitalen Medien aus Sicht von Studierenden

In den Interviews betonten die Studierenden ihre Wahrnehmung von Synergien zwischen den Bereichen Adaption, Teilhabe und digitalen Medien. Sie glauben, dass es die digitalen Medien möglich machen, Adaption und Teilhabe konkret im Unterricht umzusetzen. Die Studierenden möchten die Medien nutzen, um in Einklang mit der Didaktik des Sachunterrichts an der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler anzusetzen.

[...] Zu wissen, ich habe Schüler X der kommt mit Videos zurecht, warum gebe ich dem nicht die Möglichkeit und gebe einen Text. Jeder hat dann seinen Zugang und dann ist die Teilhabe gegeben, damit auch jeder mitreden kann (LU17M0).

Oft genannt wird von den Studierenden die Gewährleistung von Teilhabe am Gegenstand. So wird auch eine Teilhabe an den Aktivitäten der Lerngruppe möglich.

[...] Und vielleicht auch, dass sie sich auch als Teil der Gruppe fühlen, wenn man jetzt zum Beispiel ein Kind im Rollstuhl hat und dann auch eins auf die Bilder macht, das ist das für die auch gut, weil es dann halt auch normal scheint (FR19A7).

Zu dieser Auffassung der Teilhabe der Studierenden gehören auch Zugänge zum gemeinsamen Gegenstand. Auch hierzu möchten sie die digitalen Medien nutzen.

Gerade die QR-Codes, dass man sich was vorsprechen lassen kann, das fand ich eine gute Idee. Den Text vor sich zu haben und dann das als Hilfestellung. Das kennt man ja

auch von Untertiteln bei Filmen. Da kann ich mir das vorstellen, aber auch unterschiedliche Zugänge zu bieten. Da kann man besser auf die einzelne Lebenswelt der Kinder eingehen (LU27I1).

Das kann gut gefördert werden Inklusion heißt ja auch auf die Kinder eingehen. Das kann man mit den Zugängen machen und das ist leichter mit den digitalen Medien. Viel leichter wie mit Blättern. Da kann man besser inklusiv unterrichten (LU27I1).

Auch im Bereich der Adaption erachten die Studierenden die digitalen Medien als hilfreich.

Oder in der Vertiefung oder Differenzierung, dass man noch mal mehr Wissen reinpacken kann. Oder auch für Kinder, wo jetzt die Sprache ein Problem ist. Dass Wörter mit dem Stift, dass man die anklicken kann, dass man visuell aber auch einen auditiven Zugang hat. Um es auf den Punkt zu bringen: um verschiedene Zugänge zu schaffen, als Vertiefung oder auch als Kontrolle [...] (WA24B9).

Digitale Medien bieten somit eine Vielzahl von Möglichkeiten, Unterrichtsinhalte so anzupassen, dass alle Schüler:innen aktiv daran teilnehmen können. Die Studierenden erkennen auch, dass digitale Medien in den Lebenswelten der Kinder eine bedeutende Rolle einnehmen, und befürworten daher ihren Einsatz im Unterricht. Bei der Adaption fokussieren sich die Aussagen der Studierenden hauptsächlich auf die Lernschwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler, einschließlich der Erstellung von speziellem Material, zusätzlicher Hilfsmittel und der Berücksichtigung verschiedener Sinneswahrnehmungen.

Zusammenfassend erkennen die Studierenden in digitalen Medien das Potenzial, Teilhabe im Unterricht zu fördern und beabsichtigen, diese zur Unterstützung der Bedürfnisse der Kinder und zur Erreichung von Partizipation einzusetzen.

4 Fazit

Die inklusive Medienbildung geht von Synergien zwischen Teilhabe und digitalen Medien aus. So wird Teilhabe in Medien, an Medien und durch Medien gefördert. Diese Bereiche beinhalten die Repräsentation von allen sozialen Gruppen, Barrierefreiheit, das Kommunizieren und Beteiligen an öffentlichen Diskursen. Zusammengefasst möchte die inklusive Medienbildung eine Teilhabe und Partizipation für alle (Zorn/Schluchter/Bosse 2019, S. 28). Auch die KMK sieht in den digitalen Medien die Möglichkeit zur Herstellung von Chancengleichheit in den Lebenswelten der Kinder (Kultusministerkonferenz 2021, S. 5f.).

In einer angedachten Fortführung der Studie sollen die befragten Studierenden nach dem Praxissemester erneut befragt werden. Dabei soll untersucht werden, ob sie in der Praxis tatsächlich einen adaptiven und digital angereicherten Unterricht planen und ausbringen konnten, um die Teilhabe der Schüler:innen zu stärken.

Es ist zu betonen, dass Studierende Potenziale der digitalen Medien erkennen, um Adaption und Teilhabe im Unterricht umzusetzen. Durch die Individualisierung des Lernens kann auf die verschiedenen Bedürfnisse der Schüler:innen eingegangen werden. Ein zentraler Punkt für die Studierenden ist die konkrete Gewährleistung von Teilhabe im Unterricht. Die digitalen Medien scheinen für sie die Möglichkeit zu haben, den Unterricht so zu gestalten, dass jedes Kind am Lernprozess mitwirken kann. Einige der Studierenden sind sogar der Ansicht, dass eine Umsetzung des Adaptiven Unterrichts ohne die digitalen Medien gar nicht erst möglich sei. Denn die digitalen Medien erleichtern den Zugang zum Unterrichtsgegenstand und somit erhöhen sie auch die Teilhabe an diesem. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Studierende die digitalen Medien dazu nutzen möchten, allen Schüler:innen gerecht zu werden, um sie am Unterricht gleichberechtigt teilhaben zu lassen.

Literatur

- Bröll, Leena Kristina/Andersen, Gesine (2022): Digitale Medien im Sachunterricht. Ideen für die Grundschule. Berlin: Cornelsen.
- Brüggemann, Marion (2019): Berufsfeld Grundschule. In: Bosse, Ingo/Schluchter, Jan-René/Zorn, Isabel (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Medienbildung. Weinheim: Beltz Juventa, S. 111–118.
- Dräger, Jörg/Müller-Eiselt, Ralph (2019): Gestalten statt Verhindern. Die Chancen der digitalen Bildungsrevolution. In: Burow, Olaf-Axel (Hrsg.): Pädagogik. Schule digital – wie geht das? Wie die digitale Revolution uns und die Schule verändert. Weinheim: Beltz S. 82–86.
- Gervé, Friedrich (2021): Verstehen dürfen – Handeln können – Verantworten wollen. In: Billion-Kramer, Tim (Hrsg.): Unterrichtsqualität: Band 16. Wirksamer Sachunterricht. Baltmannsweiler: Schneider, S. 51–61.
- Hardy, Ilonca/Mannel, Susanne/Meschede, Nicola (2021): Adaptive Lernumgebungen. In: Kampshoff, Marita/Wiepcke, Claudia (Hrsg.): Vielfalt in Schule und Unterricht. Konzepte und Debatten im Zeichen der Heterogenität. Stuttgart: Kohlhammer, S. 17–26.
- Kahlert, Joachim (2022): Der Sachunterricht und seine Didaktik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- König, Johannes/Buchholtz, Christiane/Dohmen, Dieter (2015): Analyse von schriftlichen Unterrichtsplanungen. Empirische Befunde zur didaktischen Adaptivität als Aspekt der Planungskompetenz angehender Lehrkräfte. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 18, Nr. 2, S. 375–404.
- König, Johannes/Krepf, Matthias/Bremerich-Vos, Albert/Buchholtz, Christiane (2021): Meeting Cognitive Demands of Lesson Planning. Introducing the CODE-PLAN Model to describe an Analyze Teachers' Planning Competence. In: THE TEACHER EDUCATOR, Jg. 56, Nr. 4, S. 466–487.
- Kultusministerkonferenz (2021): Lehren und Lernen in der digitalen Welt. Die ergänzende Empfehlung zur Strategie „Bildung in der digitalen Welt“. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf, [Abrufdatum: 12.12.2023].
- Schluchter, Jan-René (2019): Methoden inklusiver Medienbildung. In: Bosse, Ingo/Schluchter, Jan-René/Zorn, Isabel (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Medienbildung. Weinheim: Beltz Juventa, S. 198–206.
- Zorn, Isabel/Schluchter, Jan-René/Bosse, Ingo (2019): Theoretische Grundlagen inklusiver Medienbildung. In: Bosse, Ingo/Schluchter, Jan-René/Zorn, Isabel (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Medienbildung. Weinheim: Beltz Juventa, S. 16–33.

Autorin

Sturm, Lea, Lehrerin im Vorbereitungsdienst an der Gemeinschaftsschule Horgenzell und Promotionsstudentin an der Pädagogischen Hochschule Weingarten, ORCID: 0009-0007-2376-9305

*Julia Warmdt, Henrik Frisch, Sanna Pohlmann-Rother
und Christoph Ratz*

Videostudie zum Digital Storytelling im inkluisiven Anfangsunterricht – Individuelle kognitive Aktivierung und inhaltliche Partizipation

Abstract

Normativ wird der Anspruch formuliert, Unterricht in einer Kultur der Digitalität und unter dem gesellschaftlichen Wandlungsprozess der Inklusion qualitativ hochwertig zu gestalten. Aufgrund dieser Transformationsprozesse und der damit einhergehenden, veränderten unterrichtlichen Realität (z. B. heterogene Lernvoraussetzungen) wird in der Unterrichtsqualitätsforschung ein differenzieller Blick auf das einzelne Kind und nicht die gesamte Klasse gefordert. Dieser differenzielle Blick in der Unterrichtsqualität steht im Rahmen des Beitrags im Fokus – einerseits in Hinblick auf die individuelle kognitive Aktivierung sowie andererseits bezüglich der inhaltlichen Partizipation. Zur Erforschung dieser Konstrukte wurde eine Videostudie zum Digital Storytelling in acht inklusiven Partnerklassen durchgeführt, die Grundschüler:innen mit und ohne Schwerpunkt Geistige Entwicklung besuchen. In der Videostudie erzählen die Grundschüler:innen durch herkömmliche (Text, Bild) und/oder erweiterte (Video, Audio, Foto) Ausdrucksmöglichkeiten digital eine Geschichte weiter. Im Rahmen des Beitrags werden die theoretische Verortung und das methodische Vorgehen der Videostudie sowie exemplarische Auswertungsergebnisse zur individuellen kognitiven Aktivierung und inhaltlichen Partizipation thematisiert.

Schlüsselwörter

Inklusion, Digitale Medien, Videografie, Partizipation, Kognitive Aktivierung

1 Qualitätsforschung im inklusiven Unterricht mit digitalen Medien

In diesem Beitrag werden vor dem Hintergrund einer Kultur der Digitalität und mit dem Anspruch, Lernenden mit diversen Lernvoraussetzungen in inklusiven Gruppen gemeinsames Lernen zu ermöglichen, zwei Unterrichtsqualitätsmerkmale fokussiert: einerseits die individuelle kognitive Aktivierung sowie andererseits die inhaltliche Partizipation. Dabei wird ein differenzieller Blick der Unterrichtsqualitätsforschung eingenommen (vgl. Begrich et al. 2023).

1.1 Individuelle kognitive Aktivierung im inklusiven Unterricht

Unter einem kognitiv aktivierenden Unterricht wird die aktive Auseinandersetzung für alle Lernenden entsprechend ihrer individuellen Lernvoraussetzungen mit anspruchsvollen Aufgaben verstanden, die schlussfolgerndes Denken fördern (vgl. Grünkorn/Klieme 2020, S. 6). Gerade in einem inklusiven Unterricht mit einer großen Heterogenität an Lernvoraussetzungen (vgl. Ratz/Selmayr 2021, S. 129–132) ist zu erwarten, dass Handlungen der Lehrpersonen und Mitschüler:innen sowie das digitale Unterrichtsmaterial von dem:der einzelnen Schüler:in unterschiedlich kognitiv aktivierend erlebt werden. Es kann folglich bei gleichem Potenzial zur kognitiven Aktivierung von einer unterschiedlichen individuellen kognitiven Aktivierung für den:die einzelne:n Schüler:in gesprochen werden (vgl. Rieser/Decristan 2023, S. 2).

1.2 Inhaltliche Partizipation von Schüler:innen des Schwerpunkts Geistige Entwicklung

Neben der individuellen kognitiven Aktivierung steht die Partizipation der Schüler:innen mit Schwerpunkt Geistige Entwicklung (SGE) im Fokus des Beitrags. Partizipation wird als Grundbedingung für Inklusion (vgl. Schwab 2018, S. 239) und aus sonderpädagogischer Perspektive als Grundlage für alle weiteren Diskussionen über Unterrichtsqualität gesehen (vgl. Heimlich 2018, S. 18). In dem Beitrag wird insbesondere die inhaltliche Dimension von Partizipation fokussiert und damit die erfolgreiche Teilhabe aller Kinder am Unterricht und dem Gemeinsamen Gegenstand, dem Digital Storytelling (vgl. Hellmich/Blumberg 2017, S. 7).

2 Desiderat und Fragestellungen

Aufgrund der Heterogenität im inklusiven Unterricht wird durch die Analysen zur individuellen kognitiven Aktivierung ein differenzieller Blick auf die Unterrichtsqualitätsforschung gerichtet (vgl. Begrich et al. 2023, S. 72). Es stellt sich die Frage, welche individuell kognitiv aktivierenden Lehr- und Lernsituationen

sich im inklusiv-digitalen Unterricht für den:die einzelne:n Schüler:in beschreiben lassen, die von Handlungen der Lehrpersonen und Mitschüler:innen sowie Potenzialen des digitalen Unterrichtsmaterials ausgehen.

Darüber hinaus wird als weiterer Schwerpunkt die inhaltliche Partizipation der Schüler:innen mit SGE an medialen und literarischen Aspekten des Digital Storytelling fokussiert. Es wird analysiert, inwieweit diese Schüler:innengruppe in ihrer Partizipation im inklusiven Unterricht benachteiligt ist, da ihre heterogenen Lernausgangslagen ein Ausgrenzungsrisiko darstellen können (vgl. Ratz/Selmayr 2021).

3 Videostudie und methodisches Vorgehen

Um die individuelle kognitive Aktivierung und inhaltliche Partizipation auf der Prozessebene des Unterrichts zu analysieren, wurde eine Projektwoche zum Digital Storytelling konzipiert (3.1), die in acht inklusiven Partnerklassen durchgeführt und videografiert wurde (3.2). Die erhobenen Videodaten wurden anschließend aufbereitet (3.3) und ausgewertet (3.4). Auf die vier methodischen Schritte wird im Folgenden eingegangen (vgl. Warmdt et al. i. D.).

3.1 Konzeption einer Projektwoche zum Digital Storytelling

Im Zusammenspiel aus Unterrichtspraxis und Forschung wurde eine Projektwoche zum „Digital Storytelling mit Hund Milo“ konzipiert (vgl. Warmdt/Frisch 2023). Die Schüler:innen werden dabei in multimodale Erzählmöglichkeiten der App Book Creator eingeführt, mit denen sie anschließend am iPad eine Geschichte weitererzählen. Am letzten Projekttag stellen die Schüler:innen ihre multimodalen Arbeitsergebnisse vor (vgl. Warmdt et al. 2023).

3.2 Erhebung der Videodaten und Hintergrundinformationen

Die Studie wurde in acht ersten und zweiten bayerischen Partnerklassen mit Grundschüler:innen und Schüler:innen des SGE durchgeführt. Die Lehrpersonen und Schüler:innen wurden aus drei Perspektiven videografiert: Gruppenfokus, iPad-Screencast und Klassengeschehen. Darüber hinaus wurden exemplarische Hintergrundinformationen der Lernenden (z. B. schriftsprachliche Lernvoraussetzungen) und Lehrpersonen (z. B. Wertüberzeugung zum Einsatz digitaler Medien) anhand eines Fragebogens für die Lehrpersonen erfasst (vgl. Warmdt et al. i. D.).

3.3 Aufbereitung der Videodaten

Aus der Erhebung resultieren Videos von 18 inklusiven Kleingruppen, welche die Interaktionen der Erst- und Zweitklässler:innen untereinander und mit den Lehrpersonen beim Arbeiten zum Digital Storytelling zeigen. Die Videodaten wurden mit der Software DaVinci Resolve aufbereitet (Zuschneiden, Anonymi-

sieren, Synchronisieren etc.) und mit der Software Interact verbal transkribiert sowie ausgewertet (vgl. ebd.).

3.4 Auswertung der Videodaten

Den Fokus der Auswertung bildet eine Unterrichtsphase am vierten Projekttag, in der die Schüler:innen eine Geschichte digital weitererzählen. Die Auswertung erfolgte inhaltlich-strukturierend mit der qualitativen Inhaltsanalyse, wodurch deduktiv-induktiv ein Kategoriensystem zur individuellen kognitiven Aktivierung und zur inhaltlichen Partizipation entwickelt wurde (vgl. Kuckartz/Rädiker 2022). Die einzelnen Kategorien wurden (durch konsensuelles Kodieren) mit Beschreibungen, Ankerbeispielen, Kodierregeln und Abgrenzungsregeln spezifiziert (vgl. Warmdt et al. i. D.).

4 Exemplarische Ergebnisse

4.1 Individuelle kognitive Aktivierung im inklusiven Unterricht

Zur individuellen kognitiven Aktivierung beim Digital Storytelling im inklusiven Unterricht wurden acht Oberkategorien definiert, die teilweise bis zur vierten Unterebene ausdifferenziert sind. Als eine exemplarische Oberkategorie wurde die „Entwicklung einer eigenen literarischen Idee“ zum Fortverlauf der Vorgeschichte festgelegt. Sie wurde in den ausgewählten Videoaufnahmen 130-mal kodiert. Außerdem wurde unterschieden, ob die Idee schrift- oder verbalsprachlich formuliert, zu dem Fortverlauf der Geschichte überlegt oder eine Idee in der Auseinandersetzung mit enaktiven Figuren entwickelt wurde. Es stellte sich heraus, dass Schüler:innen mehr als dreimal so häufig eine Idee mithilfe der enaktiven Figuren ($n = 84$) entwickelten, als eine eigene Idee schrift- oder verbalsprachlich zu formulieren ($n = 24$) oder zu dem Fortverlauf der Geschichte zu überlegen ($n = 22$). Dabei beteiligten sich sowohl Schüler:innen mit SGE als auch Grundschüler:innen ohne SGE an der Entwicklung einer eigenen Idee, wobei zwischen den einzelnen Schüler:innen eine große Heterogenität erkennbar war: So entwickelten beispielsweise sieben Erst- und Zweitklässler:innen keine Ideen, während ein Schüler 19 Ideen zum Fortverlauf der Geschichte generierte (vgl. ebd.).

4.2 Inhaltliche Partizipation von Schüler:innen des Schwerpunkts Geistige Entwicklung

Mit Blick auf die Partizipation an medialen Aspekten des Digital Storytelling wird ausgewertet, welche:r Schüler:in wie viel Zeit die Hand am iPad hat („Hands on iPad“). Es zeigt sich eine große Diskrepanz zwischen den Werten von Schüler:innen mit und ohne SGE: In einer exemplarischen Kleingruppe hat der Schüler ohne SGE 53% der Zeit die Hand am iPad, der Schüler mit SGE 16% der Zeit.

Die Analysen zur Partizipation an literarischen Aspekten basieren auf zwei entsprechenden Kategorien aus dem Kategoriensystem zur individuellen kognitiven Aktivierung. Es wird der Frage nachgegangen, inwiefern literarische Ideen und Produktionen der Schüler:innen mit SGE von den Schüler:innen ohne SGE aufgenommen werden und ob diese im Endprodukt des Digital Storytelling sichtbar sind. Auch hier deuten erste Analysen auf eine große Diskrepanz zwischen der Sichtbarkeit der literarischen Ideen von Schüler:innen mit und ohne sonderpädagogischen SGE hin (vgl. ebd.).

5 Diskussion

Die hier vorgestellten exemplarischen Ergebnisse zur individuellen kognitiven Aktivierung und zur inhaltlichen Partizipation zeigen, dass sowohl für Grundschüler:innen mit als auch ohne SGE in einem inklusiven Unterricht mit digitalen Medien kognitiv aktivierende und partizipative Lehr- und Lernsituationen beschrieben werden können. Allerdings zeigen sich Diskrepanzen zwischen beiden Schüler:innengruppen, wodurch die Gefahr geringer Partizipation von Schüler:innen mit SGE auch in dem inklusiven Anfangsunterricht mit digitalen Medien deutlich wird. Neben den Diskrepanzen zwischen den beiden Schüler:innengruppen zeigen sich ebenfalls deutliche Unterschiede in der Anzahl und Art der Kodierungen zur individuellen kognitiven Aktivierung als auch zur inhaltlichen Partizipation mit Blick auf den:die einzelne:n Schüler:in, wie das Beispiel zur „Entwicklung einer eigenen literarischen Idee“ mit 19 Kodierungen für einen einzelnen Zweitklässler und dagegen keine Codesetzung für sieben Schüler:innen gezeigt hat. Aus diesem Grund erscheint der differenzielle Blick auf den:die einzelne:n Schüler:in in der Unterrichtsqualitätsforschung im inklusiven Anfangsunterricht mit digitalen Medien als besonders bedeutsam. Dabei stehen Forschungsarbeiten zur Beschreibung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden bezüglich der differenziellen Aspekte der Unterrichtsqualität für die:den einzelne:n Schüler:in mit individuellen Lernvoraussetzungen und in Abhängigkeit von seinem:ihrer soziokulturellen Hintergrund aus.

Literatur

- Begrich, Lukas/Praetorius, Anna-Katharina/Decristan, Jasmin/Fauth, Benjamin/Göllner, Richard/Herrmann, Christian/Kleinknecht, Marc/Taut, Sandy/Kunter, Mareike (2023): Was tun? Perspektiven für eine Unterrichtsqualitätsforschung der Zukunft. In: Unterrichtswissenschaft, Jg. 51, Nr. 1, S. 63–97.
- Grünkorn, Juliane/Klieme, Eckhard (2020): Die TALIS-Videostudie Deutschland. In: Grünkorn, Juliane/Eckhard, Klieme/Praetorius, Anna-Katharina/Schreyer, Patrick (Hrsg.): Mathematikunterricht im internationalen Vergleich. Ergebnisse aus der TALIS-Videostudie Deutschland. Frankfurt a. M.: DIPF, S. 3–7.

- Heimlich, Ulrich (2018): Inklusion und Qualität in Schulen – die Qualitätsskala zur inklusiven Schulentwicklung (QUIS). In: Hellmich, Frank/Görel, Gamze/Löper, Marwin Felix (Hrsg.): Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung. Vom Anspruch zur erfolgreichen Umsetzung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 13–25.
- Hellmich, Frank/Blumberg, Eva (2017): Vorwort. In: Hellmich, Frank/Blumberg, Eva (Hrsg.): Inklusiver Unterricht in der Grundschule. Stuttgart: Kohlhammer, S. 7–11.
- Kuckartz, Udo/Rädiker, Stefan (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung: Grundlagentexte Methoden. Weinheim: Beltz Juventa.
- Ratz, Christoph/Selmayr, Anna-Maria (2021): Schriftsprachliche Kompetenzen. In: Baumann, Dominika/Dworschak, Wolfgang/Kroschewski, Miriam/Ratz, Christoph/Selmayr, Anna-Maria/Wagner, Michael (Hrsg.): Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung II (SFGE II). Bielefeld: Athena wbv, S. 117–134.
- Rieser, Svenja/Decristan, Jasmin (2023): Kognitive Aktivierung in Befragungen von Schülerinnen und Schülern. Unterscheidung zwischen dem Potential zur kognitiven Aktivierung und der individuellen kognitiven Aktivierung. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie, S. 1–15.
- Schwab, Susanne (2018): Soziale Partizipation von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In: Rathmann, Katharina/Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion. Weinheim: Juventa, S. 238–255.
- Warmdt, Julia/Frisch, Henrik (2023): Digital Storytelling mit Hund Milo. Eine Geschichte im inklusiven Anfangsunterricht am iPad lesen und weitererzählen. URL: <https://doi.org/10.25972/OPUS-30222>, [Abrufdatum: 11.03.2024].
- Warmdt, Julia/Frisch, Henrik/Kindermann, Katharina/Pohlmann-Rother, Sanna/Ratz, Christoph (i. D.): Medienkompetenzen in inklusiven Grundschulklassen im Bereich Digital Storytelling. In: Fütting-Lippert, Angelika/Eisenmann, Maria/Grafe, Silke/Siller, Hans-Stefan/Trefzger, Thomas (Hrsg.): Digitale Medien in Lehr-Lern-Konzepten der Lehrpersonenbildung in interdisziplinärer Perspektive. Ergebnisse des Forschungsprojekts Connected Teacher Education. Heidelberg: Springer.
- Warmdt, Julia/Frisch, Henrik/Ratz, Christoph/Pohlmann-Rother, Sanna (2023): Digital lesen und erzählen. Eine Projektwoche für den inklusiven Anfangsunterricht. In: Fördermagazin Grundschule, Nr. 3, S. 19–23.

Autor:innen

Warmdt, Julia, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg, ORCID: 0009-0005-9789-5916

Frisch, Henrik, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Pädagogik bei Geistiger Behinderung an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg, ORCID: 0009-0002-1688-8473

Pohlmann-Rother, Sanna, Dr., Professorin für Grundschulpädagogik und -didaktik der Julius-Maximilians-Universität Würzburg, ORCID 0000-0002-0857-256X

Ratz, Christoph, Dr., Professor für Pädagogik bei Geistiger Behinderung an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg, ORCID: 0000-0002-4863-7452

Institutionen und Übergänge

Irina Arndt und Anja Kürzinger

Ein Vergleich bildungspolitischer Rahmeninformationen zur Schulaufnahme von geflüchteten Kindern in Baden-Württemberg

Abstract

Die Beschulung von Grundschulkindern mit Fluchterfahrungen aus der Ukraine stellt eine organisatorische Herausforderung dar, auf die das baden-württembergische Kultusministerium mit Rahmeninformationen für Akteur:innen im Bildungssystem reagiert hat. Gleichzeitig greift seit 2017 die Verwaltungsvorschrift für neuzugewanderte Schulpflichtige. Das Ziel des vorliegenden Beitrags ist ein Vergleich beider Dokumente mittels einer Dokumentenanalyse, um die Rahmenbedingungen zur Schulaufnahme von Grundschulkindern aus der Ukraine zu identifizieren. Auf Basis einer Inhaltsanalyse zeigen erste Befunde, dass Informationen über die schulische Aufnahme konkretisiert und zum Teil auch zielgruppenspezifisch geschärft wurden.

Schlüsselwörter

Geflüchtete Grundschul Kinder aus der Ukraine, bildungspolitische Rahmenbedingungen, Dokumentenanalyse, Beschulung Neuzugewanderter

1 Einleitung

In der Diskussion um die in Deutschland persistenten Bildungsungleichheiten nimmt die Frage nach lernförderlicher Inklusion von Schüler:innen mit Fluchterfahrung in das Bildungssystem eine zentrale Rolle ein (vgl. Vorländer 2022, S. 56f). Für die hohe Anzahl an geflüchteten Grundschulkindern aus der Ukraine (März 2024: 132.000) ist eine der Prioritäten deren schnellstmögliche Einschulung (Mediendienst Integration 2024; SWK 2022, S. 12). Die sozialwissenschaftliche Forschung konzentriert sich zwar seit 2015 vermehrt auf die Beschulung neuzugewanderter Schüler:innen, jedoch sind bildungspolitische Rahmenbedingungen bzgl. ihrer Bildungsteilhabe, die eine Ursache von Ungleichheiten darstellen können, mit Hinblick auf „konkrete bildungspolitische Strukturen“ zumeist unzureichend beforscht (Jording 2022, S. 30). Da sie das Handlungsvermögen der Einzelschulen einschränken und Entscheidungen vorstrukturieren können

(vgl. Gomolla/Radtke 2002, S. 153), erfolgt im Folgenden ein Einblick in die Rahmenbedingungen zur Schulaufnahme.

2 Rahmenbedingungen zur Beschulung von neuzugewanderten Schüler:innen in Baden-Württemberg

Rahmenbedingungen zur Beschulung neuzugewanderter Schüler:innen werden grundsätzlich im Schulgesetz Baden-Württembergs (SchG) sowie in der Verwaltungsvorschrift (VwV) des Kultusministeriums (KM) über *die Grundsätze zum Unterricht für Kinder und Jugendliche mit nichtdeutscher Herkunftssprache und geringen Deutschkenntnissen an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen* konkretisiert. Laut §72 Absatz 1 SchG besteht „Schulpflicht für Kinder [...], die in Baden-Württemberg ihren Wohnsitz oder gewöhnlichen Aufenthalt“ haben. Die Schulpflicht gilt auch bei Aufenthaltsgestattung bzw. Duldung und beginnt sechs Monate nach Einwanderung. In der VwV, die am 01.08.2017 in Kraft getreten ist, werden Möglichkeiten zur sprachlichen Förderung thematisiert, die die „schulische [...] Integration aller Kinder“ fokussiert (VwV 2017, S. 3).

Seit der Einwanderung von Geflüchteten aus der Ukraine wurde zusätzlich *die Rahmeninformation zur Beschulung geflüchteter Kinder und Jugendlicher aus der Ukraine* (RI) veröffentlicht, die größtenteils auch für „Geflüchtete aus anderen Staaten“ Gültigkeit besitzt (RI 2023). Sie wurde in Form eines digitalen Nachschlagewerks, das fortlaufend aktualisiert wird, angefertigt (vgl. ebd.). Ziel ist es, Pädagog:innen aller Schulformen „Hinweise, Hilfestellungen und Unterstützungsinstrumente“ für ihr professionelles Handeln anzubieten (ebd.).

3 Fragestellung

Da der Ukrainekrieg eine Krisensituation darstellt und die Anzahl der geflüchteten Schulpflichtigen aus der Ukraine zu einem Schüler:innenanstieg in Deutschland führt(e), hat das KM in Baden-Württemberg ausführliche Hinweise über die Beschulung dieser Zielgruppe zusammengetragen (vgl. Destatis 2024; RI 2023). Mit Blick auf die schulische Integration scheinen diese Schüler:innen laut einer Befragung von Vertretungen kommunaler Verwaltungen wie Jugend- und Migrationsämter eher als bildungsaffin wahrgenommen zu werden (Boll et al. 2023, S. 64), was sich ebenfalls in einem eigens durchgeführten Interview einer an der RI beteiligten Person bestätigt (vgl. Interview #2 2023, Pos. 9). Vor diesem Hintergrund zielt der vorliegende Beitrag darauf ab, die bildungspolitischen Rahmenbedingungen der Beschulung von Grundschüler:innen aus der Ukraine zu untersuchen. Die Analyse ist Teil eines Promotionsvorhabens und ist in das vom baden-württembergischen Wissenschaftsministerium finanzierte

Forschungs- und Nachwuchskolleg „Heterogenität gestalten – starke Grundschulen entwickeln“ (Kürzinger et al. 2022) eingebettet. Mit dem übergeordneten Ziel, Entscheidungsprozesse der Schulaufsichtsbehörden und weiterer beteiligter Akteur:innen zur Beschulung von Grundschulkindern aus der Ukraine zu rekonstruieren, werden in einem ersten Schritt die VwV und die RI als aktuell greifende bildungspolitische Rahmenbedingungen adressiert.

4 Methodik

Der Vergleich der VwV und RI basiert auf einer qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz/Rädiker 2022) in MAXQDA, für die Kategorien in einem induktiv-deduktiven Vorgehen in Anlehnung an Decker-Ernst (2017) entwickelt wurden. Für den vorliegenden Beitrag werden Ergebnisse zur Oberkategorie „Schulaufnahme“ (Tab. 1; Decker-Ernst 2017, S. 193f.) vorgestellt, deren Unterkategorien „Gesetzgebung“ und „Schulanmeldung“ induktiv in Eigenentwicklung ausgearbeitet wurden.

Tab. 1: Schulaufnahme

Aufnahme-kriterien	Definition	Ankerbeispiel
Gesetzgebung	Welche gesetzlichen Verankerungen liegen vor?	„Gemäß § 72 Absatz 1 des Schulgesetzes für Baden-Württemberg (SchG) besteht Schulpflicht für Kinder und Jugendliche, die in Baden-Württemberg ihren Wohnsitz oder gewöhnlichen Aufenthalt oder ihre Ausbildungs- oder Arbeitsstätte haben“ (VwV)
Schulanmeldung	Wie funktioniert die Schulanmeldung?	„Um die Anmeldung der geflüchteten Kinder und Jugendlichen zu erleichtern und den Schulleitungen eine Basis für die Aufnahmegespräche zu bieten, stehen spezielle Aufnahmebögen (auch auf Ukrainisch und Russisch) zur Verfügung“ (RI)

5 Ergebnisdarstellung

5.1 Gesetzgebung

In beiden Dokumenten wird zunächst auf die Schulpflicht Bezug genommen. Während die VwV bei dem Wortlaut aus dem SchG bleibt, werden in der RI weitere Details ausgeführt. So wird darüber informiert, dass geflüchtete Eltern der Schüler:innen die Entscheidung zum längeren Aufenthalt in Deutschland

frühzeitig durch eine Erstwohnsitzanmeldung erkennbar machen können, um die Schulpflicht zu beschleunigen. Zusätzlich wird auf die Schulberechtigung in der RI verwiesen, die aus dem Landesrecht Artikel 11 Absatz 1 vom 11. November 1953 stammt. Demnach besteht bereits vor der Schulpflicht ein Anspruch auf ein schulisches Angebot.

Ebenfalls wird in der RI erläutert, ab welchem Alter Kinder schulpflichtig sind (Stichtag 30.06.2017 für das Schuljahr 2023/24) und dass eine frühere Einschulung bei z. B. ausreichenden kognitiven Voraussetzungen möglich ist. Auch Beurlaubungen nach §4 Schulbesuchsverordnung, die Pflicht zum Masernschutznachweis laut §20 Absatz 9 des IfSG und eine Covid-19-Impfempfehlung werden erwähnt.

5.2 Schulanmeldung

Während konkrete Handlungsschritte zur Schulanmeldung neumigrierter Schulpflichtiger in der VwV nicht explizit genannt werden, widmet die RI ihr ein ganzes Kapitel (I.). Zur Erleichterung der Aufnahmegespräche wurden Anmeldebögen erstellt, die es auch in ukrainischer und russischer Ausführung gibt. Außerdem wird dargestellt, wie eine Schulanmeldung erfolgen kann, wenn nur ein bzw. kein Elternteil (Stichwort unbegleitete minderjährige Geflüchtete) oder anderweitig Sorgeberechtigte die Schüler:innen begleiten.

Zusätzlich wird die Grundschulanmeldung in der RI ausführlich erläutert, indem die grundsätzliche Schulzuteilung mit Verweis auf die Gemeinde- bzw. Stadtverwaltung, (erneut) der Einschulungsstichtag, die unterschiedliche Ausgestaltung der Anmeldung je nach Einzelschule sowie (erneut) der verpflichtende Masernschutznachweis beschrieben wird.

6 Fazit

Die vorliegende erste Analyse zeigt zunächst, dass die schulische Aufnahme neumigrierter Kinder und Jugendlicher in der RI konkretisiert wurde, indem detaillierte Informationen zur Schulpflicht und Schulanmeldung zur Verfügung gestellt wurden.

In der Unterkategorie Gesetzgebung werden drei Aspekte deutlich, die in der VwV nicht explizit erwähnt werden: Erstens entsteht durch die aktive Entscheidung zur Wohnsitznahme möglicherweise der Eindruck, dass Geflüchtete tendenziell selbst entscheiden können, ob sie in Deutschland bleiben möchten. Zweitens kommt erst in der RI die Schulberechtigung zur Sprache, obwohl sie bereits vor ca. 70 Jahren in Kraft getreten ist und drittens wird auf die Option einer vorzeitigen Einschulung hingewiesen.

Obwohl in den Ausführungen nicht ausdrücklich von Geflüchteten aus der Ukraine die Rede ist, deutet sich ein besonderer Fokus auf diese Zuwanderungsgruppe an: So kann lediglich diese Zielgruppe aufgrund der gesetzlichen Lage (§24 AufenthG) selbst entscheiden, ob Deutschland als gewöhnlicher Aufenthalt für sie in Frage kommt. Der Hinweis auf einen möglichen frühzeitigen Schuleintritt durch die Schulberechtigung für alle Schulpflichtigen und auf eine vorzeitige Einschulung vor Vollendung des sechsten Lebensjahres korrespondieren möglicherweise mit der Wahrnehmung von Familien aus der Ukraine als bildungsaffin.

Auch hinsichtlich der Schulanmeldung verweisen bestimmte Details darauf, speziell für Geflüchtete aus der Ukraine zu gelten. Das betrifft zum einen die Anmeldebögen, die in die Sprachen übersetzt sind, die in der Ukraine primär gesprochen werden; aber zum anderen auch der Umgang mit Schulpflichtigen, die sich nur mit einer:m Erziehungsberechtigten oder alleine an der Schule anmelden. Während die ersten beiden Konkretisierungen die spezielle Situation der Geflüchteten aus der Ukraine abzielen, stellen die sog. unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten ein Phänomen aus der Migrationsbewegung 2015/16 dar (vgl. Mediendienst Integration 2024) und hätte dementsprechend schon in der VwV adressiert werden können. Grundsätzlich fällt in den hier vorgestellten Kategorien auf, dass die VwV im Vergleich zur RI spezifische Migrationsbewegungen nicht fokussiert.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die RI Informationen über die schulische Aufnahme konkretisiert und zum Teil auch zielgruppenspezifisch zugunsten der Ukrainer:innen geschärft hat. Inwiefern Annahmen über ethnische Bildungsaspirationen oder weitere Gründe für eine zügige Beschulung eine Rolle spielen könnten und somit Bildungsungleichheiten entstehen, soll im Rahmen des Dissertationsvorhabens aufgegriffen werden. In diesem Zusammenhang wird auch der Frage nach potenziell exkludierenden Mechanismen für Neumigrierte nachgegangen.

Literatur

- Boll, Christina/Birkeneder, Antonia/Castiglioni, Laura/Chabursky, Sophia/Gutt, Jannika/Gandlgruber, Monika/Kanamüller, Alexander/Langmeyer, Alexandra/Langner, Ronald/Liel, Christoph/Mairhofer, Andreas/Peucker, Christian/Pluto, Liane/Reinhardt, Max/Schlimbach, Tabea/Van Santen, Eric/Walper, Sabine (2023): Ukrainische Geflüchtete in Deutschland. Erhebungen zur Zielgruppe und zu kommunalen Betreuungs- und Unterstützungsstrukturen. Abschlussbericht. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Decker-Ernst, Yvonne (2017): Deutsch als Zweitsprache in Vorbereitungsklassen. Eine Bestandsaufnahme in Baden-Württemberg. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehen.
- Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2002): Institutionelle Diskriminierung. Wiesbaden: VS für Sozialwissenschaften.
- Jording, Judith (2022): Flucht, Migration und kommunale Schulsysteme. Bielefeld: Transcript.

- Kuckartz, Udo/Rädiker, Stefan (2022): *Qualitative Inhaltsanalyse, Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 5., Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kürzinger, Anja/Schnebel, Stefanie/Immerfall, Stefan/Kansteiner, Katja/Funk, Martina/Oberdorfer, Katharina/Schmid, Susanne/Strohmaier, Bianca (2022): Die Gestaltung von Heterogenität in der Primarstufe – Grundlagen und Bedingungen für die Förderung von Grundschulkindern. In: Gläser, Eva/Poschmann, Julia/Büker, Petra/Miller, Susanne (Hrsg.): *Jahrbuch Grundschulforschung*, Bd. 26, S. 143-154. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Mediendienst Integration (2024): *Flucht & Asyl. Ukrainische Flüchtlinge*. URL: <https://mediendienst-integration.de/migration/flucht-asyl/ukrainische-fluechtlinge.html>, [Abrufdatum: 12.03.2024].
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2017): *Verwaltungsvorschrift des Kultusministeriums über die Grundsätze zum Unterricht für Kinder und Jugendliche mit nicht-deutscher Herkunftssprache und geringen Deutschkenntnissen an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen*. URL: https://km-bw.de/site/lfr/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/KM-Homepage/Artikelseiten%20KP-KM/Verwaltungsvorschriften/VwV_NichtdeutscheHerkunftssprache-KuU-final.pdf, [Abrufdatum: 13.03.2024].
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2023): *Rahmeninformationen für die Beschulung geflüchteter Kinder und Jugendlicher aus der Ukraine*. URL: <https://km-bw.de/Lde/10023993#:~:text=Die%20Rahmeninformation%20liefert%20einen%20%C3%9Cberblick,und%20damit%20Handlungssicherheit%20zu%20bieten>, [Abrufdatum: 13.03.2024].
- Salheiser, Axel (2022): *Natürliche Daten: Dokumente*. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, S. 1119-1134. Wiesbaden: Springer.
- Statistisches Bundesamt (2024): *Pressemitteilung Nr. 101 vom 14. März 2024*. URL: https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2024/03/PD24_101_211.html, [Abrufdatum: 07.04.2024].
- SWK (2022): *Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) zur Unterstützung geflüchteter ukrainischer Kinder und Jugendlicher – Integration in das Bildungssystem*. Bonn: Geschäftsstelle der SWK.
- Vorländer, Hans (2022): *Europa und die Fluchtmigration aus der Ukraine. MIDEM Jahresstudie*. Dresden: TU Dresden.

Autorinnen

Arndt, Irina, Stipendiatin im FuN-Kolleg und Akademische Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd

Kürzinger, Anja, Dr., Juniorprofessorin für Soziologie an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd

Petra Dinter

Entgrenzung pädagogischer Expertise durch Soziale Medien – Ein Einblick in die elterliche Rezeption von Familienblogs

Abstract

Aufgrund vielfältiger gesellschaftlicher Transformationen stellen sich auch für Eltern zahlreiche Herausforderungen, denen sie u. a. durch Austausch, Informations- und Ratsuche begegnen. Neben einer hohen Nachfrage an Ratgeberliteratur zeigt sich auch ein wachsendes elterliches Bedürfnis, die Sozialen Medien zu nutzen, um Erfahrungen auszutauschen, sich zu informieren und Rat zu suchen.

Es ist jedoch ungeklärt, wie sich die kindbezogene Rezeption Sozialer Medien auf Eltern auswirkt. Daher wird in diesem Projekt übergreifend danach gefragt, *inwiefern die zunehmende Nutzung des Social Web, insbesondere von Familienblogs, die Familie als primäre Sozialisationsinstanz und als Ort informeller Bildung beeinflusst*. Damit sind die Zielstellungen verbunden, erste Erkenntnisse zur kindbezogenen Nutzung des Social Web durch Eltern von Vorschulkindern (0-7 Jahre) herauszuarbeiten und mögliche Implikationen aufzuzeigen, die sich für die institutionelle Zusammenarbeit von Eltern und Pädagog:innen in KiTas und Grundschule abzeichnen.

Realisiert wurde ein Mixed-Methods-Design, das auf einer vorgeschalteten quantitativen Online-Befragung (N=300) und einer qualitativen Interviewstudie (n=22) als Untersuchungsschwerpunkt basiert.

Im vorliegenden Beitrag werden ausgewählte Ergebnisse zur elterlichen Rezeption sozialer Medien und Familienblogs präsentiert. Im Fokus stehen Be- und Entgrenzungstendenzen, die hinsichtlich eines neuen Zusammenspiels von Pädagogik und Kommerzialisierung sowie eigenständiger elterlicher Aneignungskompetenzen aufgezeigt werden.

Schlüsselwörter

Entgrenzung, Familienblogs, Erziehungsratgeber, Pädagogische Expertise

1 Ausgangspunkt: Familien im Kontext gesellschaftlichen Wandels

Die Familie gilt als zentraler Ort informeller Bildung und als maßgebliche Weichensteller:in für die Bildungsprozesse ihrer Kinder. Durch den gesellschaftlichen Wandel und die damit verbundenen Entgrenzungssphänomene, wie bspw. im Verhältnis von flexibilisierter Erwerbsarbeit und familialem Zusammenleben (Jurczyk et al. 2009, S. 27f.), sind Familien heutzutage vielen Anforderungen und veränderten Bedingungen ausgesetzt.

So sind Eltern auch als Adressat:innengruppe im Hinblick auf eine optimale Bildung und Förderung ihrer Kinder in den Fokus gerückt, was zu einer permanenten elterlichen Verantwortung im Sinne einer Optimierungslogik führt (Ecarius 2021, S. 16f.). Auch haben sich die Eltern-Kind-Beziehungen vielfach in Richtung einer vertrauensvollen, reflexiven Partnerschaft verändert, welche die Mitbestimmung von Kindern erweitert und neue Maßstäbe hinsichtlich der Gestaltung von Elternschaft und Erziehung beinhaltet (ebd.; S. 7ff.).

Viele Eltern möchten sich daher ihrer Verantwortung vergewissern und Orientierung finden, um auf privater Ebene auszugleichen, was durch die Entgrenzung gesellschaftlicher Bedingungen, wie z. B. durch die Pluralisierung von Lebensstilen, Familienformen und Werten, nicht mehr gegeben ist (Henry-Huthmacher 2010).

2 Forschungsstand: Informationen und Unterstützung durch Soziale Medien und Familienblogs

Die bestehende große Nachfrage von Eltern nach Informationen und Unterstützung zeigt sich bspw. durch den Austausch mit Pädagog:innen in KiTas und Schulen oder durch die Rezeption von Ratgeberliteratur. Dabei können die (inter)nationalen Forschungsaktivitäten zu den genannten Bereichen, d. h. zu Erziehungs- und Bildungspartnerschaften als umfangreich (für einen Überblick: Bischoff/Betz 2018; Sacher 2022, S. 17-21) und zur erziehungswissenschaftlichen Ratgeberforschung national als wachsend gelten (Schmid/Sauerbrey/Großkopf 2019, S. 7). Die Ratgeberforschung, die sich meist auf mediale Ratgeber in Buchform konzentriert, ist jedoch von Desideraten geprägt, die auch deren Rezeption betreffen (ebd.; S. 9). Darüber hinaus scheint es sinnvoll, eine Ergänzung der Ratgeberforschung durch medienpädagogische Perspektiven anzustreben (Ruge 2019), da in den vergangenen Jahren das Internet für Eltern ein immer bedeutsameres Medium zur Informationsbeschaffung, zum Austausch und zur Unterstützung geworden ist.

In den Sozialen Medien bieten insbesondere die Angebote der Familienblogs weitreichende Möglichkeiten für Eltern. Diese Blogs sind als eine Art digitale Plattform oder Online-Tagebuch zu betrachten, auf denen bloggende Eltern Beiträge zu familienrelevanten Themen veröffentlichen (Schmidt/Richter 2019). Für die

Leser:innen bieten Blogs eine Möglichkeit, Einblicke in das Familienleben anderer zu bekommen, ihr Wissen zu erweitern, Gleichgesinnte zu finden sowie Rat und Hilfe zu erfahren (Knauf 2020; Schmidt/Richter 2019).

Die Inhalte der Familienblogs vermitteln neue Normen und Maßstäbe in der Erziehung, einen gestiegenen Anspruch an die elterliche Erziehungskompetenz und sind auch als „neue Form von Erziehungsratgebern“ (Knauf 2020, S. 1) zu sehen. Zu beachten ist, dass die Inhalte zu einem Großteil auf elterlichem Erfahrungswissen statt auf pädagogischer Expertise basieren und kommerzielle Interessen vielfach Bestandteil der Blogs sind (ebd.).

3 Fragestellung und Methode

Trotz dieser und weiterer Forschungsaktivitäten markiert die elterliche Rezeption von Familienblogs noch weitestgehend eine Leerstelle, und es ist unklar, inwiefern diese Nutzung zu einer Entgrenzung pädagogischer Expertise führt. Um diesem Desiderat zu begegnen, fokussiert dieses Projekt Eltern von Vorschulkindern (0-7 Jahre), die online kindbezogene Themen rezipieren.

Übergreifend wird danach gefragt, inwiefern die zunehmende Nutzung des Social Web, insbesondere von Familienblogs, die Familie als primäre Sozialisationsinstanz und als Ort informeller Bildung beeinflusst. Die gewonnenen Erkenntnisse sollen u. a. dazu dienen, mögliche Implikationen für die institutionelle Zusammenarbeit von Eltern und Pädagog:innen herauszustellen.

Der Frage- und Zielstellung entsprechend wurde die Entscheidung zugunsten eines Mixed-Methods-Designs (Kuckartz 2014) getroffen. Aufgrund des explorativen Charakters der Befragung wurde auf ein Convenience Sample zurückgegriffen. Das Forschungsdesign besteht aus einer vorgeschalteten Online-Fragebogenstudie (u. a. verlinkt auf Familienblogs und den zugehörigen Plattformen) zur quantitativen Exploration (N=300) und einer qualitativen Interviewstudie (n=22), die den Schwerpunkt der Untersuchung bildet. Für diese wurden mit 22 aus der Online-Befragung rekrutierten Eltern problemzentrierte Interviews (Witzel 2000) durchgeführt, um weiterführende Angaben, u. a. die Gründe der Social-Web-Nutzung sowie das Informations- und Beratungsbedürfnis der Eltern zu fokussieren. Die Auswertung erfolgte mit der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse, die in Folge durch eine Typenbildung erweitert wird (Kuckartz/Rädiker 2022).

4 Ausgewählte Ergebnisse

Die Ergebnisse der vorgeschalteten Online-Befragung zeigen, dass es sich bei den 300 befragten Eltern um eine – vordergründig – homogene Gruppe sehr gebildeter, deutscher Eltern (v. a. Mütter) in traditionellen Familienformen handelt. Um sich über kindbezogene Themen zu informieren, nutzen die befragten

Eltern deutlich häufiger das Internet, die Sozialen Medien und Familienblogs als Zeitschriften, Bücher oder das Fernsehen. Sie präferieren Themen wie *Bindung* (34,33%) und *kindliche Entwicklung* (20%), gefolgt von *Aktivitäten mit dem Kind* (9,67%), *Gesundheit* (7%) und *Ernährung* (6,33%). Die kindbezogene Nutzungsdauer wird in der Online-Befragung mit durchschnittlich 42 Minuten pro Tag angegeben.

Die Erkenntnisse der qualitativen Schwerpunktsetzung bestätigen diese ersten Hinweise. Weiterführend konnten zahlreiche, in der Online-Befragung noch unklare Aspekte durch die Interviews verdeutlicht werden: Unter anderem konnte herausgestellt werden, dass die interviewten Eltern durchschnittlich knapp 3 Blogs¹ regelmäßig nutzen und das Angebot des Social Web mehrheitlich hilfreich finden, um mittels dort verfügbarer Informationen, Rat und Austausch den Alltag mit ihren Kindern zu gestalten. Oftmals werden dabei genuin pädagogische Inhalte formuliert:

„Im Moment ist eigentlich der Schwerpunkt, wie kann man ihm Freude daran bereiten, dass er irgendwann Sachen lernen muss. Dieses und da quasi will ich immer schon so ein paar Ideen haben, die ich dann vielleicht zum Beispiel jetzt schon einfließen lasse. (...) Also diese Selbstständigkeit und dieser Übergang in die Schule. Das ist gerade aktuell ein großes Thema.“ (Nina, Pos. 32)

Generell artikulieren diese Eltern ihren Anspruch, *gute* Eltern zu sein durch die Rezeption subjektiv *wertvoller* Familienblogs, was ihrer Ansicht nach durch die Nachvollziehbarkeit und Überprüfbarkeit der Informationen gewährleistet wird:

Die meisten, denen ich ja folge, das sind ja schon solche, die auch immer Literaturtipps (.) angeben und Quellen haben. (Jennifer, Pos. 44)

In diesem Zusammenhang finden sich Hinweise auf neue *Be- und Entgrenzungstendenzen*, die sich als „neue Mischungsverhältnisse“ (Lüders/Kade/Hornstein 2002, S. 227) sowie als zunehmende „Aneignungskompetenzen“ (ebd.; S. 229) von Eltern zeigen.

Neue Mischungen werden im Verhältnis von Pädagogik und Kommerzialisierung sichtbar: Kommerzielle Inhalte auf den Familienblogs werden von den interviewten Eltern überwiegend akzeptiert und explizit legitimiert. Beispielsweise erfährt Bloggen als Beruf eine hohe Akzeptanz:

„Ich habe ja keinen Anspruch darauf, dass jemand das für umsonst macht. Ich kaufe mir ja auch, wenn ich eine Zeitung kaufe oder eine Brigitte oder sowas, dann ist ja auch klar, dass es da lauter Werbung ist. Also das, die müssen ja nicht für umsonst arbeiten.“ (Svenja, Pos. 72)

1 Modus = 3; Median = 2,5

In Bezug auf ihre *Aneignungskompetenzen* erklären die interviewten Eltern explizit, dass sie sich selbst als kompetent einschätzen, die Blogs auszuwählen, die ihren Überzeugungen und Wertvorstellungen entsprechen:

„Oder man muss es sich halt selber dann herausfiltern, was für einen halt jetzt gut passt. Und das muss man dann natürlich auch irgendwie (.) machen können. Oder die Leistung vollbringen, dann zu sagen, das nutzt mir jetzt was oder das bringt mir jetzt auch nichts.“ (Britta, Pos. 58)

Die Befragten wissen aber auch um die vielfältigen Herausforderungen, die mit den Sozialen Medien verbunden sind. So zeigen diese Eltern ihre Mündigkeit, indem sie deutliche Begrenzungen formulieren:

„Puh. Also erstens mal, ich finde es ist ein großer Unterschied zwischen diesen (.) Informationsblogs, also wie ich sie jetzt mal nennen würde und diesen Influencern, weil du sagtest, wie zum Beispiel den Alltag mit Kind zu inszenieren. Das ist für mich eher eine Influencer Geschichte und ich muss ganz ehrlich sagen, das verurteile ich zutiefst. (Anna, Pos. 96)

5 Fazit

Zusammenfassend zeigt dieser exemplarische Einblick in das Promotionsprojekt, dass der Einfluss Sozialer Medien und Familienblogs auf die befragten Eltern bedeutend ist: Die tägliche Rezeption von kindbezogenem Online-Content dient zur familiären Alltagsgestaltung und unterstützt ihren Anspruch, *gute* Eltern zu sein. Durch die Übereinstimmung der Blogs mit den elterlichen Präferenzen besteht jedoch die Gefahr, dass Familienblogs tendenziell eine Art *Echokammer* bilden und die Eltern einem Bias unterworfen sind.

Zudem wurde sichtbar, dass damit neue Be- und Entgrenzungstendenzen verbunden sind. So sind Pädagog:innen aus KiTa und Grundschule zukünftig damit konfrontiert, die elterliche Expert:innenschaft auch hinsichtlich genuin pädagogischer Themen in den Blick zu nehmen und den Einfluss kommerzieller Aspekte kritisch wahrzunehmen.

Literatur

- Bischoff, Stefanie/Betz, Tanja (2018): Zusammenarbeit aus der Sicht von Eltern und Fachkräften im Kontext übergreifender Ungleichheitsverhältnisse. Internationale Perspektiven auf ein komplexes Verhältnis. In: Thon, Christine/Menz, Margarete/Mai, Miriam/Abdessadok, Luisa (Hrsg.): Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte. Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften. Wiesbaden: Springer, S. 25-46.
- Ecarius, Jutta (2021): Erziehung in Familie. In: Ecarius, Jutta/Schierbaum, Anja (Hrsg.): Handbuch Familie. Erziehung, Bildung und pädagogische Arbeitsfelder. Wiesbaden: Springer, S. 1-21.

- Henry-Huthmacher, Christine (2010): Einleitung. In: Henry-Huthmacher, Christine/Hoffmann, Elisabeth (Hrsg.): Wenn Eltern nur das Beste wollen...Ergebnisse einer Expertenrunde der Konrad-Adenauer-Stiftung. Sankt Augustin: Konrad-Adenauer-Stiftung. URL: https://www.kas.de/c/document_library/get_file?uuid=e3ece404-f16e-efa2-b915-b85f5c7eb9e8&groupId=252038, [Abrufdatum: 23.12.2023].
- Jurczyk, Karin/Schier, Michaela/Szymenderski, Peggy/Lange, Andreas/Voß, G. Günter (2009): Entgrenzte Arbeit – entgrenzte Familie. Grenzmanagement im Alltag als neue Herausforderung. Berlin: edition sigma.
- Knauf, Helen (2020): Familienblogs – Suche nach Gemeinschaft und Selbstinszenierung. Berlin: Konrad-Adenauer-Stiftung. URL: <https://www.kas.de/de/einzeltitel/-/content/familienblogs-suche-nach-gemeinschaft-und-selbstinszenierung>, [Abrufdatum: 03.01.2024].
- Kuckartz, Udo/Rädiker, Stefan (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Kuckartz, Udo (2014): Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren. Wiesbaden: Springer.
- Lüders, Christian/Kade, Jochen/Hornstein, Walter (2010): Entgrenzung des Pädagogischen. In: Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 223-232.
- Ruge, Wolfgang B. (2019): Mögliche Beiträge der Medienpädagogik(en) zu einer Erforschung des Ratgebers. In: Schmid, Michaela/Sauerbrey, Ulf/Großkopf, Steffen (Hrsg.): Ratgeberforschung in der Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 63-78.
- Sacher, Werner (2022): Kooperation zwischen Schule und Eltern – nötig, machbar, erfolgreich! Grundlagen, Forschungsstand und praktische Gestaltung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schmid, Michaela/Sauerbrey, Ulf/Großkopf, Steffen (2019): Einleitung. In: Schmid, Michaela/Sauerbrey, Ulf/Großkopf, Steffen (Hrsg.): Ratgeberforschung in der Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 7-14.
- Schmidt, Jan-Hinrik/Richter, Kali (2019): Öffentliche Kindheit in Elternblogs? Ergebnisse einer Befragung von deutschsprachigen Elternbloggerinnen und -bloggern. In: merz. Zeitschrift für Medienpädagogik, Jg. 63, Nr. 1, S. 63-69.
- Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. In: Forum Qualitative Sozialforschung, Jg. 1, Nr. 1. URL: https://www.researchgate.net/publication/228581012_Das_problemzentrierte_Interview, [Abrufdatum: 28.12.2023].

Autorin

Dinter, Petra, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe der Universität zu Köln,
ORCID: 0000-0002-0515-6587

Diana Handschke-Uschmann

Übergang ‚gemeinsam‘ organisieren – Übergangsgestaltung als transorganisationales Prozessieren

Abstract

Aus einer kindheitstheoretischen Perspektive, die sowohl praxistheoretische als auch wohlfahrtstheoretische Überlegungen verbindet, wird das Übergangs-geschehen zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule als wohlfahrts-praktisches Arrangieren einer ‚kontinuierlichen Bildungsbiografie‘ betrachtet. Ausgehend von einer ethnografischen Szene der Schulanmeldung als Teil des Übergangsprozesses wird der Übergang als soziale Vollzugswirklichkeit verstanden, der durch Praktiken erst hervorgebracht wird. Dabei ist der Übergang zum einem durch ein transorganisationales Prozessieren gekennzeichnet und zum anderen vollzieht sich im Prozessieren eine spezifische Formierung von Kindheit (vgl. Eßer / Schröer 2019). Der Übergang als Hervorbringungs-leistung vollzieht sich somit erst im ‚gemeinsamen‘ organisationalen Handeln und Koordinieren, wobei er nicht nur als eine spezifische Vollzugswirklichkeit der wohlfahrtsstaatlich gerahmten Organisationen zu verstehen ist, sondern als transorganisationaler wohlfahrtspraktischer Grenzraum zwischen KiTa, Grundschule und Familien mit ihren Kindern zu verstehen ist. Anhand des empirischen Beispiels der Schulanmeldung in diesem Beitrag sollen aber nur erste Überlegungen zu einem Muster des ‚gemeinsamen Gestaltens‘ im Übergangsprozess aufgezeigt werden, der die Organisation und Gestaltung der Schulanmeldung in einer spezifischen Form strukturiert. Das ‚spielerische Kennenlernen‘ der Schulanmeldung zeigt sich dabei als organisationale Bearbeitung der Herstellung einer kontinuierlichen Bildungsbiografie durch das Testen der individuellen Befähigung des Kindes. Das Testen findet dabei vor dem Hintergrund schulrelevanter Fähigkeiten statt, die das Kind als (nicht-) schulfähiges Kind hervorbringt.

Schlüsselwörter

Übergang, transorganisational, schulfähiges Kind

1 Einleitung

„Um Kindern und Eltern den Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule zu erleichtern, ist die Zusammenarbeit zwischen den beiden Bildungsinstitutionen zu stärken. [...] Dazu ist es notwendig, diesen Übergangsprozess als eine gemeinsame Entwicklungs- und Förderaufgabe von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen zu verstehen. [...] Die gemeinsamen pädagogischen Grundlagen sind wesentliche Voraussetzungen für die Entwicklungs- und Bildungskontinuität [des Kindes, DHU]. Die Sicherung der Anschlussfähigkeit sollte das Ziel beider Systeme sein. Aus diesem Grund müssen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen den Übergang gemeinsam gestalten.“ (aktualisierter Beschluss der KMK 2022, S.30; Ersterscheinung KMK 2004)

Ausgangspunkt dieses Beitrags sind die umfassenden Veränderungen seit den 2000er Jahren im Elementar- und Primarbereich in Hinsicht auf den sogenannten Übergang und der pädagogischen Übergangsgestaltung, die sich bspw. in einer verstärkten Aufmerksamkeit für die frühe Bildung, in einer vernetzten Zusammenarbeit unterschiedlicher Professionsgruppen oder in der Einführung von Schuleingangsphasen widerspiegelt. Der sogenannte ‚Übergang Kita-Grundschule‘ wird sowohl von der Politik als auch von der ‚Pädagogik‘ als Problemkomplex entworfen: Für Kinder mit ihren Eltern als eine (Bildungs-)Barriere und für pädagogische Einrichtungen durch die getrennten Zuständigkeitsbereiche als eine professionelle Herausforderung. Ausgehend von dieser kursiven Darstellung wird in diesem Beitrag jedoch nicht die organisationale-institutionelle Betrachtung auf den Übergang verfolgt, sondern das praktische Handeln im Übergangsgeschehen fokussiert, das an erste ethnografische Arbeiten zur Praxis des Übergangs in Verbindung mit einer Institutionalisierung von Kindheit(en) (vgl. z. B. Carnin 2020) einer sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung anschließt.

2 Theoretische Perspektive und methodisches Vorgehen

Der Übergang wird in diesem Beitrag als ein soziales Phänomen verstanden, der mit dem Konzept der geteilten Wohlfahrtspraktiken (vgl. Baader/ Kelle 2019) aus einer wohlfahrtstheoretischen Kindheitsforschung die Formierung von spezifischen Kindheit(en) zwischen Organisationen, Institutionen und Familien betrachtet. Hierzu werden sowohl politisch-gesetzliche Regulierungen als auch das damit verwobene alltägliche Organisieren der Akteur:innen relational und analytisch-integrierend berücksichtigt. Es wird ein transorganisationaler Zugang eingenommen, der die Prozesse des Organisierens in, zwischen und jenseits von Organisationen fokussiert (vgl. Eßer/ Schröer 2019). Für die Erforschung des Übergangs heißt dies, einerseits Übergang als Herstellungseffekt zu verstehen (Doing-Perspektive) und ihn andererseits zwischen Kita, Grundschule und Familien als transorganisationalen Grenzraum zu betrachten, der wohlfahrtsstaatlich

eingebettet ist. Das bedeutet ebenfalls, die politisch-rechtlichen und die konzeptionell-fachpädagogischen Konstruktionsebenen des Übergangs relational miteinzubeziehen und dahingehend zu befragen, welche diskursiven Wissensformen in Bezug auf den Übergangsbegriff als auch das Kind enthalten sind. Empirisch-methodisch wird dabei die pädagogische Übergangsgestaltung ethnografisch in den Blick genommen, die im Rahmen eines Dissertationsprojekts mehrere Jahre erforscht wurde. In zwei städtischen Kitas und einer Grundschule wurden die pädagogischen Fachkräfte bei ihrer Arbeit im Übergang begleitet, wobei der Frage nachgegangen wurde, wie im Übergangsgeschehen aus einem Kita-Kind ein Schulkind wird. Im Rahmen des Beitrags kann dies nicht grundlegend dargestellt werden aber anhand eines ethnografischen Protokollauszugs der Schulanmeldung kann nachgezeichnet werden, wie in der Schulanmeldung ein spezifisches Muster des ‚Gemeinsamen Gestaltens‘ des Übergangs vollzogen wird.

3 Empirische Einblicke

Die folgende Szene stellt den Erstkontakt eines Kindes mit der Schule als potenzielles Schulkind dar, der 1,5 Jahre vor der eigentlichen Schulpflicht/ Einschulung stattfindet. Formal werden die Familien mit ihren Kindern postalisch durch das Schulamt zu diesem Pflichttermin (persönliche, formale Anmeldung in der Schule) in ihrer Einzugsgrundschule eingeladen. Wie diese Anmeldung organisiert wird, kann von der Grundschule selbstständig gestaltet werden, wobei diese Gestaltung variabel aber nicht beliebig ist:

„Alle treffen im Sekretariat der Schule ein. Nach der Begrüßung erklärt Frau Vogel der Mutter, dass sie nun mit Nizar in ein Klassenzimmer geht, um ihn kennenzulernen. Sie könne ihr Kind bis dahin begleiten aber sie sollte dann wieder zurück ins Sekretariat, da noch ein paar Formulare für die Anmeldung auszufüllen seien. [...] Frau Vogel und Nizar setzen sich in die erste Reihe gegenüber an einen Tisch. Sie fragt Nizar nach seinem Namen, woraufhin er sehr leise und etwas schüchtern seinen vollständigen Namen nennt. Die Lehrerin lächelt und sagt, dass er heute sehr schick aussieht und fragt ihn, ob er sich extra für die Schulanmeldung so schick angezogen hat. Nizar nickt, schaut an sich runter, freut sich. Frau Vogel fragt weiter: „Das ist aber toll, so schick! Sag mal Nizar gehst du in den Kindergarten?“ Nizar nickt. „Was machst du am liebsten in der Kita?“ Nizar zählt auf: „Bauen, Spielen oder Fußball spielen“. Frau Vogel antwortet: „Das ist ja schön und ich möchte auch gerne mit dir spielen und dazu habe ich ein paar Sachen mitgebracht. Wollen wir mal reinschauen?“ Sie schiebt einen Korb zu Nizar und holt farbige Steckwürfel heraus. Sie bittet ihn die Würfel zu zählen. Laut, jede Zahl nennend, zählt er 7 Steckwürfel. Als er fertig ist, schaut er auf, worauf Frau Vogel ihn lobt [...] Während Nizar diese und weitere Aufgaben erfüllt, macht sich Frau Vogel, in einer vor ihr liegenden Tabelle, Notizen. Die Tabelle ist in unterschiedliche Spalten geteilt. Eine Spalte füllt Frau Vogel im Schema ++/ -- aus, die andere mit Notizen zu ihren Beobachtungen, wobei bestimmte „Lernbereiche“ abgefragt bzw. beobachtet werden sollen.“ (TB 24.05.2023, Grundschule „Sonnenschein“)

Die Szene beschreibt den Beginn der Schulanmeldung, der über eine spezifische Form des ‚Kennenlernens‘ von Kind mit Eltern, Schule und pädagogischen Fachkräften organisiert wird. Dieses räumlich getrennte (intime) Setting des ‚Kennenlernens‘ vollzieht sich als ein standardisierter Ablauf, der durch unterschiedliche Materialien und einer Beobachtung des Kindes durch die pädagogische Lehrkraft im schulischen Setting strukturiert ist. Das benutzte Beobachtungsdokument deutet dabei auf ein spezifisches Test-Verfahren hin, dass durch den Beobachtungsbogen ‚Lernbereiche‘ des Kindes benennt und festgelegte Fähigkeiten bestimmt. Über das Medium des Spiels werden die Lernbereiche mit den festgelegten Fähigkeiten mit dem kindlichen Verhalten im Spiel sichtbar und miteinander verbunden. Das Spiel zusammen mit dem Beobachtungsbogen verpacken somit Wissens- und Könnensanforderungen der Schule an das Kind, die im Schema ++/ -- festgehalten werden und die schulischen Anforderungen mit den kindlichen Fähigkeiten ins Verhältnis setzt. Beides ist so miteinander synchronisiert, dass es über das Ausweisen von schulrelevanten Fähigkeiten eine Beurteilung der individuellen Befähigung des Kindes ermöglicht und das Kind zu einem schulfähigen Kind macht. Das Medium des Spiels dient in dieser Szene auch als Bezugspunkt zur Kita und stellt Kita, Kind und Schule in einen gemeinsamen Zusammenhang. Das Kennenlern-Spiel wird erst über die Thematisierung der Kita hervorgebracht, das als spielerische (Test-)Situation an bestimmte Fähigkeiten des Kita-Kindes anschließt. Das Spiel in der Schule – ähnlich wie in der Kita – stellt beide Einrichtungen in unmittelbare Beziehung zueinander und macht ein Verstehen der Situation als (Test-)Spiel für das Kind möglich. Kita und Grundschule werden über das Medium des Spiels semantisch verbunden, wobei das Kennenlern-Test-Spiel eine Verbindungsstelle markiert, die auf Anforderung der gemeinsamen Gestaltung des Übergangs verweist.

Die Analyse des Übergangsgeschehens soll nicht auf dieser Ebene stehen bleiben, sondern durch die Kontextualisierung der wohlfahrtsstaatlichen Einbettung verdichtet werden. Der Fokus wird auf die strukturierenden Momente gelegt, die ein Muster des Übergangsgeschehens als Idee der ‚gemeinsamen Gestaltung‘ verdeutlichen. Somit erfolgt ein analytischer Wechsel auf die rechtlich-konzeptionelle Ebene, die exemplarisch an der Passage des Beschlusses der Kultusminister – und Jugendministerkonferenz zum „Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ (2022) in der Einleitung dieses Beitrags aufzeigt werden soll (siehe S. 1). Der Beschluss thematisiert dabei den Bildungsauftrag der Kita und das Verhältnis der Institutionen Kindertageseinrichtung und Grundschule. Die dargestellte Szene hat auf den ersten Blick nichts mit diesem Beschluss zu tun, wird in der Szene nur die Organisation Schule betrachtet. Jedoch verweist der Auszug aus dem Beschluss auf die gemeinsame Zuständigkeit für den Übergangsprozess. *„Dazu ist es notwendig, diesen Übergangsprozess als eine*

gemeinsame Entwicklungs- und Förderaufgabe [...] zu verstehen“ (S. 30). Trotz der Verschiedenheit beider Institutionen bedarf es eines imaginierten gemeinsamen Bezugspunkts. Das Kind ist Kristallisationspunkt, wobei jedoch die kindliche Entwicklung und Bildung als Gemeinsamkeit, als Bindeglied beider Institutionen fungiert. Die Idee der Herstellbarkeit von anschlussfähigen Bildungsprozessen und eines kontinuierlichen Bildungsverlaufs über verschiedene Organisationen der Bildung hinweg stellt einen wesentlichen Bezugspunkt beider Institutionen dar. Dabei bezieht sich das Gemeinsame nicht zwangsläufig auf eine gemeinsam kooperativ gestaltete Praxis sondern auf die gemeinsame Bezugnahme auf denselben Gegenstand – die kindlichen Bildungsprozesse. Diese werden in den diachronen und synchronen Prozessen der jeweiligen Organisation im Übergangsgeschehen relevant gemacht und aufeinander bezogen, so dass die kindlichen Bildungsprozesse transorganisational prozessiert werden. Somit müssen diese kindlichen Bildungsprozesse (organisational) hergestellt, ausgewiesen und überprüft werden, um eine Bildungsbiografie bzw. einen kontinuierlichen Bildungsverlauf zu ermöglichen. Die oben dargestellte Szene lässt sich so als Prozessieren einer kontinuierlichen Bildungsbiografie lesen, die durch das Ausweisen der individuellen Befähigung zur Schule eine Kontinuität der Bildungsprozesse herstellt. Dabei sind nicht alle individuellen Fähigkeiten gleich relevant, sondern nur die, die durch den Beobachtungsbogen von schulischer Seite erfasst werden und damit als schulrelevante Fähigkeiten (Schulfähigkeit) überprüft werden.

4 Fazit

Beide Ebenen aufeinander beziehend, vollzieht sich die Schulanmeldung nicht nur als formaler Akt der Anmeldung des Kindes durch die Eltern, sondern erweist sich als ‚Kennenlern-Test-Spiel‘, in dem Anschlussicherung der kindlichen Bildungsprozesse durch die Feststellung der individuellen Befähigung des Kindes hergestellt werden soll. Dabei findet das Muster des ‚gemeinsamen Gestaltens‘ über das transorganisationale Prozessieren der Idee einer kontinuierlichen Bildungsbiografie statt, die hier über das Medium des Spiels sichtbar wird und als Verbindungsstelle fungiert. Das Muster strukturiert dabei die Beobachtung und Bewertung des kindlichen Lernstands, anhand dessen die individuelle Befähigung des Kindes ausgewiesen wird. Dabei werden bestimmte Lernbereiche als Voraussetzung zur erfolgreichen Teilnahme an Schule verstanden, die als schulrelevante Fähigkeiten (Schulfähigkeit) überprüft werden, um (trans-)organisational Bildungskontinuität hervorzubringen. In diesem Ausweisen der individuellen Befähigung für die Schule, die an spezifische Normen einer idealisierten Bildungsbiografie anknüpft, wird dabei das übergehende Kind als (noch/-nicht) schulfähiges Kind hervorgebracht.

Literatur

- Baader, Meike Sophia/Kelle, Helga (2019): Transorganisationale Wohlfahrtspraktiken in der Kindheit. Einführung in den Schwerpunkt. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, Jg. 39, Nr. 2, S. 115-118.
- KMK-Ständige Konferenz der Kultusminister in der Bundesrepublik Deutschland (2022): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen (Fassung vom 24.03.2022). URL: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruhe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf, [Abrufdatum: 25.03.2024].
- Carnin, Jennifer (2020): Übergang verkörpern. Adressat*innenpositionen institutioneller Grenzzonen der (frühen) Kindheit. Wiesbaden: Springer VS.
- Eßer, Florian/Schröer, Wolfgang (2019): Infrastrukturen der Kindheiten –ein transorganisationaler Zugang. In: ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, Nr. 2, S. 119–133.

Autorin

Handschke-USchmann, Diana, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Pädagogik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Christopher Hempel

Ohnmacht und Distanzierung. Zum Verhältnis von Schule und Familie aus der Perspektive mexikanischer Grundschullehrkräfte

Abstract

Die Frage nach der Gestaltung des schulischen Zusammenlebens ist im schulpädagogischen und bildungspolitischen Diskurs Mexikos – v. a. im Zusammenhang mit den Herausforderungen gesellschaftlicher und schulischer Gewalt – sehr präsent. Dabei koexistieren restriktiv-straftende und präventiv-pädagogische Ansätze, was bei Lehrkräften zu Handlungsunsicherheiten führt. Der Beitrag fragt am Fallbeispiel einer Gruppendiskussion mit Grundschullehrkräften im mexikanischen Bundesstaat Guanajuato, wie die Lehrkräfte vor diesem Hintergrund miteinander über die Gestaltung des schulischen Zusammenlebens sprechen. Der Fokus liegt dabei auf der Wahrnehmung und Verhandlung des Verhältnisses von schulischer Arbeit und familiärer Lebenswelt – einem Thema, das sich fallübergreifend als bedeutsam erwies. Die Lehrkräfte erfahren eine Diskrepanz zwischen einer expandierenden Zuständigkeit für die Belange der Schülerinnen und Schüler und der erlebten Unmöglichkeit, diese angemessen wahrnehmen zu können. Als Grund dafür nehmen sie nicht zuletzt die schwierigen Familienverhältnisse wahr. Sie begegnen dieser Diskrepanz im Modus der Distanzierung und Abgrenzung – und erschweren damit die Umsetzung neuerer Modelle schulischen Zusammenlebens, die auf enge und vertrauensvolle Beziehungen zwischen allen Beteiligten setzen.

Schlüsselwörter

Schulisches Zusammenleben, Lehrkräfte-Eltern-Kooperation, Grundschule, Mexiko, Gruppendiskussion

1 Einleitung: Die Lehrkraft als Sisyphus?

Also, wir/es ist wie, ich stelle mir es so vor, wie du an den Strand gehst und ich gehe rein und die Welle kommt und dann stehe ich auf und dann nochmal und dann gehe ich wieder/und die Welle kommt, und so ist das bei uns. Und so ist es, immer gegen die Strömung. Ja, und manchmal ist es sehr anstrengend.¹

Die Metapher des aussichtslosen „Kampfes gegen Wellen“ beschließt den langen Monolog einer mexikanischen Grundschullehrerin zu den Diskrepanzen zwischen Schule und Familie. Die Familie habe herausragenden Einfluss auf das Verhalten von Schülerinnen und Schülern, die Schule wiederum dürfe sich in familiäre Angelegenheiten aber nicht einmischen – schlimmer noch: die familiäre Erziehung unterlaufe die schulische, die damit verbundenen Bemühungen würden so zu einem steten „Schwimmen gegen den Strom“.

Im Rahmen meiner ethnografisch angelegten Studie zum Alltag an mexikanischen Schulen wurden die Lebensbedingungen und insbesondere der familiäre Kontext der Schülerinnen und Schüler in Äußerungen der Lehrkräfte immer wieder als große Herausforderung pädagogischen Handelns thematisiert.² Die Lehrkräfte erleben sich fallübergreifend – wie es beispielhaft im einleitenden Zitat zum Ausdruck kommt – als nur eingeschränkt handlungswirksam, sie stehen – so eine weitere markante Metapher – mit dem „Rücken zur Wand“ (vgl. ausführlich Fierro/Hempel eingereicht). Der Beitrag fokussiert exemplarisch den Fall einer mexikanischen Grundschule und problematisiert die Distanzierung der Lehrkräfte als rekonstruierten Modus Operandi mit dieser Herausforderung vor dem Hintergrund veränderter Anforderungen an schulisches Handeln, die ich im folgenden Kapitel skizziere.

2 (Neue) Anforderungen an die schulische Beziehungsgestaltung

Die allermeisten Kinder in Mexiko besuchen die öffentliche, sechsjährige Grundschule, in der der Unterricht nach einem zentralen, bundesweiten Lehrplan erteilt wird. Daneben existiert ein ausdifferenziertes Privatschulsystem, dessen Zugang durch (oft hohe) Gebühren beschränkt ist. Die Erfahrungen von Armut, Ungleichheit, Kriminalität und Gewalt, die in regional spezifischer Ausprägung die Lebenswelten vieler Familien in Mexiko durchdringen, wirken sich so auf die

1 Die in diesem Text verwendeten Zitate sind Auszüge aus Interviewtranskripten, die die unten dargestellten Ergebnisse der Analyse illustrieren und von mir zur besseren Verständlichkeit vom Spanischen ins Deutsche übersetzt worden sind.

2 Die Studie wurde mit Unterstützung eines Stipendiums im Rahmen des Postdoc-Programms des DAAD ermöglicht.

pädagogische Arbeit zuvorderst an öffentlichen Schulen aus (vgl. z. B. Solano/Trujillo 2021). Es stellt sich dabei die Frage nach der Rolle und den Strategien von Schule in solchen herausfordernden gesellschaftlichen Kontexten.

In Abgrenzung zu dominanten Ansätzen, die eher auf autoritär geprägte Beziehungen setzen und für abweichendes Verhalten stark formalisierte und bestrafende Reaktionen fordern, sehen pädagogische Modelle schulischen Zusammenlebens unter dem im spanischsprachigen Raum verbreiteten Begriff *Convivencia Escolar* eine gegenläufige Strategie vor: durch Anerkennung charakterisierte Beziehungen in einem (möglichst) demokratischen Rahmen verhindern gewissermaßen präventiv, dass Konflikte verschleppt und/oder später gewaltvoll ausgetragen werden. Im konkreten *Modell der Koexistenz zur Bekämpfung, Vorbeugung und Beseitigung von Gewalt an Schulen* (vgl. Carbajal/Fierro 2021), das im mexikanischen Bundesstaat Guanajuato im Jahr 2020 implementiert wurde, fordern die Autorinnen neben weiterhin notwendigen Maßnahmen zur Eindämmung von Gewalt sowie der Einübung verschiedener Strategien zur Konfliktlösung eine umfassende Transformation hin zu einer stärker inklusiven, gerechten und partizipativen schulischen Gemeinschaft. Diese Transformation sei Grundlage für dauerhaften Frieden, umfasse auch den Aufbau förderlicher Verbindungen zum schulischen Umfeld und den Familien und wirke hierüber auch in die Gesellschaft hinein. Das Modell und die mit ihm verbundenen Forderungen koexistieren nun neben den traditionellen und weiter bestehenden restriktiven Vorgaben, was systematisch Handlungsunsicherheiten bei Lehrkräften erzeugt (vgl. Fierro/Hempel eingereicht).

3 Zur Studie

Es stellt sich die Frage, wie Lehrkräfte diese Handlungsunsicherheiten bewältigen und in Auseinandersetzung mit den widersprüchlichen und veränderten Anforderungen – die Implementierung des oben skizzierten Modells war gerade erst vorgenommen worden – das schulische Zusammenleben praktisch ausgestalten. Ich habe dazu die alltägliche Praxis und die diesbezüglichen Perspektiven der Lehrkräfte an fünf öffentlichen Schulen im mexikanischen Bundesstaat Guanajuato in Orientierung an der Forschungsstrategie der schulischen Ethnografie untersucht (vgl. Breidenstein et al. 2020; für den mexikanischen Kontext Carbajal 2018; Perales 2022). Über einen Zeitraum von zwei Monaten konnte ich teilnehmende Beobachtungen und ergänzend je eine Gruppendiskussion pro Schule durchführen, an der drei bis acht Lehrkräfte freiwillig teilgenommen haben.

Die vollständig transkribierten Gruppendiskussionen erlauben einen Zugang zu den handlungsleitenden Orientierungen der Lehrkräfte, die deren alltägliche Praxis strukturieren (vgl. Bohnsack 2021). In diesem Text stelle ich – exemplarisch – Ergebnisse einer Fallanalyse zu einer Gruppendiskussion mit Grundschullehrkräften dar, wobei ich die rekonstruktive Analyse auf die Art und Weise der Ver-

handlung des ‚familiären Kontextes‘ fokussiere: *Wie konstruieren die teilnehmenden Lehrkräfte das Verhältnis zwischen Schule und Familie und welche handlungsleitenden Orientierungen dokumentieren sich in diesem Zusammenhang?*

4 Ergebnisse der Fallanalyse

Die Gruppe, die aus acht Lehrkräften besteht, teilt eine doppelte Diskrepanzerfahrung, die sie in einem parallelen Diskurs entfaltet: Die schulische Praxis stehe in Spannung zu den familiären und gesellschaftlichen Kontexten, aus denen die Schülerinnen und Schüler kommen – und die seitens der Lehrkräfte abgewertet bzw. als problematisch markiert werden. Damit verbunden ist eine zweite Diskrepanzerfahrung: Sie nehmen eine Ausweitung der Zuständigkeit nicht nur für das fachliche Lernen, sondern die gesamte Entwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler wahr, die unvermeidlich in den bisherigen Zuständigkeitsbereich der Familien hineinreicht. Die wahrgenommene Forderung, sich zu involvieren, erscheint aber riskant: „Der Einzige, der immer verliert, ist der Lehrer“ (Lehrer Leonardo). Die Lehrkräfte erfahren bzw. antizipieren Konflikte mit den Eltern und fehlende Rückendeckung seitens der Schulverwaltung im Falle solcher Konflikte – sie fühlen sich alleingelassen:

Sofia: Nun, wir als Lehrer werden dafür verantwortlich gemacht, soziale, wirtschaftliche und alle möglichen Probleme zu lösen. Weil wir den Kindern nicht nur Wissen vermitteln oder beibringen, sondern uns um ihre gesamte Entwicklung kümmern sollen, bis hin zu dem, was das Kind isst. [...] Und wenn Sie sich zu sehr einmischen, kommt es zu Konflikten mit den Eltern. Ich meine, wenn Sie sagen [...] „Das Kind isst nicht gut, weil ich beobachte, was es zum Mittagessen mitbringt“, und wenn Sie ihnen das sagen, reagieren sie auf unangemessene Weise. „Was kümmert Sie das, Frau Lehrerin! Es ist meine Angelegenheit, es ist meine Familie.“

Sie entwerfen also die familiären Lebenswelten nicht nur als problematisch, sondern auch als wenig zugänglich. Das wirke sich auch auf die Arbeit in der Schule aus, wo verlorengegangene Autorität beklagt wird: „Sie sind keine Kinder mehr, die schweigen und Anweisungen befolgen“ (Lehrerin Sara). In der Konsequenz entwickelt sich das Gefühl, dass sie den an sie gestellten Erwartungen nicht gerecht werden können. Es dokumentiert sich eine kollektiv aufgeführte *Ohnmacht*, die in resignierte Frustration umzuschlagen scheint:

Josefina: Und es ist sehr anstrengend, ja.

Leonardo: ↳ Sehr anstrengend, denn am Ende des Tages bist du derjenige, der mit negativen Gefühlen zurückbleibt, denn du fühlst dich schuldig, frustriert, wütend, ohnmächtig.

Sofia: ↳ Ohnmächtig, traurig.

Im Umgang mit diesen Diskrepanzerfahrungen, die sich fallübergreifend zeigen, sind unterschiedliche Handlungsweisen möglich (vgl. Fierro/Hempel eingereicht). In dieser Gruppe zeigt sich in der Art und Weise, wie diese Erfahrungen und ihre Konsequenzen verhandelt werden, eine Orientierung der Lehrkräfte an *Distanzierung* von den familiären Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler: Die Lehrkräfte wähen sich in der Defensive und hüten sich vor Einmischungen, die aus ihrer Sicht mit (zu hohen) Risiken verbunden sind. Sie ziehen stattdessen klare Grenzen hinsichtlich ihrer eigenen Zuständigkeit und Verantwortung:

Sofia: Das, was ich hier fünf Stunden lang tue, wird wirklich einen Einfluss auf sie haben. Ich habe keine Hoffnung auf das, was sie zu Hause tun werden. Denn bei den meisten von ihnen arbeiten die Eltern, sie sind nicht da, sie werden von der Großmutter, der Tante, der Schwägerin, dem Kindermädchen betreut. [...] Das ist das, was ich kontrollieren kann, diese fünf Stunden. Den Rest kann ich nicht kontrollieren.

5 Fazit

Die handlungsleitende Orientierung der Distanzierung, die ich hier nur andeuten konnte, erscheint als plausible Folge einer Überforderung der Lehrkräfte, die aus der Diskrepanz zwischen hohen und weitreichenden Erwartungen auf der einen und einem Konglomerat aus dysfunktionalen Familienverhältnissen, schwindender Autorität und fehlender Rückendeckung auf der anderen Seite resultiert (vgl. auch Perales 2022). Sie steht in Spannung zum neu implementierten Modell schulischen Zusammenlebens, das pädagogische Nähe und eine weitreichende Integration der Familien bzw. des schulischen Umfelds verlangt (vgl. Carbajal/Fierro 2021). Somit bleibt die Frage, wie (unter welchen Bedingungen) sich eine Entwicklungsdynamik entfalten ließe, die die gegenseitigen Verbindungen innerhalb der Schulgemeinschaft und ein Gefühl der gemeinsamen Verantwortung stärken kann.

Literatur

- Bohnsack, Ralf (2021): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 10., Auflage. Stuttgart: UTB.
- Breidenstein, Georg/Hirschauer, Stefan/Kalthoff, Herbert/Nieswand, Boris (2020): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. 3., Auflage. Stuttgart: UTB.
- Carbajal Padilla, Patricia (2018): Building Democratic Convivencia (Peaceful Coexistence) in Classrooms. Case Studies of Teaching in Mexican Public Schools Surrounded by Violence. Toronto: University of Toronto.
- Carbajal Padilla, Patricia/Fierro Evans, María Cecilia (2021): Modelo de Convivencia para Atender, Prevenir y Erradicar de la Violencia Escolar. Guanajuato: Secretaría de Educación de Guanajuato.

- Fierro Evans, María C./Hempel, Christopher (eingereicht): ¿Entre la espada y la pared? Tensiones y marcos de actuación docentes ante una política pública de convivencia. In: Education Policy Analysis Archives.
- Perales Franco, Cristina (2022): School-Community Relationships. A Study of School Convivencia in Mexico. México: Universidad Iberoamericana Ciudad de México.
- Solano López, Agustín/Trujillo Reyes, Blanca F. (2021): Hacer escuela entre silencios. Docentes de telesecundaria en contextos de narcotráfico. In: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Jg. 51, Nr. 2, S. 151–176.

Autor

Hempel, Christopher, Dr., Juniorprofessor für Fächerübergreifende Grundschuldidaktik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Esther Hewitt-Schray

„Die magische Tadelgrenze“ – Markierung und Maskierung von Regelverstößen als ein Aspekt der Differenzherstellung in der Grundschule

Abstract

Der vorliegende Beitrag basiert auf Zwischenergebnissen einer qualitativ-rekonstruktiven Dissertationsstudie, in der Praktiken der Differenzherstellung in Grundschulen untersucht werden. Verortet in einer sozialkonstruktivistischen Perspektive, grenzt sich die Studie von einem ontologischen Verständnis von Heterogenität ab und fokussiert stattdessen in Anlehnung an das Theorem des *Doing Difference* (vgl. West/Fenstermaker 1995) (Re)Konstruktionsprozesse von Differenz. Im Fokus des Beitrags stehen Ausschnitte aus Beobachtungsprotokollen einer ethnografischen teilnehmenden Beobachtung, die an einer Grundschule in Baden-Württemberg durchgeführt wurde. In der Analyse der Beobachtungsprotokolle werden Szenen bedeutsam, in denen Lehrkräfte aufgrund einer (impliziten) Deutungshoheit festzulegen scheinen, in welchen Situationen ein Regelverstoß – am Beispiel des Zuspätkommens – markiert oder maskiert wird. Hier scheint eine für außenstehende Beobachter:innen auf den ersten Blick nicht nachvollziehbare, sinnbildlich also eine ‚magische‘ Tadelgrenze zu verlaufen. Diese wird im vorliegenden Beitrag unter einer raumsoziologischen Perspektive (vgl. Löw 2001) näher in den Blick genommen und das in diesem Zusammenhang entwickelte Modell des fluiden Grenzbereichs vorgestellt.

Schlüsselwörter

Ethnografie, Heterogenität, Differenzherstellung, Regelverstöße, Grenzen

1 Einführung

Dass Differenz nicht (nur) in Schule hineingebracht, sondern im Unterricht (re-)konstruiert wird, zeigen Befunde zahlreicher Studien (vgl. bspw. Kampshoff 2013; Walgenbach/Pfahl 2017). Auch die Grundschule ist – trotz ihrer im Vergleich zu anderen Schularten geringeren Eingangsselektivität und höheren Inklusionsrate (vgl. Klemm 2013, S. 17) – in Prozesse der Differenzherstellung eingebunden.

Das Dissertationsprojekt, welches dem vorliegenden Beitrag zu Grunde liegt, setzt an diesem Punkt an. Es ist in einer sozialkonstruktivistischen Perspektive verortet, in der „es mithin nicht um die (An-)Erkennung differenzbedingter Unterschiede ... [geht], sondern um die Erforschung solcher Prozesse, in denen durch Rückgriffe auf Differenzkategorien soziale Realitäten produziert werden“ (Mecheril/Plößer 2009, S. 200). Im Fokus der vorliegenden ethnografischen Forschung stehen Praktiken in ihrem kontextualisierten Vollzug, wobei Praktiken unter Bezug auf Schatzki (2002) als alltägliches Handeln gefasst werden, welches der Reflexion nicht zugänglich ist, sodass dahinterstehende Intentionen von Akteur:innen nicht untersucht werden. Darüber hinaus orientiert sich die Arbeit an Walgenbachs Interdependenzbegriff, der Differenzkategorien als in sich vielschichtig betrachtet (vgl. Walgenbach 2022). Der Analyse wird Löws Sozialraumtheorie (2001) als sensibilisierendes Konzept zu Grunde gelegt, das sich von einem statischen Raumbegriff abgrenzt. Menschen konstituieren in diesem Sinne Räume, indem sie andere oder sich selbst positionieren (vgl. Löw 2001, S. 154) und diese Positionierung an der antizipierten Wahrnehmung durch andere ausrichten (vgl. Breidenstein 2004, S. 91).

2 Forschungsdesign

Forschungen zu Differenzherstellung sind vorwiegend in der Sekundarstufe angesiedelt (vgl. bspw. Kampshoff 2013; Wagener 2020) und/oder fokussieren das Differenzmerkmal Leistung (vgl. bspw. Sturm/Wagner-Willi 2016). In Bezug auf empirische Studien, die Praktiken der Differenzherstellung in der Grundschule unter Einbezug einer interdependenten Perspektive untersuchen, ist ein Desiderat zu konstatieren. Das Forschungsdesign sieht eine ethnografische Studie vor, in deren Zentrum die teilnehmende Beobachtung steht (vgl. Breidenstein et al. 2020). Dieser Zugang hat den Vorteil, dass die qualitative Untersuchung eines *Doing Difference* mit einer potentiell größeren Reifizierungssensibilität einhergeht, da Differenzkategorien nicht als feststehende Phänomene vorab gesetzt (vgl. Diehm/Kuhn/Machold 2013), sondern durch einen induktiven Forschungsstil herausgearbeitet werden. Bis dato wurden vier mehrwöchige Feldaufenthalte in zwei Grundschulklassen durchgeführt, die von einer heterogenen Schüler:innenschaft besucht werden. Die Erhebung erfolgte im Wechsel mit Phasen der Datenanalyse durch die Situationsanalyse nach Clarke et al. (2018). Diese als Weiterführung der Grounded Theory konzipierte Auswertungsmethode trägt durch das Anfertigen verschiedener Maps zum Erfassen einer (relationalen) Mehrperspektivität bei, was für die Beantwortung der Fragestellung zielführend erscheint. Ziel ist es, Hinweise zu finden, durch welche Praktiken im Unterricht Differenz (re)konstruiert wird und ob interdependente Differenzkategorien dadurch an Bedeutung erlangen.

Dabei geraten sowohl soziokulturelle als auch schulbezogene Differenzlinien in den Blick. Auch wenn der Zusammenhang zwischen Differenzherstellung und sozialer Ungleichheit mitgedacht wird, steht dieser Aspekt nicht im Fokus. Es ergibt sich folgende – zweigeteilte – Forschungsfrage: Durch welche Praktiken wird im Unterricht der Grundschule Differenz (re)konstruiert und treten auf diese Weise (interdependente) Differenzkategorien in den Vorder- oder Hintergrund?

3 Erste Zwischenbefunde

Nimmt man den ersten Teil der Forschungsfrage in den Blick, erweisen sich in der Analyse der Beobachtungsprotokolle zahlreiche Szenen als bedeutsam, in denen Lehrkräfte aufgrund einer (impliziten) Deutungshoheit festzulegen scheinen, in welchen Situationen Verhaltensweisen von Schüler:innen wie zu bewerten sind und wie darauf zu reagieren ist. Anders formuliert, wann ein Regelverstoß als solcher markiert oder maskiert wird. Hier scheint eine für außenstehende Beobachter:innen auf den ersten Blick nicht nachvollziehbare, sinnbildlich eine ‚magische‘ Tadelgrenze zu verlaufen. Auf der Suche nach dieser Grenze – exemplarisch untersucht an zwei Sequenzen, in denen Kinder einer 2. Grundschulklasse als ‚(Nicht)Zuspätkommende‘ positioniert werden (s. Kapitel 3.1 und 3.2) – kristallisiert sich die Konstitution verschiedener, miteinander verwobener Grenzen heraus, die mit Praktiken der Differenzherstellung einhergehen.

3.1 Sequenz 1: Die magische Tadelgrenze

Es ist 8.02 Uhr. Frau Kleinmann¹ stellt sich vor die Klasse und schaut mit einer langsamen Drehung des Kopfes in der Klasse umher. Vermutlich soll jetzt das Begrüßungsritual erfolgen. Nun stehen auch die Kinder auf. Kurz vor der üblichen Begrüßung der Klasse und dem Lied erscheint Nina. Es ist 8.04 Uhr. Die Lehrerin dreht den Kopf zu Nina. „Schnell noch rein“, sagt sie zu ihr. Nina geht zügig zu ihrem Platz. Frau Kleinmann beschreibt nun den Kindern den Tagesablauf, als Falua das Zimmer betritt. Es ist 8.08 Uhr und sie hat die ‚magische Tadelgrenze‘ damit wohl überschritten. Frau Kleinmann wendet den Kopf zu Falua und dann zur Klasse. „Wie viele Minuten ist Falua zu spät?“, fragt sie. „8 Minuten“, antworten ein paar Kinder. „Und wieviel war ich zu spät?“, ruft Nina hinein. „4 Minuten“, antwortet Frau Kleinmann.

In dieser Szene kommen nacheinander zwei Kinder nach dem im Stundenplan explizierten Zeitpunkt von 8.00 Uhr ins Klassenzimmer. Doch während Ninas Hereinkommen als ‚noch regelkonform‘ eingestuft wird (*Schnell noch rein*), wird das Eintreten von Falua als Regelbruch markiert (*Wie viele Minuten ist Falua zu spät?*). Erst auf Nachfrage von Nina wird deutlich, dass auch ihr Verhalten als ‚zu spät‘ geltend gemacht wird. In dieser kurzen Szene kristallisieren sich bereits

1 Alle Namen von Akteur:innen wurden anonymisiert.

zwei verschiedene Grenzen heraus: Zum einen die *explizite Grenze* des Schulbeginns, welche in offiziellen Dokumenten der Bildungsinstitution einzusehen ist. Sie ist im Unterrichtsalltag der beobachteten Schule nicht hörbar (es gibt keinen Schulgong), scheint von den Akteur:innen jedoch körperlich internalisiert und als normierter Bewertungsmaßstab anerkannt zu werden. Zum anderen die *implizite Grenze*, welche in der Beispielszene durch die Veränderung einer körperlichen Praktik der Lehrkraft sichtbar wird. Es wird eine (räumliche) Grenze gesetzt, die mit einer Vergemeinschaftung und zentralen Ausrichtung auf eine hierarchisch übergeordnete Person verbunden und ausschlaggebend dafür zu sein scheint, ob ein Eintreten als regelkonform oder -widrig eingestuft wird. Ein Kind wird zwar erst nach dem Setzen dieser impliziten Grenze als potentiell regelbrechend positioniert, gemessen bzw. quantifiziert wird ein Regelverstoß jedoch an der expliziten Grenze, die starr und legitim erscheint. Durch ein zweites Beispiel können diese beiden Grenzen noch durch eine weitere – entscheidende – ergänzt werden.

3.2 Sequenz 2: Das Mädchenpaket

Um 8.04 kommt Igor ins Zimmer. Frau Kleinmann unterbricht ihre Erklärungen an der Tafel und sagt: „Du bist schon wieder zu spät. Du bist selten pünktlich gekommen letzte Woche“. Lisa ruft rein: „Was sagt man da?“ Igor murmelt „Entschuldigung“ und geht zu seinem Platz. Um 8.06 Uhr öffnet Nina die Tür, schaut vorsichtig rein, sagt „Entschuldigung“ und betritt gemeinsam mit Salome und Honur das Zimmer. „Schnell auf die Plätze“, meint Frau Kleinmann.

In dieser Szene kommt als erstes Igor ins Zimmer und wird von der Lehrerin als ‚wiederholt Zuspätkommender‘ positioniert. Diese Positionierung wird durch Lisas Nachfrage noch verstärkt. Kurz darauf betreten Nina, Honur und Salome den Klassenraum, drei als weiblich gelesene Schüler:innen. Ninas vorsichtiges Verhalten deutet darauf hin, dass sie um die Verletzung der Pünktlichkeitsnorm weiß. Sie verknüpft dies mit der Notwendigkeit einer veränderten körperlichen Praktik des Eintretens und passt ihre körperliche Praktik an die antizipierte Wahrnehmung anderer an (vgl. Breidenstein 2004). Salome und Honur scheinen im Rahmen des ‚Mädchenpakets‘ vor der Positionierung als Regelbrechende geschützt zu sein. Eine subjekt- oder gruppenorientierte Grenze gerät in den Blick, die mit unterschiedlichen Faktoren in Verbindung zu stehen scheint: mit vorherigen Verhaltensweisen der Kinder? Mit dem Geschlecht? Mit einer (nicht)veränderten Praktik des Eintretens? Mit habitualisierten Verhaltensweisen? Mit dem Fokus der Klasse? Diese – bewusst interrogativ formulierten – Überlegungen werden im folgenden Kapitel in Beziehung zum zweiten Aspekt der Forschungsfrage gesetzt. Zugleich soll das aus der bisherigen Analyse heraus entwickelte Grenzmodell, in dem sich Praktiken der Differenzherstellung manifestieren, erweitert und visualisiert werden.

4 Das Modell des fluiden Grenzbereichs – zusammenfassende Reflexion

Im Rückblick auf den ersten Aspekt der in Kapitel 2 formulierten Forschungsfrage wird deutlich, dass in den Beobachtungsszenen durchaus Hinweise auf Praktiken der Differenzherstellung zu finden sind, welche sich auf das Markieren bzw. Maskieren von Regelverstößen beziehen. Diese Grenzziehungen erscheinen externen Beobachter:innen zunächst als nicht nachvollziehbar, quasi als ‚magisch‘. Erst ein analytischer Blick auf die scheinbar alltägliche Sequenz des Unterrichtsbeginns zeigt relevante Muster verschiedener relationaler Grenzbereiche auf:

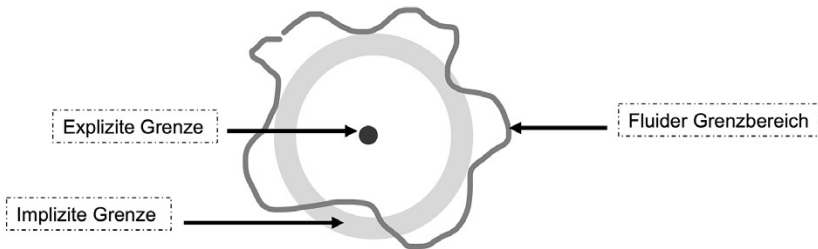


Abb. 1: Modell des fluiden Grenzbereichs (eigene Darstellung)

Verwoben mit den in Kapitel 3 bereits benannten Grenzen (implizit und explizit), schwebt die scheinbar ‚magische‘ Tadelgrenze. Sie existiert in einer Art fluidem Grenzbereich, der seine raum-zeitliche Form verändern und sich in Relation zu der impliziten bzw. expliziten Grenze amöbenhaft ausdehnen oder zusammenziehen kann. Diesbezüglich scheinen interdependente subjekt- oder gruppenbezogene (Differenz)Zuschreibungen relevant gesetzt zu werden, welche mit entsprechenden schulischen Konsequenzen und Positionierungen für die Schüler:innen verbunden sind, sodass den Deutungen der Lehrkräfte eine über die Situation hinausreichende Bedeutung zukommt. Hier zeigt sich ein Anknüpfungspunkt für den zweiten Teilaspekt der Forschungsfrage, der sich auf die Relevanz interdependenter Differenzkategorien bezieht. Die Verbindung des fluiden Grenzbereichs mit (interdependenten) Differenzzuschreibungen verweist auf Löws Aussage, dass durch und in räumlichen (An)Ordnungen und Positionierungen „auch Machtverhältnisse ausgehandelt“ (Löw 2001, S. 164) werden. Hier schließt die Situationsanalyse nach Clarke (2018) mit ihrem Potential an, komplexe (Macht-) Beziehungen durch das Visualisieren von Relationen zwischen menschlichen und nicht-menschlichen Elementen durch unterschiedliche Mappingstrategien zu untersuchen (vgl. Clarke et al. 2018). Dieser Analyseschritt soll dem laufenden Dissertationsprojekt zur Weiterentwicklung der in diesem Aufsatz dargestellten

Zwischenbefunde dienen und so zum Aufdecken interdependenter Verwobenheiten beitragen.

Literatur

- Breidenstein, Georg/Hirschauer, Stefan/Kalthoff, Herbert/Nieswand, Boris (2020): *Ethnografie*. 3., überarb. Auflage. München: UVK.
- Clarke, Adele E./Frieese, Carrie/Washburn, Rachel S. (2018): *Situational Analysis*. London: Sage.
- Kampshoff, Marita (2013): Doing Difference im Unterricht als Unterricht. In: Budde, Jürgen (Hrsg.): *Unschärfe Einsätze*. Wiesbaden: Springer, S. 249–274.
- Klemm, Klaus (2013): *Inklusion in Deutschland – eine bildungsstatistische Analyse*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Löw, Martina (2001): *Raumsoziologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mecheril, Paul/Plößer, Melanie (2009): Differenz. In: Andresen, Sabine/Casale, Rita/Gabriel, Thomas/Horlacher, Rebecca/Larcher Klee, Sabina/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz, S. 194–208.
- Schatzki, Theodore R. (2002): *The site of the social*. Pennsylvania: Penn State Press.
- Sturm, Tanja/Wagner-Willi, Monika (2016): Herstellung und Bearbeitung von Leistungsdifferenzen im kooperativ gestalteten inklusiven Fachunterricht. In: Moser, Vera/Lütje-Klose, Birgit (Hrsg.): *Schulische Inklusion*. Weinheim: Beltz, S. 75–90.
- Wagener, Benjamin (2020): *Leistung, Differenz und Inklusion*. Wiesbaden: Springer.
- Walgenbach, Katharina/Pfahl, Lisa (2017): Intersektionalität. In: Bohl, Thorsten/Budde, Jürgen/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Bad Heilbrunn: UTB, S. 141–158.
- Walgenbach, Katharina (2022): Gender als interdependente Kategorie. In: Biele Mefebue, Astrid/Bührmann, Andrea D./Renz, Sabine (Hrsg.): *Handbuch Intersektionalitätsforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 61–175.
- West, Candace/Fenstermaker, Sarah (1995): Doing difference. In: *Gender & society*. Jg. 9, Nr. 1, S. 8–37.

Autorin

Hewitt-Schray, Esther, Wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin am Institut für Erziehungswissenschaft der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd, ORCID: 0009-0001-7862-8995

Carolyn Quenzer-Alfred, Lisa Tölle und Daniel Mays

Die Stimmen von Vorschulkindern während der COVID-19 Pandemie – Kreative qualitative Forschungsansätze am Übergang in die Grundschule

Abstract

Die vorgestellte Studie untersucht den Übergang von der Kindertagesstätte (Kita) zur Grundschule während der COVID-19-Pandemie und dessen entscheidenden Einfluss auf Identitätsentwicklung, schulische Leistungsfähigkeit und Bildungserfolg von Vorschulkindern. Während der Pandemie wurden sämtliche Förderungen für den Übergang von der Kita in die Grundschule zeitweise eingestellt. Die explorative Studie nutzt kreative, kindzentrierte qualitative Methoden im sozialkonstruktivistischen Paradigma und Mosaik-Ansatz. Sie konzeptualisiert Kinder als Expert:innen ihres Lebens und ermöglicht deren aktive Teilnahme am Forschungsprozess. Daten von sieben Teilnehmer:innen wurden mittels der Grounded Theory Methodology analysiert. Ergebnisse zeigen, dass Kinder während der Pandemie am Übergang Verunsicherungen, Ängste und Befürchtungen erleben. Die bildungspolitische Perspektive betont die Notwendigkeit, kindliche Perspektiven in relevanten Angelegenheiten ernst zu nehmen.

Schlüsselwörter

Transition Kita Grundschule, qualitative Forschung, Mosaic-Approach, Grounded Theory Methodology, COVID-19 Pandemie

1 Hintergrund und Forschungsstand

Der Übergang von der Kita zur Grundschule beeinflusst die Identitätsentwicklung, Leistung und den schulischen Erfolg von Kindern und Familien maßgeblich (vgl. Griebel/Niesel 2003; Mays et al. 2018; Quenzer-Alfred et al. 2022). Dieser Prozess ist von raschen Veränderungen auf individueller, interaktionaler und kontextueller Ebene geprägt, was ihn lernintensiv und potenziell belastend macht (vgl. Griebel/Niesel 2003). Zentral sind der Erwerb neuer Fähigkeiten wie

Selbstständigkeit und Selbstregulierung sowie der Aufbau neuer Beziehungen zu Lehrkräften und Mitschüler:innen (vgl. Griebel/Niesel 2003). Während der COVID-19 Pandemie wurden Kitas geschlossen und übliche begleitende Aktivitäten des Übergangs eingestellt, was die Transition für Kinder zusätzlich erschwerte (vgl. Mays et al. 2023). Um diese Herausforderungen differenziert zu betrachten, ist es bedeutsam, die Perspektiven der Vorschulkinder selbst in den Forschungsprozess einzubeziehen; bisherige Forschung fokussierte jedoch vorwiegend auf die Sichtweisen von Erwachsenen – etwa von Eltern, Erzieher:innen oder Lehrkräften (vgl. Hartnack 2019; Lewis-Dagnell et al. 2023). Dieser Beitrag konzentriert sich auf die Anwendung und Reflexion kreativer, partizipativer Methoden qualitativ-empirischer Datenerhebung, die es Vorschulkindern ermöglichen, aktiv an der Erforschung ihres eigenen Übergangsprozesses teilzunehmen. Zunächst wird (2) das methodische und methodologische Vorgehen umrissen, bevor (3) eine Ergebnisdarstellung und Reflexion erfolgt. Der Artikel schließt mit einem Fazit (4).

2 Methodisches und Methodologisches

Die explorative Studie kombiniert methodologisch Grounded Theory Methodology (GTM) (vgl. Strauss/Corbin 1996) mit dem kindzentrierten Mosaic-Approach (vgl. Clark 2017), um die Beteiligung der Kinder zu betonen. Dabei wurden verschiedene qualitative, kreative Erhebungsinstrumente eingesetzt, aus denen die Kinder frei wählen konnten, wobei sie von den Forschenden bei Unsicherheiten unterstützt wurden. Zur Unterstützung des Auswertungsprozesses wurden Reflexionsprotokolle und Postskripts nach jeder Erhebung als Memos ergänzt.

Tab. 1: Darstellung und Beschreibung der verwendeten Erhebungsmethoden

Methode	Beschreibung	Zielgruppe	Methoden
Meine Welt	Bild als Gesprächsanlass, Kinder benennen oder zeichnen alles, was zu ihrer Welt gehört.	Alle Kinder, besonders wenig Vorwissen über die Schule	Zeichnen, Sprechkarten, Gespräch
Traumreise zur Schule	Kinder stellen sich während einer Traumreise ihre Schule vor, erzählen oder zeichnen danach.	Kinder mit wenig Vorwissen über die Schule, gerne vorgelesen	Zeichnen, Gespräch
Schatztruhe und Mülleimer	Kinder entscheiden, was sie in die Schatztruhe (für die Schule) und den Mülleimer legen wollen.	Alle Kinder, besonders Schwierigkeiten beim Sprechen	Gespräch/„talking map“
Die Puppe/das Kuscheltier geht zur Schule	Gemeinsames Spiel über die Erlebnisse einer Puppe/eines Kuscheltiers in der Schule.	Kinder, die gerne mit eigenen Kuscheltieren, Puppen spielen	Gespräch/Rollenspiel
Ich packe meinen Schulanranzen...	Kinder wählen Gegenstände aus und entscheiden, ob sie sie in den Schulanranzen packen.	Kinder mit eigenem Schulanranzen, zeigen möchten	Gespräch/Rollenspiel
Dein:e Lehrer:in	Kinder malen ein Bild ihrer zukünftigen Lehrkraft und erläutern ihre Vorstellungen.	Alle Kinder, Vorstellungen von der Lehrkraft erkunden	Zeichnung, Gespräch
Ein Bild von meinem Kindergarten/ein Bild meiner Schule	Kinder malen Bilder von Kita und Schule, um Gemeinsamkeiten, Unterschiede, Wünsche und Hoffnungen zu besprechen.	Alle Kinder, Wahrnehmungen von Kita und Schule vergleichen	Zeichnung, Gespräch
Fototour durch/zum Kindergarten und/oder durch/zur Schule	Kinder dokumentieren mit einer Einwegkamera Kita oder Schulweg. Bilder werden ausgewertet.	Alle Kinder, Weg zur Kita oder Schule dokumentieren	Gespräch, Führung
Bau einer Schule	Kinder bauen mit verschiedenen Bauklötzen eine Schule, erläutern ihre Entscheidungen.	Alle Kinder, besonders kreative und gestaltungsfreudige Kinder	Legó, Duplo, Bauklötze

Datensätze wurden im Winter 2022/23 von sieben teilnehmenden Kindern erhoben. Die Auswertung erfolgt mittels GTM-Kodierung unter Einbeziehung reflexiver Elemente nach Breuer et al. (2019). Forschungsethische Erwägungen waren zentral, mit Gewährleistung informierter Einwilligungen, Anonymität und Vertraulichkeit. Die Studie erhielt die Ethikgenehmigung der Universität Siegen. Zusätzliche Maßnahmen, wie eine kindgerechte fortwährende Aufklärung der forschungsteilnehmenden Kinder, wurden implementiert, um ihr Wohlbefinden und ihre aktive Teilnahme zu ermöglichen. Kinder werden nicht als zu befor- schende Objekte betrachtet, sondern als co-forschende Subjekte, die den For- schungsprozess aktiv mitgestalten können.

3 Einblick in ausgewählte Ergebnisse, Reflexion und Limitationen

Fokus des vorliegenden Artikels ist die Reflexion der eingesetzten Forschungs- methoden gemeinsam mit Kindern. Ein knapper Einblick in die Ergebnisse ist dennoch geboten, weil an den Ergebnissen erst bestimmte Phänomene, die später reflektiert werden, deutlich werden. Die Ergebnisse zeigen, dass die Sinnsichten der teilnehmenden Kinder insgesamt deutlich von den in Quenzer-Alfred et al. (2022) geschilderten Annahmen von Erzieher:innen und Eltern abweichen. Es war deshalb bedeutsam, ihre Sinndeutungen hier zusätzlich in die Forschung ein- zubeziehen und sie als gültige Perspektive neben den Perspektiven der Erwachse- nen anzuerkennen.

Die Ergebnisse sind im Lichte einiger Limitationen zu betrachten. Die GTM als Forschungs- und Auswertungsmethode erfordert ein anspruchsvolles und zeitauf- wendiges iteratives Vorgehen, eine theoretische Fallauswahl und einen aufwendi- gen Kodierprozess. Daher sind die präsentierten Ergebnisse vorläufig und dienen der Reflexion.

Bei der Reflexion der Erhebungsmethoden zeigt sich, dass erwachsene Forschende oft Affinität zu Methoden haben, die Audiodateien generieren, transkribiert wer- den und dann analysiert werden können. Einige der co-forschenden Vorschulkin- der bevorzugen ebenso das Gespräch und zeigen Freude daran, ihre Stimmen zu audiografieren, während andere lieber Aktivitäten wie Malen, Basteln oder Bauen nachgehen und ihre Produkte nicht kommentieren möchten. Die Entscheidungen der Forschungssubjekte sind dann zu achten. Zusätzlich kann darüber nachge- dacht werden, wie nicht-sprachliche Methoden oder solche in anderen Sprachen als Deutsch entwickelt und implementiert werden können, um die Partizipation der Kinder weiter zu fördern. Zusätzlich ist eine kritische Reflexion über den Ort der Datenerhebung nötig. In der ersten Studie (2022) wurde die qualitative Datenerhebung in Kitas durchgeführt (vgl. Quenzer-Alfred et al. 2022) und in der hier beschriebenen Studie durch den Feldzugang über den privaten familiären

Raum ersetzt. Dies ermöglichte es Kindern, sich freier zu entfalten und mehr zur Forschung beizutragen. Durch das Eindringen in den privaten Raum ist es nun aber möglicherweise für Kinder umso schwerer, ihr Recht auf Nicht-Partizipation durchzusetzen.

Es ist wichtig zu überlegen, wie Kinder in laufenden Forschungsprojekten ihre Partizipation verweigern können, insbesondere wenn ihre Freunde teilnehmen oder reizvolle Materialien genutzt werden. Denn für die Ausübung des Rechts auf Nicht-Partizipation ist viel Selbstbewusstsein und Mut erforderlich. Die Forschenden legten großen Wert auf ethische Aspekte und folgten einer radikalen Partizipationslinie, indem sie die Kinder nicht nur in ihrer gegebenen oder entzogenen Einwilligung respektierten, sondern auch ihren spontanen Ideen und Erzählungen Raum gaben, wobei sie die Kontrolle abgaben und gleichzeitig die Verantwortung für ethische Standards wahrnahmen.

4 Fazit

Der Übergang in die Grundschule wurde von den beteiligten Kindern als sensible Phase betont, insbesondere während der Pandemie. Dies unterstreicht die Bedeutung, ihre Stimmen in allen relevanten Kontexten zu hören und ernst zu nehmen. Die aktive Beteiligung der Vorschulkinder am Forschungsprozess verdeutlicht, dass sie nicht nur teilnehmen, sondern auch aktiv mitarbeiten können. Forschende müssen daher lernen, effektiv mit Kindern zu forschen, ihre Perspektiven zu verstehen und ihre Einbeziehung weiterzuentwickeln.

Literatur

- Breuer, Franz/Muckel, Petra/Dieris, Barbara (2019): *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis*. 4. Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Clark, Alison (2017): *Listening to Young Children, Expanded Third Edition. A Guide to Understanding and Using the Mosaic Approach*. Expanded Third Edition. London: National Children's Bureau.
- Griebel, Wilfried/Niesel, Renate (2003): Die Bewältigung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule. In: Fthenakis, Wassilios E. (Hrsg.): *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können*. Freiburg im Breisgau: Herder, S. 136-151.
- Hartnack, Florian (2019): *Qualitative Forschung mit Kindern. Herausforderungen, Methoden und Konzepte*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lewis-Dagnell, Stephanie/Parsons, Sarah/Kovshoff, Hanna (2023): Creative methods developed to facilitate the voices of children and young people with complex needs about their education. A systematic review and conceptual analysis of voice. In: *Educational Research Review*, Jg. 39.
- Mays, Daniel/Franke, Sebastian/Metzner, Franka/Boyle, Christopher/Snape, Divya J./Schneider, Lisa/Zielemanns, Holger/Pawils, Silke/Lok-Yan, Michelle/Allen, Kelly-Ann (2018): School belonging and successful transition practice. Academic self-concept, belonging and achievement motivation in primary school students. In: Allen, Kelly-Anne/Boyle, Christopher (Hrsg.): *Pathways to Belonging. Contemporary Research in School Belonging*. Leiden: Brill Sense, S. 167-187.

- Mays, Daniel/Quenzer-Alfred, Carolin/Metzner-Guczka, Franka/Zielemanns, Holger/Tölle, Lisa/Soyka, Vivien/Krol, Vivien/Lok-Yan, Michelle (2023): Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. Eine Orientierung zum Stand der empirischen Forschung. In: Zeitschrift für Grundschulforschung: Journal for Primary Education Research, Jg. 16, Nr. 2, S. 357–389.
- Quenzer-Alfred, Carolin/Schneider, Lisa/Mays, Daniel (2022): (Keine) Kita im Shutdown. Die Entwicklung von schulischen Kompetenzen von Vorschulkindern während der Covid-19-Pandemie. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg. 12, Nr. 73, S. 572-583.
- Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Psychologie Union.

Autor:innen

Quenzer-Alfred, Carolin, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Förderpädagogik: („Emotionale und soziale Entwicklung“) an der Universität Siegen, ORCID: 0000-0003-2826-7084

Tölle, Lisa, Wissenschaftliche Mitarbeiterin der Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Förderpädagogik („Emotionale und soziale Entwicklung“) an der Universität Siegen, ORCID: 0000-0002-3594-1850

Mays, Daniel, Dr., Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Förderpädagogik („Emotionale und soziale Entwicklung“) an der Universität Siegen, ORCID: 0000-0002-7962-614X

*Beatrice Rupprecht, Susanne Viernickel,
Nicole Reichenbach, Helke Redersborg, Katrin Liebers,
Steffen Siegemund-Johannsen und Isabelle von Seeler*

Kinder mit erheblichen Lern- und Entwicklungs Herausforderungen am Übergang Kita – Grundschule: Individuelle Lernentwicklungsanalyse aus interdisziplinärer Perspektive

Abstract

Für anschlussfähige Bildungsprozesse im Übergang Kita-Grundschule sind der Einsatz diagnostischer Verfahren im letzten Kitajahr zur Erfassung von Lernausgangslagen und die Gestaltung passfähiger Lernangebote, insbesondere für Kinder mit erheblichen Lern- und Entwicklungs Herausforderungen zentral. Im BMBF-Projekt ILEA-Basis-T werden entsprechende Analysebausteine für die Bereiche biopsychosoziales Wohlbefinden, Frühe Literalität und Frühe Mathematik erarbeitet. Der Beitrag fokussiert die Konzeption der Analysebausteine und die Ermittlung deren Güte im Rahmen der Erprobung.

Schlüsselwörter

Frühe Literalität, Frühe Mathematik, biopsychosoziales Wohlbefinden, Lernentwicklungsanalyse, Übergang Kita – Schule

1 Einleitung

Im BMBF geförderten Verbundprojekt „Individuelle Lernentwicklungsanalyse von Basiskompetenzen in der inklusiven Transition Kita – Schule (ILEA-Basis-T)“ werden diagnostische Verfahren und Förderansätze für die Bereiche des biopsychosozialen Wohlbefindens, der Frühen Literalität (Schwerpunkt Frühes Lesen) und der Frühen Mathematik erarbeitet. Mit diesen soll die alltägliche Gestaltung von anschlussfähigen Bildungsprozessen für Kinder mit erheblichen Lern- und Entwicklungs Herausforderungen (ELE) im Übergang von der Kita in die Schule unterstützt werden. Sie wurden pilotiert und erprobt, bevor sie in einer größeren

Feldstudie validiert werden. Der Beitrag konzentriert sich auf ausgewählte Ergebnisse der Erprobungsstudie.

2 Forschungsstand

Bildungspläne weisen Kompetenzen in den Domänen Frühe Mathematik und Frühe Literalität eine zentrale Bedeutung zu, darüber hinaus gelten diese als Prädiktoren für den Schulerfolg (vgl. Krajewski/Schneider 2009; Erickson/Hatch/Clendon 2010; Poltz/von Aster/Esser 2021). Das *biopsychosoziale Wohlbefinden* von Kindern stellt dabei eine bedeutende Ressource für Lernprozesse innerhalb dieser Domänen dar (Schmidt/Schulze-Lutter 2020) und kann als Ausgangspunkt für kindliche Lern- und Explorationsprozesse, aber auch für die Bewältigung von Stress und Anpassungserfordernissen gesehen werden (vgl. Doblinger 2020).

Im Bereich der *Frühen Literalität* gehen dem konventionellen Lesen und Schreiben Verhaltensweisen und Verständnisse voraus, die im Konzept „Emergent Literacy“ abgebildet werden (vgl. Sulzby/Branz/Buhle 1993). Um Kindern mit ELE die Teilhabe in ihrer Lebenswelt mit Zeichen- und Schriftsystemen und den Erwerb von literalen Kompetenzen in hoher Qualität zu ermöglichen, ist eine individuell unterstützende Begleitung essenziell (vgl. Erickson/Hatch/Clendon 2010). Ähnlich sieht es im Bereich der Frühen Mathematik aus. Der Beschäftigung mit Zahlen und mit dem Zählen als explizit numerische Kompetenzen wird im Einklang mit dem aktuellen empirischen Forschungsstand eine besondere Bedeutung zugeschrieben, diese gilt uneingeschränkt auch für Kinder mit ELE (vgl. Siegemund 2016).

Formative Assessments, die es pädagogischen Fachkräften (PFK) im Kitaalltag ermöglichen, Bildungsprozesse für die heterogene Gruppe der Kinder mit ELE im Bereich Wohlbefinden, Frühe Literalität und Frühe Mathematik adaptiv zu gestalten und die pädagogische Arbeit im Übergang weiterzuentwickeln, fehlen jedoch.

3 Konzeption der Analysebausteine im Projekt

Zur Einschätzung des *habituellen Wohlbefindens* von Kindern wurden ein fünfstufiges Likert-skaliertes Erhebungsinstrument für die PFK sowie ein Kinderfragebogen entwickelt. Beide basieren auf dem theoretischen Konstrukt des biopsychosozialen Wohlbefindens und umfangreichen empirischen Vorarbeiten (vgl. Dreyer et al. 2021; Viernickel/Jankowicz 2022) und umfassen insgesamt acht Teilskalen. Für die Analyse *früher literaler Kompetenzen* wurde das Konstrukt Emergent Literacy zugrunde gelegt. Für eine standardisierte Erfassung des Frühen Lesens wurden sechs „Lesebilder“ mit integrierten Items aus zehn Skalen entwickelt, denen ein Rasch-Modell¹ zugrunde liegt (vgl. Liebers/Redersborg/Ratz 2023).

1 Die Berechnungen für das Rasch-Modell hat Jana Jungjohann übernommen.

Der Analysebaustein *Frühe Mathematik* umfasst ein dynamisches, standardisiertes Testverfahren sowie ein Beobachtungsverfahren. Konzeptionelle Grundlage und Ausgangspunkt stellen die durchgeführten Interviews mit PFK und die literatur- und forschungsstandbasierte Auswahl von Beobachtungsbereichen mit dem Fokus auf basale mathematische Kompetenzen dar (vgl. Litkowski et al. 2020). Im Beobachtungsverfahren wurde die Beschreibung bzw. Operationalisierung der verschiedenen Teilkompetenzen durch prägnante sowie gut beobachtbare Beispiele für Alltagssettings ergänzt.

4 Fragestellung und Forschungsdesign

Zur Beantwortung der Forschungsfrage: „Inwieweit genügen die entwickelten Analysebausteine den jeweils spezifischen psychometrischen Ansprüchen, u. a. an Skalengüte und ausgewählte Nebengütekriterien (Akzeptanz, Verständnis, Durchführbarkeit)?“ bezieht sich der Beitrag auf die Erprobung der Bausteine, die im Frühjahr 2023 in Kitas und Schulvorbereitenden Einrichtungen (SVEs)² durchgeführt wurden. Eingesetzt wurden ein likertskaliertes Ratingverfahren (*habituelles Wohlbefinden*, 8 Skalen, $N = 39$), ein Kinderfragebogen ($N = 112$) (Baustein *biopsychoziales Wohlbefinden*); ein Protokollbogen mit sechs Lesebildern (10 Skalen, $N = 102$), Skalen des GISC-EL (Koch/Euler/Kuhl 2016) (Baustein *Frühe Literalität*) sowie ein dynamisches, vollständig standardisiertes Testverfahren, ein ratingbasierter Evaluationsbogen und ein Beobachtungsverfahren ($N = 63$) (Baustein *Frühe Mathematik*). Alle Daten wurden pseudonymisiert, in das Statistikprogramm SPSS übertragen und es wurden verschiedene statistische Kennwerte ermittelt.

5 Ergebnisse

Für den Beobachtungsbogen zum *habituellen Wohlbefinden* ergeben sich gute bis sehr gute Reliabilitätswerte für alle Skalen ($N = 39$), z. B. Körperliche Zufriedenheit (5 Items, $M = 3.82$, $SD = .78$, $r_i = .444$ – $.613$, Cronbachs $\alpha = .757$), Selbstwert/Selbstwirksamkeit (6 Items, $M = 3.72$, $SD = .70$, $r_i = .407$ – $.817$, Cronbachs $\alpha = .841$), Autonomie/Handlungskontrolle (5 Items, $M = 3.99$, $SD = .73$, $r_i = .478$ – $.682$, Cronbachs $\alpha = .814$), Aktivierung von Bildungspotenzialen (5 Items, $M = 2.90$, $SD = .44$, $r_i = .510$ – $.833$, Cronbachs $\alpha = .864$) und Soziale Teilhabe (6 Items, $M = 3.88$, $SD = .74$, $r_i = .558$ – $.650$, Cronbachs $\alpha = .838$).

2 SVEs sind Bestandteile von Förderzentren für noch nicht schulpflichtige Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Art. 22 des Bayerischen Gesetzes über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG)).

Für die standardisierten Lesebilder zeigt sich hinsichtlich der Konvergenten Validität, dass u. a. die Skala Lesen von Symbolen des GISC-EL signifikant mit den Skalen Verkehrszeichen (8 Items, $N = 101$, $r = .436^{***}$), Bildliche Logos (4 Items, $N = 101$, $r = .599^{***}$) und Schriftgebundene Logos (8 Items, $N = 100$, $r = .572^{***}$) korreliert. Zudem zeigen sich hohe Korrelationswerte zwischen der Skala Buchstabenkenntnis des GISC-EL und den Skalen Buchstaben zwischen Zeichen (4 Items, $N = 101$, $r = .413^{***}$), Buchstaben (8 Items, $N = 102$, $r = .893^{***}$) und Ganzwort (14 Items, $N = 100$, $r = .649^{***}$).

Für das Beobachtungsverfahren *Frühe Mathematik* wurde u. a. die Nebengüte über die Items zur Erfassung der Akzeptanz, des Verständnisses und der Durchführbarkeit ermittelt. Von den befragten 63 Personen stimmen 54 Prozent voll und 27 Prozent überwiegend zu, dass der Baustein für die Einschätzung der mathematischen Kompetenzen gut geeignet ist. Ebenfalls positiv wird das Verfahren hinsichtlich der Ermöglichung einer effizienten Beantwortung der Items eingeschätzt: 44 Prozent stimmen voll zu, 38 Prozent überwiegend. 33 Prozent schätzen das Verfahren als tendenziell zu umfangreich ein, 19 Prozent stimmen dem überwiegend zu.

5 Diskussion der Ergebnisse und Ausblick

Insgesamt weisen die Ergebnisse in der Erprobung auf eine gute bis sehr gute Güte der entwickelten Analysebausteine hin und deuten an, dass es sich um ein Verfahren handelt, mit dem Kompetenzen von Kindern mit ELE differenziert erfasst werden können. Auf dieser Basis erfolgten Nachbearbeitungen der Instrumente für die Validierungsstudie, die im Herbst 2023 gestartet ist.

Literatur

- Doblinger, Susanne (2020): Kumulative Belastung in der Familie als Risiko für Kinder beim Übergang vom Kindergarten in die Schule. In: *Frühe Bildung*, Jg. 9, Nr. 4, S. 164-172.
- Dreyer, Rahel/Stammer, Kristin/Karrmann, Elena/Viernickel, Susanne (2021): Wohlbefinden junger Kinder in Kindertageseinrichtungen gegenstandsangemessen operationalisieren und erfassen. In: Weimann-Sandig, Nina (Hrsg.): *Forschungsfeld Kita*. Kronach: Carl Link, S. 187-214.
- Erickson, Karen A./Hatch, Penelope/Clendon, Sally (2010): Literacy, Assistive Technology, and Students with Significant Disabilities. In: *Focus on Exceptional Children*, Jg. 42, Nr. 5, S. 1-16.
- Koch, Arno/Euker, Nils/Kuhl, Jan (2016): GISC-EL. Gießener Screening zur Erfassung der erweiterten Lesefähigkeit. Bern: Hogrefe.
- Krajewski, Kristin/Schneider, Wolfgang (2009): Early development of quantity to number-word linkage as a precursor of mathematical school achievement and mathematical difficulties: Findings from a four-year longitudinal study. In: *Learning and Instruction*, Jg. 19, S. 513-526.
- Liebers, Katrin/Redersborg, Helke/Ratz, Christoph (2023). Nachhaltige Bildungsprozesse in inklusiven Übergängen grundlegen – anschlussfähige Förderung Früher Literalität bei Kindern mit erheblichen domänenspezifischen Lern- und Entwicklungs Herausforderungen. In: Haider, Micha-

- el/Böhme, Richard/Gebauer, Susanne/Gößinger, Christian/Munser-Kiefer, Meike/Rank, Astrid (Hrsg.): Nachhaltige Bildung in der Grundschule. Jahrbuch Grundschulforschung. Band 27. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 217-222.
- Litkowski, Ellen C./Duncan, Robert J./Logan, Jessica A. R./Purpura, David J. (2020): When do preschoolers learn specific mathematics skills? Mapping the development of early numeracy knowledge. In: *Journal of experimental child psychology*, Nr. 195, 104846.
- Poltz, Nadine/von Aster, Michael/Esner, Günter (2021): Wie viel Risiko steckt im Risiko? Die Prädictivität von vorschulischen Risiken für die schulische Leistungsentwicklung. In: *Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF)*, Nr. 1, S. 1-12. URL: https://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/inklusion/PDFs/ZEIF-Blog/Poltz_2022_Risiko.pdf, [Abrufdatum: 15.01.2024].
- Schmidt, Stefanie. J./Schultze-Lutter, Frauke (2020): Konzeptualisierung und Förderung von Resilienz, Wohlbefinden und psychischer Gesundheit im Kindes und Jugendalter. In: *Therapeutische Umschau*, Jg. 77, Nr. 3, S. 117-123.
- Siegemund, Steffen (2016): Kognitive Lernvoraussetzungen und mathematische Grundbildung von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Oberhausen: Athena.
- Sulzby, Elizabeth/Branz, Chica McCabe/Buhle, Roberta (1993): Repeated readings of literature and low socioeconomic status black kindergartners and first graders. In: *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, Jg. 9, Nr. 2, S. 183-196.
- Viernickel, Susanne/Jankowicz, Victoria (2022): Erfassung frühkindlichen Wohlbefindens. In: Kluczniok, Katharina/Faas, Stefan/Roßbach, Hans-Günther (Hrsg.): *Kindliche Kompetenzen im Krippenalter: Bedeutung und Messung*. Berlin: pädquis Stiftung, S. 131-227.

Autor:innen

Rupprecht, Beatrice, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Leipzig, ORCID: 0000-0003-0723-358X

Viernickel, Susanne, Dr., Professorin für Pädagogik der frühen Kindheit an der Universität Leipzig, ORCID: 0000-0001-9419-6494.

Reichenbach, Nicole, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Leipzig

Redersborg, Helke, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Leipzig, ORCID: 0009-0003-3167-4462

Liebers, Katrin, Dr., Professorin für Schulpädagogik des Primarbereichs an der Universität Leipzig, ORCID: 0000-0001-9094-1629

Siegemund-Johannsen, Steffen, Dr., Professor für Pädagogik bei Beeinträchtigung der geistigen Entwicklung an der Europa-Universität Flensburg, ORCID: 0000-0001-9132-7014

Von Seeler, Isabelle, Dr., Akademische Rätin an der Europa-Universität Flensburg, ORCID: 0009-0007-3991-8889

Beatrice Rupprecht

Die Übergangsdokumentation „Mika“ im Land Brandenburg zur Gestaltung einer anschlussfähigen Bildungsbiografie: Konzept, Skalenqualität und Nebengüte

Abstract

Beim Schuleintritt von Kindern nehmen lernprozessbegleitende Beobachtungen und Dokumentation einen Schlüsselrolle ein, da sie die Möglichkeiten für einen pass- und anschlussfähigen Bildungsprozess begründen. Dafür ist die domänen-/bereichsspezifische Erfassung des aktuellen Entwicklungsstands des Kindes sowie seiner Zone der nächsten Entwicklung von Bedeutung (vgl. Liebers 2022), um die Grundlage für eine individualisierte Bildungsbegleitung im letzten Kitajahr *und* im Anfangsunterricht zu schaffen. Die Übergangsdokumentation Mika erfüllt diese Anforderungen und versteht sich als ein ressourcenorientiertes, inklusives Verfahren, das die Bandbreite der Lernausgangslagen abbildet und zugleich die Partizipation von Kindern im Übergangsprozess stärkt.

Schlüsselwörter

Übergang Kita – Grundschule, individuelle Lernausgangslage, Lernprozessdokumentation, Anfangsunterricht, Bildungs- und Entwicklungsprozessbegleitung

1 Einleitung

Die Übergangsgestaltung und die Gewährleistung einer Anschlussfähigkeit von Bildungsprozessen können als wichtige Aufgaben der Kooperationen zwischen Kitas und Grundschulen betrachtet werden. Die Bedeutung dieser Anschlussfähigkeit ergibt sich einmal mehr unter dem Spiegel der jüngsten Ergebnisse von Schulleistungsstudien, wie bspw. dem IQB-Bildungstrend 2021 (vgl. Stanat et al. 2022). Gemäß der geltenden UN-Behinderten- und UN-Kinderrechtskonvention haben Kinder einen Anspruch auf eine individuelle und bedürfnisbezogene Unterstützung ihres Bildungs- und Entwicklungsprozesses (vgl. Heimlich/Ueffing 2018). Das bedingt eine Anschlussfähigkeit in Form der Passung zwischen institutionellen Bildungsangeboten und der individuellen Lernausgangslage des Kindes (vgl. Liebers 2022).

2 Forschungsstand

Nach Lassek (2022) bezieht sich die Herstellung von Anschlussfähigkeit auf insgesamt drei Ebenen: Die Institutionen, die Bildungskonzepte und die Bildungsbio-graphie der Kinder. Prozesse auf allen drei Ebenen bedingen das Gelingen und den Erfolg von Bildungsprozessen im Anfangsunterricht maßgeblich. Einen Beitrag zur Herstellung von Anschlussfähigkeit zwischen Kita und Grundschule leistet die Weitergabe von Lernprozessdokumentationen (vgl. Fabian/Dunlop 2007; Athola et al. 2011; Heimlich/Ueffing 2018; Liebers 2022). Ein entsprechendes Verfahren muss dazu dem unterschiedlichen Bildungsverständnis wie auch den unterschiedlichen Bildungskulturen in Kita und Grundschule gerecht werden (vgl. Liebers/Geiling/Prenzel 2020). Darüber hinaus ist die Nutzbarkeit der Übergangsdokumentation in beiden Institutionen sicherzustellen, sodass sowohl in der Kita als auch in der Grundschule die Anschlussfähigkeit generiert werden kann – sowohl für pädagogische Fachkräfte (PFK) als auch für Lehrkräfte (LK) (vgl. Liebers/Rupprecht 2018).

3 Das Konzept von Mika

Die Weitergabe von Bildungsdokumentationen von der Kita an die Grundschule kann nicht per se als Grundlage für anschlussfähige Bildungsprozesse verstanden werden. Zur Erreichung der Zielstellung bedarf es eines hohen Informationsgrads zur individuellen Lernausgangslage des Kindes (vgl. Liebers/Rupprecht 2018). Im Projekt *ProfiKitadigitale* wurde am Institut für Pädagogik und Didaktik im Elementar- und Primarbereich der Universität Leipzig von verschiedenen Arbeitsbereichen die Übergangsdokumentation Mika entwickelt¹. Sie besteht aus einem Kinderportfolio (Mika Teil 1), der Dokumentation für pädagogische Fachkräfte (Mika Teil 2)² und einer Handreichung. Inhaltlich wurden in die Erarbeitung der (u. a. domänenspezifische) Forschungsstand, länderspezifische Arbeitsgrundlagen/Materialien zum Übergang (vgl. u. a. MBJS 2009) und international vorliegende Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren (vgl. Dichtelmiller et al. 2004; Land Salzburg 2016) einbezogen. Mika umfasst die Bereiche „Biopsychosoziales Wohlbefinden“ (6 Skalen), „Körperlich-motorische Entwicklung“ (2 Skalen), „Musik“ (4 Skalen), „Sprache & Literacy“ (9 Skalen), „Mathematik“ (4 Skalen), „Naturwissenschaft“ (3 Skalen) und „Digitale Medien“ (3 Skalen). Dabei wird ein inklusives Bildungsverständnis (vgl. Heimlich/Ueffing 2018) sowie ein ressourcen- und kindzentrierter Ansatz verfolgt (vgl. Fattore/Mason/Watson 2012),

1 Die Entwicklung der Übergangsdokumentation Mika wurde gefördert vom Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (MBJS).

2 Mika Teil 2 umfasst dreistufige Ratingskalen sowie Abschnitte für ergänzende Notizen/freie Beobachtungen.

der die Möglichkeit zur differenzierten Abbildung der individuellen Stärken, Ressourcen und Kompetenzen des einzelnen Kindes in einem breiten Entwicklungsspektrum innerhalb der Bereiche eröffnet und dem Kind als Akteur in der Übergangsdokumentation gerecht wird.

4 Fragestellungen und Forschungsdesign

Im Beitrag wird folgende Forschungsfrage aufgegriffen: Inwieweit erfüllen die einzelnen Bereiche in Mika die Ansprüche an die Qualität im Hinblick auf die Skalengüte und die Nebengüte (Akzeptanz, Nutzen, Durchführbarkeit)?

Zur Beantwortung der Fragestellung wird auf die projektbezogene Erprobung der Übergangsdokumentation Mika im Zeitraum von November 2022 bis Januar 2023 in Brandenburg an Grundschulen und Kitas Bezug genommen. Es handelt sich dabei um ein exploratives Design. Eingesetzt wurden standardisierte Fragebögen mit Likert-Skalen³ und offenen Fragen⁴. Ebenso wurde um die Rücksendung der ausgefüllten Mika Teil 2-Bögen gebeten. Die Daten wurden anonym erhoben, im Statistikprogramm SPSS 29 erfasst, deskriptiv ausgewertet sowie Reliabilitätsanalysen durchgeführt.

Die Stichprobe umfasst $N_L=69$ Lehrkräfte (aus 19 Grundschulen), $N_{PFK}=48$ PFK (aus 14 Kitas) und $N_K=57$ Kinder.

5 Ergebnisse

Im Beitrag wird näher auf die Daten zu Mika Teil 2 (Skalengüte) und die Rückmeldungen der befragten Lehrkräfte zur Nebengüte (Schwerpunkt Nutzen) eingegangen.

Die Daten zeigen, dass die Skalen aller Bereiche zufriedenstellende Reliabilitätskennwerte aufweisen, zum Beispiel in den Bereichen „Musik“ (*Skala Musizieren*, 6 Items, $M=13.88$, $SD=3.96$, $r_i=.498-.600$, Cronbachs $\alpha=.717$, $N=40$), „Sprache & Literacy“ (*Skala Syntaktisch-morphologische Basisqualifikationen*, 7 Items, $M=12.69$, $SD=2.41$, $r_i=.578-.636$, Cronbachs $\alpha=.805$, $N=48$; *Skala Phonologische Bewusstheit*, 8 Items, $M=16.68$, $SD=3.61$, $r_i=.416-.760$, Cronbachs $\alpha=.839$, $N=40$), „Mathematik“ (*Skala Menge & Anzahl*, 7 Items, $M=18.24$, $SD=2.72$, $r_i=.443-.744$, Cronbachs $\alpha=.812$, $N=41$), „Naturwissenschaft“ (*Skala Fragestellungen & Hypothesen*, 4 Items, $M=8.63$, $SD=2.45$, $r_i=.511-.723$, Cronbachs $\alpha=.781$, $N=49$) und „Digitale Medien“ (*Skala Mit digitalen Medien Alltagssituationen neu entdecken*, 6 Items, $M=10.75$, $SD=3.81$, $r_i=.431-.727$, Cronbachs $\alpha=.846$, $N=36$).

3 Vierstufig: 1=trifft nicht zu bis 4=trifft zu, Ausweichoption: Das weiß ich nicht.

4 Für die Kitas und die Grundschulen wurden jeweils inhaltlich angepasste Fragebögen erarbeitet. Sie umfassten Items zu beiden Mika-Teilen sowie zum Gesamtkonzept.

Bezugnehmend auf den Nutzen schätzen die befragten Lehrkräfte die Übergangsdokumentation Mika (Teil 2) als ein hilfreiches Instrument für die Gestaltung des Anfangsunterrichts ein. Demnach bewerten sie die Schaffung einer informativen Grundlage für die inhaltliche Gestaltung ($N_L=64$, $M=3.02$, $SD=.75$) und für die didaktische Gestaltung des Anfangsunterrichts ($N_L=63$, $M=2.92$, $SD=.70$) mehrheitlich als zutreffend oder eher zutreffend ein. Zudem erweitert es nach der Einschätzung der Befragten die Informationen, die durch die Schuleingangsdiagnostik in ihrer Schule gewonnen werden ($N_L=64$, $M=3.39$, $SD=.60$) und bietet darüber hinaus eine geeignete Grundlage für die Entwicklungsgespräche mit Eltern im 1. Schuljahr ($N_L=63$, $M=2.87$, $SD=.79$).

6 Diskussion der Ergebnisse & Limitationen

Die Daten der explorativen Untersuchung deuten auf eine zufriedenstellende Güte und einen hohen Nutzen für die Gestaltung des Anfangsunterrichts hin. Die Skalengüte in allen Bereichen lässt darauf schließen, dass es sich um ein Verfahren handelt, mit dem differenziert und mit einem hohen Informationsgehalt die individuelle Lernausgangslage von Kindern innerhalb des letzten Kitajahres eingeschätzt werden kann. Aus der Sicht der Lehrkräfte bildet es eine gute Grundlage zur Gestaltung des Anfangsunterrichts.

Dennoch ist darauf hinzuweisen, dass die Stichprobengröße als Datengrundlage kritisch zu betrachten ist. Daher handelt sich eher um erste Hinweise. Für verlässliche(re) Aussagen zur Güte von Mika sind umfassendere Untersuchungen und Felderprobungen geplant.

Literatur

- Ahtola, Annarilla/Silinskas, Gintautas/Poikonen, Pirjo-Liisa/Kontoniemi, Marita/Niemi, Pekka/Nurmi, Jari-Erik (2011): Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? In: *Early Childhood Research Quarterly*, Jg. 26, Nr. 3, S. 295-302.
- Dichtelmiller, Margo L./Jablon, Judy R./Marsden, Dorothea B./Meisels, Samuel J. (2004): *The Work Sampling System: Kindergarten Developmental Guidelines*. Minneapolis: Pearson.
- Fabian, Hillary/Dunlop, Aline-Wendy (2007): *Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school*. Working Paper 42. The Hague: Bernard van Leer Foundation. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED522698.pdf>, [Abrufdatum: 13.01.2024].
- Fattore, Tobia/Mason, Jan/Watson, Elizabeth (2012): Locating the Child Centrally as Subject in Research: Towards a Child Interpretation of Well-Being. In: *Child Indicators Research*, Jg. 5, Nr. 3, S. 423-435.
- Heimlich, Ullrich/Ueffing, Claudia M. (2018): *Leitfaden für inklusive Kindertageseinrichtungen*. München: Deutsches Jugendinstitut. URL: https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/old_uploads/media/WEB_Exp_51_Heimlich_Ueffing.pdf, [Abrufdatum: 13.01.2024].

- Land Salzburg (2016): Schriftliche Bildungs- und Arbeitsdokumentation: Handbuch und Arbeitsmaterial. Land Salzburg: Hausdruckerei. URL: https://www.salzburg.gv.at/bildung_/Documents/ZEKIP/BADOK-handbuch.pdf, [Abrufdatum: 13.01.2024].
- Lassek, Maresi (2022): Der Weg bis zum Schulanfang: Jedes Kind bringt eine persönliche Geschichte und eine Kindergartengeschichte mit. In: Carle, Ursula/Gutzmann, Marion (Hrsg.): Anfangsunterricht: Willkommen in der Schule! Beiträge zur Reform der Grundschule. Band 154. Frankfurt/M.: Grundschulverband e.V., S. 20-36.
- Liebers, Katrin (2022): Schuleingangsdagnostik im adaptiven Anfangsunterricht. Lernen in der Zone der nächsten Entwicklung ermöglichen. In: Carle, Ursula/Gutzmann, Marion (Hrsg.): Anfangsunterricht: Willkommen in der Schule! Beiträge zur Reform der Grundschule. Band 154. Frankfurt/M.: Grundschulverband e.V., S. 37-48.
- Liebers, Katrin/Geiling, Ute/Prengel, Annedore (2020): ILEA T – ein gemeinsames diagnostisches Instrument für die Kooperation von Kita und Grundschule beim Übergang. In: Pohlmann-Rother, Sanna/Franz, Ute/Lange, Sarah D. (Hrsg.): Kooperation von KiTa und Grundschule. Band 1: Einblicke in die Forschung – Perspektiven für die Praxis. Köln: Wolters Kluwer, S. 453-488.
- Liebers, Katrin/Rupprecht, Beatrice (2018): Diagnostik im Spannungsfeld institutionalisierter Übergänge aus der Kita in die Grundschule und in die weiterführenden Schulen. In: Gutzmann, Marion/Lassek, Maresi (Hrsg.): Kinder beim Übergang begleiten – von der Anschlussfähigkeit zur gemeinsamen Verantwortung. Beiträge zur Reform der Grundschule. Band 145. Frankfurt/M.: Grundschulverband e.V., S. 196-211.
- MBS (2009): Gemeinsamer Orientierungsrahmen für die Bildung in Kindertagesbetreuung und Grundschule: Zwei Bildungseinrichtungen in gemeinsamer Bildungsverantwortung beim Übergang vom Elementarbereich in den Primarbereich. Weimar: das netz.
- Stanat, Petra/Schippolowski, Stefan/Schneider, Rebecca/Sachse, Karoline A./Weirich, Sebastian/Henschel, Sofie (2022): IQB-Bildungstrend 2021: Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich. Münster: Waxmann.

Autorin

Rupprecht, Beatrice, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Leipzig, ORCID: 0000-0003-0723-358X

Lisa Sauer

Schulische Selektionsverfahren reloaded: Eine Untersuchung der Zuverlässigkeit des Hilfsschulaufnahmeverfahrens in der BRD in den 1950er bis 1970er Jahren

Abstract

Trotz inklusiver Vorzeichen im schulischen Kontext finden gegenwärtig immer noch Selektionsentscheidungen an der institutionellen Schnittstelle von Regel- und Sonder- bzw. Förderschulen statt. Dies erfährt durchaus Kritik, allerdings mehrheitlich ahistorisch, ohne sich darüber zu vergewissern, wie in der Vergangenheit die schulische Selektion vollzogen wurde und wie zuverlässig dies erfolgte (vgl. Kottmann/Miller/Zimmer 2018). Eine Historisierung dieses kritischen Diskurses liefert dieser Beitrag, der der Frage nach der Zuverlässigkeit des Hilfsschulaufnahmeverfahrens (HAV) in der BRD in den 1950er bis 1970er Jahren über die Untersuchung der Konsistenz von in diesem Verfahren schuladministrativ getroffenen Beschulungsentscheidungen nachgeht. Dies erfolgt ausgehend von der Analyse von professionellen Gutachten, die über im HAV überprüfte Kinder verfasst wurden und als Basis der Beschulungsentscheidung dienten.

Schlüsselwörter

Überprüfungsverfahren, Hilfsschule, schulische Selektion, professionelle Gutachten

1 Untersuchungsanlage

Um Aussagen über die Zuverlässigkeit des HAV treffen zu können, lag das *Erkenntnisinteresse* der Untersuchung auf ggf. auftretenden Inkonsistenzen in den Beschulungsentscheidungen zwischen einer Hilfsschulbedürftigkeit (HSB) und einer Primarschulfähigkeit (PSF). Untersuchungsspezifisch wurden diese als sog. ‚Grenzzone‘ verstanden. Leitend für die Untersuchung war somit die Frage, inwiefern und in welcher Form während des *Untersuchungszeitraumes* 1958 bis 1977 in der BRD in den über Primarschulkindern während des HAV erstellten pro-

fessionellen Gutachten eine ‚Grenzzone‘ zwischen PSF und HSB existiert und wie diese in das kontextuale zeitgeschichtliche Gesamtgefüge eingebettet werden kann. Mit diesem Forschungsfokus widmete sich die Untersuchung einem Forschungsdesiderat, welches im relevanten *Forschungsfeld* an der interdisziplinären Schnittstelle von jeweils historisch ausgerichteter nationaler wie internationaler Kindheits- und Schulforschung (z. B. Hofsäss 1993; Garz 2022) sowie pädagogisch-psychologischer Diagnostik (z. B. Ingenkamp 1990) bislang nicht bearbeitet wurde. Als *Quellenkorpus* dienten neben zeitgenössischen fachwissenschaftlichen¹ und bildungspolitischen Publikationen eine disproportional geschichtete Zufallsstichprobe von 32 Schülerpersonalbögen (SPB) von Kindern, die regulär in die Primarschule eingeschult und während der ersten Jahrgangsstufe im HAV überprüft wurden.² Die SPB enthalten neben der final von der Schulpflicht getroffenen Beschulungsentscheidung die analyserelevanten professionellen Gutachten, die jeweils von den am HAV beteiligten Primar- und Hilfsschullehrkräften sowie Schulmediziner:innen stammen. In der *gegenstandstheoretischen Setzung* wurde die im Fokus des Erkenntnisinteresses stehende ‚Grenzzone‘ orientiert an Link (1997) und Treptow (2009) definiert als ein Überschneidungsbereich, in dem sich (1) Beschulungsentscheidungen über eine PSF und eine HSB nicht in konsistenter Form voneinander trennen lassen, der sich (2) zwischen zwei, diachron betrachtet in ihrem Verlauf dynamischen Grenzlinien bewegt und dessen (3) Außenbereich durch die Gesamtheit der im diachronen Verlauf konsistenten Beschulungsentscheidungen gekennzeichnet ist. *Methodologisch* fußte die Untersuchung auf der ‚Familienähnlichkeit‘ nach Wittgenstein (1958). Diese ermöglichte eine Gruppierung der professionellen Gutachten, die projektspezifisch als Fälle bezeichnet wurden, zu verschiedenen sog. ‚Familien‘, ausgehend von ähnlichen Merkmalskombinationen und zunächst ohne Berücksichtigung der letztlichen Beschulungsentscheidung. Durch den im Anschluss vorgenommenen Abgleich der zu Familien gruppierten Fälle mit der jeweils vorliegenden Beschulungsentscheidung konnten diejenigen Familien mit Inkonsistenzen, die Fälle mit einer attestierten PSF als auch solche mit einer diagnostizierten HSB umfassen, als Manifestation der ‚Grenzzone‘ aufgedeckt werden. *Forschungsmethodisch* erfolgte dies über eine Historisch-kontextualisierende Inhaltsanalyse, in Erweiterung um eine qualitative Typenbildung (vgl. Gerhardt 1986; Vogt 2015). Die so gewonnenen Erkenntnisse wurden *wissenschaftstheoretisch* nach den Annahmen des Sozialkonstruktivismus interpretiert (vgl. Berger/Luckmann 1969).

1 Hierzu zählten ausgewählte Quellen medizinischer, psychologischer, primar- und hilfsschul- bzw. sonderpädagogischer Provenienz.

2 Die Stichprobe entstammt einem schullokalen Komplettbestand von insgesamt 910 SPB aus einer ehemaligen Hilfsschule in Frankfurt am Main. Bedingt durch die lokalspezifische Herkunft können die Ergebnisse der Untersuchung nicht als repräsentativ für die gesamte BRD angesehen werden.

2 Zur Zuverlässigkeit des HAV

Die Untersuchung zeigte zunächst einen im diachronen Verlauf des Untersuchungszeitraums gleichbleibenden Grundtyp des im HAV überprüften Primarschulkindes auf. Diesen kennzeichnen eine deutsche Herkunft und eine Zugehörigkeit zur sozialen Unterschicht sowie Defizite in den kulturtechnischen Fähigkeiten des Lesens, Schreibens und Rechnens. Aufbauend auf diesem Grundtyp konnten zudem vier im Untersuchungszeitraum konstant auftretende Typen von im HAV überprüften Kindern aufgedeckt werden, die überblickend vorrangig durch personenbezogene Defizite im Leistungs-, Sprach-, Kognitions-, Sozial- und Arbeitsverhaltens- sowie Begabungs- und Entwicklungsbereich charakterisiert sind. Lediglich ein Typ weist dabei Inkonsistenzen in den Beschulungsentscheidungen auf. Diesem werden trotz seiner ähnlichen multiplen personenbezogenen Defizite in Einzelfällen zu Beginn und zum Ende der 1960er Jahre sowie zum Ende des Untersuchungszeitraums von der ihm i.d.R. zugeschriebenen HSB abweichend eine PSF attestiert. Dementsprechend existiert zwar eine ‚Grenzzone‘ zwischen PSF und HSB. Da sie in ihren Außenbereichen allerdings im diachronen Verlauf konstant von konsistenten Beschulungsentscheidungen über eine PSF und eine HSB flankiert wird, kommt es nahezu im gesamten Verlauf der 1960er sowie zum Beginn bis Mitte der 1970er Jahre zu ihrer Auflösung und der Formierung einer Grenzlinie zwischen einer HSB und einer PSF. Im untersuchten Zeitraum werden die Entscheidungen über die weitere Beschulung an der Hilfs- oder Primarschule demnach mehrheitlich konsistent und somit zuverlässig getroffen. Die nur in Ausnahmefällen vorliegenden und die ‚Grenzzone‘ manifestierenden inkonsistenten Beschulungsentscheidungen sind dabei durchweg auf verfahrensimmanente ‚Störmomente‘ zurückzuführen. Diese entstehen v.a. durch die Orientierung an den bildungspolitisch festgeschriebenen Vorgaben zum formalen Ablauf des HAV und umfassen Diskrepanzen in den professionellen Beurteilungsergebnissen und/oder Beschulungsempfehlungen sowie nicht eindeutig interpretierbare Intelligenztestergebnisse. Trotz der darüber hinaus vorliegenden ‚signature‘- Merkmale einer HSB führen derartige ‚Störmomente‘ zu einer nicht zweifelsfrei möglichen Attestierung einer solchen. Um die bildungspolitisch geforderte Rechtsicherheit des HAV nicht zu gefährden, entscheidet die Schulrät:in in diesen Fällen mit einer maßgeblich auf die Empfehlung der Hilfsschullehrkraft zurückzuführenden ‚in dubio pro PSF‘. Diese wird dabei ggf. beeinflusst zum einen durch die Berücksichtigung des zu Beginn der 1960er Jahre bildungspolitisch festgeschriebenen Konstruktwandels einer HSB, weg von einer geistigen Schwäche hin zu einer Lernbehinderung, und der damit einhergehenden mitunter variablen ursächlichen und symptomatischen Auslegungsmöglichkeit einer HSB und PSF (vgl. KMK 1960). Zum anderen besteht die Möglichkeit, dass die ab Beginn der 1970er Jahre zunehmend durch den Deutschen Bildungsrat und die pädagogischen Fachwissenschaften geäußerte

Kritik sowohl speziell am theoretischen Konstrukt einer HSB als auch generell an der separierenden Sonderbeschulung die inkonsistent attestierte PSF ausgelöst hat (vgl. Deutscher Bildungsrat 1973).

3 Das HAV – a never changed running process?!

Die ggf. Inkonsistenzen in den Beschulungsentscheidungen verursachenden fachwissenschaftlichen Kritikpunkte, die das HAV in seiner schulsystemischen Selektionsfunktion und die ihm zugrundeliegenden Theorien in Frage stellen, finden mehrheitlich im HAV keine Berücksichtigung. Im Untersuchungszeitraum zeigt sich vielmehr ein primär bildungspolitisch orientierter eigener, v. a. schulsystemerhaltender Verfahrensmodus des HAV. Dieser bringt zwar überwiegend konsistente Beschulungsentscheidungen hervor, birgt jedoch gleichsam sowohl das Risiko für ‚Störmomente‘ als auch in der Folge für Inkonsistenzen in den Entscheidungen über den weiteren Beschulungsort in sich. Dieser Modus umfasst dabei (1) die ohne professionelle Zusammenarbeit durchgeführte Überprüfung von Kindern im HAV mit der Definitionsmacht einer HSB der Hilfsschullehrkraft, (2) die Aufnahme in das HAV von schulleistungsschwachen deutschen Kindern vorrangig aus der sozialen Unterschicht sowie (3) die Auswahl der hilfsschulbedürftigen und primarschulfähigen Kinder basierend auf lediglich einzelnen, primär quantifizierbaren ‚signature‘- Merkmalen, so u. a. Alter und Entwicklung mit Referenz auf die Anzahl der Schulbesuchsjahre sowie Intelligenz und Begabung mit besonderem Fokus auf den IQ. Hierin spiegeln sich Selektionsmechanismen wider, die historisch tradiert seit Gründung der ersten Hilfsschulen im HAV bis in die Gegenwart im Verfahren zur Überprüfung auf einen sonderpädagogischen Förderbedarf gehandhabt werden. Dies betrifft die Durchführung dieser Verfahren als ein „effizient[er] gestaltete[r] Verwaltungsvorgang“ (Garz 2022, S. 140), vorrangig unter der Führung der Hilfs- bzw. Sonderschullehrkraft als Expertin und ohne einen gleichberechtigten konstruktiven Austausch der beteiligten Professionen (vgl. ebd.; Kottmann/Miller/Zimmer 2018). Historische Kontinuitäten zeigen sich auch bezüglich der mehrheitlichen Zugehörigkeit zur sozialen Unterschicht der überprüften Kinder und der Verwobenheit von Überprüfungsverfahren mit der sog. ‚Sozialen Frage‘ (vgl. ebd.). Ebenfalls als historisch tradiert zeigt sich die Feststellung einer HSB und PSF bzw. (k)eines sonderpädagogischen Förderbedarfs mitunter standardmäßig basierend auf dem IQ (vgl. ebd.; Bühler 2022) sowie die Reduzierung der „Eigenart“ (KMK 1960, S. 27) des hilfsschulbedürftigen Kindes bzw. eines solchen mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf lediglich einzelne „diffuse[n] Merkmale[n] der Abweichung“ (Garz 2022, S. 214).

4 Ausblick – Selektionsverfahren reloaded

Die Untersuchung weist nicht nur die Zuverlässigkeit des historisch tradierten Verfahrensmodus nach, sondern auch ein ihm generell immanentes Risiko für unzuverlässige Selektionsentscheidungen. Hieran anknüpfend möchte der Beitrag einen Impuls geben diesen Selektionsmodus kritisch zu hinterfragen. Dies sollte mit Blick auf seine Legitimität geschehen, weil durch ihn mitunter (un-)zuverlässig erst eine ‚vermeintliche‘ Heterogenität von Primarschulkindern basierend auf fragwürdigen pädagogischen Differenzlinien professionell wie auch schulisch institutionell hervorgebracht wird. Angeregt werden soll hierbei zudem die Restrukturierung pädagogischer Konstrukte, unter Berücksichtigung multiprofessioneller Theorieverständnisse, mit eindeutig festgelegten pädagogischen und nicht personenbezogen defizitorientierten Kriterien (vgl. Walgenbach 2018). Hierdurch könnte die Grundlage der separaten Beschulung in Sonder- bzw. Förderschulen im deutschen Schulsystem einmal mehr relativiert und ein in multiprofessioneller Verantwortlichkeit liegendes inklusives Lernen in der Regelschule vorangetrieben werden.

Literatur

- Berger, Peter/Luckmann, Thomas (1969): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch.
- Bühler, Patrick (2022): IQ-Test als „Wegweiser“. Basler Hilfsklassen 1910-1930. In: Moser, Vera/Garz, Jona (Hrsg.): Das (A)normale in der Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 97-110.
- Deutscher Bildungsrat (1973): Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Empfehlungen der Bildungskommission. 4., Auflage. Bonn: Ernst Klett.
- Garz, Jona (2022): Zwischen Anstalt und Schule. Eine Wissensgeschichte der Erziehung »schwachsinniger« Kinder in Berlin, 1845-1914. Bielefeld: transcript.
- Gerhardt, Uta (1986): Patientenkarrieren. Eine medizinsoziologische Studie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hofsäss, Thomas (1993): Die Überweisung von Schülern auf die Hilfsschule und die Schule für Lernbehinderte. Eine historisch-vergleichende Untersuchung. Berlin: Marhold.
- Ingenkamp, Karlheinz (1990): Pädagogische Diagnostik in Deutschland 1885-1932. Weinheim: Deutsche Studien.
- KMK (Ständige Kultusministerkonferenz der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (1960): Gutachten zur Ordnung des Sonderschulwesens. Bonn: Carthus.
- Kortmann, Brigitte/Miller, Susanne/Zimmer, Marianne (2018): Macht Diagnostik Selektion? In: Zeitschrift für Grundschulforschung, Jg. 11, Nr. 2, S. 23-38.
- Link, Jürgen (1997): Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird. Göttingen: Westdeutscher.
- Treptow, Rainer (2009): Grenzen der Entgrenzung. Aspekte einer Wechselbeziehung. In: Jerg, Jo/Hummel, Myriam (Hrsg.): Perspektiven auf Entgrenzung. Erfahrungen und Entwicklungsprozesse im Kontext von Inklusion und Integration. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 23-39.
- Vogt, Michaela (2015): Professionswissen über Unterstufenschüler in der DDR. Untersuchung der Lehrerzeitschrift „Die Unterstufe“ im Zeitraum 1954 bis 1964. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

- Walgenbach, Katharina (2018): Dekategorisierung -Verzicht auf Kategorien? In: Musenberg, Oliver/Riegert, Judith/Sansour, Teresa (Hrsg.): Dekategorisierung in der Pädagogik. Notwendig und risikant? Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 11-39.
- Wittgenstein, Ludwig (1958): Philosophische Untersuchungen. Oxford: Blackwell.

Autorin

Sauer, Lisa, Dr., Akademische Rätin an der Professur für Grundschulpädagogik an der Universität Erfurt, ORCID: 0000-0001-5217-2910

*Ellen Vieler, Caroline Theurer und
Sanna Pohlmann-Rother*

Perspektiven von Eltern mit Fluchterfahrung auf den Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen

Abstract

Aus transitorischer Perspektive wird Eltern im Übergangsprozess eine bedeutende Rolle zugeschrieben, da auch sie den Übergang bewältigen und ihre Kinder begleiten (vgl. Griebel/Niesel 2021). Eltern mit Fluchterfahrung können in diesem Zusammenhang als besonders gefordert angesehen werden, da sie neben dem bildungsinstitutionellen Übergang Veränderungen aufgrund der Flucht bewältigen (vgl. Ghaderi 2016). Bislang wurde allerdings noch zu wenig erforscht, wie Eltern mit Fluchterfahrung den Übergang erleben und damit verbundene Aufgaben bewältigen. Im vorliegenden Beitrag wird sich dem Desiderat der Übergangsbewältigung angenähert. Der Fokus liegt dabei auf der Informiertheit der Eltern mit Fluchterfahrung im Übergangsprozess sowie auf der Frage, welche Informationsquellen sie nutzen (vgl. Griebel/Niesel 2021). Dazu wurden in einem qualitativen Längsschnittsdesign 14 Eltern(paare), aus acht verschiedenen Herkunftsländern, die im Zeitraum von 2015 bis 2022 nach Deutschland geflüchtet sind, leitfadengestützt interviewt. Die Ergebnisse zeigen, dass sich Eltern als nicht ausreichend informiert zu dem Übergangsverfahren und den weiterführenden Schulen sowie zur Durchlässigkeit des deutschen Bildungssystems einschätzen. Gleichzeitig beschreiben sie sich als aktive Akteur:innen im Übergangsprozess, wenn sie eigenaktiv in den Austausch mit anderen Eltern treten oder Informationsquellen wie das Internet oder soziale Netzwerke hinzuziehen.

Schlüsselwörter

Transition, Übergangsprozess, Eltern, Flucht, Grundschule

1 Forschungsstand und theoretische Bezüge

Eltern nehmen im Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen eine zentrale Rolle ein (vgl. Koch 2019). Diese spiegelt sich in der elterlichen Doppelfunktion wider: So begleiten Eltern ihr Kind im Übergangsprozess und bewältigen selbst den Übergang, indem sie sich Entwicklungsaufgaben auf verschiedenen Ebenen stellen (vgl. Griebel/Niesel 2021). Für Eltern ist der Übergang mit Stress verbunden (vgl. Niemack 2019; 2021). Neben den übergangsspezifischen Aufgaben stehen Eltern mit Fluchterfahrung vor der Aufgabe, ihr Leben in Deutschland zu gestalten und mit den Erlebnissen der Flucht umzugehen (vgl. Ghaderi 2016), welche zusätzliche Belastung hervorrufen können (vgl. Henkel 2018, S. 205). Weiter können Eltern nicht-deutscher Herkunft mit Sprachbarrieren oder geringen Kenntnissen über das Bildungssystem als benachteiligte Gruppe im Übergang identifiziert werden (vgl. Munser-Kiefer/Martschinke 2018, S. 31). Für Eltern mit Fluchterfahrung kann die Auseinandersetzung mit einem fremden Bildungssystem im Übergang (vgl. Henkel 2018) ein Gefühl der Überforderung hervorrufen (vgl. Deniz 2012). Zusätzlich zeigen Studien, dass neu zugewanderte Eltern Barrieren im Zugang zu Informationen sehen (vgl. Brücker/Rother/Schuppe 2018). Der *Erwerb von Informationen* für das Auseinandersetzen mit Bildungsprofilen und -zielen der Schularten (vgl. Griebel/Niesel 2021, S. 208) repräsentiert eine Entwicklungsaufgabe im Übergangsprozess. Da die Informiertheit der Eltern in Verbindung mit weiteren Aufgaben im Übergangsprozess steht, wird ihr eine besondere Bedeutung zugeschrieben. So gelingt es gut informierten Eltern besser ihre Kinder in der Zeit des Übergangs zu unterstützen (vgl. Griebel/Niesel 2021). Zudem stellen Informationen die Grundlage für die Wahl der richtigen weiterführenden Schule dar (vgl. Koch 2019, S. 265). Diese sind gerade in Bundesländern wie Nordrhein-Westfalen (NRW) mit einem großen Einfluss des Elternwillens bei der Entscheidung wesentlich.

Inwieweit sich verschränkte Herausforderungen für Eltern mit Fluchterfahrung im Übergangsprozess ergeben, wurde bislang nicht empirisch untersucht. Mit der vorliegenden Studie werden deshalb die Perspektiven von Eltern mit Fluchterfahrung im Übergangsprozess untersucht, um zu beantworten, wie Eltern mit Fluchterfahrung übergangsbezogene Aufgaben bewältigen, wie sich die Bildungsentscheidung formiert und wie sie Formen der Elternberatung wahrnehmen.

2 Fragestellung und Zielsetzung

Im vorliegenden Beitrag wird entlang einer ausgewählten Entwicklungsaufgabe gefragt, inwieweit sich Eltern mit Fluchterfahrung vor der Bildungsentscheidung informiert fühlen. Die folgenden Forschungsfragen werden adressiert:

- a) Wie schätzen Eltern mit Fluchterfahrung ihre Informiertheit zu den Schulen des Sekundarschulbereichs sowie zum Ablauf des Übertrittsverfahrens ein?
- b) Wie informieren sich Eltern mit Fluchterfahrung im Übergangsprozess?

3 Methodisches Vorgehen

3.1 Design

Um die Perspektiven der Eltern mit Fluchterfahrung im Übergang in ihrer Prozesshaftigkeit (vgl. van Gennep 1999) zu untersuchen, ist das Design in einem qualitativen (vgl. Döring 2023), explorativen (vgl. Reinders/Ditton 2015) Längsschnitt angelegt. Es liegt ein hypothesengenerierendes Vorgehen vor.

In drei Erhebungsphasen wurden Eltern mit Fluchterfahrung im Verlauf des Übergangs von der vierten in die fünfte Klasse (Dezember 2022-Dezember 2023) befragt. Die Erhebungen orientieren sich an typischen Phasen des Übergangs (vgl. van Gennep 1999) mit charakterisierenden Aufgaben und Maßnahmen (vgl. Bott/Kipp 2021). Die *ersten* Interviews fanden in der Zeit der Entscheidungsfindung von Dezember 2022-Mai 2023 nach den Informationsveranstaltungen der Grundschulen statt. Nach der Bildungsentscheidung gegen Ende der 4. Jahrgangsstufe erfolgten die *zweiten* Interviews. Die *dritte* Interviewphase im November/Dezember 2023 fiel in die Zeit erster Erfahrungen mit der neuen Schule. Mithilfe von leitfadengestützten Interviews wird so die Perspektive der Eltern vor und nach dem Übergang erfasst.

3.2 Stichprobe

Die Stichprobe besteht aus Eltern(paaren) aus NRW, die von 2015 bis 2022 nach Deutschland geflüchtet sind. Die Stichprobe wurde unabhängig vom Aufenthaltsstatus der Eltern, sondern ausgehend von vergleichbaren Fluchtumständen gebildet (vgl. Mecheril 2016). Für den *ersten* Interviewzeitraum wurden N=14 Eltern(paare) aus Afghanistan, Aserbaidshan, Ghana, dem Irak, Marokko, Syrien, der Türkei und Ukraine befragt. Die Interviews wurden in der Herkunftssprache der Eltern mit Sprachmittler:innen oder auf Deutsch durchgeführt. Im *zweiten* Interviewzeitraum konnten neun dieser Eltern(paare), im *dritten* zehn, interviewt werden.

3.3 Interviewaufbereitung und -auswertung

Die Interviews liegen in Form mehrsprachiger sowie (übersetzter) deutscher Transkripte vor und wurden mithilfe der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz/Rädiker 2022) ausgewertet. Die Ergebnisse zu Auswertungsschritten beziehen sich auf die ausgewählte Entwicklungsaufgabe der prospektiven Informiertheit der Eltern mit Fluchterfahrung nach Griebel und Niesel (2021). Hierzu wurden in einem deduktiv-induktiven Vorgehen Kategorien zur *Informiertheit über die Schularten des Sekundarschulbereichs, der Durchlässigkeit des Bildungssystems sowie zum Übertrittsverfahren* entwickelt und durch verschiedene Informationsquellen ergänzt.

4 Ergebnisse

Im Fokus der Analyse stehen Einschätzungen der Eltern in Bezug auf ihre Informiertheit und wie sie jene Informationen erworben haben. Dabei wurden die Aussagen entlang der folgenden Kategorien und Unterkategorien systematisiert (Tabelle 1).

Tab. 1: Ober- und Unterkategorien zur Kodierung der ersten Interviews in Hinblick auf die Informiertheit der Eltern

1.	Mangel an Informationen
1.1	über weiterführende Schulen
1.2	über das Übertrittsverfahren
2.	Informationen durch die Grundschule
2.1	Informationen zum Übertrittsverfahren durch die Grundschullehrkraft
2.2	Informationen zu weiterführenden Schulen aus Flyern
3.	Informationen durch Internetrecherche
4.	Informationen durch Austausch mit Eltern, die
4.1	keine Erfahrungen im Übergang besitzen
4.2	Erfahrungen im Übergang besitzen
5.	Informationen durch Austausch mit Familienangehörigen

Mangel an Informationen

Es überwiegen Aussagen darüber, dass Eltern Informationen in übergangsrelevanten Bereichen fehlen. Dies betrifft die Profile der weiterführenden Schulen (Kat. 1.1): „*M (en): Also jetzt weiß ich ähh nicht, welche Schule gut für <Kind> ist [...]*,

weil ich keine Möglichkeit bekommen habe, dass mir die Lehrkräfte die ähm ähm Schulen erklären.“ (1_I1_AF, Pos. 37) und Regelungen des Übergangs (Kat. 1.2): „M (ukr): Es ist problematisch, dass ich keine Information bekommen kann. Ähm und (.) das heißt, wir haben keine Verbindung ähm mit diesem System. Und das erschwert den Prozess.“ (1_I8_AK, Pos. 56).

Demgegenüber stehen Aussagen einzelner Eltern, welche die Schulformen des Sekundarschulbereichs entsprechend ihrer Bildungsabschlüsse charakterisieren und die Durchlässigkeit des Bildungssystems betonen: *„M (de): Die Schule sind alle gleich. Warum nur Gymnasium am besten? Hauptschule auch Beste. Ich kann auch Realschule dann machen [...].“ (1_I8_RA, Pos. 233).* Diese Erkenntnisse der Eltern beruhen auf eigenen Erfahrungen und verschiedenen Möglichkeiten (Kat. 2-5) Informationen über den Übergang zu gewinnen.

Informationen durch die Grundschule

Eltern beziehen Informationen zum einen aus Flyern über weiterführende Schulen, die durch die Grundschule bereitgestellt werden (Kat. 2.2) oder auch durch persönliche Gespräche mit der Grundschullehrkraft (Kat. 2.1): *„M (ru): Ich habe zum Beispiel mit meiner Lehrerin einmal gesprochen und für mich war es neu, dass ich schon im Februar diese Entscheidung treffen muss. Also diese Entscheidung über den Übergang.“ (1_I6_VN, Pos. 8).*

Informationen durch Internetrecherche und Austausch

Die Eltern beschreiben sich allerdings auch als aktive Akteur:innen, wenn sie sich eigenaktiv im Internet informieren (Kat. 3): *„M (ru): Ich kann natürlich ähm nur vermuten, aber ich glaube, dass ähm es ist so wie bei uns, als auch bei Ihnen, die Initiative von den Eltern sein soll. Also ich glaube (..) ich sehe, dass es meine Aufgabe ist, diese Information selbst zu finden. Ich kann zum Beispiel im Internet einfach finden.“ (1_I6_VN, Pos. 140).*

Diese Eigeninitiative zeigt sich beispielsweise auch, wenn Eltern mit Fluchterfahrung in den Austausch mit anderen Eltern treten, die gerade selbst übergangsrelevante Informationen erwerben (Kat. 4.2): *„M (ukr): Also wir erfahren über den Übergang über welche andere Dinge also voneinander. Ähm. Also das heißt von den ukrainischen Müttern, nicht ähm von der Schule oder welchen anderen Ämtern oder der Regierung, sondern einfach voneinander.“ (1_I5_KK, Pos. 146).*

5 Zusammenfassung und Ausblick

Im Rahmen dieses Beitrags wurde der Frage nachgegangen, wie Eltern mit Fluchterfahrung ihre *Informiertheit* einordnen. Die Aussagen zeigen eine kritische und unsichere Haltung gegenüber dieser und einen Mangel an Informationen zu weiterführenden Schulen und zum Übertrittsverfahren auf, was sich mit vorliegenden Befunden deckt (vgl. Deniz 2012; Brücker/Rother/Schuppe 2018).

Über die Informationen der Grundschule hinaus, setzen sich Eltern eigenständig als aktive Akteur:innen (vgl. Griebel/Niesel 2021) mit dem Übergang auseinander. So suchen Eltern mit Fluchterfahrung eigenaktiv den Austausch mit anderen übergangserfahrenen Eltern (vgl. Munser-Kiefer/Martschinke 2018) über die weiterführenden Schulen und die Durchlässigkeit des Bildungssystems. Darüber hinaus informieren sie sich gemeinsam mit Eltern ohne Erfahrungen im Übergang z. B. in Sprachkursen.

Zukünftige Analysen schließen alle Erhebungen ein und systematisieren mithilfe weiterer Kategoriensysteme die Bewältigung des Übergangs entlang elterlicher Entwicklungsaufgaben, um insbesondere die Formation der Bildungsentscheidung nachzuzeichnen.

Literatur

- Bott, Wolfgang/Knipp, Heinz (2021): Der Übergang auf die weiterführende Schule aus rechtlicher und pädagogischer Sicht. In: *Die deutsche Schule* 113, Nr. 4, S. 442-450.
- Brücker, Herbert/Rother, Nina/Schuppe, Jürgen (Hrsg.) (2018): IAB-BAMFSOEP-Befragung von Geflüchteten 2016. DIW Berlin: Politikberatung kompakt 123.
- Büchner, Peter/Koch, Katja (2001): Von der Grundschule in die Sekundarstufe/1. Der Übergang aus Kinder- und Elternsicht. Opladen: Leske + Budrich.
- Deniz, Cengiz (2012): Perspektiven für die Elternarbeit mit migrantischen Familien. In: Stange, Waldeemar/Krüger, Rolf/ Henschel, Angelika/Schmitt, Christof (Hrsg.): *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit*. Wiesbaden: Springer, S. 326-331.
- Döring, Nicola (2023): *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Berlin: Springer.
- van Gennep, Arnold (1999): *Übergangsriten (Les rites de passage)*. Frankfurt/Main: Campus.
- Ghaderi, Cinur (2016): *Träume und Traumata junger Flüchtlinge. Einführung in traumaspezifische Aspekte für die Arbeit mit potentiell traumatisierten Kindern und Jugendlichen*. In: Cornely Harboe, Verena/Mainzer-Murrenhoff, Mirka/Heine, Lena (Hrsg.): *Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen. Interdisziplinäre Impulse für DaF/DaZ in der Schule*. Münster: Waxmann, S. 57-80.
- Griebel, Wilfried/Niesel, Renate (2021): *Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern*. Berlin: Cornelsen.
- Henkel, Jennifer (2018): Traumatisierte Kinder und Familien mit Fluchterfahrungen in pädagogischen Settings. In: Henkel, Jennifer/Neuß, Norbert (Hrsg.): *Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrungen. Pädagogische Perspektiven für die Schule und Jugendhilfe*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 201-211.
- Koch, Katja (2019): Der Übergang in die weiterführenden Schulen. In: Dühlmeier, Bernd/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): *100 Jahre Grundschule. Geschichte, aktuelle Entwicklungen, Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 256-269.
- Kuckartz, Udo/Rädiker, Stefan (2022): *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim: Beltz.
- Mecheril, Paul (2016): *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Munser-Kiefer, Meike/Martschinke, Sabine (2018): Begriff, Bedeutung und Bewältigung des Übergangs auf die weiterführenden Schulen. In: Porsch, Raphaela (Hrsg.): *Der Übergang von der Grundschule auf die weiterführenden Schulen. Grundlagen für die Lehrerbildung, Fortbildung und Praxis*. Münster: Waxmann, S. 13-39.

- Niemack, Juliane (2019): Der Übergang in die Sekundarstufe. Stress für Kinder und Eltern. In: Schulmanagement. Die Fachzeitschrift für Schul- und Unterrichtsentwicklung, Nr. 3, S. 30-32.
- Niemack, Juliane (2021): Empirische Arbeit. Stressfaktor Übergang. Die Perspektive der Eltern. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, Jg. 69, Nr. 1, S. 22-37.
- Reinders, Heinz/Ditton, Hartmut (2015): Überblick Forschungsmethoden. In: Reinders, Heinz/Ditton, Hartmut/Gräsel, Cornelia/Gniewosz, Burkhard (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden. Wiesbaden: Springer, S. 49-56.

Autorinnen

Vieler, Ellen, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik an der Universität Würzburg,
ORCID: 0009-0008-7552-2598

Theurer, Caroline, Dr., Akademische Forschungsrätin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik an der Universität Würzburg,
ORCID: 0000-0002-0598-1915

Pohlmann-Rother, Sanna, Dr., Professorin für Grundschulpädagogik und -didaktik der Julius-Maximilians-Universität Würzburg,
ORCID 0000-0002-0857-256X

*Robert Wolf, Simone Dunekacke, Anke Spies
und Julia Eggert-Boraczynski*

Der Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung im Feld multiprofessioneller Aushandlungs- prozesse – Ausgangslagen für Kooperationen?

Abstract

Mit dem Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung für Kinder im Grundschulalter (GaFöG) werden multi- bzw. interprofessionelle Kooperationen zum Regelfall für die Grundschulentwicklung und bringen die Chance für pädagogische Gesamtkonzepte mit sich. Der Beitrag geht anhand von zwei empirischen Studien Fragen nach Ausbildungsinhalten nach, die künftige Akteur:innen der Ganztagsbetreuung auf die Gestaltung von Kooperationsverhältnissen im primärpädagogischen Kontext vorbereiten sollen. Die sekundäranalytische Auswertung von Expert:inneninterviews aus dem kindheitspädagogischen Akademisierungsdiskurs zu Beginn der 2010er Jahre und der Anerkennung dieser Berufsbezeichnung durch die JFMK 2011, fokussiert Konstruktionen von Träger- und Berufsverbänden. In der Analyse werden Schnittmengen zu schul- und sozialpädagogischen Kompetenzen für (ganztägige) Kooperationskonzepte und Bildungsverständnisse herausgearbeitet. Die primäranalytische Dokumentenanalyse untersucht gegenwärtige Curricula verschiedener Ausbildungs- und Studiengänge für künftige Fachkräfte im Ganzttag auf die Anteile der Wissensvermittlung für multi- bzw. interprofessionelle Kooperationen in Ganztagsgrundschulsettings. In der Zusammenschau deuten sich potenzielle Desiderata für die Qualitätsentwicklung künftiger Ganztagsgrundschulen an.

Schlüsselwörter

Ganztagsgrundschule, GaFöG, Kooperationsverhältnisse, Ausbildungscurricula, Sekundäranalyse

1 Der Rechtsanspruch und seine Konsequenzen für Kooperationsverhältnisse

Ab dem Schuljahr 2026/2027 muss in Deutschland jede Kommune den in §24 (4) SGB VIII festgeschriebenen Anspruch auf acht Stunden Ganztagsbetreuung an fünf Tagen in der Woche für Kinder im Grundschulalter ab Klasse 1 aufsteigend sicherstellen, so dass ab Schuljahr 2029/2030 alle Kinder der Primarstufe versorgt werden *können*. Da auch die schulischen Unterrichtszeiten als Betreuungszeit gelten, werden primärpädagogische Ganztagssettings mit dem Rechtsanspruch innerhalb von vier Jahren zum organisationalen ‚Normalfall‘. Jede Einzelschule wird also wenigstens als ‚Summand‘ zur organisationalen ‚Addition‘ der Ganztagsbetreuung von der Kommune eingeplant: Mit der steuernden Absicht des bundesweiten Sozialgesetzes erhalten kommunale Schulträger wenigstens indirekten Einfluss auf Schulentwicklungsprozesse. Grundschulen haben die interorganisationale Chance, *gemeinsam* mit dem/den von der Kommune gem. §§ 22/22a SGB VIII für die Kindertagesbetreuung beauftragten kommunalen Einrichtungen oder Träger/n der Jugendhilfe (vgl. Spies 2024, i.D.) kooperativ ein kohärentes pädagogisches Gesamtkonzept (vgl. Eder 2015, S. 74 ff.) umzusetzen, das Lern- und Bildungsprozesse nachhaltig fördert.

Das GaFöG formuliert zwar keinen expliziten Bildungsauftrag, ist aber mit der rechtssystematischen Verortung in der Jugendhilfe gem. §1 SGB VIII der Persönlichkeitsförderung als Synonym für deren transformatorischen Bildungsauftrag (vgl. u. a. Sting 2018, S. 407 f.) sowie dem Bildungsauftrag der Kindertagesbetreuung gem. §22a SGB VIII zugeordnet. In den teildisziplinären Diskursen zu gem. § 81 SGB VIII strukturell kooperationsverpflichteten Handlungsfeldern der Jugendhilfe wird ein Bildungsverständnis sozialpädagogischer Abgrenzung vom Schulsystem vertreten (ebd.), *obwohl* ganztägige Bildungssettings konzeptuell gestützter *interprofessioneller* (Idel/Schütz 2018, S. 154) Zusammenarbeit von schul-, sonder-, kindheits- und sozialpädagogischen Lehr- und Fachkräften in *multiprofessionellen* und *qualitätsorientierten* Kooperationsverhältnissen (vgl. u. a. Kunze/Reh 2020; Schüpbach 2016) erfordern. So bringt das GaFöG u. a. auch die voraussetzungsvolle Chance mit sich, Delegationspraxen zu überwinden und Kooperationsniveaus *gegenseitiger* Information, Aufgabenabstimmung und Beratung zu etablieren sowie *gemeinsame* Konzepte (vgl. Spies 2024, i.D.) in bildender Absicht zu gestalten.

Ein Risiko in der Umsetzung dieser Chancen, liegt dabei in den Qualifikationswegen des pädagogischen Personals, dessen grundlegende Kenntnisse und Kompetenzen den Blick auf Schnittmengen und Grenzen in Ausbildungsgängen bzw. deren curriculare Rahmungen lenken (vgl. Jung/Karber/Kubandt 2022, S. 247 ff.). So könnten Inhalte und Strukturen der Erstausbildung ausschlaggebend für Qualität, Nachhaltigkeit und Reichweite von kooperativen Ganztagskonzepten

für Kinder im Grundschulalter werden, aber aufgrund von inhaltlichen Diskrepanzen auch zu Missverständnissen in der pädagogischen Gestaltung der Umsetzung führen. Da sozial-/ kindheitspädagogische Fachkräfte überwiegend im Fachhochschulstudium und Erzieher:innen in post-sekundären Fachschulen in einer sozialpädagogischen Tradition ausgebildet werden (vgl. Dunekacke/Jenßen/Blömeke 2021, S. 1431 f.), während Grundschullehrkräfte ein an Bildungsstandards orientiertes universitäres Studium erhalten, können hier Konfliktpotenziale liegen, die sich zum Beispiel in unterschiedlichen Bildungsverständnissen bzw. -inhalten begründen.

2 Kooperationsgrundlagen in der Ausbildung

Die folgende Zusammenführung der Befunde zweier empirischer Studien rekonstruiert zunächst das Bildungsverständnis, wie es für Träger- und Berufsverbände im Kontext der Auseinandersetzung mit Reformen von Ausbildungsstrukturen zur Kindertagesbetreuung für professioneller Kooperationsakteur:innen relevant war (bzw. noch ist) und zeigt anschließend die curriculare Realisierung in der Ausbildung für die Umsetzung von Kooperationsansprüchen ganztägiger Bildungssettings.

2.1 Empirischer Rahmen

Vor dem Hintergrund der mit dem ‚PISA-Schock‘ Anfang der 2000er Jahre entstandenen Diskurse um Konzepte der Erstausbildungen und Modelle gemeinsamer Ausbildung für kindheits- und primärpädagogische Settings fassen wir zunächst die Befunde einer Sekundäranalyse (vgl. Logan 2020, S. 130) von 16 problemzentrierten Expert:inneninterviews (vgl. Bogner/Menz 2002; Witzel 2000) zusammen, die das Bildungsverständnis der befragten Träger- und Berufsverbandsandexpert:innen als Ausgangslage für interprofessionelle Kooperationsverhältnisse rekonstruieren. Die unveröffentlichte Primäranalyse der Daten aus 2012 erfolgte im Rahmen einer explorativen Berufsbildstudie im Zusammenhang eines niedersächsischen Modellversuchsvorhabens.

Im Forschungsprojekt „Gemeinsame Professionalisierung für die inklusive Pädagog:innenausbildung (ProGanz)“ der Freien Universität Berlin wird mit einer Dokumentenanalyse (vgl. Seel/Hanke 2014, S. 822) von 13 Ausbildungscurricula exemplarisch für das Bundesland Berlin untersucht, wie die konzeptionelle Ausgangslage für Ganztagsbildung und multiprofessionelle Kooperation in den Ausbildungscurricula für Grundschullehrkräfte, Kindheitspädagog:innen und Erzieher:innen ist.

2.2 Bildungsverständnisse

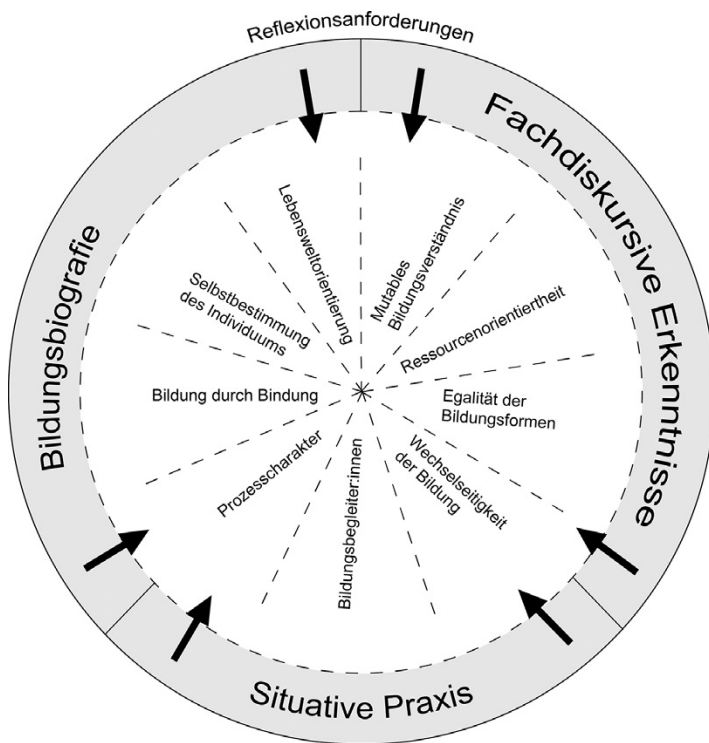


Abb. 1: Bildungsverständnisse und Reflexionsanforderungen

In den Expert:inneninterviews erörtern die Interviewten ein von Ihnen gewünschtes Bildungsverständnis, welches neun Aspekte umfasst, die durch Reflexionsanforderungen gerahmt werden und Bildungsprozesse bildungsbiografisch, fachdiskursiv und situativ beeinflussen (Abb. 1). Durch *Lebensweltorientierung*, *Selbstbestimmung des Individuums* und *Ressourcenorientiertheit* wird das Kind mit seinen Interessen, Fähigkeiten und lebensweltlicher Herkunft als Mittelpunkt *aller* pädagogischen Handlungen gesetzt, ohne dass Inhalte oder Leistung thematisiert werden. Dabei werden sowohl nicht-formelle als auch formelle Bildungsformate als *egalitär* betrachtet und durch ein *mutables* Verständnis als sozialer Aushandlungsprozess begriffen. Insgesamt zeigt sich ein komplexes transformatorisches Bildungsverständnis, vergleichbar dem der Kindheitspädagogik (vgl. Mackowiak et al. 2022, S. 141).

Als Ausgangslage für inter- bzw. multiprofessionelle Konzepte der Kooperation in primärpädagogischen Ganztagssettings, lassen sich aus dem Bildungsverständnis heterogene Anforderungen an Konzepte der Wissens- und Kompetenzvermittlung in den jeweiligen Erstausbildungen der professionellen Akteur:innen ableiten, die sich in deren Curricula abbilden müssen(t)en.

2.3 Dokumentenanalyse der Ausbildungscurricula

Die Ergebnisse der Dokumentenanalyse deuten darauf hin, dass Ganztagsbildung zwar mit unterschiedlichen Aspekten in den Ausbildungscurricula thematisiert wird, jedoch nicht in allen Curricula in gleichem Umfang enthalten ist. Eine Fachhochschule, die Ganztagsbildung in mehreren Modulen verortet, bildet dabei eine Ausnahme. Dagegen sind Themen aus dem Kontext Kooperation in allen Dokumenten deutlich umfangreicher enthalten. Allerdings wird multiprofessionelle Kooperation nur selten explizit angesprochen.

3 Fazit

In der Summe zeigen die Ergebnisse, dass ca. zwanzig Jahre nach Beginn der praktischen, theoretischen und empirischen Auseinandersetzung mit Ganztagssettings (vgl. u. a. Otto/Oelkers 2006, S. 9 ff.) lediglich Ansätze vorhanden sind, die kooperationsrelevanten Themen in der Ausbildung zu implementieren, aber keineswegs von breitenwirksamer Vermittlung adäquater Wissensbestände ausgegangen werden kann. Mit dem Recht auf (schulische) Ganztagsbetreuung dürften somit mittelfristig auch die Ausbildungsgänge von den Absichten der letztlich pädagogisches Handeln rahmenden – Neuerung intensiver gefordert sein, konzeptuelle Umgestaltungen und ggf. Abstimmungen von Curricula vorzunehmen.

Vor dem Hintergrund der sekundäranalytischen Befunde zum Bildungsverständnis wird es sogar fraglich, ob die künftigen Akteur:innen im Ganztags ihre fachlichen Kompetenzen und Haltungen zu Kooperationsverhältnissen und deren inhaltlicher Gestaltung innerhalb der eigenen Profession entwickeln können, wenn multiprofessionelle Kooperation gefordert ist. Mit der kommunalen Verantwortung für die Umsetzung des GaFöG eröffnet sich also ein erziehungswissenschaftlich breites ‚multiperspektivisches‘ Forschungsfeld für Beobachtung, Einschätzung und Entwicklungsbegleitung künftiger pädagogischer Konzepte in Ganztagssettings und zur Vorbereitung der unterschiedlichen Akteur:innen.

Literatur

- Bogner, Alexander/Menz, Wolfgang (2002): Das theoriegenerierende Experteninterview. In: Bogner, Alexander (Hrsg.): *Das Experteninterview*. Wiesbaden: Springer, S. 33–70.
- Dunekacke, Simone/Jensen, Lars/Blömeke, Sigrid (2021): The role of opportunities to learn in early childhood teacher education from two perspectives. A multilevel model. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 24, Nr. 6, S. 1429–1452.
- Eder, Ferdinand (2015): Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Die Lernkultur verschränkter Ganztagschulen im Spannungsfeld zwischen sozialpolitischen, gesellschaftlichen und pädagogischen Erwartungen. In: Wetzel, Konstanze (Hrsg.): *Öffentliche Erziehung im Strukturwandel*. Wiesbaden: Springer, S. 53–80.
- Idel, Till-Sebastian/Schütz, Anna (2018): Steigerung von Ungewissheit im Wandel von Lernkultur und pädagogischer Professionalität an Ganztagschulen. In: Paseka Angelika/Keller-Schneider, Manuela/Combe, Arno (Hrsg.): *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Wiesbaden: Springer, S. 141–162.
- Jung, Edita/Karber, Anke/Kubandt, Melanie (2022): Multiprofessionelle Teamarbeit in Kindertageseinrichtungen – Anfragen an fach- und hochschulische Qualifizierungskontexte. In: Weimann-Sandig, Nina (Hrsg.): *Multiprofessionelle Teamarbeit in Sozialen Dienstleistungsberufen*. Wiesbaden: Springer, S. 241–254.
- Kunze, Katharina/Reh, Sabine (2020): Kooperation unter Pädagog*innen. In: Bollweg, Petra/Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas/ Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): *Handbuch Ganztagsbildung*. Wiesbaden: Springer, S. 1439–1452.
- Logan, Tracy (2020): A practical, iterative framework for secondary data analysis in educational research. In: *The Australian Educational Researcher*, Jg. 47, Nr. 1, S. 129–148.
- Mackowiak, Katja/Küssbauer, Christina/Budnik, Laura/Mai, Matthias (2022): Bildungsverständnis von pädagogischen Fachkräften in Kitas. In: *Frühe Bildung*, Jg. 11, Nr. 3, S. 140–147.
- Otto, Hans-Uwe/Oelkers, Jürgen (Hrsg.) (2006): *Zeitgemäße Bildung*. Herausforderung für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. München: Reinhardt, 2006.
- Schuepbach, Marianne (2016): Extended Education. Professionalization and Professionalism of Staff. In: *IJREE*, Jg. 4, Nr. 1, S. 5–8.
- Seel, Norbert/Hanke, Ulrike (2014): Methodik der Erziehungswissenschaft, in: Seel, Norbert/Hanke, Ulrike (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer, S. 765–852.
- Sting, Stephan (2018): Bildung. In: Graßhoff, Gunther/Renker, Anna/Schröer, Wolfgang (Hrsg.): *Soziale Arbeit. Eine elementare Einführung*. Wiesbaden: Springer, S. 399–411.
- Spies, Anke (2024): Institutionenübergreifende Kooperation im Grundschulbereich, in: Götz, Margarete/ Hartinger, Andreas/Heinzel, Friederike/Kahlert, Joachim/Müller, Susanne/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. (i.E.)
- Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. In: *Forum qualitative Sozialforschung*, Jg. 1, Nr. 1, Art. 22, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228>.

Autor:innen

Wolf, Robert, war bis 30.06.2024 wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich Pädagogik und Didaktik der Elementar- und Primarbildung an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Dunekacke, Simone, Dr., Professorin für Erziehungs- und Bildungsforschung in der Kindheit an der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern Landau

Spies, Anke, Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Pädagogik und Didaktik der Elementar und Primarbildung an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Eggert-Boraczynski, Julia, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Pädagogik und Didaktik der Elementar- und Primarbildung an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Autorinnen und Autoren

Abeck, Ina-Marie, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Alice Salomon Hochschule Berlin

Ade, Larissa, Lehrbeauftragte am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg, ORCID: 0009-0007-5224-6212

Arndt, Irina, Stipendiatin im FuN-Kolleg und Akademische Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd

Artmann, Michaela, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich Empirische Schulforschung und Qualitative Methoden an der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln, ORCID: 0000-0003-4161-7034

Auer, Petra, Dr., Junior-Forscherin an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Freien Universität Bozen, ORCID: 0000-0002-8067-1175

Bakenhus, Silke, Dr., Vertretungsprofessorin für Grundschulpädagogik mit dem Schwerpunkt Sachunterricht und seine Didaktik an der Universität Greifswald, ORCID: 0000-0001-9311-7635

Bartels, Frederike, Dr., Verwaltungsprofessorin für Schulpädagogik und allgemeine Didaktik an der Universität Vechta

Bauer, Angela, Dr.'in, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Regensburg

Baumann, Rebecca, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Grundschulforschung der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, ORCID: 0009-0006-9070-2111

Bärtlein, Lotta, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Grundschulforschung der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Benn, Tori L., studentische Mitarbeiterin im Projekt PIIQUE Pro an der Alice Salomon Hochschule Berlin

Betz, Tanja, Dr., Professorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Kindheitsforschung an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz

Blanck, Bettina, Dr. phil. habil., Professorin für sozialwissenschaftlichen Sachunterricht an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg

Böttjer, Farina, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Münster und der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Brack, Lydia, Dr., Fachschulrätin an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg

Brämer, Martin, Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Humboldt Universität zu Berlin, ORCID: 0000-0001-6686-0108

Bröll, Leena, Dr., Professorin für Sachunterrichtsdidaktik an der Technischen Universität Chemnitz, ORCID: 0000-0001-6377-4562.

Brück-Hübner, Annika, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Justus-Liebig-Universität Gießen, ORCID: 0000-0002-3309-3579

Buttchereyt, Anne-Kathrin, abgeordnete Lehrkraft und wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Bildungsforschung der Bergischen Universität Wuppertal

Büker, Petra, Dr., Professorin für Grundschulpädagogik und Frühe Bildung an der Universität Paderborn, ORCID: 0000-0002-4161-4645

Büscher, Kirstin, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Didaktik des Sachunterrichts an der Universität des Saarlandes

Cejvan, Selma, Wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin am Institut für Grundschulforschung an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Carnap, Anna, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Humboldt Universität zu Berlin, ORCID: 0000-0002-4220-5042

Deckert-Peaceman, Heike, Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg

Diehl, Kirsten, Dr., Professorin für Inklusion und pädagogische Entwicklungsförderung an der Europa-Universität Flensburg, ORCID: 0000-0002-5865-9305

Dinter, Petra, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe der Universität zu Köln, ORCID: 0000-0002-0515-6587

Dittrich, Irene, Dr.‘in, Professorin für Erziehungswissenschaft unter Berücksichtigung von Qualität und Leitung in der Kindheitspädagogik an der Hochschule Düsseldorf

Dlugaj, Jessica, Lehramtsanwärterin für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen und ehemalige wissenschaftliche Mitarbeiterin der Universität Münster

Dunekacke, Simone, Dr., Professorin für Erziehungs- und Bildungsforschung in der Kindheit an der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern Landau

El Abdellaoui, Iman, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Ludwig-Maximilians-Universität München

Eckoldt, Julia, Dr., Lehrkraft für besondere Aufgaben an der Freien Universität Berlin

Eggert-Boraczynski, Julia, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Pädagogik und Didaktik der Elementar- und Primarbildung an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Eisenmann, Maria, Dr., Universitätsprofessorin an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg, ORCID: 0000-0002-0289-3565

Ellersiek, Annchristin, Wissenschaftliche Mitarbeiterin der Arbeitsgruppe Sonderpädagogische Förderung und Inklusion in der Schule, Förderschwerpunkt Lernen an der Universität Paderborn

Elting, Christian, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, ORCID: 0000-0003-1409-6712

Ertl, Sonja, Dr., Professorin für Grundschulforschung mit Schwerpunkt inklusives Lehren und Lernen an der Universität Augsburg, ORCID: 0000-0001-6262-9638

Fehrmann, Raphael, Dr., Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Münster, ORCID: 0000-0002-3723-6338

Forssman, Alice, Sozialarbeiterin und wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt PIIQUE Pro

Fölling-Albers, Maria, Dr., Professorin i.R. am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Regensburg.

Franz, Eva-Kristina, Dr., Professorin für Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe an der Universität Trier, ORCID: 0009-0002-9570-0976

Frey, Anne, Dr., Professorin für Bildungswissenschaften und Vizerektorin für Lehre und Unterrichtsforschung an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg, ORCID: 0000-0002-7144-5491

Frisch, Henrik, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Pädagogik bei Geistiger Behinderung an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg, ORCID: 0009-0002-1688-8473

Fromm, Julia, Grundschullehrerin und Dozentin an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg

Gar, Cornelia, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Ludwig-Maximilians-Universität München, ORCID: 0000-0003-1991-4438

Gerbeshi, Leonora, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Grundschulforschung der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, ORCID: 0009-0000-9512-3297

Geyer, Susanne, Dr., Akademische Rätin a. Z. am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik der Universität Augsburg, ORCID: 0009-0004-4236-5662

Glawe, Katrin, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin der Arbeitsgruppe Grundschulforschung und Frühe Bildung an der Universität Paderborn, ORCID: 0000-0002-5830-2453

Gläser-Zikuda, Michaela, Dr., Professorin für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt empirische Unterrichtsforschung der Friedrich-Alexander-Universität in Erlangen-Nürnberg, ORCID: 0000-0002-3071-2995

Gormanns, Yvonne, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften der Hochschule Düsseldorf

Gößinger, Christian, Dr., Akademischer Rat am Lehrstuhl für allgemeine Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik der Universität Regensburg, ORCID: 0000-0003-0050-907X

Grassinger, Robert, Dr., Professor für Pädagogische Psychologie an der Pädagogischen Hochschule Weingarten

Grasy, Birgit, Dr., Konrektorin an der Grundschule am Grünen Markt in Erding

Griesel, Clemens, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik der Universität Erfurt, ORCID: 0000-0002-3431-971X

Hamacher, Catalina, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Kindheitsforschung am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Duisburg-Essen

Handschke-Uchmann, Diana, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Pädagogik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Hanke, Judith, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Europa-Universität Flensburg, ORCID: 0000-0002-2010-1808

Hanke, Petra, Dr., Professorin für Schulforschung mit dem Schwerpunkt Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe an der Universität zu Köln, ORCID: 0000-0003-1498-7849

Harnischmacher, Margarethe, Lehramtsanwärterin an der Grundschule Gauting

Hartinger, Andreas, Dr., Professor für Grundschulpädagogik und -didaktik an der Universität Augsburg, ORCID: 0000-0003-1246-9263

Haustein, Aline, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Lehrerbildung im Sachunterricht an der Technischen Universität Chemnitz, ORCID: 0009-0002-2223-6025.

Heinzel, Friederike, Dr. phil. habil., Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Grundschulpädagogik an der Universität Kassel, ORCID: 0000-0001-5838-0534

Hempel, Christopher, Dr., Juniorprofessor für Fächerübergreifende Grundschuldidaktik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Herding, Jana, Dr.‘in des., Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Grundschulpädagogik und Frühe Bildung an der Universität Paderborn; ORCID: 0000-0002-9909-4101

Herrmann, Franziska, Dr.,
Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Freien Universität Berlin

Hess, Miriam, Dr., Professorin für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, ORCID: 0000-0002-5070-5645

Hewitt-Schray, Esther, Wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin am Institut für Erziehungswissenschaft der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd, ORCID: 0009-0001-7862-8995

Hoya, Fabian, Dr., Professor am Institut für Primarstufenbildung und Lernentwicklung der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg, ORCID: 0000-0003-4077-0635

Höke, Julia, Dr., Professorin für Didaktik und Methodik der Kindheitspädagogik und Sozialen Arbeit an der Katholischen Hochschule NRW, ORCID: 0000-0001-5156-3119

Hufschmid, Felix, Dr., Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt empirische Unterrichtsforschung an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Hummel, Rebecca, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Bielefeld

Imperio, Alessandra, Dr., Forschungsassistentin an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Freien Universität Bozen, ORCID: 0000-0002-6283-5092

Inckemann, Elke, Dr., Professorin für Grundschulpädagogik und -didaktik an der Ludwig-Maximilians-Universität München

Jakobs, Carina, Kollegiatin im FUN-Kolleg „Heterogenität gestalten – starke Grundschulen entwickeln“ an der Pädagogischen Hochschule Weingarten

Kairies, Christoph, Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Fachgebiet Allgemeine Erziehungswissenschaft am Kompetenzzentrum Frühe Kindheit Niedersachsen der Stiftung Universität Hildesheim, ORCID: 0009-0009-0405-6267

Kallweit, Nina, Dr., Juniorprofessorin für Sachunterricht und seine Didaktik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg,

Kantreiter, Julia, Dr., Akademische Rätin (Forschung) am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik der Ludwig-Maximilians-Universität München, ORCID: 0000-0001-9202-3004

Kastens, Claudia, Dr., Professorin für Grundschulforschung am Institut für Bildungsforschung der Bergischen Universität Wuppertal

Kekeritz, Mirja, Dr. phil., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Osnabrück

Kihm, Pascal, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Didaktik des Sachunterrichts an der Universität des Saarlandes, ORCID: 0009-0004-3859-0373

Kindermann, Katharina, Dr., Akademische Rätin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg, ORCID: 0000-0002-9201-4121

Kirschhock, Eva-Maria, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Grundschulforschung der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, ORCID: 0000-0002-1310-8163

Knips, Chantal, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Deutsche Sprache und Literatur II, Arbeitsgruppe Schriftlichkeit an der Universität zu Köln, ORCID: 0000-0001-6310-6636

König, Johannes, Dr., Professor für empirische Schulforschung mit dem Schwerpunkt quantitative Methoden an der Universität zu Köln, ORCID: 0000-0003-3374-9408

Kopp, Bärbel, Dr., Professorin für Grundschulpädagogik und -didaktik mit dem Schwerpunkt Lehren und Lernen an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Kottmann, Brigitte, Dr., Professorin für Sonderpädagogische Förderung und Inklusion in der Schule, Förderschwerpunkt Lernen an der Universität Paderborn, ORCID: 0000-0001-6268-6456

Köster, Hilde, Dr., Professorin für Didaktik des Sachunterrichts an der Freien Universität Berlin

Krüger, Nadine, Lehrkraft für besondere Aufgaben an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg, ORCID: 0009-0008-1273-8113

Kürzinger, Anja, Dr., Juniorprofessorin für Soziologie an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd

Lange, Sarah Désirée, Dr. habil., Professorin für Schulpädagogik der Primarstufe am Zentrum für Lehrkräftebildung und Bildungsforschung an der Technischen Universität Chemnitz, ORCID: 0000-0002-3870-4578

Langhof, Julia Kristin, Dr., Akademische Rätin in der Abteilung für Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe an der Universität Trier

Last, Sandra, Dr.‘in, Lehrkraft für besondere Aufgaben an der Universität Koblenz

Lautenschlager, Anna, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik an der Ludwig-Maximilians-Universität München

Lenzgeiger, Barbara, Dr., Juniorprofessorin für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt, ORCID: 0009-0005-8670-6542

Liebers, Katrin, Dr., Professorin für Schulpädagogik des Primarbereichs an der Universität Leipzig, ORCID: 0000-0001-9094-1629

Liebner, Saskia, Dr., Akademische Rätin a. Z. am Institut für Grundschulforschung der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, ORCID: 0000-0002-3162-8357

Lohrmann, Katrin, Dr., Professorin für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Ludwig-Maximilians-Universität München, ORCID: 0000-0001-5780-6193

Maasch, Friederike-Sophie, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt MAPS – Mobility in the Master of Primary School Education an der Universität Vechta

Machold, Claudia, Dr. phil., Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Kindheitsforschung im Elementar- und Primarbereich an der Goethe-Universität Frankfurt

Magdeburg, Lena, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Paderborn, ORCID: 0009-0005-1634-2273

Markus, Stefan, Dr., Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Bildungsforschung der School of Education der Bergischen Universität Wuppertal, ORCID: 0000-0001-7434-2116

Martschinke, Sabine, Dr., Professorin für Grundschulpädagogik und -didaktik mit dem Schwerpunkt Umgang mit Heterogenität der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, ORCID 0000-0003-3492-6912

Mauf-Clausen, Constantin, Projektassistent und Software-Entwickler an der Universität Vechta

Mays, Daniel, Dr., Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Förderpädagogik („Emotionale und soziale Entwicklung“) an der Universität Siegen, ORCID: 0000-0002-7962-614X

Meyer, Simon, Dr., Akademischer Rat am Institut für Grundschulforschung der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, ORCID: 0000-0002-7095-4649

Miller, Katrin, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Ludwig-Maximilians-Universität München, ORCID: 0009-0006-8014-7038

Miller, Susanne, Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt für Grundschulpädagogik an der Universität Bielefeld, ORCID: 0000-0002-7925-4323

Mörike, Dorothee, Kollegiatin im Forschungs- und Nachwuchskolleg Heterogenität gestalten – starke Grundschulen entwickeln an der Pädagogischen Hochschule Weingarten

Murris, Karin, Professor of Early Childhood Education, ORCID: 0000-0001-9613-7738

Mühle, Janine, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Schulforschung mit dem Schwerpunkt Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe an der Universität zu Köln, ORCID: 0000-0001-8261-6180

Müller, Kathrin, Dr., Professorin für Inklusion und chancengerechtes Lernen an der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik Zürich, ORCID: 0000-0002-7402-6575.

Müller, Ulrike Beate, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Justus-Liebig-Universität Gießen, ORCID: 0000-0002-0547-6900

Naujok, Natascha, Dr., Professorin für Sprache und Kommunikation im Studiengang Kindheitspädagogik an der Evangelischen Hochschule Berlin

Neuböck-Hubinger, Brigitte, Dozentin an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich, ORCID: 0000-0002-3916-5369

Oberdorfer, Katharina, Kollegiatin im Forschungs- und Nachwuchskolleg Heterogenität gestalten – starke Grundschulen entwickeln an der Pädagogischen Hochschule Weingarten

Oetjen, Birte, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Grundschulforschung der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, ORCID 0000-0003-4821-4537

Peschel, Markus, Dr., Professor für Didaktik des Sachunterrichts an der Universität des Saarlandes, ORCID: 0000-0002-1334-2531

Pfrang, Agnes, Dr., Professorin für Grundschulpädagogik an der Universität Erfurt, ORCID: 0000-0002-4352-4563

Platz, Melanie, Dr. rer. nat., Professorin für Didaktik der Primarstufe mit dem Schwerpunkt Mathematik an der Universität des Saarlandes, ORCID: 0000-0002-4725-9955

Plohmer, Anna, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Schulpädagogik der Primarstufe am Zentrum für Lehrkräftebildung und Bildungsforschung der Technischen Universität Chemnitz, ORCID: 0009-0004-4757-1668.

Pohl, Thorsten, Dr., Professor und Leiter der Arbeitsgruppe Schriftlichkeit am Institut für Deutsche Sprache und Literatur II der Universität zu Köln, ORCID: 0000-0002-1137-9269

Pohlmann-Rother, Sanna, Dr., Professorin für Grundschulpädagogik und -didaktik der Julius-Maximilians-Universität Würzburg, ORCID 0000-0002-0857-256X

Polat, Seyat, Dr., Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Schulpädagogik der Primarstufe am Zentrum für Lehrkräftebildung und Bildungsforschung der Technischen Universität Chemnitz, ORCID: 0000-0002-8570-2161

Quenzer-Alfred, Carolin, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Förderpädagogik: („Emotionale und soziale Entwicklung“) an der Universität Siegen, ORCID: 0000-0003-2826-7084

Rakoczy, Katrin, Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik und empirische Bildungsforschung am Institut für Kindheits- und Schulpädagogik der Justus-Liebig-Universität Gießen, ORCID: 0000-0001-8627-1087

Rank, Astrid, Dr., Professorin für allgemeine Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Universität Regensburg, ORCID: 0000-0002-2468-612

Ratz, Christoph, Dr., Professor für Pädagogik bei Geistiger Behinderung an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg, ORCID: 0000-0002-4863-7452

Rau-Patschke, Sarah, Dr., Akademische Rätin am Institut Sachunterricht der Universität Duisburg-Essen, ORCID: 0000-0001-9077-5878

Redersborg, Helke, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Leipzig, ORCID: 0009-0003-3167-4462

Reichenbach, Nicole, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Leipzig

Renner, Günter, Dr., Akademischer Oberrat am Institut für Grundschulforschung der Universität Erlangen-Nürnberg, ORCID: 0009-0008-8290-9854

Röhner, Charlotte, Dr. phil. habil., Goethe Teach Professorin an der Goethe Universität Frankfurt a.M.

Rupprecht, Beatrice, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Leipzig, ORCID: 0000-0003-0723-358X

Sauer, Lisa, Dr., Akademische Rätin an der Professur für Grundschulpädagogik an der Universität Erfurt, ORCID: 0000-0001-5217-2910

Schäfer, Antonia, Kommunikationsdesignerin und Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsprojekt PIIQUE und PIIQUE Pro

Schmude, Corinna, Dr., Professorin für inklusive Pädagogik mit dem Schwerpunkt Kindheitspädagogik und Familienbildung im Studiengang Erziehung und Bildung im Kindesalter an der Alice Salomon Hochschule Berlin

Schnebel, Stefanie, Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Grundschule an der Pädagogischen Hochschule Weingarten, ORCID: 0000-0003-1861-5858

Schultheis, Klaudia, Dr., Professorin für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt

Schürer, Sina, Dr., Akademische Oberrätin an der Universität Münster, ORCID: 0000-0003-1256-6899

Seger, Alina, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, ORCID: 0000-0002-6778-6031

Seifert, Anja, Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Grundschulpädagogik und Didaktik des Sachunterrichts an der Justus-Liebig-Universität Gießen

Seitz, Simone, Dr., Professorin für Allgemeine Didaktik und Inklusive Pädagogik an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Freien Universität, ORCID: 0000-0002-4542-4101

Siebach, Martin, Dr., Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich Sachunterricht an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Siegemund-Johannsen, Steffen, Dr., Professor für Pädagogik bei Beeinträchtigung der geistigen Entwicklung an der Europa-Universität Flensburg, ORCID: 0000-0001-9132-7014

Simon, Toni, Dr., Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Skorsetz, Nina, Dr., Professorin für Grundschulentwicklung und vielperspektivischen Sachunterricht am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Kassel, ORCID: 0000-0002-2467-8719

Spies, Anke, Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Pädagogik und Didaktik der Elementar- und Primarbildung an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Stammerjohann, Peter, Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie – Grundschulpädagogik der Freien Universität Berlin

Stapelfeldt-Bär, Almut, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik an der Ludwig-Maximilians-Universität München

Stets, Mona, akademische Rätin an der Universität Bielefeld

Stoeck, Janine, Dr.'in, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Martin-Luther-Universität Halle Wittenberg

Storck-Odabasi, Julian, Dr. phil., Project Manager im Projekt „Familie und Bildung: Politik vom Kind aus denken“ der Bertelsmann Stiftung, ORCID: 0000-0002-0005-4987

Sturm, Lea, Lehrerin im Vorbereitungsdienst an der Gemeinschaftsschule Horgenzell und Promotionsstudentin an der Pädagogischen Hochschule Weingarten, ORCID: 0009-0007-2376-9305

Then, Daniel, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg, ORCID: 0000-0003-4251-2752

Theurer, Caroline, Dr., Akademische Forschungsrätin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik an der Universität Würzburg, ORCID: 0000-0002-0598-1915

Theurl, Peter, Mag. Dr., Professor für Bildungswissenschaften und Leiter des Instituts für Primarbildung und Lernentwicklung der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg, ORCID: 0009-0000-9104-3847

Thurn, Anabelle, Dr., Akademische Rätin in der Abteilung Geschichte der Pädagogischen Hochschule Freiburg, ORCID: 0009-0004-5984-0669

Tölle, Lisa, Wissenschaftliche Mitarbeiterin der Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Förderpädagogik („Emotionale und soziale Entwicklung“) an der Universität Siegen, ORCID: 0000-0002-3594-1850

Velten, Katrin, Dr., Professorin für Bildung in der Kindheit an der Alice Salomon Hochschule Berlin, ORCID: 0000-0002-0236-943X

Vieler, Ellen, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik an der Universität Würzburg, ORCID: 0009-0008-7552-2598

Vierbuchen, Marie-Christine, Dr., Professorin für Sonderpädagogik des Lernens an der Europa-Universität Flensburg, ORCID: 0000-0001-7575-2360

Vieregg, Nicole, Projektkoordinatorin und Software-Entwicklerin an der Europa-Universität Flensburg

Viernickel, Susanne, Dr., Professorin für Pädagogik der frühen Kindheit an der Universität Leipzig, ORCID: 0000-0001-9419-6494.

Vogel, Cathrin, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Koblenz

Von Seeler, Isabelle, Dr., Akademische Rätin an der Europa-Universität Flensburg, ORCID: 0009-0007-3991-8889

Walther, Bastian, M.A., Gastdozent an der Alice Salomon Hochschule, ORCID: 0009-0003-5042-1022

Warmdt, Julia, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg, ORCID: 0009-0005-9789-5916

Weber, Nadine, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Pädagogik der Elementar- und Primarstufe der Goethe Universität Frankfurt am Main, ORCID: 0000-0001-8616-4716

Weyers, Jonas, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für empirische Schulforschung mit dem Schwerpunkt quantitative Methoden an der Universität zu Köln, ORCID: 0000-0003-1804-4434

Widmer, Anna-Katharina, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, ORCID: 0000-0002-4640-3687

Wiederseiner, Victoria, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Grundschulforschung der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, ORCID: 0009-0001-3187-8460

Wolf, Robert, war bis 30.06.2024 wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich Pädagogik und Didaktik der Elementar- und Primarbildung an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Zeinz, Horst, Dr., Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Grundschulpädagogik an der Universität Münster

Zmiskol, Tabea, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, ORCID: 0000-0001-5348-5556

Die Wechselwirkungen zwischen schulischem Lernen und außerschulischen Erfahrungen von Kindern haben sich als gemeinsames Forschungsfeld von Grundschulforschung und Kindheitsforschung etabliert. Vor dem Hintergrund krisenhafter gesellschaftlicher Entwicklungen, die einen unmittelbaren Einfluss auf das Alltagsleben und die Bildung von Kindern haben, ermöglichte die 31. Jahrestagung der DGfE-Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe im September 2023 in Siegen eine Neubetrachtung der interdisziplinären Diskursstränge. Im Mittelpunkt stand die Auseinandersetzung mit den Auswirkungen auf Lebenswelt und Schule sowie den methodologischen und thematischen Weiterentwicklungen von Grundschul- und Kindheitsforschung. Die Beiträge des Bandes legen in diesem Kontext empirische und theoretische Studien zu schulischen und außerschulischen Lern- und Bildungskontexten von Kindern vor. Die digitale Version enthält darüber hinaus Beiträge zur aktuellen Grundschulforschung.

Die Herausgeberinnen und Herausgeber

Prof.'in Dr. Alexandra Flügel

Dr. Annika Gruhn

Irina Landrock, M. Ed.

Prof. Dr. Jochen Lange

Dir.'in Dr. Barbara Müller-Naendrup

Prof.'in Dr. Jutta Wiesemann

Universität Siegen, Department Erziehungswissenschaft

Prof.'in Dr. Petra Büker, Universität Paderborn, Institut für Erziehungswissenschaft

Prof.'in Dr. Astrid Rank, Universität Regensburg, Institut für Erziehungswissenschaft

978-3-7815-2660-0



9 783781 526600