

Schnebel, Stefanie [Hrsg.]; Kuzu, Taha Ertuğrul [Hrsg.]; Kürzinger, Anja [Hrsg.]; Immerfall, Stefan [Hrsg.]; Bernhard, Gerda [Hrsg.]; Grassinger, Robert [Hrsg.]

Heterogenität gestalten. Perspektiven auf die Grundschulentwicklung

Münster ; New York : Waxmann 2025, 360 S. - (BildungsWelten Grundschule – Heterogenität gestalten; 6)



Quellenangabe/ Reference:

Schnebel, Stefanie [Hrsg.]; Kuzu, Taha Ertuğrul [Hrsg.]; Kürzinger, Anja [Hrsg.]; Immerfall, Stefan [Hrsg.]; Bernhard, Gerda [Hrsg.]; Grassinger, Robert [Hrsg.]: Heterogenität gestalten. Perspektiven auf die Grundschulentwicklung. Münster ; New York : Waxmann 2025, 360 S. - (BildungsWelten Grundschule – Heterogenität gestalten; 6) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-339945 - DOI: 10.25656/01:33994; 10.31244/9783818850340

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-339945>

<https://doi.org/10.25656/01:33994>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work 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. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

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



6

Bildungswelten
Grundschule –
Heterogenität
gestalten

Stefanie Schnebel, Taha Ertuğrul Kuzu,
Anja Kürzinger, Stefan Immerfall,
Gerda Bernhard & Robert Grassinger (Hrsg.)

Heterogenität gestalten

Perspektiven auf die
Grundschulentwicklung

WAXMANN

BildungsWelten Grundschule – Heterogenität gestalten

herausgegeben von
Robert Grassinger, Nazli Hodaie, Stefan Immerfall,
Anja Kürzinger, Stefanie Schnebel

Band 6

In den letzten Jahren ist die Schulform Grundschule als »Schule für Alle« verstärkt in das Zentrum öffentlicher und bildungspolitischer Aufmerksamkeit gerückt. Veränderungen in der Schülerschaft und Fragen des Umgangs mit diesen Veränderungen sind ein Grund dafür. Es sollte aber auch betont werden, dass Grundschulen nicht nur Interpret von Heterogenität sind, sondern Heterogenität auch (re-)produzieren.

Die Reihe »BildungsWelten Grundschule« greift diesen Diskurs auf und bringt disziplinübergreifend soziologische, psychologische, erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven und Antworten auf die Frage der professionellen Gestaltung von Heterogenität in Grundschulen zusammen. Sie trägt dazu bei, das Zusammenspiel von pädagogischem und fachdidaktischem Handeln (Mikroebene), Organisation Schule (Mesoebene) und institutioneller Rahmung (Makroebene) besser zu verstehen.

Die Bände der Reihe entstammen dem Umfeld des Forschungs- und Nachwuchskollegs »Heterogenität gestalten – starke Grundschulen entwickeln«, das vom Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg an den Pädagogischen Hochschulen Schwäbisch Gmünd und Weingarten gefördert wird.

Stefanie Schnebel, Taha Ertuğrul Kuzu,
Anja Kürzinger, Stefan Immerfall,
Gerda Bernhard & Robert Grassinger (Hrsg.)

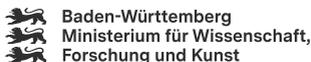
Heterogenität gestalten

Perspektiven auf die Grundschulentwicklung



Waxmann 2025
Münster · New York

Die Open-Access-Veröffentlichung dieses Sammelbandes wurde durch das Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg sowie durch den Open-Access-Publikationsfonds der Pädagogischen Hochschule Weingarten unterstützt.



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

BildungsWelten Grundschule – Heterogenität gestalten, Band 6

Print-ISBN 978-3-8188-0034-5
E-Book-ISBN 978-3-8188-5034-0
<https://doi.org/10.31244/9783818850340>

Waxmann Verlag GmbH, 2025
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster
www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster
Umschlagbild: Shutterstock.com
Satz: satz&sonders, Dülmen

Dieses E-Book ist unter der Lizenz CC BY-NC-SA 4.0 (Namensnennung – nicht-kommerziell – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0) open access verfügbar.



Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen und für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen.

Inhalt

Stefanie Schnebel, Taha Ertuğrul Kuzu, Anja Kürzinger, Stefan Immerfall, Gerda Bernhard & Robert Grassinger
Heterogenität gestalten.
Perspektiven auf die Grundschulentwicklung 9

I Mikroebene 1: Professionalisierung von Lehrkräften

Gregor Lang-Wojtasik & Nina Natterer
Gewaltfreie Kommunikation als Chance kulturellen Wandels für ein
friedliches Miteinander?
Anregungen für Professionalisierung in einer differenzsensiblen Schule 21

Tobias Huhmann, Ellen Komm & Nadja Sobotta
Von der Theorie Entdeckenden Mathematikunterrichts zur Praxis.
Mathematikunterricht nachhaltig entdecken-lassend gestalten lernen 39

Simone Baumann & Alessa Haase
Reflexion und Reflexivität in der heterogenitätssensitiven
Lehrpersonenprofessionalisierung 57

Sebastian Link & Helmar Schöne
Demokratiebildung in der Grundschule.
Ein Fortbildungskonzept zur Professionalisierung von
Grundschullehrkräften unter besonderer Berücksichtigung von Lern-
und Erklärvideos 77

Wolfgang Bay
Heterogenität, Lesekompetenz und Bildungserfolg.
Zur Gestaltung eines heterogenitätssensiblen Leseunterrichts in der
Primarstufe 91

Katharina Oberdorfer, Sonja Ertl, Andreas Hartinger & Stefanie Schnebel
Qualitätvolle Gestaltung von Lernentwicklungsgesprächen (LEG) an
Grundschulen.
Anforderungen an die Lehrperson und Professionalisierungsperspektiven . . 109

II Mikroebene 2: Unterrichtsentwicklung

- Esther Hewitt-Schray, Patrick Uhl & Marita Kampshoff*
Orientierungen und Praktiken der Differenzherstellung.
Differenzsensible Professionalisierung als Teil der Schul- und
Unterrichtsentwicklung 131
- Kim Beck, Carolin Burmeister & Robert Grassinger*
Förderung eines positiven Fehlerklimas im Unterricht durch Peer-Coaching 151
- Anna Kiani*
Virtual Reality im inklusiven Fremdsprachenunterricht.
Potentiale und Herausforderungen für die Förderung von Lernenden
mit Autismus-Spektrum-Störung im Fremdsprachenunterricht 163
- Chiara Lipp & Daniel Hugo Rellstab*
Sprachenpolitik sichtbar machen – Vorstellung einer Methode zur
Wahrnehmung und Reflexion von Schulsprachen mit Grundschulkindern.
Schulische Sprachenpolitik in der Grundschule 175
- Taha Ertuğrul Kuzu*
Using ChatGPT and ‘multilingualism cards’ in multilingual classrooms.
An explorative action-research study of primary school learners’
translanguaging processes 185

III Mesoebene: Schulentwicklung

- Katja Kansteiner, Gregor Firdich & Susanne Schmid*
Die Rolle von Facilitation in Professionellen Lerngemeinschaften für
lernorientierte Kooperation und Schulentwicklung 209
- Nicole Angelmaier*
Potentiale methodenpluraler Forschung.
Entwicklung eines Modells zur Implementierung von Interventionen
für Grundschulkindern mit ADHS 229
- Andrea Kratzer & Euline Cutrim Schmid*
Empowering Language Student Teachers through University-School
Collaboration.
Enhancing Competencies and Self-Efficacy through Situated
Reflective Practice for Integrating Classroom Technology and
Addressing Heterogeneity 243

<i>Nina Autenrieth, Wolfgang Bay & Thomas Irion</i> Digitalität und Heterogenität als Transformationsherausforderungen für die Primarstufe. Ansätze für Schulentwicklung und Leadership	263
<i>Carina Jakobs, Stefanie Schnebel & Robert Grassinger</i> Einzelschulen systemisch gestalten. Begabungsberatung als Wegbereiter für gerechte Bildungschancen	287
<i>Dorothee Mörike & Stefanie Schnebel</i> Lernentwicklungsgespräche an Grundschulen in Baden-Württemberg im Kontext von Schulentwicklung – Innovations- und Entwicklungsbedarfe	299
 IV Makroebene: Bedeutung und Gestaltung schulischer Rahmenbedingungen	
<i>Sonja Seiderer & Andrea Kehrer</i> Kooperation von Wissenschaft und Praxis der Pädagogik. Heterogenität durch Wissen nachhaltig gestalten	315
<i>Irina Arndt & Anja Kürzinger</i> Die Beschulung geflüchteter Grundschulkinde aus der Ukraine. Anmerkungen zu rechtlichen und sprachfördernden Rahmenbedingungen in Baden-Württemberg	331
<i>Martina Funk & Anja Kürzinger</i> Potenziale von Sozialindizes für Schulen in benachteiligter Lage. Eine kritische Reflexion	345
Autor:innen	356

Heterogenität gestalten

Perspektiven auf die Grundschulentwicklung

Stefanie Schnebel, Taha Ertuğrul Kuzu, Anja Kürzinger, Stefan Immerfall, Gerda Bernhard & Robert Grassinger

Der produktive Umgang mit und die Gestaltung von Heterogenität ist ein zentrales Thema in Schule, Wissenschaft und Bildungspolitik und Kernauftrag jeder Schule. Die Grundschule – als Schule für Alle – ist dem Anspruch verpflichtet, Bildungsungleichheiten entgegenzuwirken und eine nachhaltige heterogenitätssensible Schulentwicklung zu fördern. Dabei wird Heterogenität nicht mehr nur als Herausforderung, sondern auch als Chance und Innovationsimpuls für Schul- und Unterrichtsentwicklung begriffen. Im Vergleich zum weiterführenden mehrgliedrigen Schulsystem weist die Grundschule hinsichtlich ihrer Schüler:innenschaft eine besondere Heterogenitätsspanne auf. Zugleich trägt die Institution Schule u. a. durch schulstrukturelle Bedingungen, pädagogisch-didaktisches Handeln, sozialkulturell affine Leistungskonzepte sowie Einstellungen und Haltungen der schulischen Akteur:innen selbst zur Hervorbringung und (Re-)Produktion von (Bildungs-)Ungleichheiten und Heterogenität bei (vgl., Budde, 2017; Domina et al., 2017; Kampshoff, 2013; Wimmer & Altrichter, 2017). Heterogenität produktiv aufzugreifen und dort, wo sie schulisch produziert wird, diesen Prozessen entgegenzuwirken, ist daher eine wesentliche Gestaltungsaufgabe von Grundschule, will sie ihrem Auftrag der bestmöglichen Förderung aller Lernenden gerecht werden.

Die Gestaltung von Heterogenität realisiert sich in der alltäglichen Interaktion zwischen den verschiedenen schulischen Akteur:innen. Diese sind eingebettet und getragen von Maßnahmen, Konzepten und Strukturen sowohl im Unterricht als auch in der Beratung mit Lernenden, in der Kooperation der Lehrkräfte intern und nach außen sowie in den Einstellungen und Zielen der Beteiligten. Damit ist die Gestaltung von Heterogenität ein gesamtschulisches Vorhaben und ein zentrales Thema von Schulentwicklung. Unter Schulentwicklung wird die zielgerichtete, systematische, prozesshafte und kollektive Weiterentwicklung der Einzelschule als lernende Organisation verstanden, um die Qualität der Bildungsprozesse kontinuierlich zu verbessern (Altrichter & Helm, 2011, S. 13 ff.). Im Drei-Wege-Modell des Bildungsforschers Rolff (2016) ist Schulentwicklung als ein wechselseitiges Zusammenspiel von Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung gedacht. Eine heterogenitätssensible Schulentwicklung kann jedoch nicht einfach verordnet und umgesetzt werden, sondern muss die Bedingungen, Strukturen und Prozesse im System aufgreifen (Bischof, 2017; Demski, 2017; Drossel & Eickelmann, 2018; Maag Merki & Werner, 2013; Zlatkin-Troitschanskaia, 2016). Sie findet sowohl auf der Mikroebene bezogen auf die Professionalisierung von Lehrkräften und die

Weiterentwicklung unterrichtlicher Aktivitäten, der strukturellen und prozessbezogenen Maßnahmen auf Mesoebene der Einzelschule und der Entscheidungen der Schulstruktur und der (bildungs-)politischen Rahmenbedingungen (vgl. Fend, 2008) auf Makroebene statt.

Dieser systemischen Perspektive folgend, bündelt der vorliegende Sammelband, der aus dem Forschungs- und Nachwuchskolleg (FuN-Kolleg) „Heterogenität gestalten – starke Grundschulen entwickeln“ (Phase 1: 2019–2022, Phase 2: 2022–2025) entstanden ist, wissenschaftliche Beiträge, die sich theoretisch, konzeptionell und empirisch mit der Gestaltung von Heterogenität und darauf abzielender Schulentwicklungsvorhaben im Grundschulbereich auf der Mikro-, Meso- und Makroebene des Systems Schule befassen. Das interdisziplinär angelegte FuN-Kolleg der Pädagogischen Hochschulen Schwäbisch Gmünd und Weingarten setzt sich aus Hochschullehrenden, Promovierenden und Postdoktorand:innen der Erziehungswissenschaft, der Psychologie, der Soziologie und verschiedener Fachdidaktiken zusammen, um empirisch fundiertes Wissen zur Gestaltung von Heterogenität zu produzieren und Weiterentwicklungen in der schulischen Praxis zu beforschen und anzustoßen.

Im ersten Band der Reihe (Grassinger et al., 2022) wurden Grundlagen und Bedingungen von Heterogenität mehrperspektivisch in den Blick genommen. Dabei wurden auf Basis eines eigens entwickelten Analysemodells in Anlehnung an Rolff (2016) auf der Mikroebene die Charakteristika der schulischen Akteur:innen (z. B. Überzeugungen und Professionswissen der Lehrkräfte) und Prozesse (z. B. Unterricht, Elterngespräche), auf der Mesoebene Merkmale der einzelnen Schule (z. B. Teamstrukturen, Lernkulturen) und auf der Makroebene gesamtgesellschaftliche und (bildungs-)politische Rahmenbedingungen (z. B. Merkmale von Schulen in herausfordernden Lagen) betrachtet und deren Zusammenwirken analysiert. Im vorliegenden Band werden Konzepte und empirische Befunde zu Maßnahmen der Personal-, Unterrichts- und Organisationsentwicklung präsentiert. Dieser zweite Band zeigt damit, wie Erkenntnisse zu Grundlagen und Bedingungen von Heterogenität in Vorhaben, die dem Transfer und der Weiterentwicklung von Praxis verpflichtet sind, aufgenommen werden.

Da die Entwicklung zur heterogenitätssensiblen Schule eine Betrachtung im Systemzusammenhang erfordert, sind die 20 Beiträge in Anlehnung an das entwickelte Analysemodell sowie die Trias der allgemeinen Schulentwicklung nach Rolff (2016) strukturiert: Mikroebene 1: Professionalisierung von Lehrkräften, Mikroebene 2: Unterrichtsentwicklung, Mesoebene: Schulentwicklung sowie Makroebene: (bildungs-)politische Gestaltung der Rahmenbedingungen. Die Strukturierung der wissenschaftlichen Beiträge ist dabei eher im Sinne von Akzentsetzung, als von Ausschließlichkeit gedacht, da die Forschungsvorhaben z. T. mehrere Ebenen tangieren.

I Mikroebene 1: Professionalisierung von Lehrkräften

Die Erkenntnis, dass Lehrkräfte u. a. auch durch ihre internen Differenzierungspraktiken aktiv an der Hervorbringung von Heterogenität beteiligt sind, verweist auf die Notwendigkeit, professionelle Reflexionskompetenz sowie einschlägiges Handlungswissen im Rahmen der Lehrer:innen(aus)bildung zu fördern (vgl. Emmerich & Moser, 2020). Den verschiedenen kompetenzorientierten, strukturtheoretischen sowie berufsbiografischen Ansätzen zur Professionalität und Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften ist dabei gemein, dass „Professionalisierung immer einbindet, erworbenes Wissen für Handlungssituationen relevant zu machen und reflexiv zu durchdringen“ (Schnebel et al., 2024, S. 8). Der erste Abschnitt widmet sich mit sechs Beiträgen der Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften hinsichtlich Gewaltfreier Kommunikation, dem Konzept Substanzieller Lehr- und Lernumgebungen, der Reflexion heterogener (Bildungs-)Biografien, der Demokratiebildung, der Förderung eines differenzierten und inklusiven Leseunterrichts sowie den Anforderungen an Lehrpersonen hinsichtlich einer qualitätvollen Gestaltung von Lernentwicklungsgesprächen.

Den Band eröffnen *Gregor Lang-Wojtasik & Nina Natterer* mit ihrer Diskussion, wie Gewaltfreie Kommunikation (GFK) als Methode und Haltung zu einem kulturellen Wandel in der Schule beitragen kann. Durch GFK kann eine wertschätzende und empathische Schulkultur gefördert werden, die den konstruktiven Umgang mit Differenz unterstützt und Lehrkräfte in ihrer Professionalisierung stärkt. Im Beitrag werden exemplarische Einsichten in die Auswirkungen der GFK gegeben und mit Blick auf eine unterrichtliche Implementierung diskutiert.

Tobias Huhmann, Ellen Komm & Nadja Sobotta untersuchen im Rahmen einer Entwicklungsforschungsstudie, wie Mathematikunterricht nachhaltig und entdeckend gestaltet werden kann. Ihr Beitrag beleuchtet das Konzept Substanzieller Lernumgebungen und deren Potenzial für die Förderung individuellen Lernens in heterogenen Gruppen. Das Modell des „entdeckenden Lernens“ wird sowohl auf Unterrichtsebene als auch in der Lehrkräftebildung umgesetzt, um nachhaltige Lernprozesse zu fördern.

Simone Baumann & Alessa Haase gehen in ihrem Beitrag der Frage nach, wie Reflexion als zentrales Element von Professionalität und Professionalisierung in der Hochschuldidaktik angeleitet werden kann, um heterogene Professionalisierungsverläufe unterstützend zu begleiten. Die Autorinnen geben empirische Einsichten in ein für angehende Englischlehrkräfte entwickeltes und implementiertes Reflexionsangebot, um die heterogenen (Bildungs-)Biografien bei der Professionalisierung explizit in den Blick zu nehmen und die darin externalisierten individuellen Erfahrungen der Studierenden als Potenzial für den reflexiven Aufbau subjektiv bedeutsamen Professionswissens sowie für die Stärkung von Selbstkompetenz und lebensbegleitender Professionalisierung zu nutzen.

Sebastian Link & Helmar Schöne stellen die Entwicklung eines Fortbildungskonzepts für (angehende) Grundschullehrkräfte zum Thema Demokratiebildung, in Form eines innovativen Lehr-Lernangebots im Blended-Learning Format, vor.

Im Konzept werden neben politikdidaktischem Grundlagenwissen auch aktuelle Herausforderungen und Gelingensbedingungen von Demokratiebildung in der Grundschule aufgegriffen. Anhand einer konkreten Unterrichtseinheit zeigt das Autorenduo auf, wie Demokratiebildung in der Grundschule gelingen kann und welches Potenzial sich durch die eingesetzten Medien und Methoden für einen differenzierenden und zielgruppengerechten Unterricht ergibt.

Wolfgang Bay untersucht die persistierenden Ungleichheiten in der Lesekompetenz und die Notwendigkeit eines Unterrichts, der die verschiedenen Bedürfnisse von Lernenden berücksichtigt. Der Beitrag plädiert für einen heterogenitätssensiblen Leseunterricht, der auf Vielfalt abgestimmt ist und die Förderung von Lesekompetenz als Schlüssel zur Bildungsgerechtigkeit erkennt. Dazu wird die Professionalisierung von Lehrkräften und ihre Rolle in der Förderung eines differenzier- und inklusiven Leseunterrichts quantitativ untersucht.

Katharina Oberdorfer, Sonja Ertl, Andreas Hartinger & Stefanie Schnebel gehen auf Basis empirischer Erkenntnisse der Frage nach, welche Kompetenzen Lehrpersonen für eine qualitätvolle Gestaltung von Lernentwicklungsgesprächen (LEG), als Instrument für einen konstruktiven Umgang mit Heterogenität, benötigen und welche Professionalisierungsbedarfe sich daraus ableiten lassen. Die Autor:innen-gruppe stellt hierzu zwei konkrete Professionalisierungsansätze einschließlich erster Evaluationsergebnisse für die Qualitätsentwicklung und -sicherung der LEG vor. Eine Fortbildung für Lehrpersonen, welche den Aufbau von Diagnosewissen und von professionellen Überzeugungen adressiert sowie ein video- und praxisorientiertes Seminarkonzept für Lehramtsstudierende zur Förderung professioneller Wahrnehmung von Beratung und Gesprächsführung in LEG.

II Mikroebene 2: Unterrichtsentwicklung

Auf Ebene der Unterrichtsforschung finden sich im Sammelband insgesamt fünf Forschungsbeiträge, welche sich auf aktuelle Herausforderungen und Potenziale sowie das unmittelbare Geschehen in der Unterrichtswirklichkeit und im Klassenzimmer beziehen. Die Beiträge widmen sich vielfältigen Aspekten, von der Differenzkonstruktion, Unterrichtsgestaltung hin zur Mehrsprachigkeitsaktivierung und liefern wertvolle Erkenntnisse für die Entwicklung eines heterogenitätssensiblen, kompetenzfördernden und nachhaltigen Grundschulunterrichts, der den wachsenden Anforderungen unserer Zeit gerecht wird.

Esther Hewitt-Schray, Patrick Uhl & Marita Kampshoff analysieren die oft unbewusste Konstruktion von Differenzen im Schulalltag und deren Auswirkungen auf die Unterrichtspraxis. Durch ethnografische Beobachtungen und narrative Interviews werden blinde Flecken in der Differenzherstellung sichtbar gemacht, die für eine differenzsensibilisierende Professionalisierung von Lehrkräften entscheidend sind. Die Ergebnisse betonen die Notwendigkeit einer reflexiven Haltung und einer vertieften Auseinandersetzung mit Differenz in der Schulentwicklung.

Kim Beck, Carolin Burmeister und Robert Grassinger stellen in ihrem Beitrag ein kollegiales Unterrichtscoaching als Unterrichtsentwicklungsmaßnahme vor, um ein positives Fehlerklima in Grundschulklassen zu befördern und Leistungsheterogenität positiv zu gestalten. Das kollegiale Unterrichtscoaching ermöglicht es den Lehrpersonen, ihre alltäglichen Handlungsrouninen in der (eigenen) Unterrichtspraxis zu reflektieren, indem Handlungsalternativen gemeinsam gestaltet, erprobt und die fachspezifischen Sichtweisen auf Lehr-Lernprozesse erweitert werden. Der Beitrag schließt mit der Skizzierung eines Evaluationsdesigns dieser kollegialen Fortbildungsmaßnahme.

Anna Kiani bündelt in ihrem Beitrag bestehende Forschungsergebnisse zu Virtual Reality (VR) im inklusiven Fremdsprachenunterricht mit Fokus auf Lernende mit Autismus-Spektrum-Störung (ASS) und diskutiert die Potentiale und Herausforderungen, die sich beim Einsatz von VR ergeben. Die narrative Literaturrecherche legt nahe, dass VR ein großes Potential bietet durch authentische, immersive, inter- und transkulturelle Lernerfahrungen die kommunikativen und sozialen Kompetenzen von Lernenden mit ASS in der Fremdsprache zu fördern. Zugleich wird durch die Wiederholbarkeit simulierter Situationen in VR dem Bedürfnis nach Routine Rechnung getragen. Jedoch stehen der Einbindung dieser Technologie in den inklusiven Fremdsprachenunterricht gegenwärtig noch verschiedene Herausforderungen entgegen.

Chiara Lipp & Daniel Hugo Rellstab stellen eine Methode zur Reflexion von Schulsprachen durch Grundschul Kinder vor, die es Lehrkräften ermöglicht, sprachliche Vielfalt sichtbar zu machen und Sprachenpolitik im schulischen Kontext zu reflektieren. Diese Methode bietet Einblicke in die Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit im Schulalltag und hilft, Sprachbewusstsein zu fördern. Im Beitrag werden exemplarische Einblicke in Nutzungsprozesse gegeben, um so Gelingensbedingungen des Einsatzes der Methode zu diskutieren.

Taha Ertuğrul Kuzu rekonstruiert im Rahmen einer Aktionsforschungsstudie im Grundschulunterricht Translanguaging-Prozesse, die auf dem Einsatz von 'Mehrsprachigkeitskarten' sowie von ChatGPT basieren. Die Studie rekonstruiert interaktionsanalytisch, dass eine kompetenzorientierte Aktivierung von Mehrsprachigkeit zu mehrperspektivischen Lernprozessen führen kann und zeigt zukunftsorientiert KI-basierte Wege der Mehrsprachigkeitsaktivierung in heterogenen Klassensettings auf.

III Mesoebene: Schulentwicklung

Auf Mesoebene werden verstärkt schulische Strukturen und Prozesse einer heterogenitätssensitiven Schulentwicklung in den Blick genommen. Dies umfasst die Gestaltung Professioneller Lerngemeinschaften, die Implementierung multimodaler Interventionsmaßnahmen zur Förderung von Schüler:innen mit einer Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung, die Etablierung von Kooperationen mit Hochschulen, die Stärkung von Strukturen und Prozessen für eine Weiterentwick-

lung von Begabungsberatung sowie die Gestaltung von Lernentwicklungsgesprächen.

Katja Kansteiner, Gregor Frirdich & Susanne Schmid befassen sich in ihrem Beitrag mit dem Potential Professioneller Lerngemeinschaften (PLG) als Instrument im Rahmen verschiedener Schulentwicklungsansätze. Dabei erläutern die Autor:innen die wesentliche Rolle von Facilitation, um dieses Kooperationsformat erfolgreich zu initiieren, zu begleiten und das erhoffte Potential im Dienst von Schulentwicklung zu entfalten. Facilitation umfasst dabei Aufgaben auf mehreren Ebenen unter Berücksichtigung von Spannungsfeldern, wie bspw. demokratische Beziehungen unter Asymmetrie zu gestalten oder Gruppenprozesse heterogenitätssensibel zu unterstützen. Hervorgehoben wird die Rolle der Schulleitung als bedeutsamer Facilitator, um gemeinschaftliches Lernen und Innovieren zu steuern und so die Lernkultur der Schule weiterzuentwickeln.

Nicole Angelmaier diskutiert das Potential methodenpluraler Forschung im heterogenen schulischen Kontext mit dem Ziel, die Rahmen- und Gelingensbedingungen zur Implementierung multimodaler Interventionen für Grundschul Kinder mit Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS) zur Modellentwicklung zu erforschen. Im Beitrag wird aufgezeigt, wie verschiedene Methoden systematisch verknüpft werden, um die Chancen und Barrieren aus Sicht relevanter Akteur:innen umfassend berücksichtigen und gezielt Handlungsempfehlungen für die Implementierung multimodaler Interventionsmaßnahmen ableiten zu können.

Andrea Kratzer & Euline Cutrim Schmid untersuchen die Kooperation zwischen Hochschule und Schule zur Förderung von Kompetenzen und Selbstwirksamkeit angehender Lehrkräfte im Umgang mit digitalen Technologien und Heterogenität im Englischunterricht. Durch reflektierte Praxis im Future Learning User Experience Lab (Flux.Lab) konnten die Kompetenzen der Studierenden im Bereich des technologiegestützten Unterrichts und des Umgangs mit heterogenen Klassen gestärkt werden. Die Befunde werden im Rahmen des Beitrags empirisch fundiert diskutiert.

Nina Autenrieth, Wolfgang Bay & Thomas Irion unterstreichen, dass Digitalität und Heterogenität zu adressierende Herausforderungen von Schulentwicklung sind. Sie argumentieren, dass die Ansätze „Universal Design for Learning“ und „Digital Leadership in Education“ wertvoll sind, um diesen Herausforderungen zu begegnen. Befunde zu „Digital Leadership“ aus einer Interviewstudie mit Lehrkräften, die sich für Schulleitungsaufgaben und für eine digitale Schulentwicklung qualifizieren, werden berichtet und reflektiert.

Carina Jakobs, Stefanie Schnebel & Robert Grassinger argumentieren in ihrem Beitrag, dass die nachhaltige Weiterentwicklung von Begabungsberatung – im Hinblick auf die verstärkte Berücksichtigung heterogener Lernvoraussetzungen von Schüler:innen – an der Einzelschule einer systemischen Perspektive bedarf. Der Beitrag zeigt auf, welche Elemente ein speziell für die Begabungsberatung entwickeltes Rahmenmodell aufweisen sollte, damit es als Reflexionsinstrument dienen kann, um schulspezifische Handlungsfelder zu identifizieren und systematische Entwicklungsmaßnahmen durch präzise Rückmeldungen zu ermöglichen.

Dorothee Mörike und Stefanie Schnebel gehen der Frage nach wie Lernentwicklungsgespräche (LEG) – in ihrer angedachten Doppelfunktion aus Leistungsrückmeldung und individueller Lernbegleitung – an Grundschulen in Baden-Württemberg im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen konzeptionell umgesetzt werden. Grundlage für den Beitrag sind empirische Daten aus Expert:inneninterviews mit Grundschulleiter:innen, um den Status Quo zu LEG zu erheben und Innovations- und Entwicklungsbedarfe abzuleiten, die anschließend am Beispiel einer Sampleschule konkretisiert werden. Im Ergebnis wird deutlich, dass hinsichtlich des Potentials individueller Lernbegleitung von LEG erheblicher Innovations- und Schulentwicklungsbedarf auf allen Ebenen des Schulsystems besteht. Konklusiv formulieren die Autorinnen Innovationsimpulse für die Einzelschule sowie für die Bildungsadministration und schließen Überlegungen für weitere Forschung zu den vorfindlichen LEG-Konzeptionen und -Praxen sowie praktische Implikationen an.

IV Makroebene: Bedeutung und Gestaltung schulischer Rahmenbedingungen

Auf der Makroebene werden schließlich zentrale Fragen der Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit von Schüler:innen aller sozialer Gruppen angesprochen und die institutionellen und strukturellen Ausgangslagen von Schulen und Unterricht in den Mittelpunkt gerückt. Dies erfolgt mitunter am Beispiel geflüchteter Grundschulkinder aus der Ukraine sowie vor dem Hintergrund sozialräumlicher Entmischungstendenzen zwischen Wohngebieten. Zudem wird in einem weiteren Beitrag die Frage erörtert, wie Kooperationen zwischen Wissenschaft und Praxis zu einem nachhaltigen Wissenstransfer beitragen können.

Sonja Seiderer & Andrea Kehrer verbinden zwei Projekte zum Wissenstransfer via Kooperation von Wissenschaft und Praxis für eine heterogenitätssensitive Schulentwicklung, denn reine Fortbildungsveranstaltungen in der schulischen Wirklichkeit sind mittel- und langfristig oft wenig wirksam. Ein besonders bemerkenswertes Ergebnis im Vergleich der beiden Projekte ist, dass Lehrkräfte sowohl hohe Begabung als auch Lernschwierigkeiten als Abweichungen von einer erwarteten Leistungsnorm verstehen.

Irina Arndt & Anja Kürzinger analysieren in ihrem Beitrag die bildungspolitischen Rahmenbedingungen für die Beschulung geflüchteter Grundschulkinder aus der Ukraine. Anhand einer Dokumentenanalyse der Verwaltungsvorschriften und der spezifisch für ukrainische Kinder erarbeiteten Rahmeninformationen werden Anpassungen für die schulische Aufnahme, Lehrmittel und den Einsatz von Lehrkräften beschrieben. Die Ergebnisse tragen dazu bei, schulorganisatorische Unterschiede für neu zugewanderte Kinder zu verstehen und bieten Perspektiven für die Bildungsintegration von Geflüchteten.

Martina Funk & Anja Kürzinger widmen sich schließlich einem für Grundschulen besonders drängenden Problem, nämlich dass sozialräumliche Entmischungs-

tendenzen zwischen Wohngebieten den Anspruch der Grundschule als gleiche Schule für Alle zunehmend untergraben. Als ein Instrument, das Abhilfe zu schaffen verspricht, gelten schulscharfe Sozialindizes. Ihr Einsatz soll eine bedarfsorientierte Ressourcenallokation gewährleisten, einen fairen Vergleich zwischen Schulen ermöglichen und eine kontextsensible Schulentwicklung unterstützen. Die Autorinnen fragen, inwiefern bisherige Erfahrungen mit dem Einsatz schulbezogener Sozialindizes dieser dreifachen Hoffnung gerecht werden.

Ziel des vorliegenden Bandes ist es, eine breite Palette von Erkenntnissen zu Impulsen für eine Schulentwicklung vorzustellen, die Heterogenität als Chance begreift und diese positiv gestaltet. Die Verschiedenheit der Vorhaben und Forschungsansätze spiegelt die Bandbreite der schulischen Aufgaben und der Anforderungen an die Akteur:innen wider. Es wird dabei deutlich, dass bei all den möglichen Ansatzpunkten und Gestaltungswegen sowie den notwendig eingeschränkten Foki der jeweiligen Forschungszugänge immer die systemische Eingebundenheit der einzelnen Handlungsfelder und deren Beteiligten sowie das Wechselspiel zwischen Strukturen, Prozessen und Akteur:innen bzw. zwischen Mikro-, Meso- und Makroebene zu beachten ist. So können Erkenntnisse sinnvoll eingebettet sowie schulische Praxis nachhaltig im Sinne einer lernförderlichen Gestaltung von Heterogenität weiterentwickelt werden.

An dieser Stelle möchten wir uns herzlich bei allen (Mit-)Autor:innen bedanken, die diesen Sammelband mit ihren Beiträgen bereichert haben sowie bei Beate Plugge, Julia Lengers und Melanie Völker vom Waxmann Verlag für die Unterstützung bei der Herausgabe. Das diesem Sammelband zugrundeliegende FuN-Kolleg „Heterogenität gestalten – starke Grundschulen entwickeln“ an den Pädagogischen Hochschulen Schwäbisch Gmünd und Weingarten wird vom Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg gefördert. Die Publikation des Sammelbandes wurde zudem unterstützt durch den Open-Access-Publikationsfonds der Pädagogischen Hochschule Weingarten. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor:innen.

Literatur

- Altrichter, H. & Helm, C. (2011). Schulentwicklung und Systemreform. In H. Altrichter & C. Helm (Hrsg.), *Akteure und Instrumente der Schulentwicklung* (S. 13–35). Schneider Verlag.
- Bischof, L. M. (2017). *Schulentwicklung und Schuleffektivität. Ihre theoretische und empirische Verknüpfung*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-14628-3>
- Budde, J. (2017). Heterogenität: Entstehung, Begriff, Abgrenzung. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen* (S. 13–26). Julius Klinkhardt.

- Demski, D. (2017). *Evidenzbasierte Schulentwicklung. Empirische Analyse eines Steuerungsparadigmas*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18078-2>
- Domina T., Penner A. & Penner E. (2017). Categorical Inequality: Schools As Sorting Machines. *Annual Review of Sociology*, 43, 311–330. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-060116-053354>
- Drossel, K. & Eickelmann, B. (Hrsg.). (2018). *Does ‚What works‘ work? Bildungspolitik, Bildungsadministration und Bildungsforschung im Dialog*. Waxmann.
- Emmerich, M. & Moser, V. (2020). Inklusion, Diversität und Heterogenität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.). *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 76–84). Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838554730>
- Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91788-7>
- Grassinger, R., Hodaie, N., Immerfall, S., Kürzinger, A. & Schnebel, S. (Hrsg.). (2022). *BildungsWelten Grundschule – Heterogenität gestalten: Bd. 1. Heterogenität in Grundschulen: Mehrperspektivische Zugänge*. Waxmann.
- Kampshoff, M. (2013). Doing difference im Unterricht als Unterricht. In J. Budde (Hrsg.). *Unscharfe Einsätze. (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld* (S. 249–274). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19039-6_12
- Maag Merki, K. & Werner, S. (2013). Schulentwicklungsforschung. Aktuelle Schwerpunkte und zukünftige Forschungsperspektiven. *Die Deutsche Schule* 105(3), S. 295–304. <https://doi.org/10.25656/01:25758>
- Rolff, H.-G. (2016). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven* (3. Aufl.). Beltz.
- Schnebel, S., Grassinger, G., Visotschnig, M. S., Wiedenhorn, T. & Janssen, M. (Hrsg.). (2024). *Begleitung und Beratung. Konzepte zur Unterstützung professioneller Entwicklung im Lehramtsstudium*. Waxmann.
- Wimmer, B. & Altrichter, H. (2017). Heterogenität als Thema von Einzelschulentwicklung. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.). *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen* (S. 207–221). Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838559667>
- Zlatkin-Troitschanskaia, O. (2016). Evidence-based actions within the multilevel system of schools – requirements, processes, and effects (EviS). *Journal for Educational Research Online (JERO)*, 8(3), 5–13. <https://doi.org/10.25656/01:12802>

I
Mikroebene 1:
Professionalisierung
von Lehrkräften

Gewaltfreie Kommunikation als Chance kulturellen Wandels für ein friedliches Miteinander?

Anregungen für Professionalisierung in einer differenzsensiblen Schule

Gregor Lang-Wojtasik & Nina Natterer

Abstract

Konflikte sind Ausdruck widerstreitender, differenter Interessen, die in reflexiver Distanz konstruktiv wahrgenommen und bearbeitet werden können – auch in der Schule. Der dafür notwendige kulturelle Wandel kann durch Gewaltfreie Kommunikation unterstützt werden. Ein Einüben in diese Methode und Haltung im schulischen Kontext ermöglicht Veränderungen der Schulkultur. Diese erfahrungsbasierte Wahrnehmung wird in ersten Ansätzen auch empirisch sichtbar und ist ein Beitrag zu pädagogischer Professionalisierung. Friedenspädagogisches Denken und Handeln in Form aktiver Gewaltfreiheit, setzt neben Wissen die Bereitschaft voraus, die eigene Haltung zu reflektieren und auch zu verändern. Erziehungswissenschaftlich bieten sich damit Chancen pädagogischer Professionalisierung durch ein Anknüpfen an aktuelle Konzeptionen der Friedenspädagogik im Kontext einer Global Citizenship Education, Achtsamkeits- und Resonanzpädagogik.

Keywords: *Gewaltfreie Kommunikation, Kultureller Wandel, Friedenspädagogik, Achtsamkeitspädagogik, Resonanzpädagogik*

1 Einführung

Gewaltfreie Kommunikation (GFK) geht von „grundsätzliche[r] Wertschätzung“ (Rosenberg & Seils, 2012, S. 88) gegenüber allem Lebendigen aus. Um als Mensch anderen Menschen in dieser Haltung gegenüberzutreten, braucht es ein hohes Maß einfühlsamer (Selbst-)Reflexionsfähigkeit. Diese kann eingeübt werden, um als pädagogische Haltung professioneller Arbeit im schulischen Handlungsfeld unterstrichen werden zu können. Dies ist zugleich ein Angebot, mit den Herausforderungen einer immer stärker von konfliktreicher Differenz geprägten (Grund-)Schule (Kehrer, 2023; Kehrer & Lang-Wojtasik, 2022) konstruktiv umzugehen. Die in der GFK angelegte menschliche Verbindung kann zu kulturellem Wandel beitragen und Schule zu einem Erprobungsraum des anders Denkbaren im Sinne eines friedlichen Miteinanders zu machen.

Mit diesem Beitrag werden Anregungen auf der Mikroebene von Schule formuliert. Im Kern stehen die potenziell miteinander Handelnden als Teil einer Lerngemeinschaft, die durch Interaktionen und organisationale Rahmungen charakterisiert ist (Mesoebene) und als interdependent im Spannungsfeld gesellschaftlicher Kontextualisierungen (Institution Schule als universalisierte Einrichtung im Makrohorizont) begriffen wird. Konfliktreiche Differenz ist im Folgenden Ausgangspunkt einer Haltung, in der die Einheit der Differenz analytisch gesetzt ist und zugleich Optionen konstruktiver Suchprozesse pädagogisch-professionellen Denkens und Handelns unterstreicht.

Nach Überlegungen zur differenzsensiblen Professionalität, skizzieren wir die GFK-Grundüberlegungen bezüglich kultureller Wandlungsprozesse im schulischen Umgang mit Differenz. Dazu wird der GFK-Forschungsstand v. a. im schulischen Bereich skizziert und mit drei pädagogisch relevanten Diskursfeldern in Beziehung gesetzt: Friedens-, Achtsamkeits- und Resonanzpädagogik. Mit abschließenden Perspektiven wird das erziehungswissenschaftliche Potential des gewählten Themas angedeutet.

2 Differenzsensible Professionalität im schulischen Kontext

Die Schule ist ein Schutzraum, in dem mit den zunehmend wahrnehmbaren gesellschaftlichen Herausforderungen einer Welt im konfliktreichen Wandel fokussiert umgegangen werden kann (Lang-Wojtasik, 2022). Die Fokussierung auf „epochaltypische Schlüsselprobleme“ (Klafki, 1985/1996, S. 43) setzt bei der Friedensfrage an und erweitert diese um andere gesellschaftlich relevante Herausforderungen aufgeklärter Bildungsarbeit. Allgemeinbildung in diesem Verständnis setzt das Einüben von Selbst-/Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit als Selbstreflexionsfähigkeit voraus. Darauf aufbauend ermöglicht „Differenzsensible Professionalität“ in der Schule einen „entdramatisiert-reflexiven Blick“ (Lang-Wojtasik, 2014, S. 153) durch Reflexive Distanz (Kehrer & Lang-Wojtasik, 2022).

2.1 Differenzsensible Schule

Im Zielbereich vier der Sustainable Development Goals (SDGs) wird gefordert, inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung zu gewährleisten, Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle zu fördern (UN, 2015) und Heterogenität als Herausforderung und Potenzial zu würdigen (Lang-Wojtasik & Natterer, 2021).

Um dies realisierbar zu denken, können Schulen aus vier Perspektiven betrachtet werden. Sie sind

- 1) „*Organisationale Interaktionsorte*, also soziale Kontexte und Milieus, in denen Austausch unter Anwesenden stattfindet, die per se verschieden sind und als Gleiche betrachtet werden,

- 2) *Formal institutionalisierte Organisationen*, in denen zweckrationale Entscheidungen zielgerichtet und geplant durch spezifische Mitglieder in hierarchischer Beziehung zueinander umgesetzt werden,
- 3) *Organisierte Institutionen*, die Werte und Normen einer Gesellschaft trotz stetigen Wandels als Konstanten gemeinschaftlichen Agierens anbieten sollen, um zum (re)produktiven Erhalt und zur Weiterentwicklung von Kultur und Gesellschaft beizutragen,
- 4) *Universalisierte Bildungseinrichtungen*, deren Idee (diskriminierungsfreie Bildung für alle als globale Semantik) sich global verbreitet und deren reale Expansion sich regional sehr unterschiedlich darstellt“ (Kehrer & Lang-Wojtasik, 2022, S. 24).

Differenzsensiblen Lehren und Lernen (Holzbrecher, 2015) in der Schule obliegt damit die professionelle Chance, die Vielfalt und Verschiedenheit der potenziell Lernenden mit gesellschaftlichen Herausforderungen in einen lernbezogenen Zusammenhang zu bringen.

2.2 Differenzsensible Professionalisierung und reflexive Distanz im pädagogischen Kontext

Differenz (= Unterschied) ist ein analytischer Begriff auf den Ebenen der Praxis, Praxeologie, Theorie und Metatheorie, die systematisch miteinander in Beziehung gesetzt werden können. Zwischen diesen Ebenen eröffnen sich Angebote reflexiver Distanz zum Betrachteten, über die Unterschiede, Unterschiedenes/Gegensätze oder Unterscheidungen in den Blick genommen werden können (Lang-Wojtasik, 2021; 2025).

Pädagogische Professionalisierung ist jener Prozess, der die *Profession* pädagogisch Handelnder durch spezifische Qualifikationen und berufliche Erfahrungen von anderen Professionen abgrenzt. Professionelles Denken und Handeln ist auf Anforderungen an professionelles Sein bezogen. Dies ist zwischen *Professionalität* als individueller beruflicher Praxis mit selbstreflektierter Handlung und *Professionalismus* als Selbstverständnis einer spezifischen Berufsgruppe aufgespannt (Horn, 2016; Lang-Wojtasik & Schieferdecker, 2022). In der Lehrendenbildung geht es um eine systematische Förderung von Kompetenzen als interdependent-zirkulärem Prozess dreier Phasen (Studium, Vorbereitungsdienst, kontinuierliche Fort- und Weiterbildung) (Pasternack et al., 2017). Ein gesellschaftlicher Bezug ist dabei von hoher Relevanz und kontinuierlicher Teil dessen, was professionell handelnd vollzogen wird (Helsper, 2021).

Die Entwicklung reflexiver Distanz im Prozess pädagogischer Professionalisierung wird dabei als eine Chance gesehen, den analytischen und kritisch-konstruktiven Charakter von Differenz zu würdigen und sprachlich zu spezifizieren. Dies ist möglich, indem *Unterschiede* als differentes Alltagswissen zwischen Pra-

xis und Praxeologie¹, differenzbezogenes Theorie- und Empiriewissen als Kennzeichnung von *Unterschiedenem* (*Gegensätze*) sowie kontextgebundene Verortungen von Theorien durch eine metatheoretische Markierung von *Unterscheidungen* wahrgenommen und sprachlich spezifiziert werden.

Diese analytischen Perspektiven helfen, die komplexen Zusammenhänge zwischen Menschen, Bildungseinrichtungen und Gesellschaft tiefenscharf zu beschreiben (Kehrer & Lang-Wojtasik, 2022; Lang-Wojtasik, 2021). Dabei ist empirisch bekannt, dass der Umgang mit heterogenitätsbezogener Differenz im schulischen Kontext häufig mit Bewertungen einhergeht (Kehrer, 2023; Schieferdecker, 2016). In einer aufrichtig umgesetzten inklusiven Schule müsste ein differenzsensibler (Analyse) und wertschätzender (Haltung) Umgang selbstverständlich sein (Kehrer, 2023). Damit können im zwischenmenschlichen Kontext erwartbare Konflikte aufgrund von Differenz greifbar gemacht und auf friedenslogische Umgangsformen bezogen werden. Dies hätte Konsequenzen für einen veränderten (schul-kulturellen) Umgang miteinander.

3 Kultureller Wandel durch GFK im differenzpädagogischen Kontext der Schule

Mit GFK wird der Anspruch verfolgt, eine möglichst bewertungsfreie, wertschätzende und empathische Haltung zwischen Menschen zu entwickeln, die einen konstruktiven Umgang mit konfliktreicher Differenz einschließt. Das dahinter liegende Trennende kann in Verbindung gebracht und neue Perspektiven für gemeinsame Ziele können entdeckt werden, um so zu einem Wandel des kulturellen Raums beizutragen, in dem sich sprachlicher Austausch als Kommunikation ereignet (Michalski & Lang-Wojtasik, 2023). Bei alledem sind Haltungen ein „*professionelles Rückgrat*“ (Solzbacher, 2019, 43), mit denen Wert- und Normvorstellungen verbunden sind, die im pädagogischen Denken und Handeln als Einstellungen wirksam werden. Eine wertschätzende Grundhaltung als erkennbares Erfordernis einer inklusiv gedachten Schule schafft Räume, um mit den Herausforderungen menschlicher und gesellschaftlicher Heterogenität umgehen zu können (Lang-Wojtasik, 2022).

Eine differenzsensible Schule ist dabei ein erhoffter Rahmen, in dem jene Begegnung auf Augenhöhe stattfindet, die zwischen Menschen selbstverständlich ist – also etwa Differenz als Auftrag einer konstruktiven Streitkultur begreift. Im Idealfall kann durch GFK die Haltung der Beteiligten und der von ihnen geschaffene soziale Raum als gewandeltes Miteinander verändert werden.

¹ „Praxeologie bezeichnet hier in einem basalen Sinne alltagsbezogene Reflexionen über Praxis, die in diskursiven Praktiken wahrnehmbar werden“ (Lang-Wojtasik, 2021, S. 20).

3.1 GFK – Methode und Haltung

In GFK-Konzepten wird angenommen, dass durch die Methode und die dadurch entwickelbare Haltung ein sozial-kultureller Wandel möglich wird, der die umgebende Welt verändert. Diese Welt kann sich auf das Selbst beziehen, auf die Welt mit den anderen und die Lebenswelt der Gemeinschaft. Im Kern des Ansatzes stehen *vier methodische Schritte* (Beobachtung, Gefühl, Bedürfnis, Bitte), die in eine Haltung wertschätzend-empathischer Verbindung mit allem Lebendigen münden kann. Angestrebt wird ein sich hin und her bewogender Kommunikationsfluss zwischen Menschen, als Herzensverbindung (Rosenberg, 2003, S. 17), um zum eigenen Wohlergehen und zum Wohlergehen anderer Menschen beitragen zu können (Rosenberg, 2005, S. 36). Zentrales Anliegen der *Methode* ist, möglichst bewertungsfreie Beobachtungen zu formulieren (die sich in der Regel auf sinnbezogene Wahrnehmungen beziehen), eigene Gefühle zu erkennen und auszudrücken, auf Bedürfnisse als universale Bezugspunkte menschlicher Wünsche zu beziehen und damit verbundene konkrete Bitten zu formulieren, die das eigene und das Leben anderer bereichern. Pädagogisch betrachtet geht es um eine Berücksichtigung des Menschen als einer Ganzheit mit kognitiven, affektiv-emotionalen und behavioralen Anteilen:

Die Veränderung der inneren Haltung durch *Selbstempathie* schafft Raum für eine veränderte äußere Haltung und die Bereitschaft, anderen wertschätzend zu begegnen (*Empathie*) sowie eine Chance des aufrichtigen Mitteilens (*Selbstaussdruck*) zu schaffen (Baumgartner et al., 2015; Lang-Wojtasik, 2018).

In GFK-Trainings und -Übungsgruppen entsteht häufig der Eindruck, dass es mit dem Erlernen der vier Schritte getan sei und sich Veränderungen einstellen können. Letztlich geht es darüber hinaus um eine veränderte Haltung als Grundlage der Wahrnehmung von sich selbst, den anderen und der gemeinsam geteilten Welt, für die der sprachliche Austausch ein orientierendes Instrument ist. Dabei können *Wolf* (die bekannte alltägliche, bewertende Sprache) und *Giraffe* (wertschätzend-empathische Sprache mit großem Herz und Weitblick) symbolisch unterstützend sein.

Um Wertschätzung für sich und andere empfinden und ausdrücken zu können (Baumgartner et al., 2015), ist ein hohes Maß an Professionalisierung erforderlich. Dies lässt sich durch kontinuierliches Erlernen und Vertiefen in von qualifizierten Trainer:innen begleiteten Gruppen stetig üben. Ein Bewusstsein, welche Auswirkungen die Auswahl unserer Worte (Ablehnung oder Einladung zum Dialog) und wie wir diese einsetzen, haben können, ermöglicht einen Perspektivwechsel. Durch einen solchen wird ein Wandel der Haltung erhofft (Lang-Wojtasik & Michalski, 2022; Michalski & Lang-Wojtasik, 2021). Dies ist dann eine Chance für eine veränderte achtsame Schulkultur (Lang-Wojtasik, 2018).

3.2 GFK und ihre Wirkung

GFK hat seinen wissenschaftlichen Ausgangspunkt v. a. in der Psychologie und wird mittlerweile weit darüber hinaus wissenschaftlich und praktisch diskutiert. Mit dem Konzept wird beansprucht, sozial-kulturellen Wandel für ein friedliches Miteinander fördern zu können. Dabei ist aus wissenschaftlicher Perspektive eher unscharf, was mit Kultur, Sozialem und Wandel konkret gemeint ist. Erhoffte Wirkungen und Wirksamkeit – etwa während oder im Anschluss an GFK-Trainings – stehen konstant stattfindenden sozial-kulturellen Wandlungsprozessen als Einheit der Differenz gegenüber. Der internationale und deutschsprachige Forschungsstand ist überschaubar, wissenschaftliche Studien sind rar und der recherchierbare Stand von Studien umfasst Qualifikationsarbeiten sowie Projektberichte. Neben Handreichungen des Psychologen und vergleichenden Religionswissenschaftlers Marshall B. Rosenberg wird die GFK v. a. im Rahmen von Einführungen, Erfahrungsberichten und Ratgeberliteratur für Wandlungsprozesse im greifbaren persönlichen Umfeld der Beteiligten publiziert (Lang-Wojtasik & Michalski, 2022; Michalski & Lang-Wojtasik, 2023). Forschungsinteressen konzentrieren „sich v. a. auf individualbezogene Wirkungen durch GFK-Trainings und -Umsetzungsbemühungen, veränderte Konflikt-, Empathie-, Kommunikations- und Reflexionsfähigkeiten in Bildungskontexten, Beratung und Mediation, Forensik sowie Effekte für Organisationen (v. a. Pflegeeinrichtungen, Schulen, Gefängnisse, Unternehmen)“ (Michalski & Lang-Wojtasik, 2023, S. 25). Empirische Arbeiten zum Potenzial der GFK im schulischen Bereich sind in Ansätzen vorhanden. Diese werden im Folgenden überblickshaft skizziert.

Mit dem Ziel, die Beziehungen aller in der Schulgemeinschaft eingebundenen Personen zu verbessern, wurden im Rahmen eines internationalen Projekts *GFK-Trainings an Grundschulen* in Italien, Serbien, Palästina und Israel durchgeführt. Berichtet werden Erhebungen in drei Grundschulen der Reggio Emilia (Italien). Wirkungen der GFK-Trainings wurden mittels Fragebögen (Fünf-Punkt-Likert-Skala mit 26 Items) zu zwei Erhebungszeitpunkten erhoben (29 Lehrkräfte, 438 Eltern, 219 Kinder). Die erhobenen Daten wurden v. a. qualitativ-deskriptiv sowie teilweise quantitativ ausgewertet (Costetti, 1999). Alle Lehrkräfte, ausgewählte Kinder (als Konflikt-Mediator:innen) und alle Eltern wurden unterschiedlich intensiv in GFK geschult. Als zentrale Ergebnisse wird von allen Beteiligten ein verändertes Schulklima sowie ein chancenreicher Einsatz der ‚Giraffensprache‘ (GFK) mit ihren vier Schritten zum Umgang mit Konflikten berichtet. In einem Projektbericht (1995–2000; gefördert von der EU: 1997 bis 1999) wird dargestellt, in welchem Umfang Daten zu wechselseitigem Lernen durch Fragebögen sowie *Evaluationen während und nach GFK-Trainings* erhoben wurden. Ausgangspunkt waren Schulungen durch 13 Trainer:innen. Diese führten 33 Sechs-Tage-Seminare (1584 Stunden) mit pädagogischem Personal aus dem Elementar- und Primarbildungsbereich (552 Teilnehmende) aus 15 serbischen Städten durch. Zwei Aspekte standen im Fokus: 1) Erwachsene in ihrer Arbeit mit Kindern zu befähigen, GFK im Sinne konstruktiver Konfliktlösung umzusetzen. 2) Junge Menschen in Schu-

len und Kindergärten mit den Grundkenntnissen der GFK vertraut zu machen, damit sie dies in die Praxis umsetzen und (kulturelle) Werte der Gewaltfreiheit verinnerlichen. Im Ergebnis wird von veränderten Kommunikationsfertigkeiten, gegenseitigem Verständnis und Toleranz, einer veränderten und respektvolleren Haltung gegenüber sich selbst und anderen sowie gegenseitig wahrgenommenen Differenzen als Chancen für persönliches Wachstum und Bereicherung berichtet (Savic, 1996; 2005).

In einer Interview-Studie (Muth, 2010) wurden acht Teilnehmende des *Projektes „Ahimsa – Gewaltfreie Kommunikation für Kinder und Jugendliche“* im Alter von vier bis dreizehn Jahren durch Studierende befragt. Im Fokus standen Fragen nach den Wirkungen im Anschluss an absolvierte GFK-Trainings sowie dem Erwerb neuer Handlungsmöglichkeiten – kognitive und emotionale Fertigkeiten – für Konfliktlösefähigkeit. In einem *erfahrungsbasierten Bericht mit Seminarist:innen in der theologischen Ausbildung* wird der vierstufige GFK-Prozess als Chance beschrieben (allgemeine Leitlinien gewaltfreien Unterrichtens), einerseits durch empathischen und ehrlichen Dialog einen Kontrapunkt zur Kirche als Institution zu setzen, die von festgefahrenen Machtkämpfen und hitzigen Debatten geprägt ist. Andererseits sei es möglich, angehende Theolog:innen auf die komplexen Herausforderungen des Dienstes in der heutigen Welt vorzubereiten (Latini, 2009).

Die Wirksamkeit eines eingeführten *GFK-Trainings mit Schüler:innen* (13 bis 14 Jahre) wird in einer Studie mit experimentellem Forschungsdesign untersucht. Dazu wurde ein Trainingsprogramm aus neun Workshops (je zwei 45-minütige Lektionen) zu den Grundlagen der GFK durchgeführt. Die Daten wurden durch testbasierte Selbsteinschätzungen zum Grad des Erwerbs bestimmter Komponenten der GFK erhoben. Das Trainingsprogramm trägt im Ergebnis zu erhöhter GFK-Kompetenz bei den Schüler:innen bei (Suzić et al., 2018).

In einer qualitativ-inhaltsanalytisch ausgewerteten halbstandardisierten Interviewstudie mit 41 Lehrkräften geht es um Einschätzungen der Wirkungen und Herausforderungen bei der konkreten GFK-Umsetzung (bezeichnet als Wertschätzende Kommunikation) sowie Chancen und Grenzen der Behandlung und Prävention von Konflikten zwischen Schüler:innen und Lehrkräften. Die Befragten haben einen professionellen GFK-Bezug und sind an staatlichen sowie privaten Schulen (von Grund- bis Sekundarschule sowie Förder- und Berufsschulen in 10 verschiedenen Bundesländern) tätig. (Dormann, 2017a; b; 2019). Untersucht wurde die Bedeutung der Empathie sowie die vier GFK-Schritte für konkrete Konfliktbearbeitungen im Sinne von Deeskalation, Prävention, Klärungen und menschlichen Verbindungen. Ein wichtiges Ergebnis ist die Bedeutung der bewussten Schaffung von Zeiträumen und Möglichkeiten der reflexiven Distanzierung zu sich selbst, den anderen und den konflikthaft wahrgenommenen Dingen.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass sich die recherchierbaren Arbeiten zu GFK im Bildungskontext auf die Evaluation von Projekten und Programmen sowie einzelne empirische v. a. explorative Schul- und Unterrichtsbezogene Aspekte aus der Perspektive der Beteiligten konzentrieren. Dabei geht es um Fragen nach erhofften Wirkungen, Effekten sowie Grenzen und Chancen des Einsatzes der GFK.

Auffallend ist, dass es weder längsschnittlich angelegte Studien zur Wirksamkeit von GFK, noch quantitative Erhebungen z. B. zur Verbreitung der GFK im Bildungsbereich oder vertiefende Insights unterrichtlicher Interaktionen gibt.

3.3 Kultureller Wandel für ein friedliches Miteinander durch GFK

Im Horizont des transformativen Nachhaltigkeitsdiskurses wird von Kultur mit drei Bezügen ausgegangen, die zu struktureller Veränderung einer Welt im Wandel beitragen sollen „Kultur der Achtsamkeit (ökologische Verantwortung) [...] Kultur der Teilhabe (demokratische Verantwortung) [...] Kultur der Verpflichtung gegenüber zukünftigen Generationen (Zukunftsverantwortung) [...]“ (WBGU, 2011, S. 8). Damit wird die Spannung individueller Entscheidungen von Menschen und der Veränderung gesellschaftlicher Rahmenbedingungen sichtbar. Es geht um ein gemeinsames planetares Überleben, das den konstruktiven Umgang mit kulturellen Differenzen aufgrund von Selbst- und Fremdzuschreibungen einschließt. Kultur ist somit dynamisch, ungreifbar und geht weit über nationalstaatliche Reduzierungen sowie einen gegebenen „Faktor, über den generalisierbare Unterschiede festgestellt werden können“ hinaus (Lang-Wojtasik & Conrad-Grüner, 2018, S. 8).

Im Zentrum stehen Menschen im Kontakt mit anderen Menschen, welche die zu erhaltende Welt in Frieden, Wohlstand und Partnerschaft pflegen sollen (UN, 2015, Präambel). Sie ist konsequenterweise ein gemeinsam geteilter Ort handelnder Menschen im Sinne reflexiver Distanz über Differenz: bezeichnete Unterschiede, Kennzeichnung von Unterschiedenem in theoretischen Betrachtungen sowie markierten Unterscheidungen. Kultur ist diesem Sinne eine „Perspektive zur Erschließung und Beobachtung der Welt“ (Luhmann, 1995, S. 54). Durch Sprache wird ein Perspektivwechsel ermöglicht, der Menschen mit den Blickwinkeln anderer Menschen in Kontakt bringt (Lang-Wojtasik & Conrad-Grüner, 2018).

Durch diese Perspektiven wird eine Veränderung im Denken und letztlich kultureller Wandel erhofft, der Handlungsoptionen anbietet. Ob dem Ganzen Handlung folgt, steht auf einem anderen Blatt. Zudem findet sozialer Wandel in kulturellen Kontexten stetig statt. Er ist eine jener Konstanten dafür, dass es moderne Gesellschaft gibt, die sich stetig weiterentwickelt.

Dabei bleibt ungeklärt, ob Personal-, Unterrichts- und Organisationsentwicklung per se innovativ sind und wie sich Veränderungen zwischen Evolution und Entwicklung verorten lassen (Scheunpflug, 2010). Menschen sind keine Trivialmaschinen und intentional agierende Didaktik ist stets mit einem „Technologiedefizit“ konfrontiert (Luhmann & Schorr, 1982), auf das philosophisch-anthropologisch mit dem „homo absconditus“, also dem unergründlichen Menschen hingewiesen wird (Plessner, 1969/2003). Kultureller Wandel – bezogen auf pädagogische Kontexte – lässt sich somit anstreben und bleibt zugleich unkalkulierbar (Michalski & Lang-Wojtasik, 2023, S. 12).

3.4 GFK – pädagogische Anschlüsse

Erfahrungsbasiert bietet GFK Chancen, kulturellen Wandel für eine friedlichere Welt pädagogisch umzusetzen. Dazu konzeptionell eingeforderte pädagogische Haltungen in Schulen können erprobt werden und zu gewaltfreiem Wandel der Unterrichts- und Schulkultur beitragen. Dies wird im Folgenden mit dem aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskurs im Kontext einer konfliktreichen Welt im Wandel in Beziehung gesetzt: *Friedenspädagogik* als konzeptioneller Teil einer Global Citizenship Education zum konstruktiven Umgang mit Konflikten, *Achtsamkeitspädagogik* als Angebot des wertschätzend-empathischen Umgangs mit sich und anderen sowie *Resonanzpädagogik* als konstruktives Gegenkonzept zu Entfremdung und Rückweisung mit Zukunftsperspektive. Im Kern verbinden die beschriebenen Konzeptionen die Entwicklung von Haltungen, die konstruktive Auseinandersetzungen mit sich selbst, den anderen und der umgebenden Welt ermöglichen.

3.4.1 *Friedenspädagogik*²

Wie können Menschen konkret erfahren, wie Frieden durch eine gewaltfrei-verbindende Haltung vorangebracht wird? Pädagogik für Frieden und Gewaltfreiheit hat als oberstes Ziel, Menschen und die Gesellschaft zur konstruktiven und gewaltfreien Lösung von Konflikten zu befähigen. Dies erscheint besonders in einer Welt bedeutsam, die von schnellen, unübersichtlichen Wandlungsprozessen geprägt ist. *Friedenspädagogik* als konzeptioneller Zugang zu umfassender Global Citizenship Education (Lang-Wojtasik, 2023) braucht methodische Wege, um in eine orientierende Haltung des konstruktiv-verbindenden Umgangs mit sich selbst, anderen und der je spezifischen Lebenswelt zu kommen. Das beständige Neuerlernen von Frieden und Gewaltfreiheit als friedenslogischer Einheit schließt die stetige Neubeschäftigung mit den Bedingungsfaktoren von Gewalt ein, um dazu in konstruktive Distanz treten zu können und alternative Wege zu erschließen. Es wird von einem erweiterten Gewaltbegriff ausgegangen, der direkte körperliche sowie psychische, strukturelle und kulturelle Gewalt umfasst (Galtung, 1990). Friedenskompetenz schließt eine Hinführung zu Friedensfähigkeit ein.

Schule bietet jenen potenziellen Schutzraum, in dem Konflikte als differenzbezogene Chancen begreifbar und bearbeitbar werden. Schulische Angebote konzentrieren sich auf Streitschlichtermodelle, Mediation oder ähnliches (Natterer, 2016). Mittlerweile gibt es zunehmend Hoffnung auf GFK in Schulkonzepten im Kontext *resilienter Demokratie* (Becker et al., 2018, S. 73). Das Projekt *Modellschule Friedensbildung* in Baden-Württemberg verdeutlicht die Aktualität – auch im Grund-

2 Es ist denkbar, auch andere Konzeptionen – wie z. B. Demokratie- und Reformpädagogik – auf ihre immanente Kraft kulturellen Wandels für eine friedliche Welt zu betrachten. Pragmatisch erscheinen die drei ausgewählten Spuren am anschlussfähigsten, um eine Brücke zwischen kulturellem Wandel durch GFK und Erziehungswissenschaft zu bauen.

schulbereich. Die Servicestelle Friedensbildung dokumentiert die Arbeit von Modellschulen mit dem Ziel, an Baden-Württembergs Schulen die Friedensbildung unter dem Leitprinzip des Beutelsbacher Konsens zu stärken (Hagen, 2023).

Im aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskurs werden friedenspädagogische Lernprozesse auf sieben Kompetenzbereiche bezogen, die zirkulär aufeinander bezogen sind. Demnach ist eine Entwicklung 1) *kognitiv-analytischer* Kompetenzen („Erkennen, Wissen, Nachforschen und Verstehen“), 2) *emotionaler* Kompetenzen (Achtsamkeit, Empathie und emotionaler Körperbezug), 3) *kommunikativ-interaktiver* Kompetenzen (Sprache auf Augenhöhe, gegenseitige Wertschätzung), 4) *sozial-gruppenbezogener* Kompetenzen (Zugehörigkeit durch Teilhabe und -gabe in Gruppen), 5) *haltungsbezogen-ethischer* Kompetenzen (Urteilsbildung, reflexiver Wertebezug), 6) *anwendungsbezogen-methodischer* Kompetenzen („Anwendung, Aktion, Performance und Handlung“), 7) „*reflexiv-personale* Kompetenzen“ („Selbsterfahrung, Selbstreflexion und Metakognition“) möglich (Frieters-Reermann, 2019, S. 157; Lang-Wojtasik, 2024, S. 15).

Diese Kompetenzbereiche können mit den drei *Lerndomänen* (kognitiv, sozial-emotional, verhaltensbezogen) der Global Citizenship Education (UN, 2023) sowie den Grundüberlegungen der GFK in Beziehung gesetzt werden. *In der sozial-emotionalen Dimension* geht es um eine achtsame, empathische, solidarische Grundhaltung gegenüber der Weltbürgerschaft. Die *kognitive Dimension* zielt auf sensibles Verständnis für die Wahrnehmung einer veränderbaren Weltgemeinschaft und das aktive Einsetzen für soziale Gerechtigkeit. Die *verhaltensbezogene Dimension* umfasst die Anbahnung von Kompetenzen (z. B. Problemlösungen auf der Basis Wertschätzender Kommunikation), um Menschen zu aktiven Weltbürgern zu befähigen. Eine Sprache auf Augenhöhe mit gegenseitiger Wertschätzung ist zentral. An dieser Stelle wird die Anschlussfähigkeit von GFK an den friedens(-pädagogischen) Diskurs deutlich. GFK ist eine „friedenspädagogische Option“ mit Möglichkeiten eines Perspektivenwechsels im Umgang mit Konflikten (Lang-Wojtasik, 2024, S. 16f.).

3.4.2 Achtsamkeitspädagogik

Wie können Menschen angesichts einer Welt im Wandel pädagogisch in eine Position der Resilienz gebracht werden und welche Bezüge lassen sich zur GFK zeigen? Ein zentraler Ausgangspunkt der GFK ist das stetige (selbst)empathische Ringen um achtsame Verbindung (Gefühle und Bedürfnisse) mit sich selbst, anderen Menschen sowie der Welt und ihren Phänomenen, die sie umgeben. Ohne Achtsamkeit ist ein friedlicher Umgang miteinander kaum denkbar. Insofern geht es um die Wahrnehmung kultureller Wandlungsprozesse im oben beschriebenen Sinne und Perspektiven, des individuellen und gemeinsamen Handelns. Das dafür notwendige Wahrnehmen von Gefühlen und Körpersignalen kann geübt werden. Achtsamkeitsübungen – mit einem Bezug zur buddhistischen Tradition – können helfen, Stress zu mindern, und haben Auswirkungen auf die physisch-psy-

chische Gesundheit (Grimm, 2023, S. 49f.; Luken & Sammons, 2016). Empirisch ist bekannt, dass ein Achtsamkeitsprogramm Lehrkräfte in der wertungsfreien Wahrnehmung und Regulierung eigener Gefühle unterstützen kann (Grimm, 2023, S. 49f.; Schussler, 2016). Sogenannte „BARES-Faktoren“ bieten einen praktischen Ansatz, um Achtsamkeit und Resilienz (im Lehrberuf) aufzubauen und zu stärken (Grimm, 2023, S. 50): ausreichend Bewegung, bewusstes Atmen, regelmäßige Entspannungspausen zur Regeneration des Körpers, abwechslungsreiche Ernährung sowie Selbsthilfe als Prävention oder Intervention.

Um alle an Schule Beteiligten im achtsamen Umgang mit sich selbst und allen anderen zu befähigen, braucht es Angebote für Schüler:innen sowie entsprechende Inhalte in der Ausbildung und Professionalisierung der Lehrpersonen (ave-institut.de). Beides zusammen kann achtsames Miteinander in der Schule fördern. Angebote für verschiedene Zielgruppen gibt es jedoch bisher nur an einzelnen Einrichtungen (Valtl, 2021). Neben der Entwicklung von Kompetenzen und Nutzung von (Material-) Angeboten gilt es auch, die Gesundheit, pädagogische Haltung und das professionelle Selbstverständnis achtsam zu fördern (Valtl, 2019, S. 3; Soloway 2016; Altner et al 2018). Der v. a. positive Blick von Lehrkräften auf Wirkungen der Achtsamkeitspädagogik mag aus dem überschaubaren Stand bisheriger empirischer Forschung resultieren (Weare, 2018). Eine Haltung der Achtsamkeit ist eng auf die beschriebene GFK-Haltung empathisch-wertschätzenden Miteinanders beziehbar. Dies bietet Implementierungspotential im persönlichen Alltag und Bildungskontext.

3.4.3 Resonanzpädagogik

Wie ist es möglich, entfremdende und abweisende Erfahrungen schulischer Pädagogik mit Bezug zu Resonanz zu überwinden und was hat das mit GFK zu tun? Resonanz bedeutet, eine unverfügbare und ungeplante Verbindung zu jemandem und etwas aufzubauen (Rosa, 2023). Dies bezieht sich auf die variationsreiche Welt der Spätmoderne sowie die lange bewährte Struktur und Funktionalität der Schule. Verbindende Beziehungen als Ausgangspunkt einer konstruktiv-resilienten Haltung können mit der Haltung der GFK in Verbindung gebracht werden. Wenn Entfremdung und Repulsion als Ausgangspunkt für differenzbasierte Konflikte und Aggression begriffen werden, entfaltet die Wahrnehmung und das Teilen von Resonanzerfahrung jenen Raum, in dem gewaltfreier Austausch stattfinden kann. Dies wird zunehmend pädagogisch relevant diskutiert. Es geht z. B. um „Grundschule als kultureller Resonanzraum“ (Duncker, 2023, S. 173) oder fachliche Bezüge zu Religion (Hanusa, 2021), Deutsch (Bismarck & Beisbart, 2020), Musik und Physik (Beljan, 2019). Resonanz als beziehungsorientierter Weltmodus wird in Abgrenzung zu *Indifferenz* (gleichgültig) und *Repulsion* (feindlich-abweisend) gefasst (Beljan, 2019). Ein Lied kann eine Resonanzbeziehung zum Menschen herstellen und so Indifferenz und Repulsion entgegenwirken. Sozialbeziehungen können eine Resonanzachse zwischen Lernenden und Lehrenden öffnen. Das Klassen-

zimmer und die Schule können zum Resonanzraum werden. Voraussetzung ist, dass Lehrperson und Lernende sich „vom Stoff entzünden lassen“ (Rosa & Endres, 2016, S. 20f.). Im *Resonanzdreieck* stehen Lehrperson, Schüler:in und Sache (Unterrichtsstoff) in einer engen Beziehung. Hier ist der Ort, in dem „Anverwandlung von Welt“ (Rosa & Endres, 2016, S. 7) mit der Verwandlung des Selbst einhergeht, wobei mit unplanbarer Offenheit und Unverfügbarkeit zu rechnen ist.

Diese Spur verbindender Beziehung lässt sich mit dem durch GFK erhofften kulturellen Wandel als pädagogische Resonanz erlebbar machen, „wenn es im Klassenzimmer knistert“ (Rosa & Endres, 2016, S. 15f.), was ein „wechselseitiges geistiges Berühren und Berührtwerden“ bedeutet. Sind die Knall-Konfliktpunkte Ausgangspunkt für Verbindung im Sinne des Indifferenz- und Repulsionsdreiecks (Beljan, 2019, S. 113ff.), entsteht Verbindung in der GFK durch Wertschätzung und Empathie durch Resonanz auf der zwischenmenschlichen und zwischen-sachlich-menschlichen Ebene. Dass Menschen mit sich selbst, ihren Mitmenschen, der/den Sache(n) sowie der umgebenden Welt in Verbindung kommen, ist ein Berührungspunkt mit der GFK. Jenseits von Stoffvermittlung (Lehrendenperspektive) und -Aneignung (Schüler:innenperspektive) geht es um Verstehen und Erreichtwerden.

4 Fazit

In diesem Beitrag haben wir den reflexiven Umgang mit Differenz als konstruktiven Beitrag zum pädagogisch-professionellen Umgang mit Konflikten thematisiert. Die erhofften kulturellen Wandlungsprozesse durch GFK wurden im Horizont sozialen Wandels und gesellschaftlicher Transformation als erhoffter struktureller Veränderung angedeutet und auf den Aspekt des individuellen Wandels mit erhofften Wirkungen zum Umgang mit anderen und der gemeinsam geteilten Welt bezogen. In einem weiteren Schritt wurden anschlussfähige pädagogisch relevante Angebote skizziert: Friedens-, Achtsamkeits- und Resonanzpädagogik.

Es kann festgehalten werden, dass Schule als Schutz- und Erlebnisraum für zukunftsfähiges Handeln als Einheit einer Differenz von konkret Erfahrbarem mit Anderen sowie abstrakten Vorstellungen normativ gesetzter Visionen in einem Zusammenhang steht. Angesichts der zunehmend wahrnehmbaren gesellschaftlichen und menschlichen Vielfalt, auf die vorbereitet werden soll, braucht es differenzsensible Analyseinstrumente und ein Einüben von Haltungen, die konstruktiven zwischenmenschlichen Austausch im Umgang mit Konflikten fördern. GFK bietet eine Möglichkeit, anhand von vier Schritten die eigene (exzentrische) Positionalität selbstreflexiv zwischen biologischem Körper und sozialem Leib (Plessner, 1928/2003) selbstempathisch zu klären, mit empathischem Interesse am anderen zu verbinden und die gemeinsam geteilte Welt durch konstruktive Sprechversuche zu bereichern – also nach Verbindungsoptionen zwischen Innen-, Außen- und Mitwelt Ausschau zu halten (ebd.). Dies öffnet Türen, die stark visionären friedenpädagogischen Vorstellungen mit Überlegungen der Achtsamkeit sowie der

herstellbaren Resonanz zwischen Menschen, im Kontakt mit den weltlich relevanten Dingen, zu erproben. Im Sinne einer auf kulturellen Wandel angelegten Global Citizenship Education ist es möglich, kognitiv-analytisches Wissen mit sozial-emotionalen Befindlichkeiten und haltungsbezogenem Handeln zusammenzudenken. Kultureller Wandel für einen friedlicheren Umgang miteinander kann auf der Ebene des Unterrichts mit Konsequenzen für die Schule als Ganzes und die sie umgebende Lebenswelt beginnen. GFK kann dabei haltungsbezogen zu kulturellem Wandel beitragen und Räume für pädagogische Professionalisierung schaffen.

Um dies noch stärker zu fundieren, braucht es mehr Klarheit über konzeptionell zugrundeliegende Begriffe und Zusammenhänge der GFK sowie empirische Vertiefungen über angenommene, erhoffte und erfahrene Wirkungen sowie Wirksamkeit. Angesichts der aktuell sehr überschaubaren Studienlage im Allgemeinen und insbesondere im Bildungsbereich müssten empirische Untersuchungen sowohl längsschnittliche Aspekte als auch tiefgreifende Mikrostudien umfassen. Quantitativ interessant erscheinen z. B. eine vertiefte Beschäftigung mit kognitiven und emotionalen Kompetenzzuwächsen oder Aspekte der Verbreitung von GFK im Bildungsbereich, qualitativ könnten die Wahrnehmung von Interaktionen auf Ebene der Mikroprozesse sowie rekonstruktive Zugänge bezüglich der Haltungen von Trainer:innen sowie Adressierten betrachtet werden.

Literatur

- Altner, N., Erlinghagen, M., Körber, D., Cramer, H. & Dobos, G. (2018). Achtsamkeit in den Grundschulen einer ganzen Stadt fördern – ein NRW-Landesmodellprojekt. Gruppe. Interaktion. Organisation. *Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO)*, 49(2), 157–166. <https://doi.org/10.1007/s11612-018-0417-7>
- Baumgartner, S., O'Connor, K. & Thalheim, S. (2015). Theorie und Methode der Gewaltfreien Kommunikation. In S. Geiger & S. Baumgartner (Hrsg.), *Empathie als Schlüssel. Gewaltfreie Kommunikation in psychologischen Berufen* (S. 16–69). Weinheim/Basel: Beltz.
- Becker, R., Maaß, S. & Schneider-Harpprecht, C. (Hrsg.). (2018). *Sicherheit neu denken. Von der militärischen zur zivilen Sicherheitspolitik – Ein Szenario bis zum Jahr 2040*. Karlsruhe: EKIBA.
- Beljan, J. (2019). *Schule als Resonanzraum und Entfremdungszone. Eine neue Perspektive auf Bildung*. Weinheim/Basel: Beltz/Juventa (2. Aufl.).
- Bismarck, K. & Beisbart, O. (2020). *Resonanzpädagogischer Deutschunterricht. Lernen in Beziehungen*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Costetti, V. (1999). Nonviolent Communication Experimental Project in Primary Schools [Projektbericht]; https://nvcnextgen.org/wp-content/uploads/2016/10/Vilma_Costetti_Nonviolent_Communication_Experimental_Project_in_Primary_Schools.pdf

- Dormann, M. (2017a). Gewaltfreie Kommunikation (GFK) und Schule: Nein Frau Lehrer, das mach' ich nicht! Eine Untersuchung über die Wirksamkeit von Bitten im Unterricht. *Empathische Zeit*, 4(1), 42–46.
- Dormann, M. (2017b). Wertschätzende Kommunikation an Schulen. Widerstände und Herausforderungen beim Einsatz in Schule und Unterricht. *Empathische Zeit*, 4(2), 58–61.
- Dormann, M. (2019). *Wertschätzende Kommunikation in Schüler-Lehrer-Konflikten*. München: Diss.; <https://d-nb.info/1191897249/34>
- Duncker, L. (2023). *Zwischen Kindheit und Kultur. Grundzüge einer Theorie der Grundschule*. München: kopaed.
- Frieters-Reermann, N. (2019). Frieden durch Friedensbildung – Grenzen und Chancen erhofften Transformationspotenzials. In Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Bildung für eine Welt in Transformation. Global Citizenship Education als Chance für die Weltgesellschaft* (S. 147–160). Opladen et al: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvpbnpz8.13>
- Galtung, J. (1990). Cultural Violence. *Journal of Peace Research*, 27(3), 291–305. <https://doi.org/10.1177/0022343390027003005>
- Grimm, A. (2023): Resilienz im Lehrberuf – eine Einführung. *Pädagogik*, 75(1), 48–51. <https://doi.org/10.3262/PAED2301048>
- Hagen, J. (2023). Praxis und Potentiale von Friedensbildung in der Schule – das Beispiel der Servivestelle in Baden-Württemberg. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 46(1), 13–16. <https://doi.org/10.31244/zep.2023.01.04>
- Hanusa, B. (2021). Sind wir fertig mit der Reformpädagogik? Resonanzpädagogik – ein reformpädagogischer Entwurf der Gegenwart. *Loccumer Pelikan*, 3, 15–21.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Opladen et al. Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838554600>
- Holzbrecher, A. (2015). Differenzsensibel lehren lernen – Entwicklungsperspektiven für Schulentwicklung. In A. Holzbrecher & U. Over (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Schulentwicklung* (S. 349–361). Weinheim/Basel: Beltz.
- Horn, K.-P. (2016). Profession, Professionalisierung, Professionalität, Professionalismus – historische und systematische Anmerkungen am Beispiel der deutschen Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 68(2), 153–164. <https://doi.org/10.1515/zpt-2016-0017>
- Kehrer, A. (2023). *Umgang mit Differenz in einer inklusiven Schule. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zu Orientierungen von Lehrkräften an Grundschulen in Baden-Württemberg*. Weingarten: Diss.
- Kehrer, A. & Lang-Wojtasik, G. (2022). Heterogenität gestalten – starke Grundschulen entwickeln. In R. Grassinger, N. Hodaie, S. Immerfall, A. Kürzinger & S. Schnebel (Hrsg.), *Heterogenität in Grundschulen – Mehrperspektivische Zugänge* (S. 19–29). Waxmann.
- Klafki, W. (1985/1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. (5. Aufl.) Beltz.

- Lang-Wojtasik, G. (2014). Inklusion in die Weltgesellschaft durch differenzsensible Schule – schultheoretische und allgemein-didaktische Überlegungen. In G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Vertrautheit und Fremdheit als Rahmen der Teilhabe. Differenzsensible Professionalität als Perspektive* (S. 153–167). Klemm + Oelschläger.
- Lang-Wojtasik, G. (2018). Welt und Mensch im Wandel – Wertschätzende Kommunikation als Beitrag zu einer achtsamen Schulkultur. *Die Grundschulzeitschrift*, 32(311), 14–18.
- Lang-Wojtasik, G. (2021). Heterogenität und Inklusion als pädagogisch-didaktische Dauerbrenner. Reflexive Distanz über Differenz als Chance. In G. Lang-Wojtasik & S. König (Hrsg.), *Inklusion als gesellschaftliche, pädagogische und hochschulische Herausforderung* (S. 19–44). Klemm + Oelschläger (2. Aufl.).
- Lang-Wojtasik, G. (2022). Schultheorie angesichts der Weltgesellschaft. In G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Globales Lernen für nachhaltige Entwicklung. Ein Studienbuch* (S. 195–211). Waxmann-UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838558363>
- Lang-Wojtasik, G. (2023). Wie geht Frieden/-spädagogik? Grundlegende Überlegungen im Horizont der Nachhaltigkeit. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 46(1), 4–9. <https://doi.org/10.31244/zep.2023.01.02>
- Lang-Wojtasik, G. (2024/i.E.). Friedensfähigkeit in Kriegszeiten. Pädagogische Überlegungen. In A. M. Karimi (Hrsg.), *Jahrbuch für islamische Religionsphilosophie*. Karl Alber.
- Lang-Wojtasik, G. (2025/i.E.). Heterogenität reflexiv-distanziert über Differenz beobachten – systematische Überlegungen für schulische Bildung in der Weltgesellschaft. In S. Baumann & R. Pham Xuam (Hrsg.), *Heterogenität multiperspektivisch reflektieren*. University Press.
- Lang-Wojtasik, G. & Conrad-Grüner, B. (2018). Kultur – Gesellschaft – Mensch. Differenztheoretische Anregungen für (inter-kulturelle) Pädagogik. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 41(4), 4–9. <https://doi.org/10.31244/zep.2018.04.02>
- Lang-Wojtasik, G. & Michalski, U. (2022). Kultureller Wandel für eine große Transformation wie und durch wen? Der Beitrag von Global Citizenship Education und gewaltfreier Kommunikation. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 45(3), 10–17. <https://doi.org/10.31244/zep.2022.03.03>
- Lang-Wojtasik, G. & Natterer, N. (2021). SDGs. In G. Lang-Wojtasik & U. Klemm (Hrsg.), *Handlexikon Globales Lernen* (S. 377–380). (3. Aufl.) Klemm & Oelschläger.
- Lang-Wojtasik, G. & Schieferdecker, R. (2022). Pädagogische Professionalisierung durch Global Facilitator. In G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Globales Lernen für nachhaltige Entwicklung*. (S. 301–319) Waxmann.
- Latini, T. F. (2009). Nonviolent Communication: A Humanizing Ecclesial and Educational Practice. *Journal of Education and Christian Belief*, 13(1), 19–31. <https://doi.org/10.1177/205699710901300104>.

- Luhmann, N. (1995). *Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft* (Bd. 4). Suhrkamp.
- Luken, M. & Sammons, A. (2016). Systematic Review of Mindfulness Practice for Reducing Job Burnout. *American Journal of Occupational Therapy*, 70(2), 1–10. <https://doi.org/10.5014/ajot.2016.016956>
- Michalski, U. & Lang-Wojtasik, G. (2023). *Gewaltfreie Kommunikation als Forschungsfeld – Stand der Dinge*. Fachverband Gewaltfreie Kommunikation; <http://fachverband-gfk.org/forschungsstand-gfk>.
- Muth, C. (Hrsg.). (2010). „dann kann man das ja auch mal so lösen!“ Auswertungsinterviews mit Kindern und Jugendlichen nach Trainings zur gewaltfreien Kommunikation. *Dialogisches Lernen*: Bd. 13. Ibidem.
- Natterer, N. (2016). Das Streitschlichterprogramm als Beitrag zur Friedenspädagogik in der Schule. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 39(4), 27–30.
- Pasternack, P., Baumgarth, B., Burkhardt, A., Paschke, S. & Thielemann, N. (2017). *Drei Phasen. Die Debatte zur Qualitätsentwicklung in der Lehrer_innenbildung*. wbv. <https://doi.org/10.3278/6001599w>
- Plessner, H. (1928/2003). *Die Stufen des Organischen und der Mensch: Einleitung in die philosophische Anthropologie*, De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783111537429>
- Plessner, H. (1969/2003). Homo absconditus. In H. Plessner, *Conditio humana*. GS VIII (S. 353–366). Suhrkamp.
- Rosa, H. (2023). *Unverfügbarkeit*. (9. Aufl.). Residenz.
- Rosa, H. & Endres, W. (2016). *Resonanzpädagogik: Wenn es im Klassenzimmer knistert*. Beltz.
- Rosenberg, M. B. (2003). *Nonviolent Communication: A Language of Life*. (2. Aufl.) Puddle Dancer Press.
- Rosenberg, M. B. (2005). *Kinder einführend unterrichten*. Junfermann.
- Rosenberg, M. B. & Seils, G. (2012). *Konflikte lösen durch Gewaltfreie Kommunikation. Ein Gespräch mit Gabriele Seils*. (15. Aufl.) Herder.
- Savic, N. I. (1996). Mutual Education: Giraffe Language in Kindergartens and Schools: The report on the realisation of the Project October 1995 – June 1996 [Projektbericht]. Belgrad University; <https://nvc-europe.org/SPIP/Overview-of-the-projects>.
- Savic, N. I. (2005). Overview of the projects implementing the programs of nonviolent communication in the schools and kindergartens in FRY (Federal Republic of Yugoslavia) in the period 1995–2000 – CNV [Projektbericht]. <http://nvc-europe.org/SPIP/Overview-of-the-projects>.
- Scheunpflug, A. (2010). Schulentwicklung aus evolutionstheoretischer Perspektive. In T. Bohl., W. Helsper, H.-G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 119–122). Klinkhardt-UTB.
- Schieferdecker, R. (2016). *Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern im Themenfeld Heterogenität. Eine rekonstruktive Analyse*. Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0bbm>

- Schussler, D. (2016). Improving Teacher Awareness and Well-Being Through CARE: a Qualitative Analysis of the underlying Mechanism. *Mindfulness*, 7(1), 1–13. <https://doi.org/10.1007/s12671-015-0422-7>
- Soloway, G. B. (2016). Preparing teacher students for the present. Investigating the value of mindfulness training in teacher education. In K. A. Schonert-Reichl & R. W. Roeser (Hrsg.), *Handbook of mindfulness in education: Integrating theory and research into practice* (S. 191–206). New York: Springer, https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3506-2_12
- Solzbacher, C. (2019). Begabungsförderung inklusiv gedacht – inklusiv gemacht: Den Potenzialen von (leistungsfähigen) Schülerinnen und Schülern gerecht werden. In C. Kiso & J. Lagies (Hrsg.), *Begabungsgerechtigkeit. Perspektiven auf stärkenorientierte Schulgestaltung in Zeiten von Inklusion* (S. 29–50) Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23274-0_2
- Suzić, N., Marić, T. & Malešević, D. (2018). Effects of nonviolent communication training program on elementary school children. *Arctic Journal*, 71(8), 35–62.
- UN = United Nations. (2023). *Global Citizenship Education*; <https://www.un.org/en/academic-impact/page/global-citizenship-education> [20.03.2023].
- Valtl, K. (2019). Die Effekte achtsamkeitsbasierter Interventionen im Bildungswesen. https://achtsamkeit.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_achtsamkeit/Valtl_2019__Effekte_achtsamkeitsbasierter_Interventionen_im_Bildungswesen.pdf [06.04.2024].
- Valtl, K. (2021). Achtsamkeit und sozial-emotionales Lernen. Verbindungslinien in Forschung, Schule und LehrerInnenbildung. In T. Iwers & C. Roloff (Hrsg.), *Achtsamkeit in Bildungsprozessen. Professionalisierung und Praxis* (S. 31–48). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30832-2_3
- WBGU. (2011). *Hauptgutachten: Welt im Wandel. Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation*. WBGU.
- Weare, K. (2018). *The evidence for mindfulness in Schools for children and young people*. University of Southampton: manuscript. https://ave-institut.de/wp-content/uploads/Weare-Evidence_for_mindfulness_in_schools.pdf

Von der Theorie Entdeckenden Mathematikunterrichts zur Praxis

Mathematikunterricht nachhaltig entdecken-lassend gestalten lernen

Tobias Huhmann, Ellen Komm & Nadja Sobotta

Abstract

Mathematikunterricht soll entdeckend sein – grundsätzlich und nachhaltig! – so der politische und fachdidaktisch-wissenschaftliche Bildungsanspruch seit Jahrzehnten. Die unterrichtspraktische Realität jedoch kommt diesen Forderungen nach wie vor nicht hinreichend genug nach: sofern Entdeckungsprozesse überhaupt initiiert werden, brechen diese oft ab und werden nicht nachhaltig weitergeführt, begleitet und unterstützt. Diese Lücke zwischen langjährigem Bildungsanspruch und Unterrichtsrealität wirft drängende Fragen auf: Wie kann es gelingen, Mathematikunterricht möglichst durchgängig und nachhaltig entdecken-lassend zu gestalten? Wie können angehende Lehrkräfte sensibilisiert, vorbereitet und unterstützt werden, um von der Theorie entdeckenden Mathematikunterrichts dessen eigenständige Planung und praktische Gestaltung umzusetzen bzw. umsetzen zu können? Was sind Bedingungen für einen gelingenden Theorie-Praxis-Transfer eines nachhaltig entdeckenden Mathematik-Lernens? Unsere Forschung hierzu ist methodisch durch einen Design-Based-Research-Ansatz gerahmt, in dem in der aktuellen Projektphase ein Masterseminar als Professionalisierungsmaßnahme (weiter-)entwickelt und qualitativ beforscht wird. Als Professionalisierungsgegenstand ist das Lehren und Lernen mit Substanziellen Lernumgebungen und deren reziproke Gestaltung durch die Verbindung von Handlungs- und Dokumentationsmöglichkeiten im Fokus – um heterogenitätssensibel individuelles und gemeinsames nachhaltiges Entdecken von Mathematik zu ermöglichen.

Keywords: *Heterogenität, entdeckendes Lernen, Substanzielle Lehr- und Lern-Umgebung, Mathematikunterricht, Professionalisierungsmaßnahme, Theorie-Praxis-Transfer*

1 Zum einführenden Überblick

Mathematikunterricht soll entdeckend sein – grundsätzlich und nachhaltig! – so die in den Lehr- und Bildungsplänen der Bundesländer sowie in den KMK-Stan-

dards fest verankerte Forderung eines entdecken(lassen)den Mathematikunterrichts zur grundlegenden mathematischen Bildung als durchgängiges Unterrichtsprinzip in allen Schulstufen. Langjährige Erfahrungen und Beobachtungen in der Unterrichtspraxis zeigen jedoch, sofern Entdeckungsprozesse überhaupt initiiert werden, diese oft abbrechen und nicht nachhaltig weitergeführt, begleitet und unterstützt werden (können). Auch aus fachdidaktisch-wissenschaftlicher Perspektive bestehen seit Jahrzehnten zentrale Forderungen (mindestens seit Winter, 1989) eines grundsätzlich nachhaltig entdeckenden Lernens im Mathematikunterricht. So existieren diesbezüglich auf der einen Seite curricular als auch fachdidaktisch zentrale Forderungen, auf der anderen Seite kommt die unterrichtspraktische Realität diesen Forderungen nicht hinreichend genug nach. Diese Lücke zwischen langjährigem Bildungsanspruch und Unterrichtsrealität wirft drängende Fragen auf. Auf der Ebene des Unterrichts: (i) *Wie kann Mathematikunterricht nachhaltig entdecken-lassend gestaltet werden?* und auf der Ebene der Aus- und Fortbildung: (ii) *Was sind Bedingungen für einen gelingenden Theorie-Praxis-Transfer nachhaltig entdeckenden Lernens?*

Das Konzept Substanzieller Lernumgebungen im Mathematikunterricht (vgl. Wittmann 1998, Wollring 2008) bietet einen geeigneten fachdidaktisch-inhaltlichen Rahmen, um diesen Herausforderungen insbesondere auch im Umgang mit Heterogenität zu begegnen. Ausgangspunkt für die Phase 2 des Forschungs- und Nachwuchskollegs (FuN-Kolleg) „Heterogenität gestalten – starke Grundschulen entwickeln“ stellen (i) die Forschungsergebnisse aus Phase 1 dar: Wir konnten zeigen, dass die heterogenitätssensible Gestaltung Substanzieller Lernumgebungen auf Basis des Designprinzips der Verbundenheit von Spiel- und Dokumenten-Räumen (Huhmann & Komm, 2022) nachhaltig entdecken-lassendes Lernen realisieren kann. Darauf aufbauend sollen nun Gelingensbedingungen für die Implementation dieses „Prinzips zum Umgang mit Heterogenität in der alltäglichen Unterrichtspraxis“ erforscht werden. Im Fokus steht (ii) die Entwicklung von Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen in Phase 2 des Kollegs: Design, Erprobung und Evaluation eines Masterseminars für Studierende im Lehramt Primarstufe Fach Mathematik. Nachhaltig entdeckendes Lernen kann durch das Gestaltungselement „wechselseitige Verbundenheit von Spiel- und Dokumenten-Räumen in Substanziellen Lernumgebungen“ ermöglicht, unterstützt und erhalten werden, so dass Schüler:innen immer wieder eigene, weiterführende und neue Entdeckungen machen und somit individuelle Lernwege, auch beim gemeinsamen Lernen im Klassenverbund, beschritten werden können (Komm & Huhmann, 2022). Dieses auf der Unterrichtsebene in Phase I entwickelte Gestaltungselement repräsentiert auf der Ebene der Lehrkräfteausbildung in Phase 2 gleichzeitig einen bedeutsamen Professionalisierungsgegenstand, mit dem Ziel der planerischen Gestaltung und Umsetzung eines nachhaltig entdecken-lassenden Mathematikunterrichts.

2 Zum Theorie-Praxis-Transfer: Das adaptierte Drei-Tetraeder-Modell

Für die Implementation der Forschungsergebnisse, die in Phase 1 unseres Projekts auf der Unterrichtsebene gewonnen wurden, in die Aus- und Fortbildungsebene in Phase 2 ist ein gelingender Theorie-Praxis-Transfer von zentraler Bedeutung. Zur *Darstellung* des Forschungsvorhabens sowie insbesondere der verschiedenen Theorie-Praxis-Transferanforderungen für die Teilnehmer:innen der Professionalisierungsmaßnahme lehnen wir uns an das Drei-Tetraeder-Modell von Prediger et al. (2017) an, spezifizieren es und betrachten nur den ersten und zweiten Tetraeder des Modells. Der untere Tetraeder repräsentiert die Ebene 1 „Lehren und Lernen im Klassenzimmer“, der Tetraeder darüber die Ebene 2 „Lehreraus- und -fortbildung“. Jeder Tetraeder wird durch das didaktische Dreieck gebildet, das aus „Schüler:innen“, „Lehrer:innen“ und „Mathematik“ (Ebene 1) oder aus „Lehrer:innen als Lernende“, „Aus- und Fortbildner:innen“ und „Mathematik“ (Ebene 2) besteht. Durch die Schaffung einer weiteren Ecke „Substanzielle Lernumgebung“ entsteht die dritte Dimension und dadurch jeweils neue didaktische Dreiecke. Jedes einzelne Dreieck konzentriert sich dabei auf unterschiedliche Beziehungen (Schüler:innen-Mathematik-Lehrer:innen; Schüler:innen-Mathematik-Lernumgebung; ...). Die Lehrer:innen, die im Mittelpunkt unserer Forschung stehen, befinden sich an der Spitze des unteren Tetraeders in der Lehrenden-Rolle und an der Basis des zweiten Tetraeders in der Lernenden-Rolle. Mit unserer Professionalisierungsmaßnahme für die Lehreraus- und -fortbildung sprechen wir (angehende) Lehrer:innen damit insgesamt auf beiden Ebenen an und verbinden Theorie und Praxis.

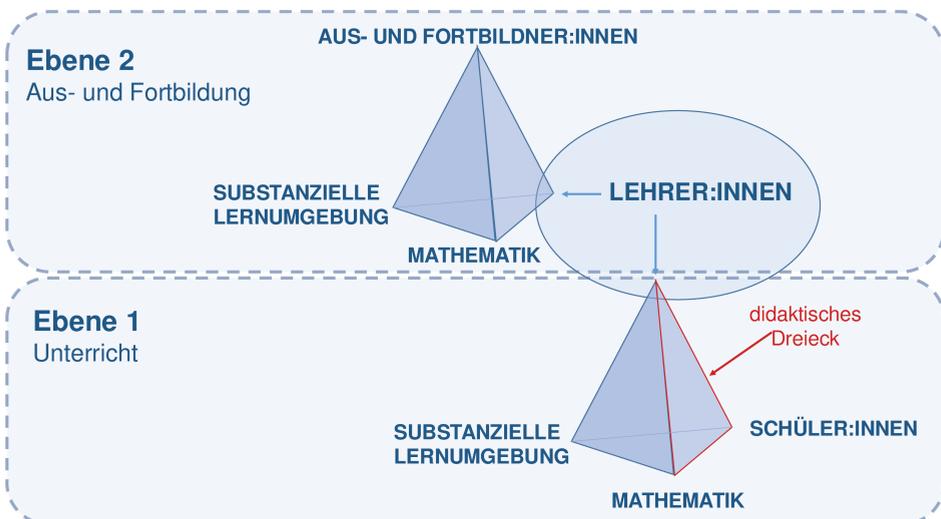


Abb. 1: Adaptiertes Drei-Tetraeder-Modell (in Anlehnung an Prediger et al., 2017)

Die Frage nach der Gestaltung einer Substanziellen Lernumgebung im Hinblick auf das Entdeckende Lernen, kann im oberen Tetraeder verortet werden, wenn die Studierenden dieser Frage in der *Lernenden*-Rolle beim eigenständigen Explorieren von Lernumgebungen nachgehen, wie auch im unteren Tetraeder, wenn die Studierenden in der *Lehrenden*-Rolle Lerngelegenheiten für Mitstudierende und Schüler:innen planen, gestalten und reflektieren. Der Wechsel der Rollen zwischen den in Abbildung 1 dargestellten Ebenen verlangt eine Transferleistung von den Studierenden, welche auch zur Sensibilisierung in Bezug auf Heterogenität beitragen kann.

3 Zum Professionalisierungsgegenstand: Prinzip der wechselseitigen Verbindung von Spiel- und Dokumentenräumen in Substanziellen Lernumgebungen

Ausgehend von einem konstruktivistischen, prozessorientierten und induktiven Verständnis des Wesens der Mathematik, das einen entdeckenden Lernansatz nahelegt, stellen Substanzielle Lernumgebungen (Wittmann, 1974, 1998) ein geeignetes Konzept für das Lehren und Lernen von Mathematik dar. Das in Phase 1 des Forschungskollegs entwickelte Designprinzip der wechselseitigen, reziproken Gestaltung Substanzieller Lernumgebungen trägt diesen Grundhaltungen Rechnung (Huhmann & Komm, 2022): Es werden reichhaltige Möglichkeiten für das konkrete Handeln der Lernenden sowie Gelegenheiten zur Reflexion *in* und *über* dieses Handeln durch selbst erstellte Dokumentationen eröffnet und angeregt. Ausgangspunkt zur Entwicklung des Prinzips bildet die Leitidee der artikulationsreichen Gestaltung Substanzieller Lernumgebungen mit Möglichkeiten zum flüchtigen und nicht-flüchtigen Darstellen (Wollring, 2007): Der „Spielraum“ eröffnet Möglichkeiten für Handlungen mit konkreten, materiellen mathematischen Objekten (wie z. B. Wendepfättchen) und ist durch die Darstellungsflüchtigkeit dieser Handlungen gekennzeichnet (Huhmann, 2013). Der „Dokumentenraum“ hingegen umfasst von Schüler:innen erstellte Dokumente, wodurch Handlungsprozesse und Produkte nicht-flüchtig dargestellt werden. Darauf aufbauend fokussiert das Gestaltungselement der wechselseitigen Verbundenheit von Spiel- und Dokumenten-Räumen (Huhmann & Komm, 2022) die Verbindung *zwischen* beiden Räumen, das heißt zwischen den flüchtigen Handlungen der Lernenden und nicht-flüchtigen Dokumentationen. Es können zwei Verbindungsarten unterschieden werden: Eine (i) Verbindung *vom* Spiel- *zum* Dokumenten-Raum ist gegeben, wenn konkret durchgeführte Handlungen oder erstellte Produkte aus dem Spiel-Raum im Dokumenten-Raum dokumentiert werden können. Eine (ii) Verbindung *vom* Dokumenten- *zum* Spiel-Raum liegt vor, wenn diese Dokumente genutzt werden, um weitere, wiederholte oder neue Handlungen in (neuen) Spiel-Räumen anzuregen. Eine reziproke verbundene Lernumgebung zeichnet sich dadurch aus, dass beide Verbindungsarten vorhanden sind.

Einen Einflussfaktor im Hinblick auf die Verbundenheit von Spiel- und Dokumenten-Raum, das heißt von Handlungs- und Dokumentationsmöglichkeiten, stellt die verwendete Dokumentationsform dar. Von besonderer Bedeutung sind hierbei sogenannte dynamisierbare Dokumentationen, die sich dadurch auszeichnen, dass einzelne (oder zerlegbare) Dokumente verwendet werden, die durch Neu- und Umsortierungsprozesse selbst zu Handlungsobjekten in somit neu geschaffenen Spiel-Räumen werden können. Dynamisierbare Dokumentationen lassen sich also zerlegen (dynamisieren) und erneut zu einem größeren Dokument zusammenfügen. Die Dokumentationseinheiten können als (weitere) mathematische Objekte fungieren, die wie in einer Concept-Map immer wieder (neu) strukturiert und (neu) angeordnet werden können. Abbildung 2 veranschaulicht modellhaft Merkmale und Aktivitäten wechselseitig verbundener Lernumgebungen mit leicht dynamisierbaren Dokumentationen: Im Spiel-Raum können sich immer wieder neue Wahrnehmungs- und Handlungsmöglichkeiten eröffnen, sei es mit konkreten materiellen Objekten oder mit durch Dynamisierung gewonnenen Dokumentationseinheiten. Von besonderer Bedeutung sind Handlungsmöglichkeiten wie das Klassifizieren und Seriieren von Dokumentationseinheiten. Im Dokumenten-Raum können Aktivitäten wie das wiederholte und neue Erkennen und Erklären Entdeckungen fördern und die Reflexion über vorausgegangene Handlungen im Spiel-Raum anregen.

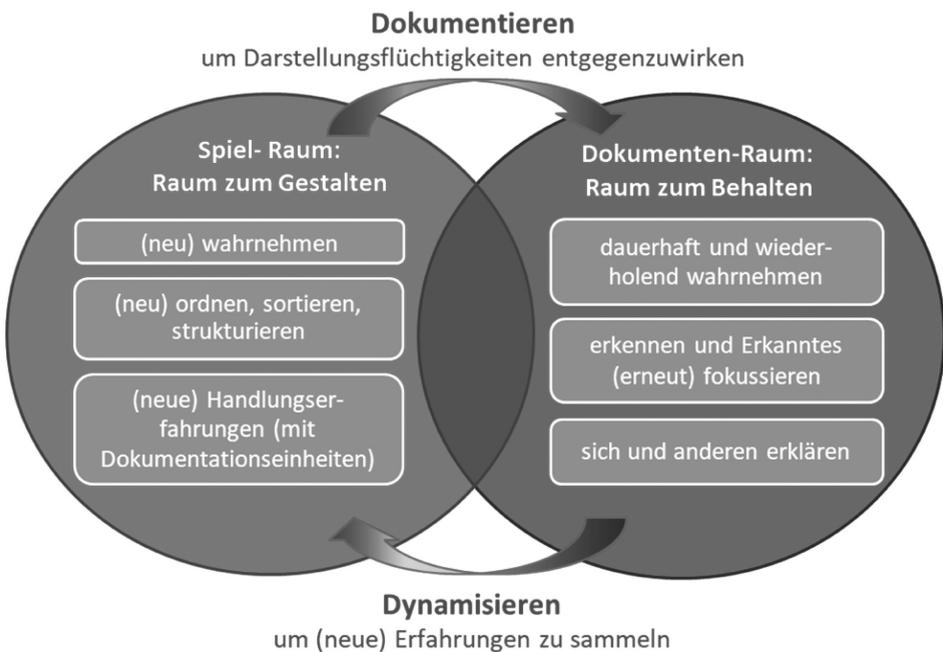


Abb. 2: Modell der wechselseitigen Gestaltung von Spiel- und Dokumenten-Räumen mit dynamisierbaren Dokumentationen (Huhmann & Komm, 2022)

Diese so geschaffenen reichhaltigen Möglichkeiten für mathematische Aktivitäten stellen auf der Unterrichtsebene eine fruchtbare Lernumgebung, insbesondere für heterogene Lerngruppen, dar: Die Schüler:innen können in mit Dokumentationseinheiten erweiterten Spiel-Räumen und bewusst genutzten Dokumenten-Räumen durch die Verbindung der flüchtigen und nicht-flüchtigen Darstellungsmöglichkeiten immer wieder eigene, weiterführende und neue Entdeckungen – durch handlungsbasiertes Dokumentieren sowie dokumentationsbasiertes Handeln – machen und somit individuelle Lernwege auch beim gemeinsamen Lernen im Klassenverbund beschreiten.

4 Zur Professionalisierungsmaßnahme: Entdecken nachhaltig gestalten lernen

Bei der Entwicklung der Architektur der Professionalisierungsmaßnahme beziehen wir uns auf die folgenden sechs Gestaltungsprinzipien des Deutschen Zentrums für Lehrerbildung Mathematik (DZLM) (Barzel & Selter, 2015): (1) Fokus auf Kompetenzen und transparente Ziele; (2) Teilnehmer:innen als aktive Lernende; (3) Varianten des Lehrens und Lernens: Input, Exploration, Reflexion, individuelles und kollaboratives Lernen, Distanz- und Präsenzlernen; (4) Fallanalyse von Lernwegen: Theorie-Praxis-Transfer und die Erfahrungen der Teilnehmenden; (5) Anbahnung von Kooperationen in professionellen Lerngemeinschaften; (6) Reflexionsunterstützung: Praxisexploration und Reflexion. Darüber hinaus berücksichtigen wir bei der Entwicklung der verschiedenen Module die fünf Konzeptbausteine (1) Theorie, (2) Exploration, (3) Planung der unterrichtspraktischen Erprobung, (4) Unterrichtspraktische Erprobung und (5) Reflexion nach Huhmann et al. (2019). Diese konzentrieren sich auf die verschiedenen Rollen der Teilnehmer:innen einer Lehrerfortbildung in verschiedenen Phasen als Lernende, Lehrende und Forschende (siehe auch Abbildung 1 und 3). Zudem lehnen wir uns zur Implementierung eines Theorie-Praxis-Transfers sowie einer Praxis-Theorie-Reflexion in die Professionalisierungsmaßnahme an das Interconnected Model of Professional Growth (Clarke & Hollingsworth, 2002) mit der zugrundeliegenden Erkenntnis an, dass die wesentlichen Faktoren für professionelles Wachstum immer wiederkehrende Iterationen von Handlung, „Enactment“ und Reflexion sind. Hierbei verdeutlicht der Begriff „Enactment“ im Unterschied zum *unbewussten* Handeln das *bewusste* Planen und unterrichtspraktische Umsetzen bspw. eines neuen Gestaltungselements für den Unterricht. Enactment ist das von der Theorie-Praxis hin zur Praxis-Theorie-Reflexion verbindende Element – durch die *bewusste* Planung, Erprobung und deren Reflexion. Konkretisiert für unsere Professionalisierungsmaßnahme: In einem ersten Schritt erkunden die Teilnehmer:innen eigenständig sowie gemeinsam *Entdeckungsmöglichkeiten* in einer Substanziellen Lernumgebung mit Hilfe des Gestaltungselements dynamisierbare Dokumentationseinheiten. Auf dieser Basis erfolgt die *bewusste* Planung von Entdeckungsmöglichkei-

ten mit Hilfe dieses Gestaltungselements *für* die unterrichtspraktische Erprobung, gefolgt von der *bewussten* Durchführung *während* der unterrichtspraktischen Erprobung. Diese Theorie-Praxis-Transfer-Prozesse fokussieren auf der Grundlage eigener und gemeinsamer Entdeckungserfahrungen *bewusstes* Handeln *für* die Planung und *während* der Durchführung der unterrichtspraktischen Erprobung, und beziehen die Reflexion hinsichtlich des Gestaltens von Entdeckungsmöglichkeiten durch Nutzung des Gestaltungselements dynamisierbare Dokumentationseinheiten ein. Mit der Wahrnehmung, Analyse und Interpretation der tatsächlich erfassten Entdeckungswirklichkeiten in den Entdeckungsprozessen und -produkten der Schüler:innen wird der Weg der Praxis-Theorie-Reflexion beschrrieben, auf dem die Teilnehmer:innen die erfassten Entdeckungswirklichkeiten im Zusammenhang ihrer Lerngestaltung von Entdeckungsmöglichkeiten reflektieren. *Bewusstes* Handeln bezieht sich dabei auf das bewusste Reflektieren der Entdeckungswirklichkeiten im Zusammenhang mit der Lerngestaltung der Entdeckungsmöglichkeiten. Enactment manifestiert sich somit in der Bewusstheit des Handelns bezogen auf die Exploration, Planung, Erprobung und deren Reflexion. Für die konkrete praktische Gestaltung hierzu lehnen wir uns an das Konzept des Microteachings (Allen & Ryan, 1972) an. Dabei bieten komplexitätsreduzierte Unterrichtserprobungen in einem „geschützten Rahmen“ die Möglichkeit, auf ausgewählte Aspekte zu fokussieren, beispielsweise auf das Wahrnehmen von Entdeckungsprozessen oder -produkten des einzelnen Kindes, um Lernprozesse zu interpretieren und zu begleiten, oder auf das eigene Lehrverhalten im Prozess dieser komplexitätsreduzierten Unterrichtserprobung besser zu beobachten.

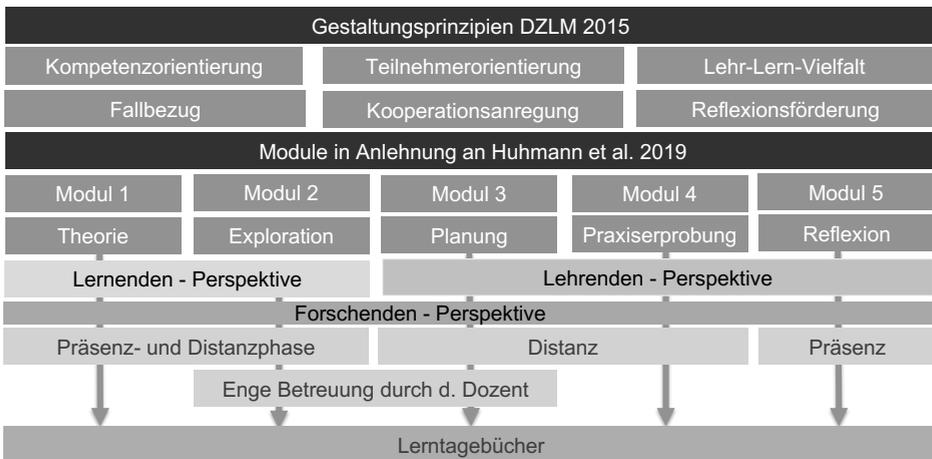


Abb. 3: Übersicht Konzeption der Professionalisierungsmaßnahme

Substanzielle Lernumgebung für Studierende

Das Masterseminar „Lernen, Lehren und Forschen mit (digital unterstützten) Substanziellen Lernumgebungen“ ist als Substanzielle Lernumgebung für Studierende (Lehramt an Grundschulen im letzten Studienjahr) konzipiert und besteht aus fünf aufeinander aufbauenden Modulen (siehe Abb. 3). Über das gesamte Semester sind dabei für die Teilnehmer:innen folgende Leitfragen begleitend: 1) Was ist entdeckendes Mathematiklernen? 2) Wie initiieren, begleiten und unterstützen Sie entdeckendes Mathematiklernen? 3) Wie reflektieren Sie individuelle Entdeckungsprozesse mit Schüler:innen? 4) Welche Rolle spielt das Handeln und Dokumentieren für individuelle Entdeckungsprozesse in Ihrem Mathematikunterricht? 5) Und wie nutzen Sie ggf. Dokumentationen/Dokumente von Schüler:innen?

Das erste Modul findet als Präsenzphase und Kompaktveranstaltung statt. Die Teilnehmer:innen erhalten in ihrer Rolle als Lernende notwendige theoretische Grundlagen zu Substanziellen Lernumgebungen, Entdeckendem Lernen, Konstruktivistischer Lernhaltung, Mathematik als Wissenschaft der Muster und Strukturen sowie explizit zum reziproken Design Substanzieller Lernumgebungen mit (leicht) dynamisierbaren Dokumentationseinheiten (vgl. Professionalisierungsgegenstand). Dabei ist bedeutsam, dass neben dem Literaturstudium der theoretischen Grundlagen diese insbesondere an ausgewählten, für die Studierenden unbekanntem, Substanziellen Lernumgebungen konkretisiert und mit eigenen Lernerfahrungen verbunden werden, im Sinne eigenen erfahrungsbasierten Entdeckens: So finden Theorie-Praxis-Transfers durch eigene Explorationen unbekannter Lernumgebungen in der Rolle als Lernende:r statt. Hierbei wird vor allem das Potential des in Phase I neu entwickelten Gestaltungselements „Reziprokes Design Substanzieller Lernumgebungen mit (leicht) dynamisierbaren Dokumentationseinheiten“ für das Entdecken erfahrbar gemacht. Individuelles Entdecken und der gemeinsame Austausch über Entdeckungsprodukte und Entdeckungsprozesse stehen im Vordergrund. Neben individuellen Potentialanalysen des Gestaltungselements für das Entdecken – durch handlungsbasiertes Dokumentieren sowie dokumentationsbasiertes Handeln – ist damit das Ziel verbunden, die Vielfalt der Entdeckungsmöglichkeiten zu einer Substanziellen Lernumgebung hinsichtlich individueller Entdeckungsprodukte und -prozesse in einem *Entdeckungsraum* zu sammeln. So können diese und die Möglichkeiten zur Nutzung des Gestaltungselements (Ordnen, Sortieren, Klassifizieren, Strukturieren, Dynamisieren, Dokumentieren, Visualisieren, Darstellen) den Teilnehmer:innen bewusst werden.

Mit derartigen Entdeckungserfahrungen, -analysen und gemeinsamen -reflexionen starten die Studierenden in die erste Distanzphase und bereiten in ihrer Rolle als „Lerngestalter:in“ ihre Seminarsitzung für das zweite Modul vor. Hierbei werden sie eng betreut durch die Dozentin / den Dozenten. Die Aufgabe besteht zunächst darin, in Arbeitsgruppen, möglichst von drei oder vier Studierenden, entweder aus einem bereitgestellten Fundus entwickelter oder in Entwicklung stehender Substanzieller Lernumgebungen, gezielt *eine* auszuwählen und ihre Entdeckungsmöglichkeiten individuell sowie gemeinsam in der Arbeitsgruppe zu erkun-

den. In enger Abstimmung mit der Dozentin / dem Dozenten können hier auch innovative Ideen zur Entwicklung einer neuen Lernumgebung als Grundlage dienen. Hinsichtlich der Frage „Was gibt es alles mathematisch zu entdecken?“ steht dabei stets die Substanzhaltigkeit der gewählten Lernumgebung in Frage. Dabei geht es neben der inhaltlichen Breite möglicher Entdeckungen auch um unterschiedliche Durchdringungstiefen von Entdeckungen sowie ihren möglichen mathematischen Begründungen und geeigneten Visualisierungen und Darstellungen. Auf dieser Basis bereitet jede Arbeitsgruppe zu der gewählten Lernumgebung eine Präsentation für das zweite Modul vor. Im Fokus steht dabei, die *Entdeckungsmöglichkeiten* ihrer Lernumgebung durch selbst entwickelte Explorationsaufgaben den anderen Studierenden im Seminar erfahrbar zu machen, so dass diese mögliche mathematische Vorgehensweisen, Darstellungen und Begründungen hierzu entwickeln und diskutieren können sowie die Substanzhaltigkeit der Lernumgebung analysiert werden kann.

Das zweite Modul findet erneut als Präsenzphase und Kompaktveranstaltung statt. Jede Arbeitsgruppe präsentiert in diesem Rahmen in einer bis zu 90-minütigen Seminarsitzung ihre Substanzielle Lernumgebung. Für die jeweils teilnehmenden anderen Studierenden liegt der Schwerpunkt auf der Exploration der Lernumgebung hinsichtlich der obig genannten Zielsetzungen. Neben der Präsentation der jeweils lerngestaltenden Arbeitsgruppe liegt ihr Schwerpunkt auf einer heterogenitätssensiblen Begleitung der seminareilnehmenden Studierenden bei ihren Erkundungen. Direkt im Anschluss an eine jede Präsentation erfolgt ein Reflexionsgespräch der Arbeitsgruppe mit den Aus- und Fortbildenden zu erreichten und nicht erreichten Zielsetzungen, möglichen Ursachen, zu Schwierigkeiten, Herausforderungen und Ideen zur Bewältigung sowie zu Gelungenem.

Für das dritte Modul, in Distanz, bekommt jede Arbeitsgruppe den Auftrag, eine gemeinsame sowie eine individuelle Forschungsfrage je Person *hinsichtlich des Gestaltungselements der reziproken Verbindung von Spiel- und Dokumenten-Räumen im Zusammenhang mit den Entdeckungsmöglichkeiten* zu entwickeln. Dabei sollen die Studierenden der Frage nachgehen, wie im Rahmen einer unterrichtspraktischen Umsetzung forschungsmethodisch Antworten auf diese Forschungsfragen erzielt werden können. In enger Abstimmung mit den Aus- und Fortbildenden werden diese qualitativen „Mini-Forschungsprojekte“ entwickelt: So werden erste Planungen der jeweiligen Arbeitsgruppen hinsichtlich der zugrundeliegenden Fragen „Was ist die Forschungsfrage?“ und „Wie können forschungsmethodisch Antworten auf diese Forschungsfrage gefunden werden?“ sowie hinsichtlich weiterer zentraler Kriterien (Klarheit und Präzision der Forschungsfragen, Umfänglichkeit und Machbarkeit in der verfügbaren Zeit, Interviewmethodik, Interview- bzw. Erprobungsleitfaden, Zugang zum Praxisfeld, Auswertungsmethodik, etc.) analysiert und das jeweilige „Mini-Forschungsprojekt“ weitergehend konkretisiert. Für die unterrichtspraktischen Erprobungen nehmen in Anlehnung an das Konzept des Microteachings (Allen & Ryan, 1972) komplexitätsreduzierte Unterrichtssituationen – durch die Arbeit mit Kleingruppen-, Einzel- oder Partnerinterviews in zeitlich reduzierten, vorstrukturierten Settings – einen besonderen Stellenwert ein: Sie

bieten in diesem „geschützten Rahmen“ die Möglichkeit, auf ausgewählte Aspekte des Lernens und Lehrens zu fokussieren und das eigene Lehrverhalten besser zu beobachten. Verstärkt wird diese Möglichkeit außerdem durch die Aufgabe, die unterrichtspraktischen Erprobungen zu videografieren. Dadurch haben die Studierenden im Nachgang (ihrer unterrichtspraktischen Erprobungen) die Möglichkeit, Analysen und Reflexionen anhand der Videografien vorzunehmen und diese mit ihren Wahrnehmungen während der Erprobungen zu vergleichen.

Auch das vierte Modul findet weitergehend in einer Distanzphase statt: Die Studierenden führen in ihrer jeweiligen Arbeitsgruppe ihr „Mini-Forschungsprojekt“ durch, indem sie ihren Forschungsfragen durch die entwickelten unterrichtspraktischen Erprobungen nachgehen. Im Anschluss daran bereitet jede Arbeitsgruppe zu ihren Forschungsfragen eine Präsentation für das fünfte Modul vor. Im Fokus steht dabei, die Beantwortung der Forschungsfragen durch selbst entwickelte Aufgaben den anderen Studierenden im Seminar erfahrbar zu machen: Zur Entwicklung dieser Aufgaben müssen sie möglichst geeignete Vignetten aus dem Datenmaterial auswählen, welche die bei den Schüler:innen erfassten *Entdeckungswirklichkeiten* und die *Nutzungswirklichkeiten* des Gestaltungselements ihrer Lernumgebung erfassen, so dass diese „Wirklichkeiten“ hinsichtlich der handelnden, mathematischen Vorgehensweisen, Darstellungen und Begründungen analysiert werden können und die tatsächlich erfolgten Entdeckungs- und Nutzungswirklichkeiten mit der Substanzhaltigkeit der Lernumgebung diskutiert werden kann.

Das fünfte Modul findet erneut als Präsenzphase und Kompaktveranstaltung statt. Jede Arbeitsgruppe präsentiert in diesem Rahmen in einer bis zu 60-minütigen Seminarsitzung ihr „Mini-Forschungsprojekte“. Für die jeweils teilnehmenden anderen Studierenden liegt der Schwerpunkt auf der eigenständigen Beantwortung der jeweiligen Forschungsfragen des „Mini-Forschungsprojekts“ zu entstandenen Entdeckungs- und Nutzungswirklichkeiten. Hierzu bearbeiten sie die vorbereiteten Analyse-Aufgaben im Zusammenhang mit dazu ausgewählten Vignetten. Neben der Präsentation der jeweils lerngestaltenden Arbeitsgruppe liegt ihr Schwerpunkt auch hier auf einer heterogenitätssensiblen Begleitung der seminarteilnehmenden Studierenden bei ihren Analysen. Direkt im Anschluss an eine jede Präsentation erfolgt ein Reflexionsgespräch der Arbeitsgruppe mit den Aus- und Fortbildenden zu erreichten und nicht erreichten Zielsetzungen, möglichen Ursachen, zu Schwierigkeiten, Herausforderungen und Ideen zur Bewältigung sowie zu Gelungenem.

Eine Besonderheit der Seminargestaltung ist das Einnehmen verschiedener Perspektiven. Während die Studierenden in Modul 1 zentral die Lernenden-Perspektive einnehmen, wird diese in Modul 2 hinsichtlich der Planung, Durchführung und Reflexion ihrer ersten Arbeitsgruppen-Präsentationen durch die Lehrenden-Perspektive ergänzt. Diese wiederum wird in Modul 3, 4 und 5 durch die Planung, Durchführung und Reflexion der unterrichtspraktischen Erprobungen sowie der zweiten Arbeitsgruppen-Präsentationen weiter verstärkt. Parallel dazu werden diese über alle Module hinweg von einer zunehmend verstärkten Forschenden-Perspektive begleitet, da die Studierenden ihr „Mini-Forschungsprojekt“ zu ihrer

gewählten Lernumgebung entwickeln und die zugehörigen Forschungsfragen mit Hilfe ihrer Durchführung beantworten sollen. Das Seminar findet im Wechsel von Präsenz- und Distanzphasen statt, wobei während der Exploration und Planungsphase enge Begleitungen durch Beratungstermine mit dem Dozenten stattfinden.

Das eigene Lernen dokumentieren

Während allen Modulen wird von den Studierenden ein Lerntagebuch geschrieben. Diese Art das eigene Lernen zu dokumentieren und zu reflektieren ist den Studierenden bereits aus dem Bachelorstudium sowohl aus fachwissenschaftlichen als auch aus fachdidaktischen Lehrveranstaltungen bekannt. Daher sind sie mit diesem voraussetzungsvollen und erkenntnisreichen Werkzeug gut vertraut. Für das oben beschriebene Masterseminar sind für die Analyse der *Entdeckungsmöglichkeiten* und *Entdeckungswirklichkeiten* der von den Studierenden selbst ausgewählten Substanziellen Lernumgebung fachwissenschaftliche und fachdidaktische Erkenntnisse relevant. Die Dokumentationen in den Lerntagebüchern sind situativer, prospektiver und reflexiver Art. Die Lerntagebücher waren im ersten Forschungszyklus durch den zeitlichen Semesterablauf, die jeweiligen Arbeitsaufträge und Leitfragen des Masterseminars strukturiert, jedoch offen in Art, Umfang und Zeitpunkt der Dokumentation durch die Studierenden.

5 Zur Beforschung der Professionalisierungsmaßnahme – Vorgehen und bisherige Ergebnisse

Die beiden Ziele der Entwicklung der Professionalisierungsmaßnahme und der Beforschung des Professionalisierungsprozesses legen den Design-Based-Research-Ansatz nahe (Gravemeijer & Cobb 2006, Prediger 2019). Dieser verbindet systematisch Entwicklungs- und Forschungsziele in iterativen Zyklen der Entwicklung, Erprobung und „re-designenden“ Weiterentwicklung. Das neue Seminar wurde nach den oben beschriebenen Gestaltungsprinzipien und Modulen entwickelt. Es wurde im Wintersemester 2022/23 als Masterseminar für das Lehramt an Grundschulen im letzten Studienjahr implementiert. Für unsere Forschung stellt dies einen ersten Designzyklus im iterativen Prozess dar. Da der Professionalisierungsgegenstand in der Lehrer:innenbildung noch nicht eingesetzt und beforscht wurde, sollen tiefere Einsichten über die Professionalisierungsprozesse gewonnen werden. Hierzu wählen wir ein qualitatives Vorgehen: Die Lerntagebücher der Teilnehmer:innen dienen als Datenbasis für den ersten Entwicklungszyklus. Auf Grundlage (i) der Analyse der Lerntagebücher und der im Seminar entstandenen Dokumentationen der Studierenden, (ii) von Expert:inneninterviews mit den Aus- und Fortbildenden und (iii) teilnehmender Beobachtung wird die entwickelte Professionalisierungsmaßnahme mittels qualitativer Inhaltsanalyse unter Orientierung an einer hermeneutischen Vorgehensweise in einem deduktiv-induktiven

Setting (Kuckartz 2022) evaluiert. Deduktive Kategorien werden aus den theoretischen Hintergründen der Konzeption der Professionalisierungsmaßnahme (Gestaltungsprinzipien des DZLM, Barzel & Selter, 2015; Konzeptbausteine von Huhmann et al., 2019; Microteaching, Allen & Ryan, 1972; Model of professional growth, Clarke & Hollingworth, 2002) abgeleitet. Darüber hinaus liefern der theoretische Hintergrund sowie die Forschungsergebnisse aus Phase 1 des FuN-Kollechs weitere deduktive Kategorien zum Professionalisierungsgegenstand. Die Analyse der Lerntagebücher hinsichtlich (i) der Reflexionen der Studierenden über das Seminar, (ii) der Entwicklung und Durchführung ihrer „Mikroforschungen“ und (iii) der Reflexionen über ihre Durchführung und „Mikroforschungen“ führt zur induktiven Kategorienbildung. Als Stichprobeneinheit wurden 45 Lerntagebücher untersucht, wobei folgende drei Kapitel als Analyseeinheit dienen: (1) Planung und Durchführung (in Gruppen von 4–6 Studierenden), (2) Reflexion der Durchführung (in Gruppen von 4–6 Studierenden) und (3) Reflexion des Seminars (individuell).

Folgende Forschungsergebnisse konnten im ersten Forschungszyklus aus den Lerntagebüchern der Studierenden herausgearbeitet werden:

(1) Die Dokumentationen der Lerntagebücher verdeutlichen, dass und wie die Studierenden in Modul 2 die gewählten Lernumgebungen mit leicht dynamisierbaren Dokumentationseinheiten in *Breite* und *Tiefe* exploriert haben. Die umfangreichen Dokumentationen belegen, dass die Studierenden dadurch reichhaltige Entdeckungsmöglichkeiten selbst erfahren und identifizieren konnten. Zudem kennzeichnet diese Reichhaltigkeit in *Breite* und *Tiefe* die vertikale sowie horizontale Heterogenitätsdimension und somit die heterogenitätssensible Eignung des Gestaltungselements für mathematische Lernprozesse.

Nachfolgend wird dies stellvertretend durch Auszüge aus einem Lerntagebuch zur Lernumgebung Zauberdreiecke dargestellt. Das Lerntagebuch enthält neben schriftlichen Dokumentationen auch fotografische Dokumentationen der strukturierten Dokumentationseinheiten, um Entdeckungen darzustellen.

(2) Des Weiteren liefert die Analyse der Lerntagebücher Erkenntnisse darüber, dass und inwiefern die Studierenden Potentiale der reziprok gestalteten Substantziellen Lernumgebungen mit leicht dynamisierbaren Dokumentationseinheiten identifizieren können. So nutzten und benannten die Studierenden in ihren Lerntagebüchern vielfältig Wahrnehmungs- und Handlungsmöglichkeiten, um durch die Verwendung von dynamisierbaren Dokumentationseinheiten „zu entdecken“, sowohl in der Exploration für eigene Entdeckungen, in der Planung von Entdeckungsmöglichkeiten für die unterrichtspraktische Durchführung als auch in der Beschreibung und Reflexion der erfassten Entdeckungswirklichkeiten im Anschluss an die unterrichtspraktische Durchführung. Zur Bildung von darauf bezogenen Kategorien wurden aus den Erkenntnissen der Phase 1 des Teilprojekts die deduktiven Kategorien Wahrnehmungs- und Handlungsmöglichkeiten übernommen (siehe auch Abschnitt 3: Zum Professionalisierungsgegenstand). Weitere induktive Kategorien konnten aus den in den Lerntagebüchern erfassten spezifischen Wahrnehmungs- und Handlungsmöglichkeiten als Subkategorien gebildet werden.

Tab. 1: Ankerbeispiel zur Exploration einer ausgewählten Lernumgebung in Breite und Tiefe

Kategorie „Exploration in die inhaltliche Breite“

Definition: Die Exploration in die inhaltliche Breite charakterisiert das selbständige Entwickeln *differenzierter* Fragestellungen/Forscheraufträge und das Auffinden möglicher Gegeben-Gesucht-Situationen einer jeden Studierendengruppe zu der von ihnen ausgewählten Lernumgebung.

Ankerbeispiel der Studierendengruppe zu der Lernumgebung Zauberdreiecke:

Entwickelte Fragestellungen/Forscheraufträge:

- Was ist ein Zauberdreieck?
 - Was kennzeichnet kleine / große Zauberdreiecke?
 - Welches ist die kleinste / größte Zauberzahl in einem [Zauberdreieck]?
 - Was passiert, wenn die kleinsten Eckzahlen (1,2,3) gegeben sind? [Welche Zauberdreiecke kannst du finden, wenn die Eckzahlen 1, 2 und 3 gegeben sind?]
 - Welche [Zauberdreiecke] haben die kleinste / größte Seitensumme?
 - Welche Seitensummen sind [in einem Zauberdreieck] nicht möglich?
 - Was passiert, wenn nur gerade / ungerade Zahlen in die Ecken [des Zauberdreiecks] eingesetzt werden?
 - Wie verändert sich die Zauberzahl bei Erhöhung der Eckzahlen um 2 (3)?
- [Folgende Gegeben-Gesucht-Situationen wurden als Aufgabenstellungen exploriert]:
- a) Drei Zahlen und eine Seitensumme sind gegeben*
 - b) Drei Zahlen auf einer Seite sind gegeben
 - c) Das leere Zauberdreieck und eine Seitensumme sind gegeben
 - d) Zwei Eckzahlen fehlen
 - e) Die drei Mittelzahlen und die Seitensumme sind gegeben
 - f) Zwei Zahlen und die Seitensumme sind gegeben

Kategorie: „Exploration in die inhaltliche Tiefe“

Definition: Die Exploration in die inhaltliche Tiefe charakterisiert das inhaltlich mathematische Analysieren *einer* Fragestellung / eines Forscherauftrages zu der Lernumgebung (z. B.: Gegeben-Gesucht-Situationen; Finden, Erkennen, Benennen und Nutzen von Mustern und Strukturen; Möglichkeiten zur fachdidaktischen Aufarbeitung; Differenzierungen; ...) unter besonderer Berücksichtigung des Potentials zur Nutzung von Dokumentationseinheiten zur Gestaltung entdeckenden Lernens.

Ankerbeispiel zu der Gegeben-Gesucht-Situation „Drei Zahlen und die Seitensumme sind gegeben“ im Rahmen der Lernumgebung „Zauberdreiecke“:



[Diese fotografische Dokumentation als Ankerbeispiel stellt eine tiefgehende Analyse einer der oben genannten Gegeben-Gesucht-Situationen dar. Sie verdeutlicht die von den Studierenden vorgenommene Klassifizierung der Dokumentationseinheiten zu einer Fragestellung. Der Inhalt der einzelnen Dokumentationseinheiten ist hingegen für den Zweck der Darstellung hier nicht von Belang.]

Zusätzlich zu diesen mathematisch-inhaltlichen Potentialen konnten auch mathematikdidaktische und pädagogische Potentiale von leicht dynamisierbaren Dokumentationseinheiten in den Lerntagebüchern (LTB) erfasst werden. Nachfolgend werden hierzu stellvertretend drei induktiv entwickelte Kategorien mit jeweiligen Ankerbeispielen präsentiert. Im Anschluss erfolgt eine zusammenfassende Analyse der daraus erzielten Ergebnisse:

Tab. 2: Ankerbeispiele erkannter Potentiale von leicht dynamisierbaren Dokumentationseinheiten

Kategorie: „Ermöglichung elementarlogischer Handlungen und darauf basierter Wahrnehmungen“

Definition: Die aufgrund der Dynamisierung geschaffenen Möglichkeiten zur Durchführung elementarlogischer Handlungen (Sortieren, Seriieren, Klassifizieren, Strukturieren) für das eigene und gemeinsame mathematisch „deutlich tiefere“ Erkunden, Entdecken und Darstellen des Entdeckten sowie damit verbundener Wahrnehmungen.

Ankerbeispiel zur Lernumgebung Mal-Plus-Häuser (MPH):

Die Arbeit mit Dokumentationseinheiten bietet aufgrund ihrer Dynamisierbarkeit einen großen Mehrwert gegenüber statischen Dokumentationen wie Arbeitsblättern oder einer Tafel. Besonders können Strukturierungs-, Sortierungs-, Klassifizierungs- und Seriierungsprozesse in einem deutlich tieferen Ausmaß erkundet werden. Im Falle der Mal-Plus-Häuser ist es somit möglich, dass die SuS sich über die Anordnung der gefundenen Mal-Plus-Häuser mit einer gegebenen Dachzahl unterhalten und gemeinsam überlegen, wie diese angeordnet werden könnten. (LTB_MPH_S1, S. 51)

Kategorie: „Differenziert-individuelle Nutzung des Gestaltungselements“

Definition: Die differenziert-individuelle Nutzung des Gestaltungselements Dokumentationseinheiten als Forschermittel auf der Ebene der Lernenden sowie als Möglichkeit zur natürlichen Differenzierung und Begegnung von Heterogenität auf der Ebene der Lehrenden zur Gestaltung des Mathematikunterrichts.

Ankerbeispiel zur Lernumgebung Zauberdreiecke (ZD):

Nach den Erprobungen mit den Kindern war schlussendlich bestätigt, das Potential der Dokumentationseinheit ist sehr groß und individuell für die Schüler:innen nutzbar. Vor allem der individuelle Umgang mit der Dokumentationseinheit hat mir gezeigt, dass die Dokumentationseinheit ein Forschermittel ist, um eine problemorientierte Lernumgebung natürlich zu differenzieren und die Individualität im Unterricht zu gewährleisten. (LTB_ZD_S1, S. 116)

Kategorie: „Soziales Lernen und Teilhabe“

Definition: Der Einsatz dynamisierbarer Dokumentationseinheiten führt zu sozialem Lernen und zur Teilhabe möglichst vieler Lernender am gemeinsamen Lerngegenstand.

Ankerbeispiel zur Lernumgebung Mal-Plus-Häuser:

Dennoch kann man aber sagen, dass die Kinder hier toll als Gruppe zusammenarbeiten und es ist erkennbar, dass alle Schüler und Schülerinnen aktiv in den Suchprozess [angeregt durch die elementarlogischen Handlungsmöglichkeiten leicht dynamisierbarer Dokumentationseinheiten] involviert sind und aktiv Mathematik betreiben. (LTB_MPH_S1, S. 50)

Mit dem Ankerbeispiel 1 wird der Mehrwert der Verwendung von Dokumentationseinheiten für das Lernen herausgestellt: Die Dynamisierbarkeit von Dokumentationseinheiten eröffnet die Möglichkeit zu elementarlogischen Handlungen (Sor-

tieren, Seriieren, Klassifizieren, Strukturieren) für das eigene und gemeinsame mathematisch „deutlich tiefere“ Erkunden, Entdecken und Darstellen des Entdeckten beim „unterhalten und gemeinsam überlegen“ [bei der gemeinsamen Kommunikation]. Das Ankerbeispiel 2 betont die differenziert-individuelle Nutzung des Gestaltungselements Dokumentationseinheiten als Forschermittel auf der Ebene der Lernenden sowie als Möglichkeit zur natürlichen Differenzierung und Begegnung von Heterogenität auf der Ebene der Lehrenden zur Gestaltung des Mathematikunterrichts. Mit dem Ankerbeispiel 3 wird zudem die inhärente Anregungsfunktion dynamisierbarer Dokumentationseinheiten für soziale Teilhabe und das Von- und Miteinander-Lernen herausgestellt: Durch die Ermöglichung elementarlogischer Handlungen wird ein barrierefreier, unmittelbarer Zugang zur Bearbeitung der Aufgabenstellung für die Phase des Findens von Lösungen auf der Ebene des Handelns realisiert.

Zusammenfassend verdeutlichen die Ankerbeispiele Potentiale der Nutzung von Dokumentationseinheiten hinsichtlich (i) des entdeckenden Lernens, (ii) des mathematischen Inhalts, (iii) des Umgangs mit Heterogenität und (iv) des sozialen Lernens; dies alles basierend auf den eigenständigen Explorationen – erster Theorie-Praxis-Transfer – zur Konkretisierung theoretischer Grundlagen in den jeweiligen Lernumgebungen. Das Erkennen der Potentiale betrachten wir als grundsätzliche Voraussetzung dafür, um als Lehrperson diese Potentiale für unterrichtliches Planen und Handeln überhaupt nutzen zu können.

Die Ergebnisse zeigen deutlich, dass der erste Theorie-Praxis-Transfer in der Lernenden-Rolle hinsichtlich des *Erwerbs theoretischer Grundlagen und der Konkretisierung dieser beim Explorieren der Lernumgebungen (zur Detaillierung siehe auch S. 6 oben) von den Studierenden wünschenswert gelingt*. Dies zeigt sich an der Reichhaltigkeit der Entdeckungsmöglichkeiten, die von den Studierenden, wie exemplarisch beschrieben, in Breite und Tiefe erkundet und identifiziert wurden. Zusätzlich wurde dies bestätigt durch unsere teilnehmenden Beobachtungen während der Durchführung der Professionalisierungsmaßnahme (hier Modul 1 und 2): in den individuellen, vielfältigen Vorgehensweisen beim Explorieren, dem gemeinsamen Austausch darüber und individueller Heureka-Effekte bezüglich anderer Vorgehensweisen und Lösungen. Auch verdeutlichen dies die anschließenden Reflexionen der Studierenden über ebendiese Konkretisierung der theoretischen Grundlagen durch die exemplarischen Lernumgebungen und den auf diese genannten Aspekte bezogenen Dokumentationen, sei es im Lerntagebuch oder auf begleitenden Plakatmaterialien. Hierzu vertiefende Breitenanalysen folgen in weiteren Auswertungszyklen. Für den ersten Theorie-Praxis-Transfer in der Lernenden-Rolle und das damit verbundene Enactment betrachten wir die bisherigen Ergebnisse – bezogen auf eine gelingende Konkretisierung der theoretischen Grundlagen *für verschiedene Lernumgebungen* – als generalisierend.

6 Ausblick

Inwiefern die Professionalisierungsmaßnahme mit ihren einzelnen Modulen und unterstützenden Elementen sowie deren Gestaltung dazu beitragen kann die Potentiale reziprok gestalteter Lernumgebungen zu erkennen und sie *für einen gelingenden Theorie-Praxis-Transfer nachhaltig entdeckenden Lernens* zu nutzen, wollen wir in weiteren Forschungszyklen methodisch noch detaillierter untersuchen und erfasste Gelingensbedingungen weitergehend ausschärfen. Hierzu zerlegen wir die Gesamtheit des Theorie-Praxis-Transfers in aufeinander aufbauende Bestandteile entlang des chronologischen Verlaufs der Professionalisierungsmaßnahme. So stehen neben dem in diesem Beitrag fokussierten ersten Theorie-Praxis-Transfer die folgenden für uns im Fokus (alle mit besonderem Augenmerk auf das Gestaltungselement leicht dynamisierbare Dokumentationseinheiten): Der jeweilige Theorie-Praxis-Transfer von der Lernenden-Rolle hin zur Lehrenden-Rolle bei der Planung und bei der Durchführung sowie der Praxis-Theorie-Transfer bei der Reflexion der unterrichtspraktischen Erprobung. Zum Letztgenannten wird aus dem aktuellen Analysestand der Lerntagebücher bereits sehr deutlich: Der Theorie-Praxis-Transfer in die Lehrenden-Rolle zur heterogenitätssensiblen Begleitung der Schüler:innen in den „Ad-hoc-Situationen“ ihrer individuellen Entdeckungswirklichkeiten während der unterrichtlichen Erprobungen wird als besonders herausfordernd wahrgenommen und benannt, insbesondere das spontane heterogenitätssensible Impulsgeben. Diese Erkenntnisse haben bereits im Re-Design der Professionalisierungsmaßnahme für den zweiten Forschungszyklus Berücksichtigung gefunden, indem Aufgabenstellungen rund um das Thema „gute Impulse“ zur Initiation, Begleitung und Reflexion für unterschiedliche Kommunikationssituationen in der Praxis implementiert wurden. Dabei nutzen wir die Taxonomie der Hilfen (Zech, 2002; PIKAS, o. J.), um Kategorien von Hilfen zu unterscheiden und diese Unterschiede konstruktiv bewusster zu machen. So müssen die Studierenden zu vorgegebenen Videovignetten und Ergebnissen von Schüler:innen möglichst geeignete Impulse entwickeln, die im Anschluss gemeinsam merkmalsorientiert (Intention, Offenheit, Präzision, etc.) analysiert und reflektiert werden.

Um sowohl Abhängigkeiten als auch Einflussfaktoren verschiedener Module auf die Gelingensbedingungen und Herausforderungen näher zu untersuchen sehen wir im forschungsmethodischen Re-Design vor, die Lerntagebücher zu den Zeitpunkten nach den einzelnen Modulen „einzufrieren“, um sie jeweils unabhängig voneinander auswerten zu können. Hiermit wollen wir die Lücke zwischen theoretisch erworbenem Wissen in der Lernenden-Rolle (Modul 1 und 2) und tatsächlicher Anwendung in der Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht in der Lehrenden-Rolle (Modul 2–6) näher beleuchten. Eine Maßnahme zur detaillierteren Erfassung einer sich abzeichnenden Gelingensbedingung wird sein, auf der Ebene des Lehrens und Lerngestaltens durch die angehenden Lehrer:innen ihre Reflexionen zur Potentialentfaltung des Gestaltungselements zu fokussieren: Dies erfolgt jeweils für die Entdeckungsmöglichkeiten und für die heterogenitätssensible Begleitung von Entdeckungswirklichkeiten in den unterschiedlichen Phasen

des Findens, Sammelns, Sortierens und Begründens von Lösungen. Zudem werden wir die Beratungsphasen der Dozentin / des Dozenten während der engen Begleitung zur Vorbereitung sowie die Reflexionsgespräche mit den jeweiligen Arbeitsgruppen teilnehmend beobachtend anhand von Leitfragen hinsichtlich Gelingensbedingungen und Herausforderungen erfassen, da die enge Begleitung durch den Dozenten seitens der Studierenden als wichtiges Merkmal für Gelingen identifiziert wurde.

Literatur

- Allen, D. W. & Ryan, K. A. (Hrsg.). (1972). *Microteaching* (2. Aufl.). Beltz.
- Barzel, B., Selter, C. (2015). *Die DZLM-Gestaltungsprinzipien für Fortbildungen*. Springer. <https://doi.org/10.1007/s13138-015-0076-y>
- Clarke, D. & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947–967. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00053-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00053-7)
- DZLM (2015). Theoretischer Rahmen des Deutschen Zentrums für Lehrerbildung Mathematik. https://www.dzlm.de/files/uploads/DZLM-0.0-Theoretischer-Rahmen-20150218_FINAL-20150324.pdf (entnommen 25.02.24)
- Gravemeijer, K. & Cobb, P. (2006). Design research from a learning design perspective. In J. van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney, & N. Nieveen (Hrsg.), *Educational Design Research* (S. 17–51). Routledge.
- Huhmann, T; Höveler, K. & Eilerts, K. (2019). Digital unterstütztes Mathematiklehren und -lernen in der Grundschule – Konzeptionelle Grundlage und übergeordnete Konzeptbausteine für die Mathematiklehreraus- und -fortbildung. <https://doi.org/10.37626/GA9783959871204.0.15>
- Huhmann, T., & Komm, E. (2022). Entdeckendes Lernen in substantiellen Lernumgebungen fördern: Zur systematischen Gestaltung von Spiel- und Dokumenten-Räumen. In K. Eilerts, R. Möller, & T. Huhmann (Hrsg.), *Auf dem Weg zum neuen Mathematiklehren und -lernen 2.0* (S. 111–126). Springer Spektrum. https://doi.org/10.1007/978-3-658-33450-5_8
- Kuckartz, U., Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz Juventa.
- PIKAS (o. J.). Kategorien der Hilfestellung. Internetseite https://pikas.dzlm.de/pikasfiles/uploads/upload/Material/Haus_8_-_Guter_Unterricht/FM/Modul_8.4/Kategorien_der_Hilfestellung.pdf
- Prediger, S. (2019). Design-Research in der gegenstandsspezifischen Professionalisierungsforschung. Ansatz und Einblicke in Vorgehensweisen und Resultate am Beispiel ›Sprachbildend Mathematik unterrichten lernen‹. In T. Leuders, E. Christophel, M. Hemmer, F. Korneck, & P. Labudde (Hrsg.), *Fachdidaktische Forschung zur Lehrerbildung* (S. 11–34). Waxmann.
- Prediger, S., Leuders, T. & Rösken-Winter, B. (2017). Drei-Tetraeder-Modell der gegenstandsbezogenen Professionalisierungsforschung: Fachspezifische Ver-

- knüpfung von Design und Forschung. *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik*, 159–177.
- Winter, H. W. (1989). Entdeckendes Lernen im Mathematikunterricht. Einblicke in die Ideengeschichte und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Vieweg. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-91104-9>
- Winter, H. W. (2016). Entdeckendes Lernen im Mathematikunterricht: Einblicke in die Ideengeschichte und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Springer Spektrum. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10605-8>
- Wittmann, E. C. (1974). Didaktik der Mathematik als Ingenieurwissenschaft. *ZDM*, 3, 119–121.
- Wittmann, E. C. (1998). Design und Erforschung von Lernumgebungen als Kern der Mathematikdidaktik. *Beiträge Zur Lehrerinnen- Und Lehrerbildung*, 3, 329–342. <https://doi.org/10.36950/bzl.16.3.1998.10386>
- Wollring, B. (2008). Kennzeichnung von Lernumgebungen für den Mathematikunterricht in der Grundschule. In Kasseler Forschergruppe (Hrsg.), *Lehren – Lernen – Literacy. Band 2. Lernumgebungen auf dem Prüfstand: Zwischenergebnisse aus den Forschungsprojekten* (S. 9–26). Kassel Univ. Press.
- Zech, F. (2002). Grundkurs Mathematikdidaktik: Theoretische und praktische Anleitung für das Lehren und Lernen von Mathematik. Beltz.

Reflexion und Reflexivität in der heterogenitätssensitiven Lehrpersonenprofessionalisierung

Simone Baumann & Alessa Haase

Abstract

Heterogenitätssensitivität sollte auch an Hochschulen ein grundlegendes Prinzip für die Gestaltung von Lerngelegenheiten sein. Vor diesem Hintergrund konzentriert sich der vorliegende Beitrag auf die Rolle von Reflexivität in der ersten Phase der Professionalisierung von Lehrpersonen an Hochschulen. Es wird der Frage nachgegangen, wie Reflexion als zentrales Element von Professionalität und Professionalisierung in der Hochschuldidaktik angeleitet werden kann und welchen Beitrag sie leisten kann, heterogene Professionalisierungsverläufe unterstützend zu begleiten und sichtbar zu machen. Der Beitrag stellt hierzu ein Reflexionsangebot für Studierende vor, das im Rahmen der Lehramtsausbildung im Fach Englisch implementiert wurde. Die aus dieser Implementierung hervorgegangenen studentischen Reflexionsprodukte wurden qualitativ inhaltsanalytisch im Hinblick auf die Frage ausgewertet, inwiefern sich die studentische Reflexivität darstellen lässt und welche individuellen Entwicklungsprozesse dabei möglich und sichtbar werden. Die Ergebnisse werden im Hinblick auf eine heterogenitätssensitive Professionalisierung an Hochschulen sowie im Hinblick auf die Entwicklung von Selbstkompetenz diskutiert.

Keywords: *Heterogenitätssensitive Lehrpersonenprofessionalisierung, Reflexion, Selbstkompetenz, Qualitative Inhaltsanalyse*

1 Einleitung

Schulentwicklung(-sforschung) zielt grundsätzlich auf die Verbesserung der Qualität schulischer Bildung. Nach dem Drei-Wege-Modell (Rolff, 2013) werden die Ziele von Schulentwicklung(-sforschung) hinsichtlich Organisations-, Personal- und Unterrichtsebene differenziert. Auf Unterrichts- und Personalebene ist eine zentrale Stellschraube die Qualitätssicherung und -entwicklung der Lehrpersonenprofessionalisierung. Im Beitrag fokussieren wir die erste Professionalisierungsphase an Hochschulen und Universitäten, in der durch hochschuldidaktische Lehr- und Lerngelegenheiten ein Grundstein für lebenslange Professionalisierung gelegt werden soll. Ein bedeutender hochschuldidaktischer Ansatz im Kontext von Lehrpersonenprofessionalisierung ist der „didaktische Doppeldecker“ (z. B. Wahl, 2006).

Schulpraktische Umsetzung von Theoriewissen (aus dem Studium) kann demnach nur gelingen, wenn bspw. didaktische Ansätze in Lehrveranstaltungen selbst erlebt werden. Heterogenitätssensitives Lernen und Lehren an der Schule setzt daher voraus, dass die (angehenden) Lehrpersonen selbst (als Lernende) Erfahrungen in heterogenitätssensitiven Lernumgebungen an der Hochschule/Universität gemacht haben. In diesem Beitrag diskutieren wir hierzu, inwiefern Reflexion respektive Reflexivität aus Perspektive von Professionalisierungsansätzen bedeutungsvoll ist und inwiefern ein reflexiver Zugang heterogenitätssensitive Professionalisierung ermöglichen kann. Darauf aufbauend gehen wir der Frage nach, wie sich aus dieser Perspektive Reflexionen in der Hochschullehre gezielt anleiten lassen und welcher Wert sich im Hinblick auf Heterogenitätssensitivität hieraus ergibt. Anhand empirischer Daten gehen wir schließlich auf die Frage ein, inwiefern sich Reflexion respektive Reflexivität sichtbar machen lässt und inwiefern dadurch heterogene Entwicklungsverläufe von Studierenden sichtbar und in den Blick genommen werden können. Zunächst schärfen wir hierzu das diesem Beitrag zu Grunde liegende Professionalisierungsverständnis, woraufhin ein mehrperspektivisches Reflexionskonzept für heterogenitätssensitives Lernen in tertiären Bildungseinrichtungen konkretisiert wird. Grundend darauf wird ein Reflexionsangebot vorgestellt, das heterogenitätssensitive Entwicklung und deren Sichtbarmachung ermöglicht. Durch einen auf diesem theoretischen Fundament gründenden empirischen Zugang werden empirische Daten studentischer Reflexionen, die aus der Implementierung dieses Formats in der Englischlehrpersonenprofessionalisierung stammen, qualitativ inhaltsanalytisch ausgewertet und im Hinblick auf die obigen Fragestellungen diskutiert.

2 Reflexive Professionalisierung

Professionalisierung ist das Hineinwachsen in die Profession und Qualifizierung zu ihrer Ausübung, sie ist der (lebenslange) Entwicklungsprozess einer Lehrperson zur ‚professionellen‘ Situationsbewältigung, zu Professionalität (Terhart, 2011, S. 203). Professionalität wird anhand der Perspektive dreier Ansätze diskutiert. Kompetenzorientierte Ansätze betrachten lehrpersonenseitige Kompetenzen als erlern- und entwickelbare Konstrukte aus kognitiven und affektiv-motivationalen Dispositionen sowie einer situationsspezifischen Performanz (Blömeke et al., 2015). Im Gegensatz dazu konzentrieren sich strukturtheoretische Ansätze auf Antinomien und Unsicherheiten pädagogischer Interaktions- und Handlungssituationen, die nur reflexiv bearbeitet, nicht aufgelöst werden können (Helsper, 2000). (Berufs-)Biografische Ansätze (z. B. Hericks et al., 2019) betrachten Professionalisierung als lebenslange, lebensbegleitende und potenziell krisenbehaftete Entwicklung, als „doppelte Sozialisation“ (Terhart, 1995, S. 232) und ermöglichen eine heterogenitätssensitive (individualisierte), kontextsensitive und lebensgeschichtlich-

dynamische Sicht auf die Professionalisierung und Professionalität von Lehrpersonen.¹

Allen Professionalisierungsansätzen ist die der Reflexion und Reflexivität zugeschriebene große Bedeutung gemein: Sie kann wechselseitig als Brücke zwischen Dispositionen und Performanz vermitteln und so professionelles Wissen anwendbar machen (u. a. Klempin, 2019; Lenske & Lohse-Bossenz, 2023; Roters, 2012), aus Erfahrungen neues professionelles Wissen generieren, vernetzen (Korthagen, 2014) und zur Konstruktion von Bedeutung (aus Erfahrungen) beitragen (Aeppli & Lötscher, 2016). Reflexivität bildet das Pendant zur Routine. Durch reflexive Erschließung, kritisches Prüfen (Aeppli & Lötscher, 2016) und prospektive Zielorientierung (Baumann, 2023; Dewey, 1933) wird ein professioneller Umgang mit Unsicherheiten und Antinomien möglich (Helsper, 2000).

Wir verstehen Lehrpersonenprofessionalisierung als individuellen Entwicklungsprozess, der den Aufbau professionsspezifischen Wissens und Könnens von unterschiedlichen Menschen mit verschiedenen Biografien beschreibt – in Interaktion mit und in ihrer Umgebung und in Bezogenheit zwischen sich selbst und der Welt (Birkenbeil, 1987). Das verbindende, Bezug-erzeugende Element ist Reflexion respektive die Entwicklung von Reflexivität. Heterogenitätssensitive Professionalisierung orientiert sich unseres Erachtens daher an den individuellen Biografien und Entwicklungsverläufen der Studierenden und fokussiert sich dabei auf einen reflektierten und fundierten Aufbau praxisrelevanten Wissens und dessen Verknüpfung mit bereits vorhandenen (Erfahrungs-)Wissensstrukturen (vgl. Akkommodation und Assimilation, Piaget, 1976) sowie der eigenen individuellen (Bildungs-)Biografie.

Zur professionellen Bewältigung des Alltags benötigen Lehrpersonen neben professionsbezogenem Wissen und Können die Kompetenz, Situationen *ganzheitlich* wahrzunehmen, Zusammenhänge zu erkennen und dieses Wissen und Können erfolgreich situationsangemessen 'einzusetzen'. Gleichzeitig müssen sie gegenüber widersprüchlichen Erwartungen wachsam, motiviert und handlungsfähig bleiben, sich selbst reflektieren und eigene Emotionen, Überzeugungen und Verhaltensweisen verstehen und steuern, d. h., sie benötigen Selbstkompetenz (Künne & Sauerhering 2012; Solzbacher 2016). Im Hinblick auf Professionalität ist Selbstkompetenz daher eine zentrale Kompetenz, die struktur- und kompetenztheoretische sowie biografische Aspekte verzahnt und im Zuge reflexiver, heterogenitätssensitiver Professionalisierung gezielt in den Blick geraten sollte. Für die Lehrpersonenprofessionalisierung bedeutet das, dass sie Studierenden gezielte Angebote zur Reflexion und zum Aufbau von Reflexivität bieten muss.

Reflexion ist zwar ein vielfach benannter zentraler Aspekt hochschuldidaktischer Überlegungen (KMK, 2019), jedoch wird durch vielfältige und häufig inflationäre Verwendung des Reflexionsbegriffs die damit einhergehende Vagheit des dahinterstehenden Konzepts (u. a. Aeppli & Lötscher, 2016; von Aufschnaiter et al.,

1 Neuere Ansätze (Meta-Reflexivität, vgl. Cramer, 2023) versuchen die drei Ansätze zu verzahnen.

2019) noch weiter verschärft. Damit Reflexion nicht nur Selbstzweck ist, sondern als Medium für Theorie- und Praxis verzahnende Entwicklungsprozesse im oben konturierten Sinne fungieren kann und Studierende ihren Wert für sich selbst und ihre individuelle Entwicklung wahrnehmen können, muss Reflexionsangeboten ein fundiertes Reflexionskonzept zu Grunde liegen. Es muss sowohl für Lehrende als auch für Studierende klar sein, was unter Reflexion verstanden wird.

3 Reflexion und Reflexivität in der Lehrpersonenprofessionalisierung

Wir beschreiben Reflexion als absichtsvollen, mentalen Akt (Dewey, 1933; Moon, 2004), bei dem man sich auf sich selbst und/oder auf etwas (zurück) bezieht, sich (in Bezogenheit zu sich selbst) etwas gedanklich bewusst zuwendet und prospektiv Mögliches bzw. Erwartbares in den Blick nimmt (Baumann 2023, Kap. 3). Ein Reflexionsprozess umfasst kognitive Aktivitäten und affektive Faktoren, durch die Inhalte, Prozesse oder Voraussetzungen unserer Anstrengungen und Motive gedeutet werden. Deutungen werden aus Erfahrung (re)konstruiert und Wissen expliziert und bewusst gemacht (Aeppli & Lötscher, 2016). Reflexion ist zudem immer auf (die Identifikation von) Entwicklung(-smöglichkeiten) fokussiert, die sich aus der grundlegenden Bezogenheit des Menschen mit sich selbst und seiner Umwelt sowie aus seinen Erfahrungen und Interaktionen in dieser Welt ergeben (Birkenbeil, 1987). Professionelle Reflexion in pädagogischen Kontexten ist ein bewusster Prozess, der ein tieferes Verständnis für die eigene Person, die individuelle professionelle Identität sowie für pädagogisches Wissen und Handeln ermöglicht (Lenske & Lohse-Bossenz, 2023, S. 1138). Sie beinhaltet die kritische Auseinandersetzung mit Erfahrungen und strebt stets nach Entwicklung (Aeppli & Lötscher, 2016; Hatton & Smith, 1995).

Reflexivität ist die „Fähigkeit und Bereitschaft zur Reflexion“ (Wyss, 2023, S. 20). Sie befähigt Menschen, in einem Prozess der Selbstprüfung und kritischen Analyse von (eigenen) Denkweisen, Werten, Handlungen oder Situationen (Dewey, 1933) Kohärenz herzustellen und Handlungsmöglichkeiten abzuwägen (Lenske & Lohse-Bossenz, 2023, S. 1146). Sie ist essenziell für die Entwicklung und Konstruktion von Verständnis, weil kognitive Fähigkeiten nur dann zum Ausdruck kommen, wenn die internen (kognitiven und affektiven) Subsysteme kohärent miteinander verbunden werden. Das wiederum weist auf die Bedeutsamkeit von Selbstkompetenz hin, die Menschen zur Selbstregulation befähigt. Reflexivität ist also einerseits grundlegend für den Prozess des Reflektierens und einer Selbstkompetenz eingeschrieben, andererseits kann/soll sie durch Reflexionsprozesse weiterentwickelt werden (Baumann, 2023; Dewey, 1933; Klempin, 2019; Schlee, 2021). Mit dem Ziel, die Entwicklung von und durch Reflexion für heterogenitätssensitive Hochschullehre konkret und umsetzbar zu machen, differenzieren wir das Verständnis pro-

fessionsbezogener Reflexion entlang folgender Spezifika weiter aus: Gegenstand und Ziel (3.1), Modi (3.2) sowie Dimensionen von Reflexion (3.3).

3.1 Gegenstand und Ziel von Reflexion

Reflexionen sind keine inhaltslosen Denkprozesse, sondern befassen sich mit einem konkreten Reflexionsgegenstand (Aeppli & Löttscher, 2016, S. 81), der sowohl innerhalb (z. B. eigene Gedanken, Biografie, Erwartungen, Weltanschauungen, u. a. Aeppli & Löttscher, 2016, S. 147) als auch außerhalb (z. B. (Lehrlern-)Situationen, Lernziele, Methoden, Lehr-Lern-Materialien, u. a. Roters, 2012) des reflektierenden Subjekts gelagert sein kann. Der Reflexionsgegenstand steht in Verbindung mit dem Ziel der Reflexion: Ist es bspw. das Ziel, dass Lehr-Lern-Material oder Unterrichtssequenzen weiterentwickelt werden sollen, bezieht sich die Reflexion stärker auf external gelagerte Gegenstände (Baumann, 2023). Ist es jedoch das Ziel, die Selbstkompetenz des reflektierenden Subjekts zu stärken, stehen internal gelagerte Elemente stärker im Fokus (Korthagen & Vasalos, 2005). Die Verzahnung dieser beiden Ebenen, von innen und außen (Müller, 2010), sollte Gegenstand von Professionalisierungsmaßnahmen sein, weil sie eine Verbindung zwischen persönlichkeits- und professionsbezogenen Aspekten erzeugen und so zur persönlichen *und* professionellen Entwicklung beitragen kann (von Aufschnaiter et al., 2019). Reflexionen, die primär auf das Selbst (innen) fokussieren, können zur Entwicklung von Selbstkompetenz beitragen (Klein & Vogt, 2015), der Wert external-fokussierter Reflexionen liegt eher in Erkenntnisgewinnen im Hinblick auf professionsbezogenes Wissen (Baumann, 2023; Wyss, 2008). Die Fokussierung auf Bezogenheit beider Perspektiven kann zu einem tiefgreifenderen Verständnis, Sinn- und Bedeutungsgehalt beitragen.

3.2 Reflexionsmodi

Der Reflexionsmodus beschreibt das zeitliche Verhältnis, in dem Reflexionsgegenstand und reflektierende Person zueinanderstehen. Unterschieden wird *reflection on action* (Zurückblicken, u. a. Dewey, 1933; Schön, 1983, 1987) und *reflection in action*, der bewussten Hinwendung in/während einer Situation/Handlung (Gegenwart) (Neuweg, 2021; Schön, 1983, 1987). Ergänzt wird dies um einen auf die Zukunft ausgerichteten Modus (*reflection for action*, Killion & Todnem, 1991; *anticipatory reflection*, van Manen, 1991; prospektive Reflexion, Baumann, 2023). Bis heute scheint der retrospektive Modus im Kontext der Lehrpersonenprofessionalisierung zu dominieren, zur Entwicklung einer (meta-)reflexiven, professionellen Handlungspraxis erachten wir das Wechselspiel aller drei Modi als bedeutsam (Roters, 2012).

3.3 Reflexionsdimensionen

Welche Qualitätsmerkmale Reflexivität deskriptiv und präskriptiv kennzeichnen (inwiefern eine Reflexion als ‚gelungen‘ gilt), ist vielfach diskutiert. Wichtig ist, dass Merkmale für die Qualität von Reflexionen kontextspezifisch und realistisch formuliert werden und Reflexion nicht nur zu ihrem Selbstzweck benutzt wird (Reintjes & Kunze, 2022), sondern dass sie tatsächlich der auf die Zukunft gerichteten Entwicklung dient. Hierzu scheinen zwei- bzw. dreidimensionale (u. a. Aeppli & Lötscher, 2016; Baumann, 2023, 2024; Klempin, 2019; Leonhard et al., 2011) gegenüber eindimensionalen Modellen (z. B. Hatton & Smith, 1995) größere Potenziale zu bergen.

In mehrdimensionalen Modellen stellt eine vertikale Dimension (Reflexionstiefe) in (zumeist kumulativen) Stufen dar, mit welcher Perspektivierungstiefe unter Zuhilfenahme bestimmter „Denkfiguren“ (Häcker, 2017) ein Reflexionsgegenstand durchdrungen wird. Begründende, hinterfragende „Denkfiguren“ äußern sich in einem entsprechenden Artikulationsstil (Diktion). Ein Artikulationsstil, in dem bspw. eine kritisch analysierende und prospektive Ausrichtung erkennbar wird, kann ein Indikator für eine ‚tiefe(re)‘ Reflexion sein (Baumann, 2023). Die dabei integrierten Facetten von Professionswissen, z. B. nach Shulman (1986), Dittich (2020) oder König et al. (2016) charakterisieren die horizontale Dimension (Reflexionsbreite). In Relation zu Wissensfacetten und dem Perspektivierungsgrad steht eine dritte, die selbstreferenzielle, diagonale Dimension. Sie markiert, inwiefern eine selbstreflexive Perspektive mit einer pädagogisch-fachlichen Perspektive individuell in Bezogenheit zu sich selbst gesetzt wird und inwiefern eine Verbindung zwischen innerer und äußerer Ebene (Müller, 2010) erzeugt wird (Baumann,

		Reflexionsbreite		
		Pädagogisches Wissen	Fachwissen	Fachdidaktikwissen
Reflexionstiefe	Beschreibung = bloße Beschreibung des Lehrlernmaterials			
	Deskriptive Reflexion = Beschreibung + Begründungen			
	Kritische Analyse = Deskriptive Reflexion + Aus- & Bewertung der Qualität & Struktur + begründeter ‚Zweifel‘			
	Prospektive Reflexion = kritische Analyse + prospektive Betrachtung von Möglichkeiten & Erwartbarem			

Selbstreferenz – in welchem Bezug steht das WAS (Wissen) WIE (Perspektivierungsgrad) zu mir?

Abb. 1: Dreidimensionales Reflexionsmodell (nach Baumann, 2023, S. 83; 2024, S. 6)

2023, 2024). Dieses dreidimensionale Reflexionsverständnis ist in Abb. 1 grafisch modelliert.

Die obigen Überlegungen zur Reflexion im Kontext der Professionalisierung zeigen, inwiefern Reflexion nicht nur Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis, sondern auch zwischen den individuellen angehenden Lehrpersonen und Theorie und Praxis sein kann. Inwiefern Reflexionsangebote in der Hochschullehre gestaltet und implementiert werden sollten, um dieses Potenzial mit Blick auf Heterogenitätssensitivität zu nutzen sowie Reflexivität und Selbstkompetenz zu stärken, ist Gegenstand des nächsten Abschnitts, der auf dem in diesem Abschnitt konturierten Reflexionsverständnis gründet.

4 Heterogenitätssensitive reflexive Hochschullehre

4.1 Das Reflexionsangebot

Durch das folgende Reflexionsangebot sollen angehende Lehrpersonen ihre individuellen biografischen Erfahrungen, ins Verhältnis zu professionsbezogenem Wissen setzend, auf vielfältige Weise (Wyss, 2023), d. h. entsprechend ihrer heterogenen Lebenslagen und Erfahrungen aus ihrer Vergangenheit auf heute und in ihre weitere Zukunft prospektiv reflektieren (Dewey, 1981; Schön, 1987). So sollen sie die Möglichkeit erhalten, individuelle Entwicklungsschritte zu durchlaufen und auf ihre individuelle Weise Professionswissen zu verarbeiten.

Folgende Rahmenbedingungen sind dabei grundsätzlich zu berücksichtigen: Reflexionen sollen vielfältig, wiederholt sowie strukturiert erfolgen (Korthagen & Valalos, 2005; Lenkse & Lohse-Bossenz, 2023; Wyss, 2023), und dennoch sollen die Angebote von Offenheit gekennzeichnet (Altrichter et al., 1997) bzw. mehr oder weniger „offen“, entlang mehr oder weniger vorgegebener Kriterien und Inhalte, konzipiert sein (Wyss, 2008). Absicht und Zielperspektive sollen wohlbedacht, klar kommuniziert und dementsprechend angelegt sein (vgl. 3.1), zudem sollten die Reflexionen die drei Reflexionsmodi integrieren (vgl. 3.2). Wenn Studierende ein Reflexionsangebot erhalten, ist es außerdem essenziell, sie durch einen transparenten Umgang mit dem Fokus und den darauf gründenden Qualitätsmerkmalen der Reflexion vertraut zu machen und ggf. Unterstützungsangebote zur Verfügung zu stellen. Hochschullehrende können Reflexionen bspw. durch entsprechende Leitfragen anregen/anleiten.

Generell gilt zudem, dass der mentale, nicht sichtbare Reflexionsprozess externalisiert werden muss. Zu unterscheiden ist zwischen schriftlichen (z. B. Lerntagebücher) oder mündlichen (z. B. Laut-Denk-Protokolle), individuell-monologischen oder kollegial-dialogischen Reflexionen.² Die Wahl des Externalisierungs-

2 Kritisch reflektieren möchten wir an dieser Stelle, dass Externalisierungen stets unter der Prämisse erfolgen, dass sich mentale Prozesse manifestieren lassen. Offen bleibt, ob und wenn ja, inwiefern sich Reflexionen tatsächlich schriftlich oder mündlich manifestieren (lassen).

modus muss mit Blick auf die Zielstellung und Machbarkeit (Operationalisierung) wohlbedacht angelegt sein.

Das in diesem Beitrag vorgestellte Reflexionsangebot konzentriert sich vor dem Hintergrund heterogenitätssensitiver Professionalisierung auf die interne Zielperspektive unter Berücksichtigung von individuell erworbenem Professionswissen. Diese Form der Reflexion fokussiert auf das Selbst (Klein & Vogt, 2015) bei *gleichzeitigem* Aufbau von Wissen und Können. Ziel ist es dabei vor allem, (retrospektive) Erfahrungen für Zukünftiges Wert-voll zu machen und prospektiv zu reflektieren. Studierende sollen hierbei die Möglichkeit erhalten, sich bewusst sich ihrer selbst und dem eigenen Entwicklungsprozess mit Blick auf erworbenes Wissen und Können zu widmen. Als angehende Lehrpersonen sind sie stets Vermittler zwischen sich und der Welt sowie zwischen sich, anderen und deren Welt und müssen fortwährend Bezogenheit herstellen (z. B. zwischen Theoriewissen und Handlung) (Birkenbeil, 1987). Systematisch angeleitetes Vorgehen kann die differenzierte retro- und prospektive Reflexion von Erlebnissen stärken, die Wahrnehmung von sich selbst und anderen sensibilisieren und entlang der eigenen Biografie, die Entwicklung neuer Deutungsmuster ermöglichen (Bade et al., 2020). Das Reflexionsangebot (s. u.) ist so angelegt, dass die Studierenden Professionswissen auf ihre unterschiedliche Weise (kognitiv) aktiv nutzen und in Bezug zu ihrer individuellen Bildungsbiografie, ihrem Erfahrungs- und Vorwissen setzen und in den eigenen Wissenskorpus integrieren können (vgl. Assimilation und Akkommodation, Piaget, 1976; Häcker 2017).

4.2 Reflexivität erfassen – Entwicklungsprozesse sichtbar machen

Dieser Abschnitt widmet sich der Beantwortung der Fragestellung, wie sich die Reflexivität, die mittels des oben vorgestellten Reflexionsangebots externalisiert wurde, darstellen lässt und inwiefern in den externalisierten Reflexionen heterogene Entwicklungsprozesse sichtbar und für die individuelle Entwicklung nutzbar werden. Ziel der Untersuchung ist hier nicht, im Sinne klassischer wirkungsorientierter Studien, die Wirkung des vorgeschlagenen Reflexionsförderangebots auf die Reflexionsperformanz der in dieser Studie untersuchten Studierenden zu untersuchen. Ziel ist es, aufzuzeigen, welche Möglichkeiten es gibt, d. h., wie es grundsätzlich gelingen *kann*, Reflexivität näher zu beschreiben, zu erfassen und darzustellen – und in einem nächsten Schritt: welche heterogenen Entwicklungsprozesse durch diese Erfassung/Darstellung sicht- und ansprechbar werden.

Datengrundlage sind studentische Reflexionserzeugnisse, die aus dem angeleiteten Reflexionsanlass (vgl. 4.1) individuell-monologisch schriftlich externalisiert wurden (N=48). Das Datenmaterial stammt von Primärpädagogikstudierenden im dritten Semester, die ihre Reflexionen am Ende eines Seminars zu heterogenitätssensitiver Englischdidaktik erstellten. Diese schriftlichen Daten bilden die Grundlage für die qualitative Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2018), auf der die nachstehende Ergebnisdarstellung und -diskussion basiert. Das unter 3.3 dargestellte dreidimensionale Modell zur Konzeptualisierung von Reflexivität wurde als de-

duktives Kategoriensystem zu Grunde gelegt. Um die Mehrdimensionalität dieses Reflexivitätsverständnisses empirisch operationalisieren zu können, wurden die Textsegmente der schriftlichen Reflexionen überschneidend codiert (Reflexionsbreite, -tiefe und Selbstreferenz). Im Anschluss wurden die Codeabdeckung und Codereaktionen, d. h. Beziehungen der Reflexionskategorien, für jedes Reflexionsprodukt untersucht (Kuckartz, 2018). Die Untersuchung der Relationen der Reflexionsdimensionen (und der einzelnen Kategorien) soll Aufschluss darüber geben, inwiefern und wie 'tief' sich die für Reflexion bedeutsame Bezugnahme in diesem Reflexionsprodukt zeigt. Diese Relationen können grafisch mittels Codelandkarten veranschaulicht werden (Abb. 2, 3, 4, 5), von denen wir vier exemplarisch diskutieren.

Tabelle 1 stellt die prozentuale Codeabdeckung (bezogen auf die gesamten codierten Segmente) in den Reflexionsdokumenten je Kategorie der einzelnen Studierenden dar. Durch die überschneidende Codierung kommt es in den einzelnen Dokumenten, respektive den Zeilen in der Tabelle, zu Gesamtprozentwerten der Codeabdeckung pro Dokument von mehr als 100 %. Die Verteilung ist durch die graue Hinterlegung visualisiert, wobei die dunkle Schattierung auf eine hohe Codeabdeckung der entsprechenden Kategorie (aus Abb. 1) hinweist.

In der Tabelle zur Codeabdeckung zeigen sich sowohl Tendenzen und Muster, die auf Ähnlichkeiten unter den Reflexionsprodukten verweisen, gleichwohl zeigen sich auch Unterschiede. Allgemein lässt sich feststellen, dass das Fachwissen im Vergleich zu den anderen Wissenskategorien in allen Reflexionen unterrepräsentiert ist. Dies trifft ebenso für die Reflexionstiefekategorien „Kritische Analyse“ und „Prospektive Reflexion“ zu, die über alle Reflexionsprodukte hinweg die am seltensten codierten Kategorien sind und auf eine vertiefte Reflexion hinweisen. Diese Ergebnisse ähneln Ergebnissen vorhergehender Studien zur Qualität studentischer Reflexion (u. a. Baumann, 2023; Klempin, 2019; Roters, 2012), die zeigen, dass studentische Reflexionen häufig auf einem beschreibenden (nicht-reflexiven) bis deskriptiv reflektierenden Perspektivierungsgrad verlaufen. In unseren Ergebnissen zeichnet sich zudem eine Heterogenität der studentischen Reflexionen in der prozentualen Häufigkeit der Codeabdeckungen ab. Die Studierenden zeigten in unterschiedlichem Ausmaß Ansätze eines kritisch-analysierenden und prospektiv-reflektierenden Artikulationsstils. Eine geringere Abdeckung der beschreibenden Stufe geht bei den meisten Studierenden mit einer vermehrten Abdeckung der Kategorie „Deskriptive Reflexion“ einher (z. B. RC04, RC25) und teilweise mit den 'tieferen' Reflexionsstufen „Kritische Analyse“ und „Prospektive Reflexion“ (z. B. RD02, RC06). Eine weitere gemeinsame Tendenz zeigt sich bezüglich der Selbstreferenz. Der dahingehend angeleitete Reflexionsimpuls scheint bei den Studierenden auf Verständnis gestoßen zu sein, allen Studierenden gelang es, Selbstbezüge herzustellen. In dieser Kategorie tritt gleichzeitig aber auch die Verschiedenheit der Studierenden am deutlichsten hervor. Die minimale Codeabdeckung liegt hier bei 8 % (RD06), die maximale bei 100 % (RD04). Bei den Wissenskategorien zeigt sich, dass manche Studierende eher einen Fokus auf Pädagogikwissen legen (z. B.

RA01³, RD09), während andere vermehrt Bezug auf Fachdidaktikwissen nahmen (z. B. RC15, RC19). Eine dritte Gruppe zeigt eine ansatzweise ausgewogene Bezugnahme von Pädagogik- und Fachdidaktikwissen (z. B. RC18, RC28).

Die Codeabdeckung in den einzelnen Reflexionsdokumenten (Tab. 1) kann zwar erste Einblicke in die unterschiedliche Verarbeitung von Professionswissen und Bezugnahme auf die eigene Biografie geben, jedoch sind die individuellen Entwicklungsverläufe und die Beziehungen der Reflexionskategorien darin nicht einsehbar. Nach den oben dargelegten Überlegungen (Kap. 3) sind diese jedoch wesentlich für die Stärkung von Selbstkompetenz und einer auf Bezogenheit gründenden heterogenitätssensitiven Professionalisierung. Zur Untersuchung dieser Relationen können sich, wie bereits angedeutet, Visualisierungen mittels Codelandkarten eignen (erstellt mit MAXQDA). Im Folgenden stellen wir exemplarisch vier Codelandkarten dar, die aus den Analysen von Reflexionsprodukten vierer Studierender hervorgehen.

Die Kreise der Kategorien verweisen auf die Häufigkeiten der der jeweiligen Kategorie zugeordneten Textsegmente – je größer die Kreise, desto häufiger wurden im Reflexionsdokument Textsegmente mit der Kategorie codiert. Die Abstände zwischen diesen Kreisen (Kategorien) visualisieren die Verwobenheit der Kategorien, wobei die Stärke der Verbindungslinien (und die zugeordneten Zahlen) die Stärke (Häufigkeit) der Beziehungen der Kategorien markiert (Rädiker & Kuckartz, 2019). Für die Kategorien (aus Abb. 1), mit denen die Textsegmente deduktiv codiert wurden, wurden in den Abbildungen folgende Abkürzungen verwendet: für die Reflexionstiefekategorien – Beschreibung (B), deskriptive Reflexion (DeskR), kritische Analyse (KrAn), prospektive Reflexion (ProR) –, für die Reflexionsbreitkategorien – Fachwissen (FW), Fachdidaktikwissen (FDW), Pädagogikwissen (PW) und für die Selbstreferenz (SeR).

Im Gegensatz zur tabellarischen Übersicht der Codeabdeckungen zeigen sich in den Codelandkarten kaum Gemeinsamkeiten oder übergreifende Tendenzen, vielmehr wird die Heterogenität der studentischen Reflexionsprodukte sichtbar, woraus sich Rückschlüsse auf individuelle Entwicklungsverläufe und -potentiale ableiten lassen.

3 Hier zeigt sich bspw. eine weitere Unterscheidung: in dieser Reflexion gibt es Textteile, die nicht der Reflexionstiefe zuzuordnen waren.

Tab. 1: Codeabdeckung in den studentischen Reflexionen (N=48) (eigene Darstellung)

ID	Prospektive Reflexion	Kritische Analyse	Deskriptive Reflexion	Beschreibung	Pädagogik-wissen	Fachwissen	Fachdidaktik-wissen	Selbstreferenz
RA02				84%	9%	1%	14%	16%
RA01	4%	11%	40%	35%	34%	1%	5%	48%
RC04			51%	17%	5%	6%	30%	49%
RC01	2%	7%	61%	17%	27%	2%	36%	33%
RC19			50%	29%	12%		46%	35%
RC27			38%	37%	41%	5%	25%	57%
RC10			45%	28%	22%	1%	24%	62%
RC23			63%	28%	28%	2%	34%	45%
RC05	4%	16%	44%	12%	25%	2%	2%	36%
RC25			59%	19%	14%	3%	39%	43%
RC24	14%	6%	34%	41%	11%	4%	50%	19%
RC26	8%		47%	41%	22%	2%	22%	33%
RC22		12%	6%	50%	13%	1%	35%	63%
RC14			56%	21%	31%		31%	61%
RC07			33%	35%			23%	57%
RC15	5%		57%	34%		4%	69%	78%
RC13		13%	38%	30%		1%	31%	56%
RC12	8%		13%	54%	10%	5%	27%	83%
RC17			62%	31%	16%		63%	41%
RC20	12%		52%	28%	8%		34%	54%
RC16		34%	57%	13%	14%	3%	4%	80%
RC21	5%		23%	72%	17%		24%	69%
RC02		7%	43%	49%	17%	4%	32%	62%
RC11	10%		50%	9%	35%	8%	18%	74%
RC04	2%	7%	70%	8%	48%	3%	9%	90%
RC09	5%		35%	54%	7%		43%	45%
RC06	10%	33%	42%	10%	2%	1%	13%	72%
RC03			54%	44%	19%	9%	41%	29%
RC28			14%	55%	22%		26%	52%
RC29			12%	88%	19%		3%	17%
RC18	3%		59%	26%	26%		27%	44%
RD17			44%	56%	5%	1%	49%	29%
RD16	6%	9%	34%	30%	19%	1%	25%	53%
RD15	14%	6%	33%	36%	16%	2%	22%	72%
RD14		8%	34%	54%	32%	2%	34%	34%
RD13			14%	76%	27%		18%	37%
RD12		5%	33%	50%	43%		6%	79%
RD11			42%	42%	35%	2%	16%	53%
RD10	5%		48%	44%	5%	1%	22%	95%
RD09	7%	4%	22%	45%	50%		8%	16%
RD08			35%	65%	26%		10%	26%
RD07		32%	50%	18%	44%		27%	82%
RD06				56%	38%		5%	8%
RD05			53%	47%	4%		42%	71%
RD04	10%		71%	10%			45%	100%
RD03	4%		71%	22%	26%		12%	48%
RD01	5%	6%	24%	64%	7%	5%	1%	44%
RD02	8%	30%	56%	6%	4%	2%	32%	57%
TOTAL	3%	5%	43%	37%	19%	2%	27%	53%

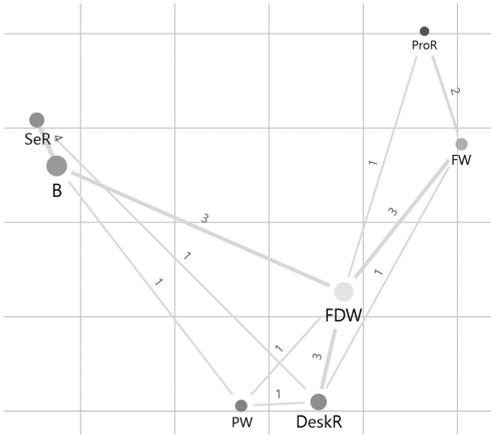


Abb. 2: Codelandkarte RC24

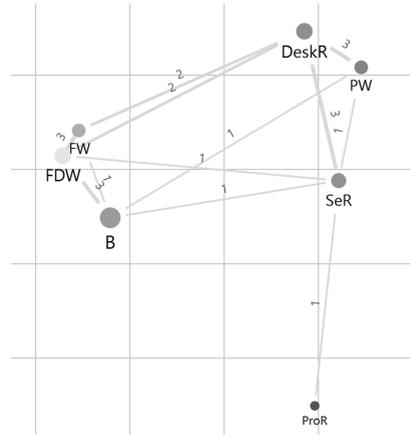


Abb. 3: Codelandkarte RC26

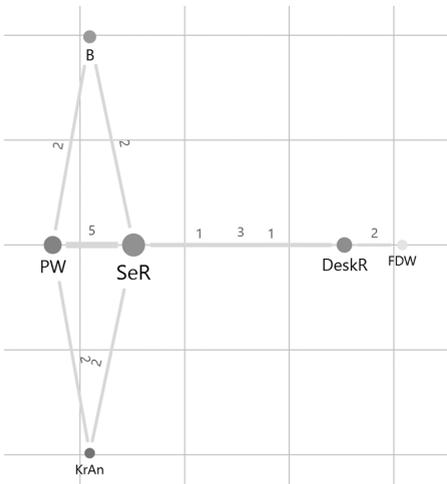


Abb. 4: Codelandkarte RD07

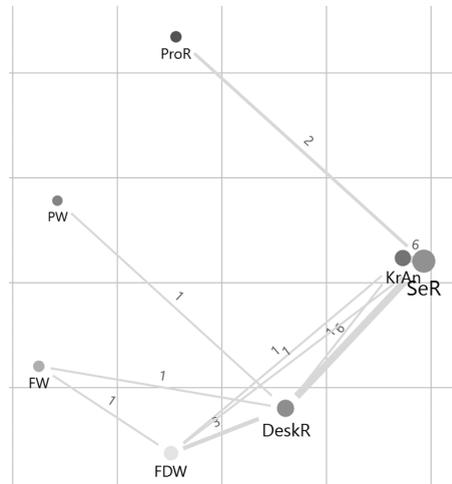


Abb. 5: Codelandkarte RD06

Ad Student/in RC24 (Abb. 2):

Der/die Studierende RC24 zeigt bereits prospektive Tendenzen, in denen er/sie auch fachwissenschaftliche, fachdidaktische Elemente professionellen Wissens aufgreift. Allerdings lässt die Distanz und Nicht-Verbundenheit zwischen den Kategorien „SeR“ und „ProR“ vermuten, dass es diesem/r Studierenden noch schwer zu fallen scheint, dabei eigene (berufs-)biografische Erfahrungen einzubeziehen. Selbstbezüge treten zwar durchaus auf, allerdings hauptsächlich auf beschreibendem Niveau. Beispielsweise beschreibt RC24 (SeR + B) „Ich konnte bei der Präsentation mit meinen Kollegen:innen meine eigenen Lernziele in Bezug auf die englische Sprache ausbauen. Das Formulieren von Anweisungen auf Englisch fällt mir nun leichter.“ Diese und weitere Textsegmente, die der Kategorie der Selbstrefe-

renz (SeR) zugeordnet werden konnten, weisen darauf hin, dass RC24 den eigenen Lernprozess im Seminar als lehrreich und kreativ wahrgenommen hat und ihm/ihr viel Spaß gemacht hat. Er/Sie konnte eigene Ideen einbringen und den theoretischen Hintergrund damit verknüpfen. Die Aufgabe, im Seminar eine Präsentation auf Englisch zu halten, nahm RC24 als Möglichkeit zur Professionalisierung wahr, auch die eigenen Lernziele in Bezug auf die englische Sprache auszubauen. Den Arbeitsprozess im Team reflektiert RC24 retrospektiv als sehr harmonisch, da sich alle Beteiligten gleichermaßen eingebracht haben. Für RC24 war das eine neue positive Erfahrung, die ihn/sie nachhaltig beeinflusst, weil er/sie sonst lieber allein arbeitet. Prospektiv reflektiert RC24 vor allem im Hinblick auf fremdsprachliche und fremdsprachendidaktische Aspekte, die er/sie noch verbessern möchte, um vor einer Schulklasse souverän auftreten zu können. Folglich könnte RC24 gezielte Unterstützung hierbei benötigen.

Ad Studentin RC26 (Abb. 3):

In der Codelandkarte von RC26 zeigt sich eine starke Verwobenheit aller Kategorien außer „ProR“. Dieser Studierenden scheint es demnach bereits ‘gut’ zu gelingen, Wissens Elemente bis hin zu einer deskriptiven Reflexionstiefe reflektierend in den Kontext der eigenen Bildungsbiografie zu stellen. Sie schafft es allerdings noch nicht konsistent, dies in prospektive Erkenntnisse zu überführen. Folgendes Beispiel illustriert eine solche Verbindung (DeskR + SeR): *„Für mich persönlich war der Arbeitsprozess stressfrei, interessant, informativ und hemmungslos. Da wir gleich zu Beginn der ersten Seminareinheit über unsere Erwartungen, Vorstellungen und Sorgen gesprochen haben, wurde mir sofort bewusst, dass ich nicht die Einzige bin, die Respekt hat in anderen Sprachen vor Menschen zu sprechen. Allein zu wissen, nicht die Einzige zu sein, hat mir geholfen meine Angst ein wenig zu überwinden [...]“*. Diese sowie die weiteren selbstreferenziellen Reflexionen (SeR) von RC26 deuten ebenfalls darauf hin, dass die Studierende Respekt und Hemmungen davor hatte, Englisch vor anderen zu sprechen, weil dies in der eigenen Schulzeit als schwierig empfunden wurde. Diese Selbstreflexion verknüpft RC26 zudem mit Fach- und Fachdidaktikwissen, indem sie sich dabei zudem auf Gelingensbedingungen für ‘guten’ Fremdsprachenunterricht bezieht (FW + FDW): *„[...] die Affective Filter Hypothesis, welche zeigt, dass die Informationen für die Kinder in einer unterstützenden und angstfreien Situation erfolgen müssen, damit diese einen großen Erfolg erreichen können.“* Für die zukünftige Rolle als Grundschullehrerin schließt RC26, dass sie ihren Schüler:innen die englische Sprache auf eine abwechslungsreiche, interessante und spielerische Art und Weise näherbringen möchte, wobei sie jedoch noch nicht konkret von ihrer eigenen Erfahrung auf konkrete Handlungsimplicationen schließt, wie sie das zukünftig konkret umsetzen möchte.

Ad Student/in RD07 (Abb. 4):

Die Codelandkarte von RD07 zeigt ein auffällig häufiges gemeinsames Auftreten der Kategorien „SeR“ und „PW“ sowie von „DeskR“ und „SeR“, was darauf hindeuten könnte, dass es bereits gelingt, eigene (berufs-)biografische Erfahrungen deskriptiv zu reflektieren und mit pädagogischem Professionswissen in Bezug zu setzen. Ein Beispiel aus der Verzahnung von deskriptiver Reflexion (DeskR) und der Selbstreferenz (SeR) illustriert, inwiefern die eigene Rolle als Lernende/r im Seminar und zukünftige/r Lehrende/r reflektiert wurden: *„Meine Rolle im Unterricht muss ich leider sehr kritisch betrachten, da ich sicher nur eine sehr passive Rolle eingenommen habe. Das liegt sicher daran, dass mein Englisch in den letzten Jahren ein bisschen eingerostet ist. Aber durch diese Erkenntnis habe ich nun einen weiteren Punkt gefunden, an dem ich in Zukunft arbeiten kann. Des Weiteren habe ich dadurch am eigenen Leibe [...] erfahren können, was ein Kernpunkt in meinem Unterricht mit Kindern sein wird. Also ihnen die Angst vor dem Sprechen zu nehmen.“* Er/Sie reflektiert weiter unter Bezugnahme auf sich selbst und Fachdidaktikwissen (DeskR + FDW + SeR): *„Auch wenn mein Englisch sicher ein bisschen eingerostet ist, freu ich mich auf jeden Fall auf jede Englischstunde, die vor mir liegt [...] Weil ich weiß auf was es ankommen wird. Ich muss herausfinden, wer meine Schüler sind, welche Themen sie bewegen und [...] wie sie am besten lernen (lesen, schreiben, hören, sehen) [...] und wie wichtig es sein wird ein Klassenklima zu erschaffen in dem jedes Kind ohne Angst Englisch lernen kann.“* RD07 reflektiert aus eigenen Erfahrungen heraus (SeR), wie wichtig es ist, die Lernenden kennenzulernen, um ein passendes Lernangebot bereitzustellen und ihnen die Angst vor dem Englischsprechen zu nehmen. Darüber hinaus war die eigene eher passive Rolle im Seminar Gegenstand der Selbstreflexion. Er/Sie empfindet das eigene eingerostete Englisch nicht als demotivierend, sondern äußert Vorfreude im Hinblick auf den Englischunterricht, die er/sie auf eine vergrößerte Wissensbasis zu zentralen Prinzipien frühen Fremdsprachenunterrichts zurückführt. Gezielte Unterstützungsangebote könnten abermals beim Aufbau der Sprachkompetenz ansetzen.

Ad Student/in RC06 (Abb. 5):

Die Codelandkarte von RC06 lässt vermuten, dass diesem/r Studierenden eigene Erfahrungen bereits deskriptiv bis kritisch-analysierend aufarbeiten und teilweise bereits prospektive Implikationen daraus ableiten kann. RC06 analysierte sich selbst kritisch und reflektiert daraufhin prospektiv (KrAn + ProR + SeR): *„Ich persönlich hatte dabei das Gefühl, dass mir nur flüchtig einige Begriffe im Kopf geblieben waren sowie vereinzelt ein Verständnis der dahinterliegenden Konzepte. Aber ich hatte das neu erworbene Wissen nicht verknüpft und nicht vertieft, was es mir schwer machte, es nun anzuwenden. Meine logische Konsequenz hätte da sein sollen, dass ich mich in entsprechender Literatur über die Konzepte vertiefte und sie richtig verstehe. Das werde ich das nächste Mal, wenn es mir in einem Seminar so geht, direkt machen und auch mit meinen Arbeitsgruppenmitgliedern besprechen.“*

Dieser Ausschnitt sowie weitere Textsegmente mit selbstreferenziellen Bezügen deuten darauf hin, dass RC06 motiviert war, sich im Seminar weiterzuentwickeln und die Chancen zur Professionalisierung aber dennoch nicht vollständig ergriffen wurden. Er/sie bemerkte (selbst-) kritisch, dass das neu erworbene Wissen noch nicht ausreichend vertieft war und daher nicht angewendet werden konnte. Das führte den/die Studierende/n prospektiv zu der Erkenntnis, dass er/sie aktiver in Seminaren partizipieren sollte, um theoretische Kenntnisse in Zukunft besser vertiefen, mit der Praxis verknüpfen und so anwendbar machen zu können. In seiner/ihrer Reflexion nutzt RC06 vorhandene Wissens Elemente allerdings noch nicht vollumfänglich, was die Distanz der Wissenskategorien vermuten lässt. Dementsprechend könnte sie/er von einem Unterstützungsangebot profitieren, welches ihn/sie diesbezüglich anleitet.

Sowohl die Codelandkarten als auch der davon ausgehende, noch genauere Blick in die Daten offenbaren unterschiedliche Schwerpunktsetzungen im Professionalisierungsprozess der Studierenden. Diese Möglichkeiten der Darstellung respektive Sichtbarmachung ermöglicht nicht nur die Veranschaulichung der unterschiedlich ausgeprägten Reflexivität der Studierenden mit ihren unterschiedlichen Perspektivierungsgraden und inhaltlichen sowie persönlichen Bezügen. Diese Darstellungsformen lassen auch Rückschlüsse auf Implikationen für eine heterogenitätssensitive Professionalisierung in der Hochschullehre zu.

5 Retro- und prospektive Reflexion

Der Beitrag hat, ausgehend von einem mehrperspektivischen Professionalisierungsansatz den Stellenwert von Reflexion und Reflexivität für eine heterogenitätssensitive Lehrpersonenprofessionalisierung diskutiert und hierzu ein dreidimensionales Reflexionsverständnis vorgestellt, das die Basis für konzeptionelle und empirische Überlegungen war. Im Fokus stand dabei ein Reflexionsangebot und aus dessen Implementierung hervorgegangene Reflexionsprodukte, die heterogene (Bildungs-)Biografien bei der Professionalisierung explizit in den Blick nehmen und die darin externalisierten individuellen Erfahrungen der Studierenden als Potenzial für den reflexiven Aufbau subjektiv bedeutsamen Professionswissens und für die Stärkung von Selbstkompetenz und lebensbegleitender Professionalisierung nutzen. Unseres Erachtens erfordert ein heterogenitätssensitives Professionalisierungsverständnis, dass die Erfahrungen, die Studierende bereits aus der Zeit *vor* dem Studium mitbringen, ernst genommen und einbezogen werden.

Anknüpfend daran möchten wir ein weiteres hochschuldidaktisches Potenzial der dargestellten Ergebnisse zu den Analysen der studentischen Reflexionen anmerken: Die tabellarische Übersicht sowie die grafische Veranschaulichung mittels Codelandkarten kann in hochschuldidaktischen Settings als Grundlage für individuelle und/oder kollegiale Meta-Reflexionen („Reflexion über Reflexion“) genutzt werden. Bisher, lediglich mit anekdotischer Evidenz, kann hierzu berichtet werden, dass die Studierenden Interesse zeigen, über eigene und fremde Reflexionen zu

reflektieren und zu diskutieren. Ein weiteres Potenzial ergibt sich für die Hochschullehrenden dadurch, dass sie durch die Reflexionsanalysen Ansatzpunkte zur Weiterentwicklung ihrer Lehre identifizieren können – besonders mit Blick auf heterogene Entwicklungsprozesse.

Kritisch zu bemerken ist einerseits, dass die Ergebnisse lediglich unter der Prämisse, dass Reflexion sich (schriftlich oder mündlich) externalisieren lässt, interpretierbar sind. Andererseits sind ein dezidiertes Kategoriensystem und eine intensive Vertrautheit seitens der Forschenden/Auswertenden notwendig, um diese externalisierten Reflexionen zu analysieren. In diesem Fall war dies gegeben, wobei auch hier die subjektive Wahrnehmung der Auswerter:innen kritisch zu beäugen ist. Die intersubjektive Nachvollziehbarkeit des Reflexionsmodells (Abb. 3) kann für zweidimensionale Reflexionen bereits angemessene Übereinstimmungen aufzeigen (Baumann, 2023). Für das dreidimensionale Modell (Kategoriensystem) liegen solche Kennwerte noch nicht vor. Diesem Umstand sind wir in unserer Studie zunächst durch doppelte konsensuelle Codierungen (Kuckartz, 2018) begegnet, weitere Durchführungen zur Validierung dieses Kategoriensystems sind notwendig, um auch hier eine (*Rater*-unabhängige) Intercoderreliabilität nachweisen zu können. Zudem möchten wir nicht ohne eine kritische Perspektive auf den Reflexionsoptimismus in der Lehrpersonenprofessionalisierung, der nicht nur Fragen nach der Wirksamkeit von Reflexion aufwirft, schließen. Die Frage, inwiefern Reflexivität und wiederholtes, vielschichtiges Reflektieren tatsächlich zu mehr Selbstkompetenz führt und sich in professionellen Handlungen manifestiert und dieses wiederum zu ‚mehr‘ Lernerfolg auf Seiten der Schüler:innen führt, lässt sich (noch) nicht ‚so einfach‘ beantworten und wirft zudem Fragen nach Überbewertungen von Reflexivität als Selbstzweck und steigenden Anforderungen an Reflexionsniveaus auf (Häcker, 2017; Reintjes & Kunze, 2022). Dieser Frage müssen und möchten wir uns – kritisch analysierend und prospektiv reflektierend – stellen. Weil das kollektional-dialogisch, ko-konstruktiv besser gelingt, laden wir Sie herzlich ein, darüber mit uns in den Dialog zu treten.

Literatur

- Aeppli, J. & Lötscher, H. (2016). EDAMA – Ein Rahmenmodell für Reflexion. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 34(1), 87–97. <https://doi.org/10.25656/01:13921>
- Altrichter, H., Lobenwein, W. & Welte, H. (1997). PraktikerInnen als ForscherInnen. Forschung und Entwicklung durch Aktionsforschung. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 640–660). Juventa.
- Bade, P., Brandt, M., Herold, G., Kandzora, G., Koch, P., Lehmbäcker, E. & Wauschkuhn, B. (2020). Reflexionskompetenz fördern: Reflexion und Reflexionskompetenz in der Lehrkräftebildung. a&c Druck und Verlag GmbH.

- Baumann, S. (2023). *Reflexionskompetenz im Kontext von Aufgabenorientierung und Heterogenität. Eine Design-based-Research-Studie mit angehenden Lehrpersonen*. Waxmann.
- Baumann, S. (2024). Profession(alisierung) durch Reflexion und Proflexion. In M. Jungwirth, J. Haarmann, N. Harsch, F. Haupts, J. Marks & Y. Noltensmeier (Hrsg.), *Wegmarken für eine zeitgemäße Lehrkräftebildung – Konzeptionelle Ansätze im Fokus. Schriften zur allgemeinen Hochschuldidaktik*. Band 9. (S. 1–11). WTM-Verlag. <https://doi.org/10.37626/GA9783959872843.0>
- Blömeke, S.; Gustafsson, J. & Shavelson, R. (2015). Beyond Dichotomies: Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- Birkenbeil, E. J. (1987). Bezogenheit des Menschen als fundamentale Voraussetzung für Erziehung und Bildung. In J. Claßen (Hrsg.), *Erich Fromm und die Pädagogik: Gesellschafts-Charakter und Erziehung* (S. 76–94). Beltz.
- Dewey, J. (1933). *How We Think. A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. D. C. Heath.
- Dewey, J. (1981). *The later works, 1925–1953*. Southern Illinois Univ. Press.
- Dittrich, A.-K. (2021). Pädagogisches Wissen im LehrerInnenberuf. Rekonstruktive Befunde aus der schulischen Praxis. Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5838>
- Häcker, T. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 21–45). Verlag Julius Klinkhardt.
- Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33–49. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00012-U](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00012-U)
- Helsper, W. (2000). Antinomien des Lehrerhandelns und die Bedeutung der Fallrekonstruktion – Überlegungen zu einer Professionalisierung im Rahmen universitärer Lehrerausbildung In E. Cloer, D. Klika & H. Kunert (Hrsg.), *Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung* (S. 142–177). Juventa.
- Hericks, U., Keller-Schneider, M., & Bonnet, A. (2019). Lehrerprofessionalität in berufsbiographischer Perspektive. In M. Harring, C. Rohlf & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 111–121). Waxmann.
- Kilion, J. & Todnem, G. (1991). A Process for Personal Theory Building. *Educational Leadership*, 48(6), 14–17.
- Klein, L. & Vogt, H. (2015). Was ist eigentlich Haltung? Auf der Suche nach der Bedeutung eines nebulösen Begriffs. *balance*, 3, 1–7.
- Klempin, C. (2019). *Reflexionskompetenz von Englischlehramtsstudierenden im Lehr-Lern-Labor-Seminar. Eine Interventionsstudie zur Förderung und Messung*. J.B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05120-2>

- KMK. (2019). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.05.2019.
- König, J., Lammerding, S., Nold, G., Rohde, A., Strauß, S. & Tachtsoglou, S. (2016). Teachers' Professional Knowledge for Teaching English as a Foreign Language. *Journal of Teacher Education*, 67(4), 320–337. <https://doi.org/10.1177/0022487116644956>
- Korthagen, F. (2014). Eine Reflexion über Reflexion. In Fred A. J. Korthagen (Hrsg.), *Schulwirklichkeit und Lehrerbildung. Reflexion der Lehrertätigkeit* (S. 55–73). EB-Verlag.
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection. Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching*, 11(1), 47–71. <https://doi.org/10.1080/1354060042000337093>
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Beltz.
- Künne, T. & Sauerhering, M. (2012). Selbstkompetenz (-Förderung) in KiTa und Grundschule. *Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung*, 4, 4–15.
- Lenke, G. & Lohse-Bossenz, H. (2023). Stichwort: Reflexion im Pädagogischen Kontext. *ZfE*, 26(5), 1133–1164. <https://doi.org/10.1007/s11618-023-01196-2>
- Leonhard, T. & Rihm, T. (2011). Erhöhung der Reflexionskompetenz durch Begleitveranstaltungen zum Schulpraktikum? Konzeption und Ergebnisse eines Pilotprojekts mit Lehramtsstudierenden. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4(2), 240–270.
- Moon, J. A. (2004). *A handbook of reflective and experiential learning: Theory and practice*. Routledge.
- Müller, S. (2010). Reflex, Reflektion und Reflexion. Dimensionen von Reflexivität in der Lehramtsausbildung. In K. Liebsch (Hrsg.), *Reflexion und Intervention: Zur Theorie und Praxis schulpraktischer Studien* (S. 27–52). Schneider Verlag Hohengehren.
- Neuweg, G. (2021). Reflexivität. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11(3), 459–474. <https://doi.org/10.1007/s35834-021-00320-8>
- Piaget, J. (1976). *Die Äquilibration der kognitiven Strukturen. Konzepte der Humanwissenschaften*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Rädiker, S. & Kuckartz, U. (2019). *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22095-2>
- Reintjes, C. & Kunze, I. (2022). Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung. In C. Reintjes & I. Kunze (Hrsg.), *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung* (S. 9–17). Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:25400>
- Rolff, H. (2013). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven*. Beltz.

- Roters, B. (2012). *Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität*. Waxmann.
- Schlee, J. (2021). Reflexivität als Herausforderung für die Lehrer*innenbildung. In Y. Völschow & K. Kunze (Hrsg.), *Reflexion und Beratung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Beiträge zur Professionalisierung von Lehrkräften* (S. 47–62). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1bvndj9.5>
- Solzbacher, C. (2016). Was ist eigentlich eine professionelle pädagogische Haltung? Ist sie lehrbar und erlernbar? In Service National de la Jeunesse (Hrsg.), *Pädagogische Haltung: Sammlung der Beiträge der vierten nationalen Konferenz zur non-formalen Bildung im Kinder- und Jugendbereich* (S. 6–8).
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey Bass.
- Shulman, L. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Terhart, E. (1995). Lehrerbiographien. In E. König & P. Zedler (Hrsg.), *Bilanz qualitativer Forschung. Band II: Methoden* (S. 225–264). Deutscher Studienverlag.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 37*, 202–224.
- Von Aufschnaiter, C., Fraij, A. & Kost, D. (2019). Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung. *HLZ*, 2(1), 144–159. <https://doi.org/10.4119/hlz-2439>
- van Manen, M. (1991). *The tact of teaching. The meaning of pedagogical thoughtfulness*. Routledge.
- Wahl, D. (2006). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten: Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln*. Klinkhardt.
- Wyss, C. (2008). Zur Reflexionsfähigkeit und -praxis der Lehrperson. *Bildungsforschung*, 5(2).
- Wyss, C. (2023). Reflexionsprozesse in der Lehrkräftebildung gestalten und fördern. Überlegungen zu einer herausfordernden Aufgabe. In L. Mientus, C. Klem-pin & A. Nowak (Hrsg.), *Potsdamer Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung: Bd. 4. Reflexion in der Lehrkräftebildung: Empirisch – phasenübergreifend – interdisziplinär* (S. 19–24). Universitätsverlag Potsdam.
- Zervakis, P. & Mooraj, M. (2014). Der Umgang mit studentischer Heterogenität in Studium und Lehre. Chancen, Herausforderungen, Strategien und gelungene Praxisansätze aus den Hochschulen. *Zeitschrift für Inklusion*, 1(2).

Demokratiebildung in der Grundschule

Ein Fortbildungskonzept zur Professionalisierung von Grundschullehrkräften unter besonderer Berücksichtigung von Lern- und Erklärvideos

Sebastian Link & Helmar Schöne

Abstract

Politische Bildung findet in der Grundschule nur selten statt. Wenn politische Inhalte im Sachunterricht unterrichtet werden, dann oft von Lehrer:innen, die im Studium zuvor keine politikdidaktischen oder politikwissenschaftlichen Veranstaltungen belegt haben. Ein Weg zur Stärkung der Demokratiebildung in der Grundschule führt über die Förderung der Lehrkräfteprofessionalität. Der Beitrag stellt ein Fortbildungskonzept zum Thema Demokratiebildung für Grundschullehrkräfte vor, das mit dem Einsatz von Lern- und Erklärvideos arbeitet.

Keywords: *Lehrkräfteprofessionalität, Demokratiebildung, Grundschule, Fort- und Weiterbildung, Lern- und Erklärvideos*

1 Einleitung: Demokratiebildung in der Grundschule zwischen bildungspolitischen Ansprüchen und Unterrichtsrealität

Die Demokratie sieht sich gegenwärtig mit einer Vielzahl von Herausforderungen konfrontiert. Dazu zählen beispielsweise eine Verrohung des politischen Diskurses, die Wahlerfolge von Parteien, die in Teilen offen rechtsextremistisch agieren und die zunehmende Verbreitung antidemokratischer und zuletzt auch wieder offen antisemitischer Einstellungen und Positionen. Damit sind auch Fragen nach einem adäquaten Umgang mit diesen Tendenzen in der Schule und Forderungen nach einer Stärkung von Demokratiebildung stärker ins Bewusstsein einer breiteren Öffentlichkeit gerückt.

Auch seitens der Bildungspolitik wird immer wieder auf Demokratiebildung als ein zentraler Auftrag an Schule und Unterricht verwiesen. Unter anderem die Kultusministerkonferenz (2018), das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend mit seinem Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ, 2020) und der Europarat (2018) haben in den letzten Jahren auf die Bedeutung und Dringlichkeit dieser Aufgabe hingewiesen.

Aus der Kinder- und Jugendforschung, der Bildungsforschung und der Fachdidaktik wird übereinstimmend betont, wie wichtig es ist, politische Bildung bereits in der Grundschule beginnen zu lassen, weil Kinder als Young Citizens in einer politischen Welt leben und agieren (Baumgardt & Lange, 2022). Grundschul Kinder nehmen ihre politische und gesellschaftliche Umwelt wahr und verfügen bereits im jungen Alter über ein politisches (Vor-)Verständnis (van Deth et al., 2007).

Es zeigt sich jedoch, dass in der Grundschule eine beträchtliche Lücke zwischen den normativen Bekenntnissen der Bildungspolitik zur Notwendigkeit von Demokratiebildung und den entsprechenden Rahmenvorgaben einerseits sowie den tatsächlich stattfindenden Bildungseinheiten zu Aspekten von Politik und Demokratie andererseits existiert (Maus, 2024). Politische Bildung fehlt in der Grundschule weitgehend und findet im Sachunterricht in der Grundschule nur selten statt (Schöne, 2022).

Wenn politische Inhalte im Sachunterricht unterrichtet werden, dann oft, ohne dass die Lehrkräfte im Studium zuvor politikdidaktische oder politikwissenschaftliche Veranstaltungen belegt haben (Goll & Goll, 2023). Lehrkräfte werden bei „der Frage, wie genau Lehrkräfte politische Bildung von Anfang an umsetzen können oder sollten, [...] weiterhin weitgehend allein gelassen“ (Kolleck & Stackfleth, 2021, S. 48).

In dem Maße, wie alle Lehrpersonen in der Verantwortung stehen, die demokratischen Kompetenzen ihrer Lernenden im Unterricht, bei der Gestaltung des Schullebens und in der Zusammenarbeit mit außerschulischen Lernorten zu stärken, sind nicht nur Lehrkräfte als zentrale Akteur:innen der Unterrichtsplanung, sondern vor allem auch die Lehrer:innenbildung in erheblicher Weise gefordert. Es braucht Fortbildungsangebote für im Berufsleben stehende Lehrkräfte, aber auch Angebote für die Ausbildung angehender Lehrer:innen, sei es in der Hochschule oder dem Referendariat (Schöne & Carmele, 2024). Hier setzt der vorliegende Beitrag an, in dem ein Aus- und Fortbildungskonzept für die Demokratiebildung in der Grundschule vorgestellt und begründet wird. Im Kern widmet sich der Beitrag der Frage, wie eine Fortbildung zum Thema „Demokratiebildung in der Grundschule“ als wirksame Professionalisierungsmaßnahme unter besonderer Berücksichtigung von Lern- und Erklärvideos konzipiert sein muss. Das unterrichtspraktische Beispiel von Brummhausen zeigt auf, dass Heterogenität für die politische Bildung nicht nur eine Bedingung, sondern zugleich auch Inhalt und Unterrichtsgegenstand darstellt (Maus & Schöne, 2022).

Ausgehend vom Professionsbegriff werden in diesem Beitrag zunächst die Komponenten einer professionellen Handlungskompetenz von (Politik-)Lehrkräften dargestellt (2. Kapitel). Darauf aufbauend wird im dritten Kapitel anhand der von Lipowsky (2019) dargelegten Merkmale für wirksame Fortbildungen die Entwicklung des Fortbildungskonzepts begründet. Im vierten Kapitel wird die Arbeit mit Lern- und Erklärvideos im Rahmen des vorgestellten Fortbildungskonzepts erläutert, um im abschließenden fünften Kapitel einen Ausblick auf die Evaluation der Interventionsmaßnahme zu geben.

2 Kompetenzen professioneller Politiklehrkräfte

Aus einer berufssoziologischen Perspektive bezieht sich der Begriff der „Profession“ auf eine am Gemeinwohl orientierte Tätigkeit einer herausgehobenen Berufsgruppe (Tenorth, 1977). Die Ausübung einer Profession erfordert ein spezifisches Wissen sowie Erfahrung, um nicht-standardisierte Aufgaben lösen zu können (Cramer, 2020). Typische Merkmale einer Profession sind neben einem hohen Grad an Spezialisierung ein professionsinternes Berufsethos der Verantwortung, eine weitgehende Autonomie in der Berufsausübung, eine kontinuierliche Fort- und Weiterbildung sowie ein hohes berufliches Ansehen (Mieg, 2016).

Im Zuge der Diskussion über Reformen der Lehrer:innen(aus)bildung sind sowohl in der deutschsprachigen als auch in der internationalen Literatur verschiedene Entwürfe für Kompetenzmodelle und Ausbildungsstandards entstanden. Diese Modelle unterscheiden sich hinsichtlich der metatheoretischen Rahmung der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften sowie der begrifflichen Passung zu psychologischen Handlungstheorien (Baumert & Kunter, 2006). Weitgehende Übereinstimmung besteht darin, dass die Facetten ‚Wissen und Können‘ zentrale Komponenten der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften darstellen (Baumert & Kunter, 2006). Bezüglich der Topologie von Wissensdomänen hat sich der Vorschlag von Shulman (1986) durchgesetzt, der neben dem Organisations- und Beratungswissen zwischen allgemeinem pädagogischem Wissen, Fachwissen und fachdidaktischem Wissen als zentrale Kompetenzfacetten des Professionswissens unterscheidet. Ergänzt wird das Modell der professionellen Handlungskompetenz um die drei Kompetenzdimensionen ‚Überzeugungen und Werthaltungen‘, ‚motivationale Orientierungen‘ und ‚selbstregulative Fähigkeiten‘ (Baumert & Kunter, 2006).

Für die Politikdidaktik liegt mit dem Modell professioneller Handlungskompetenz von Politiklehrkräften ein domänenspezifisches Modell vor (siehe Abb. 1), das die kognitiven und motivationalen Bedingungen professioneller Handlungskompetenz in den Blick nimmt und sie in Beziehung zu Professionswissen, Überzeugungen und motivationalen Orientierungen setzt. Selbstregulative Kompetenzen beinhaltet das Modell aufgrund seines Allgemeingrades allerdings nicht (Weschenfelder, 2014). Dieses Modell liefert nicht nur Anknüpfungspunkte für (bestehende) politikdidaktische Konzeptionen, sondern macht die professionelle Kompetenz von Politiklehrkräften durch die domänenspezifische Systematisierung einer empirischen Messung zugänglich.

Mit Blick auf die Profession Lehrer:in haben sich drei Ansätze der Professionalität etabliert – der strukturtheoretische, der kompetenzorientierte und der (berufs-)biografische Ansatz (Cramer & Drahm, 2019). Alle drei Professionstheorien versuchen, basierend auf unterschiedlichen Forschungstraditionen, durch verschiedene Herangehensweisen professionelle Kompetenz im Lehrer:innenberuf zu bestimmen (Terhart, 2011). Verbunden mit Weinerts (2001) psychologischem Kompetenzbegriff basiert der kompetenzorientierte Professionsansatz auf den drei zentralen Kompetenzfacetten des Professionswissens (siehe Abb. 1). Er

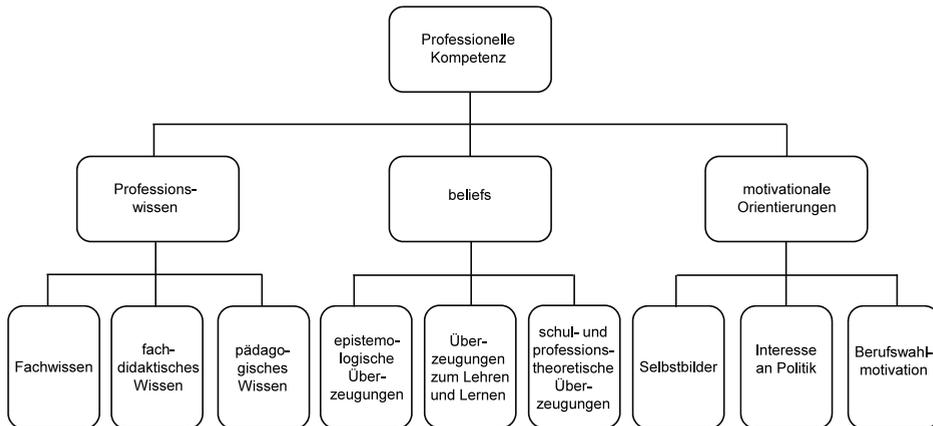


Abb. 1: Modell professioneller Kompetenz von Politiklehrkräften nach Weschenfelder (2014, S. 102)

bezieht sich dabei, in kognitionspsychologischer Forschungstradition, auf die Entwicklung von Kompetenzen, die für die professionelle Ausübung des Berufs Lehrer:in erforderlich sind. Hierfür werden Kompetenzbereiche definiert, die auf einer Beschreibung der beruflichen Anforderungen im Lehrer:innenberuf basieren. An diesen Ansatz knüpft auch das o. g. politikdidaktische Modell von Weschenfelder (2014) an.

3 Fortbildungskonzept: Demokratiebildung in der Grundschule

Das entwickelte Fortbildungskonzept basiert, ausgehend vom domänenspezifischen Modell professioneller Handlungskompetenz von Politiklehrkräften (Weschenfelder, 2014), auf einem kompetenzorientierten Professionsansatz (Cramer & Drahm, 2019), der Unterricht als Kernaufgabe professionellen Lehrer:innenhandelns auffasst und Politiklehrkräfte als zentrale Akteure der Unterrichtsplanung und Unterrichtsgestaltung versteht. Der kompetenzorientierte Professionsansatz beschreibt in diesem Zusammenhang, wie Lehrkräfte professionell handeln und sich kontinuierlich weiterentwickeln können, um den Anforderungen ihres Berufs im Sinne eines Professionsverständnisses gerecht zu werden. Sie werden hinsichtlich des Aufbaus von Expertise dazu ermutigt, ihre eigenen Kompetenzen zu identifizieren, zu reflektieren und gezielt weiterzuentwickeln. Fortbildungen für Lehrer:innen sollten also das Ziel verfolgen, Lehrpersonen darin zu unterstützen, sich während ihres Berufslebens kontinuierlich weiter zu professionalisieren. Im Folgenden wird unter Bezugnahme auf die von Lipowsky (2019) dargelegten Merkmale für wirksame Fortbildungen die Entwicklung des Fortbildungskonzepts dargestellt. Bezüglich des Merkmals ‚fachlicher Fokus‘ wird zunächst das Verständnis von Demokratiebildung ausgeführt, das dem entwickelten Fortbildungskonzept zugrunde liegt.

3.1 Fachlicher Fokus: Demokratiebildung und/oder politische Bildung?

„Die meisten Fortbildungen, die sich positiv auf das unterrichtliche Handeln von Lehrpersonen und auf das Lernen der Schüler(innen) auswirken, haben einen vergleichsweise engen fachlichen Fokus“ (Lipowsky, 2019, S. 148). Der Fokus des vorgestellten Fortbildungskonzepts liegt auf dem Thema Demokratiebildung. Demokratiebildung ist kein Ersatz für politische Bildung (Massing & Weißeno, 1995; Weißeno, 2024), beide Begrifflichkeiten sind aber auch nicht synonym zu verwenden. Vielmehr ist mit Demokratiebildung eine bestimmte Akzentuierung politischer Bildung gemeint (Möller, 2023). Hier steht eben eine solche politische Bildung im Fokus, die auf erfahrungsbezogene Demokratiesicherung und -entwicklung ausgerichtet ist.

Schulische Demokratiebildung kann sich anhand von drei Säulen beschreiben und unterscheiden lassen (MK BaWü, 2019): Demokratiebildung als Schulprinzip, Demokratiebildung als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip sowie Demokratiebildung im politischen Fachunterricht. Das hier vorgestellte Fortbildungskonzept legt den Fokus auf den Aspekt des politischen Fachunterrichts. „Demokratiebildung geht hier über rein soziales Lernen hinaus und fokussiert Lernprozesse, die sich gerade auch auf Demokratie als Herrschaftsform beziehen“ (Oberle, 2023, S. 68). Gerhard Himmelmann (2001) legte unter dem Stichwort „Bildung zur demokratiekompetenten Bürgerschaftlichkeit“ ein Modell vor, in dem drei verschiedene Konzepte von Demokratie unterschieden werden, nämlich Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Diese drei Formen sollen in den verschiedenen Schulstufen jeweils unterschiedliche Schwerpunkte erhalten. In der Primarstufe habe der Fokus eindeutig auf der Demokratie als Lebensform zu liegen. Kritiker Himmelmanns aber halten eine Auseinandersetzung mit Demokratie als Gesellschafts- und Herrschaftsform in jeder Altersstufe und jeder Schulform für notwendig (Massing, 2011). Oberle (2023, 70f.) betont in diesem Zusammenhang die Bedeutung der Primarstufe für eine gelingende Demokratiebildung:

Auch an Grundschulen kann und sollte Demokratiebildung nicht allein als Schul- und fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip umgesetzt werden, sondern auch politisches Lernen im Fachunterricht erfolgen, wofür jedoch Sachunterrichts- bzw. Sachkundelehrkräfte in ihrer Aus- und Fortbildung speziell qualifiziert werden müssen. Hier kommt die politische Bildung im engeren Sinne bislang viel zu kurz.

An dieser Stelle setzt das in diesem Beitrag vorgestellte Fortbildungskonzept an, indem es einen Vorschlag für das Fach Sachunterricht in der Grundschule entwickelt. Der Fokus des Unterrichtsmaterials liegt dabei nicht auf dem Aspekt des sozialen Lernens, sondern auf der Behandlung von Demokratie als Gesellschafts- und Herrschaftsform. Die Fortbildung zum Thema „Demokratiebildung in der Grundschule“ richtet sich primär an (angehende) Grundschullehrkräfte, die Politische Bildung im Rahmen des Fachs Sachunterricht unterrichten – sowohl an Lehrkräfte, die das Fach Sachunterricht fachfremd unterrichten als auch an Lehrkräfte, die das

Fortbildungskonzept: „Demokratiebildung in der Grundschule“			
	<p>Was bedeutet Demokratiebildung überhaupt? Welche Grundlagen benötigt Politische Bildung im Sachunterricht? Wie kommt Politische Bildung in den Sachunterricht? Welche Rahmenvorgaben gibt es für Demokratiebildung im Sachunterricht? Was sind Herausforderungen und Chancen für Demokratiebildung in der Grundschule? Wie funktioniert Demokratiebildung in der Grundschule ganz konkret?</p> <p><i>Diese sechs Aspekte stehen im Mittelpunkt der Fortbildung und werden im Rahmen eines Blended Learning Formats in sechs Lernmodulen bearbeitet. Davon finden fünf Module online statt, das letzte Modul erfolgt als Präsenzveranstaltung. Die Module zwei bis fünf sind als Selbstlerneinheiten mit Lern- und Erklärvideos konzipiert.</i></p> <p><i>Jedes Online-Modul hat einen Zeitumfang von circa 45–60 Minuten, die Präsenzveranstaltung erfolgt in einem zeitlichen Rahmen von circa 90 Minuten.</i></p>		
Online-treffen per Zoom	1. Modul Was bedeutet Demokratiebildung überhaupt?	Vorstellung des Fortbildungskonzepts	
		Begriffsklärung „Demokratiebildung“	
Online	2. Modul Welche Grundlagen benötigt Politische Bildung im Sachunterricht?	Beutelsbacher Konsens	Fachdidaktische Grundlagen
		Fachdidaktische Prinzipien	
	3. Modul Wie kommt Politische Bildung in den Sachunterricht?	3 Dimensionen des Politischen	
		Politikzyklus mit politikdidaktischen Kategorien	
Online	4. Modul Welche Rahmenvorgaben gibt es für Demokratiebildung im Sachunterricht?	Demokratiebildung im Bildungsplan BW, Leitfaden für Demokratiebildung und Perspektivrahmen Sachunterricht	Demokratiebildung in der Grundschule
	5. Modul Was sind Herausforderungen und Chancen für Demokratiebildung in der Grundschule?	Demokratiebildung in der Grundschule?! Herausforderungen und Gelingensbedingungen Vorstellung Arbeitsmaterial „Was ist los in Brummihäusern?“	
Präsenz	6. Modul Wie gestalten wir Demokratiebildung in der Grundschule ganz konkret?	„Durchspielen“ der Unterrichtseinheit „Was ist los in Brummihäusern?“ Reflexionsfragen und Klärung offener Fragen	

Abb. 2: Fortbildungskonzept „Demokratiebildung in der Grundschule“ (eigene Darstellung)

Fach Politikwissenschaft studiert haben. Gerade mit Blick auf die Vielperspektivität des Faches Sachunterricht leistet das entwickelte Fortbildungskonzept von der ersten bis zur dritten Phase der Lehrkräftebildung ein Angebot für eine breite Zielgruppe und knüpft an deren jeweilige Bedarfe an.

In die Konzeption der Fortbildung sind dabei Ergebnisse einer Studie von Maus (2024) eingeflossen, die im Rahmen der ersten Phase des FuN-Kollektivs „Heterogenität gestalten – starke Grundschulen entwickeln“ entstanden ist. Sie gibt sowohl Einblicke in die thematische Ausgestaltung des Sachunterrichts im Grundschulalltag als auch in die Ursachen für die Vernachlässigung politischer Themen in diesem Fach. In den in der Studie zugrundeliegenden Interviews berichteten Lehrkräfte, im Sachunterricht vor allem biologische Aspekte zu behandeln. „Politische Inhalte werden nicht explizit, sondern, wenn überhaupt, implizit in anderen Themengebieten, vorzugsweise im Bereich des sozialen Lernens, behandelt“ (Maus, 2024, S. 183). Als eine Ursache konstatiert Maus (2024, S. 184), dass politische Themen „aufgrund ihrer Dynamik, Komplexität und Kontroversität als didaktisch anspruchsvoll empfunden“ werden. Inhaltlich vermittelt die Fortbildung in Anlehnung an die sechs formulierten Leitfragen einerseits politikdidaktisches Grundlagenwissen und greift andererseits aktuelle Herausforderungen und Gelingensbedingungen von Demokratiebildung in der Grundschule mit Blick auf die aktuellen Rahmenvorgaben auf. Darüber hinaus wird im letzten Lernmodul an einer Unterrichtseinheit mit konkretem Unterrichtsmaterial aufgezeigt, wie Demokratiebildung in der Grundschule konkret gestaltet werden kann (siehe Abb. 2).

3.2 Dauer der Fortbildung

Mit einer längeren Dauer der Fortbildung geht nicht automatisch eine höhere Wirksamkeit einher (Lipowsky, 2019). Verallgemeinernde und grundsätzliche Aussagen über eine optimale Dauer sind insbesondere auch aufgrund der spezifischen Ziele, Inhalte und Konzeptionen von Professionalisierungsmaßnahmen nicht möglich. Wenn jedoch Inhalte gemäß des Professionsverständnisses des kompetenzorientierten Ansatzes erprobt und reflektiert werden sollen, setzt dies im Umkehrschluss eine entsprechende Dauer voraus, die über einmalige und punktuelle Veranstaltungen hinaus geht.

Mit synchronen und asynchronen Lernphasen ist die Fortbildung „Demokratiebildung in der Grundschule“ im Blended-Learning-Format konzipiert und besteht aus insgesamt sechs Lernmodulen (siehe Abb. 3). Nach einer gemeinsamen Auftaktveranstaltung (Modul 1) stellt die Selbstlernereinheit mitsamt der Lern- und Erklärvideos (Modul 2 bis Modul 5) den Kern des Fortbildungskonzepts dar. Bis auf das abschließende Präsenz-Lernmodul (Modul 6) finden alle Lernmodule online statt. Für jedes Lernmodul ist – abhängig vom individuellen Arbeitstempo – ein Zeitrahmen von ca. 60–90 Minuten erforderlich. Die gesamte Fortbildung bezieht sich je nach Zielgruppe auf einen Zeitraum von ca. vier Wochen.

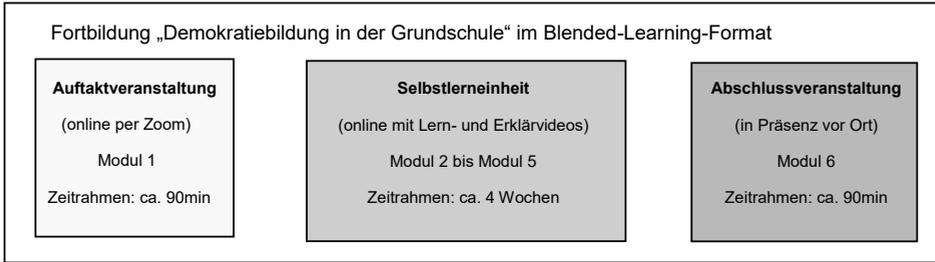


Abb. 3: Übersicht Fortbildungsformat (eigene Darstellung)

3.3 Erleben der eigenen Wirksamkeit

Lipowsky und Rzejak (2012) unterscheiden vier Ebenen, auf denen Lehrerfortbildungsmaßnahmen Wirkung entfalten können: (1) Reaktionen der teilnehmenden Lehrkräfte; (2) Lernen der Lehrer:innen; (3) Veränderungen im unterrichtlichen Handeln der Lehrpersonen; (4) Entwicklung der Schülerinnen und Schüler. Das Erleben der eigenen Selbstwirksamkeit ist hinsichtlich des Lernens der Lehrer:innen Gegenstand der beforschenden Interventionsstudie, ebenso die Kompetenzfacette des politikdidaktischen Professionswissens. Hierfür wurde auf Grundlage des oben bereits erwähnten Forschungsprogramms Professionelle Kompetenz von Politiklehrer:innen (Weschenfelder, 2014) ein Arbeitsmodell (siehe Abb. 4) abgeleitet, das die Facetten des politikdidaktischen Wissens, der Überzeugungen zum Lehren und Lernen sowie die Selbstbilder hinsichtlich der Selbstwirksamkeitserwartung zum Gegenstand hat. Das Modell verortet die Selbstwirksamkeit dabei als Teil motivationaler Orientierungen.

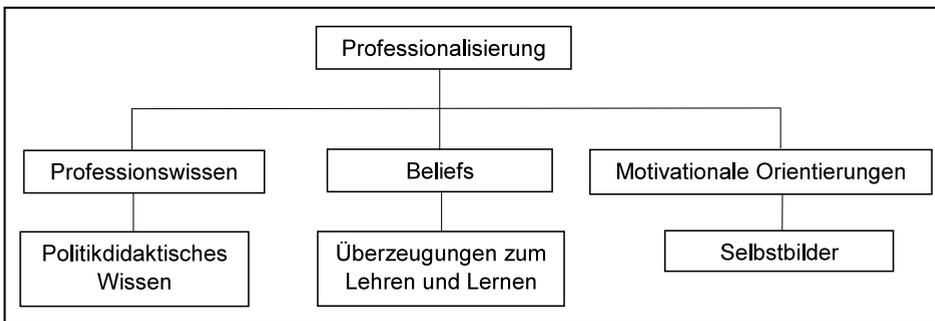


Abb. 4: Arbeitsmodell der Interventionsstudie (eigene Darstellung)

Selbstwirksamkeitserwartungen können sich sowohl auf allgemeine und kontextspezifische Situationen als auch auf Individuen oder Gruppen beziehen (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Gegenstand der Interventionsstudie ist die individuelle Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf die Behandlung von „Demokratiebildung“ im Sachunterricht. Von Interesse ist dabei insbesondere auch der Zusammenhang zwischen politikdidaktischem Wissen und kontextspezifischer Selbstwirk-

samkeitserwartung. Basierend auf den eingebetteten und bearbeiteten Arbeitsaufgaben wird den Teilnehmenden der individuelle 'Lernzuwachs' in der Lernplattform Moodle per Feedbackfunktion rückgemeldet, sodass Ihnen Ihre eigene Wirksamkeit in Bezug auf den Aspekt des Lernerfolgs verdeutlicht wird.

3.4 Erprobung in der Praxis

Wirksame Fortbildungskonzepte gehen über reine Inputphasen hinaus, indem sie ermöglichen, Fortbildungsinhalte in das eigene Handeln zu integrieren und im Unterricht selbst zu erproben (Harris, Graham & Adkins, 2015). Nicht nur durch die Zeitstruktur der Fortbildungsmaßnahme, sondern auch durch das zur Verfügung gestellte Unterrichtsmaterial wird die Fortbildung diesem Merkmal in doppelter Hinsicht gerecht. Die Inhalte des Unterrichtsmaterials fungieren dabei über die Lernmodule hinweg als Praxis- und Unterrichtsbeispiele. Die Arbeit mit dem Unterrichtsmaterial erfolgt nicht nur punktuell und erst am Ende der Fortbildung, sondern ist bereits in die Lern- und Erklärvideos integriert, begleitet also den individuellen Lernprozess fortwährend.

Die politische Bildung steht vor der doppelten Herausforderung, dass Heterogenität nicht nur Bedingung, sondern zugleich auch Inhalt und Unterrichtsgegenstand ist (Maus & Schöne, 2022). Heterogenität kann gestaltet werden, indem differenzierende Zugänge zum Politischen ermöglicht werden. Verbunden mit der Leitfrage „Wie gestalten wir Demokratiebildung in der Grundschule ganz konkret?“ behandelt die im Präsenzmodul verortete Unterrichtseinheit (Klassenstufe 4) am Beispiel des fiktiven Orts Brummihäusen eine kommunalpolitische Streitfrage: „Wie kann die Gemeinde mit dem erhöhten Verkehrsaufkommen umgehen, welches das Dorf und seine Einwohner:innen belastet?“ Ziel der Unterrichtseinheit ist, dass die Schüler:innen anhand eines ihrer Lebenswelt nahen Beispiels erfahren, was Politik u. a. ist, nämlich der Streit um die Gestaltung des öffentlichen Raums, bei dem die Interessen verschiedener Akteure zu berücksichtigen sind (Link & Schöne, 2024). Die Unterrichtseinheit zeigt dabei unter besonderer Berücksichtigung von Lern- und Erklärvideos die Potenziale der eingesetzten Medien und Methoden für einen differenzierenden und zielgruppengerechten Unterricht in heterogenen Lerngruppen auf. Der Einsatz von Lern- und Erklärvideos ermöglicht ein auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen abgestimmtes Lernen: Die Schüler:innen können in ihrem individuellen Tempo lernen und Inhalte bei Bedarf wiederholen und ggf. auch individualisiert mit Untertiteln ansehen.

Im Rahmen des abschließenden Präsenzmoduls und der vorgestellten Unterrichtseinheit werden zudem weitere zentrale Merkmale eines lernwirksamen Unterrichts thematisiert und diskutiert, so zum Beispiel der Aspekt der kognitiven Aktivierung und die inhaltliche Klarheit der Unterrichtsstruktur. In dieser synchronen Phase der Abschlussveranstaltung nehmen die Fortbildner:innen eine zentrale Rolle ein. Lipowsky (2019) betont zu Recht den Einfluss der Fortbildner:innen selbst auf den Erfolg von Fortbildungen, etwa durch die jeweilige fachliche Expertise, die Klarheit und Verständlichkeit in der Präsentation der Inhalte oder die

Fähigkeit für die Auseinandersetzung mit den Fortbildungsinhalten zu begeistern. Die Auseinandersetzung mit Aspekten eines lernwirksamen Unterrichts stellt ein weiteres, von Lipowsky (2019) formuliertes, Merkmal wirksamer Fortbildungen dar.

4 Arbeit mit Lern- und Erklärvideos: Fortbildung im eigenen Rhythmus

Als Präsentationsmedium prägen Lern- und Erklärvideos die inhaltliche Auseinandersetzung und die Arbeit der Teilnehmenden in den asynchronen Phasen (Module 2 bis 5) des vorgestellten Fortbildungskonzepts. Die o. g. Kriterien spiegeln sich in diesen asynchronen Phasen in der inhaltlichen und didaktisch-methodischen Gestaltung der Videos unmittelbar wider. In Lern- und Erklärvideos werden verschiedene visuelle und audiovisuelle Elemente verwendet, wie zum Beispiel Animationen, Grafiken, Diagramme oder Texteinblendungen, um den Inhalt anschaulich zu vermitteln (Uçarat, 2022). In Abgrenzung zu anderen Begrifflichkeiten wie Explaintys, Tutorials oder Legetrickvideos kennzeichnet die erstellten Lern- und Erklärvideos, dass in ihnen mindestens eine zu bearbeitende Aufgabe pro Video eingebettet ist, die zum Weiterdenken auffordert. Zudem findet eine Verknüpfung von Bild und Text statt, die den Lernprozess unterstützt, ohne sich in technischen oder visuellen Spielereien zu verlieren. Technisch wurden alle selbst erstellten Visualisierungen in Form von Piktogrammen umgesetzt. Im Vergleich zu Videos in Legetricktechnik beschränkt sich der Textumfang nicht nur auf die Verwendung von Stichworten oder Oberbegriffen, sondern führt zentrale und wesentliche Inhalte schriftlich aus. Der große Vorteil der erstellten Lern- und Erklärvideos besteht in der individuellen und zeitlich flexiblen Verwendung durch die Teilnehmenden. Die Videos können pausiert und zentrale Inhalte wiederholt werden. Insbesondere mit Blick auf die Zielgruppe der Grundschullehrkräfte – gerade im aktiven Schuldienst – stellt diese zeitliche Flexibilität einen nicht zu unterschätzenden Mehrwert dar. Die Lern- und Erklärvideos schaffen eine inhaltliche Grundlage für die gemeinsame Präsenzveranstaltung des letzten Lernmoduls (siehe Abb. 3), in der abschließend nicht nur offene Fragen geklärt werden und auf die Reflexion der Teilnehmenden eingegangen wird, sondern die Unterrichtseinheit „Was ist los in Brummhausen?“ zudem gemeinsam erörtert wird.

In Verknüpfung mit den oben dargelegten Merkmalen wirksamer Fortbildungen (Lipowsky, 2019) orientieren sich die erstellten Lern- und Erklärvideos an den Ausführungen und Kriterien von Kulgemeyer (2020) und Jesper (2020). Im dargestellten Fortbildungskonzept wurde dies folgendermaßen konkret umgesetzt:

Die Lern- und Erklärvideos ...

- (1) behandeln mit dem Thema „Demokratiebildung“ kein Randthema, sondern ein Thema, das in kultusministeriellen Verordnungen verankert ist sowie große gesellschaftliche und aktuelle Relevanz besitzt.
- (2) stellen praxisrelevante Planungs- und Analysemodelle (u. a. den Politikzyklus und die drei Dimensionen von Politik) für die Unterrichtsgestaltung vor und erläutern sie an konkreten Beispielen und Unterrichtsmaterialien („Was ist los in Brummihausen?“).
- (3) beschränken sich nicht auf das reine Erklären, sondern fordern und fördern durch eingebettete Aufgabenstellungen innerhalb der Lern- und Erklärvideos das eigenständige Weiterdenken.
- (4) nutzen die technischen Möglichkeiten des Mediums aus, verlieren sich aber nicht in visuellen Spielereien, sondern setzen auf die konsistente Verwendung von Piktogrammen als Visualisierungsform.
- (5) sind nach didaktisch-methodischen Grundsätzen gestaltet, behandeln die Teilnehmenden aber durch die Verwendung von Fachsprache nicht wie Kinder.

5 Ausblick: Implementierung und Evaluation der Intervention

Das dargestellte Fortbildungskonzept lässt sich mit Bezug auf das Schulentwicklungsmodell von Rolff (2016) auf der Mikroebene des Systems Schule verorten. In dem Zusammenspiel von Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung wird Entwicklung als individueller Prozess der Professionalisierung verstanden. Mit Blick auf die in Kapitel 3.3 ausgeführten Konstrukte ist die Begleitstudie als quasi-experimentelle Interventionsstudie mit Experimental- und Kontrollgruppe sowie drei Messzeitpunkten im Pre-, Post- und Follow-Up-Design angelegt und erfolgt online über das Programm SoSci Survey. Die Stichprobe umfasst Studierende des Lehramts für Grundschulen. Die Experimentalgruppe rekrutiert sich aus Seminaren im Rahmen des sozialwissenschaftlichen Sachunterrichts, während sich die Kontrollgruppe ohne Treatment aus Studierenden des naturwissenschaftlichen Sachunterrichts zusammensetzt. Beide Studierendengruppen werden an den beforschten Hochschulen getrennt voneinander ausgebildet. Die Interventionsstudie verfolgt die übergeordnete Forschungsfrage, inwieweit das entwickelte Fortbildungskonzept zur Professionalisierung von (angehenden) Grundschullehrkräften im Bereich der Demokratiebildung beiträgt.

Die Ergebnisse der o. g. Studie von Maus (2024, S. 185) zeigen, dass „der kleine Teil an Befragten, welcher über eine politikbezogene Ausbildung und/oder Fortbildung verfügt, weniger Schwierigkeiten beim Unterrichten über politische Themen hat“. Zudem führt er aus: „Wenn diese Personen politische Bildung gestalten, dann erleben sie die Kinder als durchaus politisch interessiert, was wiederum zur Folge hat, dass weitere politische Themen angebahnt werden“ (Maus, 2024, S. 185). Das

vorgestellte Fortbildungskonzept leistet genau hier einen Beitrag, indem es in Form eines innovativen Lehr- Lernangebots mit synchronen und asynchronen Phasen im Blended-Learning-Format einen Weg zur Stärkung der Demokratiebildung in der Grundschule über die Förderung der Lehrkräfteprofessionalität aufzeigt.

Literatur

- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Baumgardt, I. & Lange, D. (2022). Einleitung. In I. Baumgardt & D. Lange (Hrsg.), *Young Citizens. Handbuch politische Bildung in der Grundschule* (S. 12–16). Bundeszentrale für politische Bildung. https://doi.org/10.30965/9783657791163_003
- BMFSFJ, Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend. (2020). 16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter. Bundestagsdrucksache 19/24200. <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/16-kinder-und-jugendbericht-162238>
- Cramer, C. & Drahmman, M. (2019). Professionalität als Meta-Reflexivität. In M. Syring & S. Weis (Hrsg.), *Lehrer(in) sein – Lehrer(in) werden – die Profession professionalisieren* (S. 17–33). Klinkhardt.
- Cramer, C. (2020). Professionstheorien. Überblick, Entwicklung und Kritik. In M. Harant, U. Küchler & P. Thomas (Hrsg.), *Theorien! Horizonte für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 111–128). Tübingen University Press.
- Europarat. (2018). *Kompetenzen für eine demokratische Kultur. Gleichberechtigtes Zusammenleben in kulturell unterschiedlichen demokratischen Gesellschaften*. Council of Europe.
- Goll, E.-M. & Goll, T. (2023). Politisches Lernen. In E.-M. Goll & T. Goll (Hrsg.), *Grundlagen zur Didaktik des gesellschaftswissenschaftlichen Sachunterrichts* (S. 55–72). Wochenschau. <https://doi.org/10.46499/1409>
- Harris, K. R., Graham, S. & Adkins, M. (2015). Practice-based professional development and selfregulated strategy development for Tier 2, at-risk writers in second grade. *Contemporary Educational Psychology*, 40, 5–16. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.02.003>
- Himmelman, G. (2001). *Demokratie-Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Studienbuch*. Wochenschau.
- Jesper, U. (2020). Videos in der Aus- und Fortbildung von Lateinlehrkräften. In S. Dorgerloh & K. D. Wolf (Hrsg.), *Lehren und Lernen mit Tutorials und Erklärvideos* (S. 179–181). Beltz.
- KMK, Kultusministerkonferenz (2018). *Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule*. Beschluss vom 06.03.2009 i.d.F. vom 11.10.2018. <https://www.kmk.org/themen/allgemein->

- bildende-schulen/weitere-unterrichtsinhalte-und-themen/demokratiebildung.html
- Kolleck, N. & Stackfleth, T. (2021). Demokratie von Anfang an – die Entwicklung demokratischer Kompetenz in der Grundschule. In T. Simon (Hrsg.), *Demokratie im Sachunterricht – Sachunterricht in der Demokratie* (S. 39–52). https://doi.org/10.1007/978-3-658-33555-7_3
- Kulgemeyer, C. (2020). Didaktische Kriterien für gute Erklärvideos. In S. Dorgerloh & K. D. Wolf (Hrsg.), *Lehren und Lernen mit Tutorials und Erklärvideos* (S. 70–75). Beltz.
- Link, S. & Schöne, H. (2024). Was ist los in Brummihausen? Politik lernen in heterogenen Lerngruppen. *Fördermagazin Sekundarstufe*, 5(1), 14–22.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2012). Lehrerinnen und Lehrer als Lerner – Wann gelingt der Rollentausch? Merkmale und Wirkungen effektiver Lehrerfortbildungen. *Schulpädagogik heute*, 5(3), 1–17.
- Lipowsky, F. (2019). Wie kommen Befunde der Wissenschaft in die Klassenzimmer? – Impulse der Fortbildungsforschung. In C. Donie, F. Foerster, M. Obermayr, A. Deckwerth, G. Kammermeyer, G. Lenske, M. Leuchter & A. Wildemann (Hrsg.), *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer* (S. 144–161). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26231-0_18
- Maus, D. & Schöne, H. (2022). Heterogenität braucht politische Bildung. In R. Grassinger, N. Hodaie, S. Immerfall, A. Kürzinger & S. Schnebel (Hrsg.), *Heterogenität in Grundschulen. Mehrperspektivische Zugänge* (S. 97–110). Waxmann.
- Maus, D. (2024). Demokratiebildung in der Grundschule. In H. Schöne & G. Carmele (Hrsg.), *Demokratiebildung in der Schule. Kontroversen um das Bildungsziel Demokratie* (S. 175–189). Wochenschau.
- Massing, P. & Weißenö, G. (1995). *Politik als Kern der politischen Bildung. Wege zur Überwindung unpolitischen Politikunterrichts*. Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-97299-6>
- Massing, P. (2011). *Politikdidaktik als Wissenschaft. Ausgewählte Aufsätze*. Wochenschau.
- Mieg, H. A. (2016). Profession: Begriffe, Merkmale, gesellschaftliche Bedeutung. In M. Dick, W. Marotzki & H. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 27–39). Klinkhardt.
- MK BaWü, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (Hrsg.). (2019). *Demokratiebildung. Schule für Demokratie, Demokratie für Schule*. <https://km.baden-wuerttemberg.de/de/schule/faecheruebergreifend/demokratiebildung>.
- Möller, K. (2023). Demokratische Bildung. Grundlegende Begriffe und Verständnisse. In K. Möller, F. Neuscheler & F. Steinbrenner (Hrsg.), *Demokratie gestalten! Herausforderungen und Ansätze für Bildungs- und Sozialarbeit* (S. 16–31). Bundeszentrale für politische Bildung.
- Oberle, M. (2023). Demokratiebildung in der Schule. In K. Möller, F. Neuscheler & F. Steinbrenner (Hrsg.), *Demokratie gestalten! Herausforderungen und Ansätze für Bildungs- und Sozialarbeit* (S. 62–73). Bundeszentrale für politische Bildung.

- Rolff, H.-G. (2016). *Schulentwicklung kompakt. Modell, Instrumente, Perspektiven*. Beltz.
- Schöne, H. (2022). Politikwissenschaftliche Lehrer/innenbildung in Baden-Württemberg. Stärken und Entwicklungspotenziale. In H.-J. Bieling, B. Ewert, M. Haus, M. Oberle & A. Wohnig (Hrsg.), *Politikwissenschaft trifft Politikdidaktik: Stand und Perspektiven der politikwissenschaftlichen Lehrerbildung* (S. 89–110). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-36829-6_7
- Schöne, H. & Carmele G. (2024). Demokratiebildung in der Schule. Zur Einführung. In H. Schöne & G. Carmele (Hrsg.), *Demokratiebildung in der Schule. Kontroversen um das Bildungsziel Demokratie* (S. 7–24). Wochenschau. <https://doi.org/10.46499/2097>
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Zeitschrift für Pädagogik Beiheft 44. Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (S. 28–53). Beltz.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. <https://doi.org/10.2307/1175860>
- Tenorth, H. E. (1977). Professionen und Professionalisierung. Ein Bezugsrahmen zur historischen Analyse des Lehrers und seiner Organisationen. In M. Heine mann (Hrsg.), *Der Lehrer und seine Organisation* (S. 457–475). Klett.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57. Beiheft, 202–224.
- Uçarat, Y. B. (2022). Einsatz von Erklärvideos im Sachunterricht. In M. Haider & D. Schmeinck (Hrsg.), *Digitalisierung in der Grundschule. Grundlagen, Gelingensbedingungen und didaktische Konzeptionen am Beispiel des Fachs Sachunterricht* (S. 197–210). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5938-15>
- van Deth, J. W., Abendschön, S., Rathke, J. & Vollmar, M. (Hrsg.). (2007). *Kinder und Politik. Politische Einstellungen von jungen Kindern im ersten Grundschuljahr*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90587-7>
- Weinert, F. E. (Hrsg.). (2001). *Leistungsmessungen in Schulen*. Beltz.
- Weißeno, G. (2024). Qualitätsvoller Politikunterricht als Demokratiebildung. In H. Schöne & G. Carmele (Hrsg.), *Demokratiebildung in der Schule. Kontroversen um das Bildungsziel Demokratie* (S. 162–174). Wochenschau.
- Weschenfelder, E. (2014). *Professionelle Kompetenz von Politiklehrkräften – Eine Studie zu Wissen und Überzeugungen*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-04193-9>

Heterogenität, Lesekompetenz und Bildungserfolg

Zur Gestaltung eines heterogenitätssensiblen Leseunterrichts in der Primarstufe

Wolfgang Bay

Abstract

Der vorliegende Artikel beschreibt die Herausforderungen und Strategien zur Förderung der Lesekompetenz in deutschsprachigen Schulsystemen vor dem Hintergrund sozial-ökonomischer Bildungsungleichheiten. Basierend auf der PISA-Studie 2000 sowie aktuellen Untersuchungen wie dem IQB-Bildungstrend 2021 und IGLU 2021 zeigt der Beitrag, dass bestehende Ungleichheiten in der Lesekompetenz weiterhin persistieren. Die Analyse fokussiert auf die Notwendigkeit eines heterogenitätssensiblen Leseunterrichts, der die verschiedenen Ausgangslagen und Bedürfnisse der Schüler:innen berücksichtigt. Der Artikel diskutiert, wie bisherige Ansätze zur Verbesserung der Lesekompetenz und zur Förderung der Bildungsgerechtigkeit konzipiert waren und welche Maßnahmen ergriffen werden müssen, um einen effektiven, auf Vielfalt abgestimmten Leseunterricht in der Primarstufe zu etablieren. Im Rahmen des Projektes „ProLuD“ (Professionell Lesen unterrichten im Zeitalter der Digitalität) werden spezifische Wissensfacetten und professionelle Haltungen von Lehrkräften untersucht, die erforderlich sind, um im digitalen Zeitalter einen heterogenitätssensiblen und leistungsfördernden Leseunterricht zu gestalten. Abschließend werden die Limitationen der Studie und die Implikationen für die zukünftige Lehrerbildung und Unterrichtspraxis diskutiert.

Keywords: Heterogenitätssensibler Leseunterricht, Professionalisierung, Lesekompetenz, Primarstufe, Bildungsgerechtigkeit, Professionell Lesen unterrichten im Zeitalter der Digitalität (ProLuD)

1 Lesekompetenz, Heterogenität und Professionalisierung

Die PISA-Studie 2000 – wie auch immer man diese inhaltlich und methodisch bewerten mag – initiierte eine intensive bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Debatte über Lesekompetenz und sozial-ökonomische Bildungsungleichheiten in deutschsprachigen Schulsystemen. Sie kann gar als „lesedidaktische Zeitenwende“ (Gailberger & Sappok, 2021) bezeichnet werden und fungiert als Brennglas der schulpädagogischen Diskussion um Heterogenität. Diese Diskussionen mün-

deten in eine verstärkte Auseinandersetzung mit schulischer Heterogenität (Weber, 2003), eine Intensivierung des schulpädagogischen Differenzdiskurses (Budde, 2012; Hopf, 2003) und in eine Neuausrichtung der Fachdidaktik Deutsch (Abraham et al., 2003; Frederking, 2014). Bildungspolitisch wurde PISA als Aufdeckung der meritokratischen Illusion interpretiert, was zu einer Neuausrichtung in der Lehrkräfteausbildung führte, insbesondere in Bezug auf den Umgang mit Heterogenität (Geißler, 2012; Keuffer, 2007; KMK, 2002). Aktuelle Studien wie der IQB-Bildungstrend 2021 (Stanat et al., 2022) und IGLU 2021 (McElvany et al., 2023) zeigen jedoch, dass die Ungleichheiten in der Lesekompetenz persistieren. Dies liegt unter anderem daran, dass didaktische Strategien fehlen, die die Entwicklung von Lesekompetenz in einem heterogenitätssensiblen Leseunterricht adressieren. Der vorliegende Beitrag möchte sich diesem komplexen Problem widmen. Er versucht, Antworten darauf zu finden,

a) warum es bisher nicht gelungen ist, einen Leseunterricht zu etablieren, der die Ausgangslagen und Bedürfnisse der Schüler:innen ernst nimmt und somit einen Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit leistet,

b) welche Maßnahmen ergriffen werden müssten, um einen solchen heterogenitätssensiblen Leseunterricht in der Primarstufe zu ermöglichen und

c) warum dies ein Schritt sein könnte auf dem Weg zur Desillusionierung der meritokratischen Illusion.

Dazu werden im kommenden Abschnitt Ausgangsprobleme für fehlgeschlagene Bemühungen bzgl. der Auflösung von Bildungsungerechtigkeit im schulpädagogischen Heterogenitätsdiskurs skizziert und die Möglichkeit einer Harmonisierung durch einen Fokus auf die Lesefähigkeit diskutiert. Den Theorieteil schließt eine Skizzierung der Professionalisierungsdebatte rund um den Leseunterricht ab, der die Frage aufwirft, was Primarstufenlehrer:innen können müssten, um einen wirkamen und heterogenitätssensiblen Leseunterricht anzubieten. Dieser Frage widmet sich daraufhin der empirische Teil. Auszüge aus der Delphi-Stufe des Projektes „Professionell Lesen unterrichten im Zeitalter der Digitalität (ProLuD)“ werden vorgestellt und diskutiert. Abschließend wird ein Fazit gezogen, die Limitationen der Studie besprochen und ein kleiner Ausblick gegeben.

2 Zwischen Anspruch und Wirklichkeit – Heterogenität im Bildungsdiskurs

In der schulpädagogischen Diskussion wurde der Transfer des erziehungswissenschaftlichen Differenzdiskurses unter der Überschrift der Heterogenität geleistet. Anders als im erziehungswissenschaftlichen Differenzdiskurs, der zwischen den Polen „Kritik an der pädagogischen Missachtung von Vielfaltigkeit“ und „Kritik an der pädagogischen Konstruktion von Differenz“ verortet ist (Lambrecht 2024, S. 175), bewegt sich der schulpädagogische Heterogenitätsdiskurs zwischen den Phrasen „Heterogenität als Herausforderung“ und „Heterogenität als Chance“. Der

fundamentale Unterschied liegt darin, dass Heterogenität als schulisches Paradigma gesetzt wird, ohne dass die Chiffre, die die (lern-)relevanten Unterschiede der Schüler:innen bezeichnet, an sich thematisiert wird (Budde, 2012). Vielmehr sind vermeintlich „unversöhnliche Gegensätze“ (Budde, 2012, S. 63) in der schulischen Homogenisierungsorientierung und der gesellschaftlich existierenden Pluralität zu erkennen. Die generischen Faktoren für diesen Umstand verortet Emmerich und Hormel (2013) in der historischen Entwicklung der Institution Schule in einer demokratischen Gesellschaft. Der Anspruch einer solchen Institution ist seit der Etablierung des modernen Schulsystems die Verankerung eines meritokratischen Prinzips, in dem askriptive Gruppenmerkmale ausgehebelt und tatsächliche lern- und leistungsbezogene Chancengleichheit hergestellt würde. Nicht nur die Erfahrung, sondern auch eine kausallogische Aporie deuten in diesem Zusammenhang auf ein Matching-Problem hin: Die Frage, wie Lern- und Leistungsmerkmale und askriptive Merkmale harmonisch koordiniert werden können, ist bisweilen noch weitgehend unbeantwortet (Emmerich & Hormel 2013). Dies liegt unter anderem daran, dass die Dekonstruktion von Determinationen als Absolutum angenommen wird, während praxeologisch betrachtet eher von einem Prozess ausgegangen werden muss.

2.1 Lesekompetenz als Schlüssel zur Bildungsgerechtigkeit

Entscheidend scheint zu sein, Prädiktoren für Bildungserfolg auszumachen, deren Veränderung in schulischen Settings möglich ist. Eine solche Transformation kann den Prozess der Dekonstruktion anstoßen und gleichzeitig Wagenhebereffekte für eine höhere Bildungsgerechtigkeit initiieren. In diesem Zusammenhang erweist sich die Lesefähigkeit als Schlüsselkompetenz und entscheidender Faktor: Sie ist nicht nur ein Werkzeug zum Erwerb von Wissen und eine wesentliche Kompetenz zur Teilhabe an gesellschaftlichen sowie kulturellen Prozessen; sie ist auch entscheidender Prädiktor für Bildungserfolg (Ditton & Maaz, 2022). Dies hängt vor allem damit zusammen, dass Lesen auch in einem Zeitalter der Digitalität nicht an Relevanz verloren hat, sondern sein Stellenwert weiter steigt und sich die Anforderungen an das Lesen in Digitalität verändern (Gold, 2023). Damit steigt die Komplexität des „Learning to read“ und es nimmt eine noch wesentlichere Stellung ein, da ein „Reading to learn“ im schulischen Unterricht früher verortet und verlangt wird. Die anthropologische Prämisse des selbstständig lernenden Kindes, nach der sich im pädagogischen Handeln sowohl Telos als auch Methode richtet, verlangt in Kontexten wie der Wochenplanarbeit und der materialgestützten Differenzierung die eigenständige Aneignung von Wissen – und diese geschieht immer noch primär über Schrift (Feilke, 2022).

Beachtet man diese Umstände, wird die Tragweite solcher Ergebnisse wie die der grundschulbezogenen Leseleistungsstudien deutlicher. Die IGLU-Studien seit 2016 deuten auf einen bedenklichen Rückgang der Leseleistungen unter deutschen Viertklässlern hin, mit einer Zunahme leistungsschwacher Schüler:innen und anhaltenden sozialen Disparitäten (Lorenz et al., 2023). Dies spiegelt sich auch in

den nationalen Befunden wider: Im IQB-Bildungstrend 2021 wird ein signifikanter Rückgang des Leseniveaus bestätigt, der auf einen umfangreichen Kompetenzverlust hindeutet (Schneider & Wittig, 2022). Eine Zurückhaltung von Grundschullehrkräften gegenüber lesebezogenen Fortbildungen trägt zusätzlich zu dieser Problematik bei (Schilcher et al., 2023).

Diese Ergebnisse weisen auf ein grundlegendes Problem hin: Kinder, die bis zum Ende der zweiten Klasse keine flüssige Lesefähigkeit erlangen, haben auch bis zum Ende der dritten Klasse kaum Fortschritte zu verzeichnen, was die Wichtigkeit frühzeitiger differenzierter Fördermaßnahmen unterstreicht (Röttig et al., 2021). Dies impliziert eine dringende Notwendigkeit für pädagogische Anpassungen im Hinblick auf einen heterogenitätssensiblen Leseunterricht, der allen Kindern gerecht wird und zukunftsfähige Lesekompetenzen vermittelt.

Auch wenn sich in der lesedidaktischen Forschung seit 2000 sowohl die Kompetenzmodellierung als auch die evidenzbasierten Fördermaßnahmen stark entwickelt haben (vgl. zusammenfassend Bay, 2022), sind diese Erkenntnisse bisher nicht in den real-existierenden Grundschulunterricht gelangt. Entscheidend ist also, didaktische Strategien zu entwickeln, die Prädiktoren für Bildungserfolg, wie Lesekompetenz, in einem heterogenitätssensiblen Leseunterricht adressieren. Diese Strategien sollten in der Lehrkräftebildung verankert werden, um eine höhere Bildungsgerechtigkeit zu fördern. Die Professionalisierung von Lehrkräften sowie deren handlungsleitende Wissens- und Haltungsfacetten werden nämlich als entscheidende Faktoren für diesen Theorie-Praxis-Konflikt ausgemacht (AG Leseverstehen, 2023).

2.2 Lehrerprofessionalität im Fokus

Die entscheidende Bedeutung der Unterrichtsqualität für das Lernen von Schüler:innen wird in etlichen Studien hervorgehoben (Cramer & Rothland, 2021). Signifikanter Faktor für die Beeinflussung des Unterrichtsprozesses ist dabei die Lehrkompetenz (Helmke, 2007). Empirische Untersuchungen unterstreichen die starke Korrelation zwischen der Expertise der Lehrkräfte und der Qualität des Unterrichts. Dies wird unter anderem durch die COACTIV-Studie (Baumert & Kunter, 2006) belegt. Auch weitere Studien konnten einen signifikanten Zusammenhang zwischen dem professionellen Wissen der Lehrkräfte, den Qualitätsmerkmalen des Unterrichts und den Leistungen der Schüler:innen nachweisen. Dabei spielen spezifische Wissensbestände sowie Überzeugungen bzw. professionelle Haltungen der Lehrkraft eine herausragende Rolle als effektive Prädiktoren für hohe Lernerfolge und erfolgreiche Unterrichtsprozesse – und somit auch für den Leistungsoutput (König, 2021).

Dieser multidimensionalen Kompetenzansatz basiert auf der Taxonomie von Shulman (1986), der Pedagogical Content Knowledge (PCK) als einen Eckpfeiler der Lehrer:innenprofessionalisierung etablierte. Diese Wissensfacette, die über reine Fachkenntnis hinaus das Verständnis für die Didaktik und die Vermittlung eines Fachgegenstandes inkludiert, hat die internationale Forschung zur Lehrpro-

fessionalität maßgeblich beeinflusst. Dabei rückt insbesondere das Verständnis für die Herausforderungen beim Lernen sowie die differenzierte Modellierung relevanter Sachverhalte in den Fokus. Im Kontext der Primarstufe und der Heterogenität der Lernenden tun sich jedoch gerade in lesedidaktischen Kontexten Forschungslücken auf, die auf eine unzureichende Betrachtung von PCK in diesen Bereichen hinweisen.

Die Folgestudien zu COACTIV in der Lese- und Literaturdidaktik, wie sie beispielsweise in dem Forschungsprojekt TEDS-LT (Blömeke et al., 2011) repräsentiert ist, bekräftigen die Bedeutung kompetenzorientierter Ansätze. In dem Projekt versuchte ein Forscher:innenteam unter der Leitung von Bremerich-Vos, das für den Lese- und Literaturunterricht der Sekundarstufe relevante fachliche und fachdidaktische Wissen von Lehramtsstudierenden in ein Kompetenzmodell zu überführen (Bremerich-Vos & Dämmer, 2013). Bei genauer Betrachtung des Projektes selbst und seiner Rezeption wird deutlich, dass die ausschließlich von den Autor:innen generierten Items dem breiten Feld literaturwissenschaftlicher und -didaktischer Diskussion nicht gerecht werden. Entsprechend hart fällt auch die fachinterne Kritik aus (Kämper-van den Boogaart, 2019). Die Autor:innen selbst räumen in den Veröffentlichungen der Ergebnisse ein, dass es nicht gelungen sei, in angemessenem Umfang Items für fachdidaktisches Wissen zu generieren, die in Relation zu unterrichtsrelevanten Handlungsoptionen stehen. Zudem fokussiert TEDS-LT ausschließlich die Sekundarstufe, was sie in ihrer Reichweite und im Umgang mit Heterogenität begrenzt.

Das in Regensburg und Augsburg beheimatete Projekt „Fachspezifische Lehrerkompetenz (FALKO)“ nahm Anstrengungen vor, die Schwächen von TEDS-LT auszumerzen, indem durch die Verwendung offener Itemformate unterrichtliche Handlungskompetenzen besser abgebildet werden sollten. Neben der projektinternen Expertise von Schilcher und Pissarek wurden in FALKO erstmals externe Expert:innen aus der Wissenschaft geladen, um die generierten Items zu bewerten (Pissarek, & Schilcher, 2017). Die im Rahmen des Projektes befragten Lehrkräfte sowie die Referendar:innen waren ausschließlich an der Sekundarstufe tätig, zu den Studierenden zählten auch einige mit dem Schwerpunkt Primarstufe.

Einen Fokus auf das Konstrukt Heterogenität legt dagegen die Dissertationsstudie von Meike Lietz zum Thema Leseerwerb und Leseschwierigkeiten (Lietz, 2021). Allerdings fokussiert Lietz ihre Studie auf Heilpädagog:innen und Förderschullehrer:innen, was in Anbetracht des Umfangs einer Qualifikationsarbeit verständlich ist, aber bei weitem nicht für praktische Belange ausreicht.

2023 veröffentlichte die AG Leseverstehen des Symposions Deutschdidaktik, in der sich führende Leseforscher:innen und -didaktiker:innen organisieren, ein Positionspapier, in dem sie die Notwendigkeit einer gesteigerten Professionalisierung von Lehrkräften im Bereich des Lesens betont (AG Leseverstehen, 2023). Während dieser Fokus auf die Lesekompetenz als Schlüssel für Bildungserfolg unbestreitbar wertvoll ist, zeichnet sich jedoch auch hier eine Tendenz ab, die die Vielschichtigkeit heterogenitätsbezogenen Professionswissens möglicherweise auf Aspekte der Leistungsdiagnostik reduziert. Dass eine Stärkung der Heterogenitätssensibilität

jedoch angezeigt wäre, attestieren Winkler und Bräuer bereits 2012 in einer Gesamtschau vieler damals aktueller Studien. Gerade Lehrkräfte an Grundschulen seien oft unzureichend auf die Vielfalt in ihren Klassen vorbereitet. Zudem fehle ihnen die notwendige Anpassungsfähigkeit im Unterricht, um auf die individuellen Bedürfnisse und Potenziale der Schüler:innen einzugehen. Insgesamt wird somit die dringende Notwendigkeit deutlich, die Diskurse über die Förderung der Lesekompetenz zu erweitern und zu vertiefen, um eine wirkliche Transformation des Leseunterrichts zu ermöglichen.

Die Bedeutung der Lehrkompetenz für die Gestaltung eines effektiven Leseunterrichts wird durch die Ergebnisse der TEDS-LT- und FALKO-Studien unterstrichen. Die TEDS-LT-Studie konnte nachweisen, dass ein fundiertes pädagogisch-didaktisches Wissen (PCK) entscheidend für den erfolgreichen Leseunterricht ist und Lehrkräfte mit höherer Kompetenz den Unterricht besser an die Bedürfnisse der Schüler:innen anpassen können. Die FALKO-Studie bestätigt diese Erkenntnisse und erweitert sie dahingehend, dass das Zusammenspiel zwischen fachspezifischem und fachdidaktischem Wissen ein wesentlicher Bestandteil der Lehrkompetenz darstellen und Lehrkräfte mit hohen Ausprägungen in beiden Wissensarten besser in der Lage sind, Unterricht effektiv zu gestalten und auf die Lerner:innenanforderungen einzugehen.

Beide Studien betonen die Notwendigkeit der Differenzierung und Anpassung des Unterrichts an die unterschiedlichen Bedürfnisse der Schüler. Das Projekt ProLuD zielt darauf ab, diese Erkenntnisse zu erweitern, indem es die spezifischen Wissensfacetten und professionellen Haltungen identifiziert, die erforderlich sind, um einen heterogenitätssensiblen Leseunterricht im Zeitalter der Digitalität für die Primarstufe anzubieten.

3 Empirische Einblicke: Das Projekt „ProLuD“ und sein Beitrag zu einem heterogenitätssensiblen Leseunterricht

3.1 Fragestellung und Methode

ProLuD zielt darauf ab, ein Modell des lesebezogenen Professionswissens von Primarstufenlehrkräften zu entwickeln, das die Aspekte der Digitalität und Heterogenität integriert. Diese Wissensfacetten sollen gezielt in der Lehrkräftebildung vermittelt werden, um die Gestaltung eines heterogenitätssensiblen Leseunterrichts zu ermöglichen. Die zentrale Fragestellung des Projektes lautet:

Über welche Wissensfacetten und professionellen Haltungen sollten (angehende) Primarstufenlehrkräfte verfügen, um einen heterogenitätssensiblen und wirksamen Leseunterricht im Zeitalter der Digitalität anbieten zu können?

Um sich einer Antwort zu nähern, wurde in einem ersten Schritt eine fünfstufige modifizierte Delphi-Studie konzipiert, an der 246 Expert:innen aus der akademischen Forschung, der pädagogischen Praxis und Verbänden zur Leseförderung beteiligt sind. Diese Fachleute umfassen:

- Akademische Expert:innen aus dem deutschsprachigen Raum, darunter renommierte Professor:innen und Postdocs aus den Bildungswissenschaften und der Lese- und Literaturdidaktik mit spezifischem Forschungsinteresse im Leseunterricht.
- Praktiker:innen, die nicht nur über umfangreiche Erfahrung im Unterrichten in der Primarstufe (> 10 Jahre) verfügen, sondern auch in der Lehrer:innenbildung und -fortbildung aktiv sind. Diese Doppelqualifikation verspricht einen tiefen Einblick in aktuelle pädagogische Herausforderungen und praxisnahe Lösungsansätze.
- Vertreter:innen von Leseförderverbänden, die sowohl theoretisches Wissen als auch praktische Erfahrung in der Implementierung von Leseförderprogrammen mitbringen und somit einen wichtigen Beitrag zum Brückenschlag zwischen Theorie und Praxis leisten können.

Die Delphi-Methode wurde gewählt, um die Expertise der Beteiligten zur Einschätzung und Prognose des noch nicht ausreichend erforschten lesebezogenen Professionswissens zu nutzen (Kaynak et al., 1994; Rowe et al., 1991; Häder & Häder, 2000). Delphi-Studien gelten als wertvoll, um systematisch Wissen zu extrahieren und konsensbasierte Modelle in Feldern zu generieren, die durch unsicheres oder lückenhaftes Wissen gekennzeichnet sind. Mit Häder (2014, S. 25) und Cuhls (2019, S. 6, 25) wird die iterative, rückgekoppelte und reflexive Natur des Delphi-Prozesses hervorgehoben, um eine fundierte Urteilsbildung unter Expert:innen zu ermöglichen.

ProLuD-Delphi beabsichtigt, ein Facettenmodell des lesebezogenen Professionswissens für die Primarstufe zu entwickeln. Dieses Modell soll die am höchsten bewerteten Wissens- und professionellen Haltungsbereiche abbilden, aber auch die an der Peripherie gelagerten. Das Ziel dabei ist, einen Orientierungsrahmen zu schaffen und eine Diskussionsgrundlage für die Deutschdidaktik im Sinne einer anwendungsorientierten Grundlagenwissenschaft zu liefern (Bay, 2024). Nach ProLuD-Delphi soll dieses Facettenmodell empirisch geprüft werden. Im besonderen Fokus dieses Artikels steht dabei das heterogenitätsbezogene fachdidaktische Wissen, das ein Schlüsselement in der Leseförderung darstellt.

3.2 Vorgehen, exemplarische Analysen und Ergebnisse

Die in der ersten Phase durchgeführten Interviews wurden mit 11 akademische Expert:innen und 11 Praktiker:innen realisiert, ergänzt durch zwei Vertreter:innen von Leseförderverbänden, und dienten der Generierung von Fragebogenitems. Die Daten wurden durch ein leitfadengestütztes Verfahren gewonnen und durch drei abhängige Rater:innen inhaltsanalytisch analysiert (Kuckartz & Rädiker, 2023), um einen Pool von 153 Items über sechs Kategorien zu destillieren. Die qualitative Inhaltsanalyse wurde mittels einer deduktiv-induktiven Kategorienbildung durchgeführt. Zunächst wurden die Transkripte der Interviews codiert und einfache Kate-

gorien gebildet. In weiteren Analysedurchläufen wurden diese Kategorien zu Ober- und Unterkategorien geclustert.

Um die methodische Vorgehensweise und die Kategorienbildung zu verdeutlichen, werden nachfolgend zwei Ausschnitte aus den Interviews präsentiert und exemplarisch analysiert.

Datum 8
[00:36:22]

I: Wie müsste das, [differenzierter Leseunterricht], konkret aussehen?

JC: Ja, also. [5.2] Also, ich denke, dass es sehr wichtig ist, dass Lehrkräfte verschiedene Ansätze zur Differenzierung im Leseunterricht kennen. Wir sehen das ja in verschiedenen Projekten. Und beim Leseunterricht kommt mir das noch zu kurz. Lautelesetandem, Sportlerin und Trainerin, das war's aber schon. Kinder kommen ja schon mit sehr unterschiedlichen Lesefähigkeiten und Bedürfnissen in die Schule, und darauf muss der Unterricht reagieren können. [2,1] Lehrkräfte sollten in der Lage sein, Materialien anzupassen und verschiedene Lesestufentrainings anzubieten, um da, wie sag ich das jetzt am besten, jedem Kind gerecht zu werden. Also, die einen sind noch beim basalen Lesen, die anderen bei der Leseflüssigkeit und ne dritte Gruppe kann das schon gut allein. Und die brauchen eben alle - im Idealfall - ein eigenes Setting.

[00:38:05]

- **Kodierung:** Ansätze zur Differenzierung, unterschiedliche Lesefähigkeiten, heterogene Einstiegsbedingungen, Anpassung von Materialien
- **Kategorie:** Heterogenitätsbezogenes fachdidaktisches Wissen zum Thema Lesen
- **Unterkategorie (Wissensfacette):** Wissen über Ansätze zur Differenzierung im Leseunterricht
- **Annotation:** Lehrkräfte müssen verschiedene Differenzierungsansätze im Leseunterricht kennen und anwenden können, um auf die unterschiedlichen Lesefähigkeiten und Bedürfnisse der Schüler:innen einzugehen. Anpassung von Unterrichtsmaterialien und verschiedene Lesestufentrainings sind essenziell.

Während dieser Interviewausschnitt die Kategorie „Heterogenitätsbezogenes fachdidaktisches Wissen zum Thema Lesen“ eher aus leistungsdifferenter Perspektive betrachtet, deutet die folgende Antwort einer Lehrbeauftragten auf die gleiche Frage darauf hin, dass auch die heterogenitätssensible Auswahl des Lesematerials und der literarischen Themen im Leseunterricht der Grundschule eine relevante Wissensfacette darstellt.

Datum 21

[00:15:03]

UA: „In meinen jetzt schon über 20 Jahren in der Schule habe ich echt gelernt, wie wichtig es ist, Literatur zu verwenden, die verschiedene Kulturen, Charaktere und ja – einfach unsere Gesellschaft widerspiegelt. Und dann ist das echt schlimm, wenn ich sehe, dass viele einfach ‚Ben liebt Anna‘ lesen. Und jetzt nichts gegen Härtling, aber das Buch ist fast so alt wie ich. Wissen Sie, Kinder müssen sich in den Geschichten, die sie lesen, doch wiederfinden können, und gleichzeitig ist es entscheidend, dass sie auch die Perspektiven anderer kennenlernen. Ich habe festgestellt, dass, wenn wir Bücher auswählen, die unterschiedliche kulturelle Hintergründe und soziale Kontexte zum Thema haben, die Schüler nicht nur mehr Interesse am Lesen zeigen, sondern auch – wie sag ich das jetzt – mal über all die Verschiedenheit nachdenken, ein tieferes Verständnis und eine größere Wertschätzung – ja – bekommen. Deshalb sollten Lehrkräfte ein breites Wissen über solche Literatur haben und wissen, wie sie diese Texte in den Unterricht integrieren können. Das hat bei meinen Schülern und auch bei mir immer wieder zu positiven Erfahrungen geführt.“

[00:16:05]

- **Kodierung:** Einbeziehung von kultureller und sozialer Vielfalt in der Literatur, Auswahl von Texten mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen, Förderung des Verständnisses und der Wertschätzung für Vielfalt
- **Kategorie:** Heterogenitätsbezogenes fachdidaktisches Wissen zum Thema Lesen
- **Unterkategorie (Wissensfacette):** Wissen über die Integration sozialer und kultureller Vielfalt in den Leseunterricht
- **Annotation:** Dieses Zitat verdeutlicht die Wichtigkeit, dass Lehrkräfte Literatur in den Unterricht einbeziehen, die die kulturelle und soziale Vielfalt unserer Gesellschaft widerspiegelt. Dies kann das Interesse der Schüler:innen am Lesen erhöhen sowie ein tieferes Verständnis und eine größere Wertschätzung für Vielfalt evozieren. Die positiven Erfahrungen, die die Sprecherin in über 20 Jahren Unterricht und Lehrer:innenausbildung gemacht hat, unterstreichen die Bedeutung dieses Wissens und seiner Anwendung im Leseunterricht.

Die auf diese Art und Weise analysierten Kategorien lehnen sich an PCK-Modelle und deren Erweiterungen an (Thyssen et al., 2023), differenzieren PCK aber feingliedriger. Sie umfassen folgende Segmente, die jeweils von der Anzahl der Interviewpartner:innen genannt wurden (Tabelle 1):

Tab. 1: Kategorien und Quantifizierung

Kategorien	Anzahl der Nennung (Bezugsgröße: Interview, max. 24)
Generelles Fachwissen zum Thema Lesen (z. T.L.*)	24
Generelles fachdidaktisches Wissen z. T.L.	24
Digitalitätsbezogenes Wissen z. T.L.	19
Digitalitätsbezogenes fachdidaktisches Wissen z. T.L.	24
Diagnosebezogenes fachdidaktisches Wissen z. T.L.	21
Heterogenitätsbezogenes fachdidaktisches Wissen z. T.L.	21

* z. T.L. = zum Thema Lesen

Im anschließenden Gruppen-Delphi (Niederberger & Renn, 2018) wurden die 153 Items zu 84 Schlüsselementen in denselben sechs Kategorien kondensiert. Dazu bewerteten zwei Gruppen à 10 Expert:innen nach einer moderierten Gruppendiskussion, in der vor allem die Items gebündelt und auf ihre Stimmigkeit hin überprüft wurden, die einzelnen Items, sodass nach der qualitativen Analyse eine quantitative Analyse (siehe exemplarisch Tabelle 2) zur Eliminierung weiterer 27 Elemente führen konnte. Somit wurden 84 Items in den in Tabelle 1 dargestellten Kategorien in einen umfassenden Fragebogen überführt. Dieser wird nun der gesamten Expert:innengruppe von 246 Mitgliedern zur zweifachen Beurteilung mit Rückkopplung vorgelegt (siehe Abbildung 1).

Die Abbildung zeigt den Prozess des adaptierten Delphi-Verfahrens im Rahmen des ProLuD-Projekts in drei Phasen:

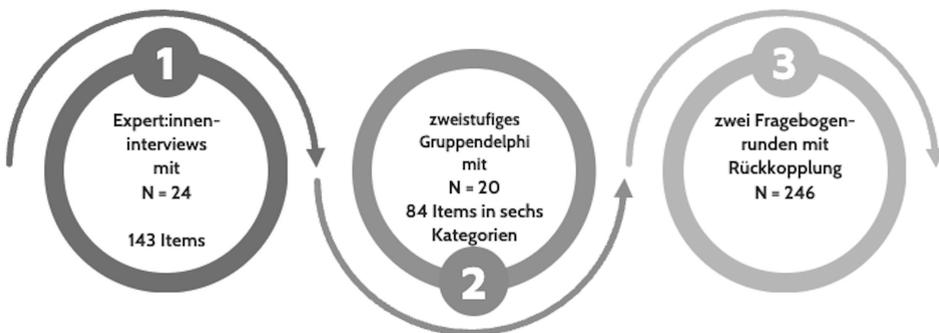


Abb.1: Prozess des adaptierten Delphi-Verfahrens im Rahmen des ProLuD-Projektes. Eigene Darstellung.

Tab. 2: Auszug der Bewertung heterogenitätsspezifischer fachdidaktischer Wissensfacetten zum Thema Lesen von Primarstufenlehrkräften. Erläuterung der zehnstufigen Skala: 1 bedeutet „überhaupt nicht wichtig“, 10 „essenziell“.

Bitte bewerten Sie die folgenden Wissensfacetten zur Kategorie „heterogenitätsbezogenes fachdidaktisches Wissen“ nach ihrer Wichtigkeit. Kreuzen Sie 10 an, wenn die Facette Ihrer Meinung nach essenziell ist für (angehende) Lehrer:innen der Primarstufe. Kreuzen Sie 1 an, wenn sie Ihres Erachtens vollkommen unwichtig ist.					
	N	Mo- dus	Me- dian	Mit- tel- wert	S*
Lehrkräfte besitzen ein Bewusstsein für die unterschiedlichen medialen Erfahrungen und Präferenzen von Schüler:innen.	20	8	7	6,8	1,2
Lehrkräfte kennen unterschiedliche Lesehaltungen und die Notwendigkeit, diese im Leseunterricht zu fördern.	20	8	6	6,1	1,7
Lehrkräfte wissen um die verschiedenen Leselernvoraussetzungen und -verläufe von Schüler:innen.	20	8	8	7,8	1,5
Lehrkräfte haben die Fähigkeit, Lernmaterialien und Texte für Schüler:innen sachlogisch zu adaptieren und Barrieren im Lernmaterial zu identifizieren.	20	7	7	6,6	0,7
Lehrkräfte können den Leseunterricht an die Lebenswelt der Kinder anpassen und kennen die Relevanz von Interessen und spezifischen Neigungen für die Lesemotivation.	20	6	6	5,9	1,4
Lehrkräfte können Lesearrangements an die individuellen Fähigkeiten und Potentiale von Schüler:innen anpassen.	20	8	8	8,7	0,8
Lehrkräfte können Mehrsprachigkeit und kulturelle Vielfalt in den Leseunterricht integrieren.	20	7	7	6,8	0,9
Lehrkräfte besitzen die Fähigkeit, unterschiedliche mediale Repräsentationen im Unterricht zu thematisieren und für die Leseförderung zu nutzen.	20	6	6	5,4	1
Lehrkräfte kennen Ansätze zur Differenzierung im Leseunterricht, um unterschiedlichen Lernvoraussetzungen in heterogenen Lerngruppen gerecht zu werden.	20	10	9	9	1,4
Lehrkräfte wissen um die soziale und kulturelle Vielfalt in der Literatur und wie diese in den Leseunterricht integriert werden kann.	20	6	6	6,4	0,7
Lehrkräfte wissen um die Relevanz, Schüler:innen im Unterricht den Raum zu geben, ihre Lesepraktiken und Medieninteraktionen zu reflektieren.	20	5	5	4,8	0,6
Lehrkräfte können Leseinhalte und -methoden an verschiedene kulturelle, sprachliche und sozioökonomische Hintergründe der Schüler:innen anpassen.	20	6	6	6,1	0,9
Lehrkräfte kennen verschiedene Lesestörungen.	20	3	3	3,4	1

* S ist die Abkürzung für Standardabweichung

3.3 Spezifische Ergebnisse für heterogenitätsbezogenes fachdidaktisches Wissen zum Thema Lesen

Im Laufe der Delphi-Studie wurden zunächst durch die inhaltsanalytische Auswertung der Expert:inneninterviews 21 Items zum heterogenitätsbezogenen fachdidaktischen Wissen identifiziert. Diese wurden in der ersten Gruppen-Delphi-Runde hinsichtlich ihrer Kategorietreue und auf Doppelnennungen geprüft und in zwei Durchgängen bewertet, was zu einer Clusterbildung führte. Die zweite Runde des Gruppen-Delphis zielte dann auf eine weitere Bewertung in drei Durchgängen ab, um die Items auf ihre Relevanz hin zu filtern und zu finalisieren. Um die Übereinstimmungsraten zu messen und die Auswahl der Items auch quantitativ zu rechtfertigen, wurden die Teilnehmer:innen am Ende der Gruppen-Delphis per Fragebogen befragt. Die Ergebnisse dieser Befragung sowie die 12 Items zum heterogenitätsbezogenen fachdidaktischen Wissen, die in den Fragebogen für die dritte Welle flossen, sind samt ihrer quantitativen Auswertung in Tabelle 1 zu sehen. Zudem ist ein Item (Kenntnis von Lesestörungen) vorhanden, das aufgrund der Bewertung im Gruppen-Delphi ausgeschlossen wurde. Die Intraklassenkorrelation (ICC) für die durchschnittlichen Maße zeigte bei der letzten Bewertung innerhalb der Gruppen-Delphis eine fast perfekte Übereinstimmung von .973 mit hoch signifikantem F-Test ($p < .001$). Die Ergebnisse bestätigen eine starke und signifikante Konsistenz der Maße innerhalb der Klassen (Wirtz & Caspar, 2002).

3.4 Interpretation

Die bisherigen Ergebnisse der Delphi-Studie liefern aufschlussreiche Einblicke hinsichtlich des heterogenitätsbezogenen Wissens von Lehrkräften, die weit über die übliche Fokussierung auf Leistungsdiagnostik hinausgehen. So finden sich in den Facetten weitere Heterogenitätsaspekte, über die Lehrer:innen aus Sicht der Expert:innen verfügen sollten. Diversität im Leseunterricht, Mehrsprachigkeit und mediale Vielfalt spielen zentrale Rollen. Nichtsdestoweniger werden die Wissensfacetten, die die Bedeutung von Differenzierung im Unterricht und die Berücksichtigung von Fähigkeiten inkludieren, am höchsten bewertet. Insgesamt lassen sich die Ergebnisse als ein domänenspezifisches erweitertes Verständnis von Heterogenität deuten. Dies wiederum spricht dafür, das Augenmerk in der Lehrkräfteaus- und -fortbildung dahingehend zu lenken, um somit Lehrkräften die Möglichkeit zu geben, Wissen zu erwerben, das sie darin befähigt, einen Leseunterricht anzubieten, der auf die Vielfalt der Lernenden eingehen kann und zu mehr Bildungsgerechtigkeit beiträgt.

4 Fazit, Limitationen und Ausblick

Ohne die obigen Diskussionen zu wiederholen, wurde in dem Artikel deutlich, dass ein strukturiertes und differenziertes Vorgehen erforderlich ist, um das per-

sistierende Matching-Problem – die Abstimmung von Lern- und Leistungsvoraussetzungen mit askriptiven Merkmalen im Kontext der Unterrichtsgestaltung – zu adressieren. Dazu bedarf es eines heterogenitätsbezogenen fachdidaktischen Wissens seitens der Lehrkräfte. In diesem Zuge sind die wissenschaftlichen Entwicklungen in der Lesedidaktik seit PISA 2000 zwar beachtlich, es bedarf aber weiterer Anstrengungen, die empirisch gestützte Lesepraxis in den Schulalltag zu implementieren. Die Ergebnisse von ProLuD sind ein Schritt, der zum einen als Diskussionsgrundlage dienen, aber auch Orientierung schaffen kann, die theoriebasierte Diskussion in die Lehrerbildungspraxis zu überführen und somit den Grundstein für eine Dekonstruktion der meritokratischen Illusion zu legen.

Die vorliegende Studie ist insofern limitiert, als dass ihre Ergebnisse von den Perspektiven einer sorgfältig ausgewählten, doch potenziell partikulären Expert:innengruppe abhängen. Trotz der Diversität und Expertise der Beteiligten könnten blinde Flecken in den Einschätzungen bestehen, die aus individuellen Forschungsinteressen, methodischen Vorlieben, pädagogischen Ideologien oder persönlichen Überzeugungen herrühren. Die Studie spiegelt die Vielschichtigkeit und Komplexität des Forschungsfeldes wider, ist jedoch von der Expertise dieser Auswahl geprägt und unterliegt damit den üblichen Einschränkungen eines Delphi-Ansatzes. Zudem wurden hier ausschließlich die Schritte hin zur Konstruktion eines Fragebogens skizziert, der nun an eine breiter angelegte Gruppe von Expert:innen zur Urteilsbildung weitergeleitet wird. Diese Ergebnisse versprechen ein valideres Bild.

Die nächsten Schritte von ProLuD beinhalten die Entwicklung und Implementierung von Seminar- und Fortbildungskonzepten zur Vermittlung der identifizierten Wissensfacetten in der ersten und zweiten Phase der Lehrkräftebildung. Diese Konzepte werden evaluiert, um ihre Wirksamkeit auf die Professionalisierung der Lehrkräfte zu untersuchen. Damit wird folglich einer der eingangs diskutierten zentralen Lösungsansätze fokussiert: die Integration der ermittelten Wissensfacetten in die Lehrkräftebildung. Dies umfasst sowohl die Aus- als auch die Fortbildung von Lehrkräften, um sicherzustellen, dass diese die notwendigen Kompetenzen erwerben, um einen effektiven, heterogenitätssensiblen Leseunterricht zu gestalten.

Somit wird ein Weg zur Lehrer:innenprofessionalisierung erforscht, der als vielversprechend bezeichnet werden kann, nutzt er doch das Wissen der vielen Expert:innen aus Theorie und Praxis, um relevantes Professionswissen zu modellieren. Dieses Modell beinhaltet allerdings neben den herausstechenden, hoch bewerteten Wissensfacetten auch die peripheren, die für einen breit gefächerten Leseunterricht ebenfalls eine wichtige Rolle spielen. Insgesamt besteht die berechtigte Hoffnung, den Leseunterricht an deutschsprachigen Grundschulen auch mithilfe dieses Projektes auf stärkere Beine zu stellen – und somit den Schüler:innen die Möglichkeit zu geben, mehr Autonomie bei der Entwicklung ihres Leseselbstkonzeptes zu erlangen.

Literatur

- Abraham, U., Bremerich-Vos, A., Frederking, V., & Wieler, P. (Hrsg.). (2003). *Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA*. Fillibach Verlag.
- AG Leseverstehen. (2023). *Lesen professionell unterrichten – Lehrkräftebildung auf dem Prüfstand. Positionspapier*. https://symposion-deutschdidaktik.de/wp-content/uploads/2023/12/Positionspapier_AG-Leseverstehen_Lesen-professionell-unterrichten-Lehrkraeftebildung-auf-dem-Pruefstand.pdf
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>.
- Bay, W. (2022). *Geschichten verstehen. Konzeption, Implementation und Evaluation eines Lesestrategiesets für narrative Texte*. Sprachlich-Literarisches Lernen Und Deutschdidaktik: Bände (SLLD-B). <https://doi.org/10.46586/slld.247>
- Bay, W. (2024). Lese- und Literaturdidaktik als anwendungs- und nutzenorientierte Grundlagenwissenschaft. Ökologische Validität und Praktikabilität als Konstrukte literatur- und lesedidaktischer Forschung. In C. Meier & S. Emmersberger (Hrsg.), *Der Praxisbezug als zentrale politische Dimension der Deutschdidaktik* (S. 36–55). SLLD-B.
- Blömeke, S., Bremerich-Vos, A., Haudeck, H., Kaiser, G., Nold, G., & Schwippert, K. (Hrsg.). (2011). *Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen. Erste Ergebnisse aus TEDS-LT*. Waxmann.
- Bräuer, C., & Winkler, I. (2012). Aktuelle Forschung zu Deutschlehrkräften. Ein Überblick. *Didaktik Deutsch: Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur*, 17(33), 74–91.
- Bremerich-Vos, A. & Dämmer, J. (2013). Professionelles Wissen im Studienverlauf: Lehramt Deutsch. In S. Blömeke, A. Bremerich-Vos, H. Haudeck, G. Kaiser, G. Nold & K. Schwippert (Hrsg.). (2011). *Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen. Erste Ergebnisse aus TEDS-LT* (S. 47–75). Waxmann.
- Budde, J. (2012). Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes Thema der Schul- und Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(4), 522–540.
- Cramer, C. & Rothland, M. (2021). Pädagogische Professionelle in der Schule. In T. Hascher, TS. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1–23). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_56-1
- Cuhls, K. (2019). Die Delphi-Methode – Eine Einführung. In M. Niederberger & O. Renn (Hrsg.), *Delphi-Verfahren in den Sozial- und Gesundheitswissenschaften: Konzept, Varianten und Anwendungsbeispiele* (S. 3–31). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21657-3_1
- Ditton, H. & Maaz, K. (2022). Sozioökonomischer Status, Bildungserfolg und Bildungsteilhabe. In H. Reinders, D. Bergs-Winkels, A. Prochnow & I. Post (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27277-7_57

- Emmerich, M. & Hormel, U. (2013). *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94209-4>
- Feilke, H. (2022). Materialgestütztes Informieren. *Praxis Deutsch*, 2022(294), 4–11.
- Frederking, V. (2014). Deutschdidaktik als transdisziplinäre, anwendungs- und grundlagenorientierte empirische Wissenschaft. *Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes*, 61(2), 109–119. <https://doi.org/10.14220/mdge.2014.61.2.109>.
- Gailberger, S. & Sappok, C. (2021). Weiterführende Grundlagenforschung in der empirischen Leseforschung und Lesedidaktik. Einführung in den Band. In S. Gailberger & C. Sappok (Hrsg.), *Weiterführende Grundlagenforschung in der empirischen Leseforschung und Lesedidaktik. Theorie – Empirie – Didaktik. SLLD-B* (S. 2–10). <https://omp.ub.rub.de/index.php/SLLD/catalog/view/189/167/1096>
- Geißler, R. (2012). Die meritokratische Illusion – oder warum Reformen beim Bildungssystem ansetzen müssen. In M. Haller & M. Niggeschmidt (Hrsg.), *Der Mythos vom Niedergang der Intelligenz* (S. 193–210). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94341-1_11.
- Gold, A. (2023). *Digital lesen. Was sonst?*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Häder, M. (2014). *Delphi-Befragungen. Ein Arbeitsbuch*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01928-0>
- Häder, M., & Häder, S. (2000). *Die Delphi-Technik in den Sozialwissenschaften*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-09682-5>.
- Helmke, A. (2007). *Unterrichtsqualität und Unterrichtsentwicklung: Wissenschaftliche Erkenntnisse zur Unterrichtsforschung und Konsequenzen für die Unterrichtsentwicklung*. Bertelsmann.
- Hopf, W. (2003). Soziale Ungleichheit und Bildungskompetenz-Erklärung und Exploration in den PISA-Studien. *ZSE: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 23(1), 10–23.
- Kämper-van den Boogaart, M. (2019). Konzepte und Kompetenzen Lehrender für den Lese- und Literaturunterricht. In M. Kämper-van den Boogaart & K. H. Spinner (Hrsg.), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Bd. II* (S. 112–162). 2. überarb. Neuauflage. Schneider.
- Kaynak, E., Bloom, J., & Leibold, M. (1994). Using the Delphi technique to predict future tourism potential. *Marketing Intelligence & Planning*, 12(7), 18–29. <https://doi.org/10.1108/02634509410065537>
- Keuffer, J. (2007). Vorwort. In S. Boller, E. Rosowski & T. Stroot (Hrsg.), *Heterogenität in Schule und Unterricht* (S. 7–10). Beltz Verlag.
- KMK (2002). *PISA 2000 – Zentrale Handlungsfelder. Zusammenfassende Darstellung der laufenden und geplanten Maßnahmen in den Ländern. Beschluss der 299. Kultusministerkonferenz*. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_10_07-Pisa-2000-Zentrale-Handlungsfelder.pdf.

- König, J. (2021). Lehrerkompetenzen. In T. Hascher, T. Idel, T. & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1–18). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_61-1.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2023). *Qualitative content analysis: methods, practice and software*. Sage. <https://doi.org/10.4324/9781003213277-57>
- Lambrecht, M. (2024). Schule und (religiöse) Differenz. Theoretische und empirische Explorations zum Bezugsproblem des schulpädagogischen Heterogenitätsdiskurses. In A. Wischmann, J. Engel, C. Demmer & P. Vehse (Hrsg.), *Differenz und Krise Krisenthematisierungen in der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung* (175–190). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/jj.11786268.12>
- Lietz, M. (2021). *Professionswissen von Lehrpersonen zu Grundlagen des Leserwerbs und Diagnostik bei Leseschwierigkeiten – Entwicklung und Validierung eines Befragungsinstrumentes für ausgebildete und angehende Lehrpersonen und Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen* (Doctoral dissertation, University of Zurich). https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/204969/1/LIETZ_MEIKE_Dissertation.pdf.
- Lorenz, R., McElvany, N., Schilcher, A & Ulrich, L. (2023). Lesekompetenz von Viertklässlerinnen und Viertklässlern im internationalen Vergleich: Testkonzeption und Ergebnisse von 15 IGLU 2021. In N. McElvany, R. Lorenz, A. Frey, F. Goldhammer, A. Schilcher & T. C. Stubbe (Hrsg.), *IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre* (S. 53–88). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830997009>
- McElvany, N., Lorenz, R., Frey, A., Goldhammer, F., Schilcher, A. & Stubbe, T. C. (2023). *IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830997009>
- Niederberger, M. & Renn, O. (2018). *Das Gruppendelphi-Verfahren*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18755-2>
- Pissarek, M. & Schilcher, A. (2017). FALCO-D: Die Untersuchung des Professionswissens von Deutschlehrenden. Entwicklung eines Messinstrumentes zur fachspezifischen Lehrerkompetenz und Ergebnisse zu dessen Validierung. In S. Krauss, S., A. Lindl & A. Schilcher (Hrsg.), *FALCO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen: Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik* (S. 67–112). Waxmann.
- Röttig, S., Schwerkolt, C. & Nottbusch, G. (2021). Die Entwicklung der Leseflüssigkeit in der Grundschule. In S. Gailberger. & C. Sappok (Hrsg.), *Weiterführende Grundlagenforschung in Lesedidaktik und Leseförderung. Theorie – Empirie – Anwendung* (S. 27–47). SLLD-B.
- Rowe, G., Wright, G., & Bolger, F. (1991). Delphi: a reevaluation of research and theory. *Technological forecasting and social change*, 39(3), 235–251. [https://doi.org/10.1016/0040-1625\(91\)90039-i](https://doi.org/10.1016/0040-1625(91)90039-i).

- Schilcher, A., Glondys, M. & Wild, J. (2023). Leseunterricht in den Grundschulen in Deutschland. In N. McElvany, R. Lorenz, A. Frey, F. Goldhammer, A. Schilcher & T. C. Stubbe (2023). *IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre* (S. 179–196). Waxmann.
- Schneider, R. & Wittig, J. (2022). Mittelwerte und Streuungen der erreichten Kompetenzen im Fach Deutsch. In P. Stanat, S. Schipolowski, R. Schneider, K. A. Sachse, S. Weirich & S. Henschel (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2021 Kompetenzen in den Fächern Deutsch 16 und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich* (S. 81–92). Waxmann.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Sachse, K. A., Weirich, S., & Henschel, S. (Hrsg.). (2022). *IQB-Bildungstrend 2021: Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830996064>
- Thyssen, C., Huwer, J., Irion, T. & Schaal, S. (2023). From TPACK to DPACK: The „Digitality-related pedagogical and content knowledge”-model in STEM-education. *Education Sciences*, 13(8), 769. <https://doi.org/10.3390/educsci13080769>
- Weber, M. (2003). *Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-10300-4>.
- Wirtz, M. & Caspar, F. (2002). *Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität*. Göttingen: Hogrefe.

Qualitätvolle Gestaltung von Lernentwicklungsgesprächen (LEG) an Grundschulen

Anforderungen an die Lehrperson und Professionalisierungsperspektiven

Katharina Oberdorfer, Sonja Ertl, Andreas Hartinger
& Stefanie Schnebel

Abstract

Lernentwicklungsgespräche (LEG) sind Gespräche zwischen Lehrpersonen, Lernenden und Erziehungsberechtigten mit dem Ziel, individuelle Lernprozesse zu unterstützen. Zentrale Elemente sind dabei die Reflexion von Lernstand und Lernentwicklung über Selbst- und Fremdeinschätzung, lernunterstützende Rückmeldungen sowie das Vereinbaren von Zielen für das weitere Lernen. Bisherige empirische Erkenntnisse weisen auf eine große Varianz bzgl. der Umsetzung und der Qualität hin. LEG sind daher zunächst Elemente auf der Oberflächenebene und bedürfen einer professionellen Gestaltung durch die Lehrperson, um lernförderlich zu sein. Der Beitrag adressiert, ausgehend von bisherigen empirischen Erkenntnissen, Anforderungen an die Lehrperson im Hinblick einer qualitätvollen Gestaltung von LEG und leitet Professionalisierungsbedarfe ab. Zudem werden vor der Folie aktueller Zugänge und Vorstellungen von Lehrpersonenkompetenz konkrete Professionalisierungsmöglichkeiten in den Blick genommen. Dazu werden zwei Konzeptionen vorgestellt: 1) eine Fortbildung für Lehrpersonen, welche Diagnosewissen und professionelle Überzeugungen fokussiert sowie 2) ein video- und praxisbasiertes Seminar für Lehramtsstudierende zur Förderung professioneller Wahrnehmung von Beratung und Gesprächsführung in LEG.

Schlüsselwörter Lernentwicklungsgespräche, Lehrpersonenkompetenz, Professionalisierung von Lehrpersonen

1 Einleitung und Problemaufriss

Lernentwicklungsgespräche (LEG) sind in den meisten Bundesländern, wenn auch unterschiedlich verankert, 15-30-minütige Gespräche zwischen Lernenden, einer Lehrperson und mindestens einer erziehungsberechtigten Person (Bonanati, 2018). Gemäß ihrer Programmatik stellen sie ein Instrument individueller Lernbegleitung dar (Dollinger & Hartinger, 2020; Hardeland, 2017) und haben zum Ziel,

über den Einbezug von Selbst- und Fremdeinschätzung Lernprozesse zu reflektieren, lernförderliche Rückmeldungen zu geben sowie individuelle Lernziele und Maßnahmen zur Zielerreichung festzulegen (Dollinger & Hartinger, 2020; Knapp, 2024; Schnebel & Oberdorfer, 2022). LEG bieten damit die Möglichkeit eines konstruktiven Umgangs mit Heterogenität, indem die individuellen Lernvoraussetzungen jedes einzelnen Kindes berücksichtigt werden. Über den Fokus auf die Lernentwicklung, also die Verwendung der individuellen Bezugsnorm, können z. B. sowohl Lernerfolge leistungsschwächerer Kinder sichtbar gemacht und deren Lernentwicklung gefördert als auch besondere Interessen und Begabungen von Kindern adressiert und perspektivisch weitergedacht werden (Dollinger & Hartinger, 2020; Hardeland, 2017). Als weitere Potenziale von LEG werden unter anderem die Förderung von selbstgesteuertem Lernen, eine Steigerung der Motivation sowie die Stärkung von Beziehungen und des schulischen Selbstkonzepts gesehen (Dollinger & Hartinger, 2020).

Befunde (Bonanati, 2018; Ertl & Hartinger, 2021; Ertl et al., 2022a, b; Häbig, 2018) zeigen jedoch, dass LEG bisweilen nur in Teilen ihren programmatisch verankerten Zielsetzungen genügen und somit auch deren Potenziale noch unzureichend ausgeschöpft werden. Die Umsetzung der LEG variiert deutlich zwischen den einzelnen LEG einer Lehrkraft sowie zwischen den Lehrkräften verschiedener Klassen (Ertl et al., 2022b). Sehr unterschiedlich ist dabei z. T. auch die Qualität der LEG – gemessen z. B. an Qualitätskriterien, die aus Ergebnissen zum Formativen Assessment entwickelt wurden (Ertl et al., 2022b). Bislang ungeklärt sind die Gründe für diese Varianz. Da es sich bei LEG um eine alternative, innovative Form der Leistungsrückmeldung bzw. Lernbegleitung handelt, in der Diagnose-, Beratungs- und Beurteilungsprozesse von entscheidender Bedeutung sind, ist anzunehmen, dass u. a. entsprechende professionelle Kompetenzen auf Seiten der Lehrpersonen für die Unterschiede verantwortlich sind. Generell bedarf es zur Gestaltung von LEG als beratende Gespräche gegenstands- und prozessbezogene Kompetenzen, um sowohl die Lernstände und die Lernentwicklung der Kinder adäquat zu adressieren, als auch die Partizipation der Lernenden (und der Erziehungsberechtigten) im Gespräch und für die weitere Lernentwicklung zu fördern (Schnebel, 2019).

Aktuelle Ansätze zur Professionalität im Lehrberuf, wie der kompetenztheoretische Ansatz, betonen, dass professionelle Kompetenzen erlernbar, entwickelbar und veränderbar sind. Dies gilt sowohl für das professionelle Wissen und die Überzeugungen einer Lehrperson (Helsper, 2021; Terhart et al., 2012) als auch für die professionelle Wahrnehmung und Handlungssteuerung (Gold et al., 2013). Wichtig für diese professionelle Entwicklung sind alle Phasen der Lehrkräftebildung.

Im Hinblick auf die lernwirksame Gestaltung von LEG ist daher zu fragen, wie Professionalisierungsmaßnahmen in verschiedenen Phasen der Lehrkräftebildung auf Grundlage bestehender Erkenntnisse konzipiert sein können und welche Effekte sich bei deren Umsetzung andeuten. Zur Klärung dieser Fragen fokussiert der Beitrag zunächst die Qualitätskriterien sowie die empirischen Erkenntnisse zur aktuellen Praxis von LEG. Danach wird auf Anforderungen an die Lehrperson im

Hinblick auf eine qualitätvolle Gestaltung von LEG eingegangen und es werden Professionalisierungsbedarfe abgeleitet. Im Anschluss daran werden konkrete Professionalisierungsansätze in den Blick genommen und zwei Konzeptionen vorgestellt.

2 Lernentwicklungsgespräche (LEG) an der Grundschule

LEG sind institutionalisierte Gespräche, deren rechtliche Bestimmungen entsprechenden Schulgesetzen und Grundschulverordnungen entnommen werden können (Bonanati, 2018). Dabei gibt es Unterschiede zwischen einzelnen Bundesländern bezüglich der Funktion und der Verbindlichkeit dieser Gespräche. So besteht z. B. in Bayern und Baden-Württemberg sowohl die Option, klassische (Zwischen-)Zeugnisse durch dokumentierte LEG zu ersetzen als auch die Möglichkeit, die Gespräche als zusätzliche Form der Lern- und Leistungsrückmeldung zu implementieren. In Hamburg und Thüringen sind LEG zusätzlich zu den Zeugnissen verbindlich, in Rheinland-Pfalz sind sie sowohl verpflichtend als auch als Ersatz zum Zwischenzeugnis zu sehen (Dollinger, 2019; Knapp, 2024).

Die Vorgaben zu LEG beschränken sich auf formal-organisatorische Aspekte und betreffen zum Beispiel die Termine oder die zeitliche Rahmung der Gespräche. Folglich sind die Einzelschulen und einzelne Lehrkräfte in der konkreten Ausgestaltung und Durchführung hinsichtlich des Ablaufs, des Inhalts, der methodischen Ausgestaltung und der Gesprächsführung relativ frei (Dollinger & Hartinger, 2020; Knapp, 2024). Dies bietet das Potential, die Gespräche an die Bedürfnisse und Voraussetzungen der jeweiligen Klasse und des einzelnen Kindes anzupassen. Zugleich führt dies aber auch zu einer großen Unterschiedlichkeit der LEG – auch mit Blick auf deren Qualität (Dollinger & Hartinger, 2020). Trotz der geringen Vorgaben finden sich Elemente, die für gewöhnlich in LEG umgesetzt werden (Dollinger et al., 2020): So füllen die Lehrpersonen zumeist vor dem LEG einen Einschätzungsbogen zu den Kompetenzen des jeweiligen Kindes aus und die Kinder reflektieren ihren Lernstand und ihre Lernentwicklung ebenfalls anhand eines Einschätzungsbogens oder Reflexionsinstruments, wie z. B. einer Lernlandkarte. Im Gespräch selbst folgen dann üblicherweise Rückmeldungen zum Lernen und die Planung des weiteren Lernens über entsprechende Zielvereinbarungen.

Qualitätsmerkmale von LEG lassen sich aus theoretischen Grundlagen und empirischen Befunden zum Formativen Assessment (Black & Wiliam, 2009; Maier, 2010), zur Lernbegleitung (Kobarg & Seidel, 2007; Schnebel, 2019) und lösungsorientierten Beratung (Bamberger, 2001) ableiten. Ein Vorschlag aus dem Autor:innenkreis dieses Beitrags (Ertl et al., 2022a, b, c; Dollinger et al., 2020; ähnlich auch Schnebel, 2024) fokussiert z. B. folgende Aspekte:

Tab. 1: Qualitätskriterien und Ziele von Lernentwicklungsgesprächen (LEG)

Qualitätskriterium	Ziel(e)
Vergleich der Selbst- und Fremdeinschätzung	<ul style="list-style-type: none"> – Förderung eines adäquaten, realistischen schulischen Selbstkonzepts – Genaue Beschreibung der Lernausgangslage und Lernentwicklung
Lern- und motivationsförderliche Rückmeldungen unter Einbezug von Lernstrategien und lernförderlicher Attributionen auf Grundlage der kriterialen und individuellen Bezugsnorm	<ul style="list-style-type: none"> – Unterstützung der Lernmotivation sowie günstiger Attributionen – Förderung passender Lernstrategien
Finden und Vereinbaren passender Ziele für das weitere Lernen unter Berücksichtigung geeigneter Maßnahmen zur Zielerreichung (orientiert an den S.M.A.R.T.-Kriterien (s. 2.3; Dollinger & Hartinger, 2020)	Feedback im Sinne eines Feed-Forward
Wertschätzende, von Transparenz, Kooperation und Partizipation geprägte Gesprächsatmosphäre	<ul style="list-style-type: none"> – Einbringen von Perspektiven und Einschätzungen aller Beteiligten – Realisierung von Ansätzen zur Selbststeuerung und Mitverantwortung für den Lernprozess

Es ist inzwischen empirisch belegt, dass die Umsetzung der Qualitätsmerkmale mit der Entwicklung motivationaler Aspekte des Lernens in Zusammenhang steht (z. B. Anstrengungsbereitschaft und schulisches Selbstkonzept) (Ertl et al., 2022a). Von Bedeutung war dabei v. a. die von den Kindern wahrgenommene lernunterstützende Rückmeldung und Passung der vereinbarten Ziele. Gezeigt werden konnte auch, dass es eine große Varianz in der Qualität der LEG gab, was im Folgenden kurz dargestellt werden soll.

3 Empirische Erkenntnisse zur aktuellen praktischen Umsetzung von LEG

Die hier berichteten Befunde entstammen aus einer Mixed-Methods-Studie¹ zur Umsetzung von LEG und basieren auf der Analyse von 210 beobachteten bzw. videographierten LEG aus 22 Schulen und 42 Klassen (Ertl et al., 2022b) sowie von 775 Zielvereinbarungen von 462 Kindern aus 47 Klassen (Ertl et al., 2022d) der Jahrgangsstufe 2 in Bayern. Die videographierten LEG wurden nachträglich mittels eines Beobachtungsbogens in einem einmaligen Durchgang analysiert. Die im Folgenden vorgestellten Befunde beziehen sich auf die niedrig-inferente Beob-

¹ Es handelt sich um Ergebnisse des von der DFG geförderten Projekts (FKZ: DO 2184/1-1) Lernentwicklungsgespräche: Effekte auf Fähigkeitsselbstkonzept, Attributionen und Motivation von Kindern im Grundschulalter. Projektleitung: Prof. Dr. Sonja Ertl, Prof. Dr. Andreas Hartinger.

achtung (Ertl et al., 2022b) und stellen absolute Werte dar. Die LEG ersetzen in der Studie das Zwischenzeugnis der Kinder.

3.1 Umsetzung ausgewählter Elemente lernunterstützender Rückmeldungen in LEG

Zentrale Elemente lernunterstützender Rückmeldung sind die Berücksichtigung der Lernentwicklung durch die Verwendung einer individuellen Bezugsnorm, die Bezugnahme auf spezifische Kompetenzen sowie das Aufgreifen konkreter Lernstrategien (s. dazu auch Dollinger, 2019).

Die namensgebende Lernentwicklung wird in LEG kaum berücksichtigt (Ertl et al., 2022b, S. 204). So zeigt sich, dass die Lernentwicklung durchschnittlich nur zweimal pro LEG ($M = 2.0$; $SD = 1.9$) adressiert wird, während der Lernstand fast 20-mal ($M = 19.9$; $SD = 8.7$) angesprochen wird; dabei handelt es sich um einen signifikanten Unterschied mit einem großen Effekt ($t(209) = 28.351$; $p < .001$; $d = 2.0$). Die Berücksichtigung der Lernentwicklung variiert jedoch deutlich sowohl zwischen einzelnen Klassen als auch zwischen einzelnen LEG innerhalb einer Klasse. Während manche Lehrpersonen die Lernentwicklung gar nicht ansprechen, geschieht dies in anderen Klassen im Schnitt sechs- bis siebenmal. Außerdem kommt es auch vor, dass einzelne Lehrkräfte in einem Gespräch die Lernentwicklung ebenso oft thematisieren wie den Lernstand, in anderen LEG allerdings gar nicht darauf eingehen.

Die Rückmeldungen der Lehrer:innen sind inhaltlich deutlich häufiger spezifisch ($M = 14.4$; $SD = 7.8$), als allgemein ($M = 9.7$; $SD = 3.7$). Auch dieser Unterschied ist signifikant und weist eine mittlere Effektstärke auf ($t(209) = -7.793$; $p < .001$; $d = 0.5$). Konkrete Lernstrategien ($M = 1.9$; $SD = 2.3$) oder konkrete Maßnahmen/Übungen ($M = 1.5$; $SD = 2.1$) zur Unterstützung des Lernprozesses werden kaum berücksichtigt. Die Standardabweichungen zeigen, dass es auch hier deutliche Unterschiede zwischen den LEG gibt.

3.2 Qualität der vereinbarten Ziele in LEG

Eine Teilstudie des Projekts befasste sich mit der Qualität der vereinbarten Ziele (Ertl et al., 2022d). Dabei wurde zunächst analysiert, ob es sich bei der Vereinbarung um ein Ziel, eine Maßnahme oder ein Ziel, das mit einer Maßnahme verbunden wird, handelt. Anschließend wurde analysiert, inwiefern Indikatoren (s. Tab. 2), die aus den S.M.A.R.T.-Kriterien (spezifisch, messbar, attraktiv, realistisch, terminiert) für die Qualität der Zielvereinbarungen entwickelt wurden, berücksichtigt wurden.

In den LEG werden mit den Kindern vorrangig Maßnahmen (46%) oder Ziele und Maßnahmen (30%) vereinbart, um die jeweiligen (übergeordneten) Ziele zu erreichen, so dass die Kinder wissen, wie sie ihren Lernprozess voranbringen können.

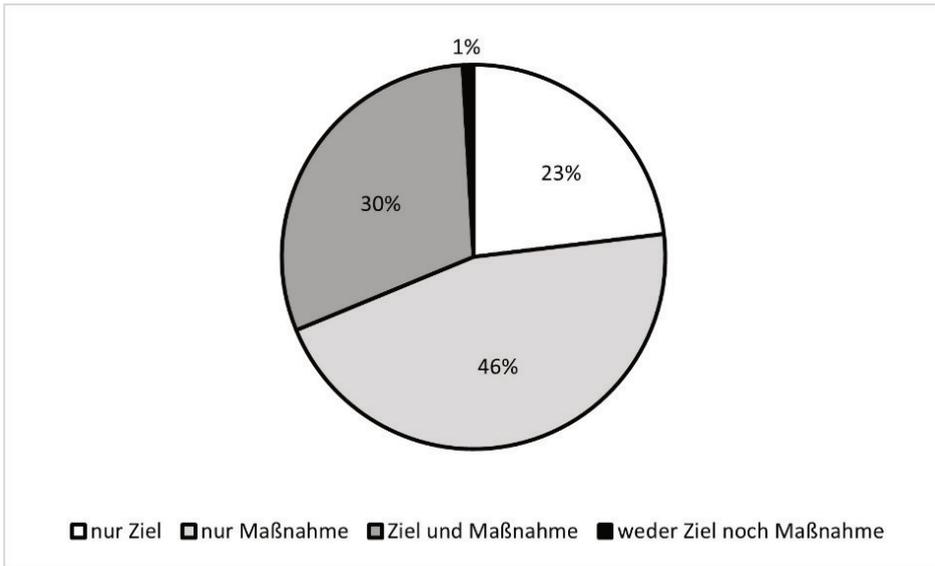


Abb. 1: Abstraktionsgrad der vereinbarten Ziele (Ertl et al., 2022d, S. 159)

Tab. 2: S.M.A.R.T.-Kriterien und Indikatoren, 0–1 codiert (Ertl et al., 2022d, S. 160)²

Kriterien	Indikatoren	M (SD)	Kriterien	Indikatoren	M (SD)
spezifisch	sprachlich eindeutig	.77 (.42)	messbar	für das Kind	.42 (.49)
	inhaltlich eindeutig	.92 (.28)		für die Lehrkraft	.60 (.49)
	inhaltlich konkret	.63 (.48)	aktivitätsorientiert	auf eigenes Handeln ausgerichtet	.98 (.14)
	konkreter Umfang	.16 (.37)		Ich-Formulierung	.70 (.46)
	knapp	.99 (.09)		positiv formuliert	.90 (.30)
	einfach (ohne Fachbegriffe)	.99 (.10)	realistisch	inhaltlich realistisch	.99 (.12)
				bzgl. der Häufigkeit	.17 (.38)

Die Indikatoren der S.M.A.R.T.-Kriterien wurden im Mittel mit 71 % (SD = .13; Min = .31 %, Max = 100 %) berücksichtigt, so dass sich eine mittlere Zielqualität ergibt. Auch hier zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den verschiedenen Lehrkräften, was schon aus den weitgehend hohen Standardabweichungen deutlich wird (vgl. Tab. 2).

Bezüglich der Umsetzung der einzelnen Indikatoren ergab sich, dass einige in fast allen LEG gut umgesetzt werden. So sind fast alle Ziele inhaltlich eindeutig, knapp, einfach und positiv formuliert, auf das eigene Handeln ausgerichtet und

² Da die Terminierung meist mündlich besprochen wurde, ist diese nicht berücksichtigt.

inhaltlich realistisch. Häufig sind die Ziele sprachlich eindeutig, inhaltlich konkret, messbar für die Lehrkraft und in der Ich-Perspektive formuliert. Am wenigsten beachtet werden in den Vereinbarungen die Messbarkeit für das Kind, ein konkreter Umfang sowie die Realisierbarkeit bzgl. der Häufigkeit.

4 Anforderungen an die Lehrperson im Hinblick einer qualitätvollen Gestaltung von LEG

Die dargestellten Befunde zeigen, dass die Qualitätskriterien von LEG im Wesentlichen zwar umgesetzt werden, aber mit erheblichen Unterschieden zwischen einzelnen Lehrpersonen und einzelnen LEG. Die unterschiedlichen Umsetzungen zwischen den Lehrpersonen lassen vermuten, dass dies an den für die qualitätvolle Gestaltung von LEG vorliegenden professionellen Handlungskompetenzen liegt. Dass die Umsetzung der Qualitätskriterien innerhalb der Gespräche derselben Lehrperson variiert, könnte daran liegen, dass den Lehrpersonen die Qualitätskriterien nicht bewusst sind oder unklar ist, wie diese – angepasst an die individuellen Voraussetzungen der Kinder – umgesetzt werden können. Damit stellt sich die Frage, welche Kompetenzen Lehrpersonen für eine qualitätvolle Gestaltung von LEG benötigen und wie sie angemessen professionalisiert werden können.

Insgesamt weisen LEG als beratende Gespräche sowohl eine gegenstands- als auch eine prozessbezogene Komponente auf (Schnebel, 2013; 2019). Die Qualität der gegenstandsbezogenen Komponente zeigt sich darüber, dass die Rückmeldungen und Hinweise, welche die Lehrkraft gibt, eine möglichst hohe Passung zu den tatsächlichen Lernständen und den erforderlichen nächsten Schritten in der Lernentwicklung aufweisen, wobei auch domänenspezifische Aspekte eine wesentliche Rolle spielen. Die prozessbezogene Komponente adressiert die Gestaltung des Gesprächs.

Um Lernstand und Lernentwicklung adäquat erfassen und auf dieser Grundlage lernunterstützende Rückmeldungen geben sowie im Sinne eines Feed-Forwards (Hattie & Timperley, 2007) passende und hilfreiche Ziele und geeignete Maßnahmen finden zu können, bedarf es einer entsprechenden Diagnostischen Kompetenz und damit verbundenem Diagnosewissen (Artelt & Kunter, 2019; Besser et al., 2015). Diagnosewissen umfasst Wissen zu Diagnoseverfahren, zu deren Durchführung, Auswertung und Interpretation sowie zur Gestaltung lernförderlichen Feedbacks – sowohl allgemein als auch fachbezogen (Brookhardt, 2011; Kunter et al., 2020; Xu & Brown, 2016; siehe auch Artelt & Kunter, 2019). Bezugnehmend auf das Modell professioneller Handlungskompetenz von Baumert & Kunter (2011) beinhaltet es also sowohl Wissensanteile des pädagogisch-psychologischen/bildungswissenschaftlichen Wissens als auch des fachbezogenen sowie fachdidaktischen Wissens.

Des Weiteren bedarf es eines entsprechenden Beratungswissens (Baumert & Kunter, 2011). Dazu gehören unter anderem Kenntnisse über Interventions-

und Gesprächstechniken der lösungs- und personenzentrierten Beratung (Sickendiek et al., 2008), um die Rückmeldungen und Zielvereinbarungen in einer wertschätzenden und von Transparenz, Partizipation und Kooperation geprägten Gesprächsatmosphäre durchzuführen. Für den Vergleich der Selbst- und Fremdeinschätzung braucht es sowohl entsprechendes Diagnosewissen zur Einschätzung der kindlichen Lernentwicklung als auch Beratungswissen, um in lernförderlicher Weise im LEG darüber ins Gespräch zu kommen, z. B. insbesondere dann, wenn die Sichtweisen stark auseinandergehen.

Es ist zu vermuten, dass neben dem Wissen auch die Überzeugungen der Lehrpersonen eine Rolle bei der Gestaltung der LEG spielen. Dies gilt in besonderem Maße für Überzeugungen zum Lehr-Lernkontext (Kunter et al., 2020): Je nachdem, wie sehr Lehrpersonen von LEG überzeugt sind und über welches Lern- und Beratungsverständnis sie verfügen, kann es sein, dass die Lernenden unterschiedlich in ihr LEG einbezogen werden, z. B. beim Vergleich von Selbst- und Fremdeinschätzung, bei der Wahl der Inhalte des LEG oder auch beim Finden und Formulieren geeigneter Ziele.

Damit Diagnosewissen sowie Beratungswissen in LEG flexibel und situationsbezogen angewendet werden kann, bedarf es zudem einer professionellen Wahrnehmung der Lehrpersonen, die als Vermittlerin zwischen kognitiven sowie motivational-affektiven Dispositionen und dem tatsächlichen Handeln auf der Ebene der Performanz gilt (Blömeke et al., 2015). Diese ist ein wissensgesteuerter Prozess und umfasst die Fähigkeit, lern- und entwicklungsrelevante Tiefenmerkmale einer pädagogischen Interaktion sowohl wahrzunehmen bzw. zu identifizieren als auch zu interpretieren sowie im Anschluss adäquate Handlungsentscheidungen bzw. Handlungsalternativen zu generieren (Mischo et al., 2020). Dabei werden zwei grundlegende Teilprozesse unterschieden: Unter *Noticing* versteht man die Steuerung von Aufmerksamkeit auf relevante Aspekte und deren Wahrnehmung bzw. Identifikation. Beim *Knowledge-Based-Reasoning* geht es um die Verarbeitung der wahrgenommenen Aspekte auf der Basis von professionellem Wissen (Seidel et al., 2010). Im Hinblick auf die Gestaltung von LEG bedeutet dies, Situationen im Gespräch, die einer entsprechenden Gesprächsführung bedürfen, wahrzunehmen, den Bedarf auf der Basis von beratungs- sowie pädagogisch-psychologischem Wissen zu interpretieren und passende Gesprächsführungsaktivitäten auszuwählen.

5 Professionalisierungsmöglichkeiten

Im Folgenden werden zwei konkrete Professionalisierungsansätze in den Blick genommen und zwei Konzeptionen vorgestellt. Dabei handelt es sich zum einen um eine Fortbildung für Lehrpersonen, welche den Aufbau von Diagnosewissen und von professionellen Überzeugungen adressiert. Zum anderen wird ein video- und praxisorientiertes Seminarskonzept für Lehramtsstudierende zur Förderung professioneller Wahrnehmung von Beratung und Gesprächsführung in LEG präsentiert.

5.1 Fortbildung zur qualitätvollen Umsetzung von LEG mit Fokus auf Diagnosewissen und professionelle Überzeugungen

Die erste Maßnahme ist eine Fortbildung für Lehrkräfte – sie adressiert schwerpunktmäßig gegenstandsbezogene Kompetenzfacetten, Diagnosewissen und Überzeugungen, und hat zum Ziel, Wissen zu aktualisieren bzw. weiterzuentwickeln, welches dazu dient, LEG qualitativ zu gestalten. Zugleich werden prozessbezogene Elemente über die Einbindung der Lernenden im LEG mit bearbeitet.

Die Fortbildung umfasst zwei Nachmittage im Abstand von zwei Wochen und richtet sich sowohl an Lehrpersonen, die bereits Erfahrung mit LEG haben, als auch an Lehrpersonen, die noch keine LEG geführt haben. Inhaltlich umfasst die Fortbildung im Wesentlichen zwei Teile – einen kurzen theoretischen Block sowie Hinweise zur konkreten Umsetzung der Qualitätskriterien in die Praxis. Beide Teile werden exemplarisch anhand des Lesen- und Schreibenlernens veranschaulicht. Aspekte des Diagnosewissens (Allgemeines zur Leistungsbeurteilung unter Berücksichtigung motivationaler Aspekte des Lernens; fachbezogene Inhalte: z. B. Entwicklungsstufenmodelle des Lesens und Schreibens, orthographische Prinzipien; Fördermöglichkeiten der Lese- und Rechtschreibkompetenzen) werden über die gesamte Fortbildung hinweg flankierend thematisiert bzw. aufgegriffen. Die professionellen Überzeugungen der Lehrpersonen werden indirekt durch den Besuch der Fortbildung angesprochen, und direkt über konkrete Reflexionsaufgaben zur Gestaltung der eigenen LEG sowie über Aufgaben zur Umsetzung der Qualitätskriterien. Dabei werden beispielsweise Überzeugungen zum Lernverständnis, zur Förderung schwacher Schüler:innen, zur Reformbereitschaft und auch konkret zu LEG berücksichtigt.

Inhaltlich beginnt die Fortbildung mit einer kurzen theoretischen Einführung des Formativen Assessments als theoretische Grundlage des LEG. Im nächsten Schritt folgt die Darstellung der daraus abgeleiteten Qualitätskriterien für LEG sowie die Präsentation unserer Befunde zur Umsetzung derselben. Dieser theoretisch-empirische Teil wird unter Berücksichtigung von (Reflexions-)Aufgaben für die Teilnehmenden gestaltet. So werden sie bspw. aufgefordert, (auf Grundlage ihrer eigenen LEG) zu überlegen, wie häufig in LEG die namensgebende Lernentwicklung thematisiert wird. Eine weitere Aufgabe stellt die differenzierte Erfassung des aktuellen Lernstandes eines Kindes im Bereich des richtigen Schreibens dar, indem eine Schreibprobe eines Kindes dahingehend ausgewertet wird, was das Kind schon kann, was es noch lernen muss und was konkret der nächste Schritt sein könnte, um auf dieser Grundlage eine lernunterstützende Rückmeldung geben zu können. Schließlich erfolgt die Einordnung der Schreibprobe anhand eines Entwicklungsstufenmodells zum Schriftspracherwerb.

Der Teil der Fortbildung, in der die Umsetzung der Qualitätskriterien in LEG thematisiert wird, beginnt mit der Darstellung von Kriterien für Einschätzungsbögen, die geeignet sind, Lernstand und Lernentwicklung differenziert zu erfassen – als Voraussetzung für lernförderliches Feedback. Die Teilnehmenden analysieren im Anschluss anhand einer Checkliste die Einschätzungsbögen, die in ihren ei-

genen LEG zum Einsatz kommen. Als Nächstes folgt der Blick auf die konkrete Gesprächssituation im LEG. Folgende Aspekte sind dabei zentral:

- Gestaltung einer wertschätzenden und von Transparenz geprägten Gesprächssituation
- Partizipation der Kinder
- Berücksichtigung von Lernstand und Lernentwicklung
- Umsetzung lernunterstützender Rückmeldungen

Neben der Vorstellung verschiedener Methoden zur Umsetzung der genannten Punkte (z. B. Abb. 2), ist ein weiteres zentrales Element der Fortbildung die Analyse von Videoaufnahmen verschiedener LEG durch die Teilnehmenden bezüglich der genannten Gestaltungsaspekte.

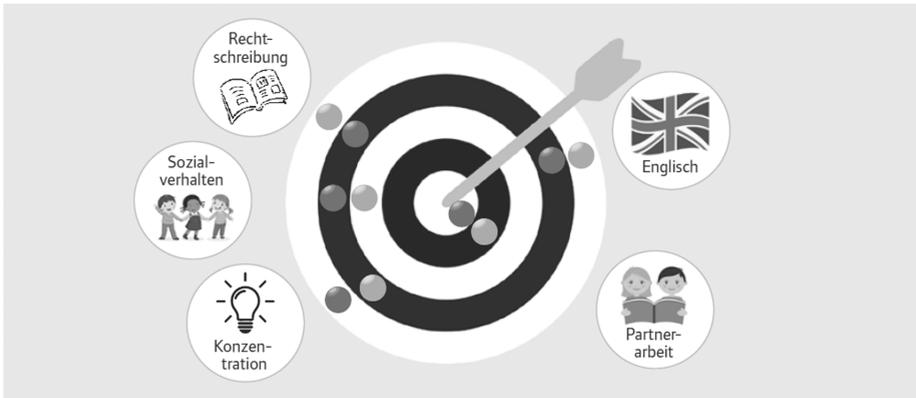


Abb. 2: Visualisierung von Selbst- und Fremdeinschätzung auf einer Zielscheibe (Hartmann et al., 2020, S. 83)

Die Fortbildung schließt inhaltlich mit der Thematisierung von Zielvereinbarungen und der Weiterarbeit mit den vereinbarten Zielen im Unterricht. Dabei werden die oben berichteten Indikatoren für die Formulierung von Zielen nach den S.M.A.R.T.-Kriterien vorgestellt und von den Teilnehmenden mitgebrachte (oder aus dem Projektkontext vorliegende) Zielvereinbarungen anhand der Kriterien analysiert. Zusätzlich erfolgt auch hier die Diskussion über eine videographierte Szene einer Zielvereinbarung. Abschließend wird gesammelt und besprochen, wie die Teilnehmenden in ihren Klassen mit den vereinbarten Zielen weiterarbeiten. Dabei werden Möglichkeiten der Visualisierung der vereinbarten Ziele und Maßnahmen ebenso diskutiert wie Formen der Dokumentation der Arbeit an und mit den Zielen sowie zur Erinnerung. Thematisiert wird dann auch die Einbindung der Ziele in den Unterricht, bspw. über ein (ohnehin geführtes) Lerntagebuch, oder die Berücksichtigung der Arbeit mit den Zielen sowie deren Erreichen in einem folgenden Zeugnis.

Erste Ergebnisse einer in der Fortbildung durchgeführten Evaluation (N = 16) zeigen in der Tendenz, dass sich nach Einschätzung der Teilnehmenden die behandelten Inhalte gut bis sehr gut in die Praxis übertragen lassen. Die Berücksichtigung konkreter Anregungen, die Hinweise für die qualitätvolle Gestaltung sowie die Analyse aufgezeichneter Gespräche wurden von den Teilnehmenden besonders positiv hervorgehoben. Die Befunde von Prä-Posttests zum Diagnosewissen und den professionellen Überzeugungen deuten darauf hin, dass durch die Fortbildung ein Wissenszuwachs sowohl hinsichtlich des allgemeinen Diagnosewissens als auch bezogen auf die fachlichen Inhalte erreicht werden kann. Im Bereich der Überzeugungen, wie bspw. zum Lernverständnis etc. scheinen sich tendenziell kaum Veränderungen abzuzeichnen. Überzeugungen bzgl. LEG als Möglichkeit, individuelle Lernprozesse zu unterstützen, scheinen sich durch die Fortbildung eher positiv zu entwickeln.

5.2 Seminarkonzeption für Studierende des Grundschullehramts zur Förderung professioneller Wahrnehmung von Beratung und Gesprächsführung in LEG

Die zweite Maßnahme ist ein Seminarkonzept für Studierende des Grundschullehramts. Da es Lehramtseinsteiger:innen oftmals schwerfällt, erworbene theoretische Inhalte in der realen Praxis umzusetzen (Blomberg et al., 2011), ist ein Hauptanliegen des Seminars, Beratungs- und allgemeines pädagogisch-psychologisches Wissen (z. B. Wissen über lernförderliches Feedback im Sinne von Formativem Assessment) in Bezug auf das LEG über den Einsatz von fiktiven und authentischen Videofällen situiert zu vermitteln, anwendbar zu machen und mit der Praxis zu verzahnen (Krammer & Reusser, 2005; Junker et al., 2020). Über die Videos sollen stellvertretende Erfahrungen ermöglicht werden, die dann reflektiert werden können (Merkert et al., 2023). Das Seminarkonzept adressiert schwerpunktmäßig prozessbezogene Kompetenzfacetten im Hinblick auf die Gestaltung von LEG und der Gesprächsführung, setzt an der Verknüpfung von Kompetenz- und Performanzaspekten an und trägt Befunden Rechnung, dass hierzu eine Übersetzungsleistung erforderlich ist, die ihrerseits entwickelt werden kann und muss (König et al., 2023). Dabei wird auf die Elemente Wahrnehmung, Interpretation und Wahl von Handlungsmöglichkeiten fokussiert, die als notwendige Prozesse zur Prozessgestaltung von LEG verstanden werden.

Die Lehrveranstaltung mit dem Titel *Schüler:innen zum Nachdenken anregen: Lernentwicklungsgespräche führen* wurde als Block- bzw. Kompaktseminar mit insgesamt 30 Stunden konzipiert und erstmals im Sommersemester 2023 durchgeführt. Die Entwicklung und Konzeption ist Teil eines im FuN-Kolleg „Heterogenität gestalten – starke Grundschulen entwickeln“ angesiedelten Promotionsprojekts. Das Seminar besteht aus einer online ausgebrachten Einführungsveranstaltung sowie zwei in Präsenz stattfindenden Blockwochenenden.

Inhalte und Aufbau des Seminars orientieren sich insgesamt an bereits konzipierten Kommunikationstrainings (Gartmeier, 2018) und Konzepten zur Förderung professioneller Wahrnehmung (u. a. Grewe & Möller, 2020; Jürgens & Neuber 2020; Meurel & Hemner, 2020).

Folgende Übersicht zeigt die Grobstruktur des Seminars:

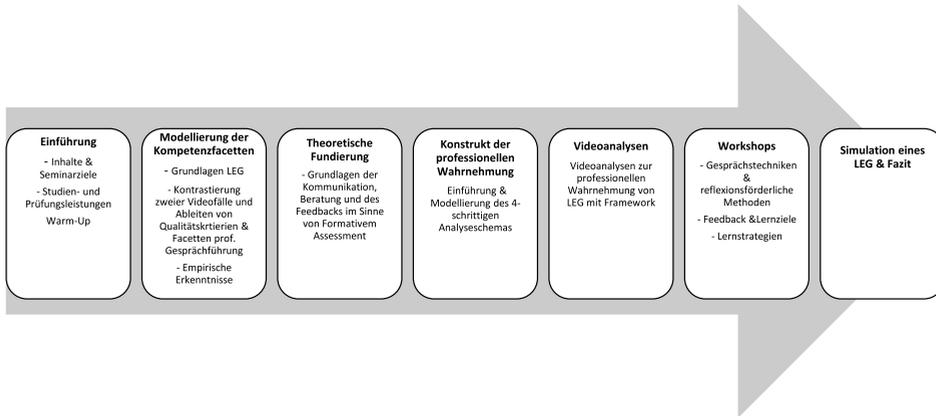


Abb. 3: Überblick über die Seminarstruktur (angelehnt an Junker et al., 2020, S. 238)

Nach einer online ausgebrachten Einführungsveranstaltung beginnt die erste Präsenzsitzung mit einem kurzen Input zu den Grundlagen des LEG (u. a. Ablauf, Teilnehmende, gesetzliche Verankerung, konzeptionelle Verbindung zur Lernbegleitung, Lernberatung und zum Formativem Assessment). Im Anschluss werden zwei Videofälle kontrastiert und auf deren Basis Qualitätskriterien und Facetten professioneller Gesprächsführung in LEG abgeleitet (Gartmeier, 2014; 2018). Mit dem Ziel, eine wertschätzende Gesprächsatmosphäre herzustellen, in welcher Schüler:innen aktiv von der Reflexion des Lernens bis hin zur Zielformulierung und Lösungsfindung mit eingebunden werden, sind zentrale Facetten professioneller Gesprächsgestaltung und Gesprächsführung im LEG ein gelungener Beziehungsaufbau, ein kooperatives Reflektieren, Planen und Problemlösen, eine sinnvolle Strukturierung, ein adäquater und adaptiver Einsatz von Gesprächs- und Interventionstechniken sowie die Bewältigung herausfordernder Gesprächssituationen wie beispielsweise Kritik der Erziehungsberechtigten (Bruder et al. 2010; Gartmeier 2018; Schaupp, 2020). Im Seminar werden dann Befunde zur aktuellen praktischen Umsetzung von LEG hinsichtlich der Qualitätskriterien und Gestaltung thematisiert und die Bedeutung der Lehrpersonenprofessionalität, insbesondere im Bereich professionelle Wahrnehmung, im Hinblick auf eine qualitätvolle Umsetzung von LEG diskutiert.

Da die Fähigkeit zur professionellen Wahrnehmung auf einer adäquaten professionellen Wissensbasis fußt (Blömeke et al., 2015), erfolgt im Anschluss eine theoretische Fundierung der abgeleiteten Qualitätskriterien und Facetten professioneller Gesprächsführung im LEG. Im Seminar wird beratungsbezogenes Wissen

(u. a. Wissen über Kommunikation, Grundlagen der personen- und lösungsorientierten Beratung sowie damit verbundener Gesprächs- und Interventionstechniken) und allgemeines pädagogisch-psychologisches Wissen (u. a. Gestaltung lernförderlichen Feedbacks im Sinne des Formativen Assessments) mittels Inputs und Textarbeit sowie damit verbundenen Übungen und Reflexionsaufgaben vermittelt.

Die professionellen Überzeugungen (u. a. Beratungsverständnis, Überzeugungen zum LEG, Lernverständnis) werden ebenso indirekt über den Besuch des Seminars und das Einbinden vielfältiger Reflexionsaufgaben adressiert. So führen die Studierenden beispielsweise ein Lerntagebuch, in dem unter anderem regelmäßig der Kompetenzerwerb und das Verständnis von Beratung und Gesprächsführung sowie die Rolle der Lehrkraft in LEG reflektiert werden. Des Weiteren gibt es Reflexions- und Feedbackphasen nach Rollenspielen und es werden die Wirkungen förderlicher und hinderlicher Gesprächspraktiken anhand von Videobeispielen diskutiert.

Um Kompetenz- und Performanzaspekte zu verknüpfen, werden konkret Aufgaben zur videobasierten Schulung der professionellen Wahrnehmung eingesetzt, die sich an einem 4-schrittigen Schema orientieren: Beschreiben, Bewerten, Interpretieren und Generierung von Handlungsalternativen (Sherin & van Es, 2009). Im Fokus der Videoanalysen stehen die Umsetzung der Qualitätskriterien sowie Aspekte der oben beschriebenen relevanten Facetten von professioneller Gesprächsführung in LEG. In Anlehnung an den Cognitive-Apprenticeship Ansatz (Collins et al., 1989) sollten die Studierenden nach anfänglich starker Unterstützung und Modellierung durch die Lehrkraft über bereitgestellte Analyseschemata und andere Unterstützungsmaßnahmen zunehmend eigenständiger werden (Junker et al., 2020).

Die sich anschließenden Arbeitsphasen zu Gesprächstechniken, reflexionsförderlichen Methoden, Lernzielen und Lernstrategien sowie die abschließende Simulation eines LEG dienen einem praktischen Ausprobieren und adressieren die Ebene der Umsetzung in die Performanz. Hierzu werden schwerpunktmäßig Rollenspiele eingesetzt. Damit wird auf Befunde Bezug genommen, die zeigen, dass Videoanalysen in Kombination mit Rollenspielen effektiv zur Schulung kommunikativer Fähigkeiten beitragen können (Gartmeier, 2018).

Das Seminar wurde einer Evaluation unterzogen, die formative und summative Anteile aufweist. Nach Ende des Seminars wurde beispielsweise eine anonyme Online-Lehrveranstaltungsevaluation von Seiten der Hochschule in der Form eines Fragebogens durchgeführt. Sie beinhaltete unter anderem Items zur zusammenfassenden Einschätzung der Veranstaltung sowie zur didaktisch-methodischen und kommunikativen Fähigkeit der Lehrperson. Ergebnisse dieser Evaluation mit 18 Studierenden aus der Kohorte vom Sommersemester 2023 zeigen eine insgesamt deutlich positive Einschätzung hinsichtlich des Kompetenzerwerbs. Auf einer Skala von 1 (stimme voll zu) bis 5 (stimme gar nicht zu) bewerteten 72,2% der Studierenden die Aussage „die Veranstaltung trägt zu meinem Kompetenzerwerb bei“ auf dem Skalenwert 1 und 27,8% auf dem Skalenwert 2. Es wurde außerdem offen nach den Stärken der Lehrveranstaltung gefragt. Hier zeigt sich, dass die Studieren-

den in der Tendenz die Praxisrelevanz der Thematik und den Praxisbezug über den Einsatz von Videobeispielen schätzten. Die Verbesserungsvorschläge bezogen sich zumeist auf die zeitlichen Strukturen des Seminars und organisatorische Aspekte wie beispielsweise kürzere Kompakttage, die Präferenz eines wöchentlichen Turnus oder mehr Zeit für verschiedene Arbeitsphasen. Des Weiteren wurde unter anderem ein hoher Workload in Bezug auf die Studienleistungen angemerkt und weniger theoretische Inputs gewünscht.

Zur Erhebung der Veränderung der professionellen Wahrnehmung in Bezug auf Aspekte der Beratung und Gesprächsführung in LEG bearbeiteten die Studierenden vor und nach dem Seminar Aufgaben zu einem fiktiven Videofall. Dabei wurden sie in einem Think-Aloud Verfahren gebeten, sich zu ihren Wahrnehmungen simultan zu äußern. Im Anschluss beantworteten sie offene Fragen zur Deutung wahrgenommener Aspekte. Hierbei wurde eine Audiodatei angefertigt. Über einen standardisierten Fragebogen wurden außerdem die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen vor und nach dem Seminar erhoben. Die Auswertung dieser Daten ist Teil des oben beschriebenen Promotionsprojekts und findet derzeit statt.

6 Diskussion und Ausblick

Lernentwicklungsgespräche werden als Möglichkeit zur Unterstützung individueller Lernprozesse und damit als Instrument für einen konstruktiven Umgang mit Heterogenität weit verbreitet eingesetzt. Programmatisch wird mit ihrem Einsatz die Idee verbunden, die Mitverantwortung und Selbststeuerung der Kinder für ihr Lernen zu unterstützen. Die hier dargelegten Befunde sowie weitere Studien zeigen jedoch, dass die angenommenen Potenziale der LEG durch eine hohe Varianz in der Umsetzung nur teilweise zum Tragen kommen (Ertl et al., 2022a, b). Gleichzeitig zeigen sich deutliche Bedarfe in der konzeptionellen Ausschärfung (Mörike & Schnebel, in diesem Band) sowie in der Qualifizierung der Lehrkräfte (Ertl et al., 2022a, b; Schnebel & Oberdorfer, 2022). Der als hoch wahrgenommene Ressourcenaufwand sowie die Bedeutsamkeit, welche die LEG in der Wahrnehmung der Lernenden haben (Bonanati, 2018), machen es erforderlich, eine professionelle Umsetzung von LEG, die einen möglichst positiven Ertrag für die Beteiligten zeigt, sicher zu stellen. Professionelle Handlungskompetenz in diesem Feld auf- und auszubauen kann daher als wichtiges Ziel der Lehrkräfteaus- und -fortbildung begründet werden. Die in LEG ineinandergreifenden gegenstandsbezogenen Kompetenzen im Hinblick auf Lernstand und -entwicklung und prozessbezogenen Kompetenzen in Bezug auf die Gesprächsgestaltung im LEG bilden dabei gleichermaßen Ansatzpunkte für die Professionalisierung der (angehenden) Lehrkräfte und als Ziel für die Qualitätsentwicklung und -sicherung der LEG.

Ziel der Maßnahmen muss dabei sein, theoretisch-konzeptionell erarbeitete und empirisch gestützte Qualitätsmerkmale aufzugreifen und über den Aufbau von Wissen und der Arbeit an Handlungselementen professionelle Handlungskompetenz zu fördern. Reflexion und Transfer auf Handlungssituationen ermöglichen

dann, wie von Clarke und Hollingsworth (2002) postuliert, dass zugleich die für die Disposition professionellen Handelns motivational wichtigen Überzeugungen mit entwickelt werden. Erste evaluative Einblicke aus den vorgestellten Aus- und Fortbildungsmaßnahmen zeigen eine positive Tendenz im Hinblick auf die Weiterentwicklung der verschiedenen Kompetenzfacetten. Damit deutet sich an, dass sowohl im Studium wie auch in der dritten Phase der Lehrkräftebildung angesetzt werden kann und sollte.

Dass neben der Arbeit an den individuellen Kompetenzen der Lehrkräfte auch die Einbindung der LEG in ein Gesamtkonzept von Förderung und Beratung an der Einzelschule die Qualität der LEG erweitern und sichern kann, wird an anderer Stelle diskutiert (Mörike & Schnebel, 2024; Mörike & Schnebel, in diesem Band). Im Kontext dieses Beitrags sei aber explizit darauf hingewiesen, dass die Professionalität der Lehrkraft ein zentraler, aber kein ausschließlicher Faktor einer qualitativollen Gestaltung von LEG darstellt.

Literatur

- Artelt, C., & Kunter, M. (2019). Kompetenzen und berufliche Entwicklung von Lehrkräften. In D. Urhahne, M. Dresel, & F. Fischer (Hrsg.), *Psychologie für den Lehrberuf* (S. 395–418). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-55754-9_20
- Bamberger, G. (2001). *Lösungsorientierte Beratung* (Vol. 42010). Beltz.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2011). Das mathematikspezifische Wissen von Lehrkräften, kognitive Aktivierung im Unterricht und Lernfortschritte von Schülerinnen und Schülern. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 163–192). Waxmann.
- Besser, M., Leiss, D., & Klieme, E. (2015). Wirkung von Lehrerfortbildungen auf Expertise von Lehrkräften zu formativem Assessment im kompetenzorientierten Mathematikunterricht. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie*, 47(2), 110–122. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000128>
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(5), 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Blomberg, G., Stürmer, K., & Seidel, T. (2011). How pre-service teachers observe teaching on video: Effects of viewers' teaching subjects and the subject of the video. *Teaching and teacher education*, 27(7), 1131–1140. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.008>
- Blömeke, S., Gustafsson, J. E., & Shavelson, R. J. (2015). Beyond dichotomies. *Competence viewed as a continuum*, 223(1), 3–13 *Zeitschrift für Psychologie*. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>

- Bonanati, M. (2018). Lernentwicklungsgespräche und Partizipation. Rekonstruktionen zur Gesprächspraxis zwischen Lehrpersonen, Grundschulern und Eltern. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18749-1>
- Brookhart, S. M. (2011). Educational assessment knowledge and skills for teachers. *Educational Measurement: issues and practice*, 30(1), 3–12. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2010.00195.x>
- Bruder, S., Klug, J., Hertel, S., & Schmitz, B. (2010). Modellierung der Beratungskompetenz von Lehrkräften. Projekt Beratungskompetenz. In E. Klieme, D. Leutner & M. Kenk (Hrsg.), *Kompetenzmodellierung. Zwischenbilanz des DFG – Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes* (S. 274–285). Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:3436>
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and teacher education*, 18(8), 947–967.
- Collins, A., Brown, J.S., & Newman, S.E. (1989). Cognitive Apprenticeship: Teaching the Craft of Reading, Writing and Mathematics! *Educational Researcher*, 18(1), 32–42.
- Dollinger, S. (2019). Lernunterstützende Rückmeldung in Lernentwicklungsgesprächen. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 12(1), 197–212. <https://doi.org/10.1007/s42278-019-00040-z>
- Dollinger, S., & Hartinger, A. (2020). Lernentwicklungsgespräche. Erprobte Praxisbausteine. Cornelsen.
- Dollinger, S., Hartinger, A., & Klippel, E. (2020). Qualitätskriterien von Lernentwicklungsgesprächen. In S. Dollinger & A. Hartinger (Hrsg.), *Lernentwicklungsgespräche. Erprobte Praxisbausteine* (S. 17–29). Cornelsen.
- Ertl, S., & Hartinger, A. (2021). Inhalte im Lernentwicklungsgespräch. In N. Böhme, B. Dreer, H. Hahn, S. Heinecke, G. Mannhaupt & S. Tänzer (Hrsg.), *Mythen, Widersprüche und Gewissheiten der Grundschulforschung: Eine wissenschaftliche Bestandsaufnahme nach 100 Jahren Grundschule* (S. 251–157). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31737-9_29
- Ertl, S., Kücherer, B., & Hartinger, A. (2022a). Lernentwicklungsgespräche und die Entwicklung motivationaler Aspekte des Lernens. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 15, 221–236. <https://doi.org/10.1007/s42278-021-00134-7>
- Ertl, S., Kücherer, B., & Hartinger, A. (2022b). Berücksichtigung individueller Lernprozesse in Lernentwicklungsgesprächen. In A. Hartinger, M. Dresel, E. Matthes, U. E. Nett, K. Peuschel & A. Gegenfurtner (Hrsg.), *Lehrkräfteprofessionalität im Umgang mit Heterogenität – theoretische Konzepte, Förderansätze, empirische Befunde* (S. 197–210). Waxmann.
- Ertl, S., Kücherer, B., Hartinger, A., & Furtak, E. M. (2022c). Formative assessment in the German student-teacher-conference format: student perceptions and implications for motivational aspects of learning. *International Journal of Elementary Education* 11(3), 64–75. <https://doi.org/10.11648/j.ijeeedu.20221103.11>
- Ertl, S., Weißenhorn, S., Kücherer, B., & Hartinger, A. (2022d). Qualität von Zielvereinbarungen in Lernentwicklungsgesprächen. In E. Gläser, J. Poschmann, P. Büker, S. Miller (Hrsg.), *Reflexion und Reflexivität im Kontext Grundschule. Per-*

- spektiven für Forschung, Lehrer:innenbildung und Praxis (S. 155–162). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:25562>
- Gartmeier, M. (2014). Fiktionale Videofälle in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *BzL-Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32(2), 235–246. <https://doi.org/10.36950/bzl.32.2.2014.9615>
- Gartmeier, M. (2018). Gespräche zwischen Lehrpersonen und Eltern. Herausforderungen und Strategien zur Förderung kommunikativer Kompetenz. Springer.
- Gold, B., Förster, S., & Holodynski, M. (2013). Evaluation eines videobasierten Trainingsseminars zur Förderung der professionellen Wahrnehmung von Klassenführung im Grundschulunterricht. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie* 27(2), 141–155. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000100>
- Grewe, O., & Möller, K. (2020). Die professionelle Unterrichtswahrnehmung von sprachsensiblen Maßnahmen im Sachunterricht der Grundschule fördern – ein video- und praxisbasiertes Seminar im Master of Education. *Herausforderung Lehrer*innenbildung-Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion (HLZ)*, 3(1), 323–359. <https://doi.org/10.4119/hlz-2547>
- Häbig, J. (2018). Lernentwicklungsgespräche aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern. Eine Mixed-Methods-Studie an Gymnasien. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21632-0>
- Hardeland, H. (2017). Lernentwicklungsgespräche in der Grundschule. Ein Praxisleitfaden. Beltz.
- Hartmann, I., Reiter, M., Roth, E., & Schaupp, E. (2020). Umsetzung des konkreten Lernentwicklungsgesprächs. In Dollinger, S., & Hartinger, A. (Hrsg.), *Lernentwicklungsgespräche. Erprobte Praxisbausteine* (S. 71–95). Cornelsen.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Helsper, W. (2021). Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung (Band 1). UTB GmbH.
- Junker, R., Rauterberg, T., Möller, K., & Holodynski, M. (2020). Videobasierte Lehrmodule zur Förderung der professionellen Wahrnehmung von heterogenitätssensiblen Unterricht. *Herausforderung Lehrer*innenbildung-Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 3(1), 236–255. <https://doi.org/10.4119/hlz-2554>
- Jürgens, M., & Neuber, N. (2020). Videobasierte Lehrveranstaltungen zur Förderung Professioneller Unterrichtswahrnehmung – ein Seminarkonzept zur gleichberechtigten Teilhabe im Sportunterricht. In B. Fischer & A. Paul (Hrsg.), *Lehren und Lernen mit und in digitalen Medien im Sport* (S. 109–128). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25524-4_7
- Knapp, D. (2024). „Ich wünsche, dass sie mich versteht.“ Lernbegleitung und Leistungsrückmeldung durch Lerngespräche und Lernentwicklungsgespräche. *Die Grundschulzeitschrift*, 38(242) Gespräche über Lernen, 6–9. Friedrich.
- Kobarg, M., & Seidel, T. (2007). Prozessorientierte Lernbegleitung – Videoanalysen im Physikunterricht der Sekundarstufe 1. *Unterrichtswissenschaft*, 35(2), 148–168. <https://doi.org/10.25656/01:5490>

- König, J., Felske, C., & Kaiser, G. (2023). Professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften aus einer pädagogischen Perspektive. In S. Krauss & A. Lindl (Hrsg.), *Professionswissen von Mathematiklehrkräften. Mathematik Primarstufe und Sekundarstufe I + II* (S. 293–331). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-64381-5_9
- Krammer, K., & Reusser, K. (2005). Unterrichtsvideos als Medium der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. *BzL-Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 23(1), 35–50. <https://doi.org/10.36950/bzl.23.1.2005.10146>
- Kunter, M., Pohlmann, B., & Decker, A. T. (2020). Lehrkräfte. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 169–288). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-61403-7_11
- Maier, U. (2010). Formative assessment – A promising approach to reforming instruction and performance measurement? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(2), 293–308. <https://doi.org/10.1007/s11618-010-0124-9>
- Merkert, A., Lohse-Bossenz, H., Neuber, K., & Lenske, G. (2023). Selbstbezug in videobasierten Unterrichtsreflexionen von Lehramtsstudierenden im Bachelor. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 26(5), 1259–1280. <https://doi.org/10.1007/s11618-023-01178-4>
- Meurel, M. & Hemmer, M. (2020). Lernunterstützungen im Geographieunterricht videobasiert analysieren: Konzeption, Durchführung und Evaluation einer geographiedidaktischen Lehrveranstaltung. *Herausforderung Lehrer*innenbildung-Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion (HLZ)*, 3(1), 302–322. <https://doi.org/10.4119/hlz-2555>
- Mischo, C., Wolstein, K., Tietze, S., & Peters, S. (2020). Professionelle Wahrnehmung bei Kita-Fachkräften. Erfassung, Generalisierbarkeit und Zusammenhänge. *Journal for educational research online*, 12(3), 23–49. <https://doi.org/10.25656/01:21185>
- Mörike, D. & Schnebel, S. (2024). Partizipation & Reflexion in einem Schulentwicklungsprojekt zu Lernentwicklungsgesprächen an einer Grundschule. In A. Flügel, A. Gruhn, I. Landrock, J. Lange, B. Müller-Naendrup, J. Wiesemann, P. Büker & A. Rank (Hrsg.), *Jahrbuch Grundschulforschung: Bd. 28. Grundschulforschung meets Kindheitsforschung reloaded* (S. 369–374). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6111>
- Schaupp, U. (2020). Beratungskompetenz in Lernentwicklungsgesprächen. In S. Dollinger & A. Hartinger (Hrsg.), *Lernentwicklungsgespräche. Erprobte Praxisbausteine* (S. 29–35). Cornelsen.
- Schnebel, S. (2013). Lernberatung, Lernbegleitung, Lerncoaching – neue Handlungskonzepte in der Allgemeinen Didaktik? In T. Bohl (Hrsg.), *Jahrbuch für allgemeine Didaktik 2013. Neuere Ansätze in der Allgemeinen Didaktik* (S. 278–296). Scheider Verlag Hohengehren.
- Schnebel, S. (2019). Lernbegleitung im schulischen Unterricht und in Praxisphasen der Lehrpersonenausbildung: Studien zur Gestaltung unterschiedlicher Formen von Lernbegleitung durch Lehrpersonen. Julius Klinkhardt.

- Schnebel, S., & Oberdorfer, K. (2022). Gestaltung von Heterogenität in Lernentwicklungsgesprächen an der Grundschule. Ein Vergleich zwischen Programmatik und realer Praxis. In R. Grassinger, N. Hodaie, S. Immerfall, A. Kürzinger & S. Schnebel (Hrsg.), *Heterogenität in Grundschulen. Mehrperspektivische Zugänge* (S. 231–245). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:25561>
- Schnebel, S. (2024). Lernentwicklung mit Ziel: Zielperspektiven dialogisch entwickeln. *Die Grundschulzeitschrift*, 38(242), 10–13.
- Seidel, T., Blomberg, G., & Stürmer, K. (2010). „Observer“-Validierung eines videobasierten Instruments zur Erfassung der professionellen Wahrnehmung von Unterricht. Projekt OBSERVE. In E. Klieme, D. Leutner, & M. Kenk (Hrsg.), *Kompetenzmodellierung. Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes* (S. 296–306). Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:3438>
- Sherin, M., & van Es, E. A. (2009). Effects of video club participation on teachers' professional vision. *Journal of teacher education*, 60(1), 20–37. <https://doi.org/10.1177/0022487108328155>
- Sickendiek, U., Engel, F., & Nestmann, F. (2008). Beratung. Eine Einführung in sozialpädagogische und psychosoziale Beratungsansätze. Beltz Juventa.
- Terhart, E., Schulze-Stocker, F., Kunina-Habenicht, O., Dicke, T., Förster, D., Lohse-Bossenz, H., Gößling, J., Kunter, M., Baumert, J., & Leutner, D. (2012). Bildungswissenschaftliches Wissen und der Erwerb professioneller Kompetenz in der Lehramtsausbildung. Eine Kurzdarstellung des BilWiss-Projekts. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 5(1), 96–106. <https://doi.org/10.25656/01:14732>
- Xu, Y., & Brown, G. T. (2016). Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization. *Teaching and teacher education*, 58, 149–162. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.010>

II
Mikroebene 2:
Unterrichtsentwicklung

Orientierungen und Praktiken der Differenzherstellung

Differenzsensible Professionalisierung als Teil der Schul- und Unterrichtsentwicklung

Esther Hewitt-Schray, Patrick Uhl & Marita Kampshoff

Abstract

In der erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex Heterogenität wird zunehmend der Aspekt Konstruktion von Heterogenität diskutiert. Diesbezügliche Studien sind häufig in der Sekundarstufe angesiedelt (Kampshoff, 2013), fokussieren Leistung (Sturm & Wagner-Willi, 2015) und/oder die (Re-)Produktion von ein oder zwei Differenzlinien (Weber, 2003). In Bezug auf das Wie der Entstehung interdependenter Differenzkonstruktionen (Walgenbach, 2017) sowie der Herstellung von Differenz in und durch Praktiken im Unterricht der Grundschule ist jedoch ein Desiderat zu konstatieren. Im vorliegenden Beitrag beschäftigen sich zwei Studien unterschiedlicher methodologischer Ausrichtung mit dieser Thematik: Anhand von Protokollen ethnografischer Beobachtung im Unterricht (Breidenstein et al., 2020) wird in einer Studie mit der Situationsanalyse nach Clarke (2018) gezeigt, wie sich Differenzkonstruktionen in sozialen Praktiken des schulischen Alltags vollziehen, um auf diesem Wege alltägliche, (oftmals) unbewusst ablaufende Praktiken (Schatzki, 2002) sichtbar zu machen. Die dokumentarische Interpretation narrativer Interviews mit Lehrer:innen eröffnet in einer weiteren Studie den Zugang zum impliziten Orientierungswissen der Befragten. Dieses Wissen strukturiert deren Handlungspraxis und die Art und Weise, wie sie von ihrer Praxis erzählen (Fritzsche, 2012; Bohnsack, 2021). Mit Blick auf die Professionalisierung von Lehrer:innen können die Ergebnisse der beiden empirischen Studien dabei helfen, Orientierungen und Praktiken der Differenzherstellung in der Grundschule aufzudecken, um so einen Beitrag zur Schul- und Unterrichtsentwicklung zu leisten.

Keywords: *Interdependente Differenzkonstruktionen, Praxistheorie, Ethnographie, Praxeologische Wissenssoziologie, Dokumentarische Methode, Narrative Interviews, Differenzsensible Professionalisierung*

1 Einführung

Differenzen zwischen Schüler:innen werden in der Schule oftmals als naturgegeben oder festgeschriebene Tatsachen angesehen, die ausschließlich von außen in die Schule hineingetragen werden (vgl. Trautmann & Wischer, 2011, S. 48). In jüngerer Forschung wird Differenz hingegen als gestaltbar betrachtet. Sie wird auch innerhalb der Institution Schule durch die dort handelnden Personen sozial hervorgebracht (vgl. Sturm & Wagner-Willi, 2015, S. 163). Bei einem Blick auf *Differenzherstellung* wird außerdem deutlich, dass es sich um subtil ablaufende Praktiken handelt, in denen Differenzen konstruiert werden. Sowohl Personen, die angeben, keinerlei Differenzen zwischen Lernenden zu betonen als auch Lehrende, die sich bewusst für einen diversitätssensiblen Umgang mit Lernenden engagieren, sind an der *Hervorbringung* von Differenzen beteiligt (vgl. Faulstich-Wieland et al., 2008, S. 11). Zum einen, weil es den Handelnden nicht bewusst ist und sie auch nicht intentional handeln. Zum anderen, weil Praktiken und Wissensbestände durch Routinen und Selbstverständlichkeiten geprägt sind, die erst durch empirisch-qualitative Forschung oder durch gezielte Reflexion ins Bewusstsein geholt werden können. An diesem Punkt setzt der vorliegende Aufsatz an. Aus zwei laufenden Dissertationsprojekten im Rahmen des Forschungs- und Nachwuchskollegs (FuN-Kolleg) „Heterogenität gestalten – starke Grundschulen entwickeln“ werden erste Ergebnisse zusammengetragen, die sich mit Praktiken der Differenzherstellung sowie den Erfahrungen und Orientierungen von Lehrer:innen im Kontext interdependenter Differenzkonstruktionen auseinandersetzen.

Der vorliegende Beitrag stellt die Frage, welche Erkenntnisse in Bezug auf Differenzherstellung sich abhängig von einer speziellen theoretischen ‚Brille‘ und einem projektspezifischen methodologischen Fokus zeigen. In den beiden Dissertationsvorhaben zeichnen sich diese – soviel sei an dieser Stelle schon einmal vorweggenommen – in jenen routinierten Praktiken und unbewussten Wissensbeständen ab, welche die schulische Praxis ausmachen und leiten. Erst durch eine rekonstruktive Analyse geraten sie in den Blick. Gerahmt werden beide Vorhaben aber nicht nur durch den Fokus auf das Unbewusste der Differenzherstellung, sondern auch durch das Ziel, mithilfe einer Analyse von empirisch-qualitativ erhobenem Material eine differenzsensible Professionalisierung von (Grundschul-)Lehrpersonen voranzutreiben. Gerade mit Blick auf bislang Unbewusstes kann auf diesem Weg eine reflexive Professionalisierung angeregt und unterstützt werden.

Für eine theoretische Rahmung eines differenzsensiblen Professionalisierungsbegriffs eignet sich insbesondere der strukturtheoretische Ansatz, da in diesem ein doppelter Habitus angelegt ist, der sich einerseits durch einen wissenschaftlich-reflexiven und andererseits durch einen praktisch-pädagogischen Habitus auszeichnet (vgl. Helsper, 2001, S. 11). Dieser doppelte Habitus beeinflusst das berufliche Handeln von Lehrkräften maßgeblich durch „früh erworbene, implizite und nicht reflexiv verfügbare Wissensbestände und Haltungen“ (Helsper, 2019, S. 49). Für die eigene Professionalisierung ist es wichtig, den eigenen sozialen Ort sowie den hier

und in der beruflichen Praxis erworbenen Habitus zu reflektieren und somit den wissenschaftlich-reflexiven Habitus zu stärken.

Im folgenden Abschnitt 2 wird in der einen Studie zunächst – aufbauend auf einem praxistheoretischen Differenzverständnis – anhand von Ausschnitten aus ethnographischen Beobachtungsprotokollen und Gesprächen gezeigt, wie sich Differenzkonstruktionen in sozialen Praktiken des schulischen Alltags vollziehen, um auf diesem Wege alltägliche, (oftmals) unbewusst ablaufende Praktiken der Differenzherstellung zu analysieren und sichtbar zu machen. In Abschnitt 3 eröffnet die andere Studie, basierend auf einem wissenssoziologisch-praxeologischen Differenzverständnis, die dokumentarische Interpretation eines narrativen Interviews mit einer Lehrerin den Zugang zu deren habituellen Orientierungswissen. Es wird illustriert, wie dieses Wissen die Art und Weise des Erzählens von ihrer Praxis strukturiert und als unbeabsichtigtes Nebenprodukt Differenzen zwischen Schüler:innen hervorbringt. Abschließend werden in Abschnitt 4 die Ergebnisse der beiden empirischen Studien zusammengeführt und hinsichtlich ihrer Potenziale für eine differenzsensible Professionalisierung von Lehrer:innen diskutiert.

2 Differenzherstellung aus praxistheoretischer Perspektive – eine ethnographische Studie

Das diesem Kapitel zu Grunde liegende ethnographisch verortete Dissertationsprojekt *Differenzherstellung unter interdependenter Perspektive. Eine ethnographische Studie zu Praktiken im Unterricht der Grundschule* richtet den Fokus aus einem praxistheoretischen Verständnis heraus auf Praktiken der Differenzherstellung im Unterricht der Grundschule. Unter dieser Perspektive werden im Folgenden Auszüge aus dem Datenmaterial analysiert, um praktikenimmanente (Re-)Konstruktionen von Differenz aufzuzeigen.

2.1 (Praxis)theoretische Rahmung

Als theoretische Grundlage dient die Praxistheorie nach Schatzki (2002), die den Fokus auf routinisierte und habitualisierte Praktiken legt. Da „routinierte, selbstläufige Handlungen ... zentraler Bestandteil des schulischen Alltags [sind]“ (Budde, 2014, S. 133), erscheint es von Interesse, diese in den Fokus von Schul- und Unterrichtsforschung zu setzen. Schatzki bezeichnet Praktiken als „collection of activities that are linked through an array of understandings, rules, and ,teleoaffectivities“ (Schatzki, 2002, S. XXI) und unterscheidet diesbezüglich vier – lediglich analytisch trennbare – Elemente, durch die und in denen Praktiken sich ordnen lassen: (1) Mit ‚*Practical Understandings*‘ benennt er die Fähigkeit menschlicher Akteur:innen zu Identifizierung und Ausführung praktikenkonstituierender ‚doings and sayings‘ (vgl. Schatzki, 2002, S. 77f.). (2) Mit ‚*Rules*‘ bezeichnet Schatzki „explicit formulations, principles, precepts, and instructions that enjoin,

direct, or remonstrate people to perform specific actions” (Schatzki, 2002, S. 79) und betont den diesbezüglichen Einfluss dahinterstehender Normen (vgl. Schatzki, 2002, S. 79). (3) In Gestalt von ‚*Teleoaffective Structures*‘ werden nach Schatzki die doings und sayings von Praktiken durch normativ geprägte Ziele und Emotionen verbunden (vgl. Schatzki, 2002, S. 80f.). (4) Das ‚*General Understanding*‘ umfasst ein – mit den jeweiligen Praktiken verbundenes – generelles Verständnis von Normen und Werten (vgl. Schatzki, 2002, S. 86). Aktivitäten bzw. Handlungen gleichen diesem Verständnis nach einer Art Oberflächenphänomen (vgl. Budde & Rißler, 2017, S. 5), das beobachtet werden kann, wohingegen Praktiken sich aus einem Netz verschiedener Aktivitäten bilden und sich in Gestalt „typisierbare[r] Formen“ (Strübing, 2023, S. 108) zeigen. Es liegt also ein Verständnis von Praktiken als „typischerweise inkorporiertes, in wissende Körper eingeschriebenes, weitgehend vorbewusstes Wissen“ (Strübing, 2023, S. 106) zu Grunde, sodass die Praxistheorie als theoretische Grundlage für die Erforschung von Differenzherstellung geeignet erscheint.

Methodologisch anschlussfähig an diese theoretische Rahmung zeigen sich der Forschungsstil der Ethnographie (vgl. Breidenstein et al., 2020) sowie die Auswertungsmethode der Situationsanalyse (vgl. Clarke et al., 2018), wie den folgenden Ausführungen zu entnehmen ist.

2.2 Method(olog)isches Vorgehen

Für die Promotionsstudie wurde ein ethnographischer Zugang gewählt, da dieser durch Charakteristika gekennzeichnet ist, die method(olog)ische Relevanz für die Untersuchung von Praktiken der Differenzherstellung aufweisen. So ermöglicht die im Zentrum stehende teilnehmende Beobachtung als „modus vivendi der Feldforschung“ (Breidenstein et al., 2020, S. 45) eine unmittelbare Beobachtung (non)verbaler und der Reflexion nicht (mehr) zugänglicher Praktiken menschlicher und nichtmenschlicher Akteur:innen.

Die Datengenerierung, die auch ethnographische Gespräche mit Lehrer:innen und Schüler:innen umfasste, fand in der zweiten und dritten Klasse einer baden-württembergischen Grundschule statt und erstreckte sich über ein Jahr. In dieser Zeit wurden die Beobachtungen zunächst vor Ort in Feldnotizen festgehalten und anschließend detailliert protokolliert. Zudem wurden Artefakte (Lehr-Lernmaterial, Plakate etc.) fotografiert und in die Analyse miteinbezogen. Einem iterativen Forschungsdesign folgend, fanden vier mehrwöchige Feldaufenthalte im Wechsel mit Phasen der Reflexion und Datenanalyse durch die Situationsanalyse nach Clarke (2018) statt. Im Fokus dieser – als Weiterentwicklung der Grounded Theory konzipierten – Analysemethoden stehen relationale Bezüge zwischen verschiedenen Elementen, Gruppen und/oder Diskursen (vgl. Clarke et al., 2018), was für die Erforschung von Differenzherstellung weiterführend erscheint.

Im Rahmen des Forschungsprozesses wurde das ethnographische Material bis dato offen codiert, zahlreiche Memos wurden verfasst und verschiedene Versionen von Situationsmaps erstellt, welche – gemäß dem situationsanalytischen Vor-

gehen – mehrmals verändert und angepasst wurden. Die Situation, die auf diese Weise zunehmend präziser in ihrer Komplexität erfasst und – in bewusst ungeordneter, da analyseförderlicher Weise – abgebildet wurde, ist nicht als spezifischer Moment in Raum und Zeit anzusehen, sondern als „a somewhat enduring arrangement of relations among many different kinds and categories of elements“ (Clarke et al., 2018, S. 17). Sie umfasst menschliche und nichtmenschliche Elemente, welche in Bezug auf Praktiken, die an einer Differenzherstellung im Unterricht der Grundschule beteiligt sind, empirisch relevant erscheinen (vgl. Clarke et al., 2018, S. 139). Für die Entscheidung im Forschungsprozess, welche Elemente als bedeutend genug angesehen werden, um auf der Situationsmap Platz zu finden, war in einem ersten Schritt die Frage handlungsleitend, „[if an element] seem[s] to matter – make[s] [...] a serious difference – in the situation“ (Clarke et al., 2018, S. 117), bzw. konkret für das vorliegende Projekt, welche Elemente hinsichtlich der Frage nach Praktiken der Differenzherstellung bedeutend erscheinen. In einem weiteren Schritt wurden einzelne Elemente der Situationsmap systematisch nacheinander in den Fokus genommen und zu allen weiteren in Beziehung gesetzt, um sich der Bedeutung der Elemente füreinander und dadurch der Frage nach Praktiken der Differenzherstellung zu nähern.¹

Die im Folgenden erläuterten Zwischenbefunde beruhen auf der Analyse der reziproken Relationen des Elements ‚Klassenregeln‘ zu dem exemplarisch ausgewählten Element ‚Schulklasse‘. Die Analyseideen, in denen sich auch die Bedeutung weiterer Elemente abzeichnet, werden im Folgenden anhand von zwei empirischen Beispielen verdeutlicht.

2.3 Implizite und Normative Grenze – situationsanalytische Zwischenbefunde

Klassenregeln erscheinen für die Herstellung schulischer Ordnung im Unterricht als unumstritten (vgl. Kalthoff & Kelle, 2000, S. 691). Sie adressieren *alle* Schüler:innen einer Klasse, sodass *die Klasse als Gemeinschaft* in den Blick gerät. In diesem Zusammenhang scheint sich durch eine Praktik der Lehrerin eine *implizite Grenze* zu manifestieren (vgl. Hewitt-Schray 2024), wie in der Analyse des folgenden Auszugs aus einem Beobachtungsprotokoll deutlich wird:

Frau Amnis stellt sich mittig vor die Klasse und lässt die Triangel ertönen. Die Kinder werden nach und nach ruhig. Einige legen den Finger an die Lippen, die Lehrerin auch. Nach ein paar Momenten sagt sie: „So, Ihr Lieben, ich wünsche euch

1 Clarke entwickelte noch zwei weitere Mappingstrategien, die zur Analyse von Relationen zwischen sozialen Gruppen (*Map sozialer Welten und Arenen*) sowie zur Analyse von Relationen zwischen Diskursen (*Positionsmap*) beitragen können. Da die Zwischenbefunde dieses Kapitels aus der Analyse der Relationen zwischen Elementen hervorgegangen sind, liegt der Fokus entsprechend auf der *Situationsmap und der relationalen Analyse*. Erläuterungen zu den beiden anderen Mappingstrategien sind beispielsweise der Literatur von Clarke et al. (2018) zu entnehmen.

einen schönen guten Morgen.“ „Guten Morgen, Frau Amnis“, antwortet die Klasse (fast) unisono. Honur wühlt noch in ihrem Schulranzen. Frau Amnis schaut sie an und sagt zu ihr: „Setz dich bitte“. (...). Dann wendet sie ihren Blick wieder der Klasse zu. Nun haben wir Deutsch“, sagt sie. „Unser Thema ist ‚Satzanfänge‘. Welches Ziel haben wir?“ Sina meldet sich, wird aufgerufen und sagt: „Nicht immer ‚dann‘ schreiben.“

In dieser Szene leitet die Lehrerin ein für die Grundschule charakteristisches Ritual ein: Sie positioniert sich mittig vor der Klasse und lässt ein akustisches Signal ertönen. Durch die Veränderung ihres Körpers im Raum und den Klang der Triangel macht sie sich für alle (potentiell) sichtbar und hörbar und scheint so die Aufmerksamkeit der Kinder erreichen zu wollen. Es handelt sich um den Beginn einer ritualisierten Praktik, die zur Bildung eines gemeinsamen Raums führt und eine Gemeinschaft herstellen soll, der sich die Lehrerin selbst zuordnet, worauf das Pronomen „Wir“ hindeutet. Die Kinder scheinen diese Praktik zu kennen und durch die symbolische Geste des vor die Lippen gehaltenen Zeigefingers – im Sinne eines „Practical Understandings“ (vgl. Schatzki, 2002, S. 77f.) – zu unterstreichen und anzuerkennen. Mit dieser Praktik werden zugleich ein Fokus und eine Zentralisierung geschaffen, wozu die (klassische) Anordnung der materiellen Elemente im Klassenraum (Tische, Stühle, Tafel) ihren (impliziten) Beitrag leistet. Es dominiert nun eine gemeinsame Ausrichtung auf ein zentrales Element, im vorliegenden Fall die Lehrkraft, was mit bestimmten Verhaltenserwartungen an die Kinder einherzugehen scheint. In Form dieser vergemeinschaftenden Praktik wird quasi eine *implizite Grenze* gesetzt, ab der bestimmte Regeln an Bedeutung gewinnen und als normativ-richtungsweisend für zukünftiges Handeln gelten. Exemplarisch wird dies im Beobachtungsprotokoll durch die Anbahnung von Gesprächsregeln in Form einer Ruhigstellung von Stimme („Finger an die Lippen“) und Körper („Setz dich bitte“) deutlich. Die Regeln scheinen als *normative Grenze* das Herstellen und Aufrechterhalten der (fokussierten) Gemeinschaft zu unterstützen und auf den ersten Blick für alle Akteur:innen gleichermaßen Gültigkeit zu haben. Die Lehrerin positioniert sich diesbezüglich – wie bereits erwähnt – zwar als Teil der Gemeinschaft, kontrolliert zugleich jedoch das Einhalten der impliziten und der normativen Grenze(n) eben dieser Gemeinschaft, wie ihrem an Honur gerichteten Kommentar zu entnehmen ist. Dass auch aus der Perspektive der Kinder eine multiperspektivische Positionierung in Bezug auf die normative Grenze erfolgt, wird durch den folgenden (im Wortlaut protokollierten) Gesprächsausschnitt zwischen der Ethnographin (E) und den Drittklässler:innen Nina (N) und Sarah (S) exemplarisch am Element der Gesprächsregeln verdeutlicht:

E: Wie ist das überhaupt mit den Regeln. Könnt ihr mir das so ein bisschen erklären?

N: Ja, also hm, Gesprächsregeln halt so oder so was halt

S: die sind schon lästig. Die sind oder zum Beispiel wenn man also Gesprächsregeln sind da, damit nicht alle einfach durcheinander plappern

N: Ja, das ist ja sehr verständlich (lacht)

S: Ja, Jaaa, aber es ist jetzt nicht so schön man möchte halt nicht ewig lang strecken also redet man halt so mal rein

N: Ja, dann ruft man öfter was rein.

Die Notwendigkeit von (Gesprächs-)Regeln scheint als funktionaler Bestandteil zur Herstellung einer schulischen Ordnung von den Akteur:innen auf der einen Seite als normative Grenze anerkannt und nicht hinterfragt zu werden, gleichzeitig jedoch auch Widerstand auszulösen. Dieser Widerstand zeigt sich (potentiell) in Form von Regelbrüchen oder – in weiterführendem empirischen Material – in Verhandlungen über Grenzüberschreitungen. Diesbezüglich ist aus weiteren Beobachtungsprotokollen vielfach herauszulesen, wie Lehrkräfte Schüler:innen adressieren, um sie beispielsweise auf das Einhalten von Regeln aufmerksam zu machen oder einen Regelbruch zu markieren, beziehungsweise wie Kinder diese Adressierung verhandeln.

So zeigen sich die implizite Grenze in Gestalt gemeinschaftsbildender Praktiken und die normative Grenze in Form regeletablierender Praktiken auf zweierlei Weise untrennbar miteinander verwoben, wie im folgenden Kapitel zusammenfassend reflektiert wird.

2.4 Gemeinschaft durch Differenz – ein Paradox

Aus praxistheoretischer Perspektive (vgl. Schatzki, 2002) sind Regeln in und mit (normativ verankerten) Praktiken verwoben, die sich (analytisch) in verschiedene organisationale Elemente untergliedern lassen (siehe Kapitel 2.1). Durch die situationsanalytische Auswertung ethnographischer Beobachtungen und Gespräche mit dem Fokus auf Praktiken im Unterricht der Grundschule zeigen sich diese Elemente im Kontext impliziter und normativer Grenze(n) und verweisen auf nicht intendierte Praktiken der Differenzherstellung.

Die *implizite Grenze* wird – im Kontext einer teleoaffektiven Strukturierung (vgl. Schatzki, 2002) – mit dem Ziel einer Vergemeinschaftung, Fokussierung und Zentralisierung gesetzt und geht mit Regeln einher, die als richtungweisende Grundlage des Handelns innerhalb der Klassengemeinschaft einer Verhaltenskontingenz entgegenwirken. Die Implementierung dieser Regeln, die in der Analyse exemplarisch im Aufrufen von Gesprächsregeln deutlich wird, scheint auf als selbstverständlich erachteten Normen zu beruhen und als *normative Grenze* nicht zur Diskussion gestellt zu werden. Gesprächsausschnitte und Beobachtungen verweisen lediglich auf eine situationsspezifische Variabilität in Ausführung und Auslegung.

Stellt man implizite und normative Grenze(n) gegenüber, so ist festzustellen, dass die Etablierung und Aufrechterhaltung einer Klassengemeinschaft in zweifacher Hinsicht untrennbar mit der Relevanzsetzung von Regeln verbunden zu sein scheint:

Auf der einen Seite können die Etablierung und Umsetzung der normativen Grenze in Form von Regeln als funktionales Moment der Konstitution und Aufrechterhaltung der Klassengemeinschaft angesehen und bezeichnet werden. Diese Perspektive, die in schulische Praktiken hineinwirkt, kann als allgemein anerkannt und den Diskurs dominierend bezeichnet werden.

Auf der anderen Seite wird jedoch durch die normative Grenze der Regeln auch eine Differenz zwischen Kindern aufgemacht, denen regelkonformes oder regelwidriges Verhalten zugeschrieben wird, was jeweils mit entsprechenden Positionierungen verbunden ist, die über den schulischen Kontext hinausreichen. Dieser Aspekt der Differenzherstellung findet im – sich in schulischen Praktiken widerspiegelnden – Diskurs über Regeln weniger Beachtung.

Es tritt das Paradox zu Tage, dass dem Erstellen und Aufrechterhalten einer Gemeinschaft bereits das Herstellen einer Differenz immanent ist. Differenzherstellung erscheint als konstituierendes Element von Gemeinschaft und Gemeinschaftsbildung erfolgt nur auf Basis von Differenzherstellung. Dieses Paradox kann als in der Pädagogik marginalisiertes Phänomen bezeichnet werden. Eine Sensibilisierung dafür erscheint für die (reflexive) Professionalisierung von Lehrer:innen relevant.

3 Die Orientierung an Eigeninitiative und Eigenverantwortlichkeit als implizites Wissen der Differenzherstellung – eine dokumentarische Studie

Einen etwas anders gearteten Zugang in Bezug auf Differenzherstellung bietet der theoretische Hintergrund der praxeologischen Wissenssoziologie (Bohnsack, 2017) im Zusammenspiel mit der Methodologie der Dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2021).

3.1 Das implizite Wissen der Differenzherstellung aus wissenssoziologisch-praxeologischer Perspektive

Die Praxeologische Wissenssoziologie (2017) schließt in ihrem Kern an die Arbeiten Karl Mannheims der 1920er Jahre an (vgl. Bohnsack, 2021, S. 87). Das *praxeologisch* verweist darauf, dass diese Metatheorie die Herstellung von Differenz in der Praxis verortet, hervorgebracht durch soziale Praktiken der Akteur:innen (vgl. Bohnsack, 2017, S. 12 ff. & S. 63 ff.). Die wissenssoziologische Fundierung ermöglicht einen Zugang zu jenen vorreflexiven habitualisierten Wissensbeständen, die in sozialen Praktiken eingelassen sind, die „strukturierende Strukturen“ (Bourdieu, 1993, S. 98) der Praxis bilden und für die Akteur:innen im Bereich des Unbewussten liegen (vgl. Bourdieu, 1993, S. 22; Bohnsack, 2017, S. 75). Dieses Wissen bezeichnet Mannheim auch als das „Atheoretische“ (Mannheim, 1964, S. 100), als konjunktives Erfahrungswissen, welches in der Praxis performativ erworben

wird und die Praxis gleichsam orientiert (vgl. Mannheim, 1980, S. 40 & S. 211 ff.; Bohnsack, 2017, S. 15). Bohnsack (2017) spricht in diesem Zusammenhang auch vom „Orientierungsrahmen im engeren Sinne“ (Bohnsack, 2017, S. 104). Hiermit ist aber nur eine Art des menschlichen Wissens benannt. Von diesem impliziten Wissen unterscheidet Mannheim das explizite, kommunikativ-generalisierende Wissen, das auf der Ebene der „Alltagstheorien“ (Bohnsack, 2013, S. 180) angesiedelt ist (vgl. Mannheim, 1980, S. 289 ff.). Die Bewältigung der Differenz zwischen diesen beiden Wissensformen bezeichnet Bohnsack als „Orientierungsrahmen im weiteren Sinne“ (Bohnsack, 2017, S. 57). Mannheim formuliert in diesem Zusammenhang einen synthetischen Anspruch, diese beiden Wissensformen in ihrer „Seinsverbundenheit“ (Mannheim, 1952, S. 227) zu denken und spricht von der „Doppeltheit der Verhaltensweisen in jedem einzelnen, sowohl gegenüber Begriffen als auch Realitäten“ (Mannheim 1980, S. 296). So bringen etwa die Worte einer Person verallgemeinerte sprachliche Sinngehalte zum Ausdruck, sind jedoch „perspektivisch“ (Mannheim, 1980, S. 213) gebunden und fungieren gleichzeitig als Träger von Erlebniszusammenhängen, aus denen sie erwachsen sind (vgl. ebd., S. 92 f.). Sprachliche Gebilde können demnach für eine Gemeinschaft an konjunktiver Bedeutung gewinnen, die nur jene verstehen, die diesen Erlebniszusammenhang teilen (vgl. ebd., S. 218). Diejenigen, die in einer solchen Verbundenheit zueinanderstehen, teilen einen konjunktiven Erfahrungsraum (vgl. Mannheim, 1980, S. 213 f.). Demnach können Äußerungen der alltäglichen Kommunikation als Dokumente oder als Hinweise auf zugrundeliegende Muster gesehen werden, die kulturell und historisch bedingt sind (vgl. ebd., S. 137; Bohnsack, 2021, S. 60). Historisch betrachtet zeigt sich ein Erfahrungsraum als „Bewahrer [...] der menschlichen Erfahrungen“ (Mannheim, 1980, S. 230), die für eine spezifische Gemeinschaft konstitutiv sind (vgl. ebd.). Er ist dynamisch und vom „Wandel der Erkenntnisbasis aller konjunktiven Erfahrungen“ (ebd. S. 244) bestimmt (vgl. ebd.). Betrachtet man diese Überlegungen in der Zusammenschau, so hat Mannheim eine Erkenntnistheorie entworfen, die den Menschen „als soziales Subjekt“ (Mannheim, 1980, S. 82) begreift. Folglich sind Differenzen zwischen Menschen „als Ausdruck der Vielfalt des menschlichen Alltags in pluralen Gesellschaften“ (Sturm, 2015, S. 225) zu fassen, die unterschiedliche Handlungspraxen hervorbringen (vgl. Nohl 2014, S. 145 ff.). Hervorgebrachte soziale Kategorien lassen sich in Anlehnung an Walgenbach (2007) als interdependente Kategorien fassen (vgl. Walgenbach, 2007, S. 167 f.). Diese stehen in wechselseitigen und nicht monodirektionalen Abhängigkeiten zueinander und sind bereits in sich heterogen strukturiert (vgl. Walgenbach, 2022, S. 167 f.). Das Verständnis interdependenter Kategorien ermöglicht es, die Relationierungen, die in der Konstruktion sozialer Kategorien sichtbar werden, empirisch zu rekonstruieren, ohne diese verengt festzuschreiben (vgl. Hinrichsen & Hummrich, 2021, S. 12).

Auf der Grundlage dieses Differenzverständnisses wird das Implizite der Differenzherstellung in diesem Kapitel als jene habitualisierten Wissensbestände gefasst, die interdependenten Differenzkonstruktionen von Lehrer:innen inhärent

sind, diese gleichsam orientieren und für die Akteur:innen selbst im Bereich des Unbewussten liegen.

3.2 Dokumentarische Methode und narrative Interviews

Die Methodologie der Dokumentarischen Methode ermöglicht es, Erfahrungen und habitualisierte handlungsleitende Orientierungen von Menschen zu erfassen (vgl. Bohnsack, 2021). Die bereits erläuterte Unterscheidung zwischen kommunikativem und konjunktivem Wissen (siehe 3.1) ist hierfür konstitutiv. Erzählen Menschen von ihren Erfahrungen, lassen sich diese Äußerungen auf ihren inhaltlichen, den sogenannten „immanenten Sinngehalt“ (Mannheim, 1980, S. 85 f.) hin untersuchen. Davon unterscheidet Mannheim den „Dokumentsinn“ (Mannheim, 1964, S. 104). Hierbei wird die erzählte Erfahrung als Dokument einer zugrundeliegenden habitualisierten Orientierung gefasst, die das Geschilderte strukturiert (vgl. Nohl, 2017, S. 4). Diese Orientierung ist als dokumentarischer Sinngehalt zu begreifen und verweist auf die Herstellungsweise der geschilderten Erfahrung, den „modus operandi“ (Bohnsack, 2021, S. 63), den „gesamtgeistigen »Habitus«“ (Mannheim, 1964, S. 109; Herv. i. O.). Bei der dokumentarischen Interpretation interessiert also nicht primär das, was gesagt wird, sondern die Art und Weise, wie eine erzählte Erfahrung konstruiert beziehungsweise ein Thema bearbeitet wird (vgl. ebd. S. 134; Bohnsack, 2021, S. 139). Diese Analyseeinstellung bezeichnet Mannheim als „genetische“ (Mannheim, 1980, S. 86). Mit diesem Wechsel der Analyseeinstellung vom *Was* zum *Wie* ist der zentrale Modus der Dokumentarischen Methode bezeichnet (vgl. Mannheim, 1980, S. 88 ff.).

Um implizites Wissen der Differenzherstellung aufzudecken, wird für diesen Beitrag ein narratives Interview (vgl. Schütze 1976; Rosenthal & Loch 2002) mit einer Lehrerin, welches im Rahmen der dokumentarischen Studie *Interdependente Differenzkonstruktionen von Lehrer:innen in Grundschulen* entstanden ist, herangezogen. Mit dem narrativen Interview wurde das Ziel verfolgt, Erzählungen über die Handlungspraxis der interviewten Lehrerin zu generieren und ohne Lenkung, Einblicke in deren Unterscheidungen zwischen Schüler:innen zu erhalten (vgl. Nohl, 2017, S. 16). Erzählungen sind in Anlehnung an Bohnsack (2021), der sich wiederum auf Fritz Schütze (1983) bezieht, als Ausdruck selbst erlebter Erfahrungen zu verstehen und geben Einblick in die handlungsleitenden Orientierungen der interviewten Personen (vgl. Bohnsack, 2021, S. 95). In der Interviewsituation wurde die interviewte Lehrerin als Repräsentantin der Organisation oder Institution Schule zu ihren Erfahrungen mit ihrem „Klientel“ (Helsper, 2020, S. 181), den Schüler:innen, befragt (vgl. Nohl, 2017, S. 17). In Bezug auf die hier leitende Fragestellung richtet sich der Fokus der Analyse auf berufsbezogene habitualisierte Orientierungen der Lehrerin im Kontext interdependenter Differenzkonstruktionen.

Für die Datenauswertung mit der Dokumentarischen Methode schlägt sich die Unterscheidung zwischen immanentem und dokumentarischem Sinngehalt in einem aufeinander aufbauenden Interpretationsvorgehen nieder (vgl. Nohl, 2017,

S. 5). Zunächst geht es in der *formulierenden Interpretation* darum, die Themen und Inhalte des Interviews zu bestimmen, um sich über das Gesagte klar zu werden (vgl. Bohnsack, 2021, S. 37; S. 138). Darauf folgt die *reflektierende Interpretation* (vgl. ebd., S. 139). Hier wird der transkribierte Interviewtext² in Anlehnung an Fritz Schütze (1983) zunächst auf formaler Ebene in „Erzählung, Beschreibung, Argumentation und Bewertung“ (Nohl, 2017, S. 32) unterteilt, um dann die Erzählungen fokussiert zu betrachten. Mit dieser Fokussierung geht die Annahme einher, dass die Erzähler:innen aufgrund der „Zugzwänge des Erzählens“ (Schütze, 1976, S. 225) Einblick in ihr habitualisiertes Orientierungswissen geben. In der sich anschließenden semantischen Feininterpretation richtet sich der Blick dann darauf, wie Themen angesprochen, gerahmt und bearbeitet wurden (vgl. Nohl, 2017, S. 35 ff.). Mit der komparativen Sequenzanalyse wird untersucht, inwieweit sich die Art und Weise des Erzählens einer ersten Erzählpassage auch in weiteren Erzählabschnitten zeigt, um den Orientierungsrahmen im engeren Sinne herauszuarbeiten (vgl. ebd.). Dieser wird in der Dissertation dann nach dem Prinzip des minimalen und maximalen Kontrasts mit weiteren empirischen Fällen verglichen, um ihn weiter zu schärfen und von anderen abzugrenzen (vgl. Bohnsack, 2021, S. 99). Mit Blick auf die leitende Fragestellung dieses Beitrags und die bisherigen Ausführungen dieses Kapitels ergeben sich für die dokumentarische Analyse die folgenden Fragen:

- a. Stellt die interviewte Lehrerin interdependente Differenz zwischen Schüler:innen her und wenn ja,
- b. in welcher Art und Weise stellt sie diese her beziehungsweise woran orientieren sich deren interdependenten Differenzkonstruktionen?

3.3 Rekonstruktion des habitualisierten Erfahrungswissens einer Lehrerin im Kontext ihrer Differenzkonstruktionen

Anhand des Interviews mit einer Lehrerin werden nun implizite Wissensbestände der Differenzherstellung herausgearbeitet. Die Interviewpartnerin ist zum Zeitpunkt des Interviews 44 Jahre alt. Sie bezeichnet sich als erfahrene Lehrerin und unterrichtet schon fast 20 Jahre an einer zweizügigen Grundschule eines baden-württembergischen Dorfes. Namen und Ortsangaben sind anonymisiert. Nachfolgend werden zwei Textsequenzen mit reflektierender Interpretation dargestellt, um habitualisierte Wissensbestände der Differenzherstellung herauszustellen.

2 Die Transkription wurde nach den Richtlinien „Talk in Qualitative Social Research“ (Bohnsack 2021, S. 255) angefertigt, die von Bohnsack (1989) „im Rahmen der Arbeit mit Gruppendiskussionen und der Entwicklung der Dokumentarischen Methode“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2021, S. 217) ausgearbeitet wurden.

Nilä: ein Flüchtling aus Afghanistan – ein Flüchtlingsmädchen

Die ausgewählten Passagen entstammen etwa aus der Mitte der Eingangserzählung der interviewten Lehrerin, die insgesamt 35:35 Minuten dauert.

*Aw: Ja::, dann haben wir sie hier (.) (räuspert) Nilä? das ist ein äh ein Flüchtling aus (.) Afghanistan; ein Flüchtlingsmädchen. **wir vermu:ten** dass sie dort überhaupt null gar nicht beschult war. Analphabetin also, die konnte überhaupt gar nichts. jetzt kann sie immerhin im Zahlenraum bis 20 rechnen. (Aw holt tief Luft) ähm, auch sie w::ill ni:cht so wir::klich sich integri::eren. also wir haben da viel probi::ert. (.) öffnet sich leider nicht so::*

In dieser Sequenz steht die Textsorte der Erzählung im Vordergrund, was durch das Temporaladverb *dann* signalisiert wird. Als Hintergrundkonstruktionen folgen Textabschnitte in wechselnden Modi zwischen Argumentation und Bewertung.

Die interviewte Lehrerin *Aw* spricht gleich zu Beginn in der ersten Person Plural *wir* aus der Perspektive einer Gruppe von Personen. Es bleibt jedoch offen, welche Gruppe sich dahinter verbirgt. Mit dem angeschlossenen Verb *haben* bildet *Aw* einen Aktivsatz und bringt sich selbst als Teil dieser Gruppe in einer aktiven Form zur Darstellung. Die aktive Verwendung des Verbs *haben* impliziert, etwas zu besitzen oder über jemanden verfügen zu können, nämlich über *sie* [...] *Nilä*. Das Personalpronomen *sie* erhält durch das vorangestellte Verb *haben* einen objektivierenden Charakter und wird erst nachfolgend nach einer kurzen Pause des Sprechens (.) mit der Namensbezeichnung *Nilä* individualisiert. Diese Individualisierung wird dann aber gleich wieder durch den objektivierenden Artikel *das* aufgehoben: *das ist ein äh ein Flüchtling aus (.) Afghanistan; ein Flüchtlingsmädchen*. Das behauptende Prädikat *ist* fungiert hier als totale Festschreibung auf die Dimensionen *Flüchtling* und die Nation *Afghanistan*. Dies differenziert *Aw* weiter aus, indem sie die Dimension Geschlecht aufruft und in der Verwobenheit mit der Dimension Flucht als *Flüchtlingsmädchen* zur Sprache bringt. Daran anschließend spricht *Aw* wieder in der ersten Person Plural und bringt mit ***wir vermu:ten*** ihre Ungewissheit bezüglich der schulischen Bildung von *Nilä* in Afghanistan zum Ausdruck. Das ***vermu:ten*** deutet einerseits auf das pädagogische Interesse seitens des *wir* hin, sich gedanklich mit der Schülerin *Nilä* zu beschäftigen, andererseits verweist dies auf ein Selbstverständnis des *wir*, für die Bearbeitung dieser Ungewissheit um *Nilä* nicht verantwortlich zu sein. *Aw* spricht hier in einem distanzierten Modus, was durch das Personalpronomen *sie* und das Lokaladverb *dort* deutlich wird. Die Sprecherin konstruiert hier eine Differenz zwischen *Nilä*, einem unklaren *dort* und dem unausgesprochenen hier, der Position des *wir*. Durch den folgenden Superlativ *überhaupt null gar nicht, überhaupt gar nichts* verbesondert die Sprecherin *Nilä* und markiert diese als starke Abweichung gegenüber ihren eigenen Vorstellungen. Diese Zuschreibung *überhaupt gar nichts* zu können und *Analphabetin* zu sein, deutet darauf hin, dass es in der Vorstellung der Sprecherin ein schulisches Wissen gibt, welches legitim erscheint und als Können anzuerkennen ist, wie etwa *im Zahlenraum bis 20 rechnen* zu können. Davon abweichendes Wissen scheint für

die Sprecherin nicht existent zu sein. Im Anschluss daran attestiert die Sprecherin Nila, die mit dem Personalpronomen *sie* aufgerufen wird, ergänzend zu dem bereits fehlenden schulischen Wissen, fehlende Integrationsbereitschaft: *ähm, auch sie w::ill ni:cht so wir::klich sich integri::eren. also wir haben da viel probi::ert. (.) öffnet sich leider nicht so:::.* In dem verneinten Verb *w::ill ni:cht* dokumentiert sich Aws Tätigkeitserwartung gegenüber Nila, eine aktive Rolle einzunehmen und *sich zu integrieren*. Das Reflexivpronomen *sich*, welches sich auf das Subjekt *sie* bezieht, verstärkt diese aktive Rollenerwartung gegenüber Nila. Gleichzeitig wird Nila in der beschriebenen Sequenz als eine fähige Person zur Darstellung gebracht, die über die notwendigen Kompetenzen verfügt, dies leisten zu können. Mit Blick auf die Verantwortlichkeit für eine entsprechende Passung zwischen Aws Erwartungen und Nilas Handeln bringt die Interviewpartnerin eine Differenz hervor. Sie weist Nila diese Verantwortlichkeit zu und positioniert sich selbst in Repräsentation des *wir* außerhalb dieses Verantwortungsbereiches: *also wir haben da viel probi::ert.* Mit dem vorangestellten Adverb *also* wird diese Argumentation eingeleitet. Durch das Sprechen in der ersten Person Plural vergemeinschaftet sich Aw wieder mit einer Gruppe von Personen und produziert erneut eine Differenz zwischen Nila und dieser Gruppe. Mit dem nachgestellten Verb *haben* konzipiert Aw diese Gruppe, wie bereits zuvor, als handlungsfähig. Durch das folgende Adverb *da* wird Nila nicht namentlich genannt, sondern als Fall konzipiert, der vom *wir* durch *viel* Ausprobieren bearbeitet wird. Das Indefinitpronomen *viel* hebt hier die Initiative des *wir* hervor, auch bei ausbleibender Passung. Diese Orientierung an Eigeninitiative und Eigenverantwortlichkeit der Interviewpartnerin, die hier aus der Perspektive eines *wir* spricht, bleibt damit stabil. Dementsprechend wird Nila von Aw als negativer Gegenhorizont zu ihrer eigenen Orientierung konzipiert, der sich durch fehlende Passung kennzeichnet: *öffnet sich leider nicht so:::.* Auch hier dokumentiert sich Aws erstrebenswerte Vorstellung von Eigeninitiative. Das Reflexivpronomen *sich*, welches sich hier auf das Subjekt *Nilas* bezieht, verstärkt dies. Hier gibt die Sprecherin Einblick in einen Teilbereich ihrer Integrationserwartung gegenüber Nila. Sie erwartet von Nila, dass sie *sich öffnet* und die ihr entgegengebrachten Normvorstellungen in sich aufnimmt. Sie stellt damit Assimilationserwartungen an Nila, die auf ihren Normalitätsannahmen basieren. Nila wird jedoch als Abweichung von dieser Erwartung präsentiert, worüber Aw ihr Bedauern zum Ausdruck bringt. Dieses Bedauern verweist darauf, dass Nila von der Interviewpartnerin emotional wahrgenommen wird. Durch den Ausdruck des Bedauerns *leider* deutet Aw eine emotionale Nähe zu Nila an, schafft aber gleichzeitig eine Distanz zwischen sich selbst und Nila, da sie sich damit wieder außerhalb des Verantwortungsbereiches um Nila positioniert. In der folgenden Anschlusssequenz führt die interviewte Lehrerin ihre Erzählung zu Nila im Modus der Argumentation und Bewertung weiter fort.

*Aw: [...] seit sie ihr Kopftuch trägt, ist sie tatsächlich **offener** also, wir vermuten, dass sie da irgendwo dann ihre Periode bekommen hat, jetzt eine Frau ist und wie auch immer. da strahlt sie ein bisschen mehr und die ist eigentlich eine super*

Sportliche, (.) aber zeigt es nur sehr verhalten, das finde ich sehr schade, bei ihr habe ich aber auch irgendwann festgestellt, (.) ich kann diesem Kind nicht helfen. (.) ich werde es nicht retten (.) und (2) gucke nach @dir selber@ @(.).@ hört sich blöd an, ähm, aber @so viele Fälle@ und da komme ich nicht weiter.

Mit der Präposition *seit* verweist die Sprecherin auf den Zeitpunkt *seit sie ihr Kopftuch trägt*. Nila wird hier in einem distanzierteren Modus mit dem Personalpronomen *sie* aufgerufen und mit dem Possessivpronomen *ihr* wird Nila das Kopftuch in personalisierter Art und Weise zugeschrieben. Das Tragen eines Kopftuches wird von Aw durch das faktische Sprechen *ist sie tatsächlich offener* als Beginn eines Entwicklungsprozesses hervorgebracht. Aw gibt hier Einblick in ihre Wahrnehmung von Nila und entwirft diese als fähig, sich öffnen zu können. Hier kommt erneut Aws Integrationserwartung gegenüber Nila zum Ausdruck, eine aktive Rolle einzunehmen und sich ihren Normalitätsvorstellungen anzupassen. Mit dem nachfolgenden Adverb *also* führt Aw ihre Argumentation weiter aus und versucht, Nilas Lage zu ergründen. Dabei spricht Aw, wie bereits zuvor, in der ersten Person Plural aus der Position eines *wir* und bringt mit dem Verb *vermuten* erneut ihre Ungewissheit um Nila zum Ausdruck. Im darauffolgenden Nebensatz, der durch die Konjunktion *dass* eingeleitet wird, nimmt die Sprecherin eine Art Suchbewegung auf und bearbeitet diese Ungewissheit. Versprachlicht wird dies durch die aneinandergereihten Adverbien *da*, *irgendwo* und *dann*. Das Lokaladverb *da* verweist dabei auf einen Ort, der in Distanz zum Standort der Sprecherin liegt. Das Lokaladverb *irgendwo* hebt die Unbestimmtheit dieses Ortes hervor und Nila wird dabei wiederholt in einem distanzierenden Modus mit dem Personalpronomen *sie* aufgerufen. Diese Unbestimmtheit, die durch das distanzierte Sprechen zum Ausdruck kommt, wird anschließend durch das Temporaladverb *dann* mit personalisierten und faktischen Theoretisierungen zu Nilas *Periode* und ihrer *Frauwerdung* verknüpft. Mit dem Ausdruck, dass Nila *ihre Periode bekommen hat*, ruft Aw Nilas Menstruation auf, einen körperlichen Entwicklungsprozess als Grund für ihre Veränderung. Nila wird hier durch das faktische Sprechen, dass Nila *jetzt eine Frau ist*, als gewordene Frau hervorgebracht, die einen Prozess durchlaufen hat, ohne selbst aktiv geworden zu sein. In dieser Sequenz zeigt sich erneut das pädagogische Interesse des *wir*, sich gedanklich mit Nila zu befassen. Mit dem angeschlossenen *und wie auch immer* zieht Aw dann aber Bilanz und markiert die Grenze dieser Auseinandersetzung. Auch hier dokumentiert sich Aws habitualisierte Orientierung an Eigeninitiative und Eigenverantwortlichkeit. Die Sprecherin setzt sich gedanklich mit Nila auseinander, nimmt diese auch in ihrer Entwicklung wahr, sieht diese Veränderung jedoch nicht in Nilas Eigeninitiative begründet, sondern als Produkt eines körperlichen Prozesses. Damit wird Nila weiter als negativer Gegenhorizont zur habitualisierten Orientierung der Sprecherin hervorgebracht. Mit den nachfolgenden Worten *da strahlt sie ein bisschen mehr und die ist eigentlich eine super Sportliche*, (.) gibt Aw weitere Einblicke in die wahrgenommene Entwicklung von Nila und in ihre Fähigkeiten. Die Verantwortung für diese Entwicklung, als auch das Zeigen eigener Fähigkeiten, wird mit den Worten (.) *aber zeigt es nur sehr ver-*

halten. in Nilas Verantwortungsbereich positioniert. Mit dieser Bewertung zeigen sich Aws Normvorstellungen, nämlich aktiv zu sein und die eigenen Fähigkeiten offen zu zeigen. Nila wird dabei als zurückhaltende Person und normabweichend hervorgebracht. Im Anschluss hieran bringt Aw ihr Bedauern über Nilas Verhalten zum Ausdruck: *das finde ich sehr schade*. Diese emotionale Bewertung deutet auf eine Nichtpassung zwischen Aws habitualisierten Orientierung und ihrer Wahrnehmung von Nila hin (vgl. Sotzek, 2018, S. 83). Im darauffolgenden Abschnitt kommt Aw in einer Art Retrospektive zu einem Fazit, dessen Zeitpunkt sie unbestimmt hervorbringt: *ich habe dann irgendwann festgestellt (.) ich kann diesem Kind nicht helfen*. Durch das laut gesprochene *ich* betont Aw, dass sie sich nicht in der Lage sieht, *diesem Kind* zu helfen. Aw deutet damit die Grenzen ihrer Handlungsfähigkeit an und bringt Nila als hilfsbedürftiges Kind hervor, als irritierende Gegenposition zu ihrer habitualisierten Orientierung, was dazu führt, dass sich die Sprecherin in ihrer pädagogischen Verantwortlichkeit zurückzieht (vgl. Kosinár, 2014, S. 122 f.): *(.) ich werde es nicht retten (.) und (2) gucke nach @dir selber@ @(.).@*. Das lächelnde Sprechen *@...@* kann hier als Signal der Verunsicherung gedeutet werden. Das nachgestellte *hört sich blöd an, ähm, aber @so viele Fälle@ und da komme ich nicht weiter* macht deutlich, dass es aus der Perspektive der Sprecherin einer Legitimationsnotwendigkeit bedarf, die Grenzen der eigenen Verantwortlichkeit zur Darstellung zu bringen. Nila wird hier als ein Fall unter vielen konzipiert, bei dem die interviewte Lehrerin entlang ihrer habitualisierten Orientierung auf Widerstand stößt (vgl. ebd.). Sie gibt Einblick in das Erleben ihres Selbst, indem sie sich als unwirksam hervorbringt, eingebettet in ihrer Positionierung zu Nila.

Zusammenfassend betrachtet dokumentiert sich in den dargestellten Interviewsequenzen Aws habitualisierte Orientierung an Eigeninitiative und Eigenverantwortlichkeit. Diese fungiert als leitende Orientierung der hervorgebrachten Differenzen zwischen Nila und Aw. Durch Aws faktisches Sprechen konzipiert sie Nila als negativen Gegenhorizont zu ihrer Orientierung. Auf der kommunikativen Ebene greift sie dann auf die globalen Kategorien Flucht, Nation und Geschlecht zurück, die sie in ihrer Verwobenheit konstruiert und im Modus totaler Zuschreibungen auf Nila überträgt. Diese sozialen Kategorien werden dann mit fehlender Bildung verknüpft und bringen Nila als Teil einer bildungsfernen globalen Gruppe hervor. Mit Verweis auf Goffman (1967) lassen sich solche Differenzkonstruktionen als Konstruktion „virtuale[r] soziale[r] Identität[en]“ (Goffman, 1967, S. 2) fassen, mit denen sich Schüler:innen dann im Schulalltag auseinandersetzen müssen (vgl. ebd. 2). Machen Schüler:innen wiederholt solche Zuschreibungserfahrungen, können sich diese bei den Angesprochenen identitätsbildend zeigen (vgl. ebd., S. 132 ff.).

4 Zusammenführung und Reflexion der Zwischenbefunde hinsichtlich einer Lehrer:innenprofessionalisierung

Wie können nun die aufgezeigten Orientierungen und Praktiken der Differenzherstellung für eine differenzsensible Professionalisierung genutzt werden und welche Unterschiede zeigen sich in den beiden methodologischen Zugängen des Beitrags? In der dokumentarischen Interpretation der einen Studie zeigt sich eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit Handlungsorientierungen von Lehrpersonen (a), wohingegen sich durch die Analyse der ethnographischen Beobachtungssequenzen der anderen Studie Perspektiven auf praktikenimmanente institutionelle Regelungen im Unterricht eröffnen (b).

Zu (a): Der eigene wissenschaftlich-reflexive Habitus lässt sich stärken, indem verstehend nachvollzogen wird, wie eine Schülerin als negativer Gegenhorizont der habitualisierten Orientierung einer Lehrerin hervorgebracht wird. Die dokumentarische Rekonstruktion rückt die strukturierende Struktur der Differenzherstellung in den Blick und ermöglicht, die Situationslogik zu erkennen, in ihrer Historizität zu verstehen und als veränderbar wahrzunehmen. Eigene Vorstellungen können dabei hinterfragt und zur Disposition gestellt werden. Auch die Einnahme anderer Perspektiven ist denkbar, da sie neue Wahrnehmungshorizonte eröffnen können (vgl. Bohnsack, 2020, S. 123 ff.). Damit ist das Ziel verbunden, einer Subsumtionslogik vorzubeugen, von vorschnellen Zuschreibungen abzusehen und nicht, wie im dargestellten Fall, einen/eine Schüler:in aufgrund fehlender Passung zur habitualisierten Orientierung von sich abzugrenzen und als Teil einer bildungsfernen globalen Gruppe hervorzubringen.

Zu (b): Der analytische Blick auf Praktiken im Unterricht verweist auf paradoxe Perspektiven, die einer Reflexion der beteiligten Lehrpersonen nicht per se zugänglich sind. Diesbezüglich wird im aufgeführten Beispiel durch die ethnographisch-situationsanalytische Herangehensweise die Existenz einer impliziten Grenze aufgedeckt, die zur Herstellung einer (fokussierten) Gemeinschaftssituation beiträgt und untrennbar verwoben erscheint mit normativen Grenzen. Diese zeigen sich im vorliegenden Beispiel in Form von Gesprächsregeln, die von den beteiligten Akteur:innen unhinterfragt für die Herstellung einer Klassengemeinschaft anerkannt zu werden scheinen. Mit der Verwobenheit von normativer und impliziter Grenze geht die nicht intendierte Folge einher, durch Regeln nicht nur zu einer Gemeinschaftsbildung, sondern auch zur Herstellung von Differenz beizutragen. Sich dieses praktikenimmanenten Paradoxes in einem ersten Schritt bewusst zu werden und es als konstitutiv anzuerkennen, um in einem zweiten Schritt einen reflektierten Umgang im eigenen Unterricht anzubahnen, erscheint als wichtiger Aspekt einer reflexiven Lehrer:innenprofessionalisierung.

Sowohl in der ethnographischen als auch in der dokumentarischen Studie wird die Eigenlogik der Praxis nicht verkannt, sondern ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt (vgl. Bohnsack, 2020, S. 8). Diese Eigenlogik der Praxis für Leser:innen transparent zu machen und gleichzeitig kritisch zu reflektieren, stellt einen besonderen Reiz von qualitativen Studien für die Schul- und Unterrichtspraxis dar. Für

Lehrpersonen kann durch das Lesen von entsprechenden Studien, etwa in einschlägigen Zeitschriften, eine Sensibilisierung für das eigene Unterrichtshandeln oder eigene Orientierungen erfolgen.

Auch für die Lehrer:innenbildung eröffnet die enge Verknüpfung mit bestehenden Situationen des Feldes Möglichkeitsräume einer gezielten Strukturierung und Passung (vgl. Sturm, 2010, S. 102). Stellt man etwa habitualisierte Orientierungen von Lehrer:innen und ihre Routinen im Kontext der Differenzherstellung ins Zentrum einer Lehrer:innenfortbildung, fungieren diese als praktische Reflexionspotenziale und können den Teilnehmenden neue Perspektiven für ihre eigene Praxis eröffnen.

Abschließend sollen noch zwei konkrete Nutzungsweisen im Professionalisierungskontext von Lehrer:innen mit den beiden Methoden aufgezeigt werden, die dazu beitragen können, unterschiedliche Mechanismen von Differenzherstellung zu reflektieren: Im Kontext von ethnographischer Forschung wird auch über das Erforschen des eigenen (Unterrichts-)Handelns diskutiert. Eine gezielt eingesetzte Autoethnographie kann durchaus hilfreich sein, um etwa Intentionen des eigenen Unterrichts mit dem tatsächlich Erreichten zu vergleichen. Dies erfordert allerdings Zeit, Ressourcen und eine entsprechende Fortbildung (vgl. Ploder und Stadlbauer, 2017). Um eine reflexiv-kritische Haltung gegenüber den eigenen Differenzherbringungen zu entwickeln, bietet der Modus der Dokumentarischen Methode Möglichkeiten, zielgerichtet vorzugehen. Mittels anregender Fragen können Lehrende sich der eigenen (Re-)Konstruktionen bewusst werden und auch das Ziel verfolgen, die Eigenlogik der auf diese Weise reflektierten Situation zu verändern (Dekonstruktion) (vgl. Uhl und Kampshoff, 2024).

Literatur

- Bohnsack, R. (2013). Dokumentarische Methode und die Logik der Praxis. In A. Lenger, C. Schneickert & F. Schumacher (Hrsg.), *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus* (S. 175–200). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18669-6_10
- Bohnsack, R. (2017). Praxeologische Wissenssoziologie. Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838587080>
- Bohnsack, R. (2020). Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838553559>
- Bohnsack, R. (2021). Rekonstruktive Sozialforschung (10. Auflage). Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838587851>
- Bourdieu, P. (1993). Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Suhrkamp.
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H., & Nieswand, B. (2020). Ethnografie: Die Praxis der Feldforschung (3., überarb. Aufl.). UVK. <https://doi.org/10.36198/9783838552873>

- Budde, J. (2014). Differenz beobachten. In A. Tervooren, N. Engel, M. Göhlich, I. Mieth, & S. Reh (Hrsg.), *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern* (S. 133–148). Transcript. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839422458.133>
- Budde, J., Reißler, G. (2017). Raum und Räumlichkeit im pluralisierten Unterricht. *Zeitschrift für Inklusion*, 1(4). [/www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/455](http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/455)
- Clarke, A. E., Friese, C., & Washburn, R. (2018). *Situational analysis: Grounded theory after the interpretive turn*. SAGE.
- Faulstich-Wieland, H. (2008). Genus-geschlechtergerechter naturwissenschaftlicher Unterricht in der Sekundarstufe I. Klinkhardt.
- Fritzsche, B. (2012). Das Andere aus dem standortgebundenen Bilde heraus verstehen. Potenziale der dokumentarischen Methode in kulturvergleichend angelegten Studien. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 13(1–2), 93–109.
- Goffman, E. (1967). *Stigma. Über die Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Suhrkamp.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion – die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 1(3), 7–15.
- Helsper, W. (2019). Vom Schüler- zum Lehrerhabitus – Reproduktions- und Transformationspfade. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus* (S. 49–72). Klinkhardt.
- Helsper, W. (2020). Strukturtheoretischer Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & Blömeke, S. (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 179–187). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-021>.
- Hewitt-Schray, E. (2024). ‚Die magische Tadelgrenze‘. Markierung und Maskierung von Regelverstößen als ein Aspekt der Differenzherstellung in der Grundschule. In A. Flügel, A. Gruhn, I. Landrock, J. Lange, B. Müller-Naendrup, J. Wiesemann, P. Büker & A. Rank (Hrsg.), *Grundschulforschung meets Kindheitsforschung reloaded* (S. 645–650) Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:31431>
- Hinrichsen, M. & Hummrich, M. (2021). Die Interdependenz in der transnationalen Schule. *Gender*, 2021(3), 11–25. <https://doi.org/10.3224/gender.v13i3.02>
- Hirschauer, S. (2016). Verhalten, Handeln, Interagieren. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie: Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 45–67). Transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839424049-003>
- Kalthoff, H. & Kelle, H. (2000). Pragmatik schulischer Ordnung: Zur Bedeutung von „Regeln“ im Schulalltag. *Zeitschrift für Pädagogik*, 46(5), 691–710. <https://doi.org/10.25656/01:6919>
- Kampshoff, M. (2013). Doing difference im Unterricht als Unterricht. In J. Budde (Hrsg.), *Unscharfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld* (S. 249–274). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19039-6_12
- Kosinár, J. (2014). Typenspezifischer Umgang mit den Anforderungen des Referendariats. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 2014(2), 120–137. <https://doi.org/10.25656/01:14751>

- Lange-Vester, A., Teiwes-Kugler, C. & Bremer, H. (2019). Habitus von Lehrpersonen aus milieuspezifischer Perspektive. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus* (S. 27–48). Klinkhardt.
- Mannheim, K. (1952). Ideologie und Utopie. Schulte-Bulmke.
- Mannheim, K. (1964). Wissenssoziologie. Luchterhand.
- Mannheim, K. (1980). Strukturen des Denkens. Suhrkamp.
- Nohl, A.-M. (2014). Konzepte interkultureller Pädagogik. Klinkhardt.
- Nohl, A.-M. (2017). Interview und Dokumentarische Methode (5. Auflage). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-16080-7>
- Ploder, A., & Stadlbauer, J. (2017). Starke Reflexivität: Autoethnografie und Ethnopschoanalyse im Gespräch. In J. Bonz, K. Eisch-Angus, M. Hamm & A. Sülzle (Hrsg.), *Ethnografie und Deutung: Gruppensupervision als Methode reflexiven Forschens* (S. 421–438). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15838-5_24
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2021). Qualitative Sozialforschung (5. Auflage). Walter de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110710663>
- Rosenthal, R. & Loch, U. (2002). Das Narrative Interview. In D. Schaeffer & G. Müller-Mundt (Hrsg.), *Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung* (S. 221–232). Huber.
- Schatzki, T. R. (2002). The site of the social. Penn State Press. <https://doi.org/10.1515/9780271023717-005>
- Schütze, F. (1976). Zur Hervorlockung und Analyse von Erzählungen thematisch relevanter Geschichten im Rahmen soziologischer Feldforschung: dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen. In A. Weymann (Hrsg.), *Kommunikative Sozialforschung* (S. 159–260). Fink.
- Sotzek, J. (2018). Lehrer*innenhabitus und Emotionen – methodologische und empirische Überlegungen zur Bedeutung von Emotionen für die berufliche Praxis. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 2018(1), 81–94. <https://doi.org/10.3224/zisu.v7i1.05>
- Strübing, J. (2023). Situationsanalyse als Praxeologie? In L. Gauditz, A.-L. Klages, S. Kruse, E. Marr, A. L. Mazur, T. Schwertel, & O. Tietje (Hrsg.), *Die Situationsanalyse als Forschungsprogramm* (S. 103–122). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-38714-3_7
- Sturm, T. (2010). Heterogenitätskonstruktionen durch Lehrende. In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen* (S. 89–106). Waxmann.
- Sturm, T. (2015). Herstellung und Bearbeitung von Differenz im inklusiven Unterricht. In K. Bräu & C. Schlickum (Hrsg.), *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht* (S. 223–234). Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0brd.18>
- Sturm, T. & Wagner-Willi, M. (2015). Videografien schulischer Praktiken der Differenzbearbeitung und -herstellung. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 16(2), 163–171. <https://doi.org/10.3224/zqf.v16i2.24323>
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011). Heterogenität in der Schule: Eine kritische Einführung. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92893-7>

- Uhl, P. & Kampshoff, M. (2024). Heterogenität schrittweise verstehen. *Fördermagazin Sekundarstufe*, 2024(1), 34–35.
- Walgenbach, K. (2007). Gender als interdependente Kategorie: Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität. In K. Walgenbach, G. Dietze, L. Hornscheidt & K. Palm (Hrsg.), *Gender als interdependente Kategorie* (S. 23–64). Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzkr.4>
- Walgenbach, K. (2022). Gender als interdependente Kategorie. In A.B. Mefebue, A. D. Bührmann & S. Grenz (Hrsg.), *Handbuch Intersektionalitätsforschung* (S. 161–167). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26292-1_12
- Weber, M. (2003). Heterogenität im Schulalltag: Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede. Leske und Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-10300-4>

Förderung eines positiven Fehlerklimas im Unterricht durch Peer-Coaching

Kim Beck, Carolin Burmeister & Robert Grassinger

Abstract

Fehler sind elementare Bestandteile in Lernprozessen und können Lernchancen eröffnen. Ein Lernen aus eigenen Fehlern geschieht verstärkt, wenn Fehler im Unterricht aufgegriffen, analysiert und für die Änderung von Fehlkonzepten genutzt werden. Voraussetzung hierfür ist ein positives Fehlerklima innerhalb einer Klasse. Empirische Befunde verweisen darauf, dass Schulklassen sich dahingehend unterscheiden, wie ausgeprägt ein positives Fehlerklima ist. Ferner zeigen sie auf, dass ein positives Fehlerklima bedeutsam davon abhängt, wie Lehrer:innen auf Fehler von Schüler:innen reagieren und Fehler als Lernchance in ihrem Unterrichtshandeln berücksichtigen. Diese Befunde unterstreichen die Relevanz der Förderung eines positiven Fehlerklimas. Aber wie? Der vorliegende Beitrag beschreibt die Konzeption einer Fortbildungsmaßnahme für Lehrer:innen zur Weiterentwicklung eines positiven Fehlerklimas. Diese ist charakterisiert durch ein vorangestelltes Theoriemodul und einem sich anschließenden dreiphasigen Coachingzyklus. In diesem werden die Lehrer:innen in Form eines Peer-Coachings angeregt, ihren Umgang mit Fehlern von Schüler:innen zu reflektieren und positiver zu gestalten. Abgerundet wird der Beitrag mit der Beschreibung eines Evaluationskonzepts dieser Fortbildungsmaßnahme.

Keywords: *Positives Fehlerklima, Kollegiales Unterrichtscoaching, Lernen aus Fehlern bei Schüler:innen, Förderung eines Lernens aus Fehlern, Unterrichtsentwicklung, Effektivität und Evaluation von Fortbildungsmaßnahmen*

1 Einführung

Im schulischen Kontext sind Fehler omnipräsent – sie sind zentraler Bestandteil von Lernprozessen und bieten Lernchancen. Günstig für ein Lernen aus Fehlern bei Schüler:innen ist, wenn innerhalb eines positiven Fehlerklimas in der Klasse dem „Fehler und dem Fehlermachen Platz [...]“ (Spychiger et al., 1999, S. 44) eingeräumt und der produktive Umgang mit Fehlern geübt wird (Kuntze, 2009; Steuer, 2014). Befunde zu Untersuchungen von Fehlersituationen im Unterricht der Sekundarstufe zeigen, dass sowohl bei Schüler:innen als auch bei Lehrer:innen Unterschiede dahingehend bestehen, lernförderlich mit Fehlern umzugehen (Tulis, 2013). Beispielsweise werden Fehler nicht immer als Lernchance angese-

hen oder die Korrekturweisen von und Rückmeldungen zu Fehlern durch Lehrer:innen unterschiedlichen gehandhabt (Oser & Spychiger, 2005). Ferner konnten Untersuchungen von Tulis (2013) maladaptive Verhaltensmuster von Lehrkräften im Fach Mathematik zeigen, die darauf hindeuten, dass es fachspezifische Unterschiede im Umgang mit Fehlern zu geben scheint. Zu erklären ist dies entweder mit einer Fehlervermeidungsdidaktik von Mathematiklehrer:innen oder der eindeutigeren Festlegung in der Mathematik, ob Ergebnisse richtig oder falsch sind (Tulis, 2013). Zudem bestehen erste Ergebnisse dahingehend, dass diese Erkenntnisse auf das Lehrer:innenhandeln in Fehlersituationen im Primarbereich adaptiert werden können. So zeigen die Befunde der ersten Förderphase des FuN-Kollegs, dass sich ein positives Fehlerklima günstig auf ein Lernen aus Fehlern bei Grundschüler:innen auswirken kann und durch ein Fortbildungskonzept für Grundschullehrer:innen gefördert werden sollte (Burmeister, 2024).

Entsprechend adressiert die Stärkung eines positiven Fehlerklimas in Grundschulklassen die Frage des Umgangs mit leistungsbezogener Heterogenität, und wirft die Frage auf, wie Unterricht in der Grundschule in Richtung eines positiveren Fehlerklimas weiterentwickelt werden kann. Dieser Beitrag stellt hierfür ein Konzept vor, das sich an das kollegiale Unterrichtscoaching nach Kreis und Staub (2017) anlehnt, welches Grundschullehrer:innen ermöglicht, gemeinsam im Tandem ihren Unterricht hinsichtlich eines positiven Fehlerklimas zu reflektieren sowie „on the job“ weiter[z]uentwickeln (Kreis & Staub, 2017, S. 1).

2 Fehlerklima und adaptive Fehlerreaktionen als Dimensionen leistungsbezogener Heterogenität

Ein positives Fehlerklima definiert sich als „die Wahrnehmung, Bewertung und Nutzung von Fehlern als integrale Elemente im Lernprozess innerhalb der sozialen Lernumwelt der Schulklasse“ (Steuer, 2014, S. 50). Da mehrere Akteur:innen mit ihren jeweils unterschiedlichen Reaktionen involviert sind, ist das Fehlerklima ein mehrdimensionales Konstrukt, welches in seinen acht Dimensionen sowohl Lehrer:inneneinstellungen und Verhaltensweisen als auch Schüler:inneneinstellungen und Verhaltensweisen aufweist. Diese werden im Folgenden kurz erläutert: (1) Die Fehlertoleranz der Lehrkraft als Einstellungsdimension beschreibt die Wahrnehmung eines Fehlers als Lernchance und das Zulassen von Fehlern als natürlichen Bestandteil des Unterrichts. (2) Die Bewertungsirrelevanz von Fehlern meint mitunter eine (transparente) Trennung von Lern- und Leistungssituationen und dass in Lernsituationen Fehler keine negativen Konsequenzen für die Leistungsbeurteilung oder Benotung von Schüler:innen haben. Ein günstiges Fehlerklima beschreibt ferner sowohl (3) die Lehrkraftunterstützung in Fehlersituationen als auch (4) die Abwesenheit negativer Lehrkraftreaktionen in Fehlersituationen wie Schüler:innen nach Fehlern zu beschämen bzw. bloßzustellen. Da eine reine Fehlerkorrektur nicht ausreichend ist, um Fehlkonzepte von Schüler:innen zu über-

winden, sollte (5) die Analyse von Fehlern der Schüler:innen durch die Lehrkraft angeregt werden. Besonders relevant ist hierbei eine Regulierung der Klasse hinsichtlich (6) der Abwesenheit negativer Mitschüler:innenreaktionen, da in Fehler-situationen (betroffene) Schüler:innen beispielsweise durch Mitschüler:innen ausgelacht werden können, was sich negativ auf das Lernverhalten sowie das emotionale Befinden dieser Schüler:innen auswirken kann. Ein positives Fehlerklima äußert sich weiterhin in dem (7) Eingehen eines Fehlerrisikos: Schüler:innen sollen sich trauen dürfen, Beiträge im Plenum zu äußern, auch wenn sie sich nicht sicher sind, ob diese richtig sind. Abschließend stellt (8) die Lernfunktionalität von Fehlern die Einschätzung von Schüler:innen dar, welche (positiven) Konsequenzen ein Fehler für sie hätte (Steuer, 2014). Zusammenfassend ist zu konstatieren, dass jede Dimension eines positiven Fehlerklimas sowohl für sich steht als auch mit den anderen Dimensionen korreliert, wodurch ein Fehlerklima als übergeordneter Faktor angenommen werden kann (Steuer, 2014; Steuer & Dresel, 2019).

Das durch die Schüler:innen wahrgenommene positive Fehlerklima unterscheidet sich in seiner Ausprägung sowohl auf individueller Ebene als auch aggregiert auf Klassenebene. Es begründet sich auch aus der oben beschriebenen Heterogenität der Lehrer:innen und ihrem daraus resultierenden unterschiedlichen Lehrkraftverhalten in Fehlersituationen. Dieses wiederum hat Einfluss auf das wahrgenommene Fehlerklima der Schüler:innen und manifestiert sich in deren Einstellungen eines Lernens aus Fehlern (Steuer, 2014; Tulis, 2013). Doch nicht nur in der Wahrnehmung des Fehlerklimas oder ihrer Einstellung zu Fehlern unterscheiden sich die Schüler:innen, sie zeigen auch heterogene Reaktionen auf Fehler (Grassinger et al., 2015; Steuer, 2014; Steuer & Dresel, 2019). Hierbei werden nach dem Prozessmodell von Tulis et al. (2016) sowohl affektiv-motivational adaptive als auch handlungsadaptive Reaktionen auf Fehler unterschieden. Auf der affektiv-motivationalen Ebene können Fehler beispielsweise als Lernchance oder als Bedrohung des Selbst eingeschätzt werden, „was emotionale Reaktionen wie Enttäuschung, Ärger, Scham, Frust oder reduzierte Lernfreude hervorrufen kann“ (Burmeister & Grassinger, 2021, S. 87; Dresel et al., 2013). Adaptiv sind affektiv-motivationale Reaktionen auf Fehler dann, wenn sie die Auseinandersetzung mit einem Fehler steuern und die Lernmotivation sowie die Lernfreude beibehalten oder steigern. Auf der handlungsbezogenen Ebene können Fehler ignoriert werden oder als Anlass dienen, die fehlerhafte Aufgabe erneut zu bearbeiten oder sich Gedanken über Fehlkonzepte und Wissenslücken zu machen. Adaptiv sind handlungsbezogene Reaktionen auf Fehler, wenn sie auf einer (meta-)kognitiven Ebene einer (Re-)Konstruktion von Wissensstrukturen zuträglich sind. Hierbei werden adäquate Lösungsstrategien sowie Lernhandlungen initiiert, die zukünftig den Fehler nicht mehr auftreten lassen (Dresel et al., 2013; Grassinger et al., 2015; Tulis et al., 2016). Diese interindividuellen Unterschiede der Schüler:innen in der Wahrnehmung des Fehlerklimas und den adaptiven Fehlerreaktionen korrespondieren mit verschiedenen Dimensionen, die Leistungsheterogenität charakterisieren – motivationale Ziele, Anstrengungsbereitschaft, Fähigkeitsselbstkonzept,

Leistungsattribution, Leistungen sowie Geschlecht (Grassinger et al., 2015, 2017; Heinze, 2004; Käfer et al., 2017; Kreutzmann et al., 2014; Tulis et al., 2011).

Da Fehler im Unterricht sowohl ein soziales als auch ein individuelles Ereignis darstellen, ist bezüglich der Wahrnehmung eines positiven Fehlerklimas heterogenitätssensibel mit Fehlern bzw. Fehlerrückmeldungen umzugehen. Öffentliche Fehlersituationen können zur Lerngelegenheit für den einzelnen Schüler respektive die einzelne Schülerin werden, aber auch die anderen Schüler:innen einer Klasse können von ihnen profitieren. Ferner ist anzunehmen, dass der kollektive sowie der individuelle Umgang mit Fehlern seitens der Schüler:innen zwei voneinander unabhängige Konstrukte darstellen, die jedoch miteinander korrelieren.

Ergebnisse von Putz et al. (2012) bestätigen ebenfalls die Zusammenhänge des Fehlerklimas mit individuellen Emotionen und Kognition nach Fehlersituationen und einem individuellen adaptiven Umgang mit Fehlern. Entsprechend resümiert Steuer, dass je nach Ausprägung des Fehlerklimas dieses „einen adaptiven individuellen Umgang mit Fehlern fördern oder hemmen“ kann (Steuer, 2014, S. 80).

3 Förderung eines positiven Fehlerklimas durch eine Unterrichtsentwicklungsmaßnahme

Die Förderung von Kompetenzen zur Gestaltung eines positiven Fehlerklimas umfasst mehr als nur eine reine Vermittlung von Wissen oder Unterrichtsmethoden. Im Folgenden werden in einem ersten Schritt Faktoren benannt, die die Wirksamkeit einer Unterrichtsentwicklungsmaßnahme gewöhnlich begünstigen. Diese stellen die Grundlage für die Entwicklungsmaßnahme in Form einer Fortbildung (kollegiales Unterrichtscoaching) zur Stärkung eines positiven Fehlerklimas dar, die anschließend in einem zweiten Schritt näher vorgestellt wird.

3.1 Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Unterrichtsentwicklungsmaßnahmen

Fortbildungen als Unterrichtsentwicklungsmaßnahmen stellen ein zentrales Instrument der Unterrichtsentwicklung dar. Damit Fortbildungen effektiv sein können, sind zunächst bestimmte Voraussetzungen zu beachten. Empirische Befunde zeigen, dass insbesondere der zeitliche Umfang einer Fortbildung einen erheblichen Einfluss auf deren Effektivität hat. Lipowsky (2021) verweist darauf, dass sich ein Fortbildungsprogramm etwa über ein halbes Jahr oder mehr erstrecken sollte, um wirksam sein zu können. Die Dauer der Fortbildung sollte nach Lipowsky (2021, S. 56) deshalb „so lange wie nötig, so kurz wie möglich“ gestaltet werden, da Routinen im unterrichtlichen Handeln der Lehrer:innen, die sich über Jahre entwickelt haben, durch kurze Fortbildungen kaum veränderbar seien. Zentral ist des Weiteren die Untergliederung der Fortbildung in mehrere, sich aufeinander beziehende Phasen: Eine Inputphase, in welcher Lehrer:innen neues Wissen über

die praktische Umsetzung eines positiven Fehlerklimas im Unterricht erwerben. Eine Erprobungsphase, in welcher Wissen über Handlungsstrategien zum Umgang mit Fehlern im Unterricht angewendet wird.

Abschließend folgt eine Reflexionsphase, in der die Lehrer:innen Feedback zum unterrichtlichen Handeln erhalten (z. B. durch Fortbildner:innen) und in welcher die Lehrkraft über die Wirkung ihres neuen Handelns – hier in Fehlersituationen – und deren Auswirkung auf die Schüler:innen nachdenken kann (Lipowsky, 2010, 2014). Lipowsky (2014) resümiert, dass die Erprobungsphase mindestens sechs bis acht Einzelphasen benötigt, um die entsprechenden Kompetenzen aufzubauen. Neben diesen Prozessfaktoren (Dauer, Ablauf) sind im Angebots-Nutzungs-Modell zu Einflussfaktoren auf den Erfolg von Lehrer:innenfortbildungen (Lipowsky & Rzejak, 2019, 2021) weitere Faktoren genannt, die sich auf die Fortbildner:innen, die Teilnehmenden, die Lerngelegenheit und den Schulkontext beziehen (siehe Abb. 1).

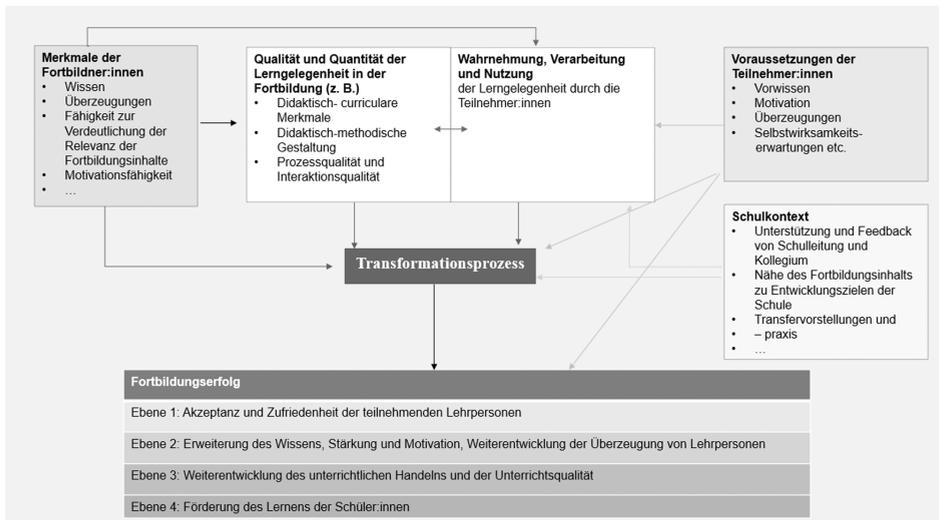


Abb. 1: Angebots-Nutzungs-Modell zu Einflussfaktoren auf den Erfolg von Lehrer:innenfortbildungen (in Anl. an Lipowsky & Rzejak, 2021, S. 20).

Demnach sind weitere Faktoren, die die Wirksamkeit einer Lehrer:innenfortbildung begünstigen, beispielsweise (i) fachliches Wissen und Fähigkeiten zur Verdeutlichung der Relevanz der Fortbildungsinhalte auf Seiten der Fortbildner:innen, (ii) hohe Motivation und hohe Selbstwirksamkeitserwartungen der Teilnehmenden, (iii) eine hohe Qualität der didaktisch-methodischen Gestaltung der Lerngelegenheit und (iv) eine wahrgenommene Nützlichkeit dieser sowie – als Faktor des Schulkontexts – (v) eine inhaltliche Nähe der Fortbildung zu den Entwicklungszielen der Schule oder die Unterstützung und Feedback von der Schulleitung und des Kollegiums. Insbesondere an dieser Stelle setzt kollegiales Unterrichtscoaching als Entwicklungsmaßnahme an, da hierbei unterrichtsbezogene Kooperation

zwischen und Feedback zu Unterrichtsverhalten durch Kolleg:innen die Basis darstellen.

3.2 Förderung eines Fehlerklimas durch kollegiales Unterrichtscoaching

Unterrichtsentwicklung findet in sozialen Kontexten statt, da zentrale Fragen der Gestaltung von Unterricht in Fachgruppen, Tandems oder in Mentoraten im Rahmen der Lehramtsaus- und -weiterbildung kommuniziert werden. Damit der Austausch fruchtbar wird und Unterrichts- bzw. Schulentwicklung gelingen kann, werden heute zunehmend Ansätze einer unterrichtsbezogenen Kooperation zwischen Lehrer:innen gefordert. Ferner verweisen empirische Studien zur Schulqualität und Schuleffektivitätsforschung auf positive Zusammenhänge zwischen Kooperationsaktivitäten von Lehrer:innen und Schulqualitätsmerkmalen (Fussangel & Gräsel, 2011, Kreis & Staub, 2013; Maag Merki, 2009; Schnebel, 2019). Eine Variante des kooperativen Lernens ist das 'Coaching zwischen Peers'. Gemeint ist damit der Austausch zwischen Personen mit ähnlichem Status (Kreis & Staub, 2013). Das 'Peer-Coaching-Konzept' zeichnet sich dadurch aus, dass sich Lehrer:innen im Tandem wechselseitig in einem ko-konstruktivem Dialog gegenseitig unterstützen, indem sie sich an pädagogischen, allgemeindidaktischen und/oder fachdidaktischen Fragen orientieren, um gemeinsam Unterricht zu planen und zu reflektieren. Die Besonderheit an diesem Ansatz ist, dass die kollegiale Unterstützung zwischen Peers in einer nicht hierarchischen Beziehung konzipiert ist und zwischen gleichrangigen Kolleg:innen 'auf Augenhöhe' stattfindet. Das kollegiale Unterrichtscoaching, das ebenfalls als Peer-Coaching-Ansatz zu verorten ist, unterscheidet sich insofern zu kollegialem Feedback oder Unterrichtsberatungen im herkömmlichen Sinn, da der Unterricht in gemeinsamer Verantwortung durchgeführt wird und auf diese Weise eine kollegial unterstützte Unterrichtsentwicklung ermöglicht (Kreis, 2014; Kreis & Staub, 2009, 2013; Schnebel, 2019).

Das kollegiale Unterrichtscoaching gilt als ein Ansatz für Unterrichtsentwicklung und eignet sich insbesondere für Lehrer:innen, die bereits über erste Kenntnisse unterrichtsbezogener Kooperation verfügen. Es ermöglicht die vertiefte Reflexion und Auseinandersetzung alltäglicher Handlungsrouinen der (eigenen) Unterrichtspraxis durch die gemeinsame Gestaltung und Erprobung von Handlungsalternativen und die Erweiterung fachspezifischer Sichtweisen auf Lehr-Lernprozesse. Das Konzept gliedert sich in einen drei Phasen-Coaching-Zyklus um eine Unterrichtsstunde oder -einheit: die kooperative Planung, die gecoachte Durchführung (im Tandem) und die daran anschließende gemeinsame Reflexion von Unterricht (Kreis & Staub, 2017). Zusammengefasst bedeutet dies, dass Lehrer:innen in der geplanten Maßnahme hinsichtlich ihres Kerngeschäfts (Planung, Durchführung und Nachbereitung von Unterricht) in Teams, Tandems oder Triaden zusammenarbeiten. Am Beispiel der Stärkung eines positiven Fehlerklimas wird kooperativ Unterricht unter Berücksichtigung der Dimensionen eines positiven Fehlerklimas geplant, mit gegenseitiger Hospitation durchgeführt und anschließend gemeinsam reflektiert. Die Lehrer:innen arbeiten wechselseitig in den ver-

teilten Rollen Coach-Coachee zusammen, wobei der Kern des Coachings „die dialogische Ausarbeitung der Unterrichtsplanung und die dialogische Reflexion der Stunde durch Coach und Coachee“ (Kreis & Staub, 2017, S. 35) darstellt. Sämtliche beteiligte Lehrer:innen übernehmen die Verantwortung für das Lernen aus Fehlern der Schüler:innen. Bei der Planung der Unterrichtssequenz im professionellen Dialog unterstützen Leitfragen bezüglich eines positiven Fehlerklimas und vorab definierte Entwicklungsziele. So wird der konstruktive und effektive Umgang mit Fehlern fokussiert, eine geteilte Auffassung angestrebt und in einer Planungsskizze festgehalten. Die anschließende Reflexion fußt auf einer Bewertung der Umsetzung der Planungsskizze und des Lehrkraftverhaltens in konkreten Fehlersituationen (Futter, 2016; Kreis, 2012; Kreis & Staub, 2017).

Ein so gestaltetes kollegiales Unterrichtscoaching hat im Besonderen das Potenzial, die oben genannten Wirkfaktoren einer Lehrkraftfortbildung zu adressieren. Dies betrifft mitunter das Bewusstmachen der Relevanz der Fortbildungsinhalte, die Arbeit an situativen Ereignissen im Unterrichtsalltag, das sich Begegnen auf Augenhöhe und die gemeinsame Reflexion von Unterrichtssituationen zur Verbesserung konkreter Verhaltensweisen. Entsprechend ist anzunehmen, dass das skizzierte kollegiale Unterrichtscoaching als motivierend erlebt wird und wirksam ist.

3.3 Die Konzeption des kollegialen Unterrichtscoachings zur Weiterentwicklung eines positiven Fehlerklimas

Die konkrete Gestaltung des kollegialen Unterrichtscoachings berücksichtigt einerseits eine ausreichende zeitliche Dauer und andererseits den Wunsch von Schulleitungen nach kurzen Maßnahmen. Dies gelingt durch eine Realisierung im 'Blended-Learning-Format' (einem Online-Theoriemodul und einem Coaching-Modul in Präsenz).

Konkret: Vor Beginn des Coachings werden zunächst in einem 'Kick-off-Meeting' in Präsenz der Ablauf der Fortbildung sowie zentrale organisatorische Inhalte besprochen. Zusätzlich wird über Fallvignetten die Relevanz der Entwicklungsmaßnahme erörtert, die Idee des kollegialen Unterrichtscoachings vermittelt und die Coachingmethode anhand von Rollenspielen eingeübt. Anschließend wird bereits vorhandenes Wissen über ein Lernen aus Fehlern bzw. Wissen über Dimensionen eines positiven Fehlerklimas thematisiert. Im Anschluss daran startet das (Theorie-) Modul 1 'Fehlerwissen', in welchem unterschiedliche Aspekte eines Lernens aus Fehlern, beispielsweise individuelle oder kontextuelle Determinanten, die das Lernen aus Fehlern von Schüler:innen beeinflussen, die leistungsbezogene Heterogenität bei einem Lernen aus Fehlern, Wissen zu Fehlertaxonomien sowie Wissen zu Dimensionen eines positiven Fehlerklimas anhand von drei- bis vierminütigen Lehrvideos erläutert werden. Diese Lehrvideos mit theoretischem Input werden vorab von den Fortbildungsleitenden (externe Coaches) thematisch zusammengestellt und auf einer Online-Plattform zur Verfügung gestellt. Anschließend studieren die an der Fortbildung teilnehmenden Lehrer:innen in einer vier-

wöchigen Selbstlernphase die Lehrvideos eigenaktiv (verpflichtend). Zusätzlich ist auf der Online-Plattform vertiefende Literatur vorhanden (freiwillig). Danach planen die Lehrer:innen in einem dreimonatigen Coachingzyklus des (Coaching-) Moduls 2 eine der wöchentlichen Unterrichtsstunden unter der besonderen Berücksichtigung eines positiven Fehlerklimas (insgesamt mindestens zwölfmal). Die Lehrer:innen arbeiten hierbei zusammen und unterstützen sich gegenseitig bei der Gestaltung im eigenen Unterricht. Zusätzlich erhalten sie auf Wunsch bei aufkommenden Fragen eine Onlineberatung hinsichtlich der Umsetzung eines positiven Fehlerklimas im Unterricht durch die externen Coaches. An drei vorab koordinierten Terminen wird der Unterricht durch die externen Coaches (mind. zwei) durch ein standardisiertes Kategorienschema (Event sampling) beobachtet und anschließend mit den Lehrer:innen (Tandempartner:innen) diskutiert bzw. reflektiert (siehe Abb. 2).

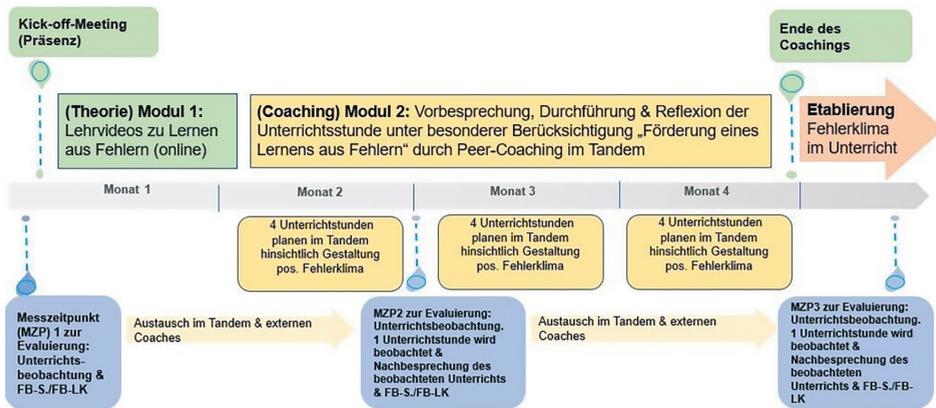


Abb. 2: Zeitstrahl der Unterrichtsmaßnahme zur Stärkung eines positiven Fehlerklimas (3-Phasen-Coachingszyklus)

Bei der Unterrichtsbeobachtung sind, wenn möglich, beide Lehrer:innen des Tandems im Unterricht anwesend, um zu prüfen, inwiefern vorab definierte Lern- und Entwicklungsziele hinsichtlich der Gestaltung eines positiven Fehlerklimas umgesetzt werden, da ein relevanter Aspekt im kollegialen Unterrichtscoaching der in gemeinsamer Verantwortung durchgeführte Unterricht von Coach und Coachee darstellt.

Um die Fortbildungsmaßnahme zu evaluieren, gliedert sich das längsschnittlich angelegte Studiendesign in drei Messzeitpunkte (Prä-Post-Follow-Up) sowie in zwei Interventionsgruppen (Treatmentgruppe A und Wartekontrollgruppe B). Beide Gruppen erhalten dieselbe Intervention, welche zeitlich versetzt startet. Während der drei Messzeitpunkte (MZP) der konzipierten Fortbildung finden neben der Unterrichtsbeobachtung anhand eines standardisierten Kategorienschemas auch die Befragungen von Schüler:innen anhand eines Fragebogens (FB-S) zur subjektiven Wahrnehmung des positiven Fehlerklimas sowie affektiv-motivational

adaptiven und handlungsadaptiven Reaktionen auf Fehler statt. Zudem wird ein Fragebogen für die Lehrer:innen (FB-LK) eingesetzt, mit welchem subjektive Überzeugungen bzw. Sichtweisen zum Lernen aus Fehlern und das Wissen zum Lernen aus Fehlern operationalisiert werden. Somit umfasst die Evaluation Kognitionen und konkretes Verhalten der Lehrer:innen in Bezug auf die Gestaltung eines positiven Fehlerklimas, die Wahrnehmung dessen durch die Schüler:innen sowie deren Verhalten in Fehlersituationen.

4 Resümee

In diesem Beitrag wurde kollegiales Unterrichtscoaching als ein Konzept der Unterrichtsentwicklung zur Stärkung eines positiven Fehlerklimas vorgestellt. Es greift auf, dass das Fehlerklima als Unterrichtsmerkmal und ein Lernen aus Fehlern als Schüler:innenmerkmal Dimensionen leistungsbezogener Heterogenität in Schulklassen darstellen. Beispielsweise nutzen lernstarke und lernzielorientierte Schüler:innen Fehler vermehrt für ihre Lernprozesse (Heinze, 2004). Es umfasst einen dreiphasigen Coachingzyklus, bei dessen Konzeption Kenntnisse zur Wirksamkeit von Entwicklungsmaßnahmen (Lipowsky & Rzejak, 2021) Berücksichtigung fanden: (1) Vorbereitende Lehrvideos zu theoretischen Grundlagen und bisherigen Erkenntnissen, die individuell wiederholt, betrachtet werden können, (2) ein dreimonatiges kollegiales Unterrichtscoaching, das im Unterrichtsaltag realisiert wird und auch Feedback durch Coaches umfasst, sowie (3) die Etablierung der gelernten Sicht- und Verhaltensweisen in das eigene Unterrichtshandeln als Lehrkraft.

Die Notwendigkeit einer solchen Maßnahme ergibt sich zum einen inhaltlich aus der oben skizzierten Relevanz eines positiven Fehlerklimas für ein Lernen aus Fehlern. Dies kann dazu beitragen, Leistungsheterogenität an Grundschulen positiv zu gestalten. Zum anderen ist ein Desiderat dahingehend zu attestieren, wie ein positiveres Fehlerklima gestaltet werden kann. Bereits Steuer (2013) geht davon aus, dass „eine positive Beeinflussung des Fehlerklimas durch eine Intervention für Lehrer:innen eine fruchtbare Option“ (Steuer, 2013, S. 211) zu sein scheint. Erste Erkenntnisse von Oser und Spychiger (2005) hierzu verweisen darauf, dass dies nicht trivial ist. Jedoch zeigten Interventionsworkshops der Autor:innen wenig Einfluss: In diesen wurde den Lehrer:innen die Theorie des negativen Wissens bzw. theoretische Grundlagen eines positiven Fehlerklimas vermittelt. Folglich versprechen die Evaluationsbefunde Erkenntnisse darüber, inwieweit sich ein kollegiales Unterrichtscoaching zur Stärkung eines positiven Fehlerklimas eignet.

Literatur

- Burmeister, C. (2024). *Lernen aus Fehlern im Vor- und Grundschulalter*. Unveröffentlichte Dissertation, Pädagogische Hochschule Weingarten.
- Burmeister, C. & Grassinger, R. (2021). Den Umgang mit Fehlern in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen fördern. In G. Lang-Wojtasik & S. König (Hrsg.), *Frühkindliche Bildung und Förderung, Weingartner Dialog über Forschung (Band 4)* (S. 87–99). Ulm: Klemm & Oelschläger.
- Burmeister, C. & Grassinger, R. (2022). Heterogenität beim Lernverhalten in Fehlersituationen in der Grundschule gestalten. In R. Grassinger, N. Hodaie, S. Immerfall, A. Kürzinger & S. Schnebel (Hrsg.), *Heterogenität gestalten – starke Grundschulen entwickeln, Bd. 1: Heterogenität in Grundschulen: Mehrperspektivische Zugänge* (S. 87–96). Münster: Waxmann.
- Dresel, M., Schober, B., Ziegler, A., Grassinger, R. & Steuer, G. (2013). Affektiv-motivational adaptive und handlungsadaptive Reaktionen auf Fehler im Lernprozess. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 27(4), 255–271. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000111>
- Fussangel, K. & Gräsel, C. (2011). Forschung zur Kooperation im Lehrerberuf. *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, 2, 846–864. <https://doi.org/10.25656/01:4453>
- Futter, K. (2016). *Lernwirksame Unterrichtsbesprechungen im Praktikum: Nutzung von Lerngelegenheiten durch Lehramtsstudierende und Unterstützungsverhalten der Praxislehrpersonen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:13048>
- Grassinger, R., Steuer, G., Berner, V.-D., Zeinz, H., Scheunpflug, A. & Dresel, M. (2015). Ausprägung und Entwicklung adaptiver Reaktionen auf Fehler in der Sekundarstufe [Magnitude and changes in adaptive dealing with errors in secondary school]. *German Journal of Educational Psychology*, 29, 15–225. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000162>
- Heinze, A. (2004). Zum Umgang mit Fehlern im Unterrichtsgespräch der Sekundarstufe: Theoretische Grundlagen, Methode und Ergebnisse einer Videostudie. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 25, 221–224. <https://doi.org/10.1007/BF03339324>
- Käfer, J., Kuger, S., Klieme, E. & Kunter, M. (2019). The significance of dealing with errors for student achievement and motivation: results of doubly latent multi-level analyses. *European Journal of Psychology of Education*, 34, 731–753. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0408-7>
- Kreis, A. & Staub, F. C. (2013). Kollegiales Unterrichtscoaching. In A. Bartz, M. Dammann, S. G. Huber, T. Klieme, C. Kloft & M. Schreiner (Hrsg.), *PraxisWissen SchulLeitung* (33. Aktualisierungslieferung, Teil 3, 30.32, S. 1–13). Köln: Wolters Kluver.
- Kreutzmann, M., Zander, L. & Hannover, B. (2014). Versuch macht kluch g?!. Der Umgang mit Fehlern auf Klassen- und Individualebene. Zusammenhänge mit Selbstwirksamkeit, Anstrengungsbereitschaft und Lernfreude von Schülerinnen

- und Schülern. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 46, 101–113. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000103>
- Kuntze, S. (2009). Vorstellungen von Mathematiklehrkräften zum Umgang mit Fehlern im Unterricht weiterentwickeln: Befunde zu Wirkungen eines videobasierten Fortbildungsprojektes. *Mathematica didacta*, 32, 3–30. <https://doi.org/10.1007/BF03339062>
- Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf – empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In F. H. Müller (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 51–70). Münster: Waxmann.
- Lipowsky, F. (2014). Theoretische Perspektiven und Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf (2. Aufl.)* (S. 511–541). Münster: Waxmann. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_44-1
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2019). Was macht Fortbildungen für Lehrer:innen erfolgreich? – Ein Update. In B. Groot Wilken & R. Koerber (Hrsg.), *Nachhaltige Professionalisierung für Lehrerinnen und Lehrer. Ideen, Entwicklungen, Konzepte* (S. 15–56). Bielefeld. <https://doi.org/10.3278/6004746w>
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2021). *Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten. Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden*. Bertelsmann Stiftung. <https://doi.org/10.11586/2020080>
- Oser, F., Hascher, T. & Spychiger, M. (1999). Lernen aus Fehlern Zur Psychologie des „negativen“ Wissens. In W. Althof (Hrsg.), *Fehlerwelten: Vom Fehlermachen und Lernen aus Fehlern. Beiträge und Nachträge zu einem interdisziplinären Symposium aus Anlaß des 60. Geburtstags von Fritz Oser* (S. 11–41). Opladen: Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-663-07878-4_1
- Oser, F. & Spychiger, M. (2005). *Lernen ist schmerzhaft: Zur Theorie des negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur*. Weinheim: Beltz. <https://doi.org/10.24452/sjer.28.3.5335>
- Putz, D., Schilling, J. & Kluge, A. (2012). Measuring organizational climate for learning from errors at work. In J. Bauer & C. Harteis (Hrsg.), *Human fallibility. The ambiguity of guilty of errors for work and learning* (S. 107–123). Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-90-481-3941-5_7
- Schnebel, S. (2019). Gesprächsrollen des Coaches im Peer-Coaching in der Lehrerausbildung. Empirische Analyse in einem Peer-Coaching-Konzept nach dem Ansatz des Kollegialen Unterrichtscoachings. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 340–352). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:17286>
- Spychiger, M., Oser, F., Hascher, T. & Mahler, F. (1999). Entwicklung einer Fehlerkultur in der Schule. In W. Althof (Hrsg.), *Fehlerwelten: Vom Fehlermachen und Lernen aus Fehlern. Beiträge und Nachträge zu einem interdisziplinären Symposium aus Anlaß des 60. Geburtstags von Fritz Oser* (S. 43–70). Opladen: Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-663-07878-4_3

- Staub, F. C. & Kreis, A. (2017). *Kollegiales Unterrichtscoaching – ein Instrument zur praxissituierten Unterrichtsentwicklung*. Kronach: Carl Link Verlag.
- Steuer, G. (2014). *Fehlerklima in der Klasse: Zum Umgang mit Fehlern im Mathematikunterricht*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-05293-5>
- Steuer, G. & Dresel, M. (2019). Umgang mit Fehlern im Unterricht: zur Rolle von Feedback in einem konstruktiven Fehlerklima. In M. C. Vierbuchen, & F. Bartels (Hrsg.), *Feedback in der Unterrichtspraxis: Schülerinnen und Schüler beim Lernen wirksam unterstützen*. Stuttgart: Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-035245-2>
- Tulis, M. (2013). Error management behavior in classrooms: Teachers' responses to student mistakes. *Teaching and teacher education*, 33, 56–68. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.003>
- Tulis, M., Steuer, G. & Dresel, M. (2016). Learning from errors: A model of individual processes. *Frontline Learning Research*, 4(2), 12–26. <https://doi.org/10.14786/flr.v4i2.168>
- Weinert, F. E. (1999). Aus Fehlern lernen und Fehler vermeiden lernen. In W. Althof (Hrsg.), *Fehlerwelten. Vom Fehlermachen und Lernen aus Fehlern* (S. 101–110). Opladen: Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-663-07878-4_5

Virtual Reality im inklusiven Fremdsprachenunterricht

Potentiale und Herausforderungen für die Förderung von Lernenden mit Autismus-Spektrum-Störung im Fremdsprachenunterricht

Anna Kiani

Abstract

Obwohl Virtual Reality (VR) bereits in verschiedenen Bildungsbereichen zum Einsatz kommt, gibt es kaum Studien dazu, wie die Technologie im inklusiven Englischunterricht eingesetzt werden kann. Dieser Artikel analysiert mittels einer narrativen Literaturrecherche bestehende Forschungsergebnisse zu VR im Fremdsprachenunterricht sowie zu VR in der inklusiven Bildung mit Fokus auf Lernende mit Autismus-Spektrum-Störung (ASS). Basierend auf den Ergebnissen werden Vorschläge für den Einsatz von VR im inklusiven Fremdsprachenunterricht entwickelt sowie Potentiale und Herausforderungen diskutiert.

Keywords: *Virtual Reality, computer-assisted language learning (CALL), Inklusion, Fremdsprachenlehre*

1 Einführung

Die Potentiale von Virtual Reality (VR)-Technologien im Bildungskontext sind Gegenstand zahlreicher Studien, die den Einsatz sowie deren Effekt auf das Lernen beschreiben und evaluieren (Schäfer et al., 2023; Slater, 2017). VR eröffnet neue Möglichkeiten für individuelles und konstruktivistisches Lernen ohne zeitliche und räumliche Einschränkungen, von denen besonders der Fremdsprachenunterricht profitieren kann (Kaplan-Rakowski & Wojdowski, 2018). Darüber hinaus bietet VR innovative Möglichkeiten zur Förderung kommunikativer und kultureller Kompetenzen (Lan, 2014; Mills et al., 2020).

Inwiefern Inklusionsschüler:innen VR im Fremdsprachenunterricht nutzen können, wurde bisher jedoch kaum erforscht, dabei ist die Eingliederung von Kindern mit Behinderungen und Beeinträchtigungen in den Fremdsprachenunterricht an Regelschulen komplex und mit einer Reihe von Herausforderungen verbunden (Bongartz & Rhode, 2019). Die Heterogenität im Klassenzimmer erfordert eine individuelle Förderung und den Zugang zu gemeinsamen Lerninhalten, was oft

zusätzliche personelle Ressourcen erfordert (Bongartz & Rhode, 2019; Springbob, 2019).

Die Inklusion von Lernenden mit Autismus-Spektrum-Störung (ASS) stellt eine besondere Herausforderung dar, da diese in zentralen Bereichen der Fremdsprachenbildung, wie Kommunikation und soziale Interaktion, häufig Schwierigkeiten haben (Büdgens-Kosten & Blume, 2022; Schlaak, 2014). Obwohl Studien bereits positive Effekte von VR auf Lernende mit ASS nachgewiesen haben, gibt es bisher nur wenig Forschung dazu, wie VR den inklusiven Fremdsprachenunterricht bereichern kann.

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, auf Basis einer narrativen Literaturrecherche, den aktuellen Forschungsstand zu Potentialen und Herausforderungen von VR im inklusiven Fremdsprachenunterricht zu erschließen. Im Gegensatz zur systematischen Literaturrecherche liegt der Fokus auf der Kontextualisierung relevanter Studien. Durch die begrenzte Anzahl an Studien zum Einsatz von VR im Inklusionsunterricht beschränkt sich dieser Beitrag dabei auf Lernende mit ASS.

1.1 Virtual Reality (VR)

VR ermöglicht Immersion, Präsenz und Interaktion mit einer virtuellen, computergenerierten Umgebung (Kucher Dhimolea et al., 2022). Diese kann wahlweise über eine VR-Brille oder ein anderes digitales Endgerät erreicht werden, wobei die VR-Brille (Head-Mounted-Display; kurz HMD) starke Immersion erzeugt, da sie den Blick in die reale Welt durch eine simulierte Umgebung ersetzt (Prange, 2021). In niedrig-immersiven VR-Anwendungen, auch Desktop VR, betrachten Nutzer:innen die Simulation über ein digitales Endgerät mit Display (Kucher Dhimolea et al., 2022). Ein Avatar, die dreidimensionale grafische Darstellung der Nutzer:in in der virtuellen Welt, dient dabei zur Interaktion mit anderen Nutzer:innen und der Simulation (Messinger, 2008).

1.2 Erleben, experimentieren und lernen in Virtuellen Welten

Ein integraler Bestandteil des Lernerlebnisses in VR ist die Wahrnehmung des eigenen Körpers (Schäfer et al., 2023; Slater et al., 2017). Dieser wird Teil der virtuellen Erfahrung, in dem er nicht nur visuell (als Avatar) dargestellt wird, sondern auch mit verschiedenen Sinnen wahrgenommen werden kann; ein Phänomen, das Schäfer et al. (2023) als "Embodiment" bezeichnen. Slater et al. (2009) zeigten, dass virtuelle Extremitäten ähnlich dem eigenen Körper zugehörig wahrgenommen werden wie biologische Körperteile, unabhängig davon, ob diese realistisch dargestellt werden. Die virtuelle Visualisierung des Körpers beeinflusst das Gefühl der Präsenz in VR maßgeblich positiv (Slater et al., 2009). Zu sehen, dass der virtuelle Körper den biologischen Körper imitiert, verstärkt das Embodiment. Es entsteht die Illusion, dass die Geschehnisse in der virtuellen Welt real sind und die Wahrscheinlichkeit auf eine realistische Reaktion steigt entsprechend an, so Schäfer et al. (2023). Lernen in VR unterscheidet sich darin deutlich von anderen Technologien, dass "der

Körper gleichzeitig als Rezipient und Akteur an Bedeutung [gewinnt]” (Schäfer et al., 2023, S. 2–3). Darüber hinaus kann VR visuelles, auditives und haptisches Feedback geben. Dadurch kann Lernen als “ganzkörperliche Erfahrung” (Schäfer et al., 2023, S. 3) mit verschiedenen Sinnen stattfinden und es können verschiedene Lerntypen angesprochen werden.

Lernende können Situationen in VR als realistisch und authentisch erleben, wobei diese bis zu einem gewissen Maße inszenierbar und kontrollierbar bleiben. Dabei ist es nicht nur möglich, den Lerngegenstand explorativ und experimentell zu erfahren, sondern auch Risiken einzugehen und die eigenen Fähigkeiten zu erproben, ohne mit nachhaltigen Konsequenzen rechnen zu müssen (Maroungkas et al., 2023). Fehler bleiben ohne Folgen und Situationen können wiederholt werden, was die Lernenden ermutigen kann, sich selbst mehr zuzutrauen und dadurch ihre Fähigkeiten weiter zu verbessern.

2 Lernen mit VR im inklusiven Fremdsprachenunterricht

VR ist heute in verschiedensten Bildungsbereichen vertreten, wobei ein Großteil der VR-Lernanwendungen in universitären Kontexten sowie in der Ausbildung von gesundheitsrelevanten Berufen eingesetzt wird (Song et al., 2023). Trotz der wachsenden Anerkennung von VR als wirksames Bildungswerkzeug, bleibt die Frage offen, wie die Technologie gezielt eingesetzt werden kann, um inklusives Lernen zu fördern und die spezifischen Lernziele im Fremdsprachenunterricht zu erreichen. Wissenschaftliche Studien zum Einsatz von VR in der Fremdsprachendidaktik sind rar. Dies zeigt bspw. eine systematische Literaturrecherche von Parmaxi (2019), welche 26 Studien aus den Jahren 2015–2018 identifizierte, die VR im Zusammenhang mit Sprachbildung und Sprachlehre behandelten. In einer ähnlichen Analyse konnten Kucher Dhimolea und Kaplan-Rakowski (2022) 32 Studien zu hoch-immersiven VR-Umgebungen finden. Zu VR in der inklusiven Bildung gelang es Carreon et al. (2022) gerade einmal 25 Studien mit Lernenden der Klassen 1 bis 12 (K-12) auszumachen. Dabei bezog sich ein sehr hoher Anteil auf die Förderung sozialer Kompetenzen sowie auf Fähigkeiten zur Bewältigung des Alltags und damit auf Lernende mit ASS, die einer besonderen Förderung in diesem Bereich bedürfen (Carreon et al., 2022).

Im Folgenden werden zunächst bestehende Forschungsergebnisse zu den Themen 1) VR in der Fremdsprachendidaktik und 2) VR und ASS, die in den genannten systematischen Übersichtsarbeiten diskutiert wurden, sowie Studien, die darüber hinaus identifiziert werden konnten, dargestellt. Im Anschluss erfolgt anhand dieser Ergebnisse eine Diskussion des möglichen Potentials und der Herausforderungen von VR für die inklusive Fremdsprachenbildung.

2.1 VR in der Fremdsprachendidaktik

Durch VR können Lernende Orte erleben, die im schulischen Kontext nur schwer zugänglich sind, ohne hohe Kosten oder einen zusätzlichen Zeitaufwand zu verursachen (Schäfer et al., 2023). Um interkulturelle Kompetenzen zu fördern, ist es besonders relevant, die Kultur der Zielsprache in einem authentischen Kontext kennenzulernen. Da dies im regulären schulischen Kontext jedoch kaum möglich ist, bietet es sich an, entsprechende Erfahrungen virtuell zugänglich zu machen. In VR lässt sich innerhalb von Sekunden ein französisches Café oder den Londoner Times Square bereisen, die Umgebung erleben und an Sprachszenarien teilzunehmen, welche die Realität widerspiegeln (Song et al., 2023). Dabei werden die Lernenden Teil der Umgebung, welche wiederum visuelles, auditives und haptisches Feedback gibt, was mit traditionellen Medien kaum möglich ist (Song et al., 2023).

In einer entsprechenden Studie evaluierten Mills et al. (2020) 360° Videos, in denen Pariser:innen Ausschnitte aus ihrem Leben zeigen. 35 Studierende, die einen Französischkurs belegten, sahen sich die Videos aus der Perspektive der Protagonist:innen an und konnten die Pariser Kultur so direkt anhand authentischer Szenarien kennenlernen, teilhaben und das Erlebte kritisch reflektieren (Mills et al., 2020). Nach der Teilnahme zeigten 98% der Lernenden eine Veränderung in ihrer Wahrnehmung der Pariser Kultur durch komplexeres, weniger stereotypes Verständnis bzw. neues oder ergänzendes Wissen (Mills et al., 2020). Shih (2015) analysierte die Auswirkungen einer virtuellen Stadtführung durch London auf das kulturelle Wissen und die Einstellung gegenüber der Zielkultur bei Lernenden der Fremdsprache. Die Erfahrung beeinflusste die Einstellung der Lernenden gegenüber der Zielkultur positiv und half kulturelles Wissen zu steigern. Die Stichprobe der Studie war mit 4 Lernenden jedoch klein und es fehlte eine Kontrollgruppe, um die Ergebnisse zu validieren. Lan (2014) analysierte den Einfluss des Sprachenlernens in VR auf die mündliche Leistung. Studierende, die Mandarin lernten, nahmen an Unterrichtseinheiten in der virtuellen Umgebung "Second Life" (SL) teil, wobei sie in authentischen Kontexten (z. B. virtuelle Restaurants) neue Vokabeln und Satzstrukturen vertieften. Im Vergleich mit einer Kontrollgruppe, die auf traditionelle Weise in Präsenz unterrichtet wurde, zeigten die Lernenden in SL eine aktivere Beteiligung. Darüber hinaus führte das Lernen in SL zu einer signifikanten Verbesserung des mündlichen Outputs und der Leistung sowie der Einstellung gegenüber Mandarin, obwohl die Lernenden durch die verschiedenen Funktionen in SL eher abgelenkt waren. Interessant ist, dass die Lernenden in SL häufiger sprachen als die Kontrollgruppe in Präsenz (Lan, 2014).

Zusammenfassend wird deutlich, dass Schüler:innen durch VR von authentischen, jedoch kontrollierten Lernerfahrungen profitieren können, die sie zur experimentellen Erforschung des Lerngegenstands anregen. Besonders im Fremdsprachenunterricht eröffnet VR die Möglichkeit, andere Länder und Kulturen kennenzulernen und damit sprachliches und kulturelles Wissen zu fördern, ohne den Zeit- und Kostenaufwand einer Reise. Darüber hinaus wirkt sich das Erleben der Sprache in authentischen VR-Umgebungen positiv auf die mündliche Leistung in

der Fremdsprache aus und kann sogar zu einem erhöhten mündlichen Output führen. Inwiefern Inklusionsschüler:innen, insbesondere Lernende mit ASS, von den Möglichkeiten des Situativen Lernens in VR profitieren können, indem sie ihre sozialen Kompetenzen schulen sowie damit verbundene Ängste mindern, soll im Folgenden diskutiert werden.

2.2 VR in der Förderung sozialer und kommunikativer Kompetenzen von Lernenden mit ASS

ASS beschreibt eine Vielfalt an entwicklungsneurologischen Störungen, die sich in ihrem Erscheinungsbild stark voneinander unterscheiden (SZH, 2021). Menschen mit ASS fällt es schwer Emotionen und damit verbundene verbale und nonverbale Signale zu deuten, wodurch sich die Teilnahme an sozialen Interaktionen im Alltag erschwert (Markowetz, 2020). Damit zusammenhängend können Sprachentwicklungsstörungen soziale Interaktionen zusätzlich behindern (SZH, 2021). Auch Veränderungen, wie neue Situationen oder Routineänderungen, sind besonders belastend (SZH, 2021). Es ist daher wichtig, Rituale und bekannte zeitliche und räumliche Muster beizubehalten. Ängste sind bei Menschen mit ASS besonders verbreitet und erfordern daher eine erhöhte Sensibilität und Aufmerksamkeit (Markowetz, 2020).

Die Integration von Schüler:innen mit ASS stellt den Fremdsprachenunterricht vor die spezielle Herausforderung, kommunikative Kompetenzen gezielt zu fördern (Büdgens-Kosten & Blume, 2022). Kommunikative Kompetenz, als zentrales Ziel des Fremdsprachenunterrichts (Springbob, 2019), stellt vor allem für Lernende mit ASS ein Hindernis dar (Büdgens-Kosten & Blume, 2022). Lernende mit ASS haben oft Schwierigkeiten die emotionale Verfassung einer Person zu lesen und entsprechend einzuschätzen, wodurch es ihnen schwerfällt, das Vorwissen eines:r Gesprächspartner:in zu erkennen. Durch gezieltes Training kann eine entsprechende Diskursfähigkeit jedoch eingeübt werden (Büdgens-Kosten & Blume, 2022).

Forschungsergebnisse zeigen, dass Lernende mit ASS besonders von simulierten Gesprächssituationen in VR profitieren können, um verschiedene Kompetenzen in der Erstsprache zu trainieren: In einer systematischen Übersichtsarbeit zu Lernenden der Primar- und Sekundarstufe konnten Vasquez et al. (2015) herausfinden, dass VR-Simulationen auf individuelle Bedürfnisse ihrer Nutzer:innen angepasst werden können und dabei authentische, individualisierbare Lernumgebungen darstellen. Didehbani et al. (2016) konnten mit einer VR-basierten Lernumgebungen dazu beitragen, verschiedene Aspekte der sozialen Interaktion zu verbessern, indem sie die Lernenden mit ASS mit simulierten Gesprächssimulationen konfrontierten. Der Vergleich mit einer Kontrollgruppe stand zum Zeitpunkt der Studie jedoch aus (Didehbani et al., 2016). In einer in VR stattfindenden Gesprächssituation konnten Maskey et al. (2014) soziale Ängste von Kindern zwischen 7 und 12 Jahren mit ASS reduzieren. Dafür wurden die Probanden über 12–16 Monate,

mit Unterstützung eines:r Therapeut:in, herausfordernden Situationen ausgesetzt, die nach und nach komplexer und schwieriger wurden. Durch VR konnte das simulierte Szenario kontrolliert und jederzeit abgebrochen werden. Für künftige Studien regten die Autoren den Vergleich mit einer Kontrollgruppe an. Ke und Im (2013) stellten fest, dass Lernende mit ASS aus den Klassen 4 und 5 ihre Kommunikation, insbesondere Begrüßungen, Betonung und Gesprächsinitiierung, durch das Training in VR verbesserten. Vasquez et al. (2014) zeigten, dass Lernende mit ASS die Interaktion mit Avataren in VR zu menschlicher Interaktion vorzogen. Für den Einsatz im Klassenzimmer wurde die Anwendung "Floreo" entwickelt, ein VR-Tool, das Lernenden mit ASS helfen soll, neben sozialen Fähigkeiten, Kompetenzen zur selbstständigen Lebensführung und emotionalen Regulation im Klassenraum zu trainieren (Floreo for Classrooms, o. D.). "Floreo" bietet vorgefertigte Lektionen mit verschiedenen Lernzielen an. In der Lektion "ChitChat with Myra" sollen Lernende ein ungezwungenes Gespräch mit dem Avatar Myra üben (Stepensky, 2024). Der Anbieter erklärt, mit dieser Lektion zentrale Kommunikationsfähigkeiten, wie Rückfragen und emotionale Reaktionen auf das Gesagte, schulen zu wollen. Der Lehrkraft ist es möglich, Einfluss auf bestimmte Aspekte der Anwendung zu nehmen, in dem sie Gesprächsthemen anhand der Interessen der Lerner:innen auswählt, Teile des Gesprächs erneut abspielt oder den nächsten Satz aktiviert, falls eine passende Antwort gegeben werden konnte (Stepensky, 2024).

Auch auf die Sprachentwicklung kann VR einen positiven Effekt haben. In einer Studie mit Kindern zwischen sechs und acht Jahren mit ASS wurde der Effekt eines Sichtworttrainings in der Muttersprache mit einer virtuellen Lehrkraft analysiert (Saadatzi et al., 2018). Die Autor:innen konnten dabei feststellen, dass die Lernenden alle Sichtwörter lernten und diese auch nach einer Dauer von zwei Monaten abrufen konnten (Carreon et al., 2022; Saadatzi et al., 2018). Auch in dieser Studie wurden die Ergebnisse nicht mit einer Kontrollgruppe verglichen. In einer Studie mit Lernenden der Erstsprache Mandarin mit einer Sprachentwicklungsstörung zielten Lan et al. (2018) darauf ab, eine virtuelle Lernumgebung speziell für die Förderung der Sprachentwicklung zu gestalten. Übungszeit in dieser VR-Umgebung resultierte in einer wahrgenommenen Steigerung der Motivation sowie Engagement gegenüber der Sprache (Lan et al., 2018). Die kleine Teilnehmerzahl (n=4) sowie das Fehlen einer Kontrollgruppe limitieren jedoch die Aussagekraft der Studie.

Insgesamt bietet es sich an, die Ergebnisse der Erstsprachenforschung auf den Fremdsprachenunterricht auszuweiten, um Lernende mit ASS in der Entwicklung sozialer und kommunikativer Fähigkeiten zu fördern und dabei individuell zugeschnittene virtuelle Lernszenarien zu nutzen. Durch simulierte Gesprächssituationen in VR können die Lernenden die Möglichkeit erhalten, ihre Sprachkenntnisse in einem authentischen Umfeld zu üben, zu festigen und dabei ihre Diskursfähigkeiten, wie Büdgens-Kosten und Blume (2022) es fordern, zu trainieren. Ein besonderer Vorteil von VR besteht darin, dem Bedürfnis nach Routine sowie der damit verbundenen Angst vor Veränderung entgegenzukommen. Durch die Wiederholbarkeit und Gleichförmigkeit simulierter Situationen und Räume in VR

wird erreicht, was in der Realität kaum möglich ist: VR-Räume sind beständig und können verlassen und wieder aufgesucht werden, ohne dass sich etwas ändert. Den Lernenden wird hiermit ein Gefühl von Kontrolle und Vertrautheit über herausfordernde Lernsituationen vermittelt. Dadurch können VR-basierte Lernumgebungen Inklusionsschüler:innen mit ASS helfen, soziale Ängste zu reduzieren und ihr Verständnis für nonverbale Signale zu fördern. Ein inszeniertes Gespräch, wie es über "Floreo" angeboten wird, kann an die Fremdsprache adaptiert, geübt und im Anschluss mit der Lehrperson reflektiert werden, um z. B. kulturelle Eigenheiten verstehen zu lernen, bevor die Lernenden in der Realität mit entsprechenden Situationen konfrontiert werden, wie zum Beispiel vor einer Städtereise.

2.3 Anwendungsbeispiel: VR-Lesetheater als Instrument zur Förderung von Lernenden mit ASS im Fremdsprachenunterricht

Wie Lernende mit ASS im inklusiven Fremdsprachenunterricht von VR profitieren können, wird im Folgenden exemplarisch aufgezeigt. Dazu wird eine VR-Umgebung mit ergänzenden Lernszenarios herangezogen, die im Rahmen eines Dissertationsprojekts unter dem Dach des Forschungs- und Nachwuchskollegs „Heterogenität gestalten – starke Grundschule entwickeln“ entsteht und auf heterogenitätssensitives Leseflüssigkeitstraining in der Fremdsprache Englisch ausgerichtet ist. Das Dissertationsprojekt basiert auf dem Mehrsprachigen Lesetheater (MELT), das die Leseflüssigkeit in der Schul- und Fremdsprache parallel fördert (Kutzelmann et al., 2018). Dabei üben die Lernenden in Kleingruppen ein mehrsprachiges Theaterstück mit unterschiedlichen Methoden und präsentieren das Stück am Ende einer mehrstündigen Übungsphase. MELT stellt daher Lernende mit ASS vor verschiedene Herausforderungen, wie die soziale Interaktion mit Mitschüler:innen in Schul- und Fremdsprache, aber auch die wechselnden Übungsmethoden und die langen Trainingsphasen. Damit Lernende mit ASS dennoch an MELT teilnehmen können, können sie durch den Einsatz von VR MELT unterstützt werden. Der virtuelle Raum schafft eine beständige, strukturierte und kontrollierbare Umgebung, eine Art *safe space*, in dem sich die Lernenden, durch ihren Avatar geschützt, herausfordernden Aufgaben, wie dem Vorlesen oder dem gemeinsamen Üben mit Mitschüler:innen stellen können.

Die VR-basierte Lernumgebung (VR MELT) kann ergänzend oder ersetzend zum traditionellen Lesetraining mit MELT eingesetzt werden. Die VR-Umgebung ist als vereinfachtes Modell einer virtuellen Schule gestaltet und umfasst drei Klassenräume sowie einen Korridor. Ergänzend wurden MELT-spezifische Anpassungen, wie eine Bühne und ein Klassenzimmer für Leseübungen, integriert. Innerhalb der VR-Umgebung können die Lernenden auf verschiedene Arten mit dem Lesetheatertext arbeiten, z. B. durch gemeinsames Lesen und Diskutieren allein, in der Gruppe oder im Tandem. Daneben bietet VR MELT Möglichkeiten, sich intensiver mit den Inhalten auseinanderzusetzen, in dem sie ergänzendes Bildmaterial und Informationstexte betrachten und Leitfragen diskutieren, wobei sie eine Vokabelliste unterstützt.

Der Avatar fungiert als Schutzschild, der es den Lernenden ermöglicht unge wohnte Situationen aus der Entfernung zu betrachten und die Art ihrer Beteiligung schrittweise zu steigern. Laut Vasquez et al. (2015) bevorzugen Lernende mit ASS oft die Interaktion mit Avataren im Vergleich zu realen Personen. Durch den Avatar geschützt können sie so Gespräche und das Vorlesen üben, ohne dem Druck von face-to-face Interaktionen ausgesetzt zu sein. Das Interaktionsniveau kann dabei an die Bedürfnisse der Lernenden angepasst werden, indem zunächst die Chatfunktion verwendet und später auf die Audiointeraktion übergegangen wird. So können Lernende sich über den Chat mit dem Teilnehmen an Diskussionen über das Stück und die Leserollen vertraut machen oder Fragen an Mitschüler:innen oder die Lehrkraft stellen. Die in VR erlernten Fähigkeiten können schließlich auf soziale Interaktionen außerhalb der VR-Umgebung ausgeweitet werden.

2.4 Herausforderungen für die Einbindung von VR im inklusiven Fremdsprachenunterricht

Obwohl VR ein großes Potential für den inklusiven Fremdsprachenunterricht bietet, steht die Einbindung dieser Technologie in den Schulunterricht verschiedenen Herausforderungen gegenüber. Eine hochwertige VR-Ausrüstung ist für viele Schulen nicht erschwinglich. Des Weiteren setzt die Nutzung von VR-Anwendungen meist einen Internetzugang voraus und erfordert häufig die Erstellung persönlicher Benutzerkonten, was die Privatsphäre der Schüler:innen gefährden kann (Cowie & Alizadeh, 2022). Ein weiteres Hindernis ist der Bedarf an technischen Kompetenzen für die Nutzung und Gestaltung individueller Lernangebote in VR. Lehrkräfte, die im Schulalltag bereits stark ausgelastet sind, haben oft nicht die Kapazität, sich entsprechende Fähigkeiten anzueignen. Darüber hinaus sind die gesundheitlichen Effekte von VR, gerade bei jungen Menschen, kaum erforscht. Lange empfohlen große HMD-Hersteller die Nutzung ab einem Alter von 12–13 Jahren (Zender et al., 2022), der Hersteller META hat die Empfehlung für die Meta Quest inzwischen auf 10 Jahre gesenkt (*Meta Quest – Sicherheitshinweise für Eltern und Kinder* | Meta | Meta Store, o. J.). Dennoch ist unklar, wie bekannte Nebenwirkungen von VR, wie Cybersickness (eine Kombination versch. Symptome wie Übelkeit und Schwindel), auf Kinder wirken und ob Langzeitschäden bspw. auf die Sehkraft auftreten können (Zender et al., 2022). Zender et al. (2022) raten Kindern mit Epilepsie, Augenvorerkrankungen und Entwicklungsstörungen aus dem frühkindlichen Autismus generell von einer VR-Nutzung ab. Vorsicht ist auch bei jungen Menschen mit AD(H)S, Depressionen und Ängsten geboten. Entsprechend achtsam muss daher beim Einsatz von VR im inklusiven Unterricht vorgegangen werden. Die Autor:innen empfehlen „wahrnehmungsfreundliche“ Umgebungen und auf schnelle Richtungs-, Bild und Tonwechsel“ (Zender et al., 2022, S. 46) zu verzichten, um Lernende mit sozial-emotionalen Beeinträchtigung zu schützen.

Neben technischen Aspekten bringt die Integration von VR in den inklusiven Fremdsprachenunterricht auch didaktisch-methodische Implikationen mit sich.

Ein zentraler Punkt ist die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien, die sowohl das Potential von VR für Lernende mit ASS ausschöpfen als auch Unterrichtsziele und Lehrpläne in die Entwicklung einbeziehen. Daneben ist es wichtig, spezifische Fähigkeiten und Herausforderungen der Lernenden in die Entwicklung sowie den Einsatz von VR-Lernanwendungen einzubeziehen und deren Medienkompetenz zu schulen. Eine weitere Einschränkung besteht darin, dass bisher nur begrenzte Forschungsergebnisse zu VR in der inklusiven Bildung sowie zu VR im Fremdsprachenunterricht vorliegen. Studien, die beide Forschungsbereiche kombinieren, konnten im Rahmen dieses Beitrags nicht identifiziert werden.

3 Fazit

Dieser Beitrag beleuchtet das Potential von VR für den inklusiven Fremdsprachenunterricht sowie Möglichkeiten und Herausforderungen, die sich durch den Einsatz von VR ergeben. Während das Lernen mit VR bereits in verschiedenen Studien erforscht wurde und es Ansätze zum Einsatz der Technologie in der Bildung gibt, sind Studien zu VR im inklusiven Fremdsprachenunterricht äußerst begrenzt. Dennoch lässt sich, insbesondere im Hinblick auf die Förderung von Lernenden mit ASS, ein vielversprechendes Bild für die Förderung durch VR im Fremdsprachenunterricht zeichnen. Die Technologie könnte dabei helfen, die kommunikative Kompetenz von Lernenden mit ASS in der Fremdsprache zu fördern und dem Bedürfnis nach Routine entgegenkommen sowie Ängste mindern.

Im Rahmen eines Promotionsprojekts entsteht eine virtuelle Lernumgebung für MELT, eine Methode zur Förderung der Leseflüssigkeit in Schul- und Fremdsprache. Obwohl MELT nicht speziell für Lernende mit ASS entwickelt wurde, zeigt das Konzept theoretisch vielversprechende Ansätze, um auch dieser Zielgruppe eine Teilhabe an MELT zu ermöglichen.

VR eröffnet somit authentische, immersive Lernerfahrungen, durch die Lernende mit verschiedenen Bedürfnissen unterstützt und gefördert werden können. VR eröffnet neue Räume für das experimentelle und erlebende Erschließen verschiedener Aspekte der Fremdsprache in sicheren Szenarien. Trotz der genannten Herausforderungen bietet VR vielversprechende Möglichkeiten für die Inklusion aller Schüler:innen in den Fremdsprachenunterricht. Dennoch ist die Durchführung entsprechender Studien unabdingbar, denn ohne ausreichende Forschung und Erkenntnisse könnten potenzielle Vorteile von VR im inklusiven Fremdsprachenunterricht ungenutzt bleiben und Herausforderungen übersehen werden. Daher ist es wichtig, dass zukünftige Studien diesen Bereich genauer untersuchen, um fundierte Empfehlungen für die Praxis zu entwickeln.

Literatur

- Bongartz, C.M., & Rohde, A. (2019). English for all – an introduction. In C. M. Bongartz, & A. Rohde (Hrsg.), *Inklusion im Englischunterricht. Forschungen zu Psycholinguistik und Fremdsprachendidaktik*. (S. 11-22). Peter Lang.
- Büdgens-Kosten, J., & Blume, C. (2022). Neurodiversität – (k)ein Thema für die Fremdsprachendidaktik? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 27(2), 225–247. <https://doi.org/10.48694/zif.3501>
- Carreon, A., Smith, J. S., Mosher, M., Rao, K., & Rowland, A. (2022). A review of virtual reality intervention research for students with disabilities in K-12 settings. *Journal of Special Education Technology*, 37(1), 82–99. <https://doi.org/10.1177/0162643420962011>
- Didehbani, N., Allen, T., Kandalaf, M., Krawczyk, D., Chapman, S. (2016). Virtual Reality Social Cognition Training for children with high functioning autism. *Computers in Human Behavior*, 62, S. 703–711. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.04.033>
- Floreo for Classrooms. (o. D.). Floreo. Abgerufen am 18. April 2024, von <https://floreo.com/education>
- Kaplan-Rakowski, R., & Wojdyski, T. (2018). Students' attitudes toward high-immersion virtual reality assisted language learning. *Future-proof CALL: Language learning as exploration and lanencounters—short papers from EUROCALL*, 124–129. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2018.26.824>
- Ke, F., & Im, T. (2013). Virtual-Reality-Based Social Interaction Training for Children with High-Functioning Autism. *The Journal of Educational Research*, 106(5), 441–461. <https://doi.org/10.1080/00220671.2013.832999>
- Kucher Dhimolea, T., Kaplan-Rakowski, R., & Lin L. (2022). A Systematic Review of Research on High-Immersion Virtual Reality for Language Learning. *TechTrends*, 66, 810–824. <http://dx.doi.org/10.1007/s11528-022-00717-w>
- Kutzelmann, S.; Paul, S., & Büchel, A. (2018). Mehrsprachiges Lesetheater: Ein Lautleseverfahren zur sprach- und fachübergreifenden Förderung der Leseflüchtigkeit. In S. Kutzelmann & C. Rosebrock, (Hrsg.). *Praxis der Lautleseverfahren* (S. 111-125). Schneider Verlag Hohengehren GmbH. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzvn3.16>
- Lan, Y. J. (2014). Does second life improve mandarin learning by overseas Chinese students? *Language Learning & Technology*, 18(2), 36–56. <http://dx.doi.org/10.125/44365> <http://llt.msu.edu/issues/june2014/action2.pdf>
- Markowetz, R. (2020). *Schüler mit Autismus-Spektrum-Störung im inklusiven Unterricht. Praxistipps für Lehrkräfte*. Reinhardt.
- Marougkas, A., Troussas, C., Krouska, A., & Sgouropoulou, C. (2023). Virtual reality in education: A review of learning theories and methodologies for the last decade. *Electronics*, 12(2832), 1–21. <https://doi.org/10.3390/electronics12132832>
- Maskey, M., Lowry, J., Rodgers, J., McConachie, H., & Parr, R. J. (2014). Reducing specific phobia/fear in young people with autism spectrum disorders (ASDs)

- through a virtual reality environment intervention. *PLoS One*, 9(7). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0100374>
- Messinger, P.R. (2008). On the Relationship between My Avatar and Myself. *Journal of Virtual Worlds Research: Consumer Behavior in Virtual Worlds*, 1(2). <https://doi.org/10.4101/jvwr.v1i2.352>
- Mills, N., Courtney, M., Dede, C., Dressen, A., & Gant, R. (2020). Culture and vision in virtual reality narratives. *Foreign Language Annals*, 53, 733–760. <https://doi.org/10.1111/flan.12494>
- Parmaxi, A. (2019). Virtual reality in language learning: a systematic review and implications for research and practice. *Interactive Learning Environments*, 31(1), 172–184. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1765392>
- Prange, M. (2021). Virtual Reality und Augmented Reality in der Bildung. Ein Überblick zum Thema. In D. Graf, N. Graulich, K. Lengnink, H. Martinez, C. Schreiber (Hrsg.), *Digitale Bildung für Lehramtsstudierende. Te@m. Teacher Education and Media*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32344-8_32
- Saadatzi, M. N., Pennington, R. C., Welch, K. C., & Graham, J. H. (2018). Small-group technology-assisted instruction: Virtual teacher and robot peer for individuals with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48, 3816–3830. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3654-2>
- Schäfer, C., Rohse, D., Gittinger, M., & Wiesche, D. (2023). Virtual Reality in der Schule: Bedenken und Potentiale aus Sicht der Akteur:innen in interdisziplinären Ratingkonferenzen. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 51, 1–24. <https://doi.org/10.21240/mpaed/51/2023.01.10.X>
- Schlaak, C. (2014). *Inklusion im Fremdsprachenunterricht. Umsetzung und Gute-Praxis-Beispiele*. Universität Potsdam.
- Shih, Y.-C. (2015). A virtual walk through London: culture learning through a cultural immersion experience. *Computer Assisted Language Learning*, 28(5). <http://dx.doi.org/10.1080/09588221.2013.851703>
- Slater, M., Perez-Marcos, D., Ehrsson, H. H., & Sanchez-Vives, M.V. (2009). Inducing illusory ownership of a virtual body. *Frontiers in Neuroscience*, 3(2), 214–220. <https://doi.org/10.3389/neuro.01.029.2009>
- Slater, M. (2017). Implicit Learning Through Embodiment in Immersive Virtual Reality. In D. Liu, C. Dede, R. Huang & J. Richards (Hrsg.) *Virtual, Augmented, and Mixed Realities in Education. Smart Computing and Intelligence* (S. 23-33). Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-10-5490-7_2
- Song, C.; Shin, S.-Y., & Shin, K.-S. (2023). Optimizing Foreign Language Learning in Virtual Reality: A Comprehensive Theoretical Framework Based on Constructivism and Cognitive Load Theory (VR-CCL). *Appl. Sci.*, 13(12557). <https://doi.org/10.3390/app132312557>
- Springbob, J. (2019). Die Realisierung inklusiven Englischunterrichts am Gymnasium aus (fach)didaktisch-inhaltlicher und systemisch-rechtlicher Perspektive – ein Praxischeck. In B. Roters, D. Gerlach, & S. Eßer (Hrsg.), *Inklusiver Englisch-*

- unterricht: Impulse zur Unterrichtsentwicklung aus fachdidaktischer und sonderpädagogischer Perspektive* (S. 101–118). Waxmann.
- SZH Stiftung Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik. (2021). *Autismus-Spektrum-Störungen in der Schule. Informationen zuhanden der Lehrpersonen zu Autismus Spektrum-Störungen, zu Massnahmen der Differenzierung im Unterricht und zum Nachteilsausgleich*. Stiftung Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik.
- Stepensky, M. S. (2024, 14. März). Introducing Chit-Chat with Myra. *Floreo*. Abgerufen am 18. April 2024 von <https://floreo.vr.com/learning-center/blog/introducing-chit-chat-with-myra>
- Vasquez, E., Straub, C., Nagendran, A., Marino, M., Schaffer, K., Koch, A., Delisio, L., ... & Russel, M. (2014). A comparison of simulated and traditional environments on the social responses for children with autism. In C. Straub, L. Dieker, M. Hynes & C. Hughes (Hrsg.), *Proceedings from Ludic Convergence: The Second National TLE TeachLive Conference* (S. 34-37). University of Central Florida.
- Vasquez, E., Nagendran, A., Welch, G.F., Marino, M.T., Hughes, D.E., Koch, A., & Delisio, L. (2015). Virtual learning environments for students with disabilities: A review and analysis of the empirical literature and two case studies. *Rural Special Education Quarterly*, 34(3), 26–32. <https://doi.org/10.1177/875687051503400306>
- Zender, R., Buchner, J., Schäfer, C., Wiesche, D., Kelly, K., & Tüshaus, L. (2022). Virtual Reality für Schüler:innen. Ein „Beipackzettel“ für die Durchführung immersiver Lernszenarien im schulischen Kontext. *Medienpädagogik*, 47, 26–52. <https://doi.org/10.21240/mpaed/47/2022.04.02.X>

Sprachenpolitik sichtbar machen – Vorstellung einer Methode zur Wahrnehmung und Reflexion von Schulsprachen mit Grundschulkindern

Schulische Sprachenpolitik in der Grundschule

Chiara Lipp & Daniel Hugo Rellstab

Abstract

Im Rahmen einer gelingenden Grundschulentwicklung ist es essentiell, die Perspektiven und Bedürfnisse möglichst vieler Akteurinnen und Akteure miteinzubeziehen. Dies gilt vor allem auch bezüglich der Integration von Sprachen in den Schulalltag und Unterricht (Davis & Phyak, 2017). Mit Kindern über deren eigene Mehrsprachigkeit sowie die sprachliche Gestaltung ihrer schulischen Umgebung zu sprechen war und ist immer häufiger Gegenstand von wissenschaftlichen Untersuchungen (vgl. Busch, 2017; Groskreutz, 2016; Krumm, 2001). Basierend auf den Sprachenportraits von Krumm (2001) und den schulischen Sprachenportraits nach Portnaia (2014) wird in diesem Kapitel eine Methode für den Einsatz in der Schulpraxis dargelegt und diskutiert. Diese soll neben der Wahrnehmung von (Schul-)sprachen seitens Grundschulkindern in ausgewählten Unterrichtssituationen auch Linguistic Landscapes im schulischen Raum veranschaulichen. Durch Abwandlungen und Erweiterungen des Vorgehens können zudem Sprachreflexion und Sprachbewusstheit angebahnt werden. Mögliche Limitationen und Herausforderungen in der Vor- und Nachbereitung sowie Durchführung werden aufgeführt und mit aktuellen Erkenntnissen aus der Mehrsprachigkeitsforschung verwoben.

Keywords: Qualitative Forschung mit Kindern, Mehrsprachigkeitsdidaktik, Sprachenpolitik, Schulsprachen

1 Einführung

„Sprachreflexion“ und „Sprachbewusstheit“ sind wichtige Bestandteile des Bildungsplans in Baden-Württemberg. Im Deutschunterricht sollen Lernende der 3./4. Klasse unter Rückgriff auf die verschiedenen Herkunftssprachen im Klassenzimmer Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachen reflektieren (MWK, 2016, S. 20). Dazu müsste auch gehören, dass mit den Kindern reflektiert wird, wie und mit welchen Normen, Werten und Vorstellungen Sprachen verbunden werden. Um dies leisten zu können, müssen Lehrkräfte neben Methodenkompe-

tenz auch darum wissen, welche Sprachen ihre Schülerinnen und Schüler sprechen, welche Vorstellungen und Wertungen sie mit diesen Sprachen verbinden und wie sie ihre Sprachen und die ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler erleben (Busch, 2015). Methoden, wie Lehrkräfte zum einen dieses Wissen erlangen und gleichzeitig mit Kindern über Sprachen reflektieren können, lassen sich beispielsweise in der qualitativ ausgerichteten Kindheitsforschung, die sich unter anderem auf die Erforschung kindlicher Mehrsprachigkeit fokussiert, finden. Die qualitative Kindheitsforschung bemüht sich schon lange, die Eigengesetzlichkeiten und Besonderheiten des Erlebens von Kindern zu erforschen (vgl. z. B. Harvey & Lareau, 2020). Insbesondere die pädagogische Kinderforschung ist darauf ausgerichtet, „Kindern eine Stimme in der erziehungswissenschaftlichen Forschung zu geben und aus den Erkenntnissen für die pädagogische Praxis zu lernen“ (Schultheis, 2019, S. 49–50).

Qualitative Forschungsmethoden lassen sich relativ einfach an unterschiedliche Forschungskontexte und -gegenstände anpassen und können somit im Kontext des Forschens mit Kindern eingesetzt werden. Dies gelingt allerdings nur, wenn die entwicklungspsychologischen Besonderheiten von Kindern in den Blick genommen werden und wenn eine Atmosphäre geschaffen wird, in welcher sich die Kindern wohl fühlen und motiviert sind, sich zu beteiligen (Schultheis 2019, S. 68; Wöhrer et al., 2016). Im Folgenden wird die Adaption einer aus der Mehrsprachigkeitsforschung stammenden Methode für den Unterricht mit Kindern der Klassen 3 und 4 vorgestellt. Sie wird eingesetzt, um die Perspektiven von Schulkindern auf die Sprachenpolitiken an ihrer Schule zu erforschen (Lipp i. Vorb.; Portnaia, 2014).

Ziel des Aufsatzes ist es, die Methode vorzustellen, zu zeigen, wie sie adaptiert werden kann und welche Möglichkeiten und Grenzen sich in der Anwendung zeigen.

2 Theoretische Einordnung und Entstehung der Methode

Mit Kindern über ihre eigene Mehrsprachigkeit und die sprachliche Gestaltung im schulischen Rahmen zu sprechen war und ist immer öfter Gegenstand von wissenschaftlichen Untersuchungen (vgl. Busch, 2017; Groskreutz, 2016; Krumm, 2001). Insbesondere die Reflexion des eigenen Sprachenprofils und den damit verbundenen Emotionen und Zuschreibungen durch beispielsweise Sprachenbäume (Colombo et al., 2019) oder Sprachenportraits nach Krumm (2001) wird zunehmend auch in Unterrichtskontexten eingesetzt. Durch den Einsatz dieser Portraits können die Sprachen von Schülerinnen und Schülern sowie deren Konnotationen kindgerecht erfasst und ausgewertet werden. Hierbei wird weder die Definition von Sprache noch von Mehrsprachigkeit durch die Lehrkraft festgelegt, was auch die Erfassung von Sprachenrepertoires und sprachlichen Varietäten wie Dialekten ermöglicht. Krumm (2003) führt hierbei drei Ziele an, die mit der Durchführung der Methodik erreicht werden sollen: Bewusstwerden des Sprachenreichtums des einzelnen Kindes und der Klasse, die Entstehung von Sprachbewusstheit sowie die Anbahnung von Begegnungen zwischen Kindern mit anderen Erstsprachen

(Krumm, 2003). Fokussiert wird in der Forschung darüber hinaus häufig die Kontrastierung der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler mit dem schulischen (Fremd-)Sprachenangebot (Busch, 2017; Portnaia, 2014). Häufig geschieht dies auf bildlichen Impulsen oder den oben genannten Sprachenportraits basierenden Einzel- oder Gruppeninterviews. Jedoch können die Werke der Kinder auch im Plenum diskutiert werden.

Portnaia (2014) erweiterte in ihrer Dissertation die klassischen Sprachenportraits nach Krumm (2001) mit einer von ihr modifizierten Version, die sie „Sprachenportrait der Schule“ (Portnaia, 2014, S. 155) nennt. Während den Interviews wurden den Kindern zunächst die Sprachenportraits und dann der Umriss ihres Schulgebäudes zum Ausmalen gegeben. Sie sollten die Sprachen eintragen, „die es in der Schule gibt“ (Portnaia, 2014, S. 155). Der Schwerpunkt ihrer Forschung lag hierbei auf der Sprachlernsituation von Kindern mit migrationsbedingter Zwei-/Mehrsprachigkeit beim Fremdsprachenlernen in der Grundschule. Fokus der Erhebung waren Schülerinnen und Schüler mit der Herkunftssprache Russisch. Insgesamt beteiligten sich 62 Schülerinnen und Schüler bei der schriftlichen Befragung, von denen 14 Kinder an den Interviews teilnahmen (vgl. Portnaia, 2014, S. 173, 180).

Die von Chiara Lipp entwickelte Methodik zur Erhebung der schulischen Sprachenpolitik knüpft hier an. Allerdings wurden Änderungen vorgenommen, die im nachfolgenden Kapitel aufgezeigt und begründet werden sollen. Einer der wichtigsten Gründe für die Modifizierungen von Portnaias Modell war die primäre Zielsetzung der möglichst wertfreien und detaillierten Erfassung der Sprachen innerhalb verschiedener Unterrichtssituationen. Nicht die eigene Mehrsprachigkeit der Kinder steht im Vordergrund, sondern die Sprachen, denen sie in ihrem Schulalltag begegnen. Daher werden in der Vorlage beispielsweise konkrete Unterrichtssituationen dargestellt. Auch das Ziel der Visualisierung des Sprachenreichtums nach Krumm (2003) steht in der von Lipp entwickelten Methode im Vordergrund. Allerdings ist dieser nicht bezogen auf das einzelne Kind, sondern auf den Vergleich von (außer-)unterrichtlichen Situationen.

3 Beschreibung der Methode

Die nachfolgend beschriebene Methode soll Lehrkräften eine möglichst effiziente und unkomplizierte Möglichkeit zur ersten Erhebung von schulischer Sprachenpolitik seitens der Schülerinnen und Schüler bieten. Es geht hierbei zunächst nicht um eine Wertung oder Hierarchisierung der Sprachen, sondern um die Ebene der Wahrnehmung und Beschreibung. Die Lernenden erhalten ein Arbeitsblatt, auf welchem schematisch ein Schulgebäude abgebildet ist. Sie werden dann in einem „Gedankenspaziergang“ von der Lehrkraft durch das Schulgebäude geleitet und sollen sich auf diesem Spaziergang der Sprachen, denen sie im Schulalltag an unterschiedlichen Orten im Schulgebäude begegnen und die sie an unterschiedlichen Orten verwenden, bewusst werden. Der Begriff des Gedankenspaziergangs wird

meist in der Theologie und Philosophie verwendet (Bosold, 2007). Hier wird er genutzt, um den Kindern ihre Aufgabe zu veranschaulichen, da der Weg durch das Schulhaus während der Bearbeitung des Arbeitsblattes lediglich in Gedanken beschriftet wird (Abwandlung siehe Kapitel 7). Diese instruktionsgeleitete Sprachverortung im schulischen Kontext wurde im Rahmen eines Promotionsvorhabens an einer jüdischen Grundschule bereits mit einer Stichprobe von 28 Schülerinnen und Schülern erprobt, von denen 13 Kinder in Einzel- und Gruppeninterviews ihre verschriftlichten Ergebnisse ausführlich erläuterten. Eingebettet wurde dies in Workshops, die den Lernenden der teilnehmenden Klassen den Zugang zur Thematik „Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit“ ebnet sollen. Um möglichst objektive Daten zu erhalten, wurde die Wahrnehmung der Schulsprachen zunächst von der Interpretation getrennt. Dieses Vorgehen beruht unter anderem auf den *Linguistic schoolscapes* (Brown, 2005), bei denen Unterrichtsräume durch Fotografien dokumentiert werden. Hierbei wird die Schulumgebung möglichst ganzheitlich erfasst. Brown definiert die sogenannten „schoolscapes“ wie folgt: „the school-based environment where place and text, both written (graphic) and oral, constitute, reproduce, and transform language ideologies.“ (Brown, 2012, S. 282).

Dies geschieht im übertragenen Sinne auch bei der hier beschriebenen Methode, da es zunächst lediglich um die Feststellung des Ist-Zustandes gehen soll. Die Lernenden halten schriftlich fest, welche Sprachen ihnen während des Schultages begegnen, unabhängig der persönlichen Verbindung oder Wertung bezüglich der jeweiligen Sprachen. Beginnend mit dem Schulweg führt die Lehrkraft die Kinder nun Schritt für Schritt, Abschnitt für Abschnitt, durch einen imaginären Schultag. Die Lernenden können hierbei optional die Augen schließen, um sich die einzelnen Situationen besser vorstellen zu können. Nach jedem Abschnitt werden die Augen geöffnet und die Kinder erhalten Zeit für die Eintragung der Sprachen in das entsprechende Feld des Schulhauses. Möglich wäre der Start mit Formulierungen wie beispielsweise: *„Stelle dir vor, du bist auf dem Weg zur Schule. Wie jeden Tag fährst du mit dem Bus oder der Bahn, dem Auto oder gehst zu Fuß. Dabei begegnen dir wie immer viele unterschiedliche Menschen auf der Straße – Kinder und Erwachsene. Manche sprechen miteinander, telefonieren oder laufen einfach nur stumm an dir vorbei. Vielleicht bist du auch mit Kindern aus deiner Klasse oder deinen Eltern unterwegs. Welche Sprachen kannst du auf deinem Schulweg hören?“* Trage sie in das passende Feld ein.

In dieser beispielhaften Sequenz werden den Kindern mögliche Quellen der wahrzunehmenden Sprachen zur Orientierung gegeben, angefangen mit weiteren Teilnehmenden des Straßenverkehrs bis hin zu Peers oder der Familie; letzteres gibt den Lernenden die Gelegenheit, sich selbst als aktive Person vorzustellen.

4 Vorbereitungen seitens der Lehrkraft

Während der Vorbereitung stellt sich zunächst die Frage nach dem Aufbau des Hauses beziehungsweise der Auswahl der Räume und Unterrichtsfächer. Je nach

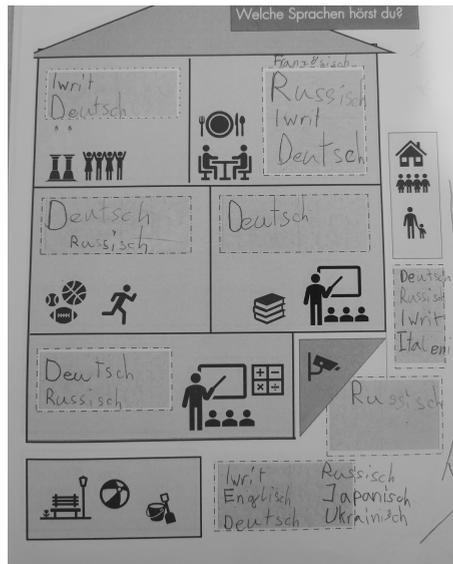


Abb. 1: Sprachenhaus nach C. Lipp (2023) – eigene Darstellung

Forschungsinteresse und Bedarf der Lehrkraft kann hier variiert werden. Im obigen Beispiel wurden die Unterrichtsfächer Deutsch, Mathematik, Sport und jüdische Religionslehre dargestellt. Erweitert wurde dies durch die Darstellung des Schulweges, des Pausenhofs, des Eingangsbereiches der Schule sowie der Cafeteria. In dieser Konstellation könnten beispielweise die Fächer Deutsch und Mathematik oder aber der Schulweg mit den Orten innerhalb der Institution verglichen werden. Auch ein Blick auf den Pausenhof oder die Cafeteria als Orte geringerer Überwachung und Strukturierung kann aufschlussreich sein. Die Darstellung eines solchen Hauses benötigt seitens der Lehrkraft die Berücksichtigung verschiedener schulspezifischer Gegebenheiten, die beispielsweise je nach Religion variieren können. Im obigen Beispiel wird eine jüdische Grundschule dargestellt, was an den beiden Schabbat Kerzen festgemacht werden kann. Spezifisch sind in diesem Fall auch die Kameras am Eingangsbereich, die im Aufbau des Hauses ebenfalls Platz finden.

Essentiell für eine gelingende Umsetzung ist auch die bildliche Repräsentation der Unterrichtsfächer und Stationen des Schulalltages. So kann durch die geeignete Auswahl von Bildern oder die Verwendung von Piktogrammen sprachlich vorentlastet werden, und die Kinder erhalten eine Orientierung. Durch die für jedes Kind identische Auswahl der Stationen kann die Lehrkraft die eingetragenen Sprachen auch direkt vergleichen.

5 Umsetzung innerhalb der Klasse

Während der Umsetzung in der Klasse müssen verschiedene Aspekte beachtet werden. Beispielsweise muss die sprachensible Gestaltung des Arbeitsauftrages sowie der Beschreibungen während des Gedankenspaziergangs betrachtet sein. Durch eindeutige Symbole kann die Lehrkraft zwar sprachlich vorentlasten, trotzdem müssen die Anweisungen für alle Kinder verständlich sein, und Kinder mit wenigen bis keinen Deutschkenntnissen dürfen sich nicht unter Druck gesetzt oder exkludiert fühlen. Eine allgemeine Definition bezüglich des sprachsensiblen Unterrichts gibt es laut Busse (2019) nicht, daher unterscheiden sich auch die Handlungsanweisungen und Umsetzungen in der Unterrichtspraxis enorm (Busse 2019, S. 11). Erreicht werden soll allerdings eine Gestaltung des Unterrichts, der Monolingualität nicht als Norm versteht, sondern Mehrsprachigkeit als Normalität und Potential erkennt (Busse 2019, S. 17). Übertragen auf die Formulierung des Arbeitsauftrages und die Bearbeitung des Arbeitsblatts könnte dies beispielsweise durch die schriftliche oder mündliche Angabe der Oberbegriffe in den jeweiligen Erstsprachen entweder durch andere Kinder oder die Lehrkraft selbst umgesetzt werden. Möglich wäre auch die Arbeit in Sprachtandems, wie sie unter anderem im Fremdsprachenunterricht eingesetzt wird (Potzel & Julich-Warpakowski, 2018).

6 Nachbereitung und Auswertung

Ist die Durchführung abgeschlossen, bestehen verschiedene Möglichkeiten, die Daten auszuwerten. Diese unterscheiden sich im zeitlichen Umfang und dem gewünschten Output. Die Lehrkraft kann die Arbeitsblätter der Kinder zunächst Sichten und die eingetragenen Sprachen nach Überschneidungen, auffälligen Häufungen oder seltenen Eintragungen vergleichen. So kann sich die Lehrkraft einen ersten Eindruck über die Wahrnehmung der Kinder verschaffen. Allerdings werden so die Motive der Sprachauswahl nicht erfasst. Die Lehrkraft ist in der Lage festzustellen, in welchen Situationen die Lernenden bestimmten Sprachen begegnen, und stellenweise lässt sich die Eintragung sicher aus dem Zusammenhang erschließen (z. B. Deutsch im Deutschunterricht). Doch für andere Nennungen mag dies nicht so eindeutig sein. Bezogen auf das obige Beispiel trifft dies etwa auf die Sprachen Japanisch und Ukrainisch auf dem Pausenhof und Französisch in der Cafeteria zu. Warum werden diese Sprachen exklusiv mit diesen beiden Orten konnotiert?

Um dies herauszufinden, können aufbauend auf die Bearbeitung des Arbeitsblattes Einzel- oder Gruppeninterviews, jedoch auch Diskussionen im Plenum durchgeführt werden. Welche Form sich hier anbietet, hängt individuell von der Dynamik der Klassengemeinschaft, den Lernenden und dem erwünschten Erkenntnisgewinn der Lehrkraft ab. Prinzipiell kann sie die erstellten Häuser als alleinigen Impuls für die Interviews wählen und so ungestützte bzw. offene Interviews mit den Kindern führen. Dies fordert jedoch eine hohe Flexibilität seitens der Lehrkraft

und gute kommunikativen Fähigkeiten der Lernenden. Mit halbstrukturierten Interviews durch die Lehrkraft oder anderem pädagogischen Personal im Rahmen von Workshops oder Projektwochen könnten bestimmte Schlüsselthemen über das Sprachenhaus hinaus diskutiert und den Kindern Orientierungspunkte gegeben werden. Möglich wären auch Interviews in (Fokus-) Gruppen, wodurch Interaktionen und Aushandlungen sichtbar werden würden. Vor allem wenn es um die Interviewführung mit Kindern geht, muss die Lehrkraft jedoch einiges beachten (Fuhs, 2012; Vogl, 2015). Möchte die Lehrkraft die Interviews aufzeichnen, ist zusätzlich eine Einverständniserklärung seitens der Erziehungsberechtigten notwendig.

7 Limitationen und mögliche Abwandlungen

Zusätzlich zu den bereits genannten Vorteilen des Vorgehens müssen jedoch auch Limitationen genannt werden. Zunächst ist anzumerken, dass die Lehrkraft durch die Gestaltung des Hauses und der damit verbundenen Auswahl der Räume und Unterrichtssituationen bereits eine starke Vorstrukturierung vornimmt und der explorative Ansatz eingeschränkt wird. Die Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler wird auf die von der Lehrkraft für wichtig empfundenen Situationen gelenkt. Als mögliche Lösung könnte ein Raum des Hauses für die Wünsche der Kinder frei gelassen werden, in welchem sie eine persönlich wichtige Station ihres Schultages eintragen können.

Möglich wäre auch ein partizipativer Ansatz, in welchem die Lernenden in die Erstellung des Schulhauses miteinbezogen werden; partizipativer, da weniger gelenkt, wäre auch die von Portnaia entwickelte Methode, in welcher nur die Silhouette des Schulhauses vorgegeben ist (Portnaia, 2014). Partizipation ist immer ein Mehr oder Weniger (vgl. etwa schon Hart 1992, S. 11). Wöhler et al. (2017), die partizipativ mit Kindern im Kontext der Schule forschten, beschreiben ihren Ansatz als „Springen im Spagat“: Teilweise wurden Kinder bloß informiert, teilweise konnten sie eigenständig Entscheidungen fällen, teilweise Phasen des Projekts selbstständig initiieren und mit Hilfe der begleitenden Erwachsenen realisieren. (Wöhler et al., 2016, S. 12–18).

Eine weiterer Punkt betrifft die bereits in Kapitel 3 angesprochene sprachliche und zeitliche Umsetzung in der Klasse. Die Lehrkraft muss im Vorhinein adäquate Beschreibungen auswählen, denen möglichst alle Lernenden folgen können. Die Sätze müssen einfach strukturiert sein und trotzdem eine fantasieanregende Stimmung für die Kinder kreieren. Lernenden, die kein oder kaum Deutsch verstehen, muss durch Symbole oder einzelne Wörter in der passenden Erstsprache geholfen werden. Dies bedarf einer ausführlichen Vorbereitung. Zeitlich muss die Lehrkraft einen geeigneten Rahmen schaffen, in welchem sich die schnell Schreibenden nicht langweilen und nicht zu Störungen verleitet werden; Kinder, die etwas länger benötigen, müssen dagegen ausreichend Zeit zur Fertigstellung haben. Eine mögliche Lösung wäre die Bereitstellung einer vertiefenden Beschäftigung für die fertigen Schülerinnen und Schüler wie beispielsweise die Verbindung von Sprachen mit

eigenen Zeichnungen oder das Ausmalen des Hauses mit Farben, die die Lernenden mit den einzelnen Sprachen verbinden (Portnaia, 2014). Weiterhin muss angemerkt werden, dass das Eintragen der Sprachen zunächst wertfrei erfolgt. Das heißt, die Bewertungen der Kinder werden erst während Interviews oder Gesprächen im Plenum sichtbar. Jedoch gibt die Methode erste Hinweise, welche Sprachen ins Zentrum rücken und im Unterricht oder mit einzelnen Lernenden thematisiert werden sollten. Zudem lassen sich Unterschiede zwischen unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Situationen darstellen und auch wahrgenommene Sprachen in einzelnen Fächer können verglichen werden. Um die Kinder zu ermutigen, auch Sprachen aufzuschreiben, die vermeintlich keine hohe Präsenz oder Relevanz im Schulalltag aufweisen, muss die Lehrkraft zudem einen wertfreien und für die Kinder angenehmen Rahmen schaffen, in denen bei Bedarf die Dokumente auch anonymisiert abgegeben werden können.

Das Vorgehen kann abgewandelt auch für den Bereich der Linguistic Landscape angewandt werden. Diese beschäftigt sich mit der Sichtbarkeit und dem Stellenwert verschiedener Sprachen und Symbole in einem festgelegten Raum. Die visuellen Repräsentationen können unter anderem als Indikator für die Macht lokaler Sprachgemeinschaften oder soziopolitische und -linguistische Verhältnisse gesehen werden (Ivkovic & Lotherington, 2009; Landry & Bourhis, 1997) „Welche Sprachen hörst du?“ wird danach zu „Welche Sprachen siehst du?“ und die Kinder können ausgestattet mit ihrem Arbeitsblatt des Sprachenhauses durch das Schulhaus und den Pausenhof gehen und sich in den einzelnen Räumen, dem Schulhof oder auf dem Weg zur Schule umschaun. Währenddessen werden die Erkenntnisse entweder von Hand in das Haus geschrieben, gemalt oder fotografiert.

Beide Varianten geben der Lehrkraft die Möglichkeit die Sprachen innerhalb des Schulgebäudes und dessen direkter Umgebung aus Sicht ihrer Schülerinnen und Schüler zu erfassen und es bleibt ihr überlassen, wie dies aufgegriffen und aufgearbeitet wird.

8 Fazit

Die Schulen in Deutschland sind insgesamt sprachlich heterogen, und eine Aufgabe der Lehrkräfte in den Grundschulen ist es, die sprachliche Heterogenität mit den Schülerinnen und Schülern zu reflektieren. Unterschiedliche Methoden, die dies ermöglichen, lassen sich im Bereich der qualitativen Kinderforschung finden. Eine Möglichkeit, die heute schon recht häufig eingesetzt wird, ist das von Krumm (2001, 2003) entwickelte Sprachenporträt. Um gezielt zu erfassen, wie Kinder die Verortung und die Bewertung von Sprachen im Kontext der Schule erleben, bedarf es aber eines anderen Vorgehens. Das von Chiara Lipp in Anlehnung an Portnaia (2014) entwickelte Modell eines „Gedanken-Sprachspaziergangs“, einer instruktionsgeleiteten Sprachverortung im schulischen Kontext, bietet den Lehrkräften die Möglichkeit, mit Schülerinnen und Schüler der Grundschule über die Verortung und Bewertung von Umgebungs-, Herkunfts-, Familien- und Schulfremdsprachen

zu reflektieren und dabei gleichzeitig auch mehr über die kindlichen Vorstellungen von Sprachen und das Sprachenerleben der Schülerinnen und Schüler zu erfahren. Die vorgestellte Methode lässt sich sprachsensibel und, je nach Intention der Lehrkraft, mehr oder weniger partizipativ umsetzen. Ihre Flexibilität in diesem Vorhaben ermöglicht es, den Unterricht binnendifferenziert zu gestalten. Sie ist daher ein wertvolles Instrument, das sowohl die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler im Bereich der Sprachreflexion stärkt, gleichzeitig den Lehrkräften aber auch wichtige Einblicke in das kindliche Erleben der schulischen Sprachenpolitiken ermöglicht.

Literatur

- Bosold, I. (2007). Mit Kindern theologisieren: Gedankenspaziergänge im Religionsunterricht ab Klasse 5. Materialbrief RU / Sekundarstufe. Mühlheim: Kösel.
- Brown, K. D. (2005). Estonian Schoolscapes and the Marginalization of Regional Identity in Education. *European Education* 37(3), S. 78–89. <https://doi.org/10.1080/10564934.2005.11042390>
- Brown, K. D. (2012). The linguistic landscape of educational spaces: Language revitalization and schools in Southeastern Estonia. In D. Gorter, H. F. Marten & L. Van Mensel (Hrsg.), *Minority languages in the linguistic landscape* (S. 281–298). New York: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230360235_16
- Busch, B. (2015). “Zwischen Fremd- und Selbstwahrnehmung. Zum Konzept des Spracherlebens.” In A. Schnitzer & R. Mörgen (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und (Un)Gesagtes: Sprache als soziale Praxis in der Migrationsgesellschaft* (S. 49–66). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Busch, B. (2017). Mehrsprachigkeit (2. Auflage). facultas. Wien. <https://doi.org/10.36198/9783838547893>
- Busse, V. (2019). Umgang mit Mehrsprachigkeit und sprachsensibler Unterricht aus pädagogischer Sicht: Ein einführender Überblick. In M. Butler & J. Goschler (Hrsg.), *Sprachsensibler Fachunterricht* (S. 1–33). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27168-8_1
- Colombo, S., Engel, D., & Reimelt, J. (2019). Sprachenvielfalt macht Schule: Unterrichtsmaterialien. <https://bia.unibz.it/esploro/outputs/other/Sprachenvielfalt-macht-Schule-Unterrichtsmaterialien/991005772361001241#file-0>
- Fuhs, B. (2012). Kinder in qualitativen Interviews – Zur Erforschung subjektiver kindlicher Lebenswelten. In F. Heinzel (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (2. Aufl., S. 80–103). Weinheim: Juventa.
- Groskreutz, A. (2016). Kinder sprechen über (ihre) Mehrsprachigkeit. Berlin, Deutschland: Peter Lang Verlag. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-06640-1>
- Hart, R. (1992). Children’s Participation: From Tokenism to Citizenship, No. 4, International Child Development Centre, Florence. Innocenti Essay. Vol. 4. Florence: International Child Development Centre.

- Harvey, P. & Lareau, A. (2020). "Studying Children Using Ethnography: Heightened Challenges and Balancing Acts." *Bulletin of Sociological Methodology/ Bulletin de Méthodologie Sociologique* 146(1), 16–36. <https://doi.org/10.1177/0759106320908220>.
- Ivkovic, D., & Lotherington, H. (2009). Multilingualism in cyberspace: Conceptualising the virtual linguistic landscape. *International Journal of Multilingualism*, 6(1), 17–36. <https://doi.org/10.1080/14790710802582436>
- Krumm, H.-J. (Hrsg.). (2001). *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit: Sprachenporträts*. Wien: Eviva.
- Krumm, H.-J. (2003). „*Mein Bauch ist italienisch ...*“ Kinder sprechen über Sprachen. In Baumgarten, N., Böttger, C., Motz, M., Probst, J. (Hrsg.), *Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung – das Leben mit mehreren Sprachen. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 8(2/3), 110–114.
- Landry, R., & Bourhis, R. Y. (1997). Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality: An Empirical Study. *Journal of Language and Social Psychology*, 16(1), 23–49. <https://doi.org/10.1177/0261927X970161002>
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden- Württemberg (Hrsg.) (2016). *Gemeinsamer Bildungsplan für die Grundschule. Fach Deutsch*. Stuttgart.
- Portnaia, N. (2014). *Sprachlernsituation Der Kinder Mit Migrationsbedingter Zwei-/Mehrsprachigkeit Beim Fremdsprachenlernen in Der Grundschule: Eine Qualitative Studie unter Besonderer Berücksichtigung Der Herkunftssprache Russisch*. Deutschland: Logos Verlag Berlin.
- Potzel, A. & Julich- Warpakowski, N. (2018). Zur Unterstützung des autonomen Lernens im Sprachtandem mit Hilfe von E-Portfolios. In T. Tinnefeld, K. Lochtmann, H.-H. Lüger & N. Rentel (Hrsg.). *Fremdsprachenunterricht im 21. Jahrhundert: Lerner, Methoden, Herausforderungen* (S. 123–136). htw saar, Hochschule für Technik und Wirtschaft des Saarlandes.
- Schultheis, K. (2019). „Schule und Lernen aus der Perspektive der Kinder. Konzeptuelle und methodische Grundlagen der Pädagogischen Kinderforschung.“ In F. Hartnack (Hrsg.), *Qualitative Forschung mit Kindern* (S. 49–82). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24564-1_2.
- Vogl, S. (2015). *Interviews mit Kindern führen. Eine praxisorientierte Einführung*. Weinheim: Beltz. Juventa.
- Wöhler, V., Arztmann D., Wintersteller, T., Harrasser, D. & Schneider, K. (2016). *Partizipative Aktionsforschung mit Kindern und Jugendlichen: Von Schulsprachen, Liebesorten und anderen Forschungsdingen*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13781-6>

Using ChatGPT and ‘multilingualism cards’ in multilingual classrooms

An explorative action-research study of primary school learners’ translanguaging processes

Taha Ertuğrul Kuzu

Abstract

This article gives empirical insights into the main results of an action-research study on the use of ‘multilingualism cards’ and ChatGPT to activate translanguaging processes in primary school settings. It emphasizes the importance of translanguaging and linguistic relativity in educational contexts, advocating for the dynamic and integrated use of all linguistic resources in understanding, speaking, and learning processes. The challenge of activating multilingual resources in highly heterogeneous classrooms, where students with multiple multilingual profiles might coexist, is addressed by a) implementing self-developed multilingualism cards for fostering the emergence of so-called ‘translanguaging spaces’, and b) by using artificial intelligence (AI)-based digital technologies (here: ChatGPT) for fostering translation processes. The study was conducted from 2019 to 2023 in primary school classes in Germany (with $n = 7$ classes, $n = 4$ participating teachers and $n = 73$ learners) and in total, four action-research cycles were carried out. For gaining in-depth insights into multilingual learning processes, interpretative interaction analyses were conducted in-between the action-research cycles. Empirical insights reveal that the activation of multilingual resources led to a) the emergence of multiperspectivistic learning processes, b) a better linking to prior knowledge and an empowerment of learners to use not only the school language but also the home languages, e.g., to produce multilingual explanatory videos.

Keywords: *Translanguaging, ChatGPT, action research, interpretative interaction analysis*

1 Introduction

Empirical research regarding the activation and usage of multilingual resources in school-contexts has shown the relevance and importance of opening discourses for multilingual meaning-making repeatedly and in most studies, specific multilingual groups are focused to reconstruct effects and implications of the activation, e.g., in

the context of subject-didactical learning processes (Kuzu, 2019, 2023b; Klose, 2022; Maisano, 2019). Yet, from a school-practical perspective, it remains unclear how the goal of activating multilingual resources can be implemented in highly heterogeneous classrooms in the school-reality, especially classrooms with more than one multilingualism-profile as well as non-multilinguals and the necessity to switch between multilingual as well as non-multilingual teaching phases (Garcia & Wei, 2014). The didactic key question is how teachers can use methods for opening their classes for so-called translanguaging spaces (section 3.2) and how interactions between teachers and learners can be part of this process. Here, action research becomes necessary, meaning the testing and implementation of ideas from practice for practice (section 3.2).

In this article, an action research study is conducted regarding the usage of so-called ‘multilingualism cards’ and ChatGPT in whole-class-settings in state as well as community schools (section 3.4). Insights into multilingual interaction processes are given by using the qualitative analysis method of ‘interaction analysis’ (section 3.3/ 4). Especially teaching strategies (in classroom contexts with shared multilingualism and non-shared multilingualism between teachers and learners) are focused by analyzing the interaction processes in a teacher-student setting and by analyzing the effects of so-called multilingualism cards (a designed-in element of the learning environment, iteratively self-developed) and the usage of ChatGPT for translation processes.

2 Theoretical background

2.1 Translanguaging and linguistic relativity in educational contexts

The activation of multilingual resources is not an additive- or isolated-language-activation-process: Multilingual learners do not consist of two separated ‘language containers’, instead, they have a highly connected language proficiency that goes beyond single languages or – as Gogolin (2008) states – beyond a ‘monolingual habitus’ (Garcia & Wei, 2014; Gogolin, 2008). According to the linguistic relativity – also known as the Sapir-Whorf-hypothesis – it is important not to see languages and translations as direct and mechanical ‘matchings’ between languages but to understand that nuanced meaning differences between languages are *normal* due to cultural experiences and grammatical properties (e.g., more or less cases, usage or non-usage of articles etc.) that are inherent to every language usage, translation as well as language learning process (Koller & Henjum, 2020; Pavlenko, 2011; Vygotsky, 1934/ 1986) An example for the linguistic relativity is the translation of the mathematical object of a ‘triangle’ into multiple languages (see figure 1).

In figure 1, the differently nuanced meanings of a ‘triangle’ become visible: In Turkish, the property of a triangle as an object consisting of multiple properties of three is emphasized implicitly, in German the corners are focused, in English the angles are highlighted and in Norwegian, the sides of a triangle are focused. Thus, from a translanguaging-perspective, it is important to consider meaning-

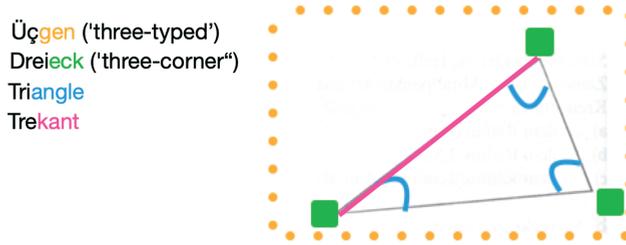


Fig. 1: A ‘triangle’ in Turkish, German, English, and Norwegian

differences *between* languages and to open up classroom-discourses for the usage of all linguistic resources to allow the learners to reflect upon these meaning differences: Learners should use all languages “*in a dynamic and functionally integrated manner to organise and mediate mental processes in understanding, speaking [...] and, not least, learning*” (Lewis et al., 2012, p. 641). Here, the notion of “*-linguaging*” refers to the cognitive function of language, meaning the usage of language for understanding, reflecting and meaning-making in the context of learning-processes (Pavlenko, 2011; Swain, 2006), and the prefix “*trans-*” refers to languaging processes going beyond single languages in a wholistic sense.

2.2 Activation of multilingual resources and the usage of multilingual AI-Systems

Studies concerning the activation of multilingual resources often focus small groups with a shared multilingualism between learners and teachers, yet, in the school context, there are multiple multilingual profiles, and the teachers do not always share the multilingualism of their learners (Kuzu, 2023b). For a practice-oriented activation, this means a necessity for using and combining multiple approaches such as a) team-teaching with teachers, (proficient) students, parents, or translators speaking the languages in the classroom, b) translated / multilingual learning-environments, school / textbooks or tasks, and c) using translation dictionaries, software etc. for being able to (roughly) translate specific words and notions (Kuzu, 2019, 2020; Maisano, 2019).

Recently, especially the usage of artificial intelligence (AI)-Systems like ChatGPT 4.0, which has an integrated spoken-language module that can be used ad hoc in interactions with or between learners for translations into various languages and to support the translation as well as learning processes of learners, e.g., when planning multilingual explanation videos or podcasts with storyboards or designing multilingual tasks (Kuzu, 2024), has shown high potential. Yet, for a broader activation of *all* languages in the classroom, local solutions such as translators or team-teaching processes are not sufficient, a systematic and whole-classroom-related approach is necessary. The main aim when using such approaches should be, according to linguistic and empirical research on translanguaging processes, the emergence of a so-called ‘translanguaging space’: Learners should feel, trust and

get used to the ‘normality’ of using their multiple languages without sanctioning, restrictions and microaggressions, thus with a ‘multilingual habitus’ instead of a ‘monolingual habitus’ (Garcia & Wei, 2014; Gogolin, 2008). Only then will learners actively use their languages and longitudinal effects such as multiperspective and more consolidated learning processes will emerge (Kuzu, 2019; 2023b). If such a structural anchoring of a ‘translanguaging space’ is not considered adequately, the activation of multilingual resources will not happen, and multilingual learners might stay ‘silent’ or within the ‘monolingual habitus’ they are often used to from the school context (Kuzu, 2019). Empirical studies indicate that there is a high level of microaggressions (e.g., sanctioning or ignoring) against low-status multilinguals in the German school context, leading to such activation barriers (Backus, 2013; Busch, 2013; Fürstenau, 2016; Kuzu, 2023a). Thus, multilingual learners, especially those with a low-status multilingualism, need a specific form of fostering in school contexts: A motivation to use all their linguistic resources with adequate methods for establishing a ‘translanguaging space’ (Garcia & Wei, 2014; Kuzu, 2023b).

Furthermore, the activation of multilingual learning processes can be supported by multimodal learning environments, meaning the active usage and linking of pictures, words, and signs. Multimodal objects like pictures, texts, and colors are important for indicating what objects are meant or focused if – and that is typical for multilingual interactions – translations are not precise enough and deictical means are necessary (Koller & Henjum, 2020; Kuzu, 2019).

3 Methodological background

3.1 Research question

Being based on the theoretical considerations in section 2, the research question for this study is focused on the activation and usage of multilingual resources in multilingual classrooms. It is an explorative question with a focus on the reconstruction of interaction processes in the school context. The research question for the analysis in section 4 is:

How do learners activate their multilingualism in a learning-environment with designed-in elements such as ‘multilingualism cards’ and the usage of AI-systems like ChatGPT?

3.2 Framework: Action-research

For gaining explorative insights into classroom interaction-processes, action research is an adequate approach since it is an iterative framework for gaining ‘field insights’ as a first step into understanding complex interrelations between teaching behavior and learning processes (Altrichter et al., 2018; Mertler, 2017; Neumann-Wolff, 2022). It is an iterative framework which also focuses the subjectivity of the teacher as being part of the research process, meaning that the role of the teacher

should be discussed critically as being an important factor that influences and shapes how the interaction proceeds since “*the researcher is a situation-changing variable due to the concrete action as well as through presence*” (Neumann-Wolf, 2022, p. 127; transl. by author). Thus, action-research is highly practice-oriented and aims at generating so-called ‘local theories’ about learning and teaching processes: ‘Local theories’ are insights into processes, aspects, and facets of how individuals interpret the subject-specific objects or elements that were focused in learning environments (DiSessa & Cobb, 2004; Gravemeijer & Cobb, 2006). According to the framework of Altrichter et al. (2018), action-research consists of four key steps (Action, Data collection, Data interpretation and Consequences) and should be conducted iteratively (see figure 2).

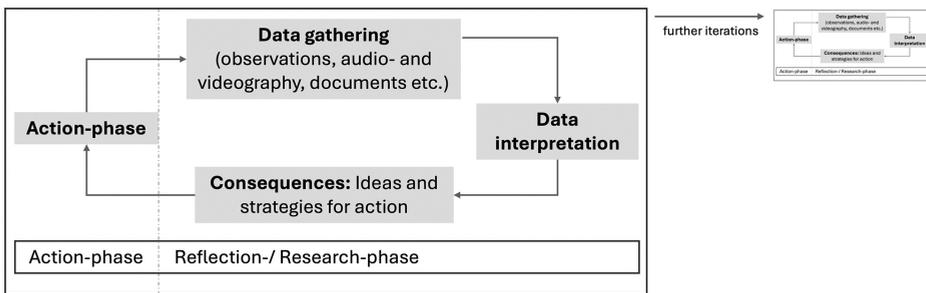


Fig. 2: Action-research cycle according to Altrichter et al., 2018 (translated and modified by author)

In figure 2, the cycle of action-research is illustrated by showing the interrelation between the four phases. In the *action-phase*, the teacher went to his or her colleague’s classrooms and conducted ‘typical’ lessons but at the same time, he gathered data (e.g., audiotaping the classroom-session). For the *data gathering*, beside of video- or audiotaped data, teacher-colleagues or researchers participated by observing and making observation notes (Neumann-Wolff, 2022). In the *data interpretation phase*, the teacher transcribed the data, analyzed it by using an adequate analysis-method and discussed it in tandems with teacher-colleagues and researchers to ensure the intersubjective plausibility of the hypothesis-generation (Mertler, 2017; see section 3.3). In the *consequences-phase*, the teacher systematized his insights from the prior data interpretation phase and formulated ideas and strategies for action for the next iteration (Altrichter et al., 2018; Neumann-Wolff, 2022). Mertler (2017) describes this as the ‘developing an action plan’ phase and emphasizes the importance of this step by stating that this

is really the ultimate goal of any action research study — it is the “action” part of action research [...] The action plan may be proposed for an individual teacher or classroom, collaboratively among a group of teachers, or on a schoolwide or even a districtwide basis. In some situations, it may be necessary to prepare a formal document outlining the action plan [...] There must be enough documented

information about the plan for implementation; action researchers should never rely on their collective memories for future implementation of solutions (Mertler, 2017, p. 43).

For conducting action research, the separation of action- and research-phases is advised since the simultaneous conduction of both is not possible and planning enough time for both is important (Altrichter et al., 2018; Mertler, 2017).

An often disregarded, yet important aspect for the scientific viability of Action-Research studies, especially for the data interpretation step in between the iterations of the Action-Research cycles, is the usage of an adequate qualitative analysis method for ensuring a viable scientific analysis of interaction data, observation notes etc. (Mertler, 2017). Such a method will be described in the following section.

3.3 Analysis method: Interpretative Interaction-Analysis

As outlined, in between the action-research cycles and for the conduction of the data interpretation step (section 2.2), an adequate analysis-method should be chosen. Since in this study interaction-processes between teachers and students were focused in classroom situations, the method of interpretative ‘interaction analysis’ is adequate and allows a carefully conducted turn-by-turn analysis of transcribed interaction sequences (Krummheuer & Naujok, 1999). Furthermore, it is a method which is conducted in teams of experts for ensuring the intersubjective plausibility of the hypothesis-generation, showing parallels to the team-oriented approach in action-research (section 2.2). For conducting interpretative interaction analyses, so-called *abductions* are essential. In a Peircean sense, *abductions* are hypotheses that are generated from within the data, meaning empirically grounded hypotheses and assumptions with clear references to utterances and utterance parts in the interaction sequences (Schütte et al., 2019). The aim is to generate hypotheses extensively and sequentially by conducting a strictly turn-by-turn analysis in groups of experts, meaning the formulation of multiple hypotheses, from which – if possible – so called ‘Deutungshypothesen’ might be chosen in the sequential analysis (Jungwirth, 2003). ‘Deutungshypothesen’ are hardened hypotheses that give / allow “*a particularly comprehensive understanding and appear to be particularly insightful for the research question*” (Jungwirth, 2003, p. 194). In further steps, these ‘Deutungshypothesen’ are compared with other ‘Deutungshypothesen’ from further sequences “*to depict the specificity of [...] segment[s] of reality [...] in their relation to each other*” (Schütte et al., 2019, p. 125) for a) gaining indications regarding the generalizability of the observed phenomenon and b) for documenting the intractability and complexity of the reality which was analysed (Brandt & Krummheuer, 2000). Before comparing different ‘Deutungshypothesen’, a theorisation step might become necessary for explaining the observed phenomenon and identifying the new facets / aspects. Figure 3 illustrates the typical qualitative research process according to the ‘Interaction analysis’ method as well as important aspects such as the criteria of analytical depth and viability.

Interpretative Interaction Analysis – An Extended Overview of the Method and the Terminological Background

(see, e.g., Bauerfeld, 1980; Krummhauser, 1992; Krummhauser & Vogt, 1991; Cobla & Bauerfeld, 1995; Brandt & Krummhauser, 2006; Vogt, 1984; Jungwirth, 2003; Stamborg, 2005)

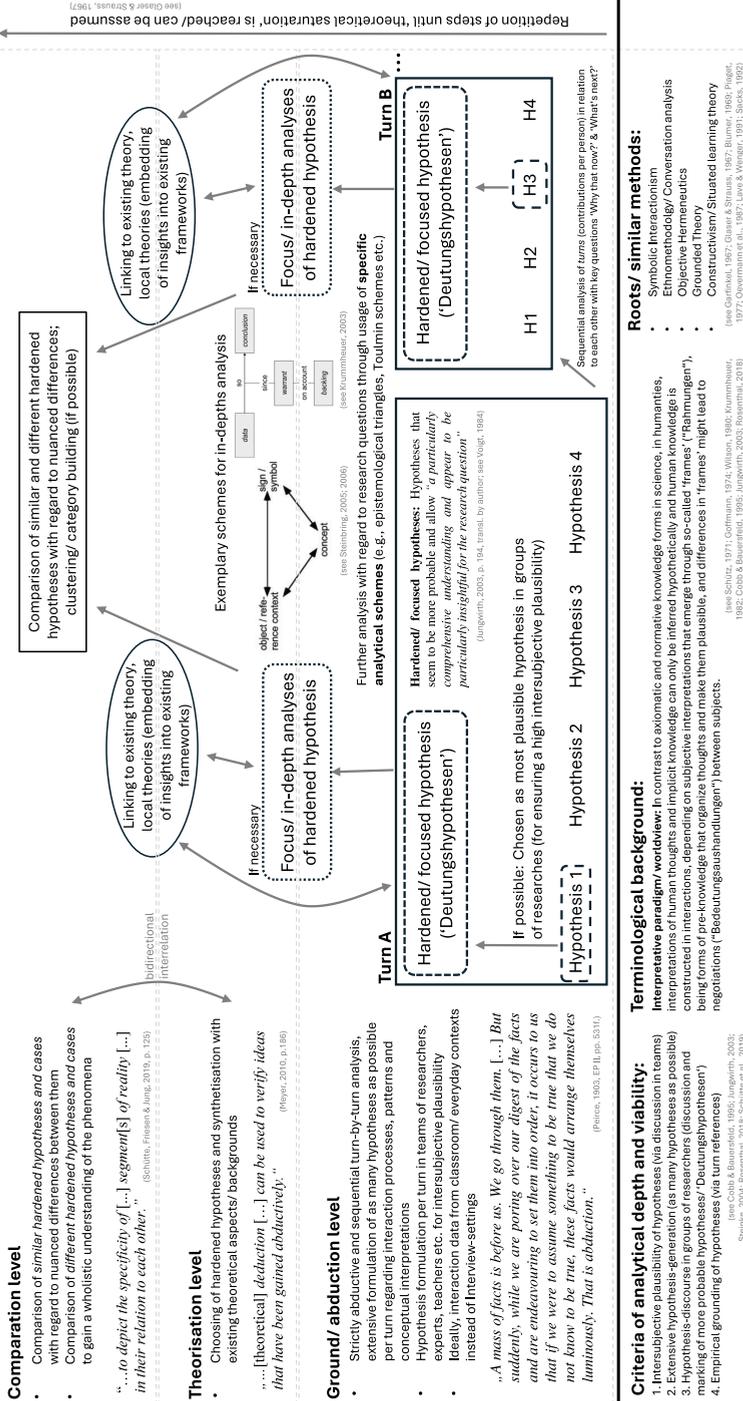


Fig. 3: The framework of the method of the 'Interpretative Interaction Analysis' (Kuzu & Ratzke, 2024)

The criteria of analytical depth and viability were met by conducting interpretations in groups of researchers and experts (including teachers). Thus, the ‘inter-subjective plausibility’ could be ensured via collective discussions of the viability of emerging hypotheses, and furthermore, in these group-interpretations, multiple hypotheses – going beyond the subjective hypotheses of the action-researching subject (the teacher) – could be gathered and discussed. The empirical grounding was ensured by the analytical necessity to link assumptions and hypotheses to utterances or utterance parts (which was an important ‘rule’ in the group interpretations). The group-interpretation sessions were conducted systematically at least every two weeks and had 5–9 participants.

In this article, only insights into the abductive level will be given due to space limitations, but comparative insights as well as insights into the development of the used materials and strategies (e.g., of the ‘multilingualism cards’) are published and discussed in further articles (Kuzu, 2020; 2023b).

3.4 Data & Cycles of action-research

From 2019 to 2023, an action-research study was conducted in primary school classes ($n = 7$). In total, four main cycles were conducted, accompanied by smaller sub-cycles in-between: Cycle 1 (01/ 2019), Cycle 2 (08/ 2019), Cycle 3 (08/ 2020) and Cycle 4 (03/ 2021). A last sub-cycle (mainly with a focus on the usage of AI-technologies) was conducted in 09/2023. In each cycle, the author was one of the conducting teachers as well as a researcher, and the interpretative interaction analysis was carried out after the action-phase (section 2.3). Further teacher interventions (from $n = 4$ teachers in total) were also analyzed but will not be focused in this article due to space restrictions.

The main action plan was to activate multilingual resources in different teaching phases and settings (e.g., the whole-class introduction phase, small-group elaboration phase, and whole-class reflection phase) by using so-called ‘multilingualism cards’ (figure 4).

These are two-sided cards that are visibly placed on the learners’ table and turned around after a specific given time (e.g., three quarters of the small-group elaboration phase so that learners have enough time to prepare themselves for the whole-class reflection phase). Although this method of signaling the usage of multiple languages and translation phases into German might at first glance seem a bit ‘mechanical’, it was important due to three reasons: 1) Translation processes between languages are important for thinking about *meaning differences* between languages, they should be stimulated as often as possible, 2) Translation process are not easy, they take time and that time should be given and 3) Learners might forget the time being given for the task, especially if they are in intense discussions, which means that a clear structure and a visible ‘flipping’ of the cards is a subtle hint for the time being left (Kuzu, 2020). These translations are important since a task solution in a language which most of the learners and the teacher does not understand might lead to a ‘communication problem’ regarding what the learners thought and meant.

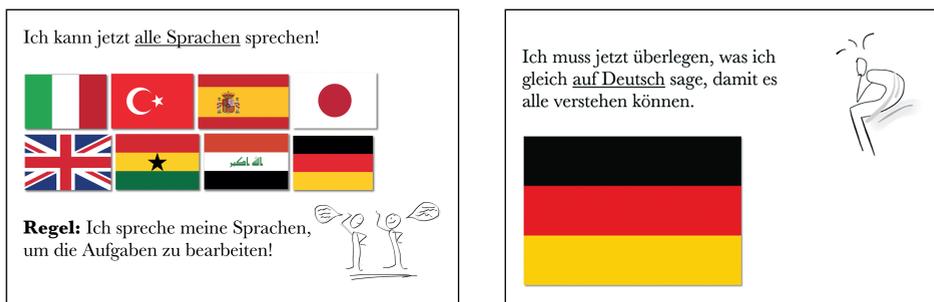


Fig. 4: The multilingualism cards for the action-phase (translation of the front side on the left: “I speak all of my languages to speak about / solve the task”; translation of the back side on the right: “I need to think now about what I will say in German next so that everyone can understand it.”)

A transition or rather a translation into German thus is important and necessary and for this process not to sound like switching into a ‘better’ language, the reason for the translation is also visible on the back side: It is “so that everyone can understand it”, which frames the German language as the connecting language of the class, not as a high(er)-status language or other languages as low(er)-status languages, which might lead to the perceptions of microaggressions or might be perceived as a sanctioning process (section 2.1 and 2.2).

Multilingualism cards have to be introduced adequately – especially the fact that the front side of the cards encourages that also mixed-forms of languages are used – but after using the cards multiple times, learners accept the structure and ‘rules’. The main idea behind the multilingualism cards thus is to generate a so-called translanguaging space (see section 2.2). Monolingual learners can also participate by using language variants (like dialects) or newly learned languages like English. Furthermore, they profit from the whole-class language reflection processes which enables them to perceive and (co-)reflect on language differences (Kuzu, 2020).

The *data gathering* consisted of partial video- and audiotaping of classroom interactions (ca. 120 min.), observation notes from the teacher (who was a German-Turkish bilingual, 37 years old, and who had expertise in the activation of multilingualism) and expert colleagues (in total, 12 observation documents from 4 teachers) and an action-diary of the teacher conducting the research (34 pages). The expert colleagues had to observe and log their observations with regard to the usage and activation of multilingual resources before and after the usage of the ‘multilingualism cards’, with the two main indicators *activation occurrence* (“Did the learners use multilingual resources?”) and *activation form / purpose* (“Were the multilingual resources activated in a) task-related interactions or b) in off-topic discourses?”). From 2019 to 2023, the teacher taught seven different classes / learner groups and, in each class, he used and tested the ‘multilingualism cards’ systematically by using it multiple times in a ritualized way: In nearly each small-group working-phase – at least once a week –, the cards were used in mathematics and language education lessons (see figure 4). ChatGPT was only used in the last

sub-cycle (09/2023) and its usage was a designed-in element of a learning environment aiming at the production of multilingual explanatory videos (Kuzu, 2024; Kuzu & Ratzke, 2024). The learning-groups consisted of 7-10-year-old learners and in total, the teacher taught 73 learners, 64 of them were multilingual. The teacher was a student teacher during the practical training period in the first two cycles and a fully trained teacher in the last two cycles (teaching in school classes as well as community-school classes). The schools the teacher worked at were a state-school in a disadvantaged city-region with a high proportion of multilingual learners and a community-school / afternoon-school for supporting multilingual students in mathematics and language education.

4 Empirical insights from language- and mathematics-education lessons

4.1 Insights into multilingual reflection processes (language-education)

In this sequence, the German-Turkish learner Akasya and the teacher interact concerning a picture-word-card of a lamp (see picture in turn 8). The task was to identify and write down the words to the given pictures. The multilingualism card was used regularly for two weeks and in this sequence, it is on the table, too (with the front side being visible). The following interaction happens when the teacher (also a German-Turkish bilingual) comes to the table of Akasya and asks “What do you see?”:

The depicted interaction sequence starts in **turn 8** with Akasya looking at the picture-word-card of the lamp and exclaiming the word or phrase of surprise “ah” whilst at the same time pointing at the picture and stating “theeeee lamp”, which indicates that she identified the object, used the adequate word as well as article, and knew about phonetic enaction of the sound “eeee” (see turn 8; the phonetic enaction was covered beforehand in the class). Right after exclaiming the German word, she also adds the Turkish word “lamba”, which is very similar to the German word due to the same etymological background: Originally, the word “lamba” derives from the Ancient Greek word “λαμπάς” (“lampas”). The usage of the German as well as Turkish words as an automatism, without the teacher forcing it, indicates that the usage of the regular usage of the multilingualism card (for two weeks) was accepted by the learner as a specific norm or rule of interacting in classroom and with the teacher. At the same time, an important aspect which could have ‘triggered’ her language change could be the fact that the teacher also speaks both languages. Yet, it is noticeable that the teacher did not explicitly ask for the usage of both languages. In **turn 9** then, the teacher praises her extensively by stating “you are superb” and confirms the correctness of her solution by stating “exactly / that way” (see turn 9), which could also be an important reason for the language-switching of Akasya in turn 8: An extensive use of praise in the classroom might become problematic from a psychological perspective since in the worst case, ‘praise’ binds

Transkriptsequenz 1

		Transcript (German utterance parts directly translated, originally Turkish gray)
Akasya	8	Ah, bu (this) [<i>points at the picture of a lamp, see right side of transcript</i>] lamp. Theeeee lamp [<i>touches her mouth with her first finger when articulating “eeee”</i>] lamba (lamp) 
Teacher	9	Süpersin (you are superb), aynen (exactly / that way)
Akasya	10	Ama lam- lamba gibi durmuyor (but it doesn't look like a lam- lamp)
Teacher	11	Nasil yani, neden? (What do you mean, why?)
Akasya	12	Well bizim evde lamba var, ama o başka, o duvarda asılı (in our home, there is a lamp but that is different, it hangs from the wall)
Teacher	13	Nasil duvarda asılı? (how does it hang from the wall?)
Akasya	14	Well so / like hanging down from the ceiling.
Teacher	15	Oh I seeeee.
Akasya	16	Yani (Well) that is different, bence aynısı değil (for me, that is not the same), I won't write / add that to it.
Teacher	17	Tamam, sence aynısı değilse yazma o zaman tabii ki (Okay, if it is not the same for you, then do not write it / add it), superb.

the learners to an extrinsic source of motivation and may destroy the learners' intrinsic motivation (Siegler et al., 2021, pp. 378–380). However, at this point, it is not inferable whether the praising-pattern is excessive or not. In **turn 10**, Akasya then adds that “*it doesn't look like a lamp*”, which could be an indication that the picture itself is not adequate to what she expects when thinking of a ‘lamp’ or that there might be a different interpretation of the notion ‘lamp’ when using German or Turkish. The teacher then asks in **turn 11** what exactly she means and in **turn 12**, Akasya switches into Turkish, uses the Turkish word ‘lamp’ and states that at “*home, there is a lamp but that is different, it hangs from the wall*” (see turn 12), which indicates that there appears to be a nuanced difference in interpretation when using the Turkish word for ‘lamp’ (“lamba”). From a cognitive viewpoint, she seems to have associated the Turkish word with a different type of lamp (‘lamps-hanging-from-the-wall’), which could be lamps at walls or lamps hanging from ceilings. In **turn 13**, the teacher then asks what Akasya means by “*hangs from the wall*” (see turn 13) and in **turn 14**, Akasya replies by stating “*well so / like hanging down from the ceiling*” (see turn 14), which confirms the assumption that in turn 12, with the term ‘wall’, she rather could have meant ‘ceiling’. After a short exclamation in **turn 15** from the teacher, who seems to be surprised (“Achsooooo”, see turn 15), in **turn 16**, Akasya again states that she interprets both words – the German word “Lampe” and the Turkish word “lamba” – in different ways by saying “*well, for me, that is not the same, I won't write / add that to it*” (see turn 16). Here, Akasya seems to identify a linguistic difference in the sense of the Sapir-Whorf-Hypotheses (see section 2.1)

between the languages German and Turkish in a completely independent way, a ‘translanguaging space’ seems to be existing in a way that learner-agency is possible (see section 2.2): the teacher does not prompt or give a clue, it is Akasya who realizes the differences between the languages and articulates it. However, what the teacher does, is to ‘listen’ to her explanations: The fact that she seems to realize a divergence in the meanings of both terms when changing her languages is not ‘stopped’ by the teacher, who forbids her multilingualism or signals that her German answer is enough, instead, he fosters the reflection process by asking what she meant in multiple turns (see turn 11 and 13), which could be ‘real’ questions or a stimulation on purpose (which cannot be evaluated conclusively due to missing indications). In **turn 17** then, the interaction sequence finishes with the teacher accepting Akasya’s decision not to add the Turkish word due to the meaning differences and by praising Akasya again, with the same word “superb” from turn 9 but not with the same personal emphasis (just “superb” instead of “you are superb”). Here, a slightly too strong praising-patterns seems assumable, although it did not harm the interaction or multilingualism-activation at this point.

Although a clear effect of the ‘multilingualism cards’ does not become inferable, it at least seems to have an implicit impact: The learner Akasya changes her languages in a ‘natural’ or rather fluid way, as if it was an accepted norm in the classroom, which is something the ‘multilingualism cards’ aimed at (see section 3.4) and where they seem to be a partial influence at least. Another important facet seems to be the fact that the teacher has a shared multilingualism with the student by being also German-Turkish bilingual. This leads to the question, if in further sequences, where the teacher does not speak the first languages of the students, an activation of the multilingualism also emerges when the ‘multilingualism cards’ are used.

4.2 Insights into the mental interconnectedness of languages (language education)

In this sequence, the German-Polish learner Łukasz and the teacher interact with regard to a picture-word-card of a car (see picture in turn 3). The task was, again, to identify and write down the words to the given pictures. The ‘multilingualism card’ was used regularly for three months and in this sequence, it is on the table, too (with the front side being visible). In contrast to the sequence in 4.1., here, the teacher does not speak Polish. The following interaction happens when the teacher comes to the table of Łukasz:

The depicted interaction sequence starts in **turn 3** with Łukasz asking the teacher right away, ‘what that is’ by referring to the picture of the car on the table (see turn 3). Instead of stating the name of the object directly, the teacher decides to ask what Łukasz means in **turn 4** by referring to the picture of a car (“*What do you mean, the picture?*”, see turn 4). It could be that the teacher did not see very well what Łukasz referred to but it also could be that he asked the question with a didactic purpose since he had expertise in activating multilingual resources (see

Transkriptsequenz 2

		Transcript (German utterance parts directly translated, originally Polish gray)
Łukasz	3	What is that? [<i>points at the picture of a car, see right side of turn</i>]
		
Teacher	4	What do you mean, the picture?
Łukasz	5	Yes, this here [<i>points at the picture of the car again</i>]
Teacher	6	Do you know the word in Polish?
Łukasz	7	[<i>looks at his table and seems to think for three seconds, then says silently</i>] Yes, samochód (car) [<i>pauses for three seconds, looks at the picture</i>] Is that Car- [<i>the teacher nods</i>] that is car, right?
Teacher	8	Yes, right, superb. You can write down both words. Do you know the article of car? [Łukasz shakes his head] ah, that is not problematic at all – the car.
Łukasz	9	[<i>writes down both words, first the Polish word, then the German word with the article</i>]

section 3.4): In the context of the activation of multilingualism, it is often recommended to let the learners think and translate for themselves before giving answers or translations (Kuzu, 2023b). In **turn 5** then, Łukasz then points at the picture of the car and confirms that he meant the car (“Yes, this here”, see turn 5). Instead of stating the German word for ‘car’ – which is what Łukasz seems to expect –, the teacher decides to ask Łukasz, if he knows about the Polish word for that object in **turn 6**. This is an ‘unexpected twist’ insofar as that the teacher might have had the impulse to state the word in German by assuming that the learner does not know about – which probably most of the teachers would do since Łukasz asks explicitly for the word – but instead, he decides not to state the German word right away (or not at all) and decides to activate his ‘multilingualism’ subtly by asking Łukasz if he knows the word in his first language. In **turn 7** then, Łukasz seems to reflect for three seconds by looking at his table, which could indicate an intense thinking process, and then he states that he knows the word in Polish, which is ‘samochód’. Right after using the Polish word, Łukasz goes on by asking “*is that Car-*” (see turn 7) by using the German word for car (‘Auto’). Probably after seeing the subtle nodding of the teacher, he then changes the question from “Is that car?” to a slightly more explicit question (“That is car, right?”), indicating that he seems to be surer of the correctness of the answer he suspected or assumed. What happens in turn 7, or what could be a possible explanation, is a well-known ‘cognitive benefit’ of multilingualism, which psycholinguistic studies in multilingualism often describe as a phenomenon being linked to the better ‘working memory’ of multilinguals (Altarriba & Isurin, 2012; Bialystok et al., 2008; Higby et al., 2013; Yee et al., 2023). From a neuroscientific perspective, ‘working memory’ can be defined

as the *ability to keep in mind an event that has just happened or bring to mind information from long-term storage, and to use this representational knowledge to guide behavior, thought and emotion* (Goldman-Rakic, 1996). Here, in the context of primary school learning processes, an example for this ‘working memory’ benefit of multilinguals seems observable: Łukasz *remembers* that he knows the word in German after activating his Polish language repertoire. The question that emerges here is “*What if the teacher did not have asked for the Polish word?*”, possibly leading to a direct answer through the teacher as well as a deficit-labeling of Łukasz. The teacher might have assumed that Łukasz did not know about the German word, but in fact, he did know about it. The sequence then goes on with **turn 8**, where the teacher praises Łukasz and states that he can write down *both* words, not only the German word but also the Polish word. Subsequently, he asks Łukasz if he knows the article of the German word for ‘car’, which Łukasz seems to negate by shaking his head, and then the teacher states that “*that is not problematic at all*” (see turn 8) and offers the right article (the car”, with the neuter- article ‘das’ in German). Here, the teacher offers the article but at the same time tries not to frame the non-remembered article not too negatively by staying ‘positive’, probably since he thinks that remembering the word itself was the most important facet and that the article is not that important as the word itself. In **turn 9** then, Łukasz writes down both words with the article in German.

Here, in this sequence, an example is given in how a teacher can activate the learner’s multilingual resources even if he does not speak the languages. The analysis shows why a so-called competence-oriented approach instead of a deficit-oriented to multilingualism is important: Multilinguals might know, understand and mentally process much more *between* their languages – in a creative, highly associative way – than we might assume from a ‘monolingual standpoint’ (see section 2), which not only Łukasz’ remembering of the German word shows but also Akasyas reflection of nuanced meaning differences in section 4.1. Again, the ‘multilingualism cards’ seem to be a rather implicit facet of the whole interaction sequence, with the key impulse being the question of the teacher, but the fact that the teacher activates his first language and that Łukasz then ‘goes into his mind’ to reflect for three seconds (see turn 7) indicates that the activation of multilingual resources seems to be an accepted norm: Łukasz was not or seemed not irritated by the question of the teacher to activate his *other* language, instead, he did it without asking why. This shows that a similar ‘translanguaging space’ seems to be existing as in sequence 4.1, although in direct comparison, the learner Łukasz seems to have less agency with regard to his multilingualism since this time, the teacher had to ask him explicitly to change between or rather use all of his languages. Yet, there appears to be a bond-of-trust between learners and teachers in both sequences, since as Akasya, Łukasz just switches his languages without asking why or stating that he cannot do it. However, the micro-scaffolding strategy of the teacher (‘asking for prior knowledge’, see Kuzu, 2019; 2023b), is not a systematic approach to the activation of multilingual resources, it is a rather ad-hoc strategy that only makes sense if a specific interaction form emerges (the student has to ask for unknown

terms). For a repeatedly and systematically usable approach to the activation of multilingual resources of learners, whose language the teacher does *not* speak, it is necessary to use systems and platforms that allow translations and translational interactions at any time. Here, technologies like ChatGPT might provide flexible activation possibilities (see section 4.3).

4.3 Insights into the multilingual usage of ChatGPT (mathematics education)

In this sequence from a mathematics lesson series about place values, German-Turkish speaking learners Merve and Aysel have the task to plan and produce an 'explanatory video' of place values. It is one of the last units of the lesson series, tasks about the conceptual and procedural understanding of place values preceded this scene. The usage of 'explanatory videos' thus is used in a didactic way for the consolidation *after* most of the units in the lesson series, it is intended as a knowledge-and-word repository (Kunstler, 2022). The 'multilingualism card', being used for a month in this classroom, is again face-up on the table and the students intend to make a multilingual video about the place values and since they do not speak Turkish very well – according to self-disclosure – they asked if they could use ChatGPT since that was explicitly allowed in the storyboard for producing the 'explanatory videos' (see figure 5).

Planning
We plan our explanation video.

Title for our Video:

Our names:

This is what we want to explain in steps:

<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Tip: You may also use your home languages and ChatGPT might support you in finding translations.

These language means are important for the explanation:

Who moves the objects and items?

Who talks?

Fig. 5: The adapted storyboard used for 'explanatory videos', including AI-usage on the right side (author's own elaboration, based on Kunstler, 2022)

In figure 5, the storyboard the learners used is shown, and following the didactic recommendations of Schreiber and Klose (2017), the production process of the 'explanatory videos' was structured according to a multistep production plan (Schreiber & Klose, 2017). In the transcript sequence, both learners start prompting in

ChatGPT. Before the lesson, they had a brief introduction into prompt engineering techniques and rules based on Ray (2023) (Kuzu, 2024).

Transkriptsequenz 3

		Transcript (German utterance parts directly translated, originally Turkish gray)
Merve	1	We want to produce a video of the place values. How is that done? And we want to produce it in German first, then in Turkish
GPT	2	To make a video, you can proceed as follows: 1) Have an idea: Think about what you want to show [...] 2) Write a story: Explain how the place values work, 3) Plan images: Consider what should be seen in the video [...] You can say the following in German: “Hallo, wir sind die Klasse...“ (Hello, we are the class ...), “Heute zeigen wir euch...“ (Today we will show you ...), “Das ist ein/eine...“ (This is a ...), “Wir mögen...“ (We like ...), “Danke fürs Zuschauen“ (Thank you for watching) [...] In Turkish: “Merhaba“ (Hello), “Biz ... sınıfız“ (We are the class ...), “Bugün size ... göstereceğiz“ (Today we will show you ...), “Bu ...“ (This is ...), “Sizi seviyoruz“ (We like you).
Aysel	3	Great, thanks – thank you. So, we want to explain the place values for the number 158, using a place value chart and the Dins-Cubes [sic].
GPT	4	For the number 158, you can design your video by placing tiles on the place value chart and explaining what they mean. Here’s how you can do it. Step 1: Explain the place value chart. Explain what the letters mean (e.g., “E stands for ones, Z stands for tens, H stands for hundreds“). You can also use base ten blocks, for example, show a unit cube for ones, a ten rod for tens, and a hundred flat for hundreds. Step 2: Write your number on the chart. Now write the number 158 in the place value chart. Step 3: Lay out the number. Now lay out the number using hundreds flats, tens rods, and units cubes. You can use the following phrases: “We are now laying out the number 158/ Şimdi 158 sayısını koyuyoruz“, “These are ones, tens, and hundreds / Bunlar birler, onlar ve yüzler“, “We have ... ones/ ... tane birlerimiz var“, “We have ... tens/ ... tane onlarımız var“, “We have ... hundreds/ ... tane yüzlerimiz var“, “The result is.../ Sonuç ...“)
Teacher	5	Where were there nuanced differences in meaning? [prompts, after the learners gave back their tablets]
GPT	6	In the formation of numeral words, there are some differences between German and Turkish that could be considered nuanced. Word order: In German, the units are mentioned before the tens (e.g., “achtundfünzig“ for 58), while in Turkish, the order of words corresponds to their mathematical value (e.g., “elli sekiz“ for 58, literally “fifty eight“). Connecting words: In German, the different parts of a number are often connected by “und“ (as in “achtundfünzig“), while in Turkish, the parts of the number are usually just strung together without a connecting word (as in “elli sekiz“ for 58, without a word for “and“ in between).

Emphasis and clarity: In Turkish, each place value (hundreds, tens, units) is expressed very clearly and separately. This can provide clarity especially for large numbers. In German, the structure of numeral words, especially when spoken quickly, can sometimes be less clear.

Flexibility in numeral formation: In German, there are some peculiarities, such as the inversion of tens and units (the units first, then the tens), which do not exist in Turkish. Turkish remains consistent in the sequence from higher to lower values.

These differences influence how numbers are perceived and processed in both languages. It is an interesting aspect of language structure that shows how differently languages can handle the same numerical concept.

The depicted interaction sequence starts with a prompt of Merve in **turn 1**. She explicitly demands German and Turkish language means and states that she wants to make a German video first and a Turkish video next. This statement indicates two important things: First, Merve seems to think of her languages as separate languages, she does not mention a mixed form, which could be due to language socialization or due to the structure of the ‘multilingualism cards’ (which is illustrating mixed-forms only implicitly, see figure 4), and second, she wants to start with German first, which could be because it is a German school system or because she expects that to be the preferred first language. Since the ‘multilingualism cards’ were used in this classroom for at least a month before this interaction happened, it can be assumed that she has adopted the norms: Changing the languages is allowed and an integral part of small-group interaction phases in the classroom. In **turn 2** then, ChatGPT answers by giving impulses for the video production process (by suggesting three production steps) as well as language means in German and Turkish. The suggested production steps and language means are not yet very concrete, they are rather general steps and words, e.g., phrases like “Today we will show you...” (in Turkish, “Bugün size ... göstereceğiz”). Although the impulses are not yet precisely linked to the mathematical background of place values, they are a first starting point for finding a general structure and the language means are offered in German as well as in Turkish. For learners, who are not proficient or do not feel proficient in their first languages – like Merve and Aysel –, the offered general phrases in both languages are still highly important. In **turn 3**, Aysel goes on by thanking ChatGPT at first – which is interesting since it indicates an anthropomorphism of ChatGPT as if it were a human valuing kindness and accommodating behavior – and then reprompts by stating what they wanted to explain with more precision: She mentions a concrete number (“for the number 158”) as well as specific manipulatives (“Place value chart” and “Dienes-Material”; the latter with a spelling mistake: She writes “Dins-Cubes”). The higher precision might be due to the prompt engineering unit that was conducted before this sequence since an important emphasis was the precise prompting and reprompting when interacting with AI (Kuzu 2024). In **turn 4**, ChatGPT now gives a precise answer that is related to the place value chart, the Dienes-Material as well as the concrete number. Interestingly, ChatGPT understood what Aysel meant when she made a spelling mistake (“Dins-Cubes” instead of “Dienes-Cubes”). Furthermore, the explanation

steps suggested are also concrete and related to the idea that both learners intend to explain: Rather than stating general steps, ChatGPT now states three interwoven steps, starting with an explanation of the place value chart, writing down the number and explaining it by using the Dienes-Material (see turn 4). Additionally, the language means ChatGPT offers are also highly precise and related to the explanations in these three steps: In German as well as in Turkish, ChatGPT generates viable and important language means that the learners could use in their explanations. These language means consist of technical terms such as “Ones” or “Hundreds” in German, but also with the same language means in Turkish. The latter is important because learners like Aysel and Merve, who do not have mathematics lessons in Turkish, often lack knowledge about technical terms. The ‘explanatory video’ of the learners, which could not be shown in this sequence due to the lack of space, will later show that the learners used most of the words ChatGPT offered in both languages.

After this short prompting sequence, the lesson is over (and will be continued in the next day) but the teacher takes the tablet of the learners and prompts a language-reflection prompt in **turn 5**: He asks if there “*were nuanced differences in meaning*” (see turn 5), which is a question that indicates that the teacher is sensitized for the existence of such differences between languages. Such a reprompting process after the usage of ChatGPT is always possible, it is an important didactic approach to the AI-learner interactions for, e.g., assessing the processes and gaining insights into what was generated via the help of AI. A frequent concern in the context of AI usage is that learners will not stay ‘active’ anymore or that AI will do everything for the learners but as the interaction in this sequence shows, that this is not the case: AI gives impulses that still have to be embedded into the solution, production plan etc. and for assessing the ‘quality’ of this process, insights into the AI-learner interactions are important. After the prompt of the teacher in turn 5, ChatGPT answers in **turn 6** by comparing nuanced differences between Turkish and German with a depth that would only be possible in a linguistic seminar: On the levels ‘word order’, ‘connecting words’, ‘emphasis and clarity’ as well as ‘flexibility in numeral formation’, it highlights main differences on the grammatical as well as meaning-related level. ChatGPT identifies the inversion, the irregular construction as well as the usage of the connector ‘and’ in German and compares it to the much more regular number construction in Turkish. These insights are highly important for fostering multilingual learners or rather, for identifying possible challenges when learning more than one language: In languages like Turkish, where no articles are used and further cases like the locative or ablative exist (if compared to German), teachers have to consider reflecting about the meaning of mathematical concepts, prepositions etc. more carefully since prior studies indicate that there might be important conceptual nuances and multi-perspective interpretations of learning-related aspects as in figure 1 (Kuzu, 2019; 2020; 2023b).

From a language-didactical perspective, it might also be criticized that ChatGPT offers language means automatically and that it might be contra-productive for language-learning processes. However, in this sequence, ChatGPT is used *after* the

subject lessons (here: the conceptual understanding of place values) as a supporting-tool to produce multilingual explanatory videos (the latter being intended as a consolidation activity) and not as a substitution of language-fostering in general. Thus, it can be assumed that the learners in the analyzed sequence must have a prior knowledge base with regard to the necessary conceptual words, at least in German (the language of instruction); what might rather be missing is the knowledge of technical terms in the home languages (here: Turkish), which is where AI can help in giving translation options. Consequently, multilingual learners can be empowered to produce multilingual explanatory videos in their preferred languages or in mixed forms (Kuzu & Ratzke, 2024).

5 Discussion

The empirical insights from section 4.1 and 4.2 show – with regard to research question (see section 3.1) – that a systematic and longitudinal activation of multilingual resources via design-elements such as ‘multilingualism cards’ and interaction impulses that aim a relating and activation of *all* languages of learners might lead to much more than a mere language-switching-pattern: Learners might actively use and reflect their languages and meaning differences between languages (see section 4.1) and might remember known words / concepts when using their languages wholistically (see section 4.2). These insights show that in linguistically heterogeneous classrooms, teachers should not ignore or pass over the multilingual resources of their learners and that an activation of these resources can be helpful in remembering and reflecting nuanced meaning differences or words.

Subtle interaction strategies like asking for meaning differences or ‘listening’ to multilingual learners’ explanations / translations (see section 4.1) as well as asking for their knowledge in first languages for giving multilinguals the opportunity to use their ‘working memory’ (see section 4.2) are two micro-scaffolding strategies that teachers can use in classrooms with multilingual learners (see Kuzu, 2019, 2020, 2023b). Using ‘multilingualism cards’ might support the emergence of a ‘translanguaging’ space where learners dare to use all of their languages – with a high agency as it was visible in section 4.1 – and newer technologies, e.g., AI-Systems like ChatGPT 4.0, might even support the teachers in ad-hoc translations in interaction processes (see section 2.2.; insights to such a usage could not be given in this article due to space limitations, but can be read in Ray, 2023 and Kuzu, 2024).

In section 4.3., further insights are given into the potential of AI-systems. The analysis of the interaction sequence indicated that there is a high didactic potential in using multilingual LLMs like ChatGPT for supporting multilingual learners. The learners could ask ChatGPT for language means, words as well as planning steps and the answers of ChatGPT were highly precise and viable. This is important insofar as it opens new possibilities: In the context of multilingual education, often teachers state that they cannot speak and support learners, if they do not share their multilingualism. Here, AI-systems offer possibilities beyond these limitati-

ons: Teachers do not need to speak the languages of the learners anymore, they can support their multilingualism by allowing the usage of LLMs like ChatGPT. Today, the newest versions are highly capable of translating between languages and language registers but what is more, they can also explain *nuanced meaning differences between languages* and this allows teachers to include these reflection-momentums into their lessons. In the future, LLMs will even get stronger in their capabilities to translate between languages and to analyze them so that this resource should be taken serious for the activation of multilingual resources.

Limitations arise regarding the sample size: A broader testing of the effects of such a wholistic activation of multilingual resources in classroom settings is necessary and first studies such as the MuM-Multi-Study (“Mathematics under conditions of Multilingualism”) give positive insights into learning-process-related facets (Kuzu, 2019). However, further studies are needed to thoroughly evaluate this approach across multiple tasks, diverse languages, and larger sample sizes.

References

- Altarriba, J. & Isurin, L. (2012). *Memory, language, and bilingualism: Theoretical and applied approaches*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139035279>
- Altrichter, H., Posch, P. & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838547541>
- Backus, A. (2013). Turkish as an Immigrant Language in Europe. In T. K. Bhatia & C. R. William (Eds.), *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism* (pp. 770–790). Blackwell Handbooks in Linguistics. <https://doi.org/10.1002/9781118332382.ch31>
- Bialystok, E., Craik, F. & Luk, G. (2008). Cognitive Control and Lexical Access in Younger and Older Bilinguals. *Journal of Experimental Psychology*, 34, 859–873. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.34.4.859>
- Brandt, B. & Krummheuer, G. (2000). The Principle of Comparison in Interpretative Classroom Research in Mathematics Education [transl.]. *Journal für Mathematikdidaktik*, 21 (3/4), 193–226. <https://doi.org/10.1007/BF03338919>
- Busch, B. (2013). *Mehrsprachigkeit*. UTB-Verlag. <https://doi.org/10.36198/9783838556529>
- DiSessa, A.A. & Cobb, P. (2004). Ontological Innovation and the Role of Theory in Design Experiments. *Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 77–103. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301_4
- Fürstenau, S. (2016). Multilingualism and school development in transnational educational spaces. In A. Küppers, B. Pusch & P. Uyan-Semerici (Eds.), *Bildung in transnationalen Räumen* (pp. 71–87). Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-09642-7_4
- Garcia, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging. Language, bilingualism, and education*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137385765>

- Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830970989>
- Goldman-Rakic, P. S. (1996). The prefrontal landscape: implications of functional architecture for understanding human mentation and the central executive. *Philosophical Transactions: Biological Sciences*, 351, 1445–1453. <https://doi.org/10.1098/rstb.1996.0129>
- Gravemeijer, K. & Cobb, P. (2006). Design research from a learning perspective. In P. Cobb, K. Gravemeijer, S. McKenney & N. Nieveen (Eds.), *Educational Design research* (pp. 45–85). Routledge.
- Higby, E., Kim, J. & Obler, L. K. (2013). Multilingualism and the Brain. *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, 68–101. <https://doi.org/10.1017/S0267190513000081>
- Jungwirth, H. (2003). Interpretative Forschung in der Mathematikdidaktik – ein Überblick für Irrgäste, Teilzieher und Standvögel. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, 35(5), 189–201. <https://doi.org/10.1007/BF02655743>
- Koller, W. & Henjum, K.B. (2020). *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*. Utb. <https://doi.org/10.36198/9783838551579>
- Krummheuer, G. & Naujok, N. (1999). *Fundaments and examples of interpretative classroom research* [transl.]. Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-95191-5>
- Kunstler, J. (2022). Children's norms of explanations in explanation videos. In CERME (Ed.), *12th Congress of the European Society for Research in Mathematics Education* (pp. 1–9). HAL.
- Kuzu, T. (2019). *Mehrsprachige Vorstellungsentwicklungsprozesse – Lernprozessstudie zum Anteilskonzept bei deutsch-türkischen Lernenden*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-25761-3>
- Kuzu, T. (2020). Mehrsprachige Denkprozesse im (Fach-)Unterricht ermöglichen – Praxisnahe und fundierte Ansätze zur Förderung fachlicher und sprachlicher Verstehensprozesse. *Sprachförderung und Sprachtherapie (Themenheft "Sprachsensibler Unterricht")*, 50–56.
- Kuzu, T. (2023a). Interactional forces in multilingual discourses – A teachers' perspective on learners' agency. In M. Ayalon, B. Koichu, R. Leikin, L. Rubel & M. Tabach (Eds.). *Proceedings of the 46th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, Vol. 3* (pp. 235–242). PME Publishing.
- Kuzu, T. (2023b). Multilingual meaning making – An explorative study of German-Turkish Learners' Translanguaging Processes Regarding the Part-whole-concept. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 44, 325–354. <https://doi.org/10.1007/s13138-023-00219-z>
- Kuzu, T. (2024). KI in der Grundschule. Lernende in Interaktionen mit KI-Systemen fördern. *Grundschulmagazin*, 4(23), 34–43.
- Kuzu, T. & Ratzke, C. (2024). Explanatory videos in the context of learning processes: An interdisciplinary interpretative interaction analysis of production and reflection processes. *Journal of Pedagogical Research*, 8, 2, 227–259. <https://doi.org/10.33902/JPR.202426555>

- Lewis, G., Jones, B. & Baker, C. (2012). Translanguaging: origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation*, 18(7), 641–654. <https://doi.org/10.1080/13803611.2012.718488>
- Maisano, M. (2019). *Beschreiben und Erklären beim Lernen von Mathematik – Rekonstruktion mündlicher Sprachhandlungen von mehrsprachigen Grundschulkindern*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-25370-7>
- Mertler, C.A. (2017). *Action Research: Improving Schools and Empowering Educators*. Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781483396484>
- Neumann-Wolff, V. (2022). *Systemorientierte Tiefenanalyse komplexer Organisationsprobleme – Exploration und Erprobung von Vernetztem Denken und Erkundungsaufstellung im Methodenmix*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-38657-3>
- Pavlenko, A. (2011). *Thinking and speaking in two languages*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847693389>
- Ray, P. R. (2023). ChatGPT: A comprehensive review on background, applications, key challenges, bias, ethics, limitations and future scope. *Internet of Things and Cyber-Physical Systems*, 3(23), 121–154. <https://doi.org/10.1016/j.iotcps.2023.04.003>
- Schreiber, C. & Klose, R. (2017). Mathematical audio-podcasts for teacher education and school. *Teachers and Curriculum*, 17(2), 41–46. <https://doi.org/10.15663/tandc.v17i2.161>
- Schütte, M., Friesen, R. A. & Jung, J. (2019). Interactional analysis: A method for analyzing mathematical learning processes in interactions. In G. Kaiser, & N. Presmeg (Eds.), *Compendium for early career researchers in mathematics education* (pp. 101–129). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-15636-7_5
- Siegler, R., Saffran, J., Gershoff, E. & Eisenberg, N. (2021). *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-62772-3>
- Vygotsky, L. (1934/ 1986). *Thought and language*. MIT Press.
- Yee, J., DeLuca, V. & Pliatsikas, C. (2023). The Effects of Multilingualism on Brain Structure, Language Control and Language Processing. In J. Cabrelli et al. (Eds.), *The Cambridge Handbook of Third Language Acquisition* (pp. 577–605). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108957823.023>

III

Mesoebene: Schulentwicklung

Die Rolle von Facilitation in Professionellen Lerngemeinschaften für lernorientierte Kooperation und Schulentwicklung

Katja Kansteiner, Gregor Frirdich & Susanne Schmid

Abstract

Schulkollegien, die sich auf den Weg machen, Innovationen voranzubringen, handeln in einem komplexen Zusammenspiel aus individuellem und kollektivem Lernen, Selbstregulierung und (re-)kontextuellen Interaktionsmustern sowie Leadership und Steuerung. Der Beitrag zeigt auf, dass das Format der Professionellen Lerngemeinschaft Relevanz im Rahmen verschiedener Schulentwicklungsmodelle haben kann. Das tatsächliche Potenzial dieses kooperativen Lernarrangements wird dabei allerdings wesentlich durch eine Begleitung im Sinne von Facilitation gesichert, die sowohl einen zielführenden Rahmen setzen als auch eine Vertiefung des Dialogs stützen muss, dies auch unter Berücksichtigung der Heterogenität der Gruppe. Genauere Anforderungen an die Facilitation und die Rolle der Schulleitung dabei, werden im Beitrag dargelegt.

Keywords: *Professionelle Lerngemeinschaft, Schulentwicklung, Lehrkräftekooperation, Facilitation, Inquiry, Reflexion, Schulleitung*

1 Einleitung

Der Umgang mit Heterogenität erschöpft sich für Lehrkräfte nicht in der Gestaltung differenzsensiblen Unterrichts, sondern verlangt auch professionelles Interagieren innerhalb eines vielfältigen Kooperationsfelds, um diese Aufgabe qualitativ zu leisten. Neben Zusammenarbeitsformen, in denen Informationen und Aufgaben abgestimmt werden, stellt das spezifische Format der Professionellen Lerngemeinschaft (PLG) eine Ausweitung auf das Lernen der Lehrkräfte im Dienst erfolgreichen Lernens der Schüler:innen dar (Hord, 1997).

Schulentwicklung, die Qualitätssicherung und -entwicklung an der Einzelschule verfolgt, rekurriert sowohl auf Modelle, die die Institution und ihre Strukturen in den Vordergrund stellen, als auch eine systemische Perspektive auf die Kultur einer reflexionsbezogenen Zusammenarbeit unter den Akteur:innen einnimmt (Rolff, 2023). Dieses dialektische Zusammenspiel findet im Format der PLG ein geeignetes Instrument. Allerdings erweist sich dieses nur in dem Maße qualitativ, indem Zusammenarbeit tatsächlich als „professionell gestaltete“ Lerngemeinschaft

geschieht (Kansteiner et al., 2023, S. 44). Dass es dafür gezielter Unterstützung bedarf (englischsprachig unter Facilitation diskutiert), betont der internationale Fachdiskurs (Margalef & Pareja Roblin, 2016). Nachfolgend wird die Rolle von PLGs im Zusammenhang mit Schulentwicklung aufgezeigt und die Bedeutung der Unterstützung dieser Lerngruppen herausgearbeitet, damit sie schulentwicklungsbezogene Erwartungen erfüllen.

2 Schulentwicklung und Professionelle Lerngemeinschaften

Mit der Wahrnehmung der Schule als Organisation und der Adaption organisationsentwicklungsbezogener Ansätze für Schulentwicklung (Rolff, 1986) finden sich drei wesentliche Konzepte im deutschsprachigen Diskurs: die institutionelle Schulentwicklung (u. a. Dalin & Rolff, 1990), die pädagogische Schulentwicklung (u. a. Bastian, 1997) und die lernende Schule (u. a. Schratz & Steiner-Löffler, 1998). Die *institutionelle Schulentwicklung* entwirft die Schule als eine soziale Organisation, die ihre eigenständige strukturelle Ausprägung aufweist und entwicklungsfähig ist. Impulse für die Entwicklung werden im Gesamtzusammenhang betrachtet und in der Einzelschule in Strukturprozesse übersetzt (z. B. Steuergruppen). Das vorgelagerte Ziel richtet sich auf die Verbesserung der Schule als Ganzes und üblicherweise wird dafür plädiert, auch Expert:innen von außen als Begleiter:innen hinzuzuholen (Bormann, 2002). Hingegen bezieht sich der Ansatz der *pädagogischen Schulentwicklung* stärker auf die Binnenbeziehungen und priorisiert Entwicklungsinteressen der Lehrkräfte gegenüber ihren pädagogischen Aufgaben. Der Fokus liegt auf dem Unterricht und der Vorstellung, den einhergehenden Herausforderungen über Entwicklungsaktivitäten vor Ort zu begegnen. Die Veränderung geschieht von innen heraus, das Schulteam stellt die Unterrichtsexpert:innen für den Wandel und damit auch maßgebliche Ressourcen (Bastian, 1997). Nicht zuletzt findet sich im Ansatz der *lernenden Schule* berücksichtigt, dass sie als spezifische Organisation trotz ihrer strukturellen und individuumsbezogenen Besonderheiten (z. B. Zielambivalenz, pädagogische Freiheit) eine prinzipielle Lernfähigkeit wie alle Organisationen aufweist (Bormann, 2000). Expert:innen sind vor Ort im Kollegium zu finden, müssen jedoch als Change Agents¹ (Stralla, 2019) erkannt und akzeptiert werden. Die innerschulische Problemwahrnehmung stellt Lernanlässe und fordert die Entwicklungspotenziale heraus (Bormann, 2002).

Jüngst wurden diese differenten Akzentuierungen in einem Modell mit zwei übergreifenden Strängen, systematischer und systemischer Strang, zusammengeführt. In der Erläuterung dieser umfassend verstandenen Form der Schulentwicklung wird nahegelegt, den institutionell-technokratischen Teil, der in Schulentwicklungsaktivitäten mitunter dominiert, ausgewogen mit dem für die Entwick-

1 Fullan schlägt vier pädagogische Kernkompetenzen für den Aufbau einer größeren Veränderungskapazität bei Lehrkräften vor: „personal vision-building, inquiry, mastery, and collaboration“ (Fullan, 1993, S. 2).

lung ebenso bedeutsamen Teil der Lernkultur (Beziehungsgestaltung, Begleitung, Partizipation etc.) zu balancieren (Rolff, 2023).

Wenn wir nachfolgend PLGs und ihre Begleitung diskutieren, dann unter zweierlei Prämissen: dass das Format für jeden der differenten Schulentwicklungsansätze relevant ist – als methodisches Instrument zur Steuerung von Entwicklung, als Formatrahmen, innerhalb dessen variable kollaborative Lernprozesse stattfinden können, oder als Element und Ausdruck einer Lernkultur – und dass im Rahmen der Etablierung formatspezifische Qualitäten aufgebaut werden müssen.

3 Charakterisierung Professioneller Lerngemeinschaften

Das PLG-Konzept bestimmt bereits seit den 1980er Jahren den Schuleffektivitäts- und auch schulischen Personalentwicklungsdiskurs (Hargreaves & O’Conner, 2018; Lomos et al., 2011). Auch wenn noch nicht explizit als PLGs ausgewiesen (erstmalig im Jahre 1997 durch Shirley Hord²), so führen Bezeichnungen vorausgehender Arbeiten u. a. „collegiality“ (Little, 1982, 1990), „collaboration“ (Rosenholtz, 1991), „collaborative cultures“ (Fullan & Hargreaves, 1992), „professional community“ (Louis & Kruse, 1995; Talbert & McLaughlin, 1993) zur Annäherung an das Verständnis. Auch deshalb kennt die PLG-Debatte leicht variable Verständnisse und die Merkmalsriegen sind vielschichtig und je nach Forschungsfokus und wissenschaftlichen Erfahrungsfeld unterschiedlich zentral (Kansteiner et al., 2020).

3.1 Kernverständnis

Innerhalb der schulbezogenen Qualitätsdebatte wird Lehrkräftekooperation als „key organizational capacity“ (Bryk et al., 1999, S. 5) erfolgreicher Schulen unterstrichen und jene in Form einer PLG als „bedeutendes Element der Infrastruktur für Schulentwicklung“ (Holtappels, 2020, S. 80) eingestuft. Teilweise wird mitbilanziert, dass sich die Zusammenarbeit der Lehrkräfte mehrheitlich auf einen informierenden Austausch und arbeitsteilige Aktivitäten beschränkt (Richter & Pant, 2016) und man sich vom Ansatz der PLG mehr ko-konstruktive Prozesse erhofft (Huber et al., 2012), die das Lernen in der Kooperation befördern. Der Kern des PLG-Konzepts umfasst folgende Merkmale: Auf organisationaler bzw. struktureller Ebene ist eine regelmäßige Zusammenarbeit über einen längeren Zeitraum unter geregelter Sitzungsgestaltung mit vorausschauender Planung und differenten Funktionen (z. B. rotierenden Moderation/Leitung) konstitutiv. Unter einer idealen Dimension werden geteilte Werte, Visionen, Ziele, Vertrauen und die bewusste Ausgestaltung der Rollen als Merkmale zugrunde gelegt. Als Zielperspektive steht

2 Hord leitet 1997 folgende PLG-Attribute ab, bei denen sie sich auch auf die Arbeit von Louis und Kruse (1995) bezieht: Supportive and Shared Leadership, Collective Creativity, Shared Values and Vision, Supportive Conditions, Physical Conditions, People Capacities, Shared Personal Practice (S. 14–24).

das Schüler:innenlernen im Mittelpunkt, erreicht über die Kompetenzentwicklung der Professionellen. Prozessbezogene Qualitätsmerkmale fordern, mit Transparenz über das Praxisgeschehen sowie die Praxisanliegen in einer forschend-hinterfragenden Haltung zu begegnen, evidenzbasiert und mit Hilfe weiterer Wissensressourcen zu reflektieren und auch die PLG-Prozesse metareflexiv zu verfolgen (Bollam et al., 2005; Huijboom et al., 2021; Kansteiner et al., 2023).

PLGs werden auch als Strategie für „Symbiotische Implementationsansätze“ (Gräsel & Parchmann, 2004, S. 205) im Rahmen der Lehrer:innenfortbildung bzw. Modellprojekten der Schulentwicklung genutzt (Parchmann et al., 2006; Selter & Bensen, o. D.) sowie in der Vernetzung zwischen Schule und Kita oder Schule und Hochschule umgesetzt (Hord, 1997; Kansteiner et al., 2023).

3.2 Ausprägungen

Beim Review internationaler Literatur (Kansteiner et al., 2024) finden sich PLGs verstanden in zweierlei Größenordnung: einmal als Beschreibung des Gesamtkollegiums einer Schule, zum anderen als kleinere Kooperationsgruppe von ca. 3–8 Personen. Stoll (2015, S. 3) verdeutlicht die mögliche Verbindung beider als Eines im Anderen:

Professional learning communities are groups of people within or across schools or, in their most ideal form, whole staffs, who are driven by a common desire to make a difference for all their pupils, who collaborate as they investigate their practices and any other valuable evidence they can lay their hands on to find the interventions that promote the best learning (Stoll and Louis, 2007).

In Beiträgen, die PLG schulweit verstehen, wird sie besonders als Lernkultur mit einer innovativen Grundhaltung eines Kollegiums betont, innerhalb derer sich entsprechende Strukturen und Prozesse für die Weiterentwicklung aller zeigen (Antinluoma et al., 2021; Mitchell & Sackney, 2016). Unter dem Verständnis der Kleingruppe erscheint eine PLG als eine spezifische Art der Kooperation, deren Merkmale sich qualitativ auf Strukturen und Prozesse auswirken; eine Lernkultur entfaltet sich implizit (Gallimore et al., 2009; Vescio & Adams, 2015). Das gruppenbezogene PLG-Verständnis und jenes auf das Gesamtkollegium gerichtete verbinden sich also im Moment der Lernkultur, die sich in Haltung und Vorgehensweisen expliziert (Kansteiner et al., 2023). Gelegentlich stellen Beiträge ihre Kombination heraus – das Kleinformat als gezielt etabliertes Element der lernenden Großgemeinschaft der Einzelschule (Huijboom et al., 2023) – und erfüllen damit die Idee der lernenden Organisation, die nach Senge (1990/2006) lernende Teams als „Mikrokosmos“ (S. 287) für das Lernen in der gesamten Organisation umfasst.

Im Zusammenhang von PLG und Schulentwicklung ist ferner zu bedenken, dass Kollegien, die Innovationen voranzubringen suchen, in einem komplexen Zusammenspiel aus individuellem und kollektivem Lernen, Selbstregulierung und (re-)kontextuellen Interaktionsmustern sowie Leadership und Steuerung handeln. Auch hängt die Handlungsfähigkeit der Akteur:innen von den schulischen Kapa-

zitäten ab (Maag Merki, 2017). Schulentwicklung anzustoßen meint nicht zuletzt reziprok unter Widersprüchlichkeiten und einer Kultur des Wandels zu handeln (Holtappels, 2014), sowohl proaktiv als auch reaktiv auf der Ebene des sozialen und lernenden Miteinanders oder adaptiv gegenüber gesellschaftlichen Erwartungen (Dedering, 2012). Die Veränderung des eigenen Systems in eigener Antriebskraft, also Schulentwicklung unterhalb von Fremdsteuerung mitzugestalten, geschieht als selbstreferenzielle „Herstellungsleistung der Akteure vor Ort“ (Idel et al., 2017, S. 51). Für PLGs, die inmitten dieser Vielschichtigkeit mitwirken, besteht diese Komplexität ebenfalls und muss auch dort gehandhabt werden, ebenso wie das Phänomen, dass kollektiv selbstregulierte Lernprozesse sowohl als Bedingung als auch als Ergebnis von Schulentwicklung gelten (Zala-Mezö et al., 2018). Daher ist die, im Diskurs häufig zu findende Empfehlung, PLGs durch Beratung und Begleitung zu unterstützen, damit sie ihr entsprechendes Potential entfalten können, plausibel (Kansteiner et al., 2024). Wie und von wem Facilitation ausgebracht werden sollte, wird nachfolgend dargelegt.

4 Beratung und Begleitung Professioneller Lerngemeinschaften als Facilitation

4.1 Facilitation Konzept

Für die Begleitung von PLGs liegt noch kein definiertes Konzept vor (Kansteiner et al., 2024). Unter Berücksichtigung der beiden oben dargelegten Verständnisse der PLG als Groß- oder Kleingruppe sowie differenter PLG-Kontexte (Schule, Hochschule, Kita), lassen sich jedoch folgende konzeptionelle Merkmale der Facilitation zusammenstellen.

Ziel ist es immer, die Moderation und Anleitung so anzulegen, dass die Zusammenarbeit in der PLG professionalisierende Wirkung entfaltet. Durch den Austausch soll die Kompetenzentwicklung mit Innovationswirkung bis in die Praxis hinein erreicht werden, wofür Forschungs- und Datenorientierung sowie hohe Reflexionsqualität erforderlich sind (Brown et al., 2021; Stoll, 2015). Dabei können u. a. Personen außerhalb der Institution unterstützen, die z. B. über Expertise zum forschenden Lernen, der Aktionsforschung sowie zu Kommunikation, Gruppenleitung oder Beratung verfügen und ein genaues Verständnis von PLGs mitbringen (Davis et al., 2018; Johannesson, 2022). In einigen der PLG-Settings, die aus Initiativen der Schulaufsicht einschließlich ihrer Fortbildungsinstitute oder aus Kooperationen von Hochschulen mit Schulen entspringen (Nelson et al., 2008; Malone & Smith, 2010), ist dies von vornherein gegeben und wird mit für die positiven Resultate verantwortlich gemacht (Steiner, 2017).

Facilitation weist überschneidende Merkmale mit anderen gruppenbezogenen Begleitungskonzepten wie Moderation (Klebert et al., 2002) oder Coaching (u. a. Friedl, 2022) auf. Durchaus variabel ausgestaltbar, zielt Facilitation jedoch immer auf solche Interaktionen ab, in denen Menschen über den Austausch mitein-

ander wirksam werden (Weimar, 2021). Dafür ist sie dem dialogischen Moment verpflichtet, das sich u. a. durch gegenseitigen Respekt, Bezugnahme, Begegnung auf Augenhöhe, gleichberechtigte Beteiligung und vertrauensschaffende Offenheit auszeichnet (Allen & Blythe, 2018). Auch sucht Facilitation die PLG-Mitglieder in einem forschend-hinterfragenden Umgang mit ihren Praxis Herausforderungen hinein zu begleiten (Johannesson, 2022) und bei der Suche nach Erkenntnis den oft im Praxisalltag nicht mehr üblichen Rückgriff auf Fachlektüre wiederzubeleben (Wiliam, 2007).

Aus hinterfragender Haltung ein Thema zu beraten, zielt darauf ab, mehrere Perspektiven zusammenzuführen, diverse Problemlöseoptionen zu suchen, die individuelle geistige Verarbeitung zu multiplizieren und gemeinsame Sinnentwicklung zu koordinieren (Ladewski et al., 2007). Reflexion kann im Rückgriff auf John Dewey verstanden werden als ein Denken, „[...] in einem regen, andauernden, sorgfältigen Prüfen von etwas, das für wahr gehalten wird, und zwar im Lichte der Gründe, auf die sich die Ansicht stützt, und der weiteren Schlüsse, denen sie zustrebt.“ (Dewey, 1910/1951, S. 6). Inquiry als Prozess der Entdeckung neuer kausaler Zusammenhänge stellt sicher, dass Lernende Hypothesen formulieren und diese durch Experimente und/oder Beobachtungen überprüfen (Pedaste et al., 2015).

Auch wenn sich Inquiry und Reflexion als ähnliche Denkfiguren im Diskurs etabliert haben und miteinander interagieren, so schlagen Ladewski und Kolleg:innen (2007, S. 46) die klärende Unterscheidung zwischen systematischer Beweisführung einerseits und der Wertprüfung andererseits vor:

The proposed mutually constitutive interaction between inquiry and reflection enables the important idea of reasoning from systematic evidence to enter the world of professional practice as a distinct construct (inquiry), while also enabling the important role of values and beliefs in framing human decisions and influencing human perceptions to enter the world of science as a distinct construct (reflection).

Empfohlen wird ferner, im Professionalisierungs- und Qualitätsentwicklungsprozess in der pädagogischen Praxis evidenzbasiert, also unter Reflexion vielfältiger Daten zu beraten (Katz & Dack, 2014) (z. B. Diagnostik, Unterrichtsfeedback).

Insgesamt ergeben sich folgende Teilaufgaben für Facilitation, um zu einer effektiven und effizienten PLG-Arbeit beizutragen:

a) Stützende Organisation und lernförderlicher Rahmen:

- ein strukturiertes Vorgehen in den Sitzungen sowie über die Sitzungen hinweg für einen gezielten Entwicklungsprozesses sichern (Wiliam, 2007)
- helfen, einen thematischen Gruppenfokus zu schaffen und stabil zu halten und Entwicklungsaktivitäten systematisch zu verfolgen (Huijboom et al., 2021, 2023)
- dafür zu sorgen, dass die Gleichrangigkeit unter Verschiedenheit und ein demokratisches Miteinander gelebt wird (Louis & Kruse, 1995)

- helfen, Gemeinschaftsqualitäten auszubauen, die Sicherheit bieten, zu hinterfragen und weniger Gelingendes offen zu thematisieren (Johannesson, 2022; Wennergren, 2016)
- die Bereitschaft zu wecken, bisherige Vorstellungen und Berufspraktiken zu hinterfragen (Katz & Dack, 2014; Tay et al., 2023)

b) Reflexion, Lernen und Transfer:

- den Austausch entwicklungsorientiert und unter wechselseitigem Feedback entlang spezifischer Fragetechniken anleiten und mit dem Vorgehen forschenden Lernens verbinden (Brown et al., 2021; Huijboom et al., 2023)
- den Rückgriff auf empirische Daten und ihre Interpretation für die Entwicklungsarbeit einzuüben sowie anzuregen, aktuelles Fachwissen zu nutzen (z. B. Begründung, Umdenken) (Wiliam, 2007; Stoll, 2015)
- tiefergehende Reflexionen anzuleiten, u. a. Werte und Überzeugungen bei Entscheidungen abzuwägen und aus verschiedenen Perspektiven neu zu rahmen (Tay et al., 2023)
- aus den neuen Erkenntnissen auch praktische Konsequenzen zu ziehen helfen und das Lernen der Professionellen bis zum Benefit für das Lernen der Schüler:innen produktiv werden lassen (Hord, 1997)

4.2 Facilitation – Perspektiven auf Heterogenität

Während sich einige Befunde und konzeptionelle Überlegungen zu Heterogenität und Gruppenerfolg in der allgemeinen Fachdebatte zur Teamentwicklung finden (Kansteiner & Schmid, 2022), sind solche Erkenntnisse speziell zu PLGs noch rar. Im Zusammenhang mit PLGs betonen Vescio und Adams (2015, S. 30), dass effiziente Teamarbeit nicht einfach so gelingt, sondern einer heterogenitätssensiblen Perspektive bedarf – bei den Akteur:innen und bei den externen Berater:innen:

If educators hope to achieve the potential of learning communities, they need to recognize that communities are comprised of a collective of individual learners who might want to be on the same page, but rarely are.

PLGs bestehen aus Individuen, die Unterschiedliches brauchen, und es muss gewährleistet werden, dass sich jede:r sicher genug fühlt, eine andere Meinung zu äußern oder dagegen zu halten, um ein Verständnis zu klären oder die im Gespräch zugrundeliegenden Vorannahmen aufzudecken (Vescio & Adams, 2015). Wenn Reflexionsqualität entstehen soll, stellen differente Vorstellungen und Erfahrungen zunächst entscheidende Irritationen dar, entlang derer einer Sache auf den Grund gegangen werden kann.

In unserer eigenen qualitativen Studie, die die Etablierung von Schulleitungs-PLGs mit Hilfe der Grounded Theory Methodology verfolgte (Kansteiner et al., 2023) erschien ein ‚mittlerer Grad‘ der Heterogenität, also eine nicht zu große Diskrepanz und Asymmetrie hinsichtlich einiger Attribute wie Kompetenz, Erfah-

nung oder Persönlichkeit als förderlich. Mittlere Heterogenität deshalb, weil daraus einerseits verschiedene Perspektiven, Wissensbestände, Fähigkeiten und Erfahrungen eingebracht werden können, andererseits ein nicht zu großer Abstand die Kohäsion in der Gruppe gefährdet. Bestätigung für eine nicht zu große Heterogenität findet sich nach deskriptiver Befundlage auch in der quantitativen Erhebung von Schmid (2025), in welcher Lehrkräfte über ihre als hilfreich erlebten Kooperationsgruppen Auskunft geben.

Aus der allgemeinen Teamforschung entleihen wir für die Orientierung zum Umgang mit Heterogenität in PLGs und ihrer Begleitung noch die Beobachtungen, dass (1) die Teamkommunikation die Beziehung zwischen Gruppenvielfalt und Leistung vermittelt und eine mögliche Diskrepanz relativiert (Earley & Mosakowski, 2000), (2) in einem Team spezifische Kommunikationsmuster etabliert sein können, durch die die Gruppenmitglieder ihre Ähnlichkeiten stärker betonen können, was die Kohäsion innerhalb der Gruppe fördert. (3) Zweischneidig ist die Strategie, bei der innerhalb der Teams nur eine übergeordnete Identität erzeugt wird, in der die Vielfalt im Team keine Rolle spielt, mit dem Nachteil, dass keine positiven Effekte diverser Gruppenkonstellationen (Ressourcenverteilung, Innovationsfähigkeit, Kreativität) zum Tragen kommen (Buengeler & Homan, 2016). Gelingende Teamarbeit hängt überdies von individuellen Determinanten, deren Wahrnehmung und Umgang mit ihnen ab, worauf Einfluss genommen werden kann. Zur Orientierung für PLG-Facilitation leiten wir davon ab:

- sich der Stärken und Bedürfnisse der Mitglieder sowie der Gruppe, bezogen auf (a) individuelle und kollektive Voraussetzungen, z. B. Motivationen, Fachwissen, Strategiewissen, Überzeugungen, Kommunikationsfähigkeit, (b) aufgabenrelevante Voraussetzungen, z. B. verfügbare Ressourcen und Informationen (Zeit, Wissensressourcen, Material), (c) angewandte Operationen, z. B. kognitive Strategien und gesprächsrelevante Taktiken, bewusst zu werden (Maag Merki et al., 2023)
- den Teamkontakt so zu gestalten, dass die Zusammenarbeit und offene Kommunikation erleichtert und kollegiale Beteiligung ermutigt wird, verschiedene Ideen und unterschiedliche Perspektiven genauer wahrzunehmen (Hadar & Brody, 2021)
- über die soziale Konstellation nachzudenken und gemeinsame Erfahrungsräume (z. B. Routinen) zu nutzen (Maag Merki et al., 2023)

4.3 Facilitation – Akteur:innen und Verhältnisse

Aktuell kristallisieren sich drei Gruppen heraus, die die Beratung und Begleitung von PLGs übernehmen. Sie treten als positiver Faktor für erfolgreiche PLG-Arbeit mehrheitlich in Beschreibungen von Modellversuchen oder Fallanalysen auf. Zunächst wären dies (1) Angehörige von Hochschulen (Feldmann, 2020) oder Fortbildungspartner (William, 2007). Ihre Expertise resultiert aus ihrem Hauptberuf und scheinbar ist ihr zeitliches Engagement über den beruflichen Workload

finanziert, selten wird dies mitberichtet. Auf vergleichbarer Basis steht (2) das Engagement von Schulleitungen, die im internationalen Fachdiskurs als Facilitators immer wieder Erwähnung finden (siehe Kap. 5).

Eine weitere noch wenig beschriebene Gruppe stellen (3) sog. ‚teacher leaders‘ dar, also Kolleg:innen, die als interne Leitung mit Sprecher:infunktion für eine PLG (ggf. ihre eigene) Aufgaben der Facilitation übernehmen. Oppi und Eisenschmidt (2022, S. 3 nach Hairon et al., 2015; Poekert et al., 2016) sehen ihre Aufgabe darin, zu motivieren und ko-konstruktive Prozesse zu stützen, wodurch sie schließlich zu erfolgreichem Lernen der Schüler:innen beitragen:

The teacher leaders' role in PLCs is to motivate their colleagues toward improving their performance (Poekert et al., 2016) and to create a supportive environment for the participants to co-construct knowledge about teaching, in which individual teachers help to achieve the shared goal of improving students' learning (Hairon et al., 2015).

Sie sorgen auch für Vernetzung und Abstimmung mit dem umgebenden System (andere PLGs, Schulleitung, Kooperationspartner:innen) (Oppi & Eisenschmidt, 2022). Mitunter erhalten sie eine Multiplikator:innenrolle, indem sie gezielt geschult werden – sei es zum jeweiligen Entwicklungsthema oder zur Facilitation (Malony & Smith, 2010; Wiliam & Leahy, 2012). Über die Vergütung ist auch hier kaum etwas bekannt.

Neben der Unterscheidung der Facilitation, die aus verschiedenen Statusgruppen bzw. Funktionen heraus übernommen wird (und die Vergütung einschließt), verweist eine explizite Ausdifferenzierung von Facilitation entlang Vergütung und Herkunft der Person, wie sie Wilson und Lowe (2018) vorlegen, dass diese stützende Leistung in einer Breite von einer externen bezahlten Dienstleistung zu einer internen unvergüteten Zusatzverantwortung aufgefunden wird.³ Es wäre denkbar, solch eine Systematik in die bedingenden Rahmenfaktoren aufzunehmen und in der Frage nach Einflüssen auf die Qualität einer PLG zur berücksichtigen. Die Ausdifferenzierung lässt ferner erkennen, dass PLGs keine kostenneutrale Personalentwicklungsmaßnahme sein können.

Gelegentlich kommt das spezifische Verhältnis dort zur Sprache, wo die Beeinflussung durch Facilitation im Raum von Professionalität reflektiert wird. Neben der positiven Bedeutung der Facilitation wird dann von ihr zugleich Achtsamkeit angemahnt, da sie, während sie zur professionellen Entwicklung anleitet, zugleich das Terrain der professionell begründbaren Autonomie der Lehrkräfte betritt (Huijboom et al., 2021; Kansteiner, 2015; Romanato & Thurler, 2011). Mitunter wird ferner auf die zu respektierende Freiwilligkeit im Lernen Erwachsener verwiesen (Wiliam, 2007). Die bereits erwähnte Relevanz selbstregulierter Prozesse

3 Wilson und Lowe unterscheiden (1) „external funded facilitator“, (2) „external quid pro quo facilitator“, (3) „external pro bono facilitator“, (4) „internal facilitator (non-member)“, (5) „internal facilitator (member)“ (2018, S. 20).

im kollektiven Schulentwicklungsgeschehen stellt für die PLG-Facilitation, so unsere Folgerung, ebenfalls eine relationale Bedingung dar (Weimar, 2021).

5 Die Schulleitung als Facilitator und Verantwortliche für Schulentwicklung

Vor der Herausforderung, asymmetrische Verhältnisse dialogisch auszugestalten, steht auch die Schulleitung, wenn sie Facilitation übernimmt. Unter der konzeptionellen Perspektive von „Facilitative Leadership“ (Hord, 1992) erhält sie neben ihrer organisatorischen und unterstützenden Verantwortung für die Lernkultur eines Kollegiums die moderierende Aufgabe, meist dann bezogen auf die schulweite Variante von PLG (Antinluoma et al. 2021). Wir unterscheiden daher für die Schulleitung zwei Stränge ihrer Facilitation, die sich ergänzen: (a) jene, die über Führung- und Managementaktivitäten die Lernkultur im Kollegium befördert, indem sie entsprechende Anlässe und positive Erfahrungen schafft, sowie über konkrete zeitliche, räumliche und materielle Ressourcen ansteuert, dass das Kollegium und darunter einzelne Teams entwicklungsorientiert zusammenarbeiten, und (b) jene, die innerhalb der Einzelschule und nach außen PLGs koordiniert und vernetzt, um Abstimmung im Innovationsgeschehen vorzunehmen und externe Ressourcen zu aktivieren (Kansteiner et al., 2024).

Für die Qualitätsentwicklung suchen Schulleitungen die sozialen Handlungsprozesse zu planen und gezielt zu beeinflussen (Feldhoff et al., 2015) und begleiten den organisatorischen Wandel entlang von Initiation, Implementation und Institutionalisierung (Holtappels, 2014). Die analytische Perspektive auf Transformation darf jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass Anfänge, Rückkoppelungen, Interaktionen und Abschlüsse von Schulentwicklung ihren eigenständigen Charakter haben (Hameyer & Tulowitzki, 2022). Steuernde Impulse fokussieren daher eher einzelne Prozesse, die der Entwicklung in der Organisation einen Sinn geben (Weick, 2004). Dafür werden vorhandene Problem-, Wissens- oder Dateninformationen identifiziert, Notwendigkeiten und Ressourcen ausgelotet und für Adaption durch eine Professionalisierung von Handlungsstrategien gesorgt (Maag Merki, 2020), was übergeordnet bedeutet, Schulleitungen, die ihr Team gekonnt führen, initiieren kollektive Lernprozesse (Zala-Mezö & Hameyer, 2016). PLGs können sie dabei als eine der infrastrukturellen Maßnahmen einsetzen (Rolff, 2023). Sie eröffnen damit dezentrale Führung (Bonsen, 2016), bleiben jedoch gleichsam in koordinierender und vernetzender Verantwortung, um die Gruppenaktivitäten tatsächlich in Schulentwicklung münden zu lassen.

Die PLG-Zusammenarbeit kann mit weiteren Methoden der Schulentwicklung verknüpft und im Systemzusammenhang strategisch arrangiert werden (z. B. Data Teams (Hubers et al., 2016), Lesson Study (Kusanagi, 2022)). Damit verbunden stellt sich für Schulleitungen die Aufgabe, diese Vernetzungen und insbesondere die darin stattfindenden Interaktionen als Daten, Informationen und Wissen lern-

gerecht zu orchestrieren (Willke, 1998). Unter Rückgriff auf das Verständnis der „Organisation als Wissenssystem“ (Duncan & Weiss, 1979) bieten sich Strategien eines Wissensmanagements an (Bullinger et al., 1998), denn organisationales Lernen basiert darauf, Inhalte aufzugreifen, zu verändern und zu erweitern, aber eben insbesondere dann in einem wirksamen System zu explizieren und zugänglich zu machen (Wilkesmann, 1999). Lernen findet in diesem Verständnis auf dem Weg von verteiltem zu geteilt genutztem Wissen statt (Mandl & Reinmann-Rothmeier, 2000). Angesichts der großen Bedeutung externer Expert:innen für die Professionalisierungsarbeit auch in PLGs reicht, konzeptionell gesehen, die Facilitation durch die Schulleitung als zentraler Akteur der „Restrukturierung organisationaler Wissensbasis“ (Fischer, 2008, S. 144) über die Einzelschule hinaus ins Netzwerk (Admiraal et al., 2021; Huber, 2020).

6 Fazit

Mit dem Format der PLG verwirklichen sich idealerweise zentrale Anforderungen, die für Schulentwicklung dienlich sind: Ausbau einer Lernkultur, Steuerung von Entwicklung, gemeinschaftliches Lernen und Innovieren. Allerdings verweisen konzeptionelle Einlassungen infolge entsprechender Befundlagen darauf, dass die Qualitäten von PLGs, schaut man auf die Mikroebene, auszubauen sind, damit aus ihnen das erhoffte Potential hervorgeht. Dazu gehört, dass der Austausch in den Dienst professioneller Reflexion und Veränderung gestellt wird, unbenommen dessen, dass die Gemeinschaft allein schon eine zu schätzende Qualität u. a. für eine höhere Berufszufriedenheit ist (Hord, 1997; Yoo & Jang, 2022).

PLGs stellen ein Kooperationsformat dar, in dem (wieder) auf Lernmodi wie fragend-forschendes Untersuchen und wissenschaftsorientiertes Vertiefen zurückgegriffen werden, die im Austausch in der Schulpraxis häufig zugunsten erfahrungsbezogener Entscheidungen und gegenseitiger Ratschläge vernachlässigt werden. Damit Zusammenarbeit diesbezüglich und in zeitlicher und ressourcenorientierter Hinsicht effektiver und effizienter wird, stellt die Facilitation von PLGs aus Sicht der internationalen Fachdebatte einen entscheidenden Faktor dar – als externe Beratung und Begleitung oder als interne Peer-Moderation oder Leitung. Facilitation umfasst Aufgaben auf mehreren Ebenen unter Berücksichtigung von Spannungsfeldern, wie demokratische Beziehungen unter Asymmetrie zu gestalten oder Gruppenprozesse heterogenitätssensibel zu unterstützen.

Die Schulleitung wird vor allem im Rahmen ihrer Führungsfunktion als bedeutsame PLG-Facilitation und dies verbunden mit der Aufgabe der Schulentwicklung eingeordnet. Das heißt mit Blick auf die Mesoebene, dass zwar mit der Implementierung von PLGs durchaus verbunden ist, dass die Schulleitung einzelne Lerngruppen mit Ressourcen unterstützt, ihr jedoch insbesondere obliegt, innerhalb der Einzelschule auf gemeinsame Innovationsschritte hin zu choreografieren. Mit dem Format der PLGs entwickelt sie die Schulentwicklungsstruktur weiter, investiert jedoch mit jeder gelingenden PLG in die Lernkultur der Schule.

Literatur

- Allen, D. & Blythe, T. (2018). Aesthetics of Facilitation. Cultivating Teacher Leadership. *International Journal of Teacher Leadership*, 9(2), 48–68.
- Admiraal, W., Schenke, W., Jong, L. de, Emmelot, Y. & Sligte, H. (2021). Schools as professional learning communities: what can schools do to support professional development of their teachers? *Professional Development in Education*, 47(4), 684–698. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1665573>
- Antinluoma, M., Ilomäki, L. & Toom, A. (2021). Practices of Professional Learning Communities. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.617613>
- Bastian, J. (1997). Pädagogische Schulentwicklung. Von der Unterrichtsreform zur Entwicklung der Einzelschule. *Pädagogik*, 49(2), 6–11.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S. & Wallace, M. (Hrsg.). (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities* (Research Report 637). University of Bristol.
- Bonsen, M. (2016). Schulleitung und Führung in der Schule. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 301–323). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0_11
- Bormann, I. (2000). Schule als lernende Organisation. Kann eine veränderte Lehrerbildung Schule verändern? *sowi-onlinejournal*, 1–10. <http://www.sowi-onlinejournal.de/lehrerbildung/bormann.htm>
- Bormann, I. (2002). *Schulentwicklung als Sonderfall der Organisationsentwicklung. In: Organisationsentwicklung und organisationales Lernen von Schulen. Ökologie und Erziehungswissenschaft*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-663-10970-9_3
- Brown, C., Poortman, C., Gray, H., Ophoff, J. G. & Wharf, M. (2021). Facilitating collaborative reflective inquiry amongst teachers: What do we currently know? *International Journal of Educational Research*, 105(3), 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101695>
- Bryk, A., Camburn, E. & Louis, K. S. (1999). Professional Community in Chicago Elementary Schools: Facilitating Factors and Organizational Consequences. *Educational Administration Quarterly*, 35(5), 751–781. <https://doi.org/10.1177/00131619921968815>
- Buengeler, C. & Homan, A. C. (2016). Diversity in Teams: Was macht diverse Teams erfolgreich? In P. Genkova & T. Ringeisen (Hrsg.), *Handbuch Diversity Kompetenz: Perspektiven und Anwendungsfelder* (S. 1–12). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-08003-7_39-1
- Bullinger, H.-J., Wörner, K. & Prieto, J. (1998). Wissensmanagement — Modelle und Strategien für die Praxis. In H. D. Bürgel (Hrsg.), *Wissensmanagement* (S. 21–39). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-71995-0_2
- Dalin, P. & Rolff, H.-G. (1990). *Institutionelles Schulentwicklungs-Programm. Eine neue Perspektive für Schulleiter, Kollegium und Schulaufsicht (Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen)*. Soester Verlagskontor.

- Davis, J., Clayton, C. & Broome, J. (2018). Thinking like researchers. Action research and its impact on novice teachers' thinking. *Educational Action Research*, 26(1), 59–74. <https://doi.org/10.1080/09650792.2017.1284012>
- Dedering, K. (2012). *Steuerung und Schulentwicklung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19534-6>
- Dewey, J. (1951). *Wie wir denken. Eine Untersuchung über die Beziehung des reflektiven Denkens zum Prozeß der Erziehung* (Burgeni, A., Übers.). Morgarten Verlag. (Originalquelle veröffentlicht in 1910).
- Duncan, R. & Weiss, A. (1979). Organizational Learning Implication for Organizational Design. *Research in Organizational Behavior*, 1, 75–123.
- Earley, C. P. & Mosakowski, E. (2000). Creating Hybrid Team Cultures: An Empirical Test of Transnational Team Functioning. *Academy of Management Journal*, 43(1), 26–49. <https://doi.org/10.5465/1556384>
- Feldhoff, T., Bischof, L., Emmerich, M. & Radisch, F. (2015). “Was nicht passt, wird passend gemacht!“. Zur Verbindung von Schuleffektivität und Schulentwicklung. In H. J. Abs, T. Brüsemeister, M. Schemmann & J. Wissinger (Hrsg.), *Governance im Bildungssystem* (S. 65–87). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06523-2_3
- Feldmann, J. (2020). Professionelle Lerngemeinschaften in der universitären Lehrer*innenbildung. eine Vorbereitung auf die unterrichtsbezogene Kooperation im Schulalltag? In K. Kansteiner, C. Stamann, C. G. Buhren & P. Theurl (Hrsg.), *Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen* (S. 239–240). Beltz.
- Fischer, M. (2008). Organisationales Lernen in Unternehmen mit großem Leistungsdruck. In P. Pawlowsky & P. Mistele (Hrsg.), *Hochleistungsmanagement* (S. 111–131). Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-8349-9878-1_7
- Friedl, M. A. (2022). *Systemisches Coaching*. Junfermann Verlag.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1992). *What's worth fighting for in your school?* Teachers College Press.
- Fullan, M. (1993). Why Teachers Must Become Change Agents. *Educational Leadership*, 50(6), 1–13. <https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06>
- Gallimore, R. G., Ermeling, B., Sounders, W. M. & Goldenberg, C. (2009). Moving the Learning of Teaching Closer to Practice. Teacher Education Implications of School-Based Inquiry Teams. *Elementary School Journal* 109(5), 1–18. <https://doi.org/10.1086/597001>
- Gräsel, C. & Parchmann, I. (2004). Implementationsforschung – oder: der steinige Weg, Unterricht zu verändern. *Unterrichtswissenschaft*, 32(3), 196–214. <https://doi.org/10.25656/01:5813>
- Hairon, S., Goh, J. W. G., Chua, S. K. & Wang, L. (2015). *A Research Agenda for PLCs. Moving Forward*. Nanyang Technological University/National Institut of Education.
- Hadar, L. L. & Brody, D. L. (2021). Interrogating the role of facilitators in promoting learning in teacher educators' professional communities. *Professional*

- Development in Education*, 47(4), 599–612. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1839782>
- Hameyer, U. & Tulowitzki, P. (2022). Schulentwicklung im Rückspiegel – Phasendramaturgie, Prozess, Kunst, Handwerk oder Prophetentum, *Journal für Schulentwicklung*, 26(1), 55–61.
- Hargreaves, A. & O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. Corwin.
- Holtappels, H. G. (2014). Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Erkenntnisse aus der Perspektive von Schulentwicklungstheorie und -forschung. In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit als Forschungsfeld. Theorieansätze und Forschungserkenntnisse zum schulischen Wandel* (S. 11–47). Waxmann.
- Holtappels, H. G. (2020). Professionelle Lerngemeinschaften. Systematisierung und Forschungsbefunde zu Merkmalen und Wirkungen von Teamhandeln. In K. Kansteiner, C. Stamann, C. G. Buhren & P. Theurl (Hrsg.), *Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen* (S. 64–83). Beltz.
- Hord, S. M. (1992). *Facilitative Leadership. The Imperative for Change*. Southwest Educational Development Laboratory.
- Hord, S. M. (1997). *Professional Learning Communities. Communities of Continuous Inquiry and Improvement*. Southwest Educational Development Laboratory.
- Huber, S. G., Ahlgrimm, F. & Hader-Popp, S. (2012). Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Bildungseinrichtungen. Aktuelle Diskussionsstränge, Wirkungen und Gelingensbedingungen. In S. G. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.), *Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern* (S. 323–372). Waxmann.
- Huber, S. G. (2020). Professionelle Lerngemeinschaften, Schulnetzwerke und Bildungslandschaften. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagesbildung* (S. 1109–1122). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_82
- Hubers, M. D., Poortman, C. L., Schildkamp, K., Pieters, J. M. & Handelzalts, A. (2016). Opening the black box: knowledge creation in data teams. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(1), 41–68. <https://doi.org/10.1108/JPCC-07-2015-0003>
- Huijboom, F., van Meeuwen, P., Rusman, E. & Vermeulen, M. (2021). Professional learning communities (PLCs) as learning environments for teachers: An in-depth examination of the development of seven PLCs and influencing factors. *Learning, Culture and Social Interaction*, 31(3), 1–14. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2021.100566>
- Huijboom, F., van Meeuwen, P., Rusman, E. & Vermeulen, M. (2023). Differences and similarities in the development of Professional Learning Communities: A cross-case longitudinal study. *Learning, Culture and Social Interaction*, 42(3), 1–19. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2023.100740>

- Idel, T.-S., Huf, C. & Pauling, S. (2017). Schulentwicklungsforschung als qualitative Prozessanalyse. Das Beispiel der wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs Primus. In T. Burger & N. Miceli (Hrsg.), *Empirische Forschung im Kontext Schule* (S. 49–65). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15437-0_4
- Johannesson, P. (2022). Development of professional learning communities through action research: understanding professional learning in practice. *Educational Action Research*, 30(3), 411–426. <https://doi.org/10.1080/09650792.2020.1854100>
- Kansteiner, K. (2015). Steuerungszusammenhänge im Schulsystem und die Rolle der Personalentwicklung. In K. Kansteiner, & C. Stamann, (Hrsg.), *Personalentwicklung in der Schule zwischen Fremdsteuerung und Selbstbestimmung* (S. 15–32). Klinkhardt.
- Kansteiner, K., Stamann, C., & Rist, M. (2020). Merkmale professioneller Lerngemeinschaften – Analyse ihrer konzeptuellen Herkunft und Möglichkeiten ihrer Systematisierung. In K. Kansteiner, C. Stamann, C. G. Buhren, & P. Theurl (Hrsg.), *Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen* (S. 16–36). Beltz Juventa
- Kansteiner, K. & Schmid, S. (2022). Heterogenitätsdimensionen der Professionellen Lerngemeinschaft als Raum zur Bearbeitung des Topos Heterogenität in der Lehrkräftekooperation. In R. Grassinger, N. Hodaie, S. Immerfall, A. Kürzinger & S. Schnebel (Hrsg.), *Heterogenität in Grundschulen. Mehrperspektivische Zugänge* (S. 31–52). Waxmann.
- Kansteiner, K., Welther, S. & Schmid, S. (2023). *Professionelle Lerngemeinschaften für Schulleitungen und Lehrkräfte. Chancen des Kooperationsformats für Schulentwicklung und Professionalisierung*. Beltz (open access). <https://www.beltz.de/fachmedien/erziehungswissenschaft/produkte/details/48917-professionelle-lerngemeinschaften-fuer-schulleitungen-und-lehrkraefte.html>
- Kansteiner, K., Frirdich, G., Welther, S. & Joos, K. (2024). *Leading and Facilitating Professional Learning Communities – in selected European Countries* (3). https://www.leafap.eu/wp-content/uploads/2024/04/PLC_inquiryreflection_literature_review_European_papers_E1_Englisch-3.pdf
- Katz, S. & Dack, L. A. (2014). Towards a culture of inquiry for data use in schools: Breaking down professional learning barriers through intentional interruption. *Studies in Educational Evaluation*, 42, 35–40. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2013.10.006>
- Klebert, K., Schrader, E. & Straub, W. G. (2002). *Moderationsmethode. Das Standardwerk*. Windmühle GmbH Verl. u. Vertrieb von Medien.
- Kusanagi, K. N. (2022). *Lesson Study as Pedagogic Transfer*. Springer Nature Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-981-19-5928-8>
- Ladewski, B. G., Krajcik, J. S. & Palincsar, A. S. (2007). *Exploring the role of inquiry and reflection in shared sense-making in an inquiry-based science classroom*. Annual International Conference of the National, New Orleans.

- Little, J. W. (1982). Norms of collegiality and experimentation: Workplace conditions of school success. *American Educational Research Journal*, 19(3), 325–340. <https://doi.org/10.3102/00028312019003325>
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509–536. <https://doi.org/10.1177/016146819009100403>
- Lomos, C., Hofman, R. H. & Bosker, R. J. (2011). Professional communities and student achievement: A meta-analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 121–148. <https://doi.org/10.1080/09243453.2010.550467>
- Louis, K. S. & Kruse, S. D. (1995). *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools*. Corwin Press.
- Maag Merki, K. (2017). School Improvement Capacity als ein Forschungsfeld der Schulentwicklungs- und Schuleffektivitätsforschung. Theoretische und methodische Herausforderungen. In U. Steffens, K. Maag Merki & H. Fend (Hrsg.), *Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung* (S. 269–286). Waxmann.
- Maag Merki, K. (2020). Das Educational Governance-System im Dienste der Schulentwicklung. Oder: Wie kann Steuerung die Weiterentwicklung von Schulen unterstützen? In I. van Ackeren, H. Bremer, F. Kessler, H. C. Koller, N. Pfaff, C. Rotter et al. (Hrsg.), *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 405–417). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv10h9fjc.32>
- Maag Merki, K., Wullschleger, A. & Rechsteiner, B. (2023). Adapting routines in schools when facing challenging situations: Extending previous theories on routines by considering theories on self-regulated and collectively regulated learning. *Journal of Educational Change*, 24(3), 583–604. <https://doi.org/10.1007/s10833-022-09459-1>
- Malone, A. & Smith, G. (2010). Developing schools as professional learning communities. The TL21 experience. *US-China Education Review*, 7(9), 106–114.
- Mandl, H. & Reinmann-Rothmeier, G. (2000). Die Rolle des Wissensmanagements für die Zukunft. Von der Informations- zur Wissensgesellschaft. In H. Mandl (Hrsg.), *Wissensmanagement. Informationszuwachs – Wissensschwund? Die strategische Bedeutung des Wissensmanagements* (S. 1–17). Wissenschaftsverlag. <https://doi.org/10.1515/9783486803662-002>
- Margalef, L. & Pareja Roblin, N. (2016). Unpacking the roles of the facilitator in higher education professional learning communities. *Educational Research and Evaluation*, 22(3–4), 155–172. <https://doi.org/10.1080/13803611.2016.1247722>
- McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (1993). *Contexts that matter for teaching and learning: Strategic opportunities for meeting the nation's educational goals*. Center for Research on the Context of Secondary School Teaching.
- Mitchell, C. & Sackney, L. (2016). School improvement in high-capacity schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(5), 853–868. <https://doi.org/10.1177/1741143214564772>

- Nelson, T. H., Slavit, D., Perkins, M. & Hathorn, T. (2008). A culture of collaborative inquiry. Learning to develop and support professional learning communities. *Teachers college record*, 110(6), 1269–1303. <https://doi.org/10.1177/016146810811000601>
- Oppi, P. & Eisenschmidt, E. (2022). Developing a professional learning community through teacher leadership. A case in one Estonian school. *Teaching and Teacher Education: Leadership and Professional Development*, 1(1), 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.tatelp.2022.100011>
- Parchmann, I., Gräsel, C., Baer, A., Nentwig, P., Demuth, R. & Ralle, B. (2006). “Chemie im Kontext”: A symbiotic implementation of a context-based teaching and learning approach. *International Journal of Science Education*, 28(9), 1041–1062. <https://doi.org/10.1080/09500690600702512>
- Pedaste, M., Mäeots, M., Siiman, L. A., Jong, T. de, van Riesen, S. A., Kamp, E. T. et al. (2015). Phases of inquiry-based learning: Definitions and the inquiry cycle. *Educational Research Review*, 14, 47–61. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.02.003>
- Poekert, P., Alexandrou, A. & Shannon, D. (2016). How teachers become leaders: an internationally validated theoretical model of teacher leadership development. *Research in Post-Compulsory Education*, 21(4), 307–329. <https://doi.org/10.1080/13596748.2016.1226559>
- Richter, D. & Pant, H. A. (2016). *Lehrerkooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I*. Bertelsmann Stiftung.
- Rolff, H.-G. (1986). Selbsterneuerung durch Organisationsentwicklung. *Schulmanagement*, (17)3, 12–15.
- Rolff, H.-G. (2023). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven*. Beltz.
- Romanato, L. P. & Thurler, M. G. (2011). Les formes du travail scolaire entre conflits de méthodes et développement des pratiques. *Recherches en éducation*, 10. <https://doi.org/10.4000/ree.4763>
- Rosenholtz, S. J. (1991). *Teachers' workplace: The social organization of schools*. Teachers College Press.
- Schmid, S. (2025). *Professionelle Lerngemeinschaften in einer starken Grundschule* (Arbeitstitel Dissertation).
- Schratz, M. & Steiner-Löffler, U. (1998). *Die Lernende Schule. Arbeitsbuch pädagogische Schulentwicklung*. Beltz.
- Selter, C. & Bosen, M. (o. D.): *Projektbeschreibung PIKAS*. https://pikas.dzlm.de/pikasfiles/uploads/upload/Projektinfos/PIKAS_Beschreibung.pdf
- Senge, P. M. (2006). *Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation*. (10. Aufl., Klostermann, M., Übers.). Klett-Cotta. (Originalquelle veröffentlicht in 1990).
- Steiner, M. (2017). Professionelle Lerngemeinschaften und Professionelle Cluster-Lerngemeinschaften als Modi und Strukturelemente für netzwerkbasierter Unterrichtsentwicklung und deren Begleitung im Projekt KidZ Wien. In N. Grün-

- berger, K. Himpsl-Gutermann, P. Szucsich, G. Brandhofer, E. Huditz & M. Steiner (Hrsg.), *Schule neu denken und medial gestalten* (S. 320–339). Verlag Werner Hülsbusch.
- Stralla, M. (2019). *Lehrpersonen als Change Agents. Eine rekonstruktive Studie zu Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern in extern induzierten schulischen Innovationsprozessen*. Budrich UniPress. <https://doi.org/10.2307/j.ctvfjd0kz>
- Stoll, L. & Louis, K. S. (2007). Professional learning communities: elaborating new approaches. In K. S. Louis & L. Stoll (Hrsg.), *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas. Professional Learning* (S. 1–13). Open University Press.
- Stoll, L. (2015). Using evidence, learning and the role of professional learning communities. In C. D. Brown (Hrsg.), *Leading the use of research and evidence in schools* (S. 1–10). Institute of Education Press.
- Tay, L. Y., Tan, L. S., Aiyob, T. B., Tan, J. Y., Ong, M. W. L., Ratnam-Lim, C. et al. (2023). Teacher reflection – call for a transformative mindset. *Reflective Practice*, 24(1), 27–44. <https://doi.org/10.1080/14623943.2022.2130224>
- Vescio, V. & Adams, A. (2015). Learning in a Professional Learning Community. The Challenge Evolves. In D. Scott & E. Hargreaves (Hrsg.), *The SAGE handbook of learning*. (S. 274–284). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781473915213.n26>
- Weick, K. E. (2004). From Sensemaking in Organizations. In F. Dobbin (Hrsg.), *The New Economic Sociology* (S. 533–552). Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9780691229270-022>
- Weimar, J. (2021). *Mini-Handbuch Facilitation. Mit Online-Materialien*. Beltz.
- Wennergren, A.-C. (2016). Teachers as learners – with a little help from a critical friend. *Educational Action Research*, 24(2), 260–279. <https://doi.org/10.1080/09650792.2015.1058170>
- Wiliam, D. (2007). Changing Classroom Practice. *Educational Leadership*, 65(4), 36–42.
- Wiliam, D. & Leahy, S. (2012). *Sustaining Formative Assessment with Teacher Learning Communities*. Dylan Wiliam Center.
- Wilkesmann, U. (1999). Von der lernenden Organisation zum Wissensmanagement. Industrielle Beziehungen: Zeitschrift für Arbeit, *Organisation und Management*, 6(4), 485–496.
- Willke, H. (1998). Organisierte Wissensarbeit. *Zeitschrift für Soziologie*, 27(3), 161–177. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-1998-0301>
- Wilson, L. & Lowe, T. (2018). *The-Learning-Communities-Handbook. Collective Improvement in Complex Environments*. Newcastle University.
- Yoo, H., & Jang, J. (2022). Effects of professional learning communities on teacher collaboration, feedback provision, job satisfaction and self-efficacy: Evidence from Korean PISA 2018 data. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 53(8), 1355–1372. <https://doi.org/10.1080/03057925.2022.2036591>

- Zala-Mezö, E. & Hameyer, U. (2016). Schulentwicklung als kollektiver Lernprozess. *Journal für Schulentwicklung*, 20(2), 4–7. <https://doi.org/10.21240/jsche/2016/20/2/3>
- Zala-Mezö, E., Strauss, N.-C., Herzig, P., Müller-Kuhn, D., Häbig, J. & Kuster, R. (2018). Der Komplexität von Schulentwicklung methodisch begegnen: Das Projekt ‚Partizipation stärken – Schule entwickeln‘. In E. Zala-Mezö, N.-C. Strauß & J. Häbig (Hrsg.), *Dimensionen von Schulentwicklung: Verständnis, Veränderung und Vielfalt eines Phänomens* (S. 15–59). Waxmann.

Potentiale methodenpluraler Forschung

Entwicklung eines Modells zur Implementierung von Interventionen für Grundschul Kinder mit ADHS

Nicole Angelmaier

Abstract

Die Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS) gehört mit einer Prävalenz von etwa fünf Prozent zu der am häufigsten diagnostizierten psychischen Erkrankung von schulpflichtigen Kindern. Dabei sind Interventionsmaßnahmen innerhalb der Schule und zu Hause entscheidend, um den Betroffenen zu helfen. Dennoch werden diese nur selten an Grundschulen umgesetzt. Am Beispiel eines Forschungsprojekts, welches die Rahmen- und Gelingensbedingungen zur Implementierung von Interventionen für Grundschul Kinder mit ADHS zur Modellentwicklung erforscht, wird im vorliegenden Beitrag das Potential methodenpluraler Forschung im heterogenen schulischen Kontext diskutiert. Basierend (1) auf einem Review zu multimodalen schulischen Interventionen werden (2) Interviews mit Eltern und Lehrkräften durchgeführt, um die individuellen Chancen und Barrieren zur Implementierung dieser Interventionen zu untersuchen. Gefolgt von (3) Fokusgruppen mit denselben Teilnehmenden, um kollektiv die gewonnenen Erkenntnisse zur Förderung der Chancen und zur Überwindung der Barrieren für die Schulpraxis zu diskutieren. Das Forschungsprojekt verdeutlicht das Potential methodenpluraler Forschung. Um die Akzeptanz von Interventionen und die Möglichkeit ihrer Implementierung zu fördern, werden die verantwortlichen Akteur:innen durch mehrdimensionale Fragestellungen und Untersuchungsdesigns aktiv in den Prozess eingebunden und ihre Ressourcen sowie Rahmenbedingungen berücksichtigt. Dieses Vorgehen unterstützt die Entwicklung effektiver Strategien, die sowohl Eltern als auch Lehrkräfte betreffen, um gemeinsame Lösungsansätze zu entwickeln.

Schlagwörter: ADHS, Schule, Interventionen, Multimodale Therapie, Triangulation, Scoping Review, Interviews, Fokusgruppen, Methodenbeschreibung

1 Einführung: Methodenplurale Forschung im heterogenen schulischen Kontext

Empirische Untersuchungen im schulischen Kontext befassen sich mit einem vielfältigen Forschungsfeld. Verschiedene Akteur:innen kooperieren auf unterschied-

lichen Ebenen miteinander. Dabei wird Schule nicht nur von den aktiven schulischen Akteur:innen, wie beispielsweise den Lehrkräften, Eltern und Schüler:innen beeinflusst, sondern auch von der Schule als Bildungsinstitution in ihrer Gesamtheit sowie vom Bildungssystem und der Bildungspolitik (Hagenauer & Gläser-Zikuda, 2022). Hagenauer und Gläser-Zikuda (2022) betonen, dass beispielsweise zur Erforschung des Handelns einer Lehrkraft im Unterricht nicht nur die Beobachtung der Lehrkrafttätigkeit erforderlich ist, sondern auch die Berücksichtigung schulischer Kontextbedingungen, wie etwa der Zusammensetzung der Schüler:innen. Ersichtlich ist hierbei, dass dies einen ganzheitlichen, methodenpluralen Ansatz durch mehrdimensionale Fragestellungen und Untersuchungsdesigns erfordert. Dabei hat in den Erziehungswissenschaften die Relevanz methodenpluraler Forschung in den letzten 40 Jahren deutlich zugenommen (Baur et al., 2017). Folglich wurde erkannt, dass es unumgänglich ist, dass das heterogene Forschungsfeld Schule auch für vielfältige Forschungsansätze zugänglich sein muss (Gläser-Zikuda et al., 2012).

Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, welche Potentiale methodenplurale Forschung im heterogenen schulischen Kontext hat. Diskutiert wird diese Frage an einem noch unveröffentlichten methodenpluralen Dissertationsprojekt im Rahmen des Forschungs- und Nachwuchskolleg (FuN-Kolleg) „Heterogenität gestalten – starke Grundschulen entwickeln“. Ziel ist es, unter Einbeziehung unterschiedlicher Perspektiven und Methoden ein Modell für Handlungsfelder, wie beispielsweise Strategien zur Förderung der *Kommunikation zwischen Eltern und Lehrkräften* oder benötigte *Ressourcen*, wie Schulbegleiter:innen, Materialien oder Schulungen, zur nachhaltigen Implementierung von Interventionen für Grundschulkindern mit Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS) zu entwickeln. Da sich das Projekt noch in der frühen Phase der Datenerhebung befindet, werden im zweiten Kapitel der Forschungsstand und die Forschungsfragen beschrieben, während im dritten Kapitel das methodische Vorgehen sowie erste Teilergebnisse vorgestellt werden. Abschließend wird im vierten Kapitel ausgehend von der Forschungsfrage des Beitrages das methodische Vorgehen diskutiert.

2 Hintergrund der Studie und Forschungsfragen

ADHS gehört mit einer weltweiten Prävalenz von etwa fünf Prozent zu der am häufigsten diagnostizierten psychischen Erkrankung von schulpflichtigen Kindern (Polanczyk et al., 2014). Die Betroffenen leiden unter den drei Kardinalsymptomen Unaufmerksamkeit, Hyperaktivität und Impulsivität, welche in unterschiedlicher, individueller Ausprägung das Verhalten der betroffenen Schüler:innen widerspiegelt (American Psychiatric Association [APA], 2013). Dabei zeigt sich, dass betroffene Kinder mit anhaltenden schulischen Schwierigkeiten konfrontiert sind, die zu sozialen und gesundheitlichen Problemen über die gesamte Lebensspanne führen können (Pingault et al., 2011).

Mögliche Interventionsmaßnahmen lassen sich nach Döpfner et al. (2013) in 1) schulische, 2) eltern- und familienzentrierte sowie 3) patientenzentrierte Verfahren unterteilen. Patientenzentrierte Verfahren setzen direkt beim Kind an, wie beispielsweise Selbstmanagement-Verfahren, mit dem Ziel die Aufmerksamkeit und das Arbeitsverhalten in der Schule zu steigern. Eltern- und familienzentrierte Verfahren beinhalten Elterntrainings oder Eltern-Kind-Therapien zur Verminderung problematischer Verhaltensweisen innerhalb der Familie. Dagegen beschreiben schulzentrierte Verfahren hauptsächlich operante Methoden, um konkrete Verhaltensauffälligkeiten in der Schule zu verhindern. Ein Beispiel für eine der am häufigsten eingesetzten Methoden ist die *Daily-Report-Card* (Evans & Youngstrom, 2006), bei der die Lehrkraft das Verhalten eines Kindes mit ADHS im Schulalltag bewertet. Basierend auf dieser Bewertung erhält das Kind zu Hause eine Belohnung (Barkley, 2022).

Da ADHS ein multifaktorielles Phänomen ist (Banaschewski et al., 2017), kann nicht davon ausgegangen werden, dass Fortschritte von betroffenen Schüler:innen in einem Lebensbereich, wie zum Beispiel innerhalb der Familie, automatisch auf einen anderen, wie der Schule, übertragen werden können (Döpfner, 2009). Entscheidend für evidenzbasierte Praktiken bei Kindern mit ADHS sind Interventionsmaßnahmen innerhalb der Schule und zu Hause (Fabiano & Pyle, 2019). Auch die deutsche S3-Leitlinie zur Diagnostik und Behandlung von ADHS empfiehlt als Standardtherapie den multimodalen Ansatz (Arbeitsgemeinschaft der Wissenschaftlichen Medizinischen Fachgesellschaften [AWMF], 2018). Denn eine ausschließlich auf das betroffene Kind ausgerichtete Intervention, ohne essenzielle Einbindung der Eltern und der Lehrkraft, wird der Komplexität und der Probleme der Betroffenen in ihren unterschiedlichen Lebensbereichen, nicht gerecht (Döpfner, 2009).

Trotzdem sind deutsche Lehrkräfte häufig überfordert, da es an Fachwissen im Umgang mit den betroffenen Schüler:innen mangelt (Ruhmland & Christiansen, 2017). Gleichzeitig erlassen aber verschiedene Kultusministerien und Bundesländer in Deutschland Verwaltungsvorschriften für Schüler:innen mit besonderem Förderbedarf. Dazu zählen auch diejenigen Schüler:innen mit Problemen im Verhalten und in der Aufmerksamkeit. Beispielsweise betont das Land Baden-Württemberg, dass die individuellen Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen der Kinder und Jugendlichen den Unterricht prägen und daher Differenzierung und Individualisierung erfordern (Land Baden-Württemberg, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, 2008). Obwohl die Diagnostik in Deutschland vornehmlich in der Grundschule gestellt wird (Schlack et al., 2014) und die Notwendigkeit von Interventionen für Schüler:innen mit ADHS offensichtlich ist, werden Interventionen kaum an deutschen Grundschulen implementiert (Ruhmland & Christiansen, 2017).

Zur Untersuchung dieser Forschungslücke liegen dieser Dissertation folgende Forschungsfragen zugrunde:

- Welche Chancen und Barrieren gibt es aus Sicht von Eltern und Lehrkräften, um eine nachhaltige Implementierung von Interventionen für Schüler:innen mit ADHS in der Grundschule zu ermöglichen?
- Wie können diese Implikationen in ein ganzheitliches schulisches Modell übersetzt werden?

Das Modell soll eine praxisorientierte Hilfestellung bieten, um Interventionen für Schüler:innen mit ADHS erfolgreich umzusetzen. Es ermöglicht eine systematische Analyse der Rahmen- und Gelingensbedingungen und liefert darauf aufbauend gezielte Handlungsempfehlungen für Grundschulen. Durch die Einbeziehung der Perspektiven von Eltern und Lehrkräften schafft das Modell ein umfassendes Verständnis der Chancen und Barrieren, um die schulische Unterstützung für Kinder mit ADHS gezielt zu verbessern.

3 Methodik und Vorgehen

Um die Forschungsfragen beantworten zu können, bedarf es einiger methodischer Überlegungen. Aufgrund der fehlenden Kenntnisse sowie der unzureichenden Implementierung von Interventionen an Grundschulen (Ruhmland & Christiansen, 2017) bedarf es erstens des *Wissens*, welche Interventionen Eltern und Lehrkräften für Grundschul Kinder mit ADHS im schulischen Kontext zur Verfügung stehen und wie diese innerhalb der Familie und Schule wirken. Zweitens die Berücksichtigung der *individuellen Perspektive* der Eltern und Lehrkräfte, um die daraus resultierenden Chancen und Barrieren für die Implementierung dieser Interventionen zu erheben. Drittens deren *kollektive Perspektive* zur Förderung der Chancen und Überwindung von Barrieren für eine ganzheitliche Schulpraxis. Das Ziel ist somit „*einander ergänzende Ergebnisse, die ein breiteres, umfassenderes oder ggf. vollständigeres Bild des untersuchten Gegenstandes liefern*“ (Flick, 2011, S. 49), welches als Triangulation bezeichnet wird. Explorative Untersuchungen mit qualitativen

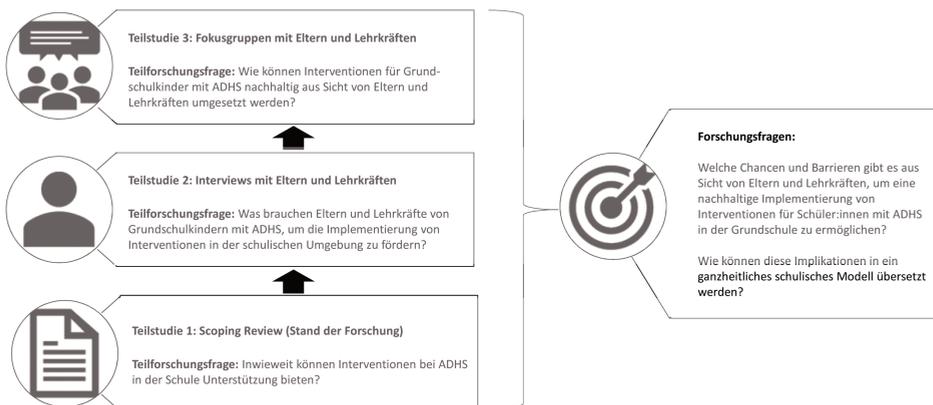


Abb. 1: Methodisches Vorgehen (eigene Darstellung)

Methoden sollen es dabei ermöglichen, die soziale Wirklichkeit besser zu deuten und „auf Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale aufmerksam [zu] machen“ (Flick et al., 2000, S. 14). Es werden drei Teilstudien zur Beantwortung der Forschungsfragen durchgeführt, welche miteinander trianguliert und nachfolgend beschrieben werden (siehe Abb. 1).

3.1 Teilstudie 1: Scoping Review zu multimodalen schulischen Interventionen bei ADHS

Als erste Teilstudie wird ein Scoping Review durchgeführt, um unterstützende multimodale Interventionen an Schulen zu identifizieren mit dem Ziel, einen umfassenden Überblick über die vorhandene Evidenz zu schaffen und das Forschungsfeld zu beschreiben. Der Mehrwert eines Scoping Reviews im Vergleich zu anderen Arten von Reviews liegt für die evidenzbasierte Praxis in der umfassenden Untersuchung eines breiten Themenfeldes (von Elm et al., 2019).

Die Suche nach geeigneten Publikationen erfolgte in der elektronischen Datenbank MEDLINE (via PubMed) (National Center for Biotechnology Information [NCBI], 2024). Die Einschlusskriterien und die Suchstrategie wurden nach dem Population-Concept-Context (PCC) Framework validiert (Peters et al., 2020). Es wurden ausschließlich multimodale Interventionen berücksichtigt, die mindestens zwei Zielgruppen, die der 1) Schüler:innen, 2) der Eltern/Familie und/oder 3) Schule bzw. Lehrkraft einbeziehen und falls gegeben, die pharmakologische Therapie ergänzen, wie es die deutsche S3-Leitlinie empfiehlt (AWMF, 2018). Um möglichst viele Informationen über Interventionsmaßnahmen für Schüler:innen mit ADHS zu erhalten, wurden in diesem Scoping Review nationale als auch internationale Studien berücksichtigt. Obgleich die Bildungssysteme nach Bundesland bzw. Land stark variieren, kann so ein umfassendes Bild für alle Schularten erhoben werden. Die Suchstrategie wurde mit booleschen Operatoren (AND, OR) durchgeführt. Dabei wurden die Suchbegriffe P-„ADHD“, C-„Intervention*“ und C-„School*“ mit AND und deren Synonyme mit OR verknüpft. Der Volltext musste frei, sowie in englischer oder deutscher Sprache verfügbar sein. Insgesamt wurden 414 Studien identifiziert. Das Studienauswahlverfahren wurde von zwei Gutachterinnen unabhängig und in doppelter Ausführung durchgeführt. Von 414 Studien erfüllten neun die vorgeschriebenen Einschlusskriterien, von denen sieben in der Grundschule durchgeführt wurden. Die Datenextraktion erfolgt durch die thematische Analyse nach Braun und Clarke (2006) unter Verwendung der Software für qualitative Datenanalyse (QDA-Software) MAXQDA 2022 (VERBI GmbH).

Die vorläufige Analyse zeigt, dass Schüler:innen mit ADHS vornehmlich an einem kompetenzbasierten Gruppentraining vor oder nach der Schule teilnahmen, das sich darauf konzentrierte, Selbstständigkeit, Organisation und soziale Fähigkeiten zu vermitteln. Die Eltern erhielten meist ein verhaltensorientiertes Elterntraining in der Gruppe, welches auf die häuslichen Probleme, wie die Vermittlung effektiver Erziehungsfähigkeiten zur Verbesserung des gewünschten Verhaltens

und zur Verringerung des Problemverhaltens, wie Routinen oder der Einsatz von gezieltem Lob, abzielte. Die Maßnahmen der Lehrkräfte umfassten *Verhaltensstrategien im Klassenzimmer*, wie beispielsweise die *Sitzordnung* sowie die Einführung einer *Daily-Report-Card* und eines *Hausaufgabenplans*, die zwischen Schule und Elternhaus abgestimmt wurden. Je stärker die jeweiligen Zielgruppen der Eltern und Lehrkräfte in die Interventionen involviert waren, desto effektiver wird die Unterstützung zu Hause und in der Schule bei der Verbesserung der ADHS Symptome, der akademischen Leistung und der sozialen Fähigkeiten der Schüler:innen mit ADHS empfunden. Angesichts der Beeinträchtigungen, die Schüler:innen mit ADHS in verschiedenen Lebensbereichen erleben, wird deutlich, dass Interventionen in den Bereichen erforderlich sind, in denen die Betroffenen den Großteil ihrer Zeit verbringen, folglich in der Schule und zu Hause.

Die Ergebnisse der identifizierten multimodalen Interventionen werden im Scoping Review für Grundschulen extrahiert. Anschließend wird ein Maßnahmenkatalog für Eltern und Lehrkräfte erstellt, der die analysierten Maßnahmen sowie deren Wirkung beinhaltet. Darüber hinaus werden die Interventionen, basierend auf ihren Maßnahmen, in Cluster eingeteilt wie beispielsweise kompetenzbasierte oder informative Ansätze. Darauf aufbauend werden die *individuellen* Chancen und Barrieren bei deren Implementierung aus Sicht von Eltern und Lehrkräften mithilfe von Einzelinterviews erhoben. Diese werden in der dritten Teilstudie *kollektiv* den Eltern und Lehrkräften in Fokusgruppen zurückgemeldet, um praxisorientierte Lösungsansätze für ein Modell zu entwickeln.

3.2 Teilstudie 2: Interviews mit Eltern und Grundschullehrkräften zu Chancen und Barrieren

In der zweiten Teilstudie werden Interviews mit Eltern und Lehrkräften von Grundschulkindern mit ADHS aus Baden-Württemberg durchgeführt. Um eine gezielte Reflexion und Diskussion zu fördern, haben die Teilnehmenden im Vorfeld den Maßnahmenkatalog mit den thematischen Clustern der Interventionen erhalten. Dieser Katalog basiert auf dem Scoping Review und dient als zentrale Grundlage für die Interviews und unterstützt die Eltern und Lehrkräfte, ihre Erfahrungen und Einschätzungen zu den vorgeschlagenen Ansätzen fundiert zu äußern. Ziel ist es, Chancen und Barrieren für die Umsetzung der Maßnahmen zu identifizieren. Im Gegensatz zu standardisierten Fragebögen ermöglichen Interviews, gezielt Fragen zu stellen und unerwartete Aspekte zu explorieren, die es auf Grundlage der vorhandenen Literatur zu erforschen oder zu entdecken gilt (Franzke & Zeitner, 2023).

In diesem Forschungsprojekt werden problemzentrierte Interviews (PZI) nach Witzel (2000) durchgeführt, um tiefere Einblicke in die Thematik zu ermöglichen. Beim PZI wird das Vorwissen der Forschenden zur untersuchten Problemstellung vorausgesetzt, da es durch ein dynamisches Wechselspiel zwischen induktiven (offenen) und deduktiven (gezielten) Fragestellungen gekennzeichnet ist (Witzel, 2000). Nach Witzel (2000) umfasst das PZI vier zentrale Instrumente: 1. einen

Kurzfragebogen, 2. die Tonträgeraufzeichnung, 3. einen Leitfaden und 4. ein Postskript, welche nachfolgend anhand des Forschungsprojekts skizziert werden.

Die Eltern und Lehrkräfte füllen einen *soziodemografischen Kurzfragebogen* aus, wie zum Beispiel zur aktuellen Familiensituation. Das Erfassen dieser Daten dient sowohl der Beschreibung der Stichprobe als auch Unterstützung der Dateninterpretation. Die Daten werden deskriptiv mit Hilfe der QDA-Software MAXQDA 2022 (VERBI GmbH) ausgewertet.

Die *Tonträgeraufnahme* ermöglicht eine präzise Erfassung des Gesprächs und bildet die Grundlage für die anschließende Auswertung der Daten, indem sie transkribiert (Dresing & Pehl, 2024) werden.

Der *Leitfaden* besteht nach Witzel (2000) aus einem Gesprächseinstieg sowie allgemeinen und spezifischen Sondierungen. Neben allgemeinen Sondierungen zu Ansichten und Erfahrungen der Eltern und Lehrkräfte geben spezifische Sondierungen, die auf den in Cluster eingeteilten Interventionen aus dem Scoping Review basieren, detailliertere Aspekte des Themas wieder, wie zum Beispiel: „*Glauben Sie, dass die Interventionen aus der Kategorie [X] in Ihrer Schule besser hätten umgesetzt werden können? Wenn ja, wie?*“.

Ein *Postskript* (Interviewprotokoll) wird unmittelbar nach jedem geführten Interview erstellt. Dabei werden Gesprächsinhalte, Bemerkungen, thematische Auffälligkeiten und Interpretationsideen notiert. Dieses Vorgehen dient der Vergleichbarkeit, aber auch Gegensätzlichkeit der Befragten für die spätere Auswertung (Witzel, 2000). Die Auswertung für die zweite und dritte Teilstudie erfolgt, wie bereits in der ersten Teilstudie, durch die thematische Analyse nach Braun und Clarke (2006) mit Hilfe der QDA-Software MAXQDA 2022 (VERBI GmbH).

Die Rekrutierung der Eltern erfolgt durch *Gatekeeper* (Helfferrich, 2011). Hierbei fungieren Beratungsstellen und Selbsthilfegruppen für ADHS Betroffene als Schlüsselpersonen bzw. Multiplikator:innen, um potenzielle Eltern anzusprechen. Die Rekrutierung der Grundschullehrkräfte erfolgt durch das *Schneeballsystem* (Helfferrich, 2011). Es werden mindestens 15 Eltern und 15 Grundschullehrkräfte rekrutiert, wobei die Fallzahlen nach und nach erhöht werden, bis eine theoretische Sättigung erreicht ist und der Erkenntnisgewinn nicht mehr steigt (Döring & Bortz, 2016).

3.3 Teilstudie 3: Fokusgruppen mit Eltern und Grundschullehrkräften zur nachhaltigen Implementierung

Als dritte Teilstudie werden Fokusgruppen durchgeführt, da sie sich darauf konzentrieren, wie sich diskutierte Inhalte und Themen innerhalb einer Gruppe partizipativ entwickeln und verändern (Bär et al., 2020). Charakteristisch für solche Diskussionen, wie hier im vorliegenden Forschungsprojekt, ist deren Kombination mit anderen Erhebungsmethoden, wie zum Beispiel vorher durchgeführten Einzelinterviews. Zielführend ist dabei, die gewonnenen Erkenntnisse in Fokusgruppen zu diskutieren und für die Praxis zu validieren (Flick, 2012).

Die Ergebnisse der Interviews der zweiten Teilstudie zu den Chancen und Barrieren bei der Implementierung von Interventionen, die in der ersten Teilstudie identifiziert wurden, werden denselben Eltern und Lehrkräften zurückgemeldet und zum Gegenstand der Gruppendiskussion gemacht. Ziel der Diskussion ist es, praxisorientierte Lösungsansätze zu entwickeln, um die identifizierten Chancen zu nutzen und die Barrieren zu überwinden, damit Interventionen für Grundschul-kinder mit ADHS nachhaltig implementiert werden können. Damit erfolgt eine ganzheitliche Erhebung von der individuellen zur kollektiven Ebene, um Handlungsfelder für die Schulpraxis ableiten zu können. Die Fokusgruppen bestehen dabei aus sieben bis acht Personen und setzen sich aus Eltern und Lehrkräften zusammen. Dies kann die Akzeptanz von Interventionen sowie die Möglichkeit ihrer Implementierung fördern, die aus den gemeinsamen Diskussionen hervorgehen. Gleichzeitig unterstützt es die Entwicklung effektiver Strategien zur Förderung von Chancen und zur Überwindung von Barrieren, die sowohl Eltern als auch Lehrkräfte betreffen.

Als Moderationstechnik wird die Metaplantchnik mit beschrifteten Karten eingesetzt, um mit bereits vorhandenem Wissen weiterzuarbeiten (Flick et al., 2004, Kap. 9; Macke et al., 2008). Zu Beginn der Fokusgruppen erfolgt (1) ein Einstieg, indem das Projekt vorgestellt und die Vorgehensweise der jeweiligen Fokusgruppe erklärt wird. Daraufhin werden (2) je nach den Ergebnissen der zweiten Teilstudie entweder dominierende Gemeinsamkeiten und/oder gegensätzliche Trends der Cluster hinsichtlich der Chancen und Barrieren bei der Implementierung multimodaler schulischer Ansätze vorgestellt. Dabei gilt es, die Ergebnisse der Einzelinterviews einzuschätzen, zu kommentieren und kritisch für die Praxis zu diskutieren. Anschließend folgt (3) nach der Metaplantchnik ein Ranking der am größten empfundenen Chancen und Barrieren bei den jeweiligen Clustern. Der vorletzte Schritt umfasst (4) die Diskussion, wie diese in die Schulpraxis umgesetzt bzw. berücksichtigt werden können. Abschließend erfolgt (5) eine Zusammenfassung der Ergebnisse. Dabei werden die zentralen Handlungsfelder auf Karten notiert und an einem Flipchart festgehalten und innerhalb der Fokusgruppe diskutiert. Das Modell gliedert sich nach den thematischen Clustern der Interventionen, wobei jedes Cluster eine eigene Sektion darstellt und zu einem Modell für Grundschulen zur erfolgreichen Implementierung führt.

3.4 Geltungsbegründung des methodischen Vorgehens

Im Rahmen der Triangulation von qualitativen Forschungsdaten werden als Alternative zu Gütekriterien *Strategien der Geltungsbegründung* diskutiert (Flick, 2022). Denn die Triangulation beschränkt sich *nicht* auf die Bestätigung von Ergebnissen, „sondern versucht der Vielschichtigkeit des Untersuchten durch die Erweiterung der methodischen und theoretischen Perspektiven umfassender gerecht zu werden als dies mit einem Zugang möglich wäre“ (Flick, 2022, S. 542). Dabei werden die vier Formen der Triangulation nach Denzin (1970) herangezogen, welche nachfolgend anhand des Forschungsprojekts aufgezeigt werden.

Bei der *Daten-Triangulation* (data triangulation) handelt es sich um Datenquellen von verschiedenen Zeitpunkten, Standorten und/oder Zielgruppen (Denzin, 1970). Im Rahmen des Forschungsprojekts werden die Eltern und die Grundschullehrkräfte zu unterschiedlichen *Zeitpunkten* an verschiedenen *Orten* in Baden-Württemberg befragt. Die *Zielgruppen* werden geschlechtlich und ethnisch unterschiedlich sein. Zudem können *bereits vorhandene Daten* in Untersuchungen trianguliert werden (Flick, 2022). Wie in diesem Forschungsprojekt beschrieben, werden die *erhobenen Sekundärdaten* der ersten Teilstudie (Scoping Review) mit der zweiten Teilstudie (Interviews) verknüpft bzw. trianguliert. Die daraus resultierenden Ergebnisse der zweiten Teilstudie werden in auserwählter Form den Befragten in der dritten Teilstudie mittels Fokusgruppen zurückgespiegelt.

Die *Forscher-Triangulation* (investigator triangulation) beschreibt, dass unterschiedliche Forschende Daten erheben, aufbereiten und auswerten. Dabei werden mögliche subjektive Verzerrungen der Forschenden aufgedeckt und minimiert (Denzin, 1970). In dem hier skizzierten Forschungsprojekt wird der Datenerhebungs- und -auswertungsprozess in allen drei Teilstudien von einem *interdisziplinären Forschungsteam* begleitet.

Die *Theorien-Triangulation* (theory triangulation) ist die Verwendung von unterschiedlichen theoretischen Perspektiven auf einen Forschungsgegenstand. Dabei ist es entscheidend, zu Beginn der jeweiligen Untersuchung alle vorhandenen Annahmen und Theorien zu benennen (Denzin, 1970). In diesem Kontext besteht laut Denzin (1970) die Möglichkeit a) entweder die eine oder die andere Theorie durch die gewonnenen Daten zu verifizieren, b) die Entscheidung, welche Theorie am sinnvollsten ist oder c) eine eigene Theorie basierend auf den vorliegenden Daten zu entwickeln. Anhand des hier beschriebenen Forschungsprojekts werden von Beginn an unterschiedliche Modelle, wie das systemische Anforderungs-Ressourcen-Modell (SAR-Modell) nach Becker (2006), zur Implementierung von Interventionen in einem interdisziplinären Forschungsteam betrachtet. Die Entscheidung über das weitere Vorgehen wird erst nach *Vorliegen der Daten* getroffen, da es sich um eine explorative qualitative Studie handelt.

Als letzte Form differenziert Denzin (1970) die *Methoden-Triangulation* (methodological triangulation) innerhalb einer Methode (within-method) und mehreren Methoden (between-method). Im vorliegenden Forschungsprojekt handelt es sich um eine *Triangulation verschiedener Methoden* durch die Kombination von Interviews und Fokusgruppen (between-method), die *nacheinander und unabhängig voneinander* ausgewertet werden (Flick, 2017). Dieser Ansatz dient dazu, die gewonnenen individuellen Interviewergebnisse der Eltern und Grundschullehrkräfte direkt mit den Befragten kollektiv in Fokusgruppen für die Schulpraxis zu diskutieren.

4 Fazit

Die Kombination verschiedener Perspektiven und methodischer Ansätze ermöglicht es, komplexe Fragestellungen umfassender und praxisorientierter zu untersuchen. Dadurch werden detaillierte, fundierte Erkenntnisse generiert, die eine stärkere Anwendungsorientierung und vertiefte Einsichten bieten können. Aufgrund des fehlenden Wissens sowie der unzureichenden Implementierung von Interventionen an Grundschulen (Ruhmland & Christiansen, 2017) ist das Review ein wesentlicher erster Schritt, um zu untersuchen, welche Chancen und Barrieren es bei der Implementierung gibt. Entscheidend für evidenzbasierte Praktiken bei Kindern mit ADHS sind Maßnahmen innerhalb der Schule und zu Hause (Fabiano & Pyle, 2019). Folglich bedarf es der individuellen Betrachtungsweise sowohl der Eltern als auch der Lehrkräfte, um die Chancen und Barrieren bei der Implementierung von multimodalen Interventionen für Grundschul Kinder zu untersuchen. Zum anderen deren kollektive Zusammenarbeit zur Förderung und Überwindung der erhobenen Chancen und Barrieren. Somit erfolgt die Modellentwicklung in mehreren aufeinander abgestimmten Teilstudien. Diese sind miteinander verbunden, um ein umfassendes Gesamtbild zu erheben. Dabei wird der erwartete Erkenntnisgewinn systematisch über den einer Einzelmethode erweitert (Flick, 2011), um die Bedürfnisse und Potentiale aller beteiligten Personengruppen zu berücksichtigen und so zu einer ganzheitlichen Schulentwicklung für Grundschul Kinder mit ADHS beizutragen.

Literatur

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5™* (5th ed.). American Psychiatric Association. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Arbeitsgemeinschaft der Wissenschaftlichen Medizinischen Fachgesellschaften. (2018). *Langfassung der interdisziplinären evidenz- und konsensbasierten (S3) Leitlinie „Aufmerksamkeitsdefizit- / Hyperaktivitätsstörung (ADHS) im Kindes-, Jugend- und Erwachsenenalter“: Registernummer 028-045*. <https://register.awmf.org/de/leitlinien/detail/028-045>
- Banaschewski, T., Becker, K., Döpfner, M., Holtmann, M., Rösler, M. & Romanos, M. (2017). Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Deutsches Ärzteblatt international*, 114(9), 149–159. <https://doi.org/10.3238/arztebl.2017.0149>
- Bär, G., Kasberg, A., Geers, S. & Clar, C. (2020). Fokusgruppen in der partizipativen Forschung. In S. Hartung, P. Wihofszky & M. T. Wright (Hrsg.), *Partizipative Forschung* (S. 207–232). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30361-7_7
- Barkley, R. A. (2022). Using a Daily School-Behavior Report Card. *The ADHD Report*, 30(6), 11–14. <https://doi.org/10.1521/adhd.2022.30.6.11>

- Baur, N., Kelle, U. & Kuckartz, U. (2017). Mixed Methods – Stand der Debatte und aktuelle Problemlagen. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 69(S2), 1–37. <https://doi.org/10.1007/s11577-017-0450-5>
- Becker, P. (2006). *Gesundheit durch Bedürfnisbefriedigung*. Hogrefe.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Denzin, N. K. (1970). *The research act in sociology. A theoretical introduction to sociological methods*. Aldine.
- Döpfner, M. (2009). Hyperkinetische Störung und oppositionelles Trotzverhalten. In S. Schneider & J. Margraf (Hrsg.), *Lehrbuch der Verhaltenstherapie* (S. 429–451). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-540-79545-2_27
- Döpfner, M., Frölich, J. & Lehmkuhl, G. (2013). *Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS). Leitfaden für Kinder- und Jugendpsychotherapie* (2. Aufl.). Hogrefe.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>
- Dresing, T. & Pehl, T. (2024). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse – Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (9. Aufl.). Dr. Dresing & Pehl GmbH.
- Evans, S. W. & Youngstrom, E. (2006). Evidence-based assessment of attention-deficit/hyperactivity disorder: measuring outcomes. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 45(9), 1132–1137. <https://doi.org/10.1097/01.chi.0000228355.23606.14>
- Fabiano, G. A. & Pyle, K. (2019). Best Practices in School Mental Health for Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: A Framework for Intervention. *School Mental Health*, 11(1), 72–91. <https://doi.org/10.1007/s12310-018-9267-2>
- Flick, U. (2011). Methoden-Triangulation in der qualitativen Forschung. In U. Flick (Hrsg.), *Triangulation* (S. 27–50). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92864-7_3
- Flick, U. (2012). *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung* (5. Aufl.). Rowohlt Taschenbuch.
- Flick, U. (2017). Triangulation. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 1–15). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18387-5_23-2
- Flick, U. (2022). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 533–547). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8_34
- Flick, U., von Kardorff, E. & Steinke, I. (2000). Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (13. Aufl., S. 13–29). Rowohlt Taschenbuch.

- Flick, U., Walter, U., Fischer C., Neuber, A. & Schwarz, F. W. (2004). *Gesundheit als Leitidee? Subjektive Gesundheitsvorstellungen von Ärzten und Pflegekräften* (1. Aufl.). *Studien zur Gesundheits- und Pflegewissenschaft*. Hans Huber.
- Franzke, B. & Zeitner, I. (2023). Qualitative Interviews. In S. Hollenberg & C. Kaup (Hrsg.), *Empirische Sozialforschung für die Polizei- und Verwaltungswissenschaften* (S. 139–168). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-39803-3_8
- Gläser-Zikuda, M., Seidel, T., Rohlfs, C. & Gröschner, A. (2012). Einleitung. In M. Gläser-Zikuda, T. Seidel, C. Rohlfs & A. Gröschner (Hrsg.), *Mixed methods in der empirischen Bildungsforschung* (S. 7–13). Waxmann.
- Hagenauer, G. & Gläser-Zikuda, M. (2022). Mixed Methods. In M. Haring, C. Rohlfs & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (2., aktualisierte und erweiterte Aufl., S. 880–891). Waxmann.
- Helfferrich, C. (2011). Interviewplanung und Intervieworganisation. In C. Helfferrich (Hrsg.), *Die Qualität qualitativer Daten* (S. 167–193). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92076-4_6
- Land Baden-Württemberg, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport. (2008). *Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf und Behinderungen* [Verwaltungsvorschrift vom 22.08.2008]. <https://www.landesrecht-bw.de/bsbw/document/VVBW-VVBW000003010>
- Macke, G., Hanke, U. & Viehmann, P. (2008). *Hochschuldidaktik: Lehren, vortragen, prüfen. Pädagogik*. Beltz.
- National Center for Biotechnology Information. (2024). *PubMed*. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/>
- Peters, M. D. J., Godfrey, C., McInerney, P., Munn, Z., Tricco, A. C. & Khalil, H. (2020). Scoping reviews. In E. Aromataris, C. Lockwood, K. Porritt, B. Pilla & Z. Jordan (Hrsg.), *JBI Manual for Evidence Synthesis*. JBI; 2024. <https://doi.org/10.46658/JBIMES-24-09>
- Pingault, J.-B., Tremblay, R. E., Vitaro, F., Carbonneau, R., Genolini, C., Falissard, B. & Côté, S. M. (2011). Childhood trajectories of inattention and hyperactivity and prediction of educational attainment in early adulthood: a 16-year longitudinal population-based study. *The American journal of psychiatry*, 168(11), 1164–1170. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2011.10121732>
- Polanczyk, G. V., Willcutt, E. G., Salum, G. A., Kieling, C. & Rohde, L. A. (2014). ADHD prevalence estimates across three decades: an updated systematic review and meta-regression analysis. *International journal of epidemiology*, 43(2), 434–442. <https://doi.org/10.1093/ije/dyt261>
- Ruhmland, M. & Christiansen, H. (2017). Konzepte zu Grundlagen von ADHS und Interventionen im Unterricht bei Grundschullehrkräften. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 64(2), 1. <https://doi.org/10.2378/peu2016.art29d>
- Schlack, R., Mauz, E., Hebebrand, J. & Hölling, H. (2014). Hat die Häufigkeit elternberichteter Diagnosen einer Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS) in Deutschland zwischen 2003–2006 und 2009–2012 zugenommen? Ergebnisse der KiGGS-Studie – Erste Folgebefragung (KiGGS

- Welle 1). *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 57(7), 820–829. <https://doi.org/10.1007/s00103-014-1983-7>
- VERBI GmbH. *MAXQDA 2022* (Version 2022) [Computer software]. VERBI Software.
- von Elm, E., Schreiber, G. & Haupt, C. C. (2019). Methodische Anleitung für Scoping Reviews (JBI-Methodologie). *Zeitschrift für Evidenz, Fortbildung und Qualität im Gesundheitswesen*, 143, 1–7. <https://doi.org/10.1016/j.zefq.2019.05.004>
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*. 1(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-1.1.1132>

Empowering Language Student Teachers through University-School Collaboration

Enhancing Competencies and Self-Efficacy through Situated Reflective Practice for Integrating Classroom Technology and Addressing Heterogeneity

Andrea Kratzer & Euline Cutrim Schmid

Abstract

Effective school development encompasses various key elements, with translocal networking emerging as one crucial objective (Rolff, 2023). This involves partnerships between universities and schools, where collaboration proves mutually beneficial (Swabey et al., 2021). This article examines the pivotal role of situated reflective practice in university-school collaborations from the perspective of future Teaching English as a Foreign Language (TEFL) primary teachers. Drawing on the collaboration between the University of Education Schwäbisch Gmünd and a local primary school, exemplified by the use of the Future Learning User Experience Lab (Flux.Lab), we explore its benefits for enhancing student teacher's learning with regard to competencies and self-efficacy in integrating classroom technology and catering to the diverse needs in heterogeneous English as a Foreign Language (EFL) primary classrooms. This article outlines the theoretical underpinnings of two projects and their implementation in the Flux.Lab, highlighting how student teachers' learning experiences were enriched. Based on our collaboration with the in-service teachers, we also discuss potential advantages of such partnerships for school development and the broader educational landscape.

Keywords: *university-school collaborations, student teachers, TEFL, competencies, self-efficacy, situated reflective practice, classroom technology, heterogeneity*

1 Introduction

Equipping Teaching English as a foreign language (TEFL) student teachers with technology-enhanced teaching and learning strategies, along with catering to heterogeneity, have been recognised as essential areas in primary teacher education in Germany (KMK, 2019; KM BaWü, 2019). Despite these recommendations and policies on national and state level, language student teachers often lack confidence

in using technology (Benitt et al., 2019), while student teachers in general seem to struggle with catering to the diverse needs of learners (Kaplon-Schilis & Lyublinskaya, 2019; Zinn et al., 2022). Situated practice provided through partnerships between universities and schools, also referred to as translocal networking (Rolff, 2023), is considered essential in teacher education (OECD, 2020; Council of the European Union, 2014), and it has proven to be mutually beneficial (Swabey et al., 2021).

Engaging in situated reflective practice can help student teachers bridge the gap between theory and practice (Torsani, 2016). Thus, student teachers can refine their teaching methods and consequently enhance their self-efficacy (Fackler, Sammons, et al., 2021). Not only does this positively affect student teachers' preparedness, but it also influences learners' achievements (OECD, 2020). This is also echoed in the Recommendation Paper for Ensuring the Quality of Teacher Education published by the German Rectors' Conference (HRK, 2023), which advocates for closer collaborations between educational institutions and schools, seen as essential for supporting the professional development of (student) teachers. Furthermore, the paper emphasises that this collaboration fosters the coherent development of competencies and prepares student teachers for the complexities of their future roles. The introduction of the dual teacher training program as a pilot project in Baden-Württemberg highlights the vital significance of strong practical engagement with schools.

This article aims to examine the role of university-school collaboration on the learning experiences of TEFL student teachers for primary schools, specifically focusing on their perceived competencies and self-efficacy levels. The study focuses on examining the perceptions of TEFL student teachers regarding the impact of situated reflective practice in the school context on their competencies in meeting the diverse needs of students in heterogeneous EFL primary classrooms. It particularly emphasises the integration of classroom technology and Task-Based Language Teaching (TBLT).

2 Theoretical Framework

The theoretical underpinning of the two projects discussed in this article draws on Bandura's (1997) theory of self-efficacy, coupled with essential principles of situated reflective practice as articulated by Lave and Wenger (1991). Both were conducive in guiding the implementation of the lessons within the university-school collaboration projects and in understanding the potential development of student teachers' perceived competencies and self-efficacy experiences.

According to Bandura (1995), "perceived self-efficacy refers to beliefs in one's capabilities to organise and execute the courses of action required to manage prospective situations. Efficacy beliefs influence how people think, feel, motivate themselves, and act" (p. 2). Bandura (1997) identifies four sources of self-efficacy. The primary is mastery experience, where success builds confidence and setbacks

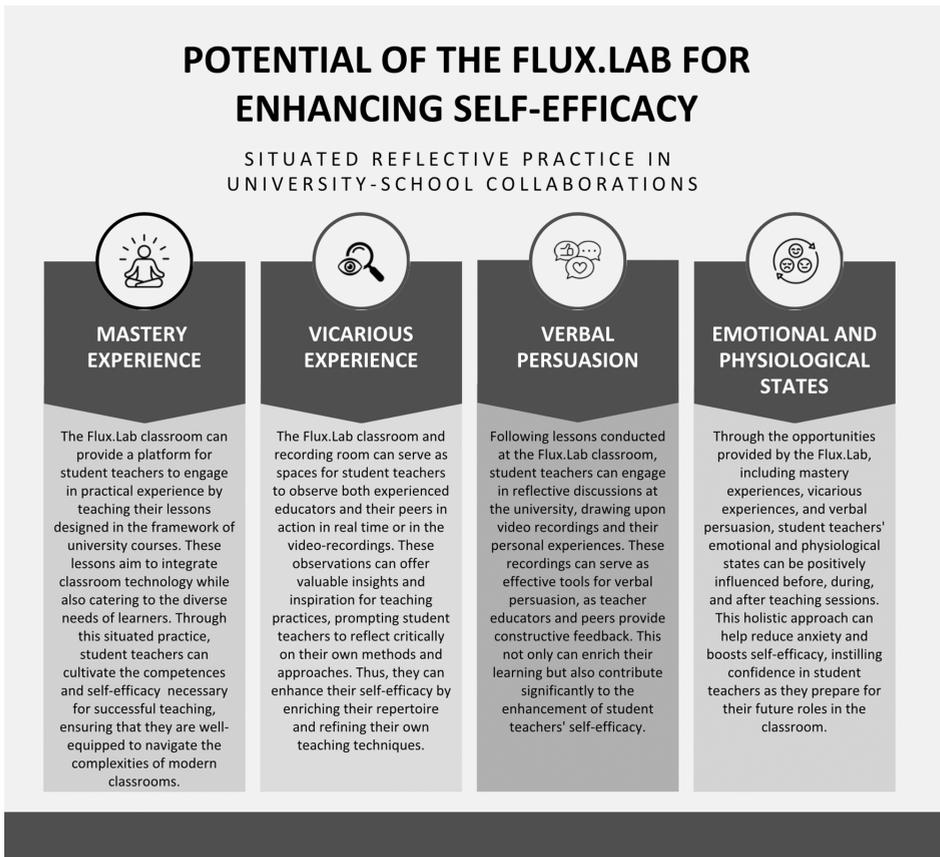


Fig. 1: Potential of the Flux.Lab for Enhancing Self-Efficacy

can undermine it. Resilient self-efficacy comes from overcoming obstacles with effort and determination. The second source is vicarious experience, where observing similar people or role models succeed boosts our belief in our own abilities. Verbal persuasion, the third source, involves influential figures like parents, teachers, or coaches, who encourage and strengthen our confidence. Lastly, emotional and physiological states affect self-efficacy; negative emotions reduce confidence, while positive emotions and reduced stress enhance it.

Bach (2022) highlights that self-efficacy constitutes a significant condition for successful self-regulation and action control among teachers. He further emphasises the necessity of integrating self-efficacy beliefs into teacher education. Research has shown that teachers who possess high self-efficacy tend to be more receptive to innovative ideas and teaching methods, displaying perseverance when encountering challenges (Tschannen-Moran, Hoy & Hoy, 1998). Additionally, these teachers tend to be better prepared and organized, addressing their students' mistakes constructively (*ibid.*). This leads to reduced burnout risks and greater job satisfaction

and to learners experiencing higher levels of motivation and academic achievements (Lazarides & Warner, 2020).

With this theoretical background in mind, the projects discussed in this chapter used the Future Learning User Experience Lab (Flux.Lab) (Irion & Ruber, 2019), a classroom in a local school, which is part of the Media Education Centre at the University of Education Schwäbisch Gmünd. It was designed for piloting and assessing teaching methodologies, with a particular focus on classroom technology. Through the enhancement of positive learning experiences, the Flux.Lab aims to boost student teachers' confidence in using classroom technology, by facilitating hands-on engagement with novel pedagogical approaches, fostering reflective practice, and preparing them for future teaching roles (Autenrieth et al., 2023). The manner in which the Flux.Lab can prove beneficial to enhance self-efficacy is illustrated below:

3 Projects

Both projects were carried out in TEFL undergraduate courses at the University of Education Schwäbisch Gmünd, involving student teachers specialising in primary teacher education. The main goal of both projects was to enhance the competencies of student teachers in integrating classroom technology into their teaching practices, with a special focus on TBLT (Nunan, 2006). For clarity, when discussing digital tools, technologies, or digital technologies, we specifically refer to classroom technology. This includes various tools, such as tablets, handheld devices, (web-based) applications, interactive whiteboards, and visualisers. TBLT is an approach to second-language learning that emphasises real-world communication and meaningful tasks. It prepares learners for practical language situations and focuses on using the target language to achieve specific outcomes, making learning engaging and effective in the classroom. Tasks in this method are goal-oriented activities where the emphasis is on the result rather than the language used.

Both projects involved a collaborative partnership with a local school in Schwäbisch Gmünd. This collaboration unfolded within the school's Flux.Lab. Essentially, this lab replicates a typical school classroom. Its purpose is to provide student teachers with the opportunity to experiment with specific teaching concepts within an authentic educational setting, effectively allowing them to “trial” these concepts in practice. The classroom is specifically outfitted with cutting-edge technologies and adaptable furniture, enabling effortless and swift adjustments to accommodate diverse instructional approaches. In line with the aim of facilitating reflective practice, the classroom is additionally furnished with an inconspicuously placed, remote-controlled camera system and advanced recording capabilities. This setup allows for discreet observation and recording of lessons from an adjacent room without causing any disruptions. Despite sharing similar content, what sets Project 2 apart is its distinct emphasis on catering to the diverse needs of the heterogeneous classroom, marking it an innovative approach in TEFL student teacher education

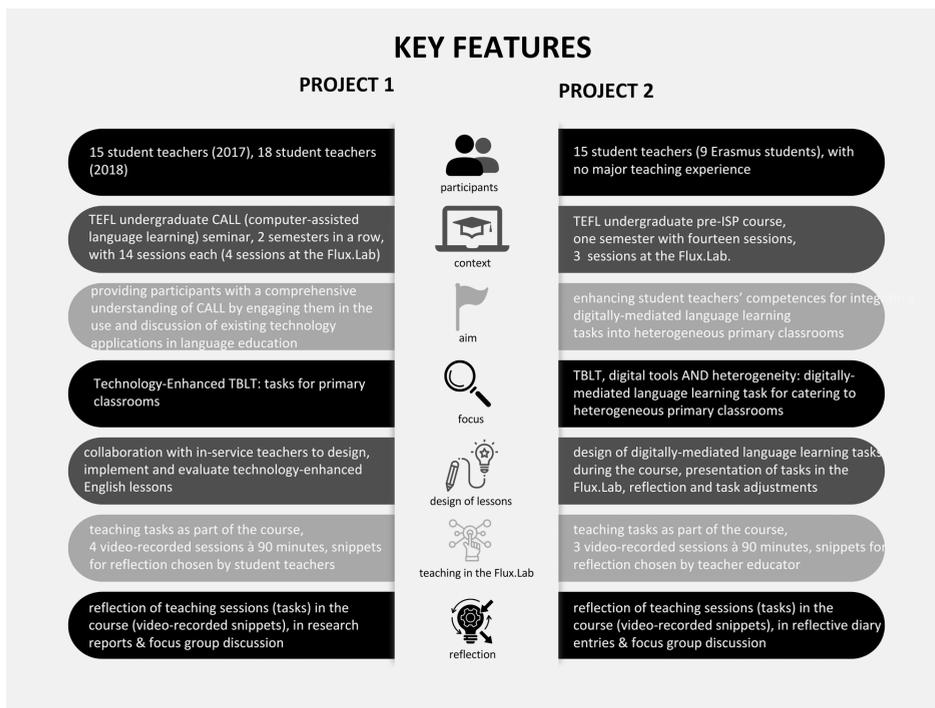


Fig. 2: Key Features of Project 1 and Project 2

for primary schools. Subsequent paragraphs will delve into further details of both projects – see Figure 2 highlighting the key differences. Each project will then be described separately, along with an explanation of the methodology used in both projects, followed by the presentation of findings and a comprehensive discussion.

3.1 Description of Projects

3.1.1 Project 1: Situated TEFL Lessons with Touch Technology in Primary School

Project 1 was conducted within the framework of ProMedia Primary 3P (2017–2019), an interdisciplinary initiative aimed at developing and testing innovative approaches for integrating digital media into primary education. Comprising eight sub-projects, each addressing various topics and subjects, the overarching goal was to enhance the competencies of student teachers, enabling them to skilfully incorporate digital media into their future teaching practices. In order to achieve this goal, researchers worked in collaboration with a local school and conceptualised the so-called Flux.Lab (Irion & Ruber, 2019) for testing teaching concepts. Within this context, the sub-project entitled “Situierter Englischunterricht mit Touch-Technologien in der Grundschule” investigated student teachers’ competence de-

velopment in the use of digitally-mediated language learning tasks (DMLLTs) in the EFL primary classroom.

This sub-project was part of an undergraduate Computer-Assisted Language Learning (CALL) seminar at the English department of the University of Education Schwäbisch Gmünd. The course aimed to deepen participants' understanding of CALL by exploring and discussing technology applications in language education. Initially, student teachers engaged in practical tasks simulating real teaching challenges, integrating knowledge from readings, discussions, and hands-on experience. With the introduction of the Flux-Lab, the seminar was redesigned to provide authentic opportunities for technology integration in language teaching. This shift aimed to empower student teachers with practical skills (Bandura, 1997) to tackle technology challenges in their future careers. In collaboration with in-service teachers, participants designed, implemented, and evaluated technology-enhanced English lessons. Sessions at the Flux.Lab involved teaching technology-enhanced lessons to second-grade students, observed by peers in an adjacent room. Critical incidents from these sessions were later discussed in university seminar sessions. The initial phase (2017) involved fifteen student teachers, with eighteen participating in the subsequent phase (2018).

Given the significant reliance on the expertise of school mentors within the project, the researchers conducted a two-hour professional development workshop for the participating primary school teachers prior to the commencement of the CALL seminar. The workshop aimed to achieve two primary objectives: Firstly, it aimed to familiarise the teachers with TBLT, serving as the pedagogical framework underpinning the conceptualization of EFL school lessons. Additionally, the objective was to provide a general introduction to the potential of interactive technologies (e.g. whiteboards and tables) for supporting language teaching and learning. This step was deemed crucial as the schoolteachers played a pivotal role in mentoring the student teachers throughout the planning and implementation stages of their school lessons at the Flux.Lab.

3.1.2 Project 2: Integrating Digitally-Mediated Language Learning Tasks Into Heterogeneous EFL Primary Classrooms

Project 2 was conducted within the second phase of the FuN-Kolleg “Shaping Heterogeneity – Developing Strong Primary Schools” (2022–2025), an academic initiative at the Universities of Education Schwäbisch Gmünd and Weingarten. Funded by the Ministry of Science, Research and Arts Baden-Württemberg, the FuN-Kolleg encompasses nineteen projects in the second phase, each examining various aspects of catering to heterogeneity in primary education. Within this context, project ten is dedicated to designing, implementing and evaluating an educational course for TEFL student teachers at the University of Education Schwäbisch Gmünd. The overarching goal is to enhance competencies in catering to heterogeneity through the use of classroom technology and TBLT.

This pedagogical approach was selected because both digital technology and TBLT are well-suited for catering to the needs of heterogeneous classrooms (Kolb & Schocker, 2021; Ludwig, 2022), resulting in digitally-mediated language learning tasks (DMLLTs) as an optimal symbiosis (Caruso & Hofmann, 2018). Over the course of several iterations, the project investigates both the design of the educational course, and student teachers' development of perceived competencies for integrating DMLLTs into heterogeneous EFL primary classrooms. Comprehensive literature research underpins the content and design of the educational course, grounded in the theoretical frameworks of situated learning theory (Lave & Wenger, 1991) and self-efficacy theory (Bandura, 1997).

The course encompassed several key design components, one of which involved immersing student teachers in practical teaching scenarios in the Flux.Lab described in the previous chapter. This hands-on approach, aiming at providing student teachers with mastery experiences (Bandura, 1997), not only offered them first hand exposure to authentic educational environments but also enabled them to test their instructional designs in real-time. Subsequently, by reviewing video recordings of their teaching sessions at the Flux.Lab, student teachers engaged in reflective practice. This process provided them with valuable insights into the implementation of their lesson plans and didactic competencies, allowing them to refine and improve their teaching methods accordingly.

The article focuses on the second iteration of the intervention, which was offered during the winter term of 2023/24 at the English Department of the University of Education Schwäbisch Gmünd.

3.2 Methodology

Both projects used a qualitative, descriptive approach to investigate the impact of university-school collaboration on the learning processes and attitudes of the student teachers. Various research methods were employed to gather data at different points in time and from various perspectives, as depicted in Figure 3, to ensure comprehensive data collection and depth of the findings. The research findings were guided by the question: To what extent did the TEFL student teachers perceive that the opportunity for situated reflective practice enabled by the Flux.Lab enhanced their ability to effectively address the diverse needs of heterogeneous EFL primary students through the integration of classroom technology in a TBLT syllabus?

Project 1 collected research data through various methods, including in-depth individual interviews, focus group interviews, video recordings of school lessons, audio recordings of seminar sessions, anonymous questionnaires, and reflective reports produced by the student teachers. This chapter specifically presents findings derived from the analysis of twelve in-depth interviews and two focus group interviews conducted with the participants. Six student teachers (two from the first iteration and four from the second) who wrote their Bachelor theses within the seminar framework were interviewed twice (pre-post). Additionally, two focus

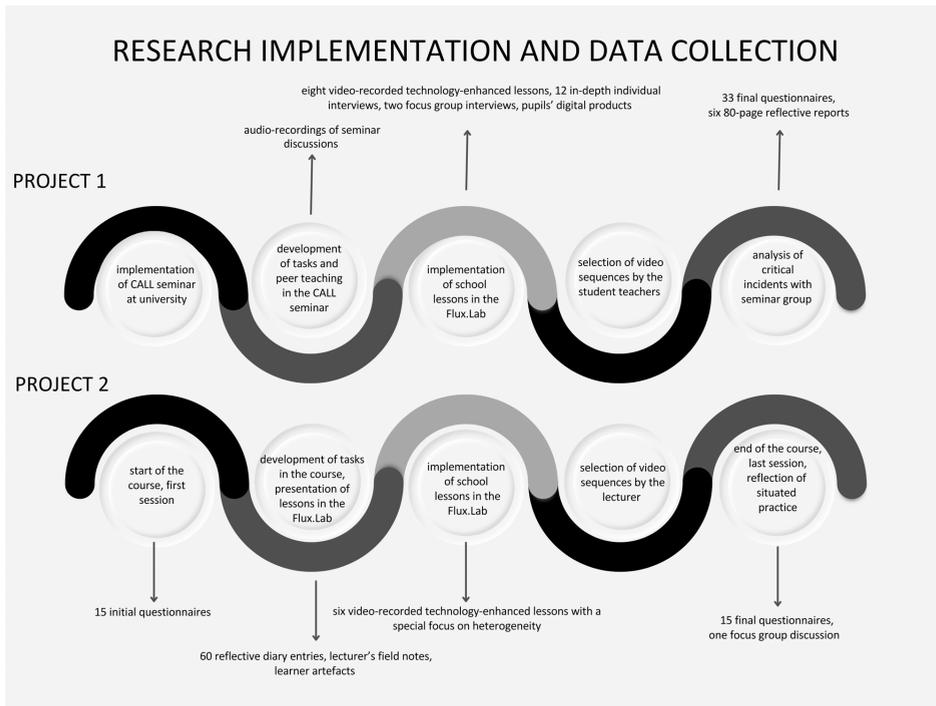


Fig. 3: Research Implementation and Data Collection

group interviews were conducted with other five volunteer student teachers from the first iteration. Both in-depth and focus group interviews lasted approximately thirty minutes each. The initial in-depth interviews explored the participants' expectations for the course and their attitudes towards CALL. The final in-depth and focus group interviews focused on their perceptions of the CALL-based knowledge and competencies they had acquired during the course.

Project 2 gathered data through individual reflective diary entries with guided questions, one focus group discussion, field notes, two questionnaires and video-recordings of teaching sessions in the Flux.Lab. Similar to Project 1, project 2 investigated the student teachers' perceptions regarding (a) the influence of situated reflective practice on their development as future TEFL teachers integrating digital technology to cater to the diverse needs of heterogeneous classrooms, and (b) their learning process throughout the course, including theoretical input, the design, integration, and reflection of DMLTs for heterogeneous primary classrooms. In the finding section, results based on the analysis of one focus group discussion with four student teachers as well as sixty reflective diary entries are reported.

The focus group discussions were chosen to facilitate in-depth exploration of the student teachers' perceived experiences and to capture a range of perspectives in a dynamic group setting. These discussions were audio-recorded and transcribed verbatim. The interview guidelines covered topics such as learning experiences,

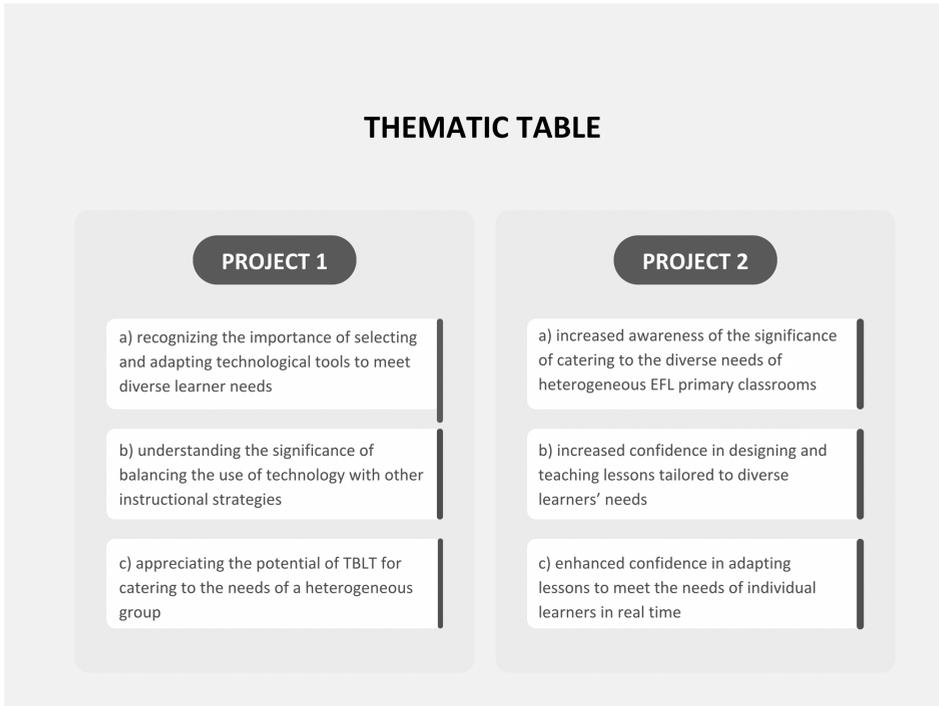


Fig. 4: Thematic Table

challenges faced, and suggestions for improvement. Reflective diary entries, on the other hand, were used to encourage participants to document their thoughts and experiences in real-time, providing a more personal and introspective view. The student teachers were prompted to reflect on questions such as “What elements of the seminar design did you consider beneficial and/or obstructive, and why?”

In both projects, a single researcher conducted the data analysis. However, both researchers regularly discussed their ongoing analyses in research group meetings. This collaborative approach ensured a diverse range of perspectives and minimized individual bias. Reflexive thematic data analysis was used to analyse the data in both projects (Braun & Clarke, 2021). This is a systematic method used in research to explore complex phenomena by identifying patterns and themes within qualitative data, offering researchers flexibility and adaptability in integrating various data sources. After becoming familiar with the data, the transcripts of the in-depth and focus group interviews, along with reflective diary entries (in project 2), underwent individual coding and analysis across transcripts to discern patterns. The analysis primarily employed deductive coding based on the theoretical foundations of the courses. Additionally, inductive coding was used to uncover further insights from the data, such as the pedagogical challenges faced by the student teachers. Once saturation was achieved, codes were organized into distinct themes and reviewed for consistency to eliminate overlaps. Figure 4 presents a thematic table summarizing

the main themes discussed in this article. These themes were chosen because they were the most frequently occurring topics in the data.

3.3 Findings and Discussion

3.3.1 Project 1: Situated TEFL Lessons with Touch Technology in Primary School

Our findings suggest that TEFL student teachers perceived the Flux.Lab-enabled opportunity for situated reflective practice as beneficial for enhancing their ability to cater to the diverse needs present in heterogeneous EFL primary classrooms. In the following, we discuss the three topics listed in Figure 4; these were constructed from the analysis of the data. This chapter will primarily focus on the data obtained from in-depth interviews (n=12) and focus groups (n=2) conducted with the student teachers.

Theme 1: Recognizing the Importance of Selecting and Adapting Technological Tools to Meet Diverse Learner Needs

Our research data indicate that the immersive nature of the situated reflective practice allowed the student teachers to gain a new perspective on technology integration, focusing on the user experience rather than solely on technological affordances. While the CALL seminar primarily focused on analysing the potential of technologies for language teaching and learning, the Flux.Lab-based real or vicarious teaching experiences (Bandura, 1997) provided valuable insights into pupils' reactions and their ability to navigate technological tools. When asked about the benefits of their situated reflective practice, one of the student teachers highlighted this aspect specifically:

“... what to do if the students just don't get how to use the app for example. I think most of the apps were quite easy to understand but what if there's an app or an exercise only in this app and the students just can't cope with it.” (student teacher 3)

This quote underscores the necessity of considering learners' varying levels of media literacy when integrating technology into lessons. Moreover, it emphasises the importance of developing competencies in selecting and adapting technological tools to meet diverse learner needs. The findings indicate that through their teaching or observation of teaching, the student teachers became more aware of the significance of these elements in technology integration and the necessity of honing skills for effectively addressing them. In this regard, some student teachers proposed inviting the school teacher to partake in seminar discussions to provide feedback on the lesson plans devised by the student teachers, since they possess insights into the pupils' needs concerning both content and media literacy levels. As one student teacher pointed out:

“For communication: I don’t know how the teachers think about it, but we could invite the teacher. That it’s easier, a lot easier with the communication. When they are there at the meeting where we discuss the lesson and plan some changes.” (student teacher 2)

For the student teachers, such communication could introduce a new and crucial dimension to the academic discourse during the seminar. Concerning catering to the needs of learners in heterogeneous classrooms, this could prove pivotal. This approach would assuredly enhance the student teachers’ comprehension and skills in addressing learner diversity. Although this approach wasn’t utilised in the projects reported here, the suggestions of the student teachers could be incorporated in another implementation phase. This prospect has become more viable with the proliferation of technologies for synchronous online communication, particularly since the COVID-19 pandemic.

Theme 2: Understanding the Significance of Balancing the Use of Technology with Other Instructional Strategies

The situated reflective practice also seemed to support the student teachers to better understand the ‘place’ of the technological tools in the language classroom. The research data revealed that the student teachers believed to have developed a better understanding of the strengths and limitations of the technological tools through the field experiences, including when and when not to use them. In other words, they appeared to become more aware of the importance of balancing the use of technology with other methods to better cater for the needs of different learning styles and preferences. When asked about the quality of the lessons that were implemented in the Flux.Lab, two student teachers stated:

“I think it’s important that it (the technology) is seen as a device and not that the lessons are about the Whiteboard or the tablet. That this is just a device to accomplish certain tasks, to give, yah, to give different opportunities to present or whatever but the content is still the thing to focus on.” (student teacher 2)

“That’s what I thought in the lessons. Of course, we had the objective to use the technologies but sometimes there were exercises where I thought ‘I wouldn’t use them, and you can do that any other way’. And I think it’s one of the dangers: if you have those opportunities, those technologies that you use them way too often.” (student teacher 3)

In the first quote, student teacher 2 pointed out how the field experiences helped them to start to think more closely in terms of how the technology could support their teaching and not in terms of what they could do with the technology. In the second quote, student teacher 3 expressed concerns about the indiscriminate use of technology and highlighted the necessity for teachers to critically evaluate when and how to integrate technological tools into their lessons. The student teachers’ perspectives resonate with aspects discussed in the literature (e.g. Cutrim Schmid,

2010) regarding the importance of retaining essential aspects of language teaching methodology, such as role plays, pair work, handling real objects, or miming activity. Research has shown that the use of various types of media and interaction patterns is important because it allows teachers to cater for different learning styles and to provide their students with various opportunities for language practice (Kullick, 2024).

Theme 3: Appreciating the Potential of TBLT for Catering to the Needs of a Heterogeneous Group

The reflections of the student teachers also underscore the impact of the technology-mediated lessons grounded in TBLT on their understanding of heterogeneity in the EFL classroom. TBLT fosters an environment where language tasks are opened, allowing for individualised outcomes. Consequently, pupils can leverage their unique language skills to achieve their objectives. This dynamic enabled student teachers to observe the diverse proficiency levels, academic competencies, and learning styles of their pupils, necessitating adaptive scaffolding strategies. Simultaneously, they recognized the potential of TBLT in catering to the needs of diverse learners. Eisenmann (2019) highlights the value of task-facilitated approaches in heterogeneous classes, noting that such methods enable both weaker and stronger students to successfully complete tasks, albeit with varying degrees of language fluency and accuracy.

As they analysed the potential of TBLT to cater for the needs of a heterogeneous group, the student teachers recognized this method as a motivating factor in the integration of technology within their instructional context. Student teacher 5, for instance, stated:

“I did really like that methodology, for the students really get attracted by it, for they have something to do, they have like a goal and go there. And they get everything they need and then they get / they reach their goal and it’s like a success for them: ‘See, wow, this is the video I created.’. And you see a work, you see that you achieved something, and this gives them motivation.” (student teacher 5)

In this quote, student teacher 5 underscored the motivational aspect of language learning tasks. According to them, learners were driven to improve their language skills because they had a clear goal to pursue. By reaching this goal, they experienced a sense of accomplishment. As already pointed out, the definition of “success” varies among learners, influenced by factors such as language proficiency, academic background and familiarity with digital media. The findings reveal that the student teachers viewed the field experiences as chances to grasp the significance of well-designed tasks that seamlessly incorporate digital tools to maintain learner motivation over time.

The empirical evidence discussed in this section underscores the potential advantages of incorporating field experiences and guided reflection alongside traditional university coursework. Our findings suggest that engaging in school-based

projects and collaborating with experienced teachers offered the student teachers valuable opportunities to enhance their self-efficacy in CALL practice.

3.3.2 Project 2: Integrating Digitally-Mediated Language Learning Tasks Into Heterogeneous EFL Primary Classrooms

The analysis of the data in Project 2 also highlights the perceived value of the Flux.Lab-enabled opportunity for situated reflective practice among the TEFL student teachers. This practice seemed to enhance their learning of catering to the diverse needs in heterogeneous primary classrooms. Similar themes to those in Project 1 have been identified, but subsequently, we discuss three additional key themes constructed from the data, illustrating how Bandura's (1997) theory of self-efficacy influences student teachers involved in situated reflective practice. This chapter will focus on the data derived from the reflective diary entries (n=15) and the focus group discussion with the student teachers (n=4).

Theme 1: Increased Awareness of the Significance of Catering to the Diverse Needs of Heterogeneous EFL Primary Classrooms

The hands-on experience provided by the university-school collaboration seemed to deepen the student teachers' understanding of the importance of catering to the diverse needs in EFL primary classrooms. While the course emphasised heterogeneity, the data suggest that it was the Flux.Lab teaching experience that may have brought this concept to life for the student teachers, offering an authentic glimpse into classroom teaching. When questioned about the extent to which teaching in the Flux.Lab contributed to competency enhancement, one of the student teachers specifically emphasised this aspect:

“Teaching in a school setting allowed me to gain a deeper understanding of the diverse needs and abilities of learners, and how to cater to them in my teaching.”
(student teacher 1)

This quote indicates that through their situated reflective practice, the student teachers became more aware of the importance of heterogeneity in the classroom and how they may address it. In this regard, an increased awareness of the classroom can lead to student teachers' commitment to creating a supportive learning environment for everyone, irrespective of learners' background, ensuring that every individual feels an integral part of the learning community. This perception was pointed out by one student teacher:

“This whole thing also showed me why it's so important to have all kinds of students included [...]. Making sure everyone's part of the class, no matter where they're coming from, became a big deal.” (student teacher 2)

Theme 2: Increased Confidence in Designing and Teaching Lessons Tailored to Diverse Learners' Needs

The situated reflective practice also appeared to help the student teachers improve their perceived competencies in designing and teaching lessons tailored to the diverse needs of individual learners. The field experiences seem to have helped the student teachers develop competencies related to technology integration, lesson planning, and classroom management in diverse educational settings. When asked about their experience in the Flux.Lab, two student teachers stated:

“The lessons at [the local school] helped me gain more knowledge on digital classes and how to work in it, we had to work with the airplay and the smart screen, and after that lesson, I had another opportunity to prepare a lesson in the school I do my practicum in and I used the skills I learned in the seminar.” (student teacher 3)

“Teaching at [the local school] has been pretty cool for my gig as a future teacher. It’s like taking all that book smarts and actually using it in a real classroom. I got better at planning lessons that fit what the kids need and keeping the class organised. The bunch of different skills and ways kids learn in there made me get more creative and flexible with how I teach.” (student teacher 2)

These responses indicate that the field experience provided valuable opportunities for both student teachers to apply theoretical knowledge into practical teaching situations. For student teacher 3, teaching in the Flux.Lab offered insights into digital classroom management, including using technologies like airplay and smart scenes. This experience is believed to have equipped them with the skills to effectively integrate technology into their teaching practice. Moreover, student teacher 3 had the chance to implement these newly acquired skills during their practicum, demonstrating the immediate applicability of their learning. In the second quote, student teacher 2 found their teaching experience transformative, as it allowed them to translate academic knowledge into real-world classroom scenarios. They enhanced their perceived competencies in lesson planning tailored to student needs. Being exposed to diverse learning styles among students, also appeared to encourage student teacher 2 to develop creativity and flexibility in their teaching approach.

Overall, the perspectives of student teachers 3 and 2 resonate with Bandura’s (1997) self-efficacy theory highlighting the importance of mastery experiences for enhancing self-efficacy. This demonstrates that the positive experiences through situated reflective practice can enhance the belief of student teachers’ ability to effectively cater to the needs of heterogeneous EFL primary classrooms. Moreover, engaging in situated reflective practice empowers student teachers with genuine experiences that have the potential to influence various dimensions of their agency – past, present, and future (Meihami, 2023).

Not only did mastery experience in situated reflective practice seem to prove invaluable, but vicarious experience sparking reflection also emerged as a strong factor for enhancing confidence in teaching lessons designed to cater to hetero-

geneous classrooms. The Flux.Lab facilitated the student teachers' observation of their peers from an adjoining room equipped with large screens for recording purposes. Student teacher 4, for instance, stated:

“I didn’t have all those things I needed for teaching properly either in class or in the use of digital tool. However, when I was observing from the recording room, I knew the different teaching style of people and what we did better, which part we have to improve. At the moment you are in the classroom, you didn’t know exactly what you are doing, everything all happened at once. On the other hand, you can recall the situation, and compare it with the current group. It’s amazing how we could perform differently, the children react differently between two different groups.” (student teacher 4)

This quote underscores how observing others and reflecting on their own teaching compared to that of their peers prompted the student teacher to reflect on both strengths and areas needing improvement. They also realised the profound impact that teaching methodology can have on classroom dynamics. Overall, it demonstrates that engaging in activities such as peer observation can offer student teachers the chance to enhance their self-efficacy (Waddington, 2019).

Theme 3: Enhanced Confidence in Adapting Lessons to Meet the Needs of Individual Learners in Real Time

The third theme derived from the data emphasises how the Flux.Lab facilitated situated reflective practice, enhancing the perceived confidence of student teachers in adapting lessons to meet the needs of individual learners in real time. Despite recognising challenges of integrating digitally-mediated language learning tasks, the following quote demonstrates how mastery experience and feedback played significant roles in overcoming and dealing with these challenges.

“During the initial stages of lesson planning and preparation, I felt less confident as I was still grappling with how to integrate digital technology effectively and cater to the diverse needs of the learners [...]. During the actual teaching of the lesson, I felt more confident in managing the digital learning environment and facilitating the activities. However, there were still some moments when I felt less confident, such as when I had to adapt the lesson on the fly to meet the needs of individual learners. After the lesson, when I received positive feedback from the learners and my mentor teacher, my confidence was further boosted. This helped me feel more confident in my abilities as a teacher and in my ability to integrate digital technology effectively into my lessons. [...] I was able to build my confidence through gaining experience, receiving feedback and support, and reflecting on my teaching practice.” (student teacher 1)

This quote suggests the challenge to adapt one's teaching and lessons to accommodate the needs of individual learners. The competency of changing and adapting to

the unique requirements of learners as you are teaching is an important characteristic of effective teaching (van Geel et al., 2023). In this context, student teacher 1, in particular, highlights the significance of feedback, a key component of Bandura's (1997) self-efficacy theory. The feedback student teacher 1 received following the lesson appeared to influence their emotional state, which, in turn, is yet another factor contributing to self-efficacy. Receiving feedback reduced their anxiety and seemed to enhance their overall experience, making it enjoyable and motivating.

The empirical evidence discussed in this chapter highlights the potential benefits of incorporating situated reflective practice alongside conventional university coursework. Our findings indicate that engaging in school-based projects provided the student teachers with valuable opportunities that may enhance their self-efficacy and competencies in integrating DMLLTs for heterogeneous EFL primary classrooms.

4 Conclusion

The main conclusions drawn from the findings of both projects indicate the beneficial role of situated learning environments in university-school collaboration. This aligns with Rolff's (2023) four-way model of school development, which emphasises translocal networking as a key element. It can be argued that the Flux.Lab-enabled experience helped student teachers recognize the importance of selecting and customizing digital tools to meet the needs of diverse learners. Furthermore, it appeared to allow them to grasp the importance of blending technology with other teaching methods, recognise the potential of TBLT for heterogeneous primary classrooms, and be increasingly aware of catering to diverse needs in EFL primary classrooms. Additionally, the experience seemed to help them become more confident in designing and teaching tailored lessons for diverse learners, as well as in adjusting lessons to suit individual needs in real-time. Therefore, situated reflective practice in university-school collaborations may support TEFL primary student teachers in enhancing their competencies and self-efficacy for integrating classroom technology and catering to heterogeneity, thereby better preparing them for their future careers as teachers in primary schools.

Drawing from our collaboration with the in-service primary teachers participating in both projects, we wish to highlight the potential advantages we perceive such partnerships may offer for school development and the educational landscape, particularly with regards to lesson enhancement in the four-way model of school development (Rolff, 2023). The in-service teachers in Project 1 also used the collaboration as an opportunity for professional development in the area of computer assisted language learning as the project offered access to training tailored to their needs.

Although data were not collected on the in-service teachers' perceived competence development, our observations suggest that both projects hold promise for long-term benefits in enhancing lessons and improving the professional competen-

cies of the teachers involved in the projects. By providing access to innovative approaches for integrating digital technology and catering to heterogeneity, the university-school collaboration offered the in-service teachers a fresh perspective on their learners. This experience likely broadened the in-service teachers' horizons as student teachers applied real examples of innovative teaching approaches tailored to their specific classrooms, sharing their newly acquired technical and pedagogical knowledge with the in-service teachers. Additionally, the in-service teachers gained access to these materials, further enriching their instructional resources.

One major implication of the two projects for TEFL primary teacher education programmes is the potential effectiveness of integrating situated reflective practice elements into university instruction. This could address the lack of confidence reported by language student teachers when using digital technology (Benitt et al., 2019), and by student teachers in general when catering to heterogeneity (Zinn et al., 2022). It would be desirable to incorporate situated reflective practice in university-school collaborations more systemically in university curricula and in teacher education policies for TEFL primary teacher education.

One limitation of the two projects is that all participants were Bachelor student teachers. Consequently, additional studies could explore whether similar findings emerge with participants at the Master's level. Moreover, this research could be replicated with other TEFL student teachers while concentrating more specifically on the experiences of in-service teachers involved in the collaborations, thereby providing insights into a broader range of experiences. Furthermore, employing a pre-post-test design could facilitate an investigation into the development of self-efficacy. Future investigations could also assess actual competence development through an analysis of the participants' teaching practices and outcomes, going beyond measuring perceived competence. Lastly, research could investigate the design of educational courses that incorporate situated reflective practice to better equip TEFL primary student teachers in integrating classroom technology and addressing student heterogeneity.

Literatur

- Autenrieth, N., Meder, A., Böttinger, T., & Irion, T. (2023). Die Flux.Werkstatt. Eine didaktische Hochschulwerkstatt für Lernkulturen in der Digitalität. *Lehren & Lernen*, 49, 22–26.
- Bach, A. (2022). Selbstwirksamkeit im Lehrberuf. Entstehung und Veränderung sowie Effekte auf Gesundheit und Unterricht. In D. H. Rost (Ed.), *Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie*, 101, Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830995166>
- Bandura, A. (1997). *Self efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527692>

- Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE Publications.
- Benitt, N., Schmidt, T., Legutke, M.K. (2019). Teacher Learning and Technology-Enhanced Teacher Education. In X. Gao (Ed.), *Second Handbook of English Language Teaching* (pp. 1171–1193). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-02899-2_58
- Caruso, C., & Hofmann, J. (2018). A Task-Based Approach to Tablets and Apps in the Foreign Language Classroom. *Currents In Teaching and Learning*, 10(2), 68–77.
- Council of the European Union (2014). Council conclusions of 20 May 2014 on effective teacher education. *Official Journal of the European Union*, 2014/C, 183/05.
- Cutrim Schmid, E. (2010). Developing Competencies for Using the Interactive Whiteboard to Implement Communicative Language Teaching in the English as a Foreign Language Classroom. *Technology, Pedagogy and Education*, 19(2), 159–172. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2010.491218>
- Eisenmann, M. (2019). *Teaching English: differentiation and individualisation*. Schöningh/UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838551098>
- Fackler, S., Sammons, P. & Malmberg, L.-E.. (2021). A comparative analysis of predictors of teacher self-efficacy in student engagement, instruction and classroom management in nordic, anglo-saxon, and east and south-east asian countries. *The Review of Education*, 9(1), 240–242, <https://doi.org/10.1002/rev3.3242>
- HRK/Hochschulrektorenkonferenz (2023). *Empfehlung der Mitgliedergruppe der Universitäten in der HRK am 13. November 2023 in Berlin. Sicherung der Qualität der Lehrer:innenbildung*. Retrieved March, 16, 2024, from https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-01-Beschluesse/2023-11-13_HRK-MGU_Empfehlung-Lehrkraeftebildung.pdf
- Irion, T., & Ruber, C. (2019). Das FluX-Prinzip der PH Gmünd. Auf der Suche nach Antworten für die kontextuellen Herausforderungen einer „Digitalen Bildung“ in der Grundschule. In T. Junge & H. Niesyto (Eds.), *Digitale Medien in der Grundschullehrerbildung. Erfahrungen aus dem Projekt dileg-SL* (pp. 367–382). kopaed.
- Kolb, A., & Schocker, M. (2021). *Teaching English in the Primary School. A task-based introduction for pre- and in-service teachers*. Klett Verlag.
- KM/Kultusministerium BaWü (2019). *Rahmenvorgabenverordnung Lehramtsstudiengänge*. Retrieved March 17, 2024, from <https://www.landesrecht-bw.de/jportal/?max=true&psml=bsbawueprod.psml&quelle=jlink&query=LehrRahmenV%20BW>.
- KMK/Kultusministerkonferenz (2019). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. Kmk.org. Retrieved March 17, 2024, from https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf

- Kullick, A. (2024). *Using Digital Technologies to Support Speaking in the Heterogeneous Young Learners' English as a Foreign Language Classroom*. Waxmann Verlag.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Learning in doing: Social, cognitive and computational perspectives: Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Lazarides, R., & Warner, L. M. (2020). Teacher Self-Efficacy. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.890>
- Ludwig, C. (2022). *Digital Englisch unterrichten. Grundlagen, Impulse und Perspektiven*. Klett-Verlag.
- Nunan, David (2006). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge University Press
- OECD (2020). Education in the Digital Age: Healthy and Happy Children. In T. Burns & F. Gottschalk (Eds.) (2020), *Educational Research and Innovation*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/1209166a-en>
- Rolff, H.-G. (2023). *Komprehensive Bildungsreform. Wie ein qualitätsorientiertes Gesamtsystem entwickelt werden kann*. Beltz Juventa.
- Swabey, K., Muir, T., Thomas, D., Emery, S., & Edwards, M.-C. (2021). University and school research partnerships as a source of professional growth in regional communities. *Australian Educational Researcher*, 49(5), 961–977. <https://doi.org/10.1007/s13384-021-00477-1>
- Torsani, S. (2016). *CALL teacher education: Language teachers and technology integration*. SensePublishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6300-477-0>
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248. <https://doi.org/10.2307/1170754>
- van Geel, M. Keuning, T., Meutstege, K., de Vries, J., Visscher, A., Wolterinck, C., Schildkamp, K., & Poortman, C. (2023). Adapting Teaching to Students' Needs: What Does It Require from Teachers?. In R. Maulana, M. Helms-Lorenz & R. M. Klassen (Eds.), *Effective Teaching Around the World* (pp. 723–736). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-31678-4_33
- Waddington, J. (2019). Developing Primary School Students' Foreign Language Learner Self-Concept. *System* 82, 39–49. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.02.012>
- Zinn, B., Brändle, M., Pletz, C., & Schaa, S. (2022). Wie schätzen Lehramtsstudierende ihre digitalisierungsbezogenen Kompetenzen ein? Eine hochschul- und fächerübergreifende Studie. In S. Bedenlier, I. van den Berk, J. Leschke, M. Merkt, P. Salden, A. Scholkmann & A. Thielsch (Eds.), *Die Hochschullehre, Jahrgang 8–2022*(11), 151–176. <https://doi.org/10.3278/HSL2211W>

Digitalität und Heterogenität als Transformationsherausforderungen für die Primarstufe

Ansätze für Schulentwicklung und Leadership

Nina Autenrieth, Wolfgang Bay & Thomas Irion¹

Abstract

Digitalität und Heterogenität stellen zentrale Transformationsherausforderungen für Grundschulen dar. Eingebettet in den Metaprozess der Mediatisierung verändern sie schulische Praxis auf allen Ebenen. Dies erfordert neue Ansätze für Leadership und Schulentwicklung, die den Potenzialen und Herausforderungen einer Kultur der Digitalität gerecht werden. Der Beitrag untersucht den aktuellen Stand der digitalen Schulentwicklung an Grundschulen mittels einer qualitativen Studie, in deren Rahmen Schulleitungen und mit digitaler Schulentwicklung befasste Lehrkräfte (Digital Leaders) in leitfadengestützten Interviews befragt wurden. Die Ergebnisse zeigen, dass moderne Leadership-Ansätze bislang kaum umgesetzt und Potenziale des Digitalen insbesondere für Lern- und Lehrprozesse wenig genutzt werden. Es werden Diskrepanzen zwischen theoriebasierten Empfehlungen und praktischer Umsetzung aufgezeigt. Daraus werden Forschungsdesiderate und Perspektiven für die Professionalisierung von Digital Leaders abgeleitet, um Grundschulen bei der Bewältigung der Transformationsherausforderungen zu unterstützen.

Keywords: Digitalität, Heterogenität, Digital Leadership, Schulentwicklung, Grundschule

1 Einleitung

Die Primarstufe sieht sich mit einer Gegenwart und Zukunft konfrontiert, die von Volatilität, Unsicherheit, Komplexität und Ambiguität geprägt ist – ein Phänomen, das unter dem Akronym VUCA (engl. „Volatility, Uncertainty, Complexity, Ambiguity“) gefasst werden kann (zur Etablierung des Akronyms Bennis & Nanus, 1985). Diese dynamischen Veränderungen fordern eine Neuausrichtung von Schulentwicklung und Leadership. Besonders deutlich werden die VUCA-Charakteristika an zwei fundamentalen gesellschaftlichen Transformationsheraus-

¹ Der Beitrag wurde arbeitsteilig erstellt: Das erste und dritte Kapitel wurden von Thomas Irion, das zweite von Wolfgang Bay und die Kapitel vier, fünf und sechs von Nina Autenrieth verfasst.

forderungen: Digitalität und Heterogenität. Diese wirken auf allen gesellschaftlichen Ebenen transformierend: Eingebettet in den Metaprozess der Mediatisierung (Krotz 2007) durchdringen sie sowohl gesamtgesellschaftliche Transformationsprozesse (Makroebene), gesellschaftliche Institutionen wie Schulen (Mesoebene), als auch die Ebene von Individuen und sozialen Gruppen (Mikroebene) (Thimm et al., 2017, S. 260). Dies zeigt sich im Bildungskontext besonders deutlich: Digitalität und Heterogenität prägen nicht nur individuelle Lernwege, sondern auch soziale Interaktionen und institutionelle Praktiken. Die Digitalität verändert dabei grundlegend, wie wir kommunizieren, arbeiten und lernen, während Heterogenität die Vielfalt von Voraussetzungen, Kompetenzen und Perspektiven aller Beteiligten umfasst. Beide Phänomene verkörpern die VUCA-Charakteristika: Sie sind von ständigem Wandel geprägt (Volatilität), in ihren Auswirkungen schwer vorhersehbar (Unsicherheit), vielschichtig verwoben (Komplexität) und in ihrer Bedeutung für verschiedene Akteur:innen unterschiedlich interpretierbar (Ambiguität). Der Primarstufe als ‚Schule für alle‘ kommt bei der Bewältigung dieser Transformationsherausforderungen eine Schlüsselrolle zu. Als erste Institution des verpflichtenden Bildungssystems bietet sie die Chance, grundlegende Fähigkeiten für eine VUCA-Welt anzubahnen und damit einen wichtigen Beitrag zum Abbau von Bildungsungleichheit zu leisten. Dabei rücken neben fachlichen Kompetenzen besonders solche Fähigkeiten in den Fokus, die für die Bewältigung einer von Unsicherheit und ständigem Wandel geprägten Zukunft zentral sind, wie z. B. Resilienz zur Bewältigung von unberechenbaren Veränderungen, Problemlösungsfähigkeiten zum Umgang mit komplexen Herausforderungen sowie emotionale Kompetenzen für die erfolgreiche Navigation in ambigen (sozialen) Kontexten. Digital Leadership gewinnt dabei eine Schlüsselrolle, indem es Schulen von hierarchischen zu partizipativen Organisationen transformiert, die die Expertisen und Perspektiven aller Beteiligten aktiv in die Gestaltung zukunftsfähiger Bildung einbeziehen. Dies erfordert agile Organisationsstrukturen und ein verteiltes Führungsverständnis, das die Potenziale heterogener Akteur:innen für die Entwicklung neuer Lern- und Lehrkulturen im Kontext der Digitalität nutzt – sowohl auf der Ebene der pädagogischen Praxis als auch der Schulorganisation und -führung. Der vorliegende Beitrag untersucht daher, wie Schulen diese Transformationsherausforderungen bewältigen können. Dabei verfolgt er drei zentrale Ziele:

1. Die theoretische Fundierung des Zusammenspiels von Digitalität und Heterogenität als exemplarische VUCA-Herausforderungen
2. Die Analyse aktueller Leadership-Konzepte und Schulentwicklungsansätze im Kontext dieser Herausforderungen
3. Die Darstellung einer empirischen Untersuchung des Status quo an Grundschulen mittels einer Interviewstudie mit Digital Leaders

Der Beitrag gliedert sich entsprechend in fünf Teile: Nach der Darstellung von Primarstufenbildung in der Digitalität (Kapitel 1) und im Kontext von Heterogenität (Kapitel 2) wird ein notwendiger Paradigmenwechsel in der Betrachtung von Digi-

talität erläutert (Kapitel 3): Statt einer bloßen Ergänzung analoger Praktiken durch digitale Werkzeuge zeigt sich zunehmend eine tiefgreifende Verzahnung digitaler und analoger Prozesse, die neue Perspektiven auf Schulentwicklung erforderlich macht. Anschließend werden Schulentwicklung und Leadership im Kontext dieser Transformationsherausforderungen theoretisch fundiert (Kapitel 4), bevor empirische Forschungseinblicke den aktuellen Stand an Grundschulen aufzeigen (Kapitel 5). Dabei zeigt die Analyse des Status Quo der digitalen Grundschulentwicklung, dass bislang kaum eine Orientierung an modernen Leadershiptheorien erkennbar ist und im Bereich der Unterrichtsentwicklung wenige Potenziale des Digitalen genutzt werden. Die Ergebnisse zeigen Entwicklungsbedarfe für Führungskompetenzen in der Primarstufe auf und münden in Perspektiven für weitere Forschung.

2 Primarstufenbildung in der Digitalität

Digitale Technologien und Medien sind seit Beginn dieses Jahrhunderts durch *ubiquitous und pervasive computing* (Irion, 2008, S. 20) fast überall vorhanden (ubiquitär) und dringen immer weiter in viele Aspekte des täglichen Lebens vor (pervasiv). Seit dem Siegeszug von mobilen Technologien nach der Einführung des iPhone im Jahr 2007 und den inzwischen nahezu allzeit verfügbaren Datennetzen hat sich diese Entwicklung fortgesetzt und unser Alltag ist vielfach unsichtbar durchdrungen von digitalen Technologien und Medien (Kerres, 2018). So kann inzwischen immer weniger zwischen einer digitalen und einer analogen Welt unterschieden werden, da es zu einer Verschaltung des Analogenen mit dem Digitalen kommt (Baecker, 2017): Alltagspraxen und Kommunikationshandlungen werden durchdrungen durch digitale Technologien.

Diese gesellschaftlichen Veränderungsprozesse sind Gegenstand der Mediatisierungsforschung, die darauf abzielt, Interaktionsverhältnisse zwischen medienkommunikativen Veränderungen und soziokulturellem Wandel unter Berücksichtigung quantitativer (Umfang der Verbreitung medienvermittelter Kommunikation) und qualitativer Aspekte (Stellenwert im soziokulturellen Wandel) zu beschreiben (Hepp, Berg & Roitsch, 2022, S. 4f). Gerade die letztgenannten Analysen qualitativer Veränderungsprozesse weisen dabei darauf hin, dass unsere Gesellschaft von einer solch „tiefgreifenden Mediatisierung“ geprägt ist, dass die soziale Welt jenseits der Medien nicht mehr beschrieben werden kann (Hepp, Berg & Roitsch, 2022, S. 5). Diese Verzahnung medienkommunikativer und soziokultureller Veränderungen, die etwa von Stalder als Kultur der Digitalität gefasst werden (Stalder, 2019), muss dabei auch zu Veränderungen der Sichtweise auf Schule und Bildung führen. Diese ist von den Transformationen sowohl indirekt betroffen (etwa durch die Entstehung von „Digitalen Kindheiten“ auf den Grundschulunterricht, Wiesemann et al., 2020) als auch direkt (etwa durch neue bildungspolitische Vorgaben, die eine „Digitale Grundbildung“ schon zu Beginn der Grundschule verorten, KMK, 2016 & 2021). Während Digitalität neue Lernformen und Technologien in

die Primarstufe bringt, bleibt die Herausforderung der Heterogenität bestehen. Beide Themenfelder – Digitalität und Heterogenität – greifen ineinander, da digitale Tools oft als Schlüssel für einen differenzierten Umgang mit Vielfalt im Klassenzimmer gesehen werden (Schnebel, 2023). Im Folgenden wird deshalb der Blick auf die Herausforderungen und Chancen von Primarstufenbildung und Heterogenität gelenkt, um diese im Zusammenspiel mit digitalen Ansätzen zu beleuchten.

3 Primarstufenbildung und Heterogenität

Der Begriff der Heterogenität ist ein grundlegendes pädagogisches Phänomen (Budde, 2023), das besonders in Zeiten gesellschaftlicher Veränderungen im Bildungswesen an Relevanz gewinnt. Drei zentrale Elemente prägen die Diskussion über Heterogenität im schulischen Kontext immer wieder:

- Kritik am bestehenden Schulsystem: Diese richtet sich gegen dessen Tendenzen zur Homogenisierung und Exklusion, sei es durch Mehrgliedrigkeit, verbindliche Bildungs- und Leistungsstandards oder eine stark verengte Sicht auf Leistung und Lernen.
- Benennung von Lösungsansätzen: Dazu gehören Maßnahmen wie Binnendifferenzierung, Inklusion oder eine veränderte Haltung der Lehrkräfte.
- Forderung nach einem produktiven Umgang mit Heterogenität: Dies betrifft alle am Bildungsprozess und -system Beteiligten.

In der erziehungswissenschaftlichen Diskussion sind die Begriffe Heterogenität, Vielfalt und Diversität eng miteinander verbunden. Vielfalt beschreibt die Wertschätzung einer breiten Palette sozialer, kultureller und individueller Unterschiede. Die zentrale Denkfigur des Diskurses ist die der egalitären Differenz als pädagogische Orientierung und Gestaltungsauftrag. Diese Denkfigur setzt gleiche Rechte und die Anerkennung der Verschiedenheit pädagogischer Adressat:innen voraus, um systemische Hierarchisierungen und Normangleichungen zu dekonstruieren und zu vermeiden. Der Begriff wurde unter anderem von Annedore Prengel etabliert, die in ihrem Werk „Pädagogik der Vielfalt“ (1993) Diskursstränge der feministischen, interkulturellen und Integrationspädagogik zusammenführt.

Der Begriff der Diversität wird in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion analytisch und wertneutral verwendet, um soziale Kategorien und Machtverhältnisse zu reflektieren. Diversität dient als Beobachterperspektive auf Differenz, um historisch konstituierte Diversitätsdimensionen wie Geschlecht oder Behinderung als soziale Konstruktionen zu analysieren. Eine diversitätsbewusste bzw. -sensible Pädagogik nimmt daher einen reflexiven Blick auf soziale Kategorien und Machtverhältnisse ein und wirkt der Gefahr entgegen, dass soziale Kategorien (re-)produziert werden, wenn sie in pädagogischen Settings erneut reifiziert werden (Walgenbach, 2021).

Während Vielfalt und Diversität die Breite der Unterschiede betonen und als positive Ressource betrachten, fokussiert der grundschulpädagogische Diskurs um Heterogenität stärker auf die konkreten pädagogischen Herausforderungen, die sich aus der Verschiedenheit für pädagogische Handlungsfelder ergeben (je nach Verständnis von Heterogenität, siehe dazu Walgenbach, 2021). Dabei wird die Bedeutung der Etablierung von integrativen und inklusiven Ansätzen (Heinzel, 2008) und die Vorstellung von Rahmenkonzepten wie Universal Design for Learning (UDL) (Capp, 2017) in den Vordergrund gerückt. Diese Ansätze zielen darauf ab, die Praxisprozesse im Umgang mit und der Gestaltung von Heterogenität grundlegend zu verändern und pädagogische Praktiken zu etablieren, die als Grundlage einer gerechten und inklusiven Bildungslandschaft dienen.

3.1 Universal Design for Learning (UDL)

UDL ist ein pädagogisches Konzept, das darauf abzielt, Lernumgebungen so zu gestalten, dass sie für alle Lernenden zugänglich und ansprechend sind. Es basiert auf drei Prinzipien:

- **Multiple Mittel der Darstellung:** Informationen und Inhalte müssen auf verschiedene Arten präsentiert werden, um den unterschiedlichen Wahrnehmungs- und Verarbeitungsweisen der Lernenden gerecht zu werden.
- **Multiple Mittel der Handlung und Ausdruck:** Lernende müssen verschiedene Möglichkeiten haben, ihr Wissen und ihre Fähigkeiten zu zeigen, z. B. durch mündliche, schriftliche oder praktische Aufgaben.
- **Multiple Mittel der Motivation:** Lernumgebungen sollen die Interessen der Lernenden wecken und ihre Motivation durch abwechslungsreiche und relevante Inhalte und Aktivitäten fördern.

Während das UDL die Notwendigkeit hervorhebt, Lernumgebungen so zu gestalten, dass sie den Bedürfnissen aller Schüler:innen gerecht werden, geht das Konzept der Diklusion einen Schritt weiter, indem es den Einsatz digitaler Medien als integralen Bestandteil einer inklusiven Bildung betrachtet. Es stellt sich somit die Frage, inwiefern digitale Tools die schulische Inklusion unterstützen können und welche Herausforderungen hierbei zu bewältigen sind.

3.2 Diklusion

Diklusion kombiniert die Ansätze der Inklusion mit den Möglichkeiten digitaler Technologien. Es zielt darauf ab, Bildung inklusiv zu gestalten und den unterschiedlichen Bedürfnissen und Fähigkeiten der Schüler:innen gerecht zu werden. Digitale Technologien ermöglichen es, Lernmaterialien und -ansätze flexibel und ressourceneffizient zu gestalten (Meyer et al. 2014). Diklusion betont die grundlegende Wertvorstellung, dass Bildung inklusiv und zugänglich für alle sein sollte,

und bietet einen Rahmen für den produktiven Umgang mit Heterogenität (Böttinger & Schulz, 2023).

Im Kontext der Diklusion zeigt sich außerdem, dass die digitale Transformation im Schulwesen nicht nur technische, sondern auch organisationale und strategische Herausforderungen mit sich bringt. Diese Herausforderungen spiegeln sich in der sogenannten VUCA-Welt wider, in der Bildungsinstitutionen nicht nur auf technologische, sondern auch auf gesellschaftliche Veränderungen reagieren müssen. Angesichts dieser Transformationsprozesse stellt sich die Frage nach geeigneten Führungsansätzen, die sowohl die technologischen als auch die pädagogischen Herausforderungen einer inklusiven Bildung in der VUCA-Welt systematisch adressieren können. Um diesen vielschichtigen Herausforderungen zu begegnen, bedarf es eines grundlegenden Perspektivwechsels in der Art und Weise, wie wir über das Verhältnis von digitalen und analogen Prozessen in der Bildung nachdenken. Daher widmet sich das folgende Kapitel der Frage, warum der Übergang von einem Ergänzungs- zu einem Verzahnungsparadigma für die Gestaltung zeitgemäßer Primarstufenbildung zentral ist.

4 Heterogenität, Digitalität und Primarstufenbildung: Vom Ergänzungs- zum Verzahnungsparadigma

Angesichts der sich im Zuge der Mediatisierung verändernden gesellschaftlichen Systeme und kulturellen Praktiken ist die bisherige Vorstellung einer analogen Welt, die durch eine digitale Welt ergänzt wird, kaum mehr aufrechtzuerhalten. Statt diesem Ergänzungsparadigma ist für die Gestaltung des Grundschulunterrichts der Übergang zu einem Verzahnungsparadigma hilfreich (Irion, 2023):

Die im erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Denken noch häufig wahrzunehmende Kluft zwischen digitalen und nicht-digitalen Themenfeldern der Grundschulpädagogik muss zunehmend kritisch betrachtet werden, da immer mehr kulturelle Prozesse durch digitale Phänomene beeinflusst werden. In der Vorstellung, dass analoge Praxen nun einfach durch digitale ergänzt werden, wird die veränderte Lebenswelt außerhalb der Schule nur unzureichend berücksichtigt. Im Verzahnungsparadigma werden zentrale Inhalte der Grundschulpädagogik und -forschung zunehmend im Zusammenhang mit Digitalität betrachtet. So sind im Hinblick auf Schulentwicklung und Heterogenität immer auch die Digitalität und die damit verbundenen veränderten kulturellen Praxen, sozio-kulturellen Voraussetzungen und neuen didaktischen Möglichkeiten etwas durch Lernkulturen in der Digitalität (Irion & Knoblauch 2021) mitzudenken. Vor diesem Hintergrund stellt der vorliegende Beitrag einen Impuls zur Verzahnung der Digitalität mit den Domänen Schulentwicklung, Leadership und Heterogenität dar.

5 Schulentwicklung und Leadership im Kontext von Digitalität und Heterogenität

Marshall Ganz definiert Leadership als „Verantwortung dafür [...], andere in die Lage zu versetzen, ein gemeinsam verfolgtes Ziel auch unter bisher unbekanntem Bedingungen zu erreichen“ (Ganz, 2010, S. 1). Diese Herausforderung, unter unbekanntem Bedingungen zu agieren, führt unmittelbar zur Relevanz von Klafkis Ansatz, der Bildung im Kontext zentraler Probleme der Gegenwart und Zukunft.

„Gegenwarts- und zukunftsorientierte Bildung [muss] heute als [...] Bewusstsein von zentralen Problemen der Gegenwart und – soweit voraussehbar – der Zukunft verstanden werden [...], verbunden mit der Einsicht in die Mitverantwortlichkeit aller angesichts solcher Probleme und mit der Bereitschaft, an ihrer Bewältigung mitzuwirken“ (Klafki, 1993, S. 21).

Diese Perspektive korrespondiert mit modernen Leadership-Ansätzen wie Distributed Leadership (Lumby, 2020; Spillane, 2006), die die kollektive Verantwortung betonen, sowie mit der Notwendigkeit, Visionen für eine VUCA-Welt zu entwickeln, wobei die Komplexität und Verflechtung der Herausforderungen stets berücksichtigt werden müssen.

Klafki selbst nutzt diese Beschreibung zur Erklärung der von ihm definierten epochaltypischen Schlüsselprobleme. Fast alle dieser Schlüsselprobleme berühren dabei die Aspekte der Heterogenität bzw. der Digitalität:

- Nationalitätsprinzip / Kulturspezifität und Interkulturalität
- gesellschaftlich produzierte Ungleichheit
- das Verhältnis zwischen den Geschlechtern bzw. gleichgeschlechtliche Beziehungen
- Gefahren und Möglichkeiten der neuen technischen Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien

Im Kontext dieser Schlüsselprobleme und globalen Veränderungsprozesse stehen Schulen vor Herausforderungen, die durch die Wirkungsmechanismen einer Kultur der Digitalität geprägt sind (Stalder, 2019). Diese Veränderungsprozesse gehen über das Technische hinaus und umfassen Kultur und Gesellschaft als Ganzes (Breitschaft et al., 2023, S. 10). Dies spiegelt sich beispielsweise in veränderten Lern- und Lehrkulturen im Kontext der Digitalität wider: die Kommunikationskultur innerhalb der Schulen verändert sich, Lernorten und -zeiten werden entgrenzt, Leistungs- und Prüfungskulturen wandeln sich auch im Kontext von künstlicher Intelligenz, und das Rollenverständnis muss neu gedacht werden (Irion & Knoblauch, 2021, S. 134–141). Vor diesem Hintergrund gilt es, die Potenziale einer Kultur der Digitalität für die Bewältigung dieser Herausforderungen zu nutzen. Die genauen Entwicklungsbedarfe werden noch im Kontext der Studieneinblicke näher beleuchtet. Digital Leadership spielt in diesem Prozess eine zentrale Rolle und wird von Breitschaft et al. (2023) mit Blick auf die domänenspezifischen Logiken von Bildungsinstitutionen als Digital Leadership for Education konkretisiert.

Dabei wird verdeutlicht, dass Schule als Teil der Gesellschaft „mit einer Vielzahl von spannungsgeladenen Anforderungen zu tun [hat]“ (Breitschaft et al., 2023, S. 10), die auch ein Umdenken in der Art und Weise erfordern, wie Schulen sich selbst organisieren und mit welchen Strukturen sie operieren. „Folglich ist schulische Führung herausgefordert, auf diese neuen Anforderungen zu reagieren, auch dann, wenn sie selbst digital enthaltsam ist“ (Breitschaft et al., 2023, S. 11).

Die von Breitschaft et al. herausgearbeiteten Hauptaspekte von Digital Leadership in Education, *Schulen digital führen und Schulen in digitalen Zeiten führen* (Breitschaft et al., 2023), verdeutlichen, dass es sowohl um die interne Anwendung digitaler Werkzeuge zur Verbesserung und Umgestaltung der Lehr-, Lern- und Organisationsprozesse geht, als auch um die Anpassung der Schulführung an die gesellschaftlichen Veränderungen, die u. a. durch die Digitalisierung bedingt sind. Dies beinhaltet die Vorbereitung der Schüler:innen auf die durch VUCA-Charakteristika geprägte Welt. Als entscheidender Punkt wird die Abkehr von traditionellen, stark hierarchischen Führungskonzepten angesehen hin zu einem verteilten Führungsverständnis oder „distributed leadership“ (Lumby, 2020; Spillane, 2006), das die Verantwortung und Entscheidungsmacht je nach Expertise auf einzelne Personen oder Gruppen verteilt. Dieser Ansatz erkennt an, dass die für eine effektive (digitale) Transformation erforderlichen Kompetenzen und Expertisen über verschiedene Akteur:innen innerhalb der Organisation verteilt sind und betont die Bedeutung einer gemeinschaftlich-partizipativen Herangehensweise an die Schulentwicklung.

Digital Leadership in Education stellt demnach eine ganzheitliche Schulentwicklungspraxis dar. Ein entsprechendes Modell hierfür entwickelten Eickelmann und Gerick (2018). Gerick, Tulowitzki und Oelkers (2023) charakterisieren die Erweiterung der ursprünglichen Trias der Schulentwicklung von Rolff (2012, 2016) wie folgt:

- *Organisationsentwicklung*: Bezieht sich auf die Schaffung der notwendigen organisatorischen Voraussetzungen für den erfolgreichen Einsatz digitaler Medien in Schulen. Dazu gehört die Festlegung von Zielen für die Nutzung digitaler Medien, die Anpassung der Infrastruktur und die Sicherstellung der Verfügbarkeit von Ressourcen.
- *Unterrichtsentwicklung*: Konzentriert sich auf die Entwicklung und den Einsatz von Lern- und Lehrformen mit digitalen Medien für die Anbahnung von fachlichen und digitalitätsbezogenen Kompetenzen.
- *Personalentwicklung*: Betont die Bedeutung der Kompetenzentwicklung bei Lehrkräften in den Bereichen Didaktik, Pädagogik und Technik.
- *Kooperationsentwicklung*: Hebt die Wichtigkeit der Zusammenarbeit sowohl innerhalb der Schule als auch mit externen Partner:innen hervor.
- *Technologieentwicklung*: Fokussiert auf die Ausstattung von Schulen mit der notwendigen technischen Infrastruktur. Dies beinhaltet die Bereitstellung qualitativ hochwertiger Geräte, die Abstimmung der Technik auf die pädagogischen Bedürfnisse und einen zuverlässigen technischen Support. (Gerick, Tulowitzki und Oelkers 2023, S. 123)

Digital Leadership spielt in jeder dieser Dimensionen eine entscheidende Rolle, indem es Vision, Richtung und Unterstützung für die Veränderungsprozesse bietet, während umgekehrt die Schulentwicklung den Rahmen und die Strukturen schafft, in denen sich effektives Führungshandeln entfalten kann. Diese wechselseitige Beziehung unterstreicht die Notwendigkeit, Leadership-Kompetenzen als integralen Bestandteil einer ganzheitlichen digitalen Schulentwicklung zu betrachten, während im Zentrum dieser Dimensionen die Lernenden stehen. Neuere Forschungsergebnisse zu Leadership im Bildungskontext (hierzu insbesondere Anders et al., 2021; Autenrieth, 2024; Tulowitzki & Pietsch, 2020) machen dabei immer deutlicher, dass effektive Führung signifikante positive Auswirkungen auf Bildungsergebnisse und damit auf die Gesellschaft hat. Mit dem Modell des *Lernzentrierten Leitungshandelns* (Leadership for Learning) legen Tulowitzki und Pietsch (2020) ein Modell für den deutschsprachigen Raum vor, welches die Zusammenhänge zwischen Schulleitungshandeln und Lehr- sowie Lernqualität erklärt (s. Abb. 1). Es zeigt auf, wie Leitungsstrategien (links: Führung) die Arbeitsbedingungen sowie die Motivation und das Commitment der Lehrkräfte (Mitte links) beeinflussen und über das daraus resultierende Schul- und Unterrichtshandeln (Mitte rechts) indirekt auf die Schüler:innenleistungen (rechts) Einfluss hat.

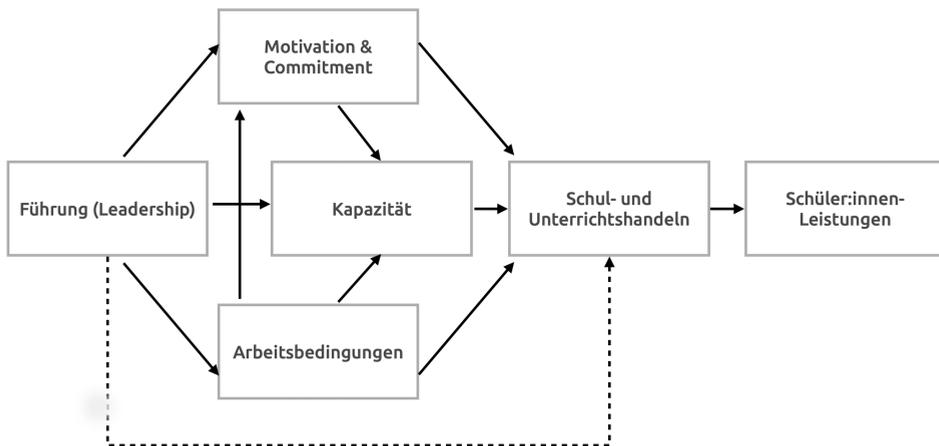


Abb. 1: Wirkungen von Leitungshandeln auf innerorganisatorische Faktoren, Schul- und Unterrichtshandeln sowie Schüler:innenleistung (eigene Darstellung nach Leithwood & Jantzi, 2006, S. 204)

Vor diesem Hintergrund ist es von zentraler Bedeutung, Schulleitungen und Lehrkräfte zu befähigen, flexibel auf die Herausforderungen und Chancen u. a. der Digitalisierung zu reagieren und eine Kultur zu fördern, die das Lehren und Lernen und die Teilhabe in einer digital geprägten und gestaltbaren Welt (Irion, 2020) auch unter der Voraussetzung des Umgangs mit Heterogenität unterstützt. Dies eröffnet mit Blick auf pädagogisch-didaktische Konzepte wie Diklusion (Schulz & Böttlinger, 2021) oder UDL (Rose & Meyer, 2002) eine Chance, um die Vielfalt und Heterogenität innerhalb von Lerngemeinschaften anzuerkennen und zu fördern. Wie

bereits oben dargestellt, betont der Begriff der Heterogenität die Unterschiedlichkeit innerhalb einer Gruppe, ohne diese Unterschiede zu werten. Im Bildungsbereich bezieht sich Heterogenität daher meist auf die Vielfalt der Lernvoraussetzungen und -bedürfnisse der Schüler:innen. Dazu zählen beispielsweise unterschiedliche Lerngeschwindigkeiten, Vorkenntnisse, Interessen, kulturelle Hintergründe und sozioökonomische Bedingungen. Heterogenität in der Schule zu erkennen bedeutet, Lehr- und Lernprozesse so zu gestalten, dass sie auf die individuellen Bedürfnisse und Fähigkeiten der Lernenden eingehen. Die Vielfalt der Akteur:innen in Bildungseinrichtungen kann damit nicht nur eine Herausforderung, sondern auch eine Chance für innovative und inklusive Schulentwicklung darstellen. Gerade im Kontext des digitalen Wandels und weiterer Transformationsprozesse kann die Nutzung diverser Perspektiven und Kompetenzen zu kreativeren Lösungsansätzen und einer breiteren Akzeptanz von Veränderungsprozessen führen.

Bei der Betrachtung von Heterogenität aus der Perspektive von Leadership macht es daher Sinn, die Perspektive zu weiten und ebenfalls den Begriff der „Diversität“ oder „Vielfalt“ zu betrachten, und zwar mit Blick auf Schüler:innen, aber auch unter Berücksichtigung des weiter oben beschriebenen Konzepts des Distributed Leadership (Schulz & Böttinger, 2022, S. 74 ff.). Das bedeutet für Schulleitungen und die Schulentwicklung, dass nicht nur die Vielfalt der Schüler:innen, sondern auch die Diversität im Kollegium als Ressource für Innovation und Problemlösung in Schulentwicklungsprozessen genutzt werden kann. Vielfalt bzw. Diversität umfasst dabei ein breiteres Spektrum an Dimensionen, einschließlich, aber nicht beschränkt auf Herkunft, Geschlecht, sexuelle Orientierung, Religion oder Behinderung (Gardenswartz & Rowe, 2003). Der Fokus liegt hier nicht nur auf der Anerkennung dieser Unterschiede, sondern auch auf der Haltung gegenüber bzw. der Wertschätzung und aktiven Einbindung dieser Vielfalt, um eine inklusive und bereichernde Umgebung zu schaffen (Charta der Vielfalt e. V., 2017, S. 13 ff.). Diversität betont die Stärke, die in der Unterschiedlichkeit liegt, und wie diese Unterschiede zu Kreativität und Innovation beitragen können (Charta der Vielfalt e. V., 2017, S. 6). Dies ist relevant in allen Bereichen der Schulentwicklung. U.a. Nelson (2014) und Phillips (2014) betonen, dass Gruppen, deren Mitglieder in sinnvoller Weise heterogen sind, z. B. in Bezug auf Fähigkeiten, Vorwissen, Erfahrungen, Sichtweisen auf ein Problem, kulturelle Orientierung usw., ein höheres Innovationspotenzial haben als Teams, deren Mitglieder homogen sind. Für Schulleitungen bedeutet dies konkret, Strukturen zu schaffen, die die vielfältigen Perspektiven und Kompetenzen der Schüler:innen und des Kollegiums aktiv in Entscheidungsprozesse einbinden. Dies kann sich beispielsweise in der Etablierung partizipativer Schulentwicklungsformate² oder der Bildung heterogen zusammengesetzter Arbeitsgruppen für Innovationsprojekte widerspiegeln.

2 Ein Beispiel für ein solches partizipatives Format ist der Rote Salon an der Ernst-Reuter-Schule in Karlsruhe. Dieses wird u. a. in einem Interview, das die Autor:innen des vorliegenden Beitrags mit Schulleiter Micha Pallesche geführt haben, vorgestellt (Autenrieth & Irion 2023).

„Even simply being exposed to diversity can change the way you think. This is not just wishful thinking: it is the conclusion I draw from decades of research from organizational scientists, psychologists, sociologists, economists and demographers“ (Phillips, 2014).

Die Anerkennung und Wertschätzung von Heterogenität und Diversität in Bildungseinrichtungen führen nicht nur zu einer inklusiveren Lernumgebung, sondern setzen auch ein starkes Fundament für die Förderung von Kreativität und Innovation im Rahmen von Lehr- und Lernprozessen, aber auch für den Schulentwicklungsprozess selbst. Indem Schulen Vielfalt als Stärke begreifen, bereiten sie Schüler:innen auf eine Gesellschaft vor, die durch Diversität geprägt ist und in welcher ein empathischer Umgang mit Mitmenschen eine zentrale Rolle spielt. Diese Erkenntnisse bilden eine Brücke zu den von der OECD für das Jahr 2030 formulierten Lernzielen, die ein Empfinden von Sinnhaftigkeit, Neugierde, kritischem Denken und Kreativität als wesentliche Kompetenzen für die Schaffung neuer Werte in einer zunehmend komplexen Welt hervorheben (OECD, o. J., S. 25).

Nach dieser theoretischen Betrachtung von Digital Leadership und Schulentwicklung im Kontext der Digitalität stellt sich nun die Frage, wie sich diese Konzepte in der Praxis der Grundschulen widerspiegeln. Um einen Einblick in den aktuellen Stand zu gewinnen, wurde im Rahmen des vom BMBF geförderten Projekts *LeadCom** (Digital Leadership & Kommunikations- und Kooperationsentwicklung) eine explorative qualitative Studie durchgeführt. Diese fokussiert sich auf drei zentrale Forschungsfragen:

- Wie gestaltet sich der aktuelle Stand der digitalen Schulentwicklung an Grundschulen, insbesondere im Hinblick auf Leadership-Strategien?
- Welche Strategien verwenden Digital Leaders an Grundschulen, um mit den Herausforderungen der Digitalität umzugehen?
- Welche Potenziale und Herausforderungen sehen Digital Leaders beim Einsatz digitaler Medien in der Schule?

Die folgenden Forschungseinblicke sollen dazu beitragen, ein erstes Bild der aktuellen Situation der digitalen Schulentwicklung in der Primarstufe zu zeichnen und mögliche Diskrepanzen zwischen theoretischen Konzepten und praktischer Realität aufzuzeigen.

6 Forschungseinblicke

6.1 Beschreibung des LeadCom Teilprojekts „Digitale Schulentwicklung an Grundschulen“

Im Verbund von elf Hochschulen werden im Projekt LeadCom Fortbildungs- und Beratungsangebote für die Professionalisierung von Schulleitungen und mit digitaler Schulentwicklung befassten Lehrkräften (Digital Leaders) entwickelt und umgesetzt.

Die vorliegende Interviewstudie soll dazu dienen, Einblicke in den aktuellen Stand der (digitalen) Grundschulentwicklung zu geben, wobei der Fokus auf Strategien, Haltungen und Einstellungen der Befragten (Digital Leaders) liegt, die jedoch auch allgemeine Rückschlüsse in Bezug auf Schulentwicklung und Leadership zulassen.

6.2 Methodologisches Vorgehen

Bislang wurden 15 Interviews zwischen August 2023 und Juli 2024 mit „Digital Leaders“ an Grundschulen durchgeführt. Dabei wurden Schulleitungen sowie mit digitaler Schulentwicklung beauftragte Lehrkräfte von zufällig ausgewählten Grundschulen befragt. Dies ergab ca. 13 Stunden Audiomaterial, welches im Volltext transkribiert wurde. Im Anschluss wurden 10 Interviews mittels Theoretical Sampling für eine tiefergehende Analyse ausgewählt. Theoretical Sampling ist eine Methode der Stichprobengewinnung aus der qualitativen Sozialforschung (Strübing, 2018), die auf eine umfassende und detaillierte Entwicklung von theoretischen Konzepten abzielt, statt auf statistische Repräsentativität (Strübing, 2021, S. 33; Breuer et al., 2019, S. 156).

Die Datenerhebung erfolgte mittels Leitfadeninterviews, da diese eine offene und trotzdem strukturierte Gesprächsform zulassen (Flick, 2007). Der Fokus der Leitfäden lag auf der digitalen Schulentwicklung, einschließlich der Herausforderungen und Potenziale der Digitalisierung für Lehr- und Lernkulturen, spezifische Mechanismen der Schulentwicklung an den Schulen der Führungspersonen sowie Strategien im Umgang mit divergenten Ansichten zu Digitalisierung bzw. Digitalität.

Die 10 ausgewählten Interviews wurden einer qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2022) mithilfe induktiver und deduktiver Kategorienbildung unterzogen. Diese Auswertungsmethode hat zum Ziel, fixierte Kommunikation (Texte) systematisch, regel- und theoriegeleitet zu analysieren, um Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation zu ziehen (Mayring, 2022, S. 13).

6.3 Darstellung der Ergebnisse

6.3.1 Kategorien

Im Rahmen der Interviewauswertung entstand ein umfangreiches Codesystem (s. Tab. 1). Für die Analysen in diesem Beitrag wird der Fokus auf die Kategorie der Schulentwicklung und ihre Subkategorien gelegt. Ihre Entwicklung erfolgte deduktiv, basierend auf den dargelegten theoretischen Rahmenbedingungen zur digitalen Schulentwicklung, wie sie von Gerick, Tulowitzki und Oelkers (2023) beschrieben und in Kapitel 4 skizziert wurden. Die Forschungsergebnisse sollen im Folgenden anhand dieser fünf Dimensionen der Schulentwicklung dargestellt werden.

Tab. 1: Codesystem mit Subcodes

Codes	Subcodes
Schulentwicklung (theoriegeleitet)	<ul style="list-style-type: none"> - Unterrichtsentwicklung - Organisationsentwicklung - Personalentwicklung - Technologieentwicklung - Kooperationsentwicklung
Chancen von Digitalisierung	-
Grundschulspezifika	-
Herausforderungen von Digitalisierung	<ul style="list-style-type: none"> - Überforderung - Zeitmangel - Bedenken und Widerstände
Leadership (theoriegeleitet)	<ul style="list-style-type: none"> - Transaktionales Leadership - Transformationales Leadership
Medienentwicklungsplan	-
Rollenverständnis und Aufgaben der Digital Leaders	-
Strategien bei der digitalen Schulentwicklung	-
Verständnis von Digitalisierung und Digitalität	<ul style="list-style-type: none"> - Auswirkungen von Digitalisierung und Digitalität auf Lehren und Lernen (theoriegeleitet) <ul style="list-style-type: none"> o Verbesserung o Umgestaltung - Ergänzungsparadigma statt Verzahnungsparadigma (theoriegeleitet) - Effizienzsteigerung - Auswirkungen von Digitalisierung und Digitalität auf die Kommunikation in der Schulgemeinschaft - Auswirkungen von Digitalisierung und Digitalität auf die Organisation Schule
Vision und Schulkultur	<ul style="list-style-type: none"> - Haltung/Einstellungen - Regelung von Entscheidungsprozessen - Partizipation <ul style="list-style-type: none"> o pro o contra
Wege der Professionalisierung	<ul style="list-style-type: none"> - Fortbildungen (Fortbildungserfahrungen&-Praxis) - Zusammenarbeit, Kooperationen und Netzwerke
Wünsche und Bedarfe	- Wünsche an Fortbildungen

6.3.2 Technologieentwicklung

Diese Kategorie steht bei allen befragten Schulen im Vordergrund, wobei ein Großteil der Schulen ihre technische Ausstattung positiv bewertet. Die Fortschritte in diesem Bereich wurden insbesondere durch finanzielle Unterstützungsangebote (z. B. DigitalPakt Schule) und die Entwicklung von Medienentwicklungsplänen (MEP) vorangetrieben. Die Erstellung des MEP wurde von den Digital Leaders unterschiedlich bewertet: Während einige diese als förderlich für die Schulentwicklung sahen, empfanden andere sie als zusätzliche Belastung.

6.3.3 Unterrichtsentwicklung

Alle Digital Leaders zeigen sich offen gegenüber der Digitalisierung, wobei die Meinungen zum Einsatz digitaler Medien im Unterricht variieren. Während einige die Vorteile ihrer technischen Ausstattung hervorheben, betonen andere, dass es insbesondere in der Grundschule wichtig sei, dass *„schon die grundlegenden Fertigkeiten, wie: ich schreibe mit Stift und Hand in ein Heft“* (B-01, Pos. 98) gefördert werden und sehen das Digitale eher als Ergänzung zum Analogen. Digitale Medien werden im Rahmen des Unterrichts von den meisten Befragten hauptsächlich dafür genutzt, das Analoge zu ersetzen, wie z. B. digitale Arbeitsblätter einzusammeln oder um analoge Möglichkeiten des Unterrichtens zu erweitern (z. B. der Klasse ein Video mit dem iPad zeigen). Häufig genannte Potenziale des Einsatzes digitaler Medien stellen Effizienzsteigerung, Möglichkeiten der organisatorischen Optimierung oder die Kommunikation (insbesondere mit Eltern) dar.

6.3.4 Organisationsentwicklung

Die Spannweite genannter Strategien der Organisationsentwicklung reicht von ersten Ansätzen der Beteiligung des Kollegiums bei Konferenzen durch Transparenz oder kollaboratives Arbeiten bis hin zur kompletten Ablehnung von Partizipation. Häufig werden in diesem Zusammenhang Herausforderungen genannt, die vielfältigen Perspektiven der Eltern oder Kolleg:innen zu berücksichtigen, wie z. B. fehlende Zeit für Schulentwicklungsaufgaben. Auch die Notwendigkeit, die Schule effizient zu *verwalten* und zu leiten, wird als Begründung dafür angeführt, dass nicht alle Beteiligten in Entscheidungsprozesse eingebunden werden können.

6.3.5 Personalentwicklung

Die Digital Leaders beschreiben verschiedene Ansätze zur Personalentwicklung an ihren Schulen, z. B. schulinterne Fortbildungen innerhalb der Gesamtlehrer:innenkonferenzen. Die Fortbildungen konzentrieren sich dabei oft auf die Anwendung spezifischer Hard- oder Software, mit einem Fokus auf praktische Anwendungsmöglichkeiten wie z. B. die Bedienung des iPads und die Nutzung spezifischer Apps. Die Erfahrungen mit besuchten Fortbildungsangeboten variieren: Während

manche diese als bereichernd empfinden, kritisieren andere sie als nicht auf ihre Bedürfnisse zugeschnitten sowohl im Sinne von Überforderung als auch von Unterforderung.

6.3.6 Kooperationsentwicklung

Der Fokus im Bereich der Kooperationsentwicklung liegt auf der Zusammenarbeit mit Schulträgern für die Beschaffung neuer Ausstattung und der Erstellung des Medienentwicklungsplans sowie auf der Kooperation mit externen IT-Partner:innen z. B. für das Gerätemanagement. Einige Schulleitungen halten einen Austausch mit anderen Schulen zur Förderung der digitalen Schulentwicklung für relevant.

7 Diskussion

Die Auswertung der Interviewstudie deutet darauf hin, dass ein vorherrschendes Verständnis von Digitalisierung existiert, dass sich hauptsächlich auf technische und anwendungsbezogene Aspekte konzentriert (Technologieentwicklung), während kulturelle Veränderungen sowie Veränderungen im Lehren und Lernen (Unterrichtsentwicklung) weniger berücksichtigt werden. Ein solcher Fokus auf die technischen Aspekte findet sich in mehreren Dimensionen der Schulentwicklung wieder. Im Folgenden sollen die Forschungsergebnisse, insbesondere anhand der Unterrichts-, Organisations-, Personal- und Kooperationsentwicklung in den theoretischen Rahmen eingeordnet und diskutiert werden.

7.1 Unterrichtsentwicklung

Deeper Learning (Sliwka & Klopsch, 2022), veränderte Lernkulturen in der Digitalität (Irion & Knoblauch, 2021) sowie die Entgrenzung von Fach- und Zeitstrukturen des Unterrichts (Pallesche, 2023, S. 164) sind Konzepte, die auf die Veränderungen von Unterricht im Kontext der Digitalität eingehen sowie Aspekte der Heterogenität einbeziehen. An den befragten Schulen werden jedoch kaum Veränderungen in den Lehr- und Lernkulturen angesprochen und die Potenziale des Einsatzes digitaler Medien für den Unterricht werden wenig genutzt.

Wie Hattie im Interview mit Prenzel (2023) betont, werden die Potenziale neuer Technologien insbesondere in der sozialen Interaktion von Schüler:innen realisiert (Prenzel, 2023), also insbesondere dort, wo Aspekte einer Kultur der Digitalität im Sinne Stalders (2019) genutzt werden, wie im kooperativen Lernen, das u. a. den Aspekt der Gemeinschaftlichkeit betont. Die Ergebnisse der Untersuchung weisen aber darauf hin, dass digitale Medien dort, wo sie ihr Potenzial entfalten könnten, z. B. bei kooperativen Lernformen, wenig genutzt werden. Dies deckt sich mit den Ergebnissen des Deutschen Schulbarometers (2021). In der repräsentativen Befragung von über 1000 Lehrkräften wurde festgestellt, dass „[n]ur jeder Vierte (26%)

[...] digitale Möglichkeiten für kooperative Lernformen wie Gruppenarbeit“ (Robert Bosch Stiftung, 2021, S. 20) nutzt.

7.2 Organisationsentwicklung

Es wurde bereits herausgearbeitet, dass Formen verteilter Verantwortung (Distributed Leadership; Lumbly, 2020; Spillane, 2006) sowie partizipative Strukturen sich besonders günstig auf den Umgang mit aktuellen und künftigen gesellschaftlichen Transformationsprozessen auswirken. Bezogen auf die Aspekte Heterogenität und Inklusion heben auch Schulz & Böttinger (2022) die veränderten Ansprüche von Bildung durch gesellschaftliche Transformationsprozesse hervor und weisen darauf hin, dass Führungskonzepte, die den Anspruch haben, diesem steten Wandel begegnen zu können, das Einzelkämpfertum von Schulleitungen infrage stellen (Schulz & Böttinger, 2022, S. 82).

Partizipative Entwicklungsprozesse sind an den befragten Grundschulen jedoch selten und damit verbunden werden häufig eher die Herausforderungen als die Potenziale einer gemeinschaftlichen Weiterentwicklung der Schule unter Einbezug heterogener Perspektiven betont.

7.3 Personalentwicklung

Cramer, Johannmeyer & Drahmman (2019) untersuchten im Auftrag der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) das Fortbildungsverhalten von Lehrkräften. Sie konnten zeigen, dass zeitliche Engpässe das größte Hindernis für die Teilnahme an Fort- und Weiterbildungsangeboten darstellten. Laut der 2022 durchgeführten KWIK-Studie ((Kontinuität und Wandel der Schule in Krisenzeiten; Gogolin et al., 2022, S. 10) griffen Lehrkräfte während der pandemiebedingten Einschränkungen 2020 und 2021 vornehmlich auf informelle und autodidaktische Lernformate zurück und sahen auch danach die Notwendigkeit nicht, sich mit digitalen Themen zu beschäftigen. Die vorliegende Studie kann eine Verstärkung dieses Trends jedoch nicht bestätigen. Weder synchrone noch asynchrone Online-Fortbildungen werden als Möglichkeit zur Personalentwicklung genannt, obwohl sie eine räumlich sowie zeitlich flexible und umfassende Weiterbildung ermöglichen könnten und dies trotz zahlreicher Hinweise auf knappe Zeitressourcen. Es dominieren systematische und unsystematische Angebote, die durch Kolleg:innen (auch bedarfsorientiert) oder durch externe Expert:innen für das gesamte Kollegium an der Schule durchgeführt werden.

7.4 Kooperationsentwicklung

Es existieren zahlreiche Konzepte für partizipative Formate und kooperative Ansätze, die den Bedürfnissen einer sich rasch wandelnden Gesellschaft und den daraus resultierenden Herausforderungen an Schulentwicklung gerecht werden. Sei es auf der Ebene des Unterrichts, z. B. in Form von offenem Unterricht (Peschel,

2019), Lerninseln (lerninseln.com), konkreten Ideen wie „Tonis Welt“ (Hauck-Thum & Pallesche, 2022, S. 34f.) oder auf der Ebene der Schulentwicklung, wie das innovative Format „Roter Salon“ an der Ernst-Reuter-Schule in Karlsruhe (Hauck-Thum & Pallesche, 2022, S. 34f.).

An den in der Interviewstudie befragten Schulen finden sich jedoch keine solcher Konzepte wieder. Die Kooperationen an den befragten Schulen gehen selten über die Zusammenarbeit mit IT-Firmen oder Schulträgern hinaus. Kooperationen mit Eltern sind selten und werden teilweise abgelehnt. Auch die Kooperation innerhalb des Kollegiums spielt kaum eine Rolle. Das ist ein Trend, der auch von Gerick, Tulowitzki & Oelkers (2023) festgestellt wurde bei einer Analyse von ICILS-Daten im Vergleich zwischen 2013 und 2018. Der Unterschied ist dabei signifikant und kann bislang nicht erklärt werden (Gerick et al., 2023, S. 135).

8 Ausblick und Fazit

Die Primarstufe steht vor Transformationsherausforderungen, die sich besonders deutlich an den Phänomenen Digitalität und Heterogenität zeigen. Die theoretischen Betrachtungen verdeutlichen, dass diese Entwicklungen als VUCA-Phänomene eng miteinander verwoben sind und das gesamte Bildungssystem durchdringen. Eingebettet in den Metaprozess der Mediatisierung sind ihre Auswirkungen weder räumlich noch zeitlich in ihren sozialen und kulturellen Folgen begrenzt (Krotz, 2007; S. 11). Sie durchdringen alle Ebenen schulischer Praxis – von individuellen Lernprozessen über organisationale Strukturen bis hin zu kulturellen Praktiken. Sie verändern, wie Menschen miteinander kommunizieren, arbeiten und lernen. Dies manifestiert sich in der Schule nicht nur in neuen technischen Möglichkeiten, sondern vor allem in veränderten Kompetenzanforderungen und Bildungszielen: Schüler:innen müssen auf eine digital geprägte und gestaltbare Welt (Irion, 2020) vorbereitet werden, in der Kompetenzen wie kritisches Denken, Problemlösefähigkeit und Kreativität zentral sind (OECD, o. J., S. 25). Die notwendigen Transformationsprozesse betreffen dabei viele Bereiche des schulischen Lernens und Lehrens im Kontext der Digitalität: von der Entgrenzung von Lernorten und -zeiten über die Anpassung von Leistungs- und Prüfungskulturen bis hin zu einem veränderten Rollenverständnis (Irion & Knoblauch, 2021). Während diese Veränderungen durch aktuelle Entwicklungen wie Künstliche Intelligenz noch dringlicher werden, verdeutlicht die vorliegende Untersuchung, dass eine tatsächliche Veränderung in der Schulpraxis bisher nur ansatzweise stattfindet.

Es besteht eine deutliche Diskrepanz zwischen den theoretisch beschriebenen Potenzialen digitaler Transformation und ihrer praktischen Realisierung in der schulischen Praxis: Digitalität wird hauptsächlich technisch gedacht und digitale Medien werden vorrangig substituierend statt transformativ eingesetzt. Bereits vor sechs Jahren stellte auch Knaus (2018, S. 14) nach Hospitationen an fast 200 Grundschulen fest, dass digitale Medien im Regelunterricht selten aktiv-konstruierend, sondern meist passiv-rezeptiv zum Präsentieren, zur Recherche oder zum

Lesen von PDFs genutzt werden. Dass dies kein spezifisches Problem der Grundschule ist, zeigen auch die Ergebnisse der ICILS 2018, die für die Sekundarstufe ähnliche Befunde dokumentieren (Eickelmann & Labusch, 2019). Weiterhin findet das von Irion (2023) beschriebene Verzahnungsparadigma bislang wenig Resonanz. Veränderte Lehr-Lernkulturen werden an den untersuchten Grundschulen noch nicht in der wünschenswerten Breite diskutiert. Auch diese Erkenntnisse reihen sich in frühere Forschungsergebnisse ein: Bereits 2013 zeigten Breiter et al., dass die Integration digitaler Medien an Grundschulen nicht automatisch zu einer veränderten Lehr-Lernkultur führt, sondern Lehrkräfte häufig in bewährten Routinen verharren und digitale Medien eher oberflächlich integrieren, als diese für eine Veränderung der pädagogischen Praxis zu nutzen. (Breiter et al., 2013, S. 259) Aus den theoretischen Überlegungen und der empirischen Untersuchung ergeben sich wichtige Forschungsdesiderate:

1. Während bereits lange existierende Konzepte wie Universal Design for Learning (UDL) oder auch Diklusion vielversprechende Ansätze für die systematische Verzahnung von Digitalität und Heterogenität in der Schulentwicklung bieten, ist bisher wenig erforscht, wie diese besser in die Professionalisierung von Lehrkräften einfließen und damit einen Beitrag zur Schulentwicklung leisten können (Schulz, 2021; Böttinger & Schulz, 2023).
2. Weiterhin ergibt sich ein Bedarf nach der Erforschung, wie die Einflüsse von Digitalität und Heterogenität im Zusammenspiel mit innovativen, agilen und für eine VUCA- Welt geeigneten Formen von Leadership in die Praxis von Grundschulen Einzug finden können. Die vorgestellten Forschungsergebnisse deuten darauf hin, dass eben jene Führungsansätze bislang noch selten in der Praxis umgesetzt werden und das Innovationspotenzial heterogener Teams kaum systematisch genutzt wird. Eine weitere Herausforderung besteht darin, dass viele schulische Führungskräfte nicht systematisch für die Führung von Teams ausgebildet werden. (Anders et al., 2021; Tulowitzki et al., 2019)

Vor diesem Hintergrund soll daher aufbauend auf den vorgestellten Ergebnissen eine Delphi-Studie (Häder, 2014; Niederberger & Renn, 2019) konzipiert und durchgeführt werden, um durch Konsensbildung unter Expert:innen aus Schule und Wissenschaft praxisrelevante Konzepte und Ideen zu identifizieren, um dem skizzierten Status Quo zu begegnen. Darauf aufbauend soll ein Online-Fortbildungsmodul für Digital Leaders entwickelt werden, das sie bei der Gestaltung dieser komplexen Transformationsprozesse unterstützt. Ziel ist es dabei, durch die Verbindung von Forschung und Praxis einen Beitrag zur Überwindung der aufgezeigten Diskrepanz zwischen theoretischen Potenzialen und praktischer Umsetzung zu leisten und Grundschulen bei der Entwicklung partizipativer Führungsstrukturen zu unterstützen, die den Herausforderungen von Digitalität und Heterogenität gerecht werden.

* Finanziert durch die Europäische Union – NextGenerationEU und gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung. Die geäußerten Ansichten und Meinungen sind ausschließlich die des Autors/der Autorin und spiegeln nicht unbedingt die Ansichten der Europäischen Union, Europäischen Kommission oder des Bundesministeriums für Bildung und Forschung wieder. Weder Europäische Union, Europäische Kommission noch Bundesministerium für Bildung und Forschung können für sie verantwortlich gemacht werden.

Literatur

- Anders, Y., Daniel, H.-D., Hannover, B., Köller, O., Lenzen, D., McElvany, N., Seidel, T., Tippelt, R., Wilbers, K., & Wößmann, L. (2021). *Führung, Leitung, Governance: Verantwortung im Bildungssystem* (vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V., Hrsg.). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830994008>
- Autenrieth, N. (2024). Digital Leadership und Schulentwicklung. Zentrale Merkmale und Praxen erfolgreichen Digital Leaderships in einer Kultur der Digitalität. *Medienimpulse*. <https://doi.org/10.21243/mi-01-24-19>
- Autenrieth, N., & Irion, T. (2023). „Wir brauchen ein verändertes Führungsverständnis“. Wie Schulen Entwicklungsprozesse starten können. *on. Lernen in der digitalen Welt, Leadership* (15/2023).
- S. Baecker, D. (2017). Wie verändert die Digitalisierung unser Denken und unseren Umgang mit der Welt?: Ausgangspunkte einer Theorie der Digitalisierung. In R. Gläß & B. Leukert (Hrsg.), *Handel 4.0* (S. 3–24). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-53332-1_1
- Bennis, W. G., & Nanus, B. (1985). *Leaders: The strategies for taking charge* (Nachdr.). Harper & Row.
- Böttinger, T., & Schulz, L. (2023). Teilhabe an digital-inkluisiven Bildungsprozessen—Das Universal Design for Learning diklusiv als methodisch-didaktischer Unterrichtsrahmen. *QfI – Qualifizierung für Inklusion. Online-Zeitschrift zur Forschung über Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte*, 5(2). <https://doi.org/10.21248/qfi.122>
- Breiter, A., Aufenanger, S., Averbek, I., Welling, S., Wedjelek, M., VISTAS Verlag & Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). (2013). *Medienintegration in Grundschulen: Untersuchung zur Förderung von Medienkompetenz und der unterrichtlichen Mediennutzung in Grundschulen sowie ihrer Rahmenbedingungen in Nordrhein-Westfalen*. Vistas
- Breitschaft, J., Burri, E., Röhl, T., & Wespi, N. (2023). Einleitung und Begriffsklärung. In T. Röhl, J. Breitschaft, E. Burri, & N. Wespi (Hrsg.), *Digital Leadership – Schulen im digitalen Wandel führen* (1. Auflage). hep.
- Breuer, F., Muckel, P., & Dieris, B. (2019). Der Werkzeugkasten der Reflexiven Grounded Theory. In F. Breuer, P. Muckel, & B. Dieris (Hrsg.), *Reflexive Grounded Theory* (S. 129–354). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22219-2_6

- Budde, J. (2023). Heterogenität: Entstehung, Begriff, Abgrenzung. In T. Bohl, J. Budde, & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht: Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen*. Julius Klinkhardt.
- Capp, M. J. (2017). The effectiveness of universal design for learning: A meta-analysis of literature between 2013 and 2016. *International Journal of Inclusive Education*, 21(8), 791–807. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1325074>
- Charta der Vielfalt e.V. (Hrsg.). (2017). *Vielfalt, Chancengleichheit und Inklusion. Diversity Management in öffentlichen Verwaltungen und Einrichtungen*. https://www.charta-der-vielfalt.de/fileadmin/user_upload/Studien_Publikationen_Charta/Charta_der_Vielfalt-ÖH-2017.pdf
- Cramer, C., Johannmeyer, K., & Drahmman, M. (2019). *Fortbildungen von Lehrerinnen und Lehrern in Baden-Württemberg*. <https://doi.org/10.25656/01:16567>
- Eickelmann, B., & Gerick, J. (2018). Herausforderungen und Zielsetzungen im Kontext der Digitalisierung von Schule und Unterricht (II). Fünf Dimensionen der Schulentwicklung zur erfolgreichen Integration digitaler Medien. *Schulverwaltung. Nordrhein-Westfalen*, 29(4), 111–115.
- Eickelmann, B., & Labusch, A. (2019). ICILS 2018 #Deutschland auf einen Blick. Waxmann. https://kw.uni-paderborn.de/fileadmin/fakultaet/Institute/erziehungswissenschaft/Schulpaedagogik/ICILS_2018__Deutschland_Presseinformation.pdf
- Flick, U. (2007). *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung* (10. Aufl.). Rowohlt Taschenbuch.
- Ganz, M. (2010). Leading Change: Leadership, organization, and social movements. In N. Nohria & R. Khurana (Hrsg.), *Handbook of leadership theory and practice: A Harvard Business School centennial colloquium*. MA: Harvard University Press.
- Gardenswartz, L., & Rowe, A. (2003). *Diverse teams at work: Capitalizing on the power of diversity*. Society for Human Resource Management.
- Gerick, J., Tulowitzki, P., & Oelkers, J. (2023). Führung in der digitalen Transformation von Schule – empirische Erkenntnisse und Spannungsfelder. In T. Röhl, J. Breitschaft, E. Burri, & N. Wespi (Hrsg.), *Digital Leadership – Schulen im digitalen Wandel führen*. hep. <https://doi.org/10.26041/fhnw-6248>
- Gogolin, I., Köller, O., & Hastedt, D. (2022). *Kontinuität und Wandel der Schule in Krisenzeiten. Ergebnisse aus der 2. Befragungsrunde im Frühjahr 2021*. <https://www.iea.nl/sites/default/files/2022-10/221010-KWiK-Brochure-online-pages.pdf>
- Häder, M. (2014). *Delphi-Befragungen: Ein Arbeitsbuch* (3. Aufl.). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01928-0>
- Hattie, J. (2023, August 19). KI in der Schule: ‚ChatGPT gibt den Schülern die Wahl‘ (N. Prenzel, Interviewer) [Zeit.de]. <https://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2023-08/ki-schule-chatgpt-unterricht/komplettansicht>
- Hauck-Thum, U., & Pallesche, M. (2022). Schulentwicklung in der Kultur der Digitalität. Von Organisationsstrukturen über Lernorte und Themen bis zu Un-

- terrichtsprozessen und Prüfungsformaten. *Lernende Schule*. Friedrich Verlag, 100/2022, 33–35.
- Heinzel, F. (2008). Umgang mit Heterogenität in der Grundschule. In J. Ramseger & M. Wagener (Hrsg.), *Chancenungleichheit in der Grundschule: Ursachen und Wege aus der Krise* (S. 133–138). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91108-3_20
- Hepp, A., Berg, M., & Roitsch, C. (2022). Einleitung. In A. Hepp, M. Berg, & C. Roitsch (Hrsg.), *Mediengeneration und Vergemeinschaftung: Digitale Medien und der Wandel unseres Gemeinschaftslebens* (S. 1–15). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-38020-5_1
- Irion, T. (2008): Hypermedia-Recherche im Grundschulalter. Eine qualitative Videostudie zu Vorerfahrungen und Recherchekompetenzen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Irion, T. (2020). Digitale Grundbildung in der Grundschule. Grundlegende Bildung in der digital geprägten und gestaltbaren, mediatisierten Welt. In M. Thumel, R. Kammerl, & T. Irion (Hrsg.), *Digitale Bildung im Grundschulalter: Grundsatzfragen zum Primat des Pädagogischen* (S. 49–81). kopaed. <https://doi.org/10.25593/978-3-86736-543-7>
- Irion, T. (2023). Grundlegende Bildung und Digitalisierung: Vom Ergänzungsparadigma zum Verzahnungsparadigma. In M. Haider, R. Böhme, S. Gebauer, & C. Gößinger (Hrsg.), *Nachhaltige Bildung in der Grundschule* (S. 31–42). Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6035-03>
- Irion, T., & Knoblauch, V. (2021). Lernkulturen in der Digitalität. Von der Buchschule zum zeitgemäßen Lebens- und Lernraum im 21. Jahrhundert. In M. Peschel (Hrsg.), *Kinder lernen Zukunft: Didaktik der Lernkulturen*. Grundschulverband e. V. <https://doi.org/10.25656/01:24387>
- Kerres, M. (2018). Bildung in der digitalen Welt – Wir haben die Wahl. *denk-dochmal.de, Online-Magazin für Arbeit-Bildung-Gesellschaft*, 02-18, 1–7. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.28438.04160>
- Klafki, W. (1993). Allgemeinbildung heute—Grundzüge internationaler Erziehung. *Pädagogisches Forum*, (1993) 1, 21–28.
- Knaus, T. (2018). [Me]nsch – Werkzeug – [I]nteraktion. Theoretisch-konzeptionelle Analysen zur «Digitalen Bildung» und zur Bedeutung der Medienpädagogik in der nächsten Gesellschaft. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie Und Praxis Der Medienbildung*, 31, Article 31. <https://www.medienpaed.com/article/view/532/600> <https://doi.org/10.21240/mpaed/31/2018.03.26.X>
- Krotz, F. (2007). Mediatisierung: Fallstudien zum Wandel von Kommunikation (1. Aufl.). VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kultusministerkonferenz. (2021). *Lehren und Lernen in der digitalen Welt. Ergänzung zur Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 09. 12. 2021)*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf

- Kultusministerkonferenz (KMK). (2016). *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/Strategie_neu_2017_datum_1.pdf
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201–227. <https://doi.org/10.1080/09243450600565829>
- Lumby, J. (2020). Distributed Leadership – Gebrauch und Missbrauch von Macht. In N.-C. Strauß & N. Anderegg (Hrsg. & Übers.), *Teacher Leadership—Schule gemeinschaftlich führen* (1. Aufl.). hep.
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (13., überarbeitete Aufl.). Beltz. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8_43
- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and Practice*. CAST Professional Publishing.
- Nelson, B. (2014). The data on diversity. *Communications of the ACM*, 57(11), 86–95. <https://doi.org/10.1145/2597886>
- Niederberger, M., & Renn, O. (Hrsg.). (2019). Delphi-Verfahren in den Sozial- und Gesundheitswissenschaften: Konzept, Varianten und Anwendungsbeispiele. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21657-3>
- OECD. (o. J.). *OECD Lernkompass 2030. OECD-Projekt Future of Education and Skills 2030 Rahmenkonzept des Lernens*. https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Lernkompass_2030.pdf
- Oldenburg, R. (1999). *The great good place: Cafés, coffee shops, bookstores, bars, hair salons, and other hangouts at the heart of a community*. Marlowe ; Distributed by Publishers Group West.
- Pallesche, M. (2023). Indikatoren schulischer Transformationsprozesse unter den Bedingungen von Digitalität und Nachhaltigkeit. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 52, 149–168. <https://doi.org/10.21240/mpaed/52/2023.02.08.X>
- Peschel, F. (2019). *Offener Unterricht. Teil 1: Allgemeindidaktische Überlegungen* (10. Aufl.). Schneider Verlag Hohengehren.
- Phillips, K. W. (2014). *How Diversity Makes Us Smarter*. Scientific American. <https://www.scientificamerican.com/article/how-diversity-makes-us-smarter/>
- Robert Bosch Stiftung. (2021). *Das Deutsche Schulbarometer Spezial: Zweite Folgebefragung. Ergebnisse einer Befragung von Lehrerinnen und Lehrern an allgemeinbildenden Schulen im Auftrag der Robert Bosch Stiftung in Kooperation mit der ZEIT. Durchgeführt von forsa Politik- und Sozialforschung GmbH*. Stuttgart: Robert Bosch Stiftung. https://deutsches-schulportal.de/deutsches-schulbarometer/downloads/Deutsches_Schulbarometer_Lehrkraeftebefragung_September_2021_Final-1.pdf
- Rolff, H.-G. (2012). Grundlagen der Schulentwicklung. In C. G. Buhren & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung* (1. Aufl.). Beltz.

- Rolff, H.-G. (2016). *Schulentwicklung kompakt: Modelle, Instrumente, Perspektiven* (3., vollständig überarbeitete Aufl.). Beltz.
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Schiefner-Rohs, M., & Krein, U. (2023). Leadership revisited oder verwaltete Schulleitung? Implikationen von Digitalisierungsnarrativen im Berufsalltag von Schulleitenden. In T. Röhl, J. Breitschaft, E. Burri, & N. Wespi (Hrsg.), *Digital Leadership – Schulen im digitalen Wandel führen*. hep Verlag. <https://doi.org/10.36933/9783035523393>
- Schnebel, S. (2023). Heterogenität in der Grundschule: Ansätze für eine produktive Gestaltung von Vielfalt. *Die Grundschulzeitschrift*, 2023(340), 6–9.
- Schulz, L. (2021). Diklusive Schulentwicklung: Erfahrungen und Erkenntnisse der digital-inklusive Multiplikatorinnen- und Multiplikatoren Ausbildung in Schleswig-Holstein. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 41, 32–54. <https://doi.org/10.21240/mpaed/41/2021.02.03.X>
- Schulz, L., & Böttinger, T. (2021). Digitale Barrieren abbauen – Das diklusive Universal Design for Learning. In *Diklusive Lernwelten: Zeitgemäßes Lernen für alle Schülerinnen und Schüler* (1. Aufl., Version 1.5). Visual Ink Publishing UG.
- Schulz, L., & Böttinger, T. (2022). Gemeinsam digital!: Schulleitungshandeln für eine diklusive Schulkultur. *schule verantworten | führungskultur_innovation_autonomie*, 1, 74–85. <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i1.a183>
- Sliwka, A., & Klopsch, B. (2022). *Deeper Learning in der Schule: Pädagogik des digitalen Zeitalters*. Beltz.
- Spillane, J. P. (2006). Distributed Leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 143–150. <https://doi.org/10.1080/00131720508984678>
- Stalder, F. (2019). *Kultur der Digitalität*. Suhrkamp.
- Strübing, J. (2018). Grounded Theory: Methodische und methodologische Grundlagen. In C. Pentzold, A. Bischof, & N. Heise (Hrsg.), *Praxis Grounded Theory*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15999-3>
- Strübing, J. (2021). *Grounded theory: Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatischen Forschungsstils* (4. Aufl.). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24425-5>
- Thimm, C., Anastasiadis, M., & Einspänner-Pflock, J. (2017). Deliberation im Netz – Formen und Funktionen des digitalen Diskurses am Beispiel des Microbloggingsystems Twitter. In F. Krotz, C. Despotović, & M.-M. Kruse (Hrsg.), *Mediatisierung als Metaprozess* (S. 259–280). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-16084-5_12
- Tulowitzki, P., & Pietsch, M. (2020). Stichwort: Lernzentriertes Leitungshandeln an Schulen – Leadership for Learning. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23(5), 873–902. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00964-8>
- Tulowitzki, P., Hinzen, I., & Roller, M. (2019). Die Qualifizierung von Schulleiter*innen in Deutschland – ein bundesweiter Überblick. *DDS – Die Deutsche Schule*, 111(2), 149–169. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.02.04>

Wiesemann, J., Eisenmann, C., Fürtig, I., Lange, J., & Mohn, B. E. (2020). Digitale Kindheiten. Kinder – Familien – Medien. In J. Wiesemann, C. Eisenmann, I. Fürtig, J. Lange, & B. E. Mohn (Hrsg.), *Digitale Kindheiten* (S. 3–17). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31725-6_1

Einzel Schulen systemisch gestalten

Begabungsberatung als Wegbereiter für gerechte Bildungschancen

Carina Jakobs, Stefanie Schnebel & Robert Grassinger

Abstract

Der vorliegende Beitrag diskutiert, inwieweit die Weiterentwicklung von Begabungsberatung an der Einzelschule einer systemischen Perspektive bedarf, die über traditionelle, individuumsbezogene Ansätze hinausgeht. Es wird argumentiert, dass effektive Begabungsberatung sowohl Lehrkräfte als auch Strukturen und Prozesse der Einzelschule einbezieht, um ein förderliches Umfeld für begabte und leistungsstarke Schülerinnen und Schüler zu schaffen. Der Beitrag zeigt auf, welche Elemente ein speziell für die Begabungsberatung entwickeltes Rahmenmodell aufweisen sollte, damit es als Reflexionsinstrument dienen kann, um schulspezifische Handlungsfelder zu identifizieren und systematische Entwicklungsmaßnahmen durch präzise Rückmeldungen zu ermöglichen. Dieser integrative Ansatz zielt darauf ab, Schulentwicklung durch wissenschaftliche Begleitung und kontinuierliche Anpassung des Modells zu fördern, um die schulische Qualität im Hinblick auf die Begabungsberatung zu steigern.

Keywords: Begabungsberatung, Schulentwicklung, Schulqualität

1 Einleitung

Das bildungspolitische Engagement, Begabungsförderung als wesentlichen Bestandteil von Forschungs- und Entwicklungsanstrengungen zu etablieren, manifestiert sich mittlerweile in spezifischen Initiativen. Ein Beispiel hierfür ist das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) unterstützte Projekt „Leistung macht Schule“ (LemaS), das sich der Förderung von leistungsstarken und potenziell besonders leistungsfähigen Schüler:innen widmet. Dieses Projekt veranschaulicht die Bestrebungen, Begabungsförderung systematisch an Schulen zu implementieren und integrativ zu gestalten (Weigand et al., 2022). LemaS geht dabei von einem ganzheitlichen Ansatz aus, der sowohl die individuelle Förderung leistungsstarker Schüler:innen als auch die Weiterentwicklung von Schulen im Hinblick auf Begabungsförderung umfasst. Damit macht diese Initiative deutlich, dass die Frage der Begabungsförderung auch eine Frage der Schulentwicklung

darstellt, wobei die unterschiedlichen Entwicklungsschwerpunkte, Bedingungen und Herausforderungen der einzelnen Schulen mit in den Blick genommen werden (Rogl & Theiss, 2021; Voges, 2020; Weigand et al., 2020). Während LemaS ein breites Spektrum von Entwicklungsfeldern der Begabungsförderung abdeckt, konzentriert sich das vorliegende Forschungsprojekt speziell auf die Begabungsberatung an Einzelschulen. Ein erstes Ziel liegt in der Entwicklung einer spezifischen Heuristik zur Begabungsberatung, die durch empirisch fundierte Ansätze unterstützt wird. Das Rahmenmodell ermöglicht es der Einzelschule, den aktuellen Stand ihrer Begabungsberatungstätigkeiten und Strukturen zu erfassen. Diese Erkenntnisse können gezielt im Schulentwicklungsprozess genutzt werden, um Beratungsangebote und Möglichkeiten zu optimieren und die schulische Qualität zu steigern.

2 Beratung als notwendiges Element der Begabungsförderung

Um dem Anspruch der Begabungsförderung gerecht werden zu können, spielt neben der Identifikation begabter Schüler:innen, deren Beratung eine wesentliche Rolle (Schiefer, 2018; Ziegler et al., 2012). Mittels Beratung wird ein unterstützendes und wirksames Bildungsumfeld etabliert, das alle Schüler:innen, auch Begabte, in ihrer Potentialentfaltung unterstützt, und gleichzeitig ihre individuellen Bedürfnisse berücksichtigt (Bögl, 2019; ÖZBF, 2016; Perleth & Wollersheim, 2022). Studien bestätigen im schulischen Setting den positiven Effekt von Einzelförderungsmaßnahmen wie Mentoring, Lernberatung oder Coaching (Bögl, 2019; Fischer, 2008; Fischer et al., 2017; Grassinger, 2009).

Die Beratung und Begleitung begabter Schüler:innen auf individueller Ebene, insbesondere durch direkte Interaktion, spielt daher eine wichtige Rolle im schulischen Kontext (Preckel, 2022; Weigand et al., 2022; Ziegler et al., 2012). Im vorliegenden Forschungsprojekt wird auf Grundlage bisheriger Forschungsergebnisse zur systemischen Begabungsförderung (Rogl, 2014) argumentiert, dass Begabungsberatung über die individuellen Verantwortungsbereiche einzelner schulischer Akteur:innen hinaus gehen sollte und als eine die ganze Organisation betreffende Aufgabe innerhalb der Schulentwicklung verstanden und gestaltet werden muss (Micali, 2023; Perleth & Wollersheim, 2022; Rogl & Theiss, 2021). Mit diesem Auftrag richtet sich die Verantwortung nicht mehr nur an die einzelne Lehrkraft, sondern an die einzelne Schule als Ganzes. Diese wird somit zur eigentlichen konzeptionellen Handlungsebene, auf der unter Berücksichtigung struktureller Rahmenbedingungen konkrete Gestaltungsaufgaben und Maßnahmen umgesetzt werden sollen (Brockmann, 2021; KMK, 2015; Marx & Maaz, 2023; Trautmann & Wischer, 2011; Voges, 2020).

3 Betrachtung des Begabungsbegriffs: Vom Individuellen zum Systemischen

Im schulischen Rahmen wird Begabungsberatung häufig als ein methodisch strukturierter Interaktionsprozess verstanden, bei dem Lehrkräfte als Expert:innen rund um das Thema Begabung fungieren und Schüler:innen, Eltern oder auch anderen Lehrkräften Orientierung und Unterstützung bieten. In dieser Rolle agieren Lehrkräfte primär auf der personalen Ebene, indem sie als zentrale Ansprechpartner:innen und Berater:innen in Erscheinung treten (Bögl, 2019; Ziesenitz, 2023). Dieses Verständnis von Begabungsberatung skizziert eine traditionelle Auffassung innerhalb des schulischen Systems. Ein kritischer Aspekt dieser Herangehensweise ist, dass Qualität und Wirksamkeit der Beratung als stark von den individuellen Fähigkeiten und dem Engagement der einzelnen Lehrkraft abhängig konzeptualisiert werden und Beratung nur wenig systematisch institutionalisiert verankert wird (Miceli, 2023). Ein umfassenderer Ansatz der Begabungsberatung geht hingegen über die Betrachtung einzelner schulischer Akteur:innen hinaus und bezieht Prozesse und Strukturen des Systems mit ein. Anstelle einer isolierten Betrachtung der Beratung auf Akteursebene wird der Fokus auf das Gesamtsystem gelegt, in welchem einzelne schulische Elemente interagieren, um ein förderliches Umfeld für begabte Schüler:innen schaffen zu können (Solzbacher & Kuhl, 2023).

Begabungsberatung als Auftrag der Grundschule

Mit Blick auf die Grundschule und unter Berücksichtigung der Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK) für die Arbeit an der Grundschule ist die Integration der Begabungsförderung und Beratung ein wesentlicher Bestandteil von Schulentwicklung (KMK, 2015). Diese Sichtweise entspricht der bildungspolitischen Forderung, durch individuelle Förderung jedem Kind gerecht zu werden. Individuelle Begleitung und Beratung spielen dabei eine entscheidende Rolle in der Gewährleistung von Bildungsgerechtigkeit, indem sie leistungsstarken und begabten Schüler:innen gleiche Bildungschancen bieten. Diese strategische Ausrichtung unterstützt nicht nur den einzelnen Schüler und die einzelne Schülerin, sondern wirkt sich insgesamt auf die schulische Qualität aus (KM-BW, 2016; KMK, 2015; Rogl & Theiss, 2021; Voges, 2020; Weigand, 2020).

4 Bildungspolitische Entwicklungen in der Begabungsförderung

Der Anspruch, Begabungsförderung und -beratung zu stärken und systematisch in die Einzelschule zu integrieren, wird bildungspolitisch in verschiedenen Bundesländern vertreten und in Verordnungen und Rahmenpapieren vorangebracht. Exemplarisch markieren im Hinblick auf Begabungsförderung und -beratung an Grundschulen in Baden-Württemberg drei Rahmenpapiere die Entwicklungsbedarfe und -setzungen:

Der (i) *Referenzrahmen für Schulqualität* in Baden-Württemberg dient allen Schulen als Orientierung, welche Bereiche von Schule eingebunden werden sollen, um Qualität zu sichern und weiterzuentwickeln. Obwohl dieser Qualitätsrahmen nicht spezifisch auf Anforderungen der Begabungsförderung und -beratung zugeschnitten ist, bietet er basierend auf wissenschaftlichen Erkenntnissen und bildungspolitischen Entscheidungen, eine Grundlage zur Orientierung und Unterstützung systematischer Entwicklungsprozesse (KM-BW, 2023). Neben Rahmenbedingungen und Ergebnissen stehen in diesem Referenzrahmen vor allem Prozessbereiche und Teilprozesse im Vordergrund, die relevant für schulische Qualität sind.

Ende 2023 wurde zudem vom Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung des Landes Baden-Württemberg ein (ii) *Orientierungsrahmen für Schulentwicklung* im Bereich Begabtenförderung vorgelegt. Dieser benennt Entwicklungsfelder in der Personal-, Unterrichts- und Organisationsentwicklung sowie außerschulischer Netzwerkbildung, die sich der Begabungsförderung widmen. Insgesamt bleibt dieser Rahmen relativ allgemein, Beratung im Kontext der Begabungsförderung wird weniger beleuchtet (KM-BW, 2023).

Mit stärkerem Blick auf die einzelne Schule beschreibt das verpflichtende (iii) *Beratungskonzept für Grundschulen* für jede Schule konkrete Umsetzungsmöglichkeiten, an die angeknüpft werden könnte. Dieses Grundlagenpapier bietet Anknüpfungspunkte zur systematischen Integration der für die Begabungsberatung erforderlichen Beratungsinfrastruktur in bestehende Qualitäts- und Entwicklungsmaßnahmen (Kaiser et al., 2022; Risse, 2019; Rogl & Theiss, 2021; Ziesenitz, 2023). Das Konzept sieht drei Säulen vor: individuelle Beratung, spezialisierte Informationsangebote und Unterstützung durch ausgebildete Lehrkräfte. Die drei Säulen können auch als Rahmen genutzt werden, innerhalb derer eine schulspezifische Ausgestaltung von Angeboten und Fördermaßnahmen für begabte Schüler:innen möglich ist. Die Konkretisierung entsprechender Rahmenpapiere zeigt beispielsweise die Handreichung zur Erstellung eines Förderkonzepts für Fachkräfte für Begabtenförderung (FBF) an Grundschulen des Landes Hamburg, die 2019 evaluiert und als effektiv eingestuft wurde (Kwietniewski et al., 2022). Auch wenn mit dem Beratungskonzept ein strukturierter Rahmen für die Ausarbeitung einer schuleigenen Beratungskonzeption in Grundschulen geboten ist, stellt die praktische Umsetzung und dauerhafte Verankerung in die schulischen Strukturen und Prozesse eine ohne weitere Vorgaben zu leistende Aufgabe für die Einzelschule dar. Es bleibt somit als Frage, wie Grundschulen Begabungsberatung in ihre täglichen Abläufe und pädagogischen Praktiken integrieren, um gewährleisten zu können, dass Bedürfnisse begabter Schüler:innen kontinuierlich und angemessen adressiert werden.

Um eine fundierte Bewertung ihrer eigenen pädagogischen Praxis vornehmen zu können, benötigen Schulen für ihre Entwicklungsprozesse spezifische Informationen, die auf ihre jeweiligen einzelschulischen Bedingungen zugeschnitten sind (Packard, 2013). Nur so ist es möglich, zielgerichtete Entwicklungsmaßnahmen abzuleiten und die Implementierung eines Beratungskonzepts effektiv zu gestalten

(Nicolaisen, 2023). Ohne eine entsprechende Bestandsaufnahme besteht in der schulischen Praxis die Gefahr, dass existierende Defizite unadressiert bleiben und bereits gut etablierte Prozesse überlastet werden. Mit anderen Worten, es bedarf einer Heuristik, die dabei unterstützt, den Status Quo einer Schule hinsichtlich ihrer Begabungsberatung zu identifizieren.

Diagnostik des Status Quo der Begabungsberatung an Einzel Schulen

Im Kontext des Forschungs- und Nachwuchskolleg (FuN-Kolleg) „Heterogenität gestalten – starke Grundschulen entwickeln“ verfolgt das vorliegende Forschungsprojekt das Ziel, eine solche Heuristik im Sinne eines Rahmenmodells zu entwickeln, das die Faktoren der Begabungsberatung an der Einzelschule systematisch und im Zusammenhang abbildet. Als Analyseinstrument bietet es der Einzelschule sowohl Feedback als auch eine reflexive Grundlage für ihre Weiterentwicklung. Die Schulentwicklung, verstanden als Weiterentwicklung der Einzelschule, wird organisationstheoretisch über die Dimensionen Struktur, Akteure und Prozesse beschrieben (Maag Merki, 2020). Eine solche Organisationsentwicklung (OE) basiert optimalerweise auf einer Analyse der Ausgangslage und erfolgt unter Mitwirkung der schulischen Akteur:innen (Lindemann, 2017; Dederich, 2012). Das entwickelte Rahmenmodell unterstützt die OE, indem es interne Abläufe, Strukturen und Maßnahmen der Organisation systematisch analysiert. Dadurch ermöglicht es der Schule sich selbst zu reflektieren und Entwicklungspfade für die konzeptionelle Weiterentwicklung der Begabungsberatung zu definieren und zu verfolgen.

Dieser Ansatz geht über die klassische, einzelfallorientierte Beratung hinaus, indem Begabungsberatung/-förderung in den Kontext der strukturellen, schulkulturellen und organisatorischen Rahmenbedingungen der Schule eingebettet wird. Jede Schule wird als eigenständiges System betrachtet und die involvierten Personen (z. B. Lehrkräfte) als mit der spezifischen Schulkultur, den spezifischen Arbeitsprozessen, den Beziehungen und der Kommunikation innerhalb ihrer Schule vertraute Expert:innen angesehen (Fiebeler, 2023). Resümierend ist zu erwarten, dass so die Entwicklungsmaßnahmen stärker auf die Einzigartigkeit der Einzelschule zugeschnitten sind.

5 Systemisches Rahmenmodell zur Schulentwicklung und Schulqualität: Integration und Anwendung in der Begabungsberatung

Das zu entwickelnde systemische Rahmenmodell nutzt sinnvollerweise Erkenntnisse aus der Schulentwicklungs- und Schulqualitätsforschung. Die Schulentwicklungstheorie betont die entscheidende Bedeutung der Einzelschule und die darauf bezogenen relevanten Prozessbereiche wie *Unterrichtsqualität, Lernklima, Führung, Förderung, Professionalität, kollegiales Lernen, aktive Einbindung* sowie

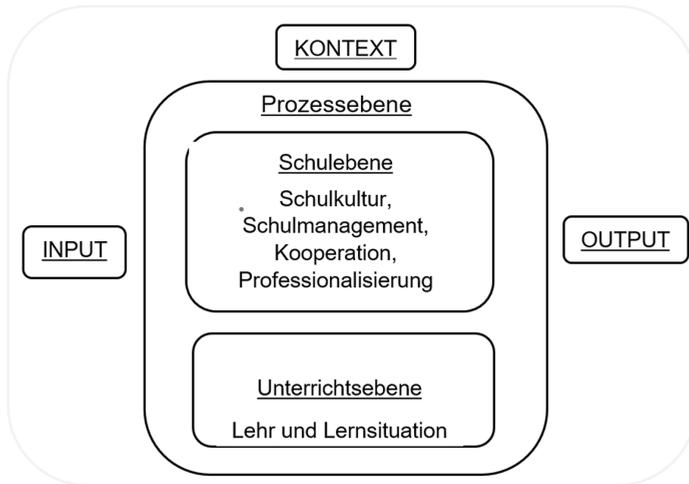


Abb. 1: Modell zur Schulqualität in Anlehnung an Ditton und Müller (2022, S. 563)

das *soziale Umfeld und Kooperationen*, die essenziell für die Gestaltung effektiver Schulentwicklungsprozesse sind (Bryk, 2010; Dederling, 2012; Klieme, 2016). Darüber hinaus betonen Konzepte zur Schulentwicklung, die bewusste und systematische Weiterentwicklung der Einzelschule im Systemzusammenhang (Rolff, 2018), die Bedeutung schulischer Akteur:innen als operative Kräfte (Rolff, 2016) sowie die Bedeutung schulischer Strukturen und Prozesse (Maag Merki, 2020). Erkenntnisse aus der Schulqualitätsforschung ergänzen diese Perspektive, indem sie stärker Dimensionen der Qualität von Schule benennen. Orientiert daran lassen sich qualitative Stärken und Schwächen identifizieren und zugleich mögliche Ziele einer Schulentwicklung ableiten.

Aufgrund dieser Interdependenz zwischen Schulentwicklung und Schulqualität (Maag Merki, 2009) erscheint zur Orientierung (mitunter) das Schulqualitätsmodell von Ditton (2017) besonders geeignet, um den Status Quo der aktuellen Schulentwicklung der Einzelschule zu beschreiben und abzubilden. Das Modell berücksichtigt die wechselseitigen Abhängigkeiten verschiedener Faktoren und Ebenen der Schulqualität und ermöglicht so eine ganzheitliche Betrachtung. Im Rahmen des hier skizzierten Forschungsprojekts wird das Modell auf die Begabungsberatung hin adaptiert und stellt aufgrund seiner relevanten Prozessbereiche eine theoretische Grundlage dar, die sowohl die bildungspolitische Forderung zur Begabungsförderung unterstützt als auch Aspekte integriert, die für die Schulentwicklung und Bildungsgerechtigkeit von Bedeutung sind (Pfeifer & Voss, 2022).

Wie Abbildung 1 zeigt, orientiert sich das Modell am Input-Prozess-Output/Outcome-Paradigma und integriert sowohl die strukturelle als auch die prozesuale Dimension und betont die Bedeutung verschiedener Qualitätsfaktoren. Die strukturelle Dimension betrachtet in vertikaler Richtung die verschiedenen Ebe-

nen innerhalb der Einzelschule, wie Unterricht und Schule, sowie deren Einbindung in regionale und gesellschaftliche Kontexte und greift damit die anerkannte Betrachtung der Schule als Mehrebenensystem auf (Ditton, 2000). Die prozessuale Dimension in horizontaler Richtung fokussiert die Transformation von Input zu Output über schulinterne Bildungsprozesse. *Schulkultur, Personalpolitik, Kooperationen* und *das Schulmanagement* beschreiben dabei relevante Qualitätsfaktoren auf Schulebene. Auf Unterrichtsebene manifestiert sich die Qualität der Lehr-Lernsituation. Hierbei ist zu beachten, dass Unterricht sämtliche Lehr-Lernsituationen in der Schule meint und entsprechend auch beispielsweise außerunterrichtliche Lernbegleitungs- und Fördermaßnahmen oder Enrichmentangebote umfasst.

Dieses Schulqualitätsmodell von Ditton (2017) wird aufgegriffen und auf Begabungsberatung adaptiert. Beispielsweise werden als unterrichtliche Faktoren differenzierte Lernangebote und maßgeschneiderte Fördermaßnahmen fokussiert, die auf individuelle Stärken und Bedürfnisse begabter Schüler:innen abgestimmt sind. Die schulischen Faktoren beinhalten strukturelle und organisatorische Angebote der Begabungsberatung, einschließlich spezieller Programme und Ressourcen. Mit der Berücksichtigung der Prozessebene wird ergänzend die Qualität der jeweiligen Interaktionen (z. B. Kooperation mit außerschulischen Angeboten) betrachtet. Schließlich sind auf Kontextebene Faktoren der Einbindung der Begabungsberatung in das breitere schulische und soziale Umfeld in die Betrachtung integriert. Der Input (z. B. bildungspolitische Forderung im Bereich der Begabungsförderung und Beratung) wird vielfältig in der Einzelschule aufgegriffen und zeigt sich mitunter in der konkreten Gestaltung der Lehr-Lern-Situationen oder der Gestaltung von Lehrkraftkooperationen. Da die Inputs explizit nicht auf eine Normierung der Schulqualität von Schul- und Unterrichtsprozessen abzielen, gestehen sie der Einzelschule Freiheitsgrade hinsichtlich des Weges zur Zielerreichung als auch zur Gestaltungspflicht zu (Ditton & Müller, 2022). Der Output mit Blick auf Begabungsförderung und Beratung ist die Entwicklung der Schüler:innen. Es ist anzunehmen, dass durch diese systemische Betrachtung und Weiterentwicklung der Begabungsberatung an Einzelschulen nicht nur diese, sondern genereller die Schule als Bildungseinrichtung an Qualität gewinnt (Fischer et al., 2014; Kiso, 2018).

6 Resümee

Die Beratung begabter Schüler:innen zählt seit jeher den Aufgaben schulischer Beratungstätigkeit und gewinnt – auch im Zuge der verstärkten Adressierung heterogener Lernvoraussetzungen von Schüler:innen – an Bedeutung. Wollen Schulen sich bezüglich ihrer Begabungsberatung weiterentwickeln, so verdeutlichen die ausgeführten Argumente, dass ausschließliche Personalentwicklungsmaßnahmen (z. B. Schulungen von Lehrkräften) häufig zu kurz greifen und eine systemische Gestaltung der Schulentwicklung, die neben den Akteur:innen auch Strukturen und Prozesse integriert, eine stärkere Nachhaltigkeit verspricht. Für die Identifikation schulspezifischer Entwicklungsziele hinsichtlich der Begabungsförderung

erscheint ein integratives Rahmenmodell zu Begabungsberatung hilfreich, das als Heuristik die Einzelschule dabei unterstützt, Stärken und Herausforderungen bei den Akteur:innen, den Strukturen und den Prozessen zu erkennen. Ein solches Modell zu entwickeln und zu erproben ist Ziel des hier vorgestellten Forschungsprojektes im FuN-Kolleg „Heterogenität gestalten – starke Grundschulen entwickeln“.

Literatur

- Bögl, E. (2019). Ganzheitliche Begleitung in der Begabtenförderung. In *Wege in der Begabungsförderung: Coaching, Tutoring, Mentoring. Eine Methodensammlung für die Praxis*. (S. 5–13) Eigenverlag ÖZBF – Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (Hrsg.).
- Brockmann, L. (2021). *Erziehungswissenschaft, Schulorganisation und sozial bedingte Ungleichheit*, Bd. 53. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-36306-2>
- Bryk, A. S. (2010). Organizing Schools for Improvement. *Phi Delta Kappan*, 91(7), 23–30. <https://doi.org/10.1177/003172171009100705>
- Dederling, K. (2012). *Steuerung und Schulentwicklung: Bestandsaufnahme und Theorieperspektive*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19534-6>
- Ditton, H. (2000). Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich; Schule, Sozialpädagogik, Hochschule, Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft*. <https://doi.org/10.25656/01:8486>
- Ditton, H. (2017). Zum Wirkungszusammenhang der schulischen Handlungsebenen. In U. Steffens, K. Maag Merki & H. Fend (Hrsg.), *Schulgestaltung: Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung*, Bd. 2, (S. 58–84). Waxmann.
- Ditton, H. & Müller, A. (2022). Schulqualität. In H. Reinders, D. Bergs-Winkels, A. Prochnow & I. Post (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung: Eine elementare Einführung* (S. 559–573). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27277-7_31
- Fiebeler, A. (2023). Schulentwicklung und Prozessbegleitung. In N. Miceli (Hrsg.), *Praxisbuch Begabungsfördernde Schulentwicklung* (S. 82–92). Julius Beltz.
- Fischer, C. (2008). Strategien Selbstregulierten Lernens in der Begabtenförderung. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 1(1), 41–51. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-269214>
- Fischer, C., Fischer-Ontrup, C. & Rott, D. (2017). Individuelle Lernbegleitung in der Begabtenförderung. Beispiel eines schulischen Enrichmentprojekts. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 9, 47–54.
- Fischer, C., Rott, D., Veber, M., Fischer-Ontrup, C. & Gralla, A. (Hrsg.). (2014).. *Individuelle Förderung als schulische Herausforderung*. Friedrich-Ebert-Stiftung Abt. Studienförderung.

- Grassinger, R. (2009). Mentoring leistungsstarker Schülerinnen und Schüler. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 7(2), 173–182. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-389858>
- Kaiser, M., Friedberger, V., Horst, L.-M., Schwermann, A. & Seitz, S. (2022). Professionelle pädagogische Haltung und Kasuistik. In G. Weigand, C. Fischer, F. Käpnick, C. Perleth, F. Preckel, M. Vock & H.-W. Wollersheim (Hrsg.), *Leistung macht Schule: Band 2. Dimensionen der Begabungs- und Begabtenförderung in der Schule* (S. 67–80). *Zwischenstand zum Projekt Leistung macht Schule (LemaS)*. wbv.
- Kiso, C. (2018). *Begabung und Begabungsförderung aus der Perspektive von Lehrkräften*. Dissertation. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-28044-4>
- Klieme, E. (2016). Schulqualität, Schuleffektivität und Schulentwicklung: Welche Erkenntnis eröffnet empirische Forschung. In U. Steffens & T. Bargel (Hrsg.), *Schulqualität – Bilanz und Perspektiven* (S. 45–64). Waxmann.
- KM-BW (2016). *Beratungskonzept Grundschule. Ein Leitfaden zur Erstellung eines schuleigenen Beratungskonzeptes in der Grundschule*. <https://lmy.de/JLqL>.
- KM-BW (2023). *Orientierungsrahmen Begabtenförderung für Schulen in Baden-Württemberg – für Schulleitungen und Lehrkräfte*. <https://lmy.de/ZkFZN>.
- KMK (2015). *Förderstrategie für Leistungsstarke Schülerinnen und Schüler*. https://350-KMK-TOP-011-Fu-Leistungsstarke_-_neu.pdf.
- Kwiatniewski, J., Ziesenitz, A., Fiebler, A., Wegner, D. & Terfloth, A. (2022). Ein schulisches Konzept zur Begabtenförderung erstellen und entwickeln: Handreichung zur Erstellung eines Förderkonzepts für Fachkräfte für Begabtenförderung (FBF) an Grundschulen. <https://pdf-handreichung-mfb-data.pdf> (hamburg.de)
- Lindemann, H. (Hrsg.). (2017). *Unternehmen Schule: Organisation und Organisationsentwicklung: Theorien, Modelle und Arbeitshilfe für die aktive Gestaltung von Schule und Unterricht*. Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666702235>
- Maag Merki, K. (2009). Schulentwicklung und Schulsport. Braucht der Schulsport die Schulentwicklung – oder die Schulentwicklung den Schulsport? In H. P. Brandl-Bredenbeck (Hrsg.), *Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft: (Bd. 190). Schulen in Bewegung – Schulsport in Bewegung: Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 22.–24. Mai 2008 in Köln* (S. 28–35). Czwalina.
- Maag Merki, K. (2020). Schulentwicklungsforschung. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1–21). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_71-1
- Marx, A. & Maaz, K. (2023). Wie lassen sich Bildungsungleichheiten effektiv verringern? Ein Forschungsüberblick zu Schulentwicklung in herausfordernden Lagen. *DDS – Die Deutsche Schule*, 115(3), 189–200. <https://doi.org/10.31244/dds.2023.03.02>

- Miceli, N. (2023). Netzwerkarbeit und Schulentwicklung zusammendenken – eine Chance für die Begabungs- und Begabtenförderung. In N. Miceli (Hrsg.), *Praxisbuch Begabungsfördernde Schulentwicklung* (S. 212–221). Beltz. org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-3033457
- Nicolaisen, T. (2023). Konstruktiver Umgang mit Widerstand im begabungsförderlichen Schulentwicklungsprozess: Kommunikation mit dem Kollegium. In N. Miceli (Hrsg.), *Praxisbuch Begabungsfördernde Schulentwicklung* (S. 55–67). Beltz. org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-3033457
- ÖZBF (2016). *Wege in der Begabungsförderung. Eine Methodensammlung für die Praxis*. Eigenverlag ÖZBF.
- Packard, T. (2013). Organizational Change: A Conceptual Framework to Advance the Evidence Base. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 23(1), 75–90. <https://doi.org/10.1080/10911359.2013.739534>
- Perleth, C. & Wollersheim, H.-W. (2022). Professionelle Beratungs- und Begleitungsangebote für eine begabungs- und leistungsfördernde Schulgestaltung. In G. Weigand, C. Fischer, F. Käpnick, C. Perleth, F. Preckel, M. Vock & H.-W. Wollersheim (Hrsg.), *Leistung macht Schule: Band 2. Dimensionen der Begabungs- und Begabtenförderung in der Schule. Zwischenstand zum Projekt Leistung macht Schule. Dimensionen der Begabungs- und Begabtenförderung in der Schule*. (S. 373–381) wbv.
- Pfeifer, M. & Voss, A. (2022). Schulentwicklungsforschung. In H. Reinders, D. Bergs-Winkels, A. Prochnow & I. Post (Hrsg.), *Lehrbuch. Empirische Bildungsforschung: Eine elementare Einführung* (S. 575–594). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27277-7_32
- Preckel, F. (2022). Hochbegabung unter einer Entwicklungsperspektive: Grundlagen und Implikationen für die Empirische Bildungsforschung. In H. Reinders, D. Bergs-Winkels, A. Prochnow & I. Post (Hrsg.), *Lehrbuch. Empirische Bildungsforschung: Eine elementare Einführung* (S. 1199–1220). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27277-7_62
- Risse, E. (2019). Individuelle Begabung – eine Herausforderung für Schulentwicklung. In C. Reintjes, I. Kunze, E. Ossowski (Hrsg.), *Begabungsförderung und Professionalisierung. Befunde, Perspektiven, Herausforderungen* (S. 146–160). Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:17448>
- Rogl, S. & Theiss, S. (2021). Begabungsförderung in der Schule – Bausteine für eine qualitätsvolle Schulentwicklung. In E. Windischbauer (Hrsg.), *Schwerpunkt Potenziale – erkennen, entfalten, fördern: ph.script Beiträge aus Wissenschaft und Lehre Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig* (S. 83–87). online Druck GmbH.
- Rogl, S. (2014). Der systemische Blick. Von der Person und der Einzelmaßnahme zum Lernsystem. In ÖZBF (Hrsg.), *news science. Begabtenförderung und Begabungsforschung* (S. 2–4).
- Rolff, H.-G. (2016). Schulentwicklung – von der Standortplanung zur »Lernenden Schule«. In U. Steffens & T. Bargel (Hrsg.), *Schulqualität – Bilanz und Perspektiven* (Bd. 1, S. 115–140). Waxmann.

- Rolff, H.-G. (2018). *Schulentwicklung kompakt: Modelle, Instrumente, Perspektiven*. Neue Basis-Bibliothek Schulleitung. Beltz.
- Schiefer, J. (2018). Diagnose, Beratung und Förderung bei Hochbegabung. In O. Dickhäuser & B. Spinath (Hrsg.), *Berufsfelder der Pädagogischen Psychologie: Karrierewege, Kompetenzen, Tätigkeitsschwerpunkte* (S. 59–70). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-55411-1_6
- Solzbacher, C. & Kuhl, J. (2023). Begabung – Begriffsvielfalt, Konstrukte, Modelle. In N. Miceli (Hrsg.), *Praxisbuch Begabungsfördernde Schulentwicklung* (S. 26–42). Beltz.
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule: Eine kritische Einführung*. VS-Verl. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92893-7>
- Voges, M. (2020). Bessere Entwicklungsmöglichkeiten für leistungsstarke und leistungsfähige Schülerinnen und Schüler: zur Entstehung der gemeinsamen Förderstrategie von Bund und Ländern von Herbst 2016. In C. Fischer, C. Fischer-Ontrup, F. Käpnick, N. Neuber, C. Solzbacher, P. Zwitterlood (Hrsg.), *Begabungsförderung, Leistungsentwicklung, Bildungsgerechtigkeit – für alle! II. Beiträge aus der Begabungsförderung* (S. 11–22). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:21038>
- Weigand, G. (2020). »Leistung macht Schule« – Eine Einführung. In Weigand et al. (Hrsg.), *Leistung macht Schule: Förderung leistungsstarker und potenziell besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler* (S. 13–22). Beltz
- Weigand, G. (2022). Einleitung. In C. Fischer, F. Käpnick, C. Perleth, F. Preckel, M. Vock & H.-W. Wollersheim (Hrsg.), *Leistung macht Schule: Band 2. Dimensionen der Begabungs- und Begabtenförderung in der Schule. Zwischenstand zum Projekt Leistung macht Schule (LemaS)* (S. 9–14). wbv. <https://doi.org/10.3278/9783763967858>
- Ziegler, A., Grassinger, R. & Harder, B. (2012). *Konzepte der Hochbegabtenberatung in der Praxis*. Begabungsforschung; Bd. 15. LIT.
- Ziesenitz, A. (2023). Schulische Beratung von besonders und hochbegabten Schüler:innen: Konzeptionell, professionell und kooperativ beraten. In N. Miceli (Hrsg.), *Praxisbuch Begabungsfördernde Schulentwicklung* (S. 177–189). Beltz.

Lernentwicklungsgespräche an Grundschulen in Baden-Württemberg im Kontext von Schulentwicklung – Innovations- und Entwicklungsbedarfe

Dorothee Mörike & Stefanie Schnebel

Abstract

Das Lernentwicklungsgespräch (LEG) ist ein Gesprächsformat, in dem Lehrpersonen gemeinsam mit Schüler:innen und Sorgeberechtigten Lernstände und Lernentwicklungen reflektieren und konkrete Lernschritte vereinbaren. Als optionaler Ersatz für schriftliche Halbjahreszeugnisse in Baden-Württemberg sollen LEG, den bildungsadministrativen Verordnungen zufolge, eine Doppelfunktion aus Leistungsrückmeldung und individueller Lernbegleitung erfüllen. Das stellt Schulen vor die Herausforderung, im Hinblick auf diese Doppelfunktion eigene Organisationsarrangements im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen zu treffen und konzeptionelle Akzente zu setzen. Aktuell ist weitgehend offen, auf Basis welcher Konzeptionen LEG an Grundschulen in Baden-Württemberg praktiziert werden. Deshalb wurden an neun Grundschulen qualitative Expert:innen-Interviews geführt, um den Ist-Stand zu erheben und Innovationsbedarfe zu eruieren, die am Beispiel der Schlüsselblumenschule (cod.) konkretisiert werden. Die Ergebnisse der fokussierten Interviewanalyse zeigen, dass systemimmanente Unstimmigkeiten und Zielkonflikte sowohl auf Mikro- und Meso-Ebene der Einzelschule als auch auf Makro-Ebene der Bildungsadministration Innovationsbedarfe erzeugen. Auf Grundlage dieser Ergebnisse konnten Innovationsimpulse sowohl für die Einzelschule als auch für die Bildungsadministration formuliert werden.

Keywords: Lernentwicklungsgespräch, Lernbegleitung, Leistungsrückmeldung, Grundschule, Schulentwicklung, Exper:innen-Interview, Innovationsbedarfe

1 Ausgangslage

LEG sind in verschiedenen Bundesländern, darunter auch Baden-Württemberg, seit knapp 20 Jahren mit unterschiedlichen rechtlichen Vorgaben eingeführt (vgl. u. a. Häbig, 2018). Als Bestandteil der Beratungs- und Lernbegleitungskonzeptionen sind sie in Prozesse und Strukturen eingebettet, die auf Meso- und Mikroebene der Einzelschule verortet sind (Mörike & Schnebel, 2024; Schnebel & Oberdorfer,

2022). Es müssen daher bei der Einführung Überlegungen angestellt werden, wie dieses Gesprächsformat an der einzelnen Schule gestaltet werden kann und soll, damit eine qualitätvolle Ausschöpfung der angenommenen Potenziale (Dollinger & Hartinger, 2020) möglich ist. Bisher ist unklar, welche konzeptionellen Ausgestaltungen diesen Gesprächen in Baden-Württemberg zugrunde liegen, denn die Grundschulen sind laut Verordnung des Kultusministeriums zwar dazu verpflichtet, Sorgeberechtigte regelmäßig über die Lernentwicklung des Kindes zu informieren (LeistBeurtGrSchulV BW, 2016) es gibt jedoch keine verbindlichen Vorgaben zur konkreten Umsetzung. Offen ist auch, wie qualitätvoll die LEG vor Ort praktiziert werden.

Im Rahmen der 2. Phase des Forschungs- und Nachwuchskollegs *Heterogenität gestalten – starke Grundschulen entwickeln* wird im hier zugrundeliegenden Teilprojekt 18 der Gegenstand LEG entlang der Frage untersucht, wie eine Konzeption für qualitätvolle LEG an der Einzelschule entwickelt und implementiert werden kann und welche Aspekte der Gestaltung von Schulentwicklung (SE) aus Sicht der beteiligten Akteur:innen dabei als bedeutungsvoll wahrgenommen werden. Dazu wird der SE-Prozess an einer Grundschule über einen längeren Zeitraum von mindestens anderthalb Jahren seit Februar 2023 begleitet und beforscht. Für einen vorläufigen Überblick über den Ist-Stand und SE-Bedarfe von LEG-Konzeptionen wurden in einer ersten Projektphase leitfadengestützte Expert:innen-Interviews mit Grundschulleiter:innen in Baden-Württemberg geführt, da diese als innovationsorientierte Impulsgeber:innen (Holtappels, 2019) in SE-Prozessen eine Schlüsselrolle spielen.

Im vorliegenden Beitrag werden die Ergebnisse dieser Interviewstudie dargestellt und vor dem Hintergrund theoretischer, empirischer und konzeptioneller Eckpunkte zu LEG sowie relevanter theoretischer Zugänge zu SE diskutiert. Daraus leiten sich Innovationsbedarfe ab, deren Bearbeitung am Beispiel der Schlüsselblumenschule konkretisiert wird.

2 Das Lernentwicklungsgespräch als Instrument individueller Lernbegleitung

LEG sind Gespräche, in denen Schüler:in, Lehrperson und mindestens eine sorgeberechtigte Person in einen Austausch über die vergangene und zukünftige Lernentwicklung des/der Schüler:in treten. In diesen Gesprächen wird neben dem aktuellen Lernstand auch eine Zielperspektive für die nächsten Lernschritte thematisiert und mit konkreten Maßnahmen unterlegt (Dollinger, 2019; Häbig, 2018). Damit können sie im Kontext individueller Lernbegleitung verortet werden (Schnebel, 2013) und sind anschlussfähig an ein konstruktivistisches Lernverständnis (Häbig, 2018). Es konnte gezeigt werden, dass sich LEG positiv auf Motivation und Selbstkonzept von Schüler:innen auswirken können (Ertl et al., 2024, S. 18). Die Ausschöpfung dieses Potenzials ist allerdings an die professionelle

Kompetenz der durchführenden Lehrperson (vgl. Beitrag Oberdorfer/Schnebel/Ertl & Hartinger in diesem Band) und an die Umsetzung bestimmter Qualitätskriterien gebunden.

Funktionen und Qualitätskriterien von Lernentwicklungsgesprächen

Eine zentrale Funktion der LEG ist die Rückmeldung zum Lernstand und zur Lernentwicklung. Gleichzeitig dienen die Gespräche der Lernberatung, Lernbegleitung und Lerndokumentation (vgl. Dollinger & Hartinger, 2020). Eine nicht minder wichtige Funktion der LEG ist die Stärkung der Beziehung und Kommunikation der Lehrperson mit Lernenden und Sorgeberechtigten (ebd., S. 13). Folgende Qualitätsmerkmale für die Gestaltung der LEG arbeiteten die Autor:innen dabei unter anderem als wesentlich heraus: Die Verwendung *individueller* und *kriterialer Bezugsnormen* bei gleichzeitiger Vermeidung *sozialer* Bezugsnormen, ein *lernunterstützendes Feedback*, sowie die Formulierung und regelmäßige Überprüfung klarer und messbarer *Ziele*, die auch mit dem Unterricht verknüpft werden. Operativ scheint außerdem die Entwicklung und Nutzung von *Einschätzungs- und Dokumentationsinstrumenten* sinnvoll.

Die Ausführungen zu Funktionen und Qualitätskriterien zeigen, dass eine qualitätsvolle Praxis von LEG bezüglich der professionellen Kompetenzen, die von den Lehrpersonen in Performanz gebracht werden müssen, anspruchsvoll ist. Ertl et al. (2024, S. 20/21) konnten deutliche Varianzen zwischen Lehrpersonen in der Umsetzung von LEG zeigen und schließen daraus, dass spezifische Qualifizierungsmaßnahmen notwendig sein könnten.

3 Schulentwicklung & Innovation zwischen Makro-, Meso- und Mikroebene

Die Option, LEG als Ersatz für schriftliche Halbjahresinformationen zu führen, stellt Grundschulen in Baden-Württemberg seit 2016 vor die Aufgabe, sich dazu zu verhalten und sich im Rahmen der schulischen Strukturen und Prozesse entsprechend weiterzuentwickeln. Diese fakultative Regelung, bei gleichzeitig verbindlicher Vorgabe, eine generelle Konzeption für die durchgängige Beratung und Information der Sorgeberechtigten zu implementieren, wird auf der Makroebene der Bildungspolitik und -administration als Innovationsimpuls und -notwendigkeit gesetzt, die auf der Ebene der Einzelschule in eigene Handlungen und Organisationsarrangements übersetzt werden muss (Altrichter & Maag Merki, 2016, S. 6). Bildungsadministrativ wird dabei im Sinne einer „Rezentralisierung der Gesamtsteuerung“ (Berkemeyer, 2019, S. 748) eine Funktionalität der LEG als Instrument zur individuellen Förderung vor dem Hintergrund einer als heterogen beschriebenen Lernendenschaft zugrunde gelegt. Das zeigt sich, wenn in der betreffenden Verordnung etwa davon die Rede ist, dass Aussagen über den Lernstand „in erster

Linie an den Möglichkeiten der einzelnen Schülerin oder des einzelnen Schülers und nicht an denen anderer Schülerinnen und Schüler und deren Leistungen [orientiert]“ (LeistBeurtGrSchulV BW, 2016, § 2, Abs. 1) sein sollen.

Gleichzeitig wird durch die Verortung der LEG als Ersatzoption für schriftliche Halbjahresinformationen die konzeptionelle Idee der individuellen Förderung mit der Funktion der Leistungsrückmeldung gekoppelt. Hier wird von bildungsadministrativer Seite eine Doppelfunktionalität erzeugt, die in sich nicht widerspruchsfrei ist und konzeptionelle Akzentsetzungen auf Ebene der Schule sowie durch die einzelnen Lehrkräfte notwendig macht: Sie müssen entscheiden, wieviel Zeit sie einer umfassenden Rückmeldung einräumen, wenn im Gespräch auch ausreichend Raum für die Eröffnung einer „ermutigenden Perspektive für die weitere Entwicklung“ (ebd., § 3, Abs. 1) bleiben soll. Gleichzeitig ist konzeptionell die Frage der Bezugsnormen und der Status- vs. (auf die Zukunft gerichteten) Entwicklungsorientierung zu klären. Der Anspruch, beide Funktionen in ein und demselben Gespräch erfüllen zu müssen, verunsichert Lehrpersonen. Der in der folgenden Aussage einer Lehrperson der Schlüsselblumenschule aufleuchtende Zielkonflikt kann als Indikator für einen Innovationsbedarf im Hinblick auf die konzeptionelle Weiterentwicklung an dieser Schule gedeutet werden:

„Genau, das ist ja genau mein Dilemma, dass ich denen [den Eltern, Anm.d.A.] ja genau sagen muss, wie ihr Kind steht. Das wollen die ja wissen. Und dann soll auf einmal das Kind selber sagen, wo es sich sieht und welche Ziele es hat. Da weiß ich gar nicht wie das gehen soll.“ (Feldnotiz: Pädagogischer Tag, Schlüsselblumenschule)

Grundsätzlich lassen sich Innovationen als Verfahren oder Maßnahmen definieren, durch die sich Erneuerung von Aufgaben, Inhalten, Programmen, Personen, sozialen Systemen und (inner-) organisationalen Prozessen vollziehen (Holtappels, 2012, S. 45). Dabei ist für den Prozess des Innovierens nicht allein entscheidend, wie *neuartig* die Neuerung ist, sondern welches Ausmaß die Notwendigkeit und welches Potenzial für Veränderung sie für die beteiligten Akteur:innen und die Organisation mit sich bringt (Schaumburg et al., 2009, S. 596). Paulston (1976) beschreibt mit dem *gleichgewichtsorientierten*- und dem *konfliktorientierten Paradigma* zwei Erklärungsansätze für die Initiierung von Innovationen: Schulische Innovationen können demzufolge notwendig werden, wenn Probleme, Zustände oder Prozesse von den schulischen Akteur:innen als nicht mehr tragbar oder hinderlich bewertet werden und die daraus resultierende Unzufriedenheit und/oder Belastung das innerschulische Gleichgewicht aus der Balance bringt (Holtappels, 2012, S. 45). Ein zweiter Ausgangspunkt von Innovationen können systemimmanente Ungereimtheiten, Widersprüche und Zielkonflikte sein, die eine Erneuerung der schulischen Praxis notwendig erscheinen lassen (Holtappels, 2012, S. 46).

Ob sich die skizzierten, teils widersprüchlichen Ansprüche an LEG und die daraus erwachsenden Herausforderungen auf Meso- und Mikroebene im Sinne Paulstons als Innovationsbedarfe im Hinblick auf die konzeptionelle Verankerung und die damit verknüpften operative Prozesse zeigen, wird in Expert:innen-Interviews

untersucht. Dabei soll auch geklärt werden, welche Faktoren Schulleitungen für Veränderungen an der Einzelschule, d. h. auf Mesoebene wahrnehmen, die einer Weiterentwicklung der Konzeption und Praxis von LEG, sowie der (Weiter-) Qualifizierung von Lehrpersonen zuträglich sind.

4 Die Interview-Studie

Um sich der Frage der konzeptionellen Umsetzung von LEG in Baden-Württemberg anzunähern und um zu erfassen, wo sich welche Entwicklungs- und Innovationsbedarfe zeigen, wurde als Zugang zum Feld die Methode des Expert:innen-Interviews gewählt (Helfferich, 2019, S. 682). Mit diesem methodischen Zugang ist die Erwartung verknüpft, dass die interviewten Schulleiter:innen relevante Informationen teilen und gegebenenfalls Entwicklungsbedarfe markieren. Dadurch ist es möglich, die Herausforderungen in den Konzeptionen der Einzelschulen durch eine verstehensorientierte Analyse der Interviews zugänglich zu machen.

4.1 Stichprobe

Es kann angenommen werden, dass die Qualität von LEG unter anderem auch damit zusammenhängt, welche strukturellen und sozioökologischen Gegebenheiten und Bedingungen auf Mesoebene der Einzelschule vorfindlich sind. Daher wurden 100 baden-württembergische Grundschulen angeschriebenen, von denen in einer anschließenden telefonischen Akquise neun für die Interviewstudie gewonnen werden konnten. Es wurde darauf geachtet, dass die Sampleschulen bezüglich der *Schulgröße* und der *Stadt/Land-Verortung* relativ breit gestreut sind. So sind fünf kleine Schulen mit zwischen 50 und 100 Schüler:innen und vier mit mehr als 200 Schüler:innen Teil des Samples. Sie können im eher ländlichen oder städtischen Raum (gemessen an der Einwohner:innenzahl) verortet werden: Die drei kleinsten Grundschulen befinden sich im ländlichen Raum in Gemeinden mit weniger als 5.000 Einwohner:innen, die drei größten Schulen im städtischen Raum in Gemeinden mit mehr als 20.000 Einwohner:innen.

4.2 Datenerhebung und Auswertung

Die Leitfragen für die Interviews wurden entlang der deduktiven Hauptkategorien *konzeptionelle Verankerung*, *Prozessgestaltung* und *Weiterentwicklung / Qualifizierung* entwickelt, um LEG in Mikro-, Meso- und Makroebene abzubilden. Die qualitativen, leitfadengestützten Expert:innen-Interviews von jeweils ca. 60 Minuten Länge wurden zwischen November 2022 und Februar 2023 durchgeführt, aufgezeichnet, anonymisiert, im Volltext transkribiert und die erhobenen Daten mit der Software MAXQDA ausgewertet. Als Auswertungsmethode wurde die fokussierte Interviewanalyse nach Kuckartz & Rädiker (2020) gewählt, um den Blick gezielt

auf emergierende Innovationsbedarfe der im folgenden Abschnitt dargestellten Hauptkategorien zu richten.

4.3 Ergebnisse

Ausgewählte Analyseergebnisse werden nachfolgend den drei Hauptkategorien zugeordnet: a. *konzeptionelle Verankerung in schulische Strukturen*, b. *operative Prozesse* in der Umsetzung der LEG und c. *Aspekte von (Weiter-) Entwicklung und Qualifizierung*. Dabei sollen wesentliche Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Sampleschulen sichtbar gemacht werden:

a. *Konzeptionelle Verankerung*

Dieser Kategorie wurden Äußerungen zugeordnet, die sich sowohl auf den Ausarbeitungsprozess einer schulischen Konzeption für LEG und der damit verknüpften Funktionen von LEG als auch auf die Verankerung der Konzeption in schulische Strukturen beziehen.

Die Ausarbeitung schulischer Beratungskonzeptionen und die Durchführung der LEG werden von den Schulleiter:innen als Aufgabe beschrieben, zu der sie von der Bildungsadministration verpflichtet wurden:

„Man hat es gemacht und man könnte es vorzeigen, wenn man kontrolliert werden würde, ob man denn eigentlich die Vorgaben von oben umgesetzt hat.“
(1_Pos. 62)¹

Bei der als arbeitsintensiv beschriebenen konzeptionellen Entwicklung und Verankerung in schulische Strukturen hätten sich die Schulleiter:innen teilweise mehr Unterstützung gewünscht:

„Ich finde es eher ein bisschen eine Zumutung, ehrlich gesagt, dass man jede Schule da losschickt und sagt: Machen Sie mal! Und ich habe gesagt, wenn Sie so viele tolle Beratungskonzepte haben, dann hätten Sie auch zwei, drei zur Verfügung stellen können. Und dann guckt man, passt es? Was passt davon zu uns?“ (5_Pos. 19)

Betrachtet man zusätzlich zu den Interviewtranskriptionen auch die pädagogischen Gesamtkonzepte der beteiligten Schulen anhand deren Leitbilder², finden sich dort Schlagworte wie *individuelle Lernentwicklung*, *Lernbegleitung*, *Feedback*, *Verantwortung für das eigene Lernen* u. a. m., die für die Sampleschulen zentral zu sein scheinen. Die Annahme, dass sich darin ein konstruktivistisches Verständnis von Lernen zeigt und LEG als pädagogisches Instrument einer individuellen Lernbegleitung verstanden werden, in denen Schüler:innen als Expert:innen ihres

1 Durch die erste Ziffer kann das Zitat dem Transkript der jeweiligen Sampleschule zugeordnet werden. Die Positionsangabe gibt den Abschnitt im Interview-Transkript an.

2 Zugänglich über die jeweiligen Websites der Schulen oder Flyer

eigenen Lernens anerkannt werden, wäre allerdings vorschnell: Die Analyse der Interviews macht deutlich, dass die LEG konzeptionell in erster Linie in der Logik der Leistungsbeurteilung verstanden werden: Sie werden – wie von der Bildungsadministration ermöglicht – als Ersatz für Halbjahresinformationen betrachtet. Der Mehrwert dieser Form der Leistungsrückmeldung wird dabei in der direkten Kommunikation mit Sorgeberechtigten und Schüler:innen gesehen:

„Von dem her ist die Kommunikation dadurch schon auch besser als einfach nur durch ein Zeugnis mit Noten, weil man halt direkt im Kontakt ist und gar nicht irgendwelche Missverständnisse aufkommen.“ (6_Pos. 96)

Dabei werden die LEG unter herausfordernden Bedingungen (viele/große Klassen, Personalknappheit, eher bildungsferne Elternschaft) als zusätzliche Belastung markiert:

„Und es ist wird schon als Herausforderung empfunden, aber in erster Linie als zeitliche Herausforderung, nicht vom Inhalt her. Und auch wird nicht in Frage gestellt, dass es sinnvoll ist. Aber es ist halt, wird als zusätzlich empfunden. Und das unterzubringen, unterzukriegen ist eine Aufgabe.“ (5_Pos. 6)

Unter weniger herausfordernden Bedingungen wird der Zeitaufwand ebenfalls artikuliert, die LEG aber weniger als Belastung, sondern eher als zwar zeitintensive, aber nachhaltigere Alternative zum schriftlichen Zeugnis betrachtet:

„Also das erste Mal, wo wir sie durchgeführt hatten, habe ich im Nachgang gesagt boah, ist das zeitaufwendig, das vorzubereiten [...] und beim zweiten Durchgang haben wir wirklich gesagt, für das, dass es so viel nachhaltiger ist als die Halbjahresinformationen, wiegt es auf, dass ich mehr Zeit brauche.“ (3_Pos. 48)

Zusammenfassend lässt sich aus den vorliegenden Daten entnehmen, dass die LEG an allen Sampleschulen fest in die schulischen Strukturen implementiert sind und von ihrer konzeptionellen Ausrichtung als Instrumente der Leistungsrückmeldung praktiziert werden.

b. Operative Prozesse

Dieser Kategorie wurden Äußerungen zugeordnet, die sich auf die konkrete Umsetzung der LEG beziehen.

Unterschiede in den operativen Prozessen (vgl. Kuper, 2002) zeigen sich beispielsweise darin, wie verbindlich Absprachen zur Planung und Vorbereitung der Gespräche, zur Gewichtung bestimmter Gesprächsphasen, zur Verwendung von Materialien und zur Dokumentation der LEG getroffen wurden:

„Aber also das, womit wir die Gespräche führen, ist einfach festgelegt. Das machen wir alle gleich und so, die Inhalte sind schon dieselben. Aber da hat natürlich jeder noch mal seinen eigenen Stil, wie er es dann ganz genau den Weg durch das Gespräch geht. Das ist jetzt nicht so ganz eng festgelegt.“ (6_Pos. 36)

An allen Schulen werden selbstentwickelte oder adaptierte, teils sehr umfangreiche Reflexionsbögen verwendet, die von einigen Schulleiter:innen in den Interviews vorgelegt und expliziert wurden. Damit wird eine Vorgabe des Kultusministeriums umgesetzt: „Lehrkräfte machen Schülerinnen und Schüler altersentsprechend mit Instrumenten zur Selbsteinschätzung vertraut und stärken sie sukzessive in ihrer Selbstbeurteilungskompetenz“ (LeistBeurtGrSchulV BW, 2016, §1). Lehrpersonen, Sorgeberechtigte und Schüler:innen sollen sich mithilfe dieser Bögen auf die Gespräche vorbereiten. Im Gespräch dienen die Bögen dem Abgleich von Fremd- und Selbsteinschätzung. Die Reflexions- und (Selbst-) Einschätzungsfähigkeit wird von den Schulleiter:innen dabei unterschiedlich bewertet. Einige stellen diese Fähigkeit sowohl bei den Schüler:innen als auch bei den Sorgeberechtigten in Frage:

„Es gibt eine Mehrheit der Kinder, also da fehlt einfach so vielleicht die Kompetenz, sich selber zu spiegeln.“ (2_Pos. 2)

„Also es gibt natürlich schon Eltern, für die das schwer ist zu akzeptieren, dass wir ihr Kind anders sehen, als sie es vielleicht zu Hause wahrnehmen. Da muss man natürlich immer den Eltern sagen, wie es wirklich ist.“ (1_Pos. 32).

Die Aufgabe der Lehrperson wird dann darin gesehen, die Selbsteinschätzung des/der Schüler:in bzw. Sorgeberechtigten zu validieren (vgl. Rabenstein & Strauß, 2018), Defizite zu benennen und vermeintliche Fehleinschätzungen zu korrigieren:

„Oder dass man sagt, das Kind schätzt sich doch selber so ein, Sie sehen es ja, aber das ist eine völlige Fehleinschätzung.“ (5_Pos. 8)

An einigen der kleinen Sample-Schulen wird neben den Bögen zusätzlich reflexionsförderliches Material verwendet, was damit begründet wird, dass Schüler:innen dadurch eher Verantwortung für ihr eigenes Lernen übernehmen:

„Aber ich denke schon, dass die Kinder sich dadurch mehr wahrgenommen fühlen, besser selber einschätzen können und auch die Verantwortung für ihre eigene Lernentwicklung schon auch bei sich eher sehen.“ (7_Pos. 27)

Hinsichtlich der Dokumentation der LEG zeigen sich in den Interviewdaten nur geringfügige Unterschiede zwischen den Schulen. In allen Schulen werden die zentralen Themen der Gespräche schriftlich festgehalten, in Ordnern archiviert und stehen dann für nachfolgende Klassenleitungen und zur Vorbereitung des nächsten LEG zur Verfügung. In welchem Umfang diese Möglichkeit der Nachverfolgung einer Lernentwicklung tatsächlich genutzt wird, blieb in den Interviews offen. Eine Digitalisierung der Dokumentation wird an keiner der Schulen praktiziert oder geplant. An einer Schule bleiben die Zielvereinbarungen für die Schüler:innen während des Schulalltags dauerhaft sichtbar:

„Und dann leiten wir eben die Vereinbarung ab und die kommt dann auf unseren Vereinbarungszettel. Und dann unterschreibt es jeder [...] Dann wird es einlaminiert und kommt auf den Tisch oder ins Mäppchen.“ (3_Pos. 12)

Insgesamt zeigt sich im Bereich der operativen Prozesse eine große Bandbreite der LEG-Praxis, in der insbesondere Unterschiede zwischen den größeren Stadtschulen und den kleineren Landschulen sichtbar werden. Eine der Schulleiter:innen formuliert einen direkten Zusammenhang zwischen der Schulgröße und der konzeptionellen und operativen Umsetzbarkeit:

„Ich glaube, für eine andere Schule wäre es so nicht machbar. Ich stelle mir an einer großen Schule mit dieser vielen Zusammenarbeit und mit dem gegenseitigen Austausch sehr schwierig vor, wie wir es gestalten. Das funktioniert bei uns, weil wir so wenige sind.“ (6_Pos. 118)

Im Sample der hier vorgestellten Studie scheint es den kleinen Landschulen eher ein Anliegen, ihren Fokus auf die Lernentwicklung im Sinne einer lernförderlichen Lernbegleitung zu richten, während die größeren Stadtschulen eher der Logik der Leistungsrückmeldung verhaftet bleiben. Eine Generalisierung dieser Befunde ist aufgrund des kleinen Samples jedoch nicht möglich.

c. (Weiter-)Entwicklung und Qualifizierung

Dieser Kategorie wurden Äußerungen zugeordnet, die sich auf die konzeptionelle Weiterentwicklung von LEG und die Qualifizierung von Lehrpersonen beziehen.

Die konzeptionelle Verankerung der LEG wird von den Schulleiter:innen als Kraftakt beschrieben und den Gesprächen auf operativer Ebene eine zentrale Rolle in der Kommunikation mit Sorgeberechtigten und Schüler:innen zugeschrieben, die in puncto Planung, Vorbereitung und Durchführung viele Ressourcen bindet. Gleichwohl findet keine regelmäßige Evaluation zur Überprüfung und gegebenenfalls Weiterentwicklung der LEG-Prozesse und -Konzeptionen an den Sample-Schulen statt. Ein solcher Weiterentwicklungsbedarf wird von den Schulleiter:innen zwar vermutet, ohne diesen jedoch zu konkretisieren und als besonders dringlich zu bewerten:

„Also ich finde es ist schon so, es ist immer ein Entwicklungsfeld. [...] Ich sehe es jetzt aber nicht bei uns als unseren Hauptpunkt, der jetzt bei uns gerade als super wichtig anstünde, denn da haben wir andere Baustellen.“ (6_Pos. 88)

Gezielte Qualifizierungen der Lehrpersonen bezogen auf Gesprächsführungs- und Beratungskompetenzen im LEG haben an den Schulen weder stattgefunden, noch sind sie konkret geplant. Bedarfe werden jedoch vor allem für junge Kolleg:innen gesehen. Dabei wird die fehlende Vorbereitung auf beratende Aufgaben in Gesprächen mit Sorgeberechtigten und Schüler:innen während des Referendariats, aber auch schon im Studium adressiert:

„Hm, gut, Rückmeldung an die PH [Pädagogische Hochschule Anm. d. A.]: Das wäre vielleicht einfach ein Thema, das mit dem Studium dann auch immer mit einbauen müsste, sollte, müsste. Um einfach den jungen Kollegen dann einfach so ein bisschen Handhabe zu geben.“ (2_Pos. 66)

4.4 Die Schlüsselblumenschule (cod.)

Die Schlüsselblumenschule gehört mit knapp 300 Schüler:innen zu den großen Schulen des Samples im städtischen Raum. Für die Schulleitung bot das Interview den Impuls, sich auf eine Kooperation in der Begleitung ihres SE-Prozesses einzulassen. Äußerungen im Interview mit Schulleiter:in und Konrektor:in lassen darauf schließen, dass sowohl auf Ebene der schulischen Strukturen, als auch auf Ebene der operativen Prozesse Entwicklungsbedarfe vorliegen (vgl. Mörike & Schnebel, 2024). Dabei scheinen kollegiale Aushandlungs- und Sinngebungsprozesse über Funktionen/Ziele von LEG und die Reflexion der Einstellungen/Haltungen zur Rolle der Lehrperson im LEG sowohl auf individueller Ebene als auch im Diskussionsraum des Gesamtkollegiums notwendig zu sein, um innerschulische Ungereimtheiten, Widersprüche und Zielkonflikte zu bearbeiten. Das zeigt sich insbesondere in der Aussage, dass ein größerer Teil des Kollegiums die LEG ohne Kinder durchführt, obwohl deren Teilnahme laut Beratungskonzept der Schule obligatorisch ist und die Schulleitung dies ausdrücklich wünscht (ebd.). Ob der Grund dafür eine „fehlende organisationale Identität“ (Berkemeyer, 2019, S. 745) dieser Lehrpersonen mit ihrer Schule ist und sie sich deshalb „weder extern noch kooperativ formulierten Zielvorgaben verpflichtet sehen“ (ebd.), muss sich im weiteren Verlauf der fallorientierten SE-Studie (vgl. Reh & Schelle, 2004) zeigen.

4.5 Innovations- und Entwicklungsbedarfe

Aus den dargestellten Ergebnissen der Interview-Studie und im Abgleich mit den in Kapitel 2 und 3 skizzierten Ausführungen zu LEG und SE konnten mehrerebenen-perspektivisch Innovationsbedarfe sowohl innerhalb des gleichgewichtsorientierten, als auch des konfliktorientierten Paradigmas (Paulston, 1976) identifiziert werden, die hier in Tab. 1 zusammengefasst werden:

Tab. 1: Lernentwicklungsgespräche – Innovationsbedarfe (eigene Darstellung)

EBENEN IM SCHULSYSTEM	GLEICHGEWICHTSORIENTIERTES PARADIGMA	KONFLIKTORIENTIERTES PARADIGMA
MAKROEBENE Bildungs- administration	<ul style="list-style-type: none"> – Verankerung eines kontinuierlichen Kompetenzaufbaus in Gesprächsführung und (Lern-) Beratung in LEG über den gesamten Verlauf der Lehramtsausbildung – Unterstützungsangebote zu Digitalisierungsprozessen im Hinblick auf Dokumentation von Lernständen und Zielvereinbarungen – Kompensatorische Ressourcenzuweisung für Kommunikation anhand sozioökologischer Indikatoren (vgl. Kürzinger & Holzinger, 2023) 	<ul style="list-style-type: none"> – Begriffliche und inhaltliche Vereinheitlichung und Schärfung der relevanten Verordnungen und Verwaltungsvorschriften – Entkopplung von umfassender Leistungsbeurteilung und Kommunikation über Lernentwicklung
MESOEBENE Einzelschule	<ul style="list-style-type: none"> – Entrümpelung und Vereinfachung von Einschätzungsbögen (ggf. in einfacher Sprache, Übersetzungen) – Stärkung von Kooperationsstrukturen zur Planung, Durchführung und Evaluation von LEG, z. B. durch kollegiales Feedback oder Professionelle Lerngemeinschaften (vgl. den Beitrag von Kansteiner, Schmid & Frirdich in diesem Band) – Nutzung schulischer Handlungsspielräume im Rahmen der Ressourcensteuerung (vgl. Kürzinger & Holzinger, 2023) 	<ul style="list-style-type: none"> – Kollegiale Aushandlungs- und Sinngebungsprozesse über Ziele/Funktionen von LEG und Rollen/Aufgaben der Lehrperson im LEG – Konzeptionelle Entlastung der LEG von ausführlichen Leistungsrückmeldungen, z. B. durch die Einführung digitaler Tools
MIKROEBENE Lehrpersonen	<ul style="list-style-type: none"> – gezielte Qualifizierungsmaßnahmen zu Gesprächsführung, (Lern-)Beratung und Einsatz von reflexionsförderlichen Methoden (vgl. Ertl et al., 2024) 	<ul style="list-style-type: none"> – Reflexion der eigenen Einstellung/Haltung zum und der Aufgabe/Rolle im LEG

5 Fazit und Ausblick

Die Ergebnisse der explorativen Studie machen deutlich, dass für die Ausschöpfung des Potenzials von LEG im Hinblick auf eine lernförderliche und prospektive Reflexion von Lernstand und -entwicklung teils erheblicher Innovations- und SE-Bedarf auf allen Ebenen des Schulsystems besteht. Dabei wären weitere empirische Erhebungen hilfreich, ja notwendig, um einen besseren Überblick zu den vorfindlichen LEG-Konzeptionen und -Praxen in der Fläche zu erhalten.

Wichtige Innovationsimpulse könnten dahin gehen, die LEG von ihrer Hauptfunktion als Instrument der Leistungsrückmeldung zu entlasten. Wenn die Sorgeberechtigten beispielsweise mithilfe digitaler Tools kontinuierlich über den Lernstand des Kindes auf dem Laufenden gehalten werden, könnte im LEG der Fokus stärker auf die Logik individueller Lernbegleitung gerichtet werden. Die Lehrpersonen würden entlastet von dem vermeintlichen Zwang, Sorgeberechtigte und Schüler:innen „schonungslos“ und möglichst umfassend über „Defizite“ zu informieren und könnten stattdessen in einen Dialog treten, indem das Kind im Zentrum des Gespräches steht und dieses möglichst selbst steuert.

Insbesondere Schulen mit herausfordernden Kontextbedingungen müssten in einen offenen und kreativen Aushandlungsprozess über die Steuerung knapper zeitlicher Ressourcen treten, um Kapazitäten für Gespräche über Lernen zu erweitern und dabei von bildungsadministrativer Seite ermutigt und unterstützt werden. Parallel dazu müssten entsprechende Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten für Lehrpersonen angeboten und Kompetenzerwerb bereits in Studium und Referendariat angebahnt werden.

Literatur

- Altrichter, H. & Maag Merki, K. (2016). Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In Altrichter, H. & Maag Merki, K. (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (2., überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 1–27). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92245-4>
- Berkemeyer, N. (2019). Interne Steuerung. In M. Harring, C. Rohlf's & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), UTB Schulpädagogik: Bd. 8698. *Handbuch Schulpädagogik* (S. 743–751). Waxmann.
- Dollinger, S. (2019). Lernunterstützende Rückmeldung in Lernentwicklungsgesprächen. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 12(1), 197–212. <https://doi.org/10.1007/s42278-019-00040-z>
- Dollinger, S. & Hartinger, A. (2020). *Lernentwicklungsgespräche: Erprobte Praxisbausteine* (1. Auflage). Grundschule. Cornelsen.
- Ertl, S., Kücherer, B. & Hartinger, A. (2024). Gespräche mit Potenzial: Aufgaben, Chancen und Herausforderungen von Lernentwicklungsgesprächen. *Die Grundschulzeitschrift*, 38(343), 18–21.

- Häbig, J. (2018). *Lernentwicklungsgespräche aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21632-0>
- Helfferrich, C. (2019). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), Springer eBook Collection. *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 669–686). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_44
- Holtappels, H. G. (2012). Innovation in Schulen – Theorieansätze und Forschungsbefunde zur Schulentwicklung. In M. Rürup & I. Bormann (Hrsg.), *Innovationen im Bildungswesen: analytische Zugänge und empirische Befunde* (S. 45–69). Springer-Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19701-2_2
- Holtappels, H. G. (2019). Transfer in der Schulentwicklung. *Die Deutsche Schule*, 111(3), 274–293. <https://elibrary.utb.de/doi/epdf/10.31244/dds.2019.03.03>
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2020). *Fokussierte Interviewanalyse mit MAXQDA: Schritt für Schritt*. Lehrbuch. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-31468-2>
- Kürzinger, A. & Holzinger, P. (2023). Schulen in benachteiligter Lage unterstützen: Gestaltungsmöglichkeiten von Schulleitungen und Lehrkräften. *Die Grundschulzeitschrift*, 37(340), 32–35.
- Kuper, H. (2002). Entscheidungsstrukturen in Schulen. Eine differenzielle Analyse der Schulorganisation. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(6), 856–878.
- LeistBeurtGrSchulV BW. (2016). https://www.landesrecht-bw.de/perma?j=LeistBeurtGrSchulV_BW
- Mörike, D. & Schnebel, S. (2024). Partizipation & Reflexion in einem Schulentwicklungsprojekt zu Lernentwicklungsgesprächen an einer Grundschule (im Druck). In A. Flügel, A. Gruhn, I. Landrock, J. Lange, B. Müller-Naendrup, J. Wiesemann, P. Büker & A. Rank (Hrsg.), *Grundschulforschung meets Kindheitsforschung reloaded* (S. 365–370). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6111-33>
- Paulston, R. G. (1976). *Conflicting Theories of Social and Educational Change: A Typological Review*. University Center for International Studies, University of Pittsburgh.
- Rabenstein, K. & Strauß, S. (2018). Leistungsbewertung als pädagogische Praktik: Zur sozialen Konstruktion von Leistung in Lernentwicklungsgesprächen. In S. Reh & N. Ricken (Hrsg.), *Leistung als Paradigma: Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts* (S. 329–346). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15799-9_15
- Reh, S. & Schelle, S. (2004). Fallorientierte Schulentwicklungsforschung — Was Schulen dabei über sich erfahren können. In H. Ackermann & S. Rahm (Hrsg.), *Schule und Gesellschaft Ser: v.33. Kooperative Schulentwicklung* (S. 249–267). VS Verlag für Sozialwissenschaften GmbH. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-10537-4>
- Schaumburg, H., Prasse, D. & Blömeke S. (2009). Implementation von Innovationen in der Schule. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik & W. Sa-

cher (Hrsg.), *Handbuch Schule: Theorie-Organisation-Entwicklung* (S. 596–600). Klinkhardt.

Schnebel, S. (2013). Lernberatung, Lernbegleitung, Lerncoaching – neue Handlungskonzepte in der Allgemeinen Didaktik? In T. Bohl (Hrsg.), *Jahrbuch für allgemeine Didaktik: 3. Jg. Neuere Ansätze in der Allgemeinen Didaktik* (Bd. 3, S. 278–296). Schneider Verlag Hohengehren.

Schnebel, S. & Oberdorfer, K. (2022). Gestaltung von Heterogenität in Lernentwicklungsgesprächen an der Grundschule. Ein Vergleich zwischen Programmatik und realer Praxis. In R. Grassinger, N. Hodaie, S. Immerfall, A. Kürzinger & S. Schnebel (Hrsg.), *BildungsWelten Grundschule – Heterogenität gestalten: Band 1. Heterogenität in Grundschulen: Mehrperspektivische Zugänge* (S. 231–244). Waxmann.

IV

Makroebene: Bedeutung und Gestaltung schulischer Rahmenbedingungen

Kooperation von Wissenschaft und Praxis der Pädagogik

Heterogenität durch Wissen nachhaltig gestalten

Sonja Seiderer & Andrea Kehrer

Abstract

Heterogenität wird im vorliegenden Artikel als wahrgenommene Differenz von Schüler:innen verstanden. Sie erfordert eine sinnvolle Differenzierung, um allen Schüler:innen demokratische Teilhabe durch Bildung zu ermöglichen. Das Forschungs- und Nachwuchskolleg (FuN-Kolleg) „Heterogenität gestalten – starke Grundschulen entwickeln“ zielt darauf ab, Synergien für die Professionalisierung von Lehrkräften zu schaffen und Nachwuchswissenschaftler:innen mit Schulpraxis zu qualifizieren. Zwei Forschungsprojekte des FuN-Kollegs werden in Kürze vorgestellt. Im Vergleich der Projekte wird deutlich, dass Lehrkräfte sowohl hohe Begabung als auch Lernschwierigkeiten als Abweichungen von einer erwarteten Leistungsnorm verstehen. Es zeigt sich, dass der reziproke Wissenstransfer zwischen Wissenschaft und Schulpraxis unzureichend ist. Langfristige Wissenschafts-Praxis-Partnerschaften könnten helfen, die Distanz zu verringern und nachhaltigen Wissenstransfer zu gewährleisten. Ein Beispiel ist die Zusammenarbeit in Netzwerken, die gemeinsame Zielsetzungen verfolgen und den Austausch zwischen Schulen und Universitäten fördern. Erfolgreiche Kooperationen erfordern gegenseitiges Vertrauen und Austausch auf Augenhöhe. Bildungsforschung sollte für die Schulpraxis verständlich und anwendbar aufbereitet werden. Broker mit Erfahrung in beiden Bereichen, können die Zusammenarbeit erleichtern. Eine engere Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Schulpraxis scheint notwendig, um den Umgang mit Heterogenität in Schulen zu verbessern und die Handlungspraxis der Lehrkräfte nachhaltig zu verändern.

Keywords: *Heterogenität, Differenz, Differenzierung, Begabung, Wissenstransfer, Schulentwicklung, Professionalisierung, Empirische Bildungsforschung, Dokumentarische Methode*

1 Einführung

Mit dem Phänomen *Heterogenität* als wahrgenommene Differenz von Schüler:innen (Lang-Wojtasik & Schieferdecker, 2016) sind weite Teile der Gesellschaft befasst (Kehrer, 2023). Sowohl Erziehungs- und Bildungswissenschaftler:innen als

auch Lehrkräfte suchen nach einer sinnvollen Differenzierung in Schule und Unterricht. Schule soll alle Schüler:innen anregen, ihr Potenzial zu entfalten (Seiderer, 2023) und ihnen eine demokratische Teilhabe in und durch Bildung ermöglichen (Kehrer, 2023). „Heterogenität und Inklusion können als systematischer Auftrag zukunftsgewandter Schulentwicklung betrachtet werden“ (Kehrer & Lang-Wojtasik, 2022, S. 25). Dabei gilt es immer die Perspektive der Betrachtenden, den Kontext und die jeweilige Fragestellung mit- und zusammenzudenken (Seiderer et al., 2022). Der Versuch einer heterogenen und vielseitigen Annäherung an dieses Thema wird im Forschungs- und Nachwuchskolleg (FuN-Kolleg) *Heterogenität gestalten – starke Grundschulen entwickeln* unternommen: Ziel eines FuN-Kollegs ist es, bedeutsame Themen aus bildungsrelevanten Wissenschaftsgebieten aufzugreifen und zu vertiefen, um daraus Synergien für Professionalisierung von Lehrkräften zu bilden und gleichzeitig Nachwuchswissenschaftler:innen mit Schulpraxiserfahrung zu qualifizieren (Staatsministerium Baden-Württemberg, 2022).

Im folgenden Beitrag wird der Versuch unternommen, ausgehend von den Ergebnissen zweier abgeschlossener Forschungsprojekte der ersten Phase des FuN-Kollegs, die Bedeutung der Kooperation zwischen Wissenschaft und Schulpraxis und der genannten Schnittstellen für einen gelingenden Wissenstransfer abzuleiten. Dieser trägt wiederum zu einer Schulentwicklung bei, die es Grundschulen ermöglicht, Heterogenität sinnvoll zu gestalten.

2 Umgang mit Heterogenität: Erkenntnisse zweier Forschungsprojekte

Es werden relevante Ergebnisse der beiden Projekte vorgestellt, aufeinander bezogen und dadurch erkannte Probleme bezüglich des Wissenstransfers herausgearbeitet. Als ein möglicher Weg dieser Problematik zu begegnen, wird eine Kooperation von Wissenschaft und Praxis mit ihren Gelingensbedingungen, Herausforderungen und möglichen Lösungsansätzen beschrieben.

2.1 Heterogenität – zwei Perspektiven und ihr Zusammenhang

2.1.1 Projekt Nr. 16: Begabung als Teilaspekt wahrgenommener Heterogenität

Das Projekt *Beratungskompetenz von Grundschullehrkräften bei hoher Begabung* (Seiderer, 2023) adressierte die Frage, inwiefern sich bestehende situationsspezifische Erfordernisse, bezogen auf eine Beratung bei hoher Begabung (Koop et al., 2015), in einem situationsspezifischen Modell zur Beratungskompetenz bei hoher Begabung abbilden lassen. Dazu wurde ein Modell entwickelt und anschließend im Rahmen einer Online-Befragung von Grundschullehrkräften empirisch validiert. Begabung zeigt sich in der Schulpraxis als relevante und gleichzeitig wirkungsvolle Kategorisierungsform (Horvath, 2018), da das Adjektiv *begabt* häufig

dichotomisiert wird (Deiglmayer et al., 2017). Schüler:innen werden somit häufig einer Gruppe zugeordnet (Deiglmayer et al., 2017), d. h. Ungleichheit wird dadurch möglicherweise (re)produziert (Horvath, 2018). Wird Begabung jedoch bewusst als Teilaspekt der Vielfalt in den Heterogenitätsdiskurs aufgenommen, kann dieser Kategorisierung entgegengewirkt werden (Baudson, 2021). Folglich ist es relevant, welches Verständnis von Begabung Lehrkräfte ihrer Beratung und ihrem Handeln zugrunde legen (Seiderer et al., 2022) und welchen Überzeugungen sie in Bezug auf Kinder mit hoher Begabung unterliegen (Seiderer, 2023). Aus diesem Grund wurden im Rahmen der genannten Studie das Begabungsverständnis der befragten Lehrkräfte ebenso erfasst wie die zugrundeliegenden Überzeugungen. Als weitere Dimension des Modells wurde vorhandenes Wissen zu hoher Begabung und Beratung über einen Wissenstest erhoben (Seiderer, 2023). Für alle Facetten des Wissens über hohe Begabung zeigte sich, dass Lehrkräfte insgesamt über wenig Wissen bezüglich hoher Begabung verfügen (Seiderer, 2023), was im Wesentlichen auch Ergebnissen ähnlicher Studien (z. B. Heyder et al., 2018) entspricht. Dabei ergaben sich insbesondere für Lehrkräfte, die hohe Zustimmungswerte für den Bereich der schulischen Erfahrung mit Kindern bei hoher Begabung angaben, signifikante Zusammenhänge mit falschen Antworten im Wissenstest (Seiderer, 2023). Lehrkräfte rekurren also möglicherweise häufig auf persönliche Erfahrungen und argumentieren diesbezüglich tendenziell einseitig (Kim & Klassen, 2018). Erweiternd kommt hinzu, dass dies auch auf Überzeugungen zutrifft (Seiderer, 2023). Bezogen auf Kinder mit hoher Begabung, konnten in der Studie fehlerhafte Überzeugungen bei Lehrkräften aufgezeigt (Seiderer, 2023) und somit Ergebnisse verschiedener Studien repliziert werden (u. a. Troxclair, 2013).

Evidenzbasierte, wissenschaftliche Erkenntnisse in Bezug auf Kinder mit hoher Begabung scheinen einerseits bei Lehrkräften also nicht anzukommen, was bei diesen u. a. zu fehlerhaften Überzeugungen führen kann. Diese mögen wiederum zu Kategorisierungen und somit zur (Re)Konstruktion von Ungleichheit beitragen (Horvath, 2018), was die notwendige Einbettung von Begabung als Teilaspekt von Vielfalt (Baudson, 2021) erschwert. Andererseits stellt sich die Frage, ob Handlungsempfehlungen zur Einbettung von Begabung seitens der Wissenschaft nicht erst nach ausführlicher Analyse der Situation in der Praxis, wie z. B. im Rahmen einer engen Kooperation gewährleistet, möglich sind.

2.1.2 Projekt Nr. 1: Inklusion als Teilaspekt wahrgenommener Heterogenität

Auch das zweite hier vorgestellte Projekt befasste sich mit Erfahrungen bzw. dem Erfahrungs- und Handlungswissen von Lehrkräften im Kontext der konstruierten Heterogenität ihrer Schülerschaft. Die Studie *Umgang mit Differenz an einer inklusiven Schule* (Kehrer, 2023) ging der Frage nach, wie Lehrkräfte in der Schule erzeugte Differenzen als Heterogenität beobachten und welcher gemeinsame Habitus als Orientierungsrahmen ihr Handeln als Professionelle prägt (Kehrer, 2023). Dazu wurden Gruppendiskussionen durchgeführt und mit Hilfe der Dokumentarischen

Methode (Bohnsack, 2014) rekonstruiert und interpretiert. Unter *Inklusion* wird in der Praxis der gemeinsame Unterricht von Schüler:innen mit und ohne Behinderung verstanden (Kehrer, 2023). Schüler:innen mit einem Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot (ASB) *Lernen* bilden dabei die größte Gruppe derer, die in den standardisierten Unterricht integriert werden sollen (Lambrecht, 2020). Dabei wird „Heterogenität der Schüler:innen (...) hauptsächlich als Leistungsdifferenz im Unterricht relevant“ (Kehrer, 2023, S. 292). Es zeigte sich, dass Lehrkräfte Leistungsdifferenz gruppenbezogen beobachten (Kehrer, 2023). In der Studie wurde als normativ-theoretisches Wissen herausgearbeitet, dass Lehrkräfte im inklusiven Unterricht von Leistungsunterschieden ausgehen (Kehrer, 2023) und sich durch Inklusion in der Verantwortung für einen leistungsdifferenzierten gemeinsamen Unterricht sehen (Kehrer, 2023, S. 255). In einem weiteren Interpretationsschritt wurden auf performativer Ebene die Motive des alltäglichen Handlungswissen rekonstruiert (Nohl, 2013), die als Habitus „implizit bleibende fachliche, fachdidaktische und pädagogische Handlungs- bzw. Denkschemata, fachliche Routinen, Unterrichtsrouinen, Werthaltung“ (Martens & Wittek, 2019, S. 287) in sich tragen. Hier zeigte sich bei den untersuchten Fällen eine Verunsicherung der Lehrkräfte durch die große wahrgenommene Leistungsdifferenz der Schüler:innen im inklusiven Unterricht (Kehrer, 2023, S. 295). Aus Verunsicherung durch Leistungsdifferenz und Verantwortung für Leistungsdifferenzierung homogenisieren und differenzieren Lehrkräfte Schüler:innen im inklusiven Grundschulunterricht nach Gruppen (Kehrer, 2023). Sie unterschieden dabei die Gruppe der ‚allgemeinen‘ Schüler:innen, die der Norm der Grundschule entsprechen (können) von der Gruppe der Schüler:innen, die davon abweichen (Kehrer, 2023). Die zweite Gruppe bilden dabei entweder die als ‚inklusive‘ bezeichneten Schüler:innen mit ASB *Lernen* oder aber *alle* als *besonders* wahrgenommene, von der Normerwartung abweichende Schüler:innen (Kehrer, 2023). Darunter fallen dann zusätzlich diejenigen mit besonderer Begabung (Kehrer, 2023). Mit der Differenzkonstruktion *allgemein/besonders* „gelingt es den Lehrkräften, sich selbst abzusichern und eigene Verantwortung zu begrenzen“ (Kehrer, 2023, S. 310).

Der unzureichende reziproke Wissenstransfer zwischen Wissenschaft und Praxis zeigte sich im Projekt wie folgt: Lehrkräfte gehen offenbar entgegen wissenschaftlicher Erkenntnisse davon aus, dass sie in der Schule auf ontologische Leistungsunterschiede der Schüler:innen mit Differenzierung und Gruppenbildung reagieren sollen, während die Wissenschaft bisher die Antwort schuldig bleibt, wie die Grundschule als Funktionssystem der Leistungsgesellschaft leistungsunabhängige Teilhabe praktizieren kann (Kehrer, 2023).

2.1.3 Zusammenführung der Erkenntnisse

Auf den ersten Eindruck handelt es sich um recht unterschiedliche Projekte des FuN-Kollektivs. Doch zeigen sich bei genauerer Betrachtung Relationen über die Beschäftigung mit Heterogenität hinaus, die auf dreierlei Weise sichtbar werden:

Erstens: Beide Studien rücken die wahrgenommene Heterogenität schulischer Leistungen ins Zentrum des Interesses. Sowohl hohe Begabung als auch Lernschwierigkeiten in Form eines *ASB Lernen* werden in der Grundschule als Abweichung einer erwarteten Leistungsnorm behandelt. „Lehrkräfte sehen sich nun in der Verantwortung, den Unterricht leistungsdifferenziert und leistungsgerecht zu gestalten, damit die Schüler:innen ihrem natürlichen Leistungsvermögen entsprechend qualifiziert und selektiert werden können“ (Kehrer 2023, S. 306). Die Abweichungen in wahrgenommener Begabung nach unten und oben werden dabei als Persönlichkeitsmerkmale konstruiert (Seiderer, 2023) und haben homogene Gruppenbildung zur Folge (Kehrer, 2023; Seiderer et al., 2022).

Zweitens bestätigen und spezifizieren beide Studien bisherige Erkenntnisse: Einerseits ist Wissen von Lehrkräften im Bereich Leistungsheterogenität von zentraler Bedeutung (Seiderer, 2023), während Grundschullehrkräfte gleichzeitig über geringes Wissen zu (hoher) Begabung verfügen (Seiderer, 2023). Andererseits kann durch die Reflexion von Handlungswissen ein Bewusstsein für Heterogenität von Schüler:innen geschaffen werden (Kehrer, 2023).

Drittens gibt es weder für die Konstruktion der *Lernschwierigkeit* noch für die der *hohen Begabung* eine einheitliche Definition, die einem gemeinsamen Verständnis dienen könnte (Seiderer, 2023). Dies lässt Raum für vorreflexive Zuschreibungen und Spekulationen (Pfahl, 2014) und erschwert einen allgemeingültigen Umgang für Wissenschaft und Praxis (Ziegler & Helle, 2002).

Gleichzeitig unterscheiden Lehrkräfte habituell gruppenbezogen nach allgemeinen und besonderen Schüler:innen (Kehrer, 2023). Diese Praxis steht im Widerspruch zum Anspruch eines förderlichen Umgangs mit Heterogenität durch einen Unterricht, der größtmöglich differenziert und individualisiert, eigenverantwortliches Lernen fördert und soziale Teilhabe ermöglicht (Solzbacher, 2019). Bleiben Unterscheidungen wie *allgemein/besonders* oder *durchschnittliche/hohe Begabung* vorreflexives Wissen bzw. ist diesbezüglich kaum Wissen vorhanden, besteht die Gefahr, Schüler:innen „aufgrund einer Merkmalsausprägung dauerhaft einer Gruppe zuzuschreiben...[anstatt] ...Leistungs- und beziehungsweise oder Lerngruppen flexibel neu zusammensetzen“ (Lagies & Kiso, 2019, S. 13).

Professionalisierung von Lehrkräften für den Umgang mit Leistungsdifferenz muss sowohl in der Ausbildungs- als auch der Weiterbildungsphase Wissenstransfer leisten als auch Reflexivität des Handlungswissens anbahnen (Bohnsack, 2020).

„Gegenstand pädagogischer Reflexivität sind hierbei in erster Linie nicht die individuellen Positionen und Positionierungen der Pädagog/innen, sondern das im pädagogischen Deuten und Handeln aufscheinende und wirksam werdende erziehungswissenschaftliche, kulturelle und alltagsweltliche Wissen; ein Wissen, welches möglicherweise als unhinterfragte Selbstverständlichkeit auftritt und kaum bewusst das Deuten und Handeln anleitet“ (Doğmuş et al., 2016, S. 7).

2.2 Wie kann der reziproke Wissenstransfer gelingen?

Die Beschäftigung der Wissenschaft mit Heterogenität führt zu einem breiten Spektrum an Wissen welches u. a. sowohl die Notwendigkeit der Betrachtung von einerseits Lernschwierigkeiten und andererseits hoher Begabung als Teil der Heterogenität begründet als auch implizites Wissen generiert. Anhand dieses Wissens könnte es Lehrkräften gelingen, ihre Handlungspraxis im Umgang mit den Herausforderungen durch Heterogenität zu reflektieren und zu verändern. Gleichzeitig zeigen die oben aufgeführten Ergebnisse, dass dieses generierte Wissen bei den Lehrkräften nicht ausreichend anzukommen scheint (Kehrer, 2023; Seiderer, 2023). Möglicherweise mangelt es aber auch an reflexiver Distanz über Differenz (Lang-Wojtasik, 2018) hinsichtlich der verschiedenen Betrachtungsebenen des Phänomens Heterogenität und einem Wechsel an Perspektiven zwischen Theorie und Praxis.

Eine Möglichkeit der Qualifizierung von Lehrkräften stellen Fortbildungen dar. Als besondere Schwerpunktthemen von Fortbildungen, werden u. a. die Bereiche Inklusion und Heterogenität/Migration genannt (Daschner, 2023). In ihrer Studie konnten Amrhein und Badstieber (2014) feststellen, dass die Angebote zu Inklusion zeitlich nicht ausreichen und nur an einzelne Lehrkräfte adressiert waren. Daschner (2023) fasst drei weitere Studien zur Thematik Heterogenität zusammen und beschreibt die zeitliche Kürze und Einmaligkeit der Angebote entsprechend der Ergebnisse zu Inklusionsfortbildungen. Diese häufig praktizierten Formate sind lediglich eingeschränkt wirksam (Darling-Hammond et al., 2017).

Allein die zeitliche Verlängerung von Fortbildungen bedeutet jedoch keine bessere Wirksamkeit (Lipowsky & Rzejak, 2023). Relevant für die Wirksamkeit von Fortbildungsmaßnahmen ist u. a. nach Lipowsky & Rzejak (2023) die Möglichkeit, das über einen Input erworbene Wissen im eigenen Unterricht umzusetzen und anschließend mit den Inputgeber:innen bzw. anderen Teilnehmenden zu reflektieren¹. Dieser Prozess sollte sich im Idealfall mehrfach wiederholen, erst dann, lässt sich das Wissen zuverlässig in Handlungsschritte überführen (Anderson & Schunn, 2000). Damit durch diese Art der Fortbildung schlussendlich Wirksamkeit erreicht werden kann, sollten relevante, lernförderliche Tiefenstrukturmerkmale von Unterricht in den Blick genommen werden (Lipowsky & Rzejak, 2023). In diesem Zusammenhang wird auf die Wichtigkeit einer Kooperation von Wissenschaft und Schulpraxis verwiesen.

Weitere Impulse, die für eine diesbezügliche Kooperation sprechen, ebenso wie die zugrunde liegenden Gelingensbedingungen und die damit verbundenen Herausforderungen und möglichen Lösungsansätze, werden im folgenden Kapitel dargestellt.

1 Lipowsky und Rzejak (2023) rekurrieren dabei u. a. auch auf das Review von Sims et al. (2021), welches die Bedeutung der wechselnden Verknüpfung von Input, Erprobung und Reflexion ebenfalls betont.

2.2.1 Wissenstransfer über Kooperation!

Im vorangegangenen Kapitel beschriebene Forschungsergebnisse bestätigen, dass kurzfristige Formen des Wissenstransfers über punktuelle Fort- und Weiterbildungen für einen effektiven schulischen Umgang mit Heterogenität von Schüler:innen weniger nachhaltig sind (Daschner, 2023). Es gilt daher neue Formate anzudenken, mit Hilfe derer die Distanz zwischen Wissenschaft und Schulpraxis verringert bzw. möglicherweise überwunden und Wissenstransfer ermöglicht werden kann. In reflexive Distanz zwischen den Ebenen der pädagogischen Praxis, Praxeologie, Theoriebildung und metatheoretischen Erklärungsversuchen über das Phänomen Heterogenität zu gehen und es aus den unterschiedlichen Blickwinkeln zu beleuchten (Kehrer, 2023), könnte die Grundlage für eine umfassende Auseinandersetzung mit Wissen und dessen Reflexion möglich machen.

Wissenschaft mag per se nicht dazu dienen, die Probleme der Praxis zu lösen. Es sollte jedoch von Interesse sein, Wissen zu transferieren und die Reflexion einer Handlungspraxis möglich zu machen. Nach Kauertz und Kolleg:innen (2019) werden bereits im Lehramtsstudium zwei Ziele fokussiert: so sollen die Studierenden einerseits Methoden wissenschaftlicher Forschungsarbeiten kennenlernen, diese auch nutzen und reflektieren, um Theoriekenntnisse auch mit einer gewissen Forschungshaltung zu betrachten, während andererseits der Bezug zum Professionsfeld große Relevanz aufweist und deshalb besonders geschätzt wird. Es wird darauf verwiesen, dass Praxiselemente genau dann an „Validität und Relevanz [gewinnen], wenn sie in Kooperation von Schule und Forschung gestaltet werden.“ (Kauertz et al., 2019, S. 92). Der Transfer von generiertem Wissen soll in eine bereits vorhandene Kooperation von Schule (Praxis) und Forschung (Theorie) eingebunden und sowohl für Lehramtsstudierende als auch für an der Ausbildung und an der Kooperation beteiligte Lehrkräfte von Relevanz sein. Reflexion von Wissen kann immer nur so gut sein wie die Qualität der Wissensbasis, wie Theorien sowie Perspektiven (Häcker, 2022).

Gelingt es in einer Kooperation aus Wissenschaft und Schule, vorhandenes Wissen „...transparent, verständlich und ‚greifbar‘...“ (Manitius & Bremm, 2021, S. 111) darzustellen und somit zum Wissenstransport bereitzustellen, so kann dieses Wissen genutzt werden, um Handlungsrouninen aufzubauen oder anzupassen (Manitius & Bremm, 2021). Erfolgen im Anschluss Kommunikationsprozesse, die durch gemeinsame Interaktion und gegenseitiges Vertrauen der beteiligten Personen zur weiteren Verbreitung von Wissen führen, können neues Wissen bzw. weitere Fragestellungen generiert werden (Manitius & Bremm, 2021). Somit ergibt sich auch für die wissenschaftliche Seite ein Nutzen für weitere Forschung.

Gleichzeitig besteht der Wunsch in Anlehnung an die Medizin, dass Praktizierende ihre professionellen Handlungsentscheidungen möglichst aufgrund aktueller wissenschaftlicher Erkenntnisse treffen (Hartmann & Kunter, 2022). Universitätskliniken dienen unhinterfragt dem Wissenstransfer von Theorie und Praxis. Auch wenn eine direkte Übertragung auf den Bildungsbereich nicht möglich ist (Hartman & Kunter, 2022), gibt es doch Beispiele, in denen versucht wurde,

über Kooperation die häufig vorhandene Kluft von Wissenschaft und Schulpraxis zu überwinden. Penuel und Kolleg:innen (2021) nennen als neueren Ansatz dauerhafte Wissenschafts-Praxis-Partnerschaften. Deren Ziel liege in einer „...langfristige[n] Zusammenarbeit, die unter Verwendung von Forschungsergebnissen zur Verbesserung und Veränderung des Bildungssystems beitragen soll“ (Penuel et al., 2021, S. 45). Ihr Projekt (Colorado, USA) gründet auf der Idee, verschiedene Expertise zusammenzubringen und ein Mitspracherecht aller Beteiligten zu gewährleisten. Solche Kooperationen würden die Möglichkeit bieten, durch Lernen voneinander langfristige Veränderungen hervorzurufen (Penuel et al., 2021).

Ein weiteres Beispiel, das in ähnlicher Form auch auf den Bereich *Umgang mit Heterogenität* anwendbar wäre und von Möller (2012) beschrieben wird, nimmt nicht nur die Kooperation von Universität und Lehrpersonen, sondern auch die Professionalisierung von Lehrkräften bereits in der Ausbildung in den Blick. Kontaktlehrpersonen und Studierende treten aus der klassischen Experte-Novizen-Beziehung (Möller, 2012) heraus und bilden stattdessen Lerngemeinschaften, die beide Seiten zugleich als Lernende und Lehrende mit unterschiedlichen Kompetenzen verstehen (Möller, 2012). Eine Schlüsselfunktion nehmen dabei die Universitäten ein. Ein Ergebnis dieser langfristig angelegten Kooperation stellt ein Netzwerk aus Lehrpersonen, Schulen, Schulämtern und der Universität dar, „... das die Verbesserung von Unterricht als gemeinsames Ziel hat, eine [...] gemeinsame Professionssprache nutzt, innovative Ansätze gemeinsam mit Studierenden und Lehrkräften [...] verfolgt und in der Zusammenarbeit von Universität und Schule sowie Studierenden und Lehrpersonen zur Weiterentwicklung von Unterricht und Schule [...] beiträgt“ (Möller, 2012, S. 217). Netzwerke bieten langfristig angelegte Austauschmöglichkeiten, Wissenstransfer und gegenseitige Unterstützung (Beywl & Blum, 2023).

Netzwerke zwischen verschiedenen Schulen anzubahnen und mit diesen im Rahmen gemeinsamer Forschungs- und Entwicklungsprojekte zu kooperieren, war auch ein Anliegen des Projekts *Lehren und Lernen sichtbar machen* (LLSM)². Beywl und Blum (2023) nennen das Ziel, Fachpersonen im Bildungssektor darin zu unterstützen, evidenzbasiertes Wissen aus empirischer Bildungsforschung für ihre Professionalisierung zu nützen und somit in ihren Fähigkeiten zu stärken. Sie legen dar, dass bei erfolgreicher Kooperation durch die Zusammenführung von „forschungs- und praxisbasierter Evidenz“ (Beywl & Blum, 2023, S. 10) sowohl Wissenschaft als auch Schule profitieren, indem neben veränderten Sichtweisen auch „handlungsrelevantes Wissen und neue wissenschaftliche Erkenntnisse“ (Beywl & Blum, 2023, S. 10) generiert werden.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass eine Kooperation von Wissenschaft und Schule einen Wissenstransfer zu ermöglichen scheint, der jedoch darüber hinaus zusätzlich durch die längerfristige Anlage auch die Möglichkeit für Veränderungen der Handlungspraxis sowie neue wissenschaftliche Erkenntnisse und Fra-

2 Weitere Informationen zum Projekt LLSM bei Beywl und Blum (2023).

gestellungen darstellt. Dies könnte eine Unterstützung für Lehrkräfte im Umgang mit Heterogenität bieten, welche über den bloßen Wissenstransfer hinausgeht und durch die Kooperation auch die notwendige Reflexion anbahnt.

2.2.2 Gelingensbedingungen, Herausforderungen und Lösungsansätze

Als wesentliche Bausteine einer gelingenden Kooperation beschreiben Kauertz und Kolleg:innen (2019) eine Annäherung des Wissensstands und insbesondere gegenseitiges Vertrauen. Einen ähnlichen Schwerpunkt setzen Beywl und Blum (2023), wenn sie von einer Gestaltung der Partnerschaft auf Augenhöhe sprechen. Auch wenn klar ist, dass die Liste an Gelingensbedingungen erweiterbar ist, soll an dieser Stelle ein Fokus auf ausgewählte Bedingungen und die damit einhergehenden Herausforderungen sowie möglichen Lösungsansätze gelegt werden. Bildungsforschung sollte durch Dissemination, z. B. unter Nutzung anderer Formate³, eine größere Gruppe erreichen (Hartmann & Kunter, 2022). Dies impliziert jedoch, dass es nicht bei einem beschreibenden Befund bleibt, sondern dass relevante Ergebnisse für die Schulpraxis aufbereitet, entsprechend erläutert und konkretisiert werden sollten (Manitius & Bremm, 2021). So sind Forschende, welche sich der häufig weitreichenden Interpretationsmöglichkeiten ihrer Ergebnisse bewusst sind, in der Lage, durch gezielte Strategien ihre Ergebnisse entsprechend aufzubereiten, um möglichst hohes Verständnis in der Praxis zu erreichen (Hartmann & Kunter, 2022). Eine weitere Möglichkeit, gemeinsam am Wissenschafts-Praxis-Transfer durch Dissemination zu arbeiten, stellen spezifische Publikationsformen (für Ergebnisse), die es durch gemeinsame Forschungstätigkeit ermöglichen, die unterschiedlichen Sichtweisen der Beteiligten zu berücksichtigen (exemplarisch: Seidel et al., 2016). Wesentlich dafür sind die Fähigkeit zur Perspektivübernahme und Austauschmöglichkeiten für die Akteur:innen beider Seiten, zur Auseinandersetzung mit den Belangen und Anforderungen der Bildungspraxis (Seidel et al., 2016).

Nach Kauertz und Kolleg:innen (2019) ist gegenseitiges Vertrauen⁴ ein wesentliches Element, welches z. B. die von Beywl und Blum (2023) geforderte Kooperation auf Augenhöhe erst ermöglicht. Dabei nennen sie u. a. den bereits beschriebenen Austausch der speziellen Vorkenntnisse (in Form von Wissen) aber auch von Bedürfnissen zu Beginn der gemeinsamen Arbeit als vertrauensrelevanten Schritt, ebenso wie im Verlauf der Kooperation auch wechselseitige Reflexionsprozesse und Perspektivwechsel. Damit dies gelingt, gehen u. a. auch Hartmann und Kunter (2022) davon aus, dass persönliche, direkte Verständigung und Austausch relevant sind. Wesentliche Unterstützung wird dabei von sogenannten *Brokern* (Hartmann

3 Hier sind insbesondere digitale Informationskanäle zu nennen (Hartmann & Kunter, 2022).

4 Kauertz und Kolleg:innen (2019) rekurrieren hierbei in ihrem Artikel im Wesentlichen auf Luhmann (2000), der Vertrauen als relevanten Faktor zur Vereinfachung komplexer Systeme beschreibt.

& Kunter, 2022)⁵ geleistet. Dabei handelt es sich z. B. um Individuen (Hartmann & Decristan, 2018), die durch ihre persönlichen Erfahrungen in beiden Bereichen die gegenseitige Anschlussfähigkeit erhöhen können (Hartmann & Kunter, 2022). Ebenfalls wesentlich für das Gelingen einer Kooperation zwischen Wissenschaft und Praxis scheint die Gestaltung der Partnerschaft auf Augenhöhe zu sein (Beywl & Blum, 2023). Obwohl einer der beiden Partner:innen in der Regel über einen größeren Wissensanteil verfügt, geht es in dieser Kooperation eben nicht darum, der partnerschaftlichen Institution bzw. den beteiligten Lehrkräften aus diesem Wissen heraus Lösungen zu vermitteln. Ziel ist es, gemeinsam relevante schulische Probleme wie z. B. Inklusion breit und mehrperspektivisch zu diskutieren, zu bearbeiten und Lösungsansätze zu generieren. Dazu müssen alle Beteiligten über die notwendige Motivation verfügen, für das gemeinsame Ziel zu arbeiten und eventuell persönliche, institutionsbedingte Ziele zunächst hintenanzustellen (Kauertz et al., 2019). Dies bedeutet, dass zunächst auch Klarheit über mögliche Unterschiede in der Zielsetzung erlangt werden muss.

Verantwortlich für unterschiedliche Zielsetzung und Herangehensweisen der beiden Parteien können u. a. die verschiedenen Systemlogiken sein, die sich stark unterscheiden und für den jeweils anderen Part nicht immer sichtbar sind (Manitius & Bremm, 2021). Gleichzeitig erfordern die Unterschiede in den zur Verfügung stehenden Ressourcen und Kenntnissen ein enges und weitreichendes Miteinander, um zum gemeinsamen Ziel zu gelangen (Manitius & Bremm, 2021). Dazu sollte eine „... gemeinsame Sprache, wechselseitige Anerkennung und ein geteiltes Problemverständnis [...] entwickelt, gefördert und ermöglicht werden“ (Kauertz et al., 2019, S. 101). Gleichzeitig scheint es aufgrund der unterschiedlichen Systemlogiken (Hartmann et al., 2016; Hartmann & Kunter, 2022) herausfordernd bzw. nur schwer möglich zu sein, eine unmittelbare Übertragung von relevanten wissenschaftlichen Forschungsergebnissen in die Schulpraxis zu leisten (Hartmann & Kunter, 2022). Vorteilhaft wäre es, wenn an dieser Stelle möglicherweise Personen wie die erwähnten „Broker“ den Prozess unterstützten, die mit den Systemlogiken, Blickwinkeln und Zielsetzungen aller Beteiligten vertraut sind und in der Lage sind, Gemeinsamkeiten zu erkennen.

Bezogen auf die Zusammenarbeit in Form von Wissenschaft-Praxis-Partnerschaften stellen die verschiedenen Systemlogiken große Herausforderungen u. a. für die notwendige Vertrauensbildung und eine einheitliche Diskussionskultur dar (Kauertz et al., 2019). Es bedarf kompatibler Rahmenbedingungen für alle Beteiligten (Kauertz et al., 2019), in denen ein Klima zur Kooperation auf Augenhöhe besteht. Dazu gehört eine gemeinsame Sprechweise, die von allen verstanden und angewendet werden kann. Hartmann und Kunter (2022) beschreiben an einem Beispiel, dass der Sprachgebrauch von Forschenden für Personen aus der Praxis nicht einfach nachvollzogen werden kann. Dies mag auch umgekehrt der Fall sein. Ein Bewusstsein dafür kann Missverständnisse vermeiden helfen.

5 Der Begriff *Broker* wird weiterhin mit der von Hartmann und Kunter (2022) beschriebenen Definition verwendet.

Herausforderungen lässt sich mit Research-Practice-Partnerships begegnen, welche langfristig angelegte Partnerschaften unterschiedlicher Akteur:innen sowohl aus der Wissenschaft als auch der Praxis beschreiben (Penuel et al., 2015). Die Beteiligten verfolgen ein gemeinsames Ziel, das über Kooperation im Sinne eines gegenseitigen voneinander Lernens zu erreichen ist (Kauertz et al., 2019). Gegenseitige Grenzüberschreitungen, die eine Annäherung an den Professionsbereich und somit die Logik des anderen Systems erfordern, sind dabei ausdrücklich erwünscht (Penuel et al., 2015). Hartmann und Kunter (2022) nennen mehrere Studien, deren erste Ergebnisse das vorhandene Potenzial dieser Konzepte bestätigen. Es kann z. B. im Rahmen gezielt ausgewählter (Pilot-)Projekte gelingen, vorhandenes Wissen einerseits weniger *top down* zu transferieren (Manitius & Bremm, 2021) und andererseits auch gemeinsam zu generieren. Um den Kreis der Beteiligten zu bereichern, sieht Daschner (2023) die Möglichkeit, Fortbildende in die Zusammenarbeit einzubinden, um wesentliche Aspekte des Lernens von Lehrpersonen in der dritten Phase der Lehrerbildung zu berücksichtigen.

Überdenkt man die genannten Gelingensbedingungen, Herausforderungen und Lösungsansätze, so wird klar, dass *Broker* mit Erfahrungen in allen beteiligten Bereichen wie Schulpraxis und Wissenschaft, möglicherweise auch Fortbildungspraxis eine wesentliche Rolle als Brückenbauende einnehmen (Daschner, 2023).

Im zusammenfassenden Fazit wird nun die Rolle der Absolvent:innen eines FuN-Kollegs in einer solchen Kooperation in den Blick genommen und auch Auswirkungen des erweiterten Wissenstransfers auf die Schulentwicklung einzelner Schulen betrachtet.

3 Fazit: Kooperation von Wissenschaft und Praxis für eine zukunftsfähige und heterogenitätssensitive Schulentwicklung

Für die Professionalisierung von Lehrkräften im Umgang mit Heterogenität von Schüler:innen sind sowohl empirisches Wissen als auch Reflexivität von Handlungswissen unentbehrlich. Wissen über Differenz und die Reflexion der eigenen Handlungspraxis gelten als Gelingensbedingungen für einen förderlichen Umgang mit der Heterogenität von Schüler:innen in und durch Schule. Ausgehend von den dargestellten Untersuchungsergebnissen, durch die unter Replikation, aber auch durch neu gewonnene Erkenntnisse aufgezeigt werden konnte, dass Wissenstransfer am Beispiel des Umgangs mit Heterogenität nicht ausreichend stattfindet, wurden Möglichkeiten des Wissenstransfers diskutiert. Eine Möglichkeit, welche über den Wissenstransfer hinaus noch weitere Vorteile bietet, stellt die Kooperation von Wissenschaft und Praxis dar. Allein durch die Übermittlung von Wissen bzw. durch den „strategischen Prozess des Umgangs mit Wissen“ (Rolf, 2010, S. 82), welcher über die Kooperation erfolgt, wird langfristig Schulentwicklung betrieben. Die langfristig angelegte Kooperation der beteiligten Institutionen (Daschner, 2023) scheint ein vielversprechender Ansatz zu sein. Mit Kooperation ist dabei weni-

ger die Integration von Wissenschaft und Praxis gemeint (Rothland, 2020). Dann würde eines im anderen als getrenntes Moment weiterexistieren (Kehrer, 2023). Vielmehr geht es darum, Schulentwicklung als ein gemeinsames System von Theorie und Praxis anzunehmen und Schule hin zu einem gerechten und förderlichen Umgang mit Heterogenität „als eine gemeinsame Kooperation in eine bestimmte Richtung“ (Scheunpflug, 2010, S. 121) zu verstehen.

Wissenschaft und Praxis von Bildung sind eben keine *Autonomiespielräume* (Rothland, 2020), sondern organisierte Institutionen im Bildungssystem, die der Entwicklung einer demokratischen Gesellschaft in und durch Schulbildung gemeinsam verpflichtet sind. In reflexive Distanz und Annäherung zu gehen und sich der verschiedenen Perspektiven gewahr zu werden wäre der erste Schritt. Kooperationen, „in denen Schulen und Hochschulen gemeinsam die Probleme der Schule von heute angehen, die kritischen und drängenden Fragen bearbeiten und letztendlich auch den Boden für die Schulen von morgen bereiten“ (Beywl & Blum, 2023, S. 6) könnten ein Meilenstein sein. Dass Schulen wie Hochschulen für eine solche Kooperation entsprechende Rahmenbedingungen und Ressourcen benötigen, versteht sich von selbst. Dabei sind insbesondere strukturelle Schwierigkeiten an Hochschulen wie häufig begrenzte Projektlaufzeiten, welche langfristige Kooperationen einschränken, in den Blick zu nehmen.

Wie wir selbst durch das FuN-Kolleg erfahren durften, ist Wissenserwerb und ein „...wissenschaftlich-reflexiver Habitus... [im Themenfeld nicht nur] ...in der ersten, universitären Phase der Lehrerbildung möglich“ (Helsper, 2020, S. 182). Zwar kann nicht allen Lehrkräften eine Abordnung an eine Hochschule gewährt werden, doch könnten sich aus solchen Forschungskollegs, an denen Lehrkräfte zeitweise beteiligt sind, zukünftig Kooperationen auf Augenhöhe entwickeln (Beywl & Blum, 2023). Zudem erfüllen die Absolvent:innen der FuN-Kollegs, die aus der Praxis heraus in die Wissenschaft gelangen, genau die Bedingungen, um als jene beschriebenen *Broker* eine Kooperation maßgeblich zu gestalten und zu beeinflussen. Effektiver Wissenstransfer könnte gelingen und gemeinsam neues Wissen durch kooperative Forschung generiert werden, welches zu einer zukunftsfähigen und heterogenitätssensitiven Schulentwicklung beitragen kann.

Literatur

- Amrhein, B., & Badstieber, B. (2014). Lehrerfortbildungen zur Inklusion – eine Trendanalyse. Bertelsmann. [www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/lehrerfortbildungen-zu-inklusion-eine-trendanalyse/?tx_rsmbstpublications_pi2%](http://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/lehrerfortbildungen-zu-inklusion-eine-trendanalyse/?tx_rsmbstpublications_pi2%20) (Abruf: 05.04.2024).
- Anderson, J. R., & Schunn, C. D. (2000). Implications of the ACT-R learning theory: No magic bullets. In R. Glaser (Hrsg.), *Advances in instructional psychology: Educational design and cognitive science* (S. 1–33). Erlbaum.

- Baudson, T. G. (2021). Was Menschen über (Hoch-)Begabung und (Hoch-)Begabte denken. In V. Müller-Oppliger & G. Weigand (Hrsg.), *Handbuch Begabung* (S. 115–132). Beltz.
- Beywl, W., & Blum, K. (2023). Wie Schulpraxis und Bildungswissenschaft durch Zusammenarbeit gewinnen. Zehn Jahre «Lehren und Lernen sichtbar machen». *Windisch*, 59, <https://doi.org/10.25656/01:25821>
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (9. Aufl.). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838585543>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M.E., & Gardner, M. (2017). Effective teacher professional development. Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/122.311>
- Daschner, P. (2023). Auftrag, Praxis und Entwicklungsbedarf – Befunde zur Lehrkräftefortbildung in Deutschland. In P. Daschner, K. Karpen & O. Köller (Hrsg.), *Einmal ausgebildet – lebenslang qualifiziert? Lehrkräftefortbildung in Deutschland Sachstand und Perspektiven* (S. 14–29). Beltz Juventa. <https://doi.org/10.25656/01:29034>
- Doğmuş, A., Karakaşoğlu, Y., & Mecheril, P. (2016). Einführung. In A. Doğmuş, Y. Karakaşoğlu, & P. Mecheril. (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 1–9). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07296-4_1
- Häcker, T. (2022). Reflexive Lehrer*innenbildung. Versuch einer Lokalisierung in pragmatischer Absicht. In C. Reintjes & I. Kunze (Hrsg.), *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung* (S. 94–114). Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5969-06>
- Hartmann, U., & Kunter, M. (2022). Mehr Praxis in der Bildungsforschung? Eine Studie zu Praxisperspektiven in Forschungsprojekten. *Bildungsforschung*, 2, 1–24. <https://doi.org/10.25656/01:25469>
- Hartmann, U. & Decristan, J. (2018). Brokering activities and learning mechanisms at the boundary of educational research and school practice. *Teaching and Teacher Education*, 74, 114–124. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.016>
- Hartmann, U., Decristan, J., & Klieme, E. (2016). Unterricht als Feld evidenzbasierter Bildungspraxis? Herausforderungen und Potenziale für einen wechselseitigen Austausch von Wissenschaft und Schulpraxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19, 179–199. <https://doi.org/10.1007/s11618-016-0712-4>
- Helsper, W. (2020). Strukturtheoretischer Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. Koenig, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 179–187). Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-021>
- Heyder, A., Bergold, S., & Steinmayr, R. (2018). Teachers' Knowledge About Intellectual Giftedness: A First Look at Levels and Correlates. *Psychology Learning & Teaching*, 17(1), 27–44. <https://doi.org/10.1177/1475725717725493>
- Horvath, K. (2018). „Wir können fördern, wir können fordern, aber begabten können wir nicht.“ In A. Böker & K. Horvath (Hrsg.), *Begabung und Gesellschaft: Sozialwissenschaftliche Perspektiven auf Begabung und Begabtenförderung* (S. 239–261). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21761-7_11

- Kauertz, A., Würtz, S., & Schleicher, R. (2019). Von der Kooperation von Institutionen zum gemeinsamen Projekt. Der Zugewinn für Forschung, Schule und Lehrerbildung durch das Projekt CampusSchule. *Die Deutsche Schule*, 111 (1), 91–102. <https://doi.org/10.25656/01:19045; 10.31244/dds.2019.01.09>
- Kehrer, A. (2023). Umgang mit Differenz in einer inklusiven Schule [https://bsz.ibs-bw.de/aDISWeb/app?service=direct/0/Home/\\$DirectLink&sp=SOPAC16&sp=SAKSWB-IdNr1852651865](https://bsz.ibs-bw.de/aDISWeb/app?service=direct/0/Home/$DirectLink&sp=SOPAC16&sp=SAKSWB-IdNr1852651865)
- Kehrer A., & Lang-Wojtasik, G. (2022). Heterogenität gestalten – starke Grundschulen entwickeln. In R. Grassinger, N. Hodaie, S. Immerfall, A. Kürzinger, & S. Schnebel (Hrsg.), *Heterogenität in Grundschulen: Mehrperspektivische Zugänge (BildungsWelten Grundschule: Heterogenität gestalten, Band 1)* (S. 19–30). Waxmann.
- Kim, L. E., & Klassen, R. M. (2018). Teachers' cognitive processing of complex school-based scenarios: Differences across experience levels. *Teaching and Teacher Education*, 73, 215–226. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.tate.2018.04.006>
- Koop, C., Jacob, A., & Arnold, D. (2015). Fachliche Anforderungen an professionelle Beratung im Feld Hochbegabung. In C. Koop & A. Jacob (Hrsg.), *Psychologische Beratung im Feld Hochbegabung*, Karg-Stiftung (S. 58–74). Karg-Stiftung.
- Lagies, J. & Kiso, C. (2019). Begabungsgerechtigkeit- eine pädagogische Einordnung. In C. Kiso & J. Lagies (Hrsg.), *Begabungsgerechtigkeit. Perspektiven auf stärkenorientierte Schulgestaltung in Zeiten von Inklusion* (S. 3–28). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23274-0_1
- Lambrecht, J. (2020). Warum machen wir nicht einfach Inklusion? Entwicklung einer Theorie schulischer Inklusion. Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/6004774w>
- Lang-Wojtasik, G. (2018). Heterogenität und Inklusion als pädagogisch-didaktische Dauerbrenner. Reflexive Distanz über Differenz als Chance. In G. Lang-Wojtasik & S. König (Hrsg.), *Inklusion als gesellschaftliche, pädagogische und hochschulische Herausforderung* (S. 19–44). Klemm + Oelschläger.
- Lang-Wojtasik, G., & Schieferdecker, R. (2016). Von der Inklusion zur Heterogenität und wieder zurück. Grundlegende Begriffe und Zusammenhänge mit schultheoretischem Anspruch. In G. Lang-Wojtasik; K. Kansteiner & J. Stratmann (Hrsg.), *Gemeinschaftsschule als pädagogische und gesellschaftliche Herausforderung* (S. 71–82). Waxmann.
- Lipowsky, F., & Rzejak, D. (2023). Wodurch zeichnen sich wirksame unterrichtsbezogene Fortbildungen aus? – Ein Überblick über den Forschungsstand. In P. Daschner, K. Karpen & O. Köller (Hrsg.), *Einmal ausgebildet – lebenslang qualifiziert? Lehrkräftefortbildung in Deutschland Sachstand und Perspektiven* (S. 126–147). Beltz Juventa <https://doi.org/10.25656/01:29034>
- Luhmann, N. (2000). Vertrauen. Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität. Stuttgart: Lucius + Lucius.
- Manitius, V., & Bremm, N. (2021). Kooperation von Wissenschaft, Praxis und Administration als Wissenstransferstrategie? Einblicke in ein Schulentwick-

- lungsprojekt zu Schulen in sozialräumlichen benachteiligten Lagen in NRW. In I. Ackeren, Isabell van, H. G. Holtappels, N. Bremm & A. Hillebrand-Petri (Hrsg.), *Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“* (S. 107–126). Beltz Juventa. <https://doi.org/10.25656/01:21383>
- Martens, M., & Wittek, D. (2019). Lehrerhabitus un Dokumentarische Methode. In R. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 285–306). Julius Klinkhardt.
- Möller, K. (2012). Fachdidaktische Professionalisierung an der Universität und in Schulen.–Ein Modell für die Kooperation von Universität und Schulen im Rahmen Schulpraktischer Studien. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 30 (2), 209–224. <https://doi.org/10.25656/01:13814>
- Nohl, A.-M. (2013). Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Neue Wege der dokumentarischen Methode. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01292-2>
- Penuel, W. R., Allen A.-R., Farrell, C., & Coburn, C. E. (2015). Conceptualizing Research-Practice Partnerships as Joint Work at Boundaries. *JESPAR – Journal for Education of Students Places at Risk*, 20 (1–2), 182–197. <https://doi.org/10.1080/10824669.2014.988334>
- Penuel, W. R., Furtak, E. M., & Farrell, C. (2021). Research-practice partnerships in education. Advancing an evolutionary logic of systems improvement. *Die Deutsche Schule*, 113 (1), 45–62. <https://doi.org/10.25656/01:22074>
- Pfahl, L. (2014). Techniken Der Behinderung. Der Deutsche Lernbehinderungsdiskurs, Die Sonderschule Und Ihre Auswirkungen Auf Bildungsbiografien. s.l.: transcript Verlag.
- Rolf, A. (2010). Systemtheorie und Schule: systemisch-konstruktivistische Schulentwicklung. In T. Bohl, W. Helsper, H-G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 79–82). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Rothland, M. (2020). Theorie-Praxis-Verhältnis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. Koenig, M. Rothland & S. Blömeke, (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 133–140). Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-015>
- Scheunpflug, A. (2010). Schulentwicklung aus evolutionstheoretischer Perspektive. In T. Bohl, W. Helsper, H-G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 119–125). Julius Klinkhardt.
- Seidel, T., Reinhold, S., Holzberger, D., Mok, S. Y., Schiepe-Tiska, A., & Reiss, K. (2016). Wie gelingen MINT-Schulen? Anregungen aus Forschung und Praxis. Onlinedokument: <https://www.waxmann.com/?eID=texte&pdf=3571Volltext.pdf&typ=zusatztext> [11.03.2024].
- Seiderer, S. (2023). Beratungskompetenz von Grundschullehrkräften bei hoher Begabung. Entwicklung und Überprüfung eines situationsspezifischen Modells. https://hsbwgt.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/705/file/Dissertation_Sonja_Seiderer_06072023.pdf

- Seiderer, S., Schnebel, S., & Grassinger, R. (2022). Das Begabungsverständnis von Lehrkräften und seine Relevanz für eine begabungssensitive Gestaltung pädagogischer Situationen. In R. Grassinger, N. Hodaie, S. Immerfall, A. Kürzinger, & S. Schnebel (Hrsg.), *Heterogenität in Grundschulen: Mehrperspektivische Zugänge (BildungsWelten Grundschule: Heterogenität gestalten, Band 1)* (S. 209–218). Waxmann.
- Sims, S., Fletcher-Wood, H., O'Mara-Eves, A., Cottingham, S., Stansfield, C., Van Herwegen, J., & Anders, J. (2021). What are the characteristics of teacher professional development that increase pupil achievement? A systematic review and meta-analysis. Education Endowment Foundation.
- Solzbacher, C. (2019). Begabungsförderung inklusiv gedacht – inklusiv gemacht: Den Potenzialen von (leistungsfähigen) Schülerinnen und Schülern gerecht werden. In C. Kiso & J. Lagies (Hrsg.), *Begabungsgerechtigkeit. Perspektiven auf stärkenorientierte Schulgestaltung in Zeiten von Inklusion* (S. 29–50). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23274-0_2
- Staatsministerium Baden-Württemberg, Pressemitteilung vom 05.10.2022, <https://www.baden-wuerttemberg.de/de/service/presse/pressemitteilung/pid/landfoerdert-forschungs-und-nachwuchskolleg> (Abruf: 07.04.2024).
- Troxclair, D. A. (2013). Preservice Teacher Attitudes Toward Giftedness. *Roeper Review*, 35(1), 58–64. <https://doi.org/10.1080/02783193.2013.740603>
- Ziegler, A., & Heller, K. A. (2002). Conceptions of giftedness. From a meta-theoretical perspective. In K. A. Heller (Hrsg.), *International handbook of giftedness and talent* (2. Aufl.) (S. 3–21). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-008043796-5/50002-4>

Die Beschulung geflüchteter Grundschul Kinder aus der Ukraine

Anmerkungen zu rechtlichen und sprachfördernden Rahmenbedingungen in Baden-Württemberg

Irina Arndt & Anja Kürzinger

Abstract

Auf die organisatorische Herausforderung, schnellstmöglich geflüchtete Kinder und Jugendliche aus der Ukraine zu beschulen, hat das Kultusministerium in Baden-Württemberg mit Rahmeninformationen als Unterstützung für beteiligte Akteur:innen reagiert. Parallel dazu gilt die 2017 eingeführte Verwaltungsvorschrift für Schulpflichtige mit nichtdeutscher Herkunftssprache. Ziel dieses Beitrages ist es, exemplarisch Beschulungsbedingungen von Grundschulkindern aus der Ukraine zu identifizieren, indem die beiden Dokumente verglichen und durch ein Interview ergänzt werden. Anhand einer Inhaltsanalyse deutet sich an, dass in der neuen Rahmeninformation die Analysekriterien schulische Aufnahme, Lehrmittel, Lehrkräftegewinnung sowie Umgang mit der Herkunft speziell für Lernende aus der Ukraine angepasst wurden.

Keywords: *Geflüchtete Grundschul Kinder aus der Ukraine, bildungspolitische Rahmenbedingungen, Dokumentenanalyse*

1 Einführung

Derzeit leben 1.173.358 Geflüchtete aus der Ukraine in Deutschland (Juni 2024) (Mediendienst Integration, 2024a). Davon sind ca. 132.000 im Grundschulalter, was zu einem Rekordhoch an neu zu beschulenden Grundschulkindern geführt hat (Mediendienst Integration, 2024a).

Den ukrainischen Geflüchteten steht in Deutschland eine Aufenthaltserlaubnis zu (§ 24 AufenthG), die auf Grundlage der EU-Richtlinie 2001/55/EG wegen des Krieges vorübergehenden Schutz gewährt (Bundesministerium des Innern und für Heimat, 2022). Dies vereinfacht den Integrationsprozess, da sich hiermit Rechte ergeben, die für andere Geflüchtete nicht zugänglich sind (Bundesministerium des Innern und für Heimat, 2022). So ist den Geflüchteten aus der Ukraine gestattet, unmittelbar eine Erwerbstätigkeit auszuüben und Bildungsangebote zu nutzen (Bundesministerium des Innern und für Heimat, 2022). Außerdem haben sie

Anspruch auf Sozialleistungen, einen anschließenden Aufenthaltsstatus, die Möglichkeit einer privaten Unterkunft sowie freie Fortbewegung innerhalb der EU und im Schengen-Raum (Bundesministerium des Innern und für Heimat, 2022).

Laut einer Befragung herrschen bei 56% der Geflüchteten unsichere Bleibeabsichten, während 44% entschlossen sind, für immer / längerfristig in Deutschland zu leben (Brücker et al., 2023). Faktoren, die den Kontakt zur Ukraine weiterhin eng halten, wie das Ausreiseverbot für ukrainische Männer zwischen 18 und 60 Jahren, also für viele Väter und Söhne, oder die parallellaufende ukrainische Online-Beschulung der Schulpflichtigen, können eine endgültige Entscheidung erschweren (Brücker et al., 2023). Vor allem aus Sicht der Minderjährigen, deren Familienangehörige weiterhin in Kriegsgebieten leben und/oder die durch die Doppelbeschulung eine zusätzliche Belastung erfahren, gestaltet sich ein Einlassen auf das neue Leben mit fremder Beschulungsorganisation herausfordernd (Boll et al., 2023). Weitere Studien, die die aktuelle Lage begutachten, stehen noch aus.

Dass eine plötzliche, zusätzliche Beschulung einer hohen Zahl von Schulpflichtigen für das deutsche Schulsystem eine Herausforderung darstellt, zeigt sich vor allem anhand von Befunden zu vorherigen Migrationsbewegungen. Dabei sind Grundlagen sowie Richtlinien bzgl. der Bildungsteilhabe von Geflüchteten bzw. Neuzugewanderten immer noch nicht ausreichend definiert und geprüft worden, was sich zum einen auf Bildungschancen auswirken und entsprechende Analysen erschweren kann (El-Mafaalani et al., 2021). Die Kultusministerkonferenz (KMK) sowie das Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (KM) haben für die Beschulung der Schulpflichtigen aus der Ukraine Rahmenbedingungen verabschiedet, die im Folgenden erläutert werden.

2 Bildungspolitische Rahmenbedingungen für die Beschulung Geflüchteter aus der Ukraine

2.1 Die Beschulungsorganisation von Geflüchteten aus der Ukraine auf Bundesebene

Die KMK hat am 18.03.2022 die *Task-Force Ukraine* gegründet, die die Beschulungsorganisation für geflüchtete Schüler:innen aus der Ukraine auf Bundesebene zügig unterstützen soll (KMK, 2022a). Hierbei haben ausgewählte Mitarbeiter:innen der 16 Kultusministerien Leitlinien zusammengestellt, die vor allem die Themen Schulpflicht, Integration / Spracherwerb, Beschäftigung ukrainischer Lehrkräfte, ukrainisches Lehrmaterial, Informationen über die Ukraine sowie psychologische und soziale Betreuung erläutern (KMK, 2022b). Während konkrete Eckpunkte in den öffentlichen Beschlüssen nicht weiter ausgeführt sind, fließen die Leitlinien in die jeweiligen Ausarbeitungen der einzelnen Bundesländer ein (Interview #2).

2.2 Die Beschulungsorganisation von Geflüchteten aus der Ukraine in Baden-Württemberg

Laut den Beschlüssen der KMK vom 10.05.2022 sowie vom 23.06.2022 sind die Bundesländer für die Schulpflicht der Geflüchteten aus der Ukraine, wie für alle Neuzugewanderten, verantwortlich (KMK, 2022a). Grundsätzlich ist die Schulpflicht im Schulgesetz Baden-Württembergs (SchG §72 Abs. 1) geregelt, wonach alle Kinder schulpflichtig sind, die ihren Wohnsitz bzw. gewöhnlichen Aufenthalt in Baden-Württemberg haben (Land Baden-Württemberg, 1983). Bei Neuzugewanderten mit einer Aufenthaltsgestattung bzw. Duldung gilt diese sechs Monate nach dem Zuzug und endet bei einer Ausreise. Geflüchtete aus der Ukraine können durch eine Erkennbarmachung des gewöhnlichen Aufenthalts unverzüglich zum Schulbesuch verpflichtet werden (KMK, 2022a).

Weitere Rahmenbedingungen zur Beschulung Neuzugewanderter werden in der Verwaltungsvorschrift (VwV) vom 01.08.2017 über die *Grundsätze zum Unterricht für Kinder und Jugendliche mit nichtdeutscher Herkunftssprache und geringen Deutschkenntnissen an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen* spezifiziert (KM, 2017). So wird u. a. beschrieben, unter welchen Voraussetzungen Einzelschulen Neumigrierte mit sprachlichem Unterstützungsbedarf beschulen können, welche Sprachfördermaßnahmen möglich sind oder wie eine Integration in die Regelklasse verläuft. Laut Aussage einer im Kultusministerium tätigen Person lässt diese VwV den Einzelschulen bei der Ausgestaltung, bspw. bei Fragen zur Personalgewinnung oder zur Stundeneinsparung, Handlungsspielraum (Interview #2). Seit der Aufnahme von ukrainischen Schulpflichtigen wurde zusätzlich die *Rahmeninformation zur Beschulung geflüchteter Kinder und Jugendlicher aus der Ukraine* (RI) konzipiert (KM, 2023). Sie wurde erstmals im Mai 2022 als digitales Nachschlagewerk veröffentlicht und wird laufend aktualisiert (KM, 2023). Das Werk bietet Grundlagen zur Beschulung von geflüchteten Kindern, vor allem aus der Ukraine, ist aber auch für Geflüchtete aus anderen Ländern relevant (KM, 2023).

3 Fragestellung

Bildungspolitische Beschulungsbedingungen stellen grundlegende Voraussetzungen für die Teilhabe Neumigrierter am Bildungssystem dar. Insbesondere der Schulzugang ist für Geflüchtete bundesweit nicht einheitlich geregelt, zum Teil erschwert bzw. mit monatelangen Wartezeiten verbunden (El-Mafaalani & Massumi, 2019). Mit Blick auf den Anstieg von Schüler:innen aus der Ukraine hat das Kultusministerium in Baden-Württemberg nun bereits greifende Beschulungsbedingungen durch zusätzliche Rahmeninformationen für speziell Geflüchtete aus der Ukraine ergänzt. Im vorliegenden Beitrag werden die beiden Dokumente VwV und RI untersucht, um Rahmenbedingungen der Beschulung von ukrainischen Neumigrierten abzubilden. Ziel ist es, insbesondere die überarbeiteten Beschulungsbedingungen für die Geflüchteten aus der Ukraine zu identifizieren, um perspek-

tivisch daraus entstandene schulorganisatorische Unterschiede zu erfassen. Entsprechende Aussagen aus einem Interview mit einer an der RI beteiligten Person aus dem Kultusministerium erweitern die Dokumentenanalyse. Folgende Fragestellung liegt dem Beitrag zugrunde:

Welche Rahmenbedingungen wurden für die Beschulung von Grundschulkindern aus der Ukraine in der RI konkretisiert?

Die Analyse ist Teil eines Promotionsvorhabens zur Beschulung von Grundschüler:innen aus der Ukraine und ist in das vom baden-württembergischen Wissenschaftsministerium finanzierten FuN-Kolleg „Heterogenität gestalten – starke Grundschulen entwickeln“ (Kürzinger et al., 2022) eingebettet. Um die Entstehung von bildungspolitischen Rahmenbedingungen für die Beschulung neu zugewanderter Kinder in Baden-Württemberg zu verstehen, werden im ersten Schritt zwei relevante aktuelle Dokumente analysiert. Derzeit liegen kaum Studien vor, die schulorganisatorische Voraussetzungen für Schüler:innen aus der Ukraine in den Blick nehmen.

4 Methodik

Um die Rahmenbedingungen für die Beschulung neuzugewanderter Grundschüler:innen aus der Ukraine zu untersuchen, werden die unter 2.2 beschriebene VwV und RI analysiert und um Aussagen eines leitfadengestützten Interviews mit dem Kultusministerium in Baden-Württemberg ergänzt. Die beiden Dokumente sowie das Interview werden anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022) in MAXQDA ausgewertet, indem deduktiv sowie induktiv Hauptinhalte abstrahiert werden. Für den vorliegenden Beitrag werden Ergebnisse aus insgesamt vier Oberkategorien vorgestellt, die sich auf die Dokumente und das Interview beziehen. Dabei wurden die Oberkategorien *Schulische Aufnahme*, *Lehrmittel* sowie *Lehrkräftegewinnung* in Anlehnung an die Studie von Decker-Ernst (2017) und die Oberkategorie *Umgang mit der Herkunft* sowie die Unterkategorien *Gesetzgebungen*, *Schulanmeldung*, *Steuerung*, *Materialien für den Unterricht* und *Digitale Unterstützung* induktiv am Material herausgearbeitet. Im Beitrag werden lediglich erste Basisanalysen bzgl. der Beschulung in Grundschulen dargestellt. In der Tabelle 1 ist eine Übersicht mit den entwickelten Kategorien, Leitfragen, Annotationsmerkmalen sowie Ankerbeispielen enthalten.

Tab. 1: Kategoriensystem (Decker-Ernst, 2017; Arndt & Kürzinger, 2024)

Kategorien	Leitfrage	Annotationsmerkmale	Ankerbeispiel
1. Schulische Aufnahme 1.1 Gesetzgebung	Welche gesetzlichen Verankerungen liegen vor?	Schwerpunkte aller Dokumente: – Verweis auf Gesetzestexte – in der RI: IV. „Rechtlicher Rahmen“ auch ohne direkten Gesetzesverweis	„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 [...] haben“ (VwV) „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)
1.2 Schulanmeldung	Wie läuft die Schulanmeldung ab?	Schwerpunkte aller Dokumente: – (Schul-)Anmeldung – Aufnahme – Ankommen in der Schule – Schulbesuch	„Entspricht die Zuweisung zu einer bestimmten Schultart nicht dem Willen der Erziehungsberechtigten, entscheidet die Schulleitung der gewünschten Schule auf der Grundlage einer Feststellungsprüfung über die Aufnahme“ (VwV)
1.3 Steuerung	Wer organisiert die Schulaufnahme?	Schwerpunkte aller Dokumente: – (Schul-)Organisation – Schulleitungen – Lehrkräfte – Erziehungsberechtigte – Schulverwaltung – Schulaufsichtsbehörde	

Kategorien	Leitfrage	Annotationsmerkmale	Ankerbeispiel
2. Lehrmittel 2.1 Materialien für den Unterricht	Werden Materialien bereitgestellt?	<ul style="list-style-type: none"> - in der RI: VI. „Unterstützung, Angebote und Materialien“ 	„Für [...] das Erlernen der deutschen Sprache im Unterricht stehen auf der Ukraineseite des ZSL wichtige Informationen und Handlungsempfehlungen bereit“ (RI)
2.2 Digitale Unterstützung	Welche Maßnahmen wurden vorgenommen?	<ul style="list-style-type: none"> - in der RI: II. „Schulbesuch und Beschulungsformate“ und VI. „Unterstützung, Angebote und Materialien“ - Interview: Stichwort Digitalisierung 	„Damit ukrainische Schülerinnen und Schüler [sic] sich auf der Plattform Moodle leichter zurechtfinden, bietet es sich an, Ukrainisch (und ggf. auch Russisch) als zusätzliche Sprache zu installieren“ (RI)
3. Lehrkräfte-gewinnung	Wer kann beschulen?	<ul style="list-style-type: none"> - in der RI: V. „Personal“ - Interview: Stichworte Personal, (ukrainische) Lehrkräfte, Lehrer(in), Personalnot 	„Hierzu zählen u. a. (pensioniertes) Lehr- und Betreuungspersonal, Dolmetscherinnen und Dolmetscher [sic] sowie ausländische, also auch ukrainische Lehrkräfte“ (RI)
4. Umgang mit der Herkunft 4.1 Herkunftssprache	Wird Unterricht in der Herkunftssprache angeboten?	<ul style="list-style-type: none"> Schwerpunkte aller Dokumente: - Herkunftssprache - Muttersprachlicher Zusatzunterricht - ukrainisch 	„Ergänzend zum Unterricht an der Schule können ukrainische Kinder und Jugendliche Online-Angebote aus der Ukraine oder auf verschiedenen Initiativen beruhende Angebote wie beispielsweise die von ukrainischen Gemeinden oder Vereinen zum Teil angebotene Samstagsschule besuchen“ (RI)
4.2 Psychoziale Unterstützung	Existieren Maßnahmen zur psychosozialen Unterstützung?	<ul style="list-style-type: none"> - in der RI: III. „Deutsch lernen und fördern“ und VI. „Unterstützung, Angebote und Materialien“ 	„Die Schulpsychologischen Dienste, [...] unterstützen Schülerinnen und Schüler [sic] sowie deren Erziehungsberechtigte bei Herausforderungen und Problemen in der Lebenswelt Schule“ (RI)

5 Ergebnisdarstellung

5.1 Schulische Aufnahme

5.1.1 Gesetzgebung

Beide Dokumente erläutern die in Baden-Württemberg geregelte Schulpflicht (Arndt & Kürzinger, 2024). Darüber hinaus werden in der RI weiterführende Informationen zur Schulberechtigung, also das Recht auf vorzeitigem Schulzugang, zum Einschulungstichtag für 2023/24, zur Möglichkeit einer früheren Einschulung, Beurlaubungen sowie Impfschutznachweisen bereitgestellt (Arndt & Kürzinger, 2024).

5.1.2 Schulanmeldung

Das Vorgehen zur Schulanmeldung Neuzugewanderter wird in der VwV nicht explizit beschrieben, in der RI jedoch ausführlich in einem Kapitel (I.) dargestellt (Arndt & Kürzinger, 2024). So werden den Erziehungsberechtigten beispielsweise Hilfestellungen bei Aufnahmegesprächen oder besonderen Gegebenheiten bei der Schulanmeldung (wenn bspw. (k)ein Elternteil anwesend ist) erläutert (Arndt & Kürzinger, 2024). Darüber hinaus gibt es Informationen für Schulleitungen bzw. weiteren zuständigen Akteur:innen der Einzelschulen, um z. B. den Anmeldeprozess strukturiert durchlaufen zu können oder den Sprachstand der Schüler:innen zu erheben (KM, 2023).

5.1.3 Steuerung

In der VwV werden die für die Steuerung der Schulaufnahme verantwortlichen Parteien, ihre jeweiligen Rollen und ihr Zusammenspiel erläutert (KM, 2017), wobei angemerkt werden muss, dass Besonderheiten der Grundschulaufnahme nicht thematisiert werden. Bei ungenügenden Sprachkenntnissen der neu aufgenommenen Schulpflichtigen entscheiden Einzelschulen über Sprachfördermaßnahmen, wie bspw. die Einrichtung einer VKL (KM, 2017). Dabei teilen sich Schulleitung und zuständige Lehrkräfte die Koordination der Sprachfördermaßnahmen, die Schulaufsichtsbehörde kann bei geäußerten Zweifeln über die Eignung eines Kindes über einzelne Schulaufnahmen entscheiden und die Erziehungsberechtigten haben ein Vetorecht, wobei nach alternativen Schulformaten Ausschau gehalten werden muss (KM, 2017). Das Schulamt wird in Bezug auf einen Anspruch auf sonderpädagogische Bildungsangebote erwähnt, wobei darauf hingewiesen wird, dass auf Antrag der Erziehungsberechtigten oder zuständigen Lehrkraft dort ein Anspruch überprüft werden kann (KM, 2017).

In der RI werden mit Blick auf die Akteur:innen Schulleitung, Lehrkräfte und Erziehungsberechtigte keine inhaltlichen Änderungen vorgenommen. Das Schulamt wird im Zusammenhang mit außergewöhnlichen Umständen, hier: Schulauf-

nahmen in Schulkindergärten und an Förderschulen, konkretisiert, indem auf ihre kontinuierliche Absprache mit Schulen und Erziehungsberechtigten sowie ihre Bedarfsbestätigung hingewiesen wird (KM, 2023). Darüber hinaus sind die Verantwortlichkeiten der Schulverwaltung in Bezug auf Schulaufnahme sowie Schüler:innenbeförderung in Kooperation mit Schulleitungen geregelt (KM 2023). Hierbei stehen jeweils die personellen und räumlichen Kapazitäten im Vordergrund (KM, 2023).

Die Einladung zur Grundschulanmeldung erhalten Erziehungsberechtigte je nach Wohnort über die Gemeinde- bzw. Stadtverwaltung, der genaue Ablauf der Schulanmeldung ist den Einzelschulen überlassen (KM, 2023).

5.2 Lehrmittel

5.2.1 Materialien für den Unterricht

Während die Gestaltungsmöglichkeiten für den Unterricht in der VwV offen und flexibel gehalten werden, indem lediglich die Zielsetzung von Sprachfördermaßnahmen und weiteren Kompetenzen benannt werden (KM, 2017), sind diese Aspekte in der RI genauer dargestellt. Dabei wird auf die Fluchterfahrung der Kinder aus der Ukraine eingegangen und die zentrale Bedeutung des Austausches mit anderen Kindern, das Sprachbad zum Deutschlernen „nebenbei“ und Gruppenangebote außerhalb der Schule hervorgehoben (KM, 2023). Das Förderprogramm „Lernen mit Rückenwind“, welches ursprünglich als Maßnahme zur Bekämpfung der Folgen der Corona-Pandemie eingesetzt wurde, wurde auch für die Zugewanderten und Geflüchteten als besonders von der Pandemie betroffene Gruppe geöffnet (KM, 2023). Für Lehrkräfte werden in Kapitel VI. Fortbildungs-, Informations-, Beratungs- und Unterstützungsangebote aufgelistet und darüber hinaus auf das Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung hingewiesen, die mit Unterrichtsmaterialien und Handlungsempfehlungen zusätzlich unterstützen (KM, 2023). Auf die Thematik des Ukrainekrieges im Unterricht wird ebenfalls im VI. Kapitel explizit eingegangen (KM, 2023).

5.2.2 Digitale Unterstützung

Digitale Unterstützungsangebote werden ausschließlich in der RI thematisiert. Dabei werden u. a. auf Möglichkeiten zur Entnahme von Leihgeräten hingewiesen, welche aus Corona-Zeiten stammen, sowie ein Umgang mit Lernmanagementsystemen erläutert, wobei für die Geflüchteten aus der Ukraine die Sprachen Ukrainisch und Russisch zur Verfügung stehen (KM, 2023). Zusätzlich wird ein Link für ukrainische Lernmaterialien angegeben (KM, 2023).

5.3 Lehrkräftegewinnung

Die Personalgewinnung zur Beschulung Geflüchteter wird ausschließlich in der RI in einem Kapitel aufgegriffen (V.), was auf die vom Kultusministerium hervorgehobene „Personalnot“ hinweisen könnte (Interview #2). Dafür wurde neben dem üblichen Vertretungsportal Online (VPO) ein weiteres Portal eröffnet, welches interessierte Personen für die Beschulung von Geflüchteten adressiert (KM, 2023). Darunter fallen „u.a. (pensioniertes) Lehr- und Betreuungspersonal, Dolmetscherinnen und Dolmetscher [sic] sowie ausländische, also auch ukrainische Lehrkräfte“, die „grundsätzlich Kenntnisse in der deutschen Sprache“ benötigen (KM, 2023). Darüber hinaus wird der Einsatz von neu eingestellten Lehrkräften, unterrichtsbegleitender Unterstützungskräfte sowie Ehrenamtlichen erläutert (KM, 2023). Zudem werden Maßnahmen vorgestellt, die eine Beschäftigung von geflüchteten Lehrkräften aus der Ukraine ermöglichen und dabei den Prozess erleichtern, wie z. B. eine Beschäftigungsaufnahme mit vorerst einer Masernschutzimpfung oder ein vorübergehender Verzicht auf Arbeitszeugnisse (KM, 2023).

5.4 Umgang mit der Herkunft

5.4.1 Herkunftssprache

In der VwV sind Leitlinien bzgl. eines freiwilligen, muttersprachlichen Unterrichts ausführlich in einem eigenen Kapitel (8.) geregelt (KM, 2017). Die Verantwortung der Umsetzung liegt bei dem jeweiligen Konsulat, wobei die Schulverwaltung bei der Organisation unterstützend wirkt (KM, 2017). Räume sind kostenlos zur Verfügung zu stellen und ein finanzieller Zuschuss kann beantragt werden (KM, 2017). Eine enge Zusammenarbeit zwischen Schule und Konsulat ist anzustreben, um zeitliche und räumliche Kollisionen des Unterrichts zu vermeiden (KM, 2017). Die Teilnahme kann auf dem Zeugnis vermerkt werden, ersetzt jedoch nicht den Pflichtunterricht (KM, 2017). Auflistungen von Unterrichtsmaterialien gibt es nicht.

In der RI sind die inhaltlichen Leitlinien zum Herkunftssprachenunterricht der VwV übernommen, allerdings ausschließlich auf die Situation der Geflüchteten aus der Ukraine bezogen. Zudem werden Quellen bzgl. Informationen und Materialien aufgelistet (KM, 2023).

5.4.2 Psychosoziale Unterstützung

Die Kategorie psychosoziale Unterstützung fokussiert Angebote, die speziell Neuzugewanderte und zuständige Lehrpersonen ansprechen und sowohl Themen wie Traumata als auch integrative Freizeitmöglichkeiten (z. B. Sport, Musik, Kunst, Theater) umfassen. Diese Angebote werden ausschließlich in der RI in den Kapiteln III. und VI. erwähnt (KM, 2023).

6 Diskussion

Der Zugang zum Bildungssystem sowie die Schulorganisation stellen zentrale Grundlagen für Bildungsteilhabe und Bildungschancen Geflüchteter dar. Im vorliegenden Beitrag werden die in Baden-Württemberg geltenden Rahmenbedingungen für die Beschulung von Lernenden aus der Ukraine exemplarisch beleuchtet, indem die zugrundeliegende Verwaltungsvorschrift (VwV) für Schulpflichtige mit nichtdeutscher Herkunftssprache von 2017 und die seit 2022 veröffentlichten zusätzlichen Rahmeninformationen (RI) gegenübergestellt werden.

Die Analyse zeigt zunächst, dass in der RI zentrale schulische Rahmenbedingungen für Lernende aus der Ukraine ergänzt bzw. konkretisiert wurden. Die schulische Aufnahme wurde um zusätzliche rechtliche Informationen erweitert, die vor allem Geflüchteten aus der Ukraine adressieren, wie ein möglicher vorzeitiger Schulzugang, die Masernimpfung oder konkrete Hinweise über die Einschulung 2023/24. Darüber hinaus wurden Einzelheiten über die Schulanmeldung für Erziehungsberechtigte sowie Schulleitungen ergänzt, die zwar grundsätzlich für alle Neumigrierte gelten, gleichzeitig aber auf Anmeldebögen in ausschließlich den Sprachen Ukrainisch und Russisch verweisen. Die administrative Steuerung der Schulaufnahme ist größtenteils bereits in der VwV vorstrukturiert worden und beinhaltet kaum Änderungen. Hinsichtlich der Lehrmittel fällt auf, dass Materialien sowie digitale Unterstützungsangebote für den Unterricht mit Geflüchteten aus der Ukraine in der RI konkretisiert worden sind. Eine zentrale Anpassung in der RI bezieht sich auf die Lehrkräftegewinnung. Dabei werden nicht nur grundsätzlich Personen adressiert, die Interesse an der Beschulung von Neumigrierten und im weitesten Sinne einen Bezug zum Thema Deutsch als Zweitsprache aufweisen, sondern vor allem auch explizit (geflüchtete) Lehrpersonen aus der Ukraine. Für letztere wurden zusätzlich die Einstellungs Voraussetzungen gelockert. Beim Thema Umgang mit der Herkunftssprache fällt auf, dass die Umsetzung eines herkunftssprachlichen Unterrichts in der RI auf die Situation der Geflüchteten aus der Ukraine konkretisiert und um psychosoziale Unterstützungsangebote ergänzt wurde.

Erste Befragungen schulischer Akteur:innen deuten darauf hin, dass sich die rechtliche Andersbehandlung der Geflüchteten aus der Ukraine im schulischen Kontext sichtbar macht (Mediendienst Integration, 2024b). Dabei wird vor allem auf die Einstellungslockerungen ukrainischer Lehrkräfte verwiesen, die auch in der vorliegenden ersten Analyse auffallen, denn 2015 standen syrischen Lehrkräften diese oder ähnliche Lockerungen nicht zu (Mediendienst Integration, 2024b). Zudem ist die vage Formulierung von „grundsätzlich[en] Kenntnisse[n] in Deutsch“ (KM, 2023) bei ausländischen Lehrkräften auffällig. Hierbei stellt sich die Frage, inwiefern Sprachkenntnisse (und pädagogische Eignung der Quereinsteiger:innen) überprüft werden, auch im Hinblick auf die Konsequenzen für die Unterrichtsqualität.

In der RI wurden hinsichtlich der Lehrmittel etliche Informationen für Lernende aus der Ukraine hinzugefügt – dies betrifft nicht nur Hinweise zu ersten

Kontakten mit den Schüler:innen, sondern auch der allgemeine Umgang mit der Thematik Ukrainekrieg im Regelunterricht sowie Quellen zu ukrainischen Unterrichtsinhalten. Das deutet darauf hin, dass die spezifische Situation dieser Lernenden bei der deutschen Beschulung berücksichtigt wird. Weitere Befunde verweisen darauf, dass die schulische Doppelbelastung von Schüler:innen aus der Ukraine teilweise zu Entlastungen im deutschen Schulalltag führen (Mediendienst Integration, 2024b). Die in der RI dargestellten integrativen und unterstützenden Angebote werden ebenfalls größtenteils für Schüler:innen aus der Ukraine aufgelistet. Dies erweckt den Eindruck, dass für diese Neumigrierten zumindest der Zugang zu Informationen erleichtert wird.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass bestimmte Inhalte der RI in der Version von 2023 speziell Geflüchtete aus der Ukraine adressieren und teilweise andere Migrationsgruppierungen tendenziell ausklammern (Arndt & Kürzinger, 2024), obwohl sie laut RI auch auf Geflüchtete anderer Staaten übertragen werden können. Bisherige Analysen zur Beschulung von Geflüchteten kommen zu dem Schluss, dass nach dem durchaus heterogenen Zugang zum Bildungssystem schulorganisatorisch nicht mehr zwischen Geflüchteten und anderen neu zugewanderten Schüler:innen differenziert wird (El-Mafaalani & Massumi, 2019). Mit Blick auf die spezielle Situation von Lernenden aus der Ukraine sollten künftige Studien verstärkt die Frage aufgreifen, inwiefern Unterschiede zwischen Geflüchteten in schulorganisatorischen Maßnahmen zum Ausdruck kommen könnten.

Literatur

- Arndt, I. & Kürzinger, A. (2024). Ein Vergleich bildungspolitischer Rahmeninformationen zur Schulaufnahme von geflüchteten Kindern in Baden-Württemberg. In A. Flügel, A. Gruhn, I. Landrock, J. Lange, B. Müller-Naendrup, J. Wiesemann, P. Büker & A. Rank (Hrsg.), *Grundschulforschung meets Kindheitsforschung reloaded* (S. 621–626). Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6111-74>
- Boll, C., Birkeneder, A., Castiglioni, L., Chabursky, S., Gutt, J., Gandlgruber, M., Kanamüller, A., Langmeyer, A., Langner, R., Liel, C., Mairhofer, A., Peucker, C., Pluto, L., Reinhardt, M., Schlimbach, T., Santen, E. V. & Walper, S. (2023). *Ukrainische Geflüchtete in Deutschland. Erhebungen zur Zielgruppe und zu kommunalen Betreuungs- und Unterstützungsstrukturen*. Deutsches Jugendinstitut. <https://doi.org/10.25656/01:27856>
- Brücker, H., Ette, A., Grabka, M. M., Kosyakova, Y., Niehues, W., Rother, N., Katharina Spieß, C. K., Zinn, S., Bujard, M., Cardozo, A., Décieux, J. P., Maddox, A., Milewski, N., Naderi, R., Sauer, L., Schmitz, S., Schwanhäuser, S., Siegert, M., Tanis, K. & Steinhauer, H. W. (2023). *Geflüchtete aus der Ukraine in Deutschland: Ergebnisse der ersten Welle der IAB-BiB/FReDA-BAMF-SOEP Befragung*. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. <https://doi.org/10.48720/IAB.FB.2302>

- Bundesministerium des Innern und für Heimat (2022). *Umsetzung des Durchführungsbeschlusses des Rates zur Feststellung des Bestehens eines Massenzustroms im Sinne des Artikels 5 der Richtlinie 2001/55/EG und zur Einführung eines vorübergehenden Schutzes*. Abgerufen am 21. April 2024 von <https://www.germany4ukraine.de/resource/blob/2012724/2041628/5a6ffe89c21b663ff70201461a316dfd/zweites-laenderschreiben-data.pdf?download=1>
- Decker-Ernst, Y. (2017). *Deutsch als Zweitsprache in Vorbereitungsklassen. Eine Bestandsaufnahme in Baden-Württemberg*. Schneider Hohengehren.
- El-Mafaalani, A., Jording, J. & Massumi, M. (2021). Bildung und Flucht. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 1–19). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31395-1_67-1
- El-Mafaalani, A. & Massumi, M. (2019). *Flucht und Bildung: frühkindliche, schulische, berufliche und non-formale Bildung. State-of-Research Papier 08a*. Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS) der Universität Osnabrück & Internationales Konversionszentrum Bonn (BICC). <https://fluchtforschung-transfer.de/wp-content/uploads/2019/06/SoR-08-El-Mafaalani-WEB.pdf>
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse, Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5. Aufl.). Beltz Juventa.
- Kultusministerkonferenz (2022a). *Zum Umgang mit (schulpflichtigen) geflüchteten Kindern und Jugendlichen aus der Ukraine*. Abgerufen am 13. März 2024 von https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_05_10-Ukraine-schulpflichtige-Kinder.pdf
- Kultusministerkonferenz (2022b). *Beschulung der schutzsuchenden Kinder und Jugendlichen aus der Ukraine im Schuljahr 2022/2023*. Abgerufen am 13. März 2024 von https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Beschulung-Kinder-Ukraine-SJ-22-23_01.pdf
- Kürzinger, A., Schnebel, S., Immerfall, S., Kansteiner, K., Funk, M., Oberdorfer, K., Schmid, S. & Strohmaier, B. (2022). Die Gestaltung von Heterogenität in der Primarstufe. Grundlagen und Bedingungen für die Förderung von Grundschulkindern. In E. Gläser, J. Poschmann, P. Büker & S. Miller (Hrsg.), *Reflexion und Reflexivität im Kontext Grundschule. Perspektiven für Forschung, Lehrer:innenbildung und Praxi* (Jahrbuch Grundschulforschung 26, S. 143–152). Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:25561>
- Land Baden-Württemberg (1983). Schulgesetz für Baden-Württemberg (SchG). Abgerufen am 10. März 2024 von <https://www.landesrecht-bw.de/bsbw/document/jlr-SchulGBW1983pG18>
- Mediendienst Integration (2024a). *Flucht & Asyl. Ukrainische Flüchtlinge*. Abgerufen am 01. Juli 2024 von <https://mediendienst-integration.de/migration/flucht-asyl/ukrainische-fluechtlinge.html>
- Mediendienst Integration (2024b). *Flucht und Schule. Flucht sollte als Teil der Schulkultur mitgedacht werden*. Abgerufen am 01. Juli 2024 von <https://mediendienst-integration.de/migration/flucht-schule/flucht-sollte-als-teil-der-schulkultur-mitgedacht-werden.html>

dienst-integration.de/artikel/flucht-sollte-als-teil-der-schulkultur-mitgedacht-werden.html

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2017). *Verwaltungsvorschrift des Kultusministeriums über die Grundsätze zum Unterricht für Kinder und Jugendliche mit nichtdeutscher Herkunftssprache und geringen Deutschkenntnissen an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen*. Abgerufen am 13. März 2024 von https://km-bw.de/site/lfv/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/KM-Homepage/Artikelseiten%20KP-KM/Verwaltungsvorschriften/VwV_NichtdeutscheHerkunftssprache-KuU-final.pdf

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2023). *Rahmeninformationen für die Beschulung geflüchteter Kinder und Jugendlicher aus der Ukraine*. Abgerufen am 13. März 2024 von <https://km-bw.de/,Lde/10023993#:text=Die%20Rahmeninformation%20liefert%20einen%20%20C3%9Cberblick,und%20damit%20Handlungssicherheit%20zu%20bieten>

Potenziale von Sozialindizes für Schulen in benachteiligter Lage

Eine kritische Reflexion

Martina Funk & Anja Kürzinger

Abstract

Im aktuellen Diskurs über die Kompensation sozialräumlicher Bildungsungleichheiten bleibt die Frage nach wirkungsvollen Maßnahmen eine drängende. In diesem Zusammenhang wird zunehmend die Bedeutung von Sozialindizes als Instrument diskutiert, mit dem Disparitäten im Schulumfeld identifiziert und ausgeglichen werden sollen. Während derzeit noch belastbare Forschungsbefunde ausstehen, reichen die vermuteten Potenziale von einer bedarfsgerechteren Mittelzuweisung bis hin zum Ansatz der kontextsensiblen Schulentwicklung. Ausgehend von einzelnen Überlegungen zur Konzeption schulbezogener Sozialindizes wirft der Beitrag ein Schlaglicht auf mögliche Stärken und formuliert Gedanken zur Einbettung von Sozialindizes als Instrument für ein gerechteres Bildungssystem.

Keywords: sozialräumliche Bildungsungleichheiten, schulbezogener Sozialindex, Grundschule

1 Einleitung

Angesichts aktueller Herausforderungen in der Primarstufe, die in einem Rückgang basaler Lernleistungen und einer Zunahme sozialer Disparitäten (McElvany et al., 2023; Stanat et al., 2017) ersichtlich werden, ist die Diskussion über Instrumente zur nachhaltigen Reduzierung von sozialräumlichen Bildungsungleichheiten erneut entfacht. Sozialräumliche Bildungsungleichheiten resultieren überwiegend aus nachteiligen individuellen und überindividuellen Herkunftsmerkmalen (z. B. sozioökonomischer Status der Familie), die in Form von Kompositions- und Nachbarschaftseffekten mit geringeren Leistungserfolgen einhergehen (Funk, 2024). Festgelegte Sprengebezirke (Breidenstein & Voigt, 2020; van Ackeren, 2006), elterliche Schulwahlpraktiken (Jurczok, 2019), Schulentwicklungsplanung und -profilbildung sowie sozialräumliche Entmischungstendenzen in Wohngebieten begünstigen die Ausdehnung sozialräumlicher Unterschiede in der Schüler:innenschaft – auch von Schulen gleicher Schulformen (Gold et al., 2022; van Ackeren et al., 2021). Auf diese Weise verfestigen sich an sozialräumlich benachteiligten

Schulen soziale Ungleichheiten, die systematisch Bildungs- und Lebenschancen von Kindern negativ beeinflussen. Inzwischen reicht die Bandbreite erwogener Maßnahmen zur Kompensation sozialräumlicher Bildungsungleichheiten von verbindlichen Bildungsstandards über frühkindliche Bildungsangebote bis hin zur Einführung von Ganztagschulen (Marx & Maaz, 2023). Trotz der bildungs- und schulpolitischen Bemühungen der vorangegangenen Jahre blieb die substanzielle Entkopplung der sozialen Herkunft von Bildungserfolg (bisher) aus (Marx & Maaz, 2023), sodass die Grundschule ihrem Selbstverständnis als „Schule für alle Kinder“ nicht gerecht wird. Angesichts dessen sind schulbezogene Sozialindizes von besonderer Relevanz, da mit ihnen die Hoffnung auf mehr Chancengleichheit verbunden ist. Der Beitrag zielt darauf ab, neben einigen Überlegungen zur Konzeption schulbezogener Sozialindizes insbesondere die damit verbundenen Potenziale in den Blick zu nehmen und kontrovers zu diskutieren.

2 Überlegungen zur Konzeption schulbezogener Sozialindizes

Um entlang des quantitativen Paradigmas der empirischen Sozialforschung ein passgenaues Abbild der Sozialstruktur an Schulen zu zeichnen, braucht es Indikatoren, die nicht nur repräsentativ für die Vielschichtigkeit sozialräumlicher Faktoren (z. B. Einkommen, Bildung) sind, sondern auch Indikatoren, die eine aussagekräftige Analyse ermöglichen – also Varianz aufweisen. Zu den validen und vielfach verwendeten Indikatoren für einen Sozialindex zählen die *SGB-II-Quote*, das kulturelle Kapital sowie die *nichtdeutsche Alltagssprache* (Groos, 2019). Da es kaum gelingen wird, die Sozialstruktur von Schulen in ihrer Mehrdimensionalität (z. B. Beziehungsqualität, Schulklima) vollumfänglich und mit quantitativ verfügbaren Daten zu erfassen, ist die Diskussion über die Auswahl und Anzahl der Indikatoren keineswegs abgeschlossen. So wird beispielsweise wiederkehrend die Operationalisierung des kulturellen Kapitals über die *Bücherfrage* kritisiert, da sie illustrativ nach der Anzahl der Bücher Zuhause fragt und digitale Medien sowie Zeitschriften und Zeitungen ausspart. Konträr zum (berechtigten) Einwand hinsichtlich möglicher Verzerrungen hat sich der Indikator dennoch aufgrund seiner guten Messeigenschaften in anderen Schulleistungsstudien durch moderate bis starke Zusammenhänge mit dem Bildungserfolg ausgezeichnet (Schwippert et al., 2020). Ebenfalls problematisch ist die Erfassung der *nichtdeutschen Alltagssprache* zur Abbildung von Mehrsprachigkeit durch die Lehrkraft, deren subjektive Einschätzung möglicherweise zur Unterschätzung der Anteile von Kindern mit nicht-deutscher Alltagssprache führt (Schulte et al., 2023). Zudem erlaubt sie keinerlei Rückschlüsse auf die Sprachkompetenz.

Zwar hängt die Entscheidung über die Auswahl und Anzahl der Indikatoren nicht zuletzt mit der Datenverfügbarkeit und der Datenqualität zusammen (Groos & Knüttel, 2021), dennoch legitimiert sich die mehrheitliche Verwendung von Sekundärdaten zur Indexkonstruktion aus forschungswirtschaftlicher und wissenschaftlicher Perspektive. Allerdings sind auch Daten der amtlichen Statistik und

der Schulstatik nicht frei von „Unschärfen“ (Schulte et al., 2023). Zum einen, weil der Datenerhebung keine einheitlichen Standards zugrunde liegen, zum anderen, weil aufgrund von Datenschutzbestimmung Daten nur in aggregierter Form zur Verfügung stehen (Groos, 2019). Individualdaten zur Abbildung „individuelle(r), institutionelle(r) und regionale(r) Kontextbedingungen“ (Artelt et al., 2019, S. 25) fehlen bislang. Deshalb fordern Wissenschaftler:innen seit langem eine Verbesserung der Datenverfügbarkeit und -qualität, um „(...) Analysen ländervergleichend und deutschlandweit durchführen zu können“ (Mundelius, 2019, S. 39).

Eine weitere Hürde stellt die Zusammenfassung der Indikatoren zu einem Indexwert dar. Neben gewichteten bzw. ungewichteten Indizes unterscheidet die Literatur bei der Indexkonstruktion zwischen Mittelwertindizes oder additiv bzw. multiplikativ verrechneten Indizes (Döring, 2023). Auch die zum Teil fehlende theoretische Fundierung der verwendeten Kennzahlen ist problematisch. Einzig Hamburg verknüpft seinen Belastungsindex mit dem konflikttheoretischen Modell zur Erklärung sozialer Bildungsungleichheiten nach Bourdieu (1982, 2016).

Inzwischen existieren diverse Handlungsempfehlungen und Konzeptionsvorschläge (Funk, 2024; Klemm & Kneuper, 2019) für schulbezogene Sozialindizes, die sich aus verschiedenen Indikatoren in unterschiedlicher Anzahl zusammensetzen. Ihnen gemeinsam ist das Ziel, ein valides Instrument zur Abbildung sozialräumlicher Ungleichheiten im Schulumfeld zu konzipieren. Solange jedoch einheitliche Richtlinien und Berechnungsverfahren von schulbezogenen Sozialindizes fehlen, bleiben die Transparenz und Nachvollziehbarkeit die wohl entscheidenden Kriterien bei der Indexkonstruktion und seiner Akzeptanz (Groos, 2019).

3 Potenziale schulbezogener Sozialindizes

Aufgrund der gegenwärtig unzureichenden Abfederung sozialräumlicher Bildungsungleichheiten liegt das vorrangige Potenzial schulbezogener Sozialindizes in der datenbasierten Identifikation von Schulen in benachteiligter Lage (siehe Abbildung 1). Analysen von Weishaupt (2016a) zeigen, dass bundesweit etwa ein Viertel der Schüler:innen Grundschulen in benachteiligten Gebieten besucht. Eine weitere Studie von Funk (2024) bestätigt für Baden-Württemberg, dass sich rund 25 Prozent der Grundschulen ($N=599$) in ungünstigen sozialen Kontexten befinden. Diese Befunde unterstreichen, dass Grundschulen in benachteiligter Lage nicht auf spezifische Regionen begrenzt sind, sondern ein relativ verbreitetes Phänomen in Deutschland darstellen (Weishaupt, 2016a). Dennoch ist der Zusammenhang mit geringeren Bildungserfolgen kein Automatismus (Bremm et al., 2016). So erzielen etwa 12 Prozent der analysierten Grundschulen in Baden-Württemberg in prekärer Lage gute Leseleistungen bei ihren Schüler:innen (Funk, 2024).

Kontrovers diskutiert wird die Frage der *Stigmatisierung* von ohnehin benachteiligten Schulen durch schulbezogene Sozialindizes. Einerseits ist durch die Schuwahlforschung bekannt, dass der Ruf der Schule beim elterlichen Schulwahlprozess

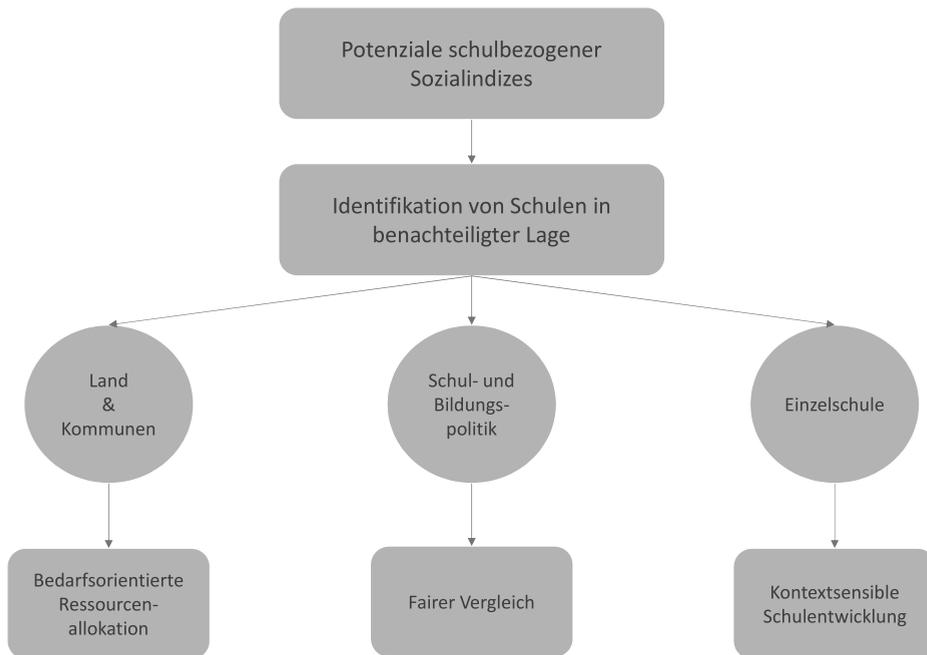


Abb. 1: Potenziale schulbezogener Sozialindizes (Eigene Darstellung)

eine bedeutende Determinante ist (Krüger, 2020). Andererseits geben Groos und Knüttel (2021) zu bedenken, dass die „Stigmatisierungen [...] vollkommen unabhängig von einem Sozialindex [bereits] in den Köpfen der Menschen“ (Groos & Knüttel, 2021, S. 11) stattfindet und schulbezogene Sozialindizes letztlich zu weniger Stigmatisierung führen können, weil sie die Benachteiligung von Schulen zu erklären versuchen. Da jedoch nur wenige Länder die schulbezogenen Sozialindizes der Öffentlichkeit zugänglich machen (z. B. Nordrhein-Westfalen) bleibt fraglich, inwieweit dieser Einwand berechtigt ist (Groos, 2019).

Daran anknüpfend ergeben sich weitere Potenziale, wie die einer bedarfsorientierten Ressourcenallokation, eines fairen Vergleichs oder einer kontextsensiblen Schulentwicklung, welche unterschiedliche Akteur:innen auf kommunaler, bildungspolitischer und schulischer Ebene adressieren.

Bedarfsorientierte Ressourcenallokation

Mit schulbezogenen Sozialindizes ist die Intention verbunden, ein Instrument zur gezielten Mittelverteilung zur Verfügung zu haben, um „Ungleiches ungleich behandeln“ (Möller & Bellenberg, 2017) zu können, indem Einzelschulen mit höherem Bedarf an unterstützenden Maßnahmen aufgrund ihrer segregierten Lage angemessen berücksichtigt werden (Weishaupt, 2016b). Im Fokus der indexgesteuerten Allokation stehen dabei Ressourcen finanzieller (z. B. Lernmittel) und personeller (z. B. Lehrer:innenstellen, Schulsozialarbeiter:innenstellen) Natur, aber auch

die Regulierung der Klassengröße oder zusätzlicher Fort- und Weiterbildungsprogramme sowie weitere Maßnahmen zur Schulentwicklung (Klemm & Kneuper, 2019). Die zahlreichen aufgelegten Förderprogramme zur Unterstützung von Schulen in benachteiligten Lagen spiegeln diese Erwartung wider. So recherchierte die Wübben Stiftung (2022) 15 Programme¹ zur Förderung benachteiligter Schulen, die sich auf neun Bundesländer verteilen. Hinzu kommen drei Bund-Länder-Initiativen, die neben den Förderprogrammen wie „Schule macht stark“ (BMBF, 2021) und dem „Fellow-Programm von Teach First Deutschland“ (MSB Nordrhein-Westfalen, 2009) das mit 20 Milliarden dotierte Start-Chancen-Programm der Bundesregierung inkludiert (BMBF, 2023). Bei genauerer Betrachtung des vermeintlichen Potenzials stellt sich die Frage, inwieweit eine gezielte Ressourcenallokation sozialräumliche Bildungsungleichheiten kompensiert. Groos und Knüttel (2021) weisen darauf hin, dass die generelle Ressourcenverteilung von einigen wenigen Kennzahlen (z. B. Anzahl der Schüler:innen) abhängt und länderspezifisch uneinheitlich geregelt ist. Zudem muss zwischen äußeren und inneren Schulangelegenheiten unterschieden werden (Groos & Knüttel, 2021). Während für die inneren Schulangelegenheiten (z. B. Lehrpersonal) die jeweiligen Länder zuständig sind, verantworten die äußeren Schulangelegenheiten (z. B. Ausstattung der Schule) die Schulträger (z. B. Städte, Gemeinden). Deren Finanzkraft korreliert wiederum mit den kommunalen Einnahmen, was trotz ausgleichender Maßnahmen der Länder zu unterschiedlich gut ausgestatteten Schulen führt (Tillmann & Weishaupt, 2015). Aufgrund der generell intransparenten Vergabepraxis zusätzlicher Mittel sowie deren Umfang (Morris-Lange, 2016) ist bisher nicht in Gänze nachzuvollziehen, wie die unzureichende Grundausrüstung von Schulen in benachteiligter Lage nachhaltig kompensiert werden kann. Einzig Berlin verfolgt die Idee, mittels gestaffelter Mittelzuweisung Standortnachteile auszugleichen (Helbig & Nikolai, 2019). Jedoch deutet sich an, dass sich die getätigten Investitionen kaum im Bildungserfolg niederschlagen. Ergebnisse zur bedarfsorientierten Ressourcenallokation am Beispiel des Berliner-Bonus-Programms nähren diesen Zweifel, da lediglich von vereinzelt, marginalen Effekten berichtet wird (Lee et al., 2023). Im Einklang dazu konstatiert Schulte (2023) für Hamburg, dass trotz sozialindexbasierter Mittelzuweisung eine Abschwächung der Bande zwischen sozioökonomischem Hintergrund und den Schüler:innenleistungen nicht zu erkennen ist. Die Gründe hierfür werden in der Zweckentfremdung der Mittel (Gröschner, 2020) und dem bisher nicht systematisch erfassten Mehrbedarf an Lehrpersonen vermutet (Klemm & Kneuper, 2019; Morris-Lange, 2016). Mit Blick auf den vorherrschenden Lehrkräftemangel erfordert die Vermeidung eines zweckentfremdeten Mitteleinsatzes allerdings auch eine angemessene Grundausrüstung der Schulen. Zudem wird dafür plädiert, den Einsatz zusätzlicher Ressourcen an schulische Ziel-

1 Die Auswahl der berücksichtigten Programme beruht auf den Einschlusskriterien: 1. Auswahl der Schule, 2. Unterstützung durch Ressourcen, 3. Unterstützung durch Professionalisierung und Begleitung Wübben Stiftung (2022, S. 7).

vereinbarungen zu knüpfen und die Wirkung der Maßnahmen kontinuierlich zu evaluieren (Tillmann & Weishaupt, 2015).

Im Moment stehen umfassende Evaluationsergebnisse zum Einsatz und zur Wirkung zusätzlich getätigter Investitionen mit Blick auf bestimmte Schüler:innen-gruppen noch aus. Dennoch wird ersichtlich, dass allein die Ressourcenneuverteilung ohne Berücksichtigung des Schulhabitus sowie der Qualität von Schule und Unterricht keinen nachhaltigen Erfolg verspricht (van Ackeren et al., 2021). Weitere Befunde hierzu sind aus dem neuen vom BMBF geförderten Projekt „ABBAU-BAR“ (Abbau von Bildungsbarrieren durch bedarfsorientierte Ressourcensteuerung) im Jahr 2025 zu erwarten.

Fairer Vergleich

Faire Vergleiche von Leistungsergebnissen zwischen Schulen gleicher Schulformen in ähnlichen sozialen Kontexten sind inzwischen in einer Vielzahl von Bundesländern implementiert und ein fester Bestandteil von Schulentwicklung zur Sicherung von Schulqualität (Tarkian et al., 2019; Weishaupt, 2016b). Zur Vergleichbarkeit von schulischen Leistungsergebnissen liegen unterschiedliche Adjustierungsstrategien vor, die neben der Gegenüberstellung des länderspezifischen Leistungsmittelwerts und des Subgruppenmittelwerts sowie der Erwartungswerte auch den Vergleich mit ähnlichen Lerngruppen durch den Sozialindex ermöglichen (zsf. Schult, 2022). Inwieweit die genannten Verfahren dem Anspruch der Fairness gerecht werden, analysierte Schult unter anderem für VERA3 und konstatierte, dass mit Blick auf die Varianzaufklärung die adjustierten Werte für die modellbasierten Erwartungswerte besser ausfallen als für die indexbasierte Adjustierung. Erklären lassen sich die Befunde unter anderem durch den Informationsverlust bei der Indexbildung. So können Sozialindizes zwar die ökonomische, kulturelle und ethnische Zusammensetzung der Lernenden tendenziell abbilden, als Referenzwert für den faire(re)n Vergleich sind sie jedoch nur bedingt geeignet (Schult, 2022; Weishaupt, 2016b). Insofern bleibt fraglich, ob zukünftig ein anderer Referenzwert als der schulscharfe Sozialindex zur Vergleichbarkeit der Leistungsergebnisse sinnvoller wäre.

Kontextsensible Schulentwicklung

Schulen in benachteiligter Lage stehen vor der Herausforderung, nicht nur entwicklungsfördernde Maßnahmen zur Verbesserung der Schulqualität zu etablieren, sondern auch die bestehenden Leistungsunterschiede zwischen den Schüler:innen zu verringern (Marx & Maaz, 2023). In den Fokus rücken Schüler:innengruppen, die nicht den Mindeststandard erreichen und zu den sogenannten Risikoschüler:innen zählen (Möller & Bellenberg, 2017). Die datengestützte Schulentwicklung zielt darauf ab, aus Kombination der sozialräumlichen Beschreibung des Schulkontextes mittels schulscharfem Sozialindex sowie weiterer

Daten (z. B. VERA-3, Lernstand 2) die Qualität auf Klassen- und Schulebene zu steigern (Möller & Bellenberg, 2017). Meta-analytische Befunde aus den USA zur Reduzierung sozialräumlich bedingter Bildungsungleichheit konstatieren jedoch, dass die Erhöhung der Lernzeit und der Einsatz qualifizierter Lehrkräfte kompensatorische Wirkungen entfalten, während unter anderem die Effektivität der Datennutzung umstritten ist (Schueler et al., 2020). Eine Erklärung für die ineffektive Nutzung von Daten könnte darin liegen, dass Schulen Ergebnisse von Vergleichsarbeiten und Abschlussprüfungen vorrangig zur Aufgaben- statt zur Unterrichtsentwicklung und damit nicht zur Qualitätsverbesserung verwenden (Wurster & Richter, 2016). Unklar bleibt, inwieweit das angekündigte Schuldatenblatt² für baden-württembergische Schulen einen Beitrag zur Verbesserung der Prozess- und Ergebnisqualität leisten kann, wenn geeignete Unterstützungsangebote zur Entwicklung von Handlungsstrategien nicht daran gekoppelt sind (Möller & Bellenberg, 2017). Wirksame Schulentwicklungsarbeit, so das Plädoyer, kann folglich nur gelingen, wenn sie sich entlang der lokalen Gegebenheiten der Einzelschulen orientiert (Marx & Maaz, 2023). Dies schließt ein an die Bedürfnisse der Schule ausgerichtetes Fort- und Weiterbildungskonzept für Lehrkräfte ein, das sowohl die Kompetenz der Auswertung als auch die Interpretation der Leistungswerte umfasst (Möller & Bellenberg, 2017). Allein das Testen schöpft das Potenzial einer kontextsensiblen Schulentwicklungsarbeit nicht aus, die sowohl Daten als auch „maßgeschneiderte Ansätze für verschiedene Schulen in unterschiedlichen Kontexten“ (Marx & Maaz, 2023, S. 196) integriert. Obwohl derzeit vorliegende Forschungsbefunde keine nennenswerten Effekte auf die Schulabbruchquote oder die Übergangsquoten und nur minimale Verbesserungen der Prozessqualität zeigen, lassen die Handlungsempfehlungen aus dem Projekt „Potenziale entwickeln – Schule entwickeln“ darauf schließen, dass Schulen in benachteiligten Lagen auf Einzelschulebene Führungskompetenz, Courage und Entwicklungsbereitschaft sowie engagierte Steuergruppen und außerschulische Netzwerke benötigen. Auf Systemebene sind externe Unterstützungssysteme wie Landesinstitute oder Hochschulen notwendig, um langfristig erfolgreich arbeiten zu können (van Ackeren et al., 2021).

In der Zusammenfassung zeigt sich, dass mit schulbezogenen Sozialindizes viele Erwartungen und Hoffnungen zur Kompensation herkunftsspezifischer Bildungsungleichheiten verbunden sind, deren empirische Überprüfung jedoch größtenteils noch aussteht.

2 In Anlehnung an den Referenzrahmen *Schulqualität Baden-Württemberg* bereitet das Institut für Bildungsanalysen (IBBW) relevante Daten aus unterschiedlichen Quellen zur Zusammensetzung der Schüler:innenschaft, der Prozesse und der Leistungsergebnisse der Schüler:innen für die Einzelschule in Form eines Schuldatenblatts auf.

4 Fazit und Ausblick

Mit dem Beitrag ist das Ziel verbunden, zentrale Potenziale schulbezogener Sozialindizes als Instrument zur Reduktion sozialräumlicher Bildungsungleichheit zu beleuchten. Hinsichtlich der Identifikation von Schulen in benachteiligten Lagen scheinen schulbezogene Sozialindizes ihrem Anspruch gerecht zu werden, wenn deren Konstruktion auf nachvollziehbaren theoretischen Überlegungen basiert, geeignete Indikatoren verwendet und unter der Prämisse der Transparenz erfolgt. Jedoch zeigen sich bei den daran anknüpfenden Potenzialen einer bedarfsorientierten Ressourcenallokation, eines fairen Vergleichs sowie einer kontextsensiblen Schulentwicklung uneinheitliche Befunde. Es treten zahlreiche Kontroversen auf, die Zweifel daran aufkommen lassen, inwieweit die mit dem Index verbundenen Potenziale tatsächlich einen Effekt auf die Leistungsergebnisse haben. Dennoch können schulbezogene Sozialindizes als Element einer bildungspolitischen Gesamtstrategie verstanden werden, um soziale Benachteiligungen zu identifizieren und datenbasierte Interventionen für eine kontextsensible Schulentwicklung abzuleiten. Dabei wird entscheidend sein, passgenaue Schulentwicklungskonzepte in den Sozialraum zu integrieren und lernförderliche pädagogisch-didaktische Gestaltungsmöglichkeiten an den Schulen zu etablieren.

Literatur

- Artelt, C., Bug, M., Kleinert, C., Maaz, K. & Runge, T. (2019). Nutzungspotenziale amtlicher Statistik in der Bildungsforschung: Ein Überblick zu Erreichtem, möglichen Chancen und anstehenden Herausforderungen. In D. Fickermann & H. Weishaupt (Hrsg.), *Bildungsforschung mit Daten der amtlichen Statistik* (S. 21–37). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/dds.bh.2019.14.02>
- BMBF (2021). *Schule macht stark: Gemeinsame Initiative von Bund und Ländern zur Unterstützung von Schulen in sozial schwierigen Lagen*. https://www.schule-macht-stark.de/de/home/home_node.html (Zugriff am 15.07.2024).
- BMBF (2023). *Eckpunkte zum Startchancen-Programm: Ergebnis der gemeinsamen Verhandlungsgruppe des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und der Länder vom 20.09.2023*. Berlin. Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede – Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2016). *Suhrkamp taschenbuch wissenschaft: Bd. 500. Sozialer Raum und „Klassen“* ((B. Schwibs, Übers.)) (Y. Delsaut, Hg.). Suhrkamp.
- Breidenstein, G. & Voigt, T. (2020). Ein Schulbezirk als Politikum. In J. O. Krüger, A. Roch & G. Breidenstein (Hrsg.), *Studien zur Schul- und Bildungsforschung: Bd. 70. Szenarien der Grundschulwahl: Eine Untersuchung von Entscheidungsdiskursen am Übergang zum Primarbereich* (S. 71–91). VS Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22464-6_5

- Bremm, N., Klein, E. D. & Racherbäume, K. (2016). Schulen in „schwieriger“ Lage?! Begriffe, Forschungsbefunde und Perspektiven. *Die Deutsche Schule*, 108(4), 323–339.
- Döring, N. (2023). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (6th ed. 2022). Springer Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-64762-2>
- Funk, M. (2024). *Ungleiche Sozialräume: Eine quantitative Vermessung von Grundschulstandorten in Baden-Württemberg*. Dissertation. Waxmann.
- Gold, J., Störtländer, J. C., Dierker, P. & Textor, A. (2022). Segregationsprozesse beim Übergang vom Elementarbereich in die Grundschule. Wie verändern Wanderungsbewegungen zwischen den Schulbezirken Kompositionen in Bezug auf Migrationshintergrund? *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 15(1), 63–80. <https://doi.org/10.1007/s42278-021-00128-5>
- Groos, T. (2019). *Sozialindex für Schulen – Herausforderungen und Lösungsansätze: Paper zur Fachkonferenz „Feuerwerk statt Brennpunkt“ des Netzwerk Bildung*. Berlin.
- Groos, T. & Knüttel, K. (2021). *Sozialindizes für Schulen: Kommunale Perspektive*. Studie im Auftrag des Netzwerk Bildung der Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Gröschner, C. (2020). „Bedarfsgerechte“ Mittelzuweisung bedarfsgerecht? Ein empirischer Blick auf den Umgang mit schulischen Mitteln und die Sichtweisen von Grundschulleitungen. *DDS – Die Deutsche Schule*, 112(4), 454–468. <https://doi.org/10.31244/dds.2020.04.08>
- Helbig, M. & Nikolai, R. (2019). *Bekommen die sozial benachteiligten Schüler*innen die „besten“ Schulen? Eine explorative Studie über den Zusammenhang von Schulqualität und sozialer Zusammensetzung von Schulen am Beispiel Berlins*. Berlin. WZB, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- Jurczok, A. (2019). *Schulwahl unter „gleichwertigen“ Einzelschulen: Elterliche Übergangsentscheidungen im zweigliedrigen Sekundarschulsystem*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-26199-3>
- Klemm, K. & Kneuper, D. (2019). *Zur Orientierung von Schulausgaben an Sozialindizes – ein Bundesländervergleich: Paper zur Fachkonferenz „Feuerwerk statt Brennpunkt“ des Netzwerk Bildung*. Berlin.
- Krüger, J. O. (2020). Der Ruf der Schulen. In J. O. Krüger, A. Roch & G. Breidenstein (Hrsg.), *Studien zur Schul- und Bildungsforschung: Bd. 70. Szenarien der Grundschulwahl: Eine Untersuchung von Entscheidungsdiskursen am Übergang zum Primarbereich* (S. 117–128). VS Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22464-6_7
- Lee, E., Böse, S., Neumann, M., Gesswein, T. & Maaz, K. (2023). Bedarfsorientierte Ressourcenallokation zum Abbau von Bildungsungleichheiten? Das Berliner Bonus-Programm. *DDS – Die Deutsche Schule*, 115(3), 218–225. <https://doi.org/10.31244/dds.2023.03.04>
- Marx, A. & Maaz, K. (2023). Wie lassen sich Bildungsungleichheiten effektiv verringern? Ein Forschungsüberblick zu Schulentwicklung in herausfordernden La-

- gen. *DDS – Die Deutsche Schule*, 115(3), 189–200. <https://doi.org/10.31244/dds.2023.03.02>
- McElvany, N., Lorenz, R., Frey, A., Goldhammer, F., Schilcher, A. & Stubbe, T. C. (Hrsg.), (2023). *IGLU 2021: Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830997009>
- Möller, G. & Bellenberg, G. (2017). *Ungleiches ungleich behandeln: Standortfaktoren berücksichtigen – Bildungsgerechtigkeit erhöhen – Bildungsarmut bekämpfen*. Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft mbH.
- Morris-Lange, S. (2016). *Ungleiches ungleich behandeln! Wege zu einer bedarfsorientierten Schulfinanzierung: Policy Brief des SVR-Forschungsbereichs 2016-1*. Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration GmbH (SVR).
- MSB Nordrhein-Westfalen (2009). *Teach First Deutschland*. Ministerium für Schule und Bildung Nordrhein-Westfalen. <https://teachfirst.de> (Zugriff am 15.07.2024)
- Mundelius, M. (2019). Der Kerndatensatz auf der Basis von Individualdatenerhebungen in der Schulstatistik: Von Summendaten zu Einzeldaten. In D. Fickermann & H. Weishaupt (Hrsg.), *Bildungsforschung mit Daten der amtlichen Statistik* (S. 38-48). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/dds.bh.2019.14.03>
- Schueler, B. E., Asher, C. A., Larned, K. E., Mehrotra, S. & Pollard, C. (2020). Improving lowperforming schools: A meta-analysis of impact evaluation studies. *American Educational Research Journal*, 59(5), 975–1010. <https://doi.org/10.3102/00028312211060855>
- Schult, J. (2022). VERA fair-bessern. Ein Vergleich von Strategien zur Berücksichtigung von Kontextbedingungen bei schulischen Vergleichsarbeiten. *Journal for Educational Research Online*, 14. (Journal for educational research online 14 (2022) 2, S. 3–24). <https://doi.org/10.25656/01:29059>
- Schulte, K., Lücken, M., Warmt, M. & Hartig, J. (2023). Die Neuauflage des Sozialindex für Hamburger Schulen auf amtlicher Basis: Gründe, Verfahren und Zusammenhänge. *Die deutsche Schule*, 115(4), 384–397. <https://doi.org/10.31244/dds.2023.04.08>
- Schwippert, K., Kasper, D., Köller, O., McElvany, N., Selter, C., Steffensky, M. & Wendt, H. (Hrsg.). (2020). *TIMSS 2019. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830993193>
- Stanat, P., Schipolowski, S., Rjosk, C., Weirich, S. & Haag, N. (Hrsg.). (2017). *IQB-Bildungstrend 2016: Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich*. Waxmann.
- Tarkian, J., Maritzen, N., Eckert, M. & Thiel, F. (2019). 4 Vergleichsarbeiten (VERA) – Konzeption und Implementation in den 16 Ländern. In F. Thiel, J. Tarkian, E.-M. Lankes, N. Maritzen, T. Riecke-Baulecke & A. Kroupa (Hrsg.), *Datenbasierte Qualitätssicherung und -entwicklung in Schulen: Eine Bestands-*

- aufnahme in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland (S. 41–103). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23240-5_4
- Tillmann, K. & Weishaupt, H. (2015). Ansätze bedarfsorientierter Ressourcenausstattung von sozial belasteten Schulen in Deutschland. Eine Situationsanalyse. *Zeitschrift für Bildungsverwaltung*, 31(2), 5–26.
- van Ackeren, I. (2006). Freie Wahl der Grundschule? Zur Aufhebung fester Schulbezirke und deren Folgen. *Die Deutsche Schule*, 98(3), 301–310.
- van Ackeren, I., Holtappels, H. G., Bremm, N. & Hillebrand-Petri, A. (2021). *Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“*. Beltz Juventa. <https://doi.org/10.25656/01:21381>
- Weishaupt, H. (2016a). Schulen in schwieriger Lage und Schulfinanzierung: Paralleltitel: Schools in a challenging situation and school financing. *Die Deutsche Schule*, 108(4), 354–369.
- Weishaupt, H. (2016b). Sozialindex – Ein Instrument zur Gestaltung fairer Vergleiche: Einführung. In B. Groot-Wilken, K. Isaac & J.-P. Schräpler (Hrsg.), *Beiträge zur Schulentwicklung. Sozialindices für Schulen: Hintergründe, Methoden und Anwendung* (1. Aufl., S. 13–25). Waxmann.
- Wübben Stiftung. (2022). *Impaktmagazin: Programme & Strukturen für Schulen im Brennpunkt*. Düsseldorf.
- Wurster, S. & Richter, D. (2016). Nutzung von Schülerleistungsdaten aus Vergleichsarbeiten und zentralen Abschlussprüfungen für Unterrichtsentwicklung in Brandenburger Fachkonferenzen. *Journal for Educational Research Online*, 8(3), S. 159–183. <https://doi.org/10.25656/01:12820>

Autor:innen

ANGELMAIER, NICOLE, M.Sc., Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd, Schwerpunkte: Schule und Gesundheit, Interventionen bei ADHS in der Grundschule, qualitative und quantitative Forschungsmethoden, Methodenplurale Forschung. E-Mail: nicole.angelmaier@ph-gmuend.de

ARNDT, IRINA, M.A., Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd, Schwerpunkte: Organisationssoziologie, Beschulung neu zugewanderter Grundschulkin- der. E-Mail: irina.arndt@stud.ph-gmuend.de

AUTENRIETH, NINA, Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd, Abtei- lung Grundschulpädagogik, Zentrum für Medienbildung, Schwerpunkte: Digitale Schulentwicklung, Leadership im Kontext einer Kultur der Digitalität, Lehrkräfte- professionalisierung. E-Mail: nina.autenrieth@ph-gmuend.de

BAUMANN, SIMONE, Dr., Pädagogische Hochschule Innsbruck, Empirische Bil- dungsforschung, Institut für Sekundarpädagogik, Schwerpunkte: Professionalisie- rung von Lehrpersonen, Reflexion und Reflexivität in der heterogenitätssensitiven Hochschuldidaktik, kognitiv aktivierende und sprachensible Aufgaben. E-Mail: simone.baumann@ph-tirol.ac.at

BAY, WOLFGANG, Dr., Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd, Abteilung Grundschulpädagogik, Zentrum für Medienbildung, Schwerpunkte: Lesekompe- tenz und literarisches Lernen, narratives Verstehen in digitalen Räumen, Diffe- renzierung und Heterogenität im Deutschunterricht, Grundschule im Zeitalter der Digitalität, Professionalisierung von Lehrkräften. E-Mail: wolfgang.bay@ph-gmuend.de

BECK, KIM-DOMINIQUE, M.A., Pädagogische Hochschule Weingarten. Schwer- punkte: Empirische Lehr-Lern-Forschung, insbesondere fehlerbezogene Lernpro- zesse sowie deren Förderung. E-Mail: kim-dominique.beck@ph-weingarten.de

BERNHARD, GERDA, Dr., Pädagogische Hochschule Weingarten, Pädagogische Psychologie, Schwerpunkte: Entwicklung, Evaluation und Implementierung von Interventionen; digitalisierungsbezogene und interkulturelle Kompetenzen, Inter- professionelle Zusammenarbeit. E-Mail: gerda.bernhard@ph-weingarten.de

BURMEISTER, CAROLIN, Dr., Pädagogische Hochschule Weingarten. Schwer- punkte: Empirische Lehr-Lern-Forschung, insbesondere fehlerbezogene Lernpro- zesse sowie deren Förderung. E-Mail: burmeister01@ph-weingarten.de

CUTRIM SCHMID, EULINE, Prof. Dr., University of Education Schwäbisch Gmünd, focal points: language teacher education, CALL, YELL, plurilingualism, virtual exchange. E-Mail: euline.cutrim.schmid@ph-gmuend.de

ERTL, SONJA, Prof. Dr., Universität Augsburg, Grundschulforschung mit Schwerpunkt inklusives Lehren und Lernen. E-Mail: sonja.ertl@uni-a.de

FRIRDICH, GREGOR, M.A., Pädagogische Hochschule Weingarten, Fach Erziehungswissenschaft, Schwerpunkte: Schulentwicklung, Professionelle Lerngemeinschaften, Heterogenität in Schulen. E-Mail: gregor.firdich@ph-weingarten.de

FUNK, MARTINA, Dr., Institut für Humanwissenschaften, Abteilung Soziologie, Schwerpunkte: Bildungsungleichheit, quantitative Sozialraumvermessung, Heterogenität in Schulen. E-Mail: martina.funk@ph-gmuend.de

GRASSINGER, ROBERT, Prof. Dr. habil., Pädagogische Hochschule Weingarten, Fach Pädagogische Psychologie, Schwerpunkte: Individuelle Bedingungen des Lern- und Leistungsverhaltens, Förderung und Beratung begabter Schüler:innen, Motivationale Veränderungen bei Transitionen und ihre Relevanz. E-Mail: grassinger@ph-weingarten.de

HAASE, ALESSA, M.A., Pädagogische Hochschule Weingarten, Englisch- bzw. Fremdsprachendidaktik, Schwerpunkte: Professions- bzw. Professionalisierungsforschung, Reflexion und Reflexivität, Aufgaben- und Unterrichtsplanung. E-Mail: alessa.haase@ph-weingarten.de

HARTINGER, ANDREAS, Prof. Dr., Universität Augsburg, Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik, Schwerpunkte: Professionalität von Grundschullehrer:innen, frühes naturwissenschaftliches Lernen, Lernentwicklungsgespräche. E-Mail: andreas.hartinger@uni-a.de

HEWITT-SCHRAY, ESTHER, M.A., Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Schulpädagogik, Schwerpunkte: Heterogenität, Inklusion, Intersektionalität, Ethnographie. E-Mail: esther.hewitt-schray@ph-gmuend.de

HUHMANN, TOBIAS, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Weingarten, Schwerpunkte: Entwicklung und Erforschung substantieller Lernumgebungen, Lehren und Lernen mit substantiellen Lernumgebungen, Heterogenität im Mathematikunterricht, Mathematische (Raum-)Vorstellungsentwicklungen. E-Mail: huhmann@ph-weingarten.de

IMMERFALL, STEFAN, Prof. Dr. habil., Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd, Abteilung Soziologie, Schwerpunkte: Bildungssoziologie, Politische Ökonomie, Soziologie der europäischen Integration. E-Mail: stefan.immerfall@ph-gmuend.de

IRION, THOMAS, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd, Abteilung Grundschulpädagogik, Direktor Zentrum für Medienbildung, Schwerpunkte: Medienbildung, Digitalitätskompetenzen, Lernkulturen in der Digitalität, Lehrkräfteprofessionalisierung in der Digitalität, CreatorSpaces, Videografie. E-Mail: thomas.irion@ph-gmuend.de

JAKOBS, CARINA, M.A., Institut für Erziehungswissenschaften, Schwerpunkte: Schulentwicklung, Förderung und Begabungsberatung, Schulqualität.

E-Mail: carina.jakobs@ph-weingarten.de

KAMPSHOFF, MARITA, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd, Abteilung Schulpädagogik, Schwerpunkte: Chancengleichheit im Bildungswesen, schulbezogene Geschlechterforschung, geschlechterreflektierte MINT-Berufsorientierung. E-Mail: marita.kampshoff@ph-gmuend.de

KANSTEINER KATJA, Prof. Dr., Freie Universität Bozen, Bildungswissenschaften, Schwerpunkte: Schulführung und Personalentwicklung, Professionelle Lerngemeinschaften, Allgemeine Didaktik, Gender und Diversity.

E-Mail: Katja.Kansteiner@unibz.it

KEHRER, ANDREA, Dr., Pädagogische Hochschule Freiburg, Schwerpunkte: Inklusion, Bildungsgerechtigkeit, Multiprofessionelle Zusammenarbeit, Differenz und Differenzierung. E-Mail: andrea.kehrer@ph-freiburg.de

KIANI, ANNA, M.Ed., Pädagogische Hochschule Weingarten, Fach Englisch, Schwerpunkte: Leseflüssigkeitsförderung, Mehrsprachiges Lesetheater (MELT), Virtual Reality. E-Mail: anna.kiani@ph-weingarten.de

KOMM, ELLEN, Pädagogische Hochschule Weingarten, Fach Mathematik, Schwerpunkte: Substanzielle Lernumgebungen, Mathematikunterricht, Heterogenität. E-Mail: komm@ph-weingarten.de

KRATZER, ANDREA, State Exam, University of Education Freiburg, focal points: digitally-mediated TBLT, heterogeneity, YELL, primary student teacher education, EDR. E-Mail: andrea.kratzer@ph-freiburg.de

KÜRZINGER, ANJA, Jun.-Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd, Abteilung Soziologie, Schwerpunkte: soziale Bildungsungleichheiten, Heterogenität in der Grundschule, Lehrkräfteprofessionalität im Bereich digitale Medien. E-Mail: anja.kuerzinger@ph-gmuend.de

KUZU, TAHA ERTUĞRUL, Jun.-Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd, Abteilung Grundschulpädagogik, Schwerpunkte: Lehr-Lernprozessanalytik in heterogenen Lernendengruppen, Mehrsprachigkeitsaktivierung und Einsatz digitaler Medien zur fachlichen Verstehensförderung.

E-Mail: taha.kuzu@ph-gmuend.de

LANG-WOJTASIK, GREGOR, Prof. Dr. phil. Dr. habil., Professur für Erziehungswissenschaft/Pädagogik der Differenz an der Pädagogischen Hochschule Weingarten, Grund- und Hauptschullehrer, Mediator, Trainer für Gewaltfreie Kommunikation, Studiendekan der Fakultät I und Direktor des Forschungszentrums für Bildungsinnovation und Professionalisierung, Schwerpunkte: International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft (Globales Lernen/Bildung für nachhaltige Entwicklung, Friedenspädagogik, Interkulturelle Pädagogik), Schulentwicklungsforschung (Grundbildung und Schultheorie), Wissenschaftstheorie.

E-Mail: langwojtasik@ph-weingarten.de

LINK, SEBASTIAN, Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd, Institut für Gesellschaftswissenschaften, Abteilung Politikwissenschaft. Schwerpunkte: Demokratiebildung in der Grundschule, Konzepte und Methoden der politischen Bildung. E-Mail: ebastian.link@ph-gmuend.de

LIPP, CHIARA, M.Ed., Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd, Fach Germanistik und Interkulturalität/Multilingualität. Schwerpunkte: Mehrsprachigkeit, Deutsch als Zweitsprache, schulische Sprachenpolitik, jüdische Grundschulen. E-Mail: chiara.lipp@ph-gmuend.de chiara.lipp@web.de

MÖRIKE, DOROTHEE, M.A., Pädagogische Hochschule Weingarten, Erziehungswissenschaft, Schwerpunkte: Lernentwicklungsgespräche, Elternarbeit in der Grundschule, Schulentwicklung, Heterogenität in Schulen. E-Mail: dorothee.moerike@ph-weingarten.de

NATTERER, NINA, Pädagogische Hochschule Weingarten, Realschullehrerin, Erstes und Zweites Staatsexamen für das Lehramt an Haupt-, Werkreal- und Realschulen, Schwerpunkte: Beschäftigung mit konstruktiver Konfliktbearbeitung und Gewaltfreier/Wertschätzender Kommunikation (GFK/WSK) seit 2013. E-Mail: nina.natterer@ph-weingarten.de

OBERDORFER, KATHARINA, M.A., Pädagogische Hochschule Weingarten, Schwerpunkte: Lernberatung, Lernbegleitung, Lernentwicklungsgespräche, Professionalisierung und professionelle Wahrnehmung. E-Mail: katharina.oberdorfer@stud.ph-weingarten.de

RELLSTAB, DANIEL H., Prof. Dr. habil., Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd, Professur für Germanistik im globalen Kontext, Schwerpunkte: Mehrsprachigkeit, Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, Schul- und Bildungssprachenpolitik, Interkulturalität. E-Mail: daniel.rellstab@ph-gmuend.de

SCHMID, SUSANNE, Dipl. Päd., Wiestorschule Überlingen, Schwerpunkt: Lehrer:innenprofessionalisierung, Professionelle Lerngemeinschaften, Lehrkräftekooperation. E-Mail: schmid@wiestorschule.de

SCHNEBEL, STEFANIE, Prof. Dr. habil., Pädagogische Hochschule Weingarten, Fach Erziehungswissenschaft, Schwerpunkte: Unterrichtsforschung, Schulforschung und Schulentwicklung, Professionalisierung, Beratung und Allgemeine Didaktik. E-Mail: schnebel@ph-weingarten.de

SCHÖNE, HELMAR, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd, Institut für Gesellschaftswissenschaften, Abteilung Politikwissenschaft, Schwerpunkte: Politisches System der Bundesrepublik Deutschland und Politische Bildung. E-Mail: helmar.schoene@ph-gmuend.de

SEIDERER, SONJA, Dr., Realschule Weingarten, Schwerpunkte: Beratung begabter Kinder und ihrer Eltern, Bildungsungleichheiten, Kooperation von Bildungswissenschaft und Schulpraxis. E-Mail: s.seiderer@realschule-weingarten.de

SOBOTTA, NADJA, Pädagogische Hochschule Weingarten, Fach Mathematik, Schwerpunkte: Substanzielle Lernumgebungen, Mathematikunterricht, Heterogenität, Lehrer:innenprofessionalisierung. E-Mail: sobotta@ph-weingarten.de

UHL, PATRICK, M.A., Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Schulpädagogik, Schwerpunkte: Heterogenität und Intersektionalität, Profession und Professionalisierung von Lehrer:innen, Dokumentarische Methode. E-Mail: patrick.uhl@ph-gmuend.de