

Peschel, Markus [Hrsg.]; Kihm, Pascal [Hrsg.]; Platz, Melanie [Hrsg.]; Gebauer, Lea Marie [Hrsg.]

Bezugsnotwendigkeiten der Grundschule. Pädagogik und Fachdidaktik in der Grundschulbildung

Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, 382 S. - (Jahrbuch Grundschulforschung; 29)



Quellenangabe/ Reference:

Peschel, Markus [Hrsg.]; Kihm, Pascal [Hrsg.]; Platz, Melanie [Hrsg.]; Gebauer, Lea Marie [Hrsg.]: Bezugsnotwendigkeiten der Grundschule. Pädagogik und Fachdidaktik in der Grundschulbildung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, 382 S. - (Jahrbuch Grundschulforschung; 29) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-347562 - DOI: 10.25656/01:34756; 10.35468/6213

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-347562>

<https://doi.org/10.25656/01:34756>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

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



Kontakt / Contact:

peDOCS

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

Mitglied der

Leibniz-Gemeinschaft

Jahrbuch Grundschulforschung
Band 29

Markus Peschel / Pascal Kihm
Melanie Platz / Lea Marie Gebauer
(Hrsg.)

**Bezugsnotwendigkeiten
der Grundschule**

**Pädagogik und Fachdidaktik
in der Grundschulbildung**

Peschel / Kihm / Platz / Gebauer

Bezugsnotwendigkeiten der Grundschule

Jahrbuch Grundschulforschung

Band 29

Markus Peschel
Pascal Kihm
Melanie Platz
Lea Marie Gebauer
(Hrsg.)

Bezugsnotwendigkeiten der Grundschule

**Pädagogik und Fachdidaktik
in der Grundschulbildung**

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2026

k

Impressum

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

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

2026. Verlag Julius Klinkhardt.

Julius Klinkhardt GmbH & Co. KG, Ramsauer Weg 5, 83670 Bad Heilbrunn, vertrieb@klinkhardt.de.
Coverabbildung: © unter Verwendung von shockfactor.de / Adobe Stock.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2026. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



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

ISBN 978-3-7815-6213-4 digital

doi.org/10.35468/6213

ISBN 978-3-7815-2751-5 print

Inhaltsverzeichnis

<i>Pascal Kihm, Markus Peschel, Lea Marie Gebauer und Melanie Platz</i>	
Bezüge und Bezugsnotwendigkeiten in der Grundschulbildung	9
Bezugsnotwendigkeiten der Grundschule – Pädagogik und Fachdidaktik in der Grundschulbildung	
<i>Ludwig Duncker</i>	
Der kulturelle Kontext der Grundschulpädagogik. Facetten einer schultheoretischen Ortsbestimmung	21
<i>Norbert Kruse</i>	
Kinder – Schriften – Subjektivität. Bezugsnotwendigkeiten von Institution, Sprachlichkeit und Forschung im Grundschulunterricht.....	37
<i>Priska Sprenger</i>	
Die Frage nach dem „Warum?“. Über die Bedeutung von Prozessen und Strukturen – nicht nur beim Mathematiklernen.....	61
Fachdidaktik im Sach- und Sprachlernen	
<i>Lisa Gutschik und Sarah Désirée Lange</i>	
„Die Uhr tickt. Tick-tack, tick-tack“ – Kinder sprechen über den Klimawandel und ihre Ängste.....	77
<i>Jessica Lindner, Julia Kantreiter, Marina Kammermeier und Elke Inckemann</i>	
Der Zusammenhang von phonologischer Bewusstheit, Benennungsgeschwindigkeit und Sprachkompetenz in einem sprachlich heterogenen Lernumfeld	90
<i>Bernd Wagner und Klaus-Christian Zehbe</i>	
Perspektiven entwickeln: Historische Sachlernprozesse mit gesellschaftlichen Zukunftsbezügen	100
<i>Svenja Wolken</i>	
Textlinguistik und Sachunterrichtsdidaktik – notwendige Bezüge für sachunterrichtsdidaktische Analysen von Sachtexten	110

Heterogenität und Inklusion

<i>Rebecca Höhr, Astrid Jurecka, Anna Volodina und Ilonca Hardy</i> Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext aus der Perspektive von ein- und mehrsprachigen Grundschulkindern – Adaption und Erweiterung eines Ratinginstruments.....	123
<i>Lisa Sauer und Agnes Pfrang</i> Die Grundschulpädagogik zwischen disziplinärer Eigenständigkeit und interdisziplinärer Bezugsnotwendigkeit am Beispiel der LRS-Förderdiagnostik	133
<i>Juliane Schlesier, Astrid Rank, Daniel Then, Sanna Pohlmann-Rother, Jana Herding, Petra Büker und Ursula Carle</i> Transitionen von Kindern mit erschwerten Lern- und Teilhabe- voraussetzungen begleiten	143
<i>Florian Schrumpf</i> Potenziale fachdidaktischer und praxeologischer Perspektiven für die Analyse kindlicher Perspektiven auf einen wertschätzenden Umgang mit Differenz	155
<i>Patrick Uhl, Marita Kampshoff und Robert Baar</i> Interdependente Differenzkonstruktionen von Grundschullehrer*innen – Perspektiven für eine differenzsensible Professionalisierung	165
<i>Tabea Zmiskol und Miriam Hess</i> Erfassung des konzeptuell-bildungswissenschaftlichen Wissens von Grundschullehramtsstudierenden zum Thema Umgang mit Leistungsheterogenität	175

Lern-, Unterrichts- und Schulentwicklung

<i>Joana Ernst</i> Lebenswelten von Kindern als Bezugsfeld in fachlichen Lehr-Lernprozessen – zwischen Authentizitätsansprüchen und (Wissens-)Ordnungen.....	189
<i>Cornelia Gar, Julia Kantreiter und Katrin Lohrmann</i> Bedürfnisunterstützung im Unterricht – ein variablen- sowie personenzentrierter Zugang	199

Inhaltsverzeichnis

<i>Christopher Hempel, Stefanie Gysin, Toni Simon und Federica Valsangiacomo</i> Fächer- und perspektivenübergreifendes Lernen in der Primarstufe – übersehene Herausforderung oder ungenutzte Chance?	210
<i>Sascha Kabel</i> Kindorientierung als Bezugsnotwendigkeit der Grundschule. Empirische Erkundungen und Reflexionen am Beispiel des Einsatzes von Hunden in Grundschulen	223
<i>Dorothee Mörike und Stefanie Schnebel</i> Relevante Aspekte von Schulentwicklung zur Konzeption und Implementation von Lernentwicklungsgesprächen aus Perspektive von Lehrpersonen	233
<i>Corinne Ruesch Schweizer und Damaris Knapp</i> Fragen von Kindern im Unterricht der Grundschule. Eine Studie zu Strategien von Lehrenden im Umgang mit Fragen von Kindern.	243

Medien und Digitalisierung

<i>Vanessa Jandl, Birte Oetjen, Miriam Hess und Victoria Wiederseiner</i> Feedback mit digitalen Angeboten – Teilergebnisse aus dem Projekt KAKUDA	255
<i>Anke Jungmann, Christina Bierbrauer, Melanie Platz und Markus Peschel</i> Tableteinsatz im Mathematik- und Sachunterricht der Grundschule. Schulentwicklung und Lehrer*innenbildung im Projekt #grundschule-digital	266
<i>Barbara Lenzgeiger, Elisabeth Fuchs, Stefan Meller, Eva Büttner, Gerrit Resch, Simon Meyer, Sarah Gaubitz und Michael Haider</i> Erklärvideos im Grundschulunterricht – Erstellung, Einsatz und Wahrnehmung durch Lehrkräfte und Schüler*innen.	276
<i>Deborah Milwa, Nina Skorsetz-Gumprecht und Rita Wodzinski</i> Entwicklung der Analysekompetenz von Grundschullehramts- studierenden bei der Beurteilung von Erklärvideos	288
<i>Julia Poschmann, Eva Gläser und Annkathrin Wenzel</i> Erklärvideos in der Lehrer*innenbildung – Eine quantitative Studie zur Selbstwirksamkeit von Sachunterrichtsstudierenden.	299

Professionalisierung und Professionsentwicklung

Sonja Ertl, Lotta Bärtlein und Andreas Hartinger

Diagnosewissen, professionelle Überzeugungen und die qualitative Umsetzung von Lernentwicklungsgegesprächen.....311

Kathrin Gietl, Karoline Hillesheim, Moritz Bauermann, Tobias Hallmen und Andreas Hartinger

Förderung der Beratungskompetenz von Studierenden des Lehramts an Grundschulen durch simulierte Elterngespräche und KI-basiertes Feedback: Erste Ergebnisse aus einem interdisziplinären Projekt.....321

Christian Gößinger, Vanessa Henke, Ulrike Beate Müller, Agnes Pfrang, Lisa Sauer, Anja Seifert und Michaela Vogt

Gestaltung von internationalen Begegnungen als Bezugsquellen für die Professionsentwicklung von Studierenden im Grundschullehramt331

Saskia Liebner, Leonora Gerbeschi, Sophia Römer, Birte Oetjen, Victoria Wiederseiner, Lotta Bärtlein, Petra Ackerlauer, Rebecca Baumann, Selma Cejvan und Sabine Martschinke

Ein systematisches Review zur Konzeptualisierung professionellen Wissens von Grundschullehrkräften – Erste Ergebnisse.....343

Astrid Rank, Anna Lautenschlager, Iman El Abdellaoui, Anna Widmer und Elke Inckemann

Wie können Lehrkräfte dazu befähigt werden, einen sprachbildenden Unterricht zu gestalten, der die Denkweisen der Kinder einbezieht?.....353

Sandra Tänzer, Isabelle Lamperti und Isabell Tucholka

Berufsbiographische Erfahrungen ehemaliger DDR-Heimatkundelehrkräfte in der Zeit der Transformation als Impulse für Professionalisierungsprozesse in der Lehrer*innenbildung365

Autor*innenverzeichnis.....377

*Pascal Kihm, Markus Peschel, Lea Marie Gebauer
und Melanie Platz*

Bezüge und Bezugsnotwendigkeiten in der Grundschulbildung

Die Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) – Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe – 2024 stand unter dem bewusst vieldeutig gewählten Titel „Bezugsnotwendigkeiten der Grundschule – Pädagogik und Fachdidaktik in der Grundschulbildung“. Damit wurde ein Spannungsfeld eröffnet, das zentrale Fragen der Grundschulforschung und der Pädagogik der Primarstufe sowie der Grundschul(fach)didaktiken in den Mittelpunkt rückt:

- Welche Bezüge sind für eine zukunftsfähige Grundschulbildung notwendig?
- Wie lassen sich die vielfältigen Herausforderungen, mit denen Grundschullehrkräfte heute konfrontiert sind, in Theorie und Praxis adressieren?
- Wie können Fachdidaktiken der Primarstufe zwischen Grundschulpädagogik und Bildungswissenschaften agieren?
- Und wie kann die Grundschule als Institution auf gesellschaftliche Umbrüche und neue Anforderungen reagieren?

Die Tagung bot damit Raum, um die theoretischen und praktischen Fragen der Grundschulbildung aus verschiedenen Perspektiven zu diskutieren und gemeinsam an tragfähigen Antworten zu arbeiten.

1 Herausforderungen und Wandel in der Grundschulbildung

Die DGfE versteht die Grundschule als Ort grundlegender Bildung für alle Kinder, der sich stetig an gesellschaftliche Veränderungen anpassen muss. In den Positionspapieren der DGfE wird betont: Die Grundschule ist ein Raum, in dem Chancengerechtigkeit, Diversität und individuelle Förderung zentrale Prinzipien sind.

Die Grundschule übernimmt die Aufgabe, Kinder in einer zunehmend digitalisierten und mediatisierten Welt zu begleiten und ihnen Kompetenzen für Teilhabe, Selbstbestimmung und kritische Reflexion zu vermitteln. Die Grund-

schule ist dabei gefordert, Herausforderungen wie soziale Ungleichheit und Heterogenität aktiv aufzugreifen und in ihre Bildungs- und Erziehungsarbeit zu integrieren.

Die Grundschule steht aktuell vor einer Vielzahl an Herausforderungen, die ihre pädagogische und didaktische Arbeit grundlegend beeinflussen. Themen wie Digitalisierung, Klimawandel, Migration, Superdiversität, Lehrkräftemangel und die Gestaltung von Übergängen prägen den schulischen Alltag und stellen hohe Anforderungen an die Professionalisierung der Lehrkräfte. Die Frage nach den Bezugsnotwendigkeiten ist damit eng verbunden mit der Suche nach tragfähigen Konzepten, die sowohl den individuellen Bedürfnissen der Kinder als auch den gesellschaftlichen Erwartungen und dem Aufbau von fachlichen Kompetenzen gerecht werden.

Individuelle Entwicklungsaufgaben beeinflussen die Gestaltung von Übergangsprozessen maßgeblich, da sie bestimmen, welche Anforderungen Kinder beim Wechsel zwischen Bildungsstationen – etwa von der Kita in die Grundschule – bewältigen müssen. Diese Aufgaben sind eng an das jeweilige Alter, die Lebensphase und die persönliche Entwicklung eines Kindes gebunden und umfassen beispielsweise das Knüpfen neuer sozialer Beziehungen, das Zurechtfinden in neuen Strukturen oder das Entwickeln von Selbstständigkeit. Die Übergangsprozesse sind dabei durch eine Verdichtung von Anforderungen gekennzeichnet, die sowohl das Kind als auch sein soziales Umfeld – insbesondere Eltern und pädagogische Fachkräfte – betreffen. Kinder müssen auf individueller Ebene neue Kompetenzen entwickeln und vorhandene Ressourcen mobilisieren, um die Herausforderungen aktiv zu bewältigen. Gelingt dies, kann der Übergang als entwicklungsfördernde Chance wirken und zur Stärkung der sogenannten Transitionskompetenz beitragen, also der Fähigkeit, zukünftige Übergänge erfolgreich zu meistern.

Für eine gelingende Gestaltung von Übergangsprozessen ist es daher entscheidend, die individuellen Entwicklungsaufgaben jedes Kindes zu erkennen und unterstützende Maßnahmen daran auszurichten. Professionelle Begleitung sollte darauf abzielen, Passungen zwischen den Anforderungen des neuen Kontextes und den vorhandenen Kompetenzen herzustellen, Diskontinuitäten möglichst gering zu halten und die Kinder sowie ihre Familien aktiv in den Prozess einzubeziehen.

Die aktive Beteiligung aller Akteur*innen – Kinder, Eltern, Erzieher*innen und Lehrer*innen – sowie die Kooperation zwischen den Institutionen sind zentrale Elemente, um Übergänge nicht als Bruch, sondern als entwicklungsförderliche Phase zu gestalten.

2 Begriff und Bedeutung der „Bezugsnotwendigkeiten“

Der Tagungstitel lud dazu ein, die *Notwendigkeit von Bezügen* in der Grundschulbildung aus unterschiedlichen Blickwinkeln bzw. Perspektiven zu beleuchten. Es geht dabei vornehmlich um:

- die fachlichen Bezüge in und zwischen den Disziplinen (an der Universität des Saarlandes z.B. die drei Grundschul-Fach-Didaktiken Deutsch, Mathe-matik und Sachunterricht)
- die Verzahnung von Pädagogik und Fachdidaktik
- die Kooperation zwischen Wissenschaft, Ausbildung und Schulpraxis
- die Verbindung von Kindheitspädagogik, Stufendidaktik und aktuellen ge-sellschaftlichen Entwicklungen.

Die Diskussion um Bezugsnotwendigkeiten ist dabei nicht nur theoretisch orientiert, sondern hat Auswirkungen auf die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen, die Organisation von Schule und die Ausbildung von Lehrkräften. Dies lässt sich am Beispiel der Anschlussfähigkeit der Grundschule bzw. der Praxis der Grundschule verdeutlichen:

- Kooperation zwischen Kita und Grundschule: Eine enge Zusammenarbeit von pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften ist zentral, um den Übergang für Kinder individuell und entwicklungsfördernd zu gestalten. Gemeinsame Konzeptarbeit und der Austausch über Bildungsverständ-nisse, das Bild vom Kind und professionelle Selbstverständnisse stärken an-schlussfähige Bildungsprozesse.
- Abstimmung zwischen Elementar- und Primarbereich: Die Abstimmung von Bildungsplänen und die Entwicklung gemeinsamer Bildungsziele zwi-schen Elementar- und Primarbereich ermöglichen es, Lernprozesse nahtlos fortzuführen und Diskontinuitäten als entwicklungsfördernde Impulse zu nutzen. Dabei sollte u. E., dies wäre ein grundschulpädagogischer Impuls, die Orientierung an den Bedürfnissen und Lebenswelten der Kinder im Mittelpunkt stehen. Pädagogische Konzepte sollten darauf abzielen, Kinder aktiv an Bildungsprozessen zu beteiligen. Pädagogische Impulse sollten da-rauf setzen, die Stärken und Kompetenzen der Kinder systematisch zu be-obachten und gezielt zu fördern. Fachdidaktische Impulse sollten bereits im Elementarbereich als Entwicklungsimpulse erkannt und beim Übergang in die Grundschule weitergeführt werden, um Kontinuität im Lernen zu ge-währleisten.
- Partizipation von Eltern und Kindern: Die Einbindung der Eltern in den Übergangsprozess und die Förderung der Teilhabe der Kinder an schuli-schen (und unterrichtlichen) Entscheidungsprozessen tragen zur erfolgrei-chen Gestaltung anschlussfähiger Bildungswege bei.

- Reflexion und Weiterentwicklung der Professionen: Die Auseinandersetzung mit eigenen Überzeugungen und professionellen Haltungen in multiprofessionellen Teams ist ein wichtiger Impuls, um gemeinsame pädagogische Praxis weiterzuentwickeln und anschlussfähige Bildungsangebote zu schaffen.

Diese Impulse verdeutlichen, dass Anschlussfähigkeit nicht automatisch entsteht, sondern aktiv durch Kooperation, Reflexion und abgestimmte didaktische Konzepte gestaltet werden muss.

3 Zentrale Fragestellungen und die Bedeutung der Kommissionstagung 2024 für den weiteren Diskurs

Die Jahrestagung der Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) im Jahr 2024 griff folgende Leitfragen auf:

- Welche disziplinären und disziplinenübergreifenden Bezüge sind für die Grundschulbildung notwendig, um deren grundlegende Aufgaben und Anschlussfähigkeit zu sichern?
- Wie können Lehrkräfte auf die zunehmende Heterogenität der Schüler*innen (Stichwort „Superdiversität“), auf neue gesellschaftliche Herausforderungen und auf den Wandel von Kindheit(en) angemessen reagieren?
- Welche Kompetenzen benötigen Grundschullehrkräfte, um Übergänge zu gestalten und eine Schule für alle zu ermöglichen?
- Wie lässt sich die Zusammenarbeit zwischen den Akteur*innen an Universität, Schule und in der Bildungspolitik stärken, um notwendige Bezüge herzustellen und zu sichern?

Ein besonderer Fokus lag dabei auf der Vernetzung und dem interdisziplinären Dialog. Die Tagung hat sich als Plattform verstanden, um mehrere und neue Perspektiven zu entwickeln und innovative Ansätze für die Grundschulbildung zu diskutieren. Sie hat Raum für die kritische Reflexion bestehender Strukturen, für die Entwicklung neuer Forschungsansätze und für den Dialog zwischen Wissenschaft, Praxis und Politik geboten.

Die Frage nach Vernetzung und interdisziplinärem Dialog ist somit keine isolierte Fachdiskussion, sondern berührt den Kern der Bezugsnotwendigkeiten: Wie kann Grundschule als Bildungsinstitution die Vielfalt der Welt und der kindlichen Erfahrungen aufgreifen und in Bildungsprozesse übersetzen?

Die theoretischen Impulse von Ludwig Duncker, Norbert Kruse und Priska Sprenger haben den Horizont erweitert und deutlich gemacht, dass Grundschule als dynamischer, kulturell verankerter und vielperspektivischer Bildungsraum zu verstehen ist – gleichsam im Zusammenspiel von Fachdidaktik

und Pädagogik. Die Diskussion um Bezugsnotwendigkeiten wird so zu einer Einladung, die Grundschule als lernende Institution weiterzuentwickeln und neue Wege der Vernetzung, Integration und Reflexion zu eröffnen.

Zu den Keynotes:

Die o. g. Überlegungen zu Bezugsnotwendigkeiten und Vielperspektivität lassen sich durch die Positionen von *Ludwig Duncker* weiter schärfen. Duncker versteht die Grundschule als einen „kulturellen Resonanzraum“, in dem sich gesellschaftliche, kulturelle und pädagogische Bezüge verdichten. Seine Theorie der Grundschule hebt hervor, dass die Grundschule ihre Rolle im Spannungsfeld von Bildung und Qualifikation, Tradition und Innovation, individueller Entwicklung und gesellschaftlicher Erwartung reflektieren muss. Sie ist gefordert, sowohl historische als auch gegenwärtige Bezüge herzustellen und dabei die kulturellen Grundlagen von Bildung zu thematisieren. Duncker betont die Notwendigkeit, dialektische Spannungsfelder – wie etwa zwischen Oralität und Literalität, Theorie und Praxis – nicht aufzulösen, sondern produktiv zu machen.

Gerade aus einer pädagogisch-anthropologischen Perspektive plädiert Duncker für eine Grundschule, die sich nicht auf einzelne Funktionen oder Fachdisziplinen reduziert, sondern die Vielfalt der Bezüge als Ausgangspunkt für Bildungsprozesse nimmt. Damit liefert er einen theoretischen Rahmen, der die Frage nach Vielperspektivität im Sachunterricht in eine umfassendere Debatte um Bezugsnotwendigkeiten einbettet.

Dunckers Theorie der Grundschule kann die Bedeutung von Vielperspektivität in der Unterrichtspraxis stärken, indem sie die Grundschule als einen Raum versteht, in dem unterschiedliche, historisch und gesellschaftlich bedingte Denkmodelle und Zugriffsweisen produktiv aufeinandertreffen und miteinander in Beziehung gesetzt werden. Duncker betont, dass zu jeder pädagogischen Fragestellung verschiedene Perspektiven existieren, die unterschiedliche methodische und inhaltliche Zugänge erfordern. Damit wird Vielperspektivität nicht nur als didaktisches Prinzip, sondern als bildungstheoretische Notwendigkeit begründet.

In der Unterrichtspraxis bedeutet dies:

- Lehrkräfte sollen verschiedene Sichtweisen, Wissensformen und Methoden zulassen und aktiv fördern, um den Kindern einen umfassenden Zugang zur Welt zu ermöglichen.
- Lehrkräfte sollen die Entwicklung einer kritisch-reflektierten und demokratischen Grundhaltung unterstützen und Schüler*innen dazu befähigen, unterschiedliche Standpunkte zu erkennen, zu vernetzen und argumentativ zu begründen.

- Durch die Verbindung von kindlichen Vorerfahrungen mit wissenschaftlichen Zugängen wird Lernen als aktiver, dialogischer Prozess gestaltet, der an die Lebenswelt der Kinder anknüpft und diese erweitert.
- Gerade angesichts gesellschaftlicher Herausforderungen und wachsender Komplexität der Lebenswelt sollen die Kinder darauf vorbereitet werden, Probleme mehrdimensional zu erfassen und Lösungen gemeinsam zu entwickeln.

Dunckers Ansatz macht deutlich, dass Vielperspektivität nicht nur eine methodische Option, sondern eine zentrale Aufgabe der Grundschule ist, um Bildung in einer pluralen, sich wandelnden Gesellschaft zu ermöglichen und zu legitimieren.

Norbert Kruse entfaltet in seinem Beitrag ein komplexes Theorieangebot zur Frage der Bezugsnotwendigkeiten in der Grundschulbildung (Fokus Deutschunterricht), das die institutionellen, sprachlichen und forschungsbezogenen Dimensionen in ein reflexives Verhältnis setzt. Ausgehend von dieser deutsch-didaktischen Perspektive wird die Grundschule als ein mehrdimensionaler Bildungsraum beschrieben, in dem sich die Lebenswelt der Kinder, die Sprachlichkeit schulischer Kommunikation und die wissenschaftliche Praxis der Unterrichtsforschung verschränken.

Im Zentrum steht die These, dass Bezugsnotwendigkeiten nicht allein als disziplinäre oder interdisziplinäre Verknüpfungen zu verstehen sind, sondern als bildungstheoretisch fundierte Relationen, die die Grundschule als sozialen Resonanzraum konstituieren. Kruse unterscheidet drei Dimensionen: (1) die Perspektiven der Kinder auf Unterricht und Sprache, (2) die Sprachlichkeit als Medium und Gegenstand schulischer Bildung, und (3) die Subjektivität als erkenntnisleitendes Prinzip einer reflexiven Unterrichtsforschung. Dabei wird deutlich, dass die institutionellen Reformbemühungen der letzten Jahrzehnte – etwa im Kontext von Bildungsmonitoring und Kompetenzorientierung – häufig an den subjektiven Voraussetzungen und sozialen Realitäten der Lernenden vorbeigehen.

Im Beitrag wird die Bezugsnotwendigkeit zwischen Forschung und Unterrichtspraxis unter dem Leitbegriff der Subjektivität diskutiert. Kruse plädiert für eine Unterrichtsforschung, die sich nicht auf empirische Output-Messungen beschränkt, sondern die Perspektiven der Akteur*innen rekonstruktiv einbezieht. Methodologische Zugänge wie die „dichte Beschreibung“ (Geertz), Grounded Theory, Design-Based Research oder partizipative Praxisforschung werden als Alternativen zum kontrollwissenschaftlichen Paradigma vorgestellt, um die Sinnbildungsprozesse im Unterricht angemessen zu erfassen.

Kruses Beitrag macht deutlich, dass Vielperspektivität eine bildungstheoretische Notwendigkeit ist, um die Grundschule als reflexiven, sozialen und

sprachlich vermittelten Bildungsraum zu gestalten. Die theoretische Fundierung von Bezugsnotwendigkeiten eröffnet neue Perspektiven für eine gerechte, subjektorientierte und sprachlich sensible Grundschulpädagogik.

Priska Sprenger stellt in ihrem Beitrag „Die Frage nach dem ‚Warum?‘ Über die Bedeutung von Prozessen und Strukturen – nicht nur beim Mathematiklernen“ Bezugsnotwendigkeiten in vier Bereichen heraus:

- Überfachliche Vernetzung: Sprenger betont die überfachliche Bedeutsamkeit prozessbezogener Kompetenzen. Beispielsweise sind Kompetenzen wie Sprechen und Zuhören sowohl im Deutschunterricht als auch beim mathematischen Kommunizieren und Argumentieren zentral. Die Frage nach dem ‚Warum?‘ wird als universelles Prinzip für entdeckendes Lernen charakterisiert, das sich auf andere Fächer und Disziplinen übertragen lässt.
- Mathematikdidaktische und Entwicklungspsychologische Fundierung: Die Autorin betont die Notwendigkeit einer entwicklungsorientierten Perspektive, die den Übergang vom Kindergarten zur Grundschule in den Blick nimmt. Strukturierungsprozesse werden als kontinuierlicher Entwicklungsprozess verstanden, der bereits im Vorschulalter beginnt und sich in der Grundschule fortsetzt.
- Theorie-Praxis-Verzahnung: Sprenger demonstriert die enge Verbindung zwischen Forschung und Unterrichtspraxis. Die Eye-Tracking-Studie wird explizit mit konkreten Unterrichtssituationen und Materialien (10er-Feld, Eierschachtel) verknüpft und ihre Anschlussfähigkeit für die Grundschule aufgezeigt.
- Prozess-Produkt-Relation: Ein zentrales Thema des Beitrags ist die Verschiebung vom Ergebnis- zum Prozessfokus. Die Autorin argumentiert, dass nicht die Korrektheit des Ergebnisses, sondern der Lösungsweg im Mittelpunkt stehen sollte – ein Prinzip, das grundlegende pädagogische Relevanz besitzt.

Sprengers Beitrag verdeutlicht, dass Vielperspektivität grundlegend für das entdeckende Lernen ist, das durch die Frage nach dem „Warum?“ eine vielschichtige Kommunikation eröffnet und Bildungsprozesse über den Mathe-matikunterricht hinaus nachhaltig prägt.

Zu den Beiträgen:

Im vorliegenden Jahrbuch werden die Beiträge zu den drei Hauptvorträgen, zu sechs Symposien und zu 21 Einzelvorträgen der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) – Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe – 2024 versammelt, die einen

deutlichen Bezug zum Tagungsthema „Bezugsnotwendigkeiten der Grundschule – Pädagogik und Fachdidaktik in der Grundschulbildung“ aufweisen. Die Symposiums- und Einzelbeiträge wurden dabei den fünf thematischen Schwerpunkten *Fachdidaktik im Sach- und Sprachlernen, Heterogenität und Inklusion, Lern-, Unterrichts- & Schulentwicklung, Neue Medien und Digitalisierung sowie Professionalisierung* zugeordnet.

Die Beiträge mit Schwerpunkt *Fachdidaktik im Sach- und Sprachlernen* thematisieren vielfältige Sachbezüge, wie der Zukunftsbezug im historischen Lernprozess, die Verknüpfung von Textlinguistik und Sachunterrichtsdidaktik, kindliche Perspektiven auf den Klimawandel oder sprachdiagnostische Zusammenhänge in sprachlich vielfältigen Lerngruppen. Gleichzeitig wird in den Beiträgen die in Kruses Keynote hervorgehobene Relevanz von Sprache und Sprachlichkeit als Medium und Gegenstand schulischer Bildung deutlich.

Superdiversität prägt die Gestaltung von Bildungsprozessen in der Grundschule in grundlegender Weise. Dabei steht das vielfältige mit- und voneinander Lernen im Vordergrund der Beiträge, die sich dem Themenschwerpunkt *Heterogenität und Inklusion* aus unterschiedlichen disziplinären, diagnostischen und didaktischen Perspektiven nähern und die die Vielschichtigkeit differenzsensibler Bildungsprozesse sichtbar machen. Es werden wachsenden Anforderungen bearbeitet und einhergehenden Fragen nachgegangen, wie der Gestaltung von Übergängen bei erschwerten Lern- und Teilhabevoraussetzungen oder dem Zusammenhang von Leistungsheterogenität und Mehrsprachigkeit.

Die Beiträge zum Schwerpunkt *Lern-, Unterrichts- & Schulentwicklung* widmen sich aus unterschiedlichen Perspektiven der Weiterentwicklung von Schule, Unterricht und individuellen Lernprozessen. Alle Beiträge legen ein besonderes Augenmerk auf die Lebenswelt und die Bedürfnisse von Kindern. Im Zentrum der Beiträge stehen dabei sowohl strukturelle als auch didaktische Fragen, die für eine kindorientierte Schulgestaltung zentral sind, wie die Gestaltung von Lernentwicklungsgesprächen, der Einsatz von tiergestützter Pädagogik sowie Möglichkeiten der individuellen Bedürfnisunterstützung.

Die Verwendung neuer *Medien und Digitalisierung* stellen eine der zentralen Herausforderungen und zugleich eine Chance für die Gestaltung von Schulen und zukünftiger Lehrkräftebildung dar, womit sich auch die Beiträge im entsprechenden thematischen Schwerpunkt dieses Bandes auseinandersetzen: Im Fokus stehen Überlegungen, wie der Einsatz von z.B. Erklärvideos und Tablets lernförderlich in den Unterricht und die Lehramtsausbildung integriert werden kann.

Die Beiträge des letzten thematischen Schwerpunktes eint das gemeinsame Ziel, Prozesse der *Professionalisierung* von (angehenden) Lehrkräften systematisch zu unterstützen und weiterzudenken. Im Mittelpunkt der Beiträge stehen

dabei zentrale Herausforderungen, denen sich die Lehrkräftebildung in einer sich wandelnden Bildungslandschaft stellen muss, wie beispielsweise schulische Transformationen, sprachbildender Unterricht, internationale Bildungsbegegnungen sowie die Entwicklung professionellen Wissens und professioneller Handlungskompetenzen.

Wir bedanken uns für die facettenreichen Beiträge in diesem Band und freuen uns, dass in Kürze noch ein zweiter Band mit weiteren interessanten Beiträgen der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) – Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe – 2024 erscheint.

Danksagung

Wir möchten an dieser Stelle gerne allen danken, die uns bei der Erstellung dieses Jahrbuches unterstützt haben. Insbesondere möchten wir uns bedanken bei

- Verlag Julius Klinkhardt, der wie immer den Publikationsprozess sehr detailliert begleitet hat und die Möglichkeit eines weiteren Bandes für die Vielzahl von fundierten Beiträgen angeboten hat.
- Dem „alten“ und dem „neuen“ Vorstand der Kommission, der uns in allen Entscheidungsfragen beraten und unterstützt hat.
- Dem Tagungsorganisationsteam der Universität des Saarlandes. Die Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) – Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe – 2024 hätte ohne ein starkes Team nicht stattfinden können. An dieser Stelle möchten wir uns bei allen beteiligten Mitarbeiter*innen der Lehrstühle für Didaktik der Primarstufe – Sachunterricht, Mathematik und Deutsch – sowie unseren Hilfskräften bedanken.
- Den Tagungsgästen und Autor*innen der Beiträge zum Jahrbuch Grundschulforschung, die durch ihr Mitwirken diesen (und den folgenden, zweiten) Band erst möglich gemacht haben.

Die Kommissionstagung 2024 hat sich als Impulsgeberin für die Weiterentwicklung der Grundschulforschung und der Pädagogik der Primarstufe verstanden, wie man auch anhand der vielschichtigen Beiträge erkennen kann. Wir wünschen Ihnen viel Freude beim Lesen und Weiterdenken zu den vielfältigen Bezugsnotwendigkeiten zwischen Pädagogik und Fachdidaktik in der Grundschulbildung.

**Bezugsnotwendigkeiten
der Grundschule –
Pädagogik und Fachdidaktik
in der Grundschulbildung**

Ludwig Duncker

Der kulturelle Kontext der Grundschulpädagogik

Facetten einer schultheoretischen Ortsbestimmung

Abstract

Ausgehend von der These, dass die Grundschulpädagogik weit überwiegend eine didaktische Disziplin geblieben ist, wird hier eine schultheoretische Diskussion auch auf dem Gebiet der Grundschulpädagogik angemahnt. Dabei wird die eigene Position des Autors verdeutlicht, die darin besteht, die Grundschule nicht als eine Funktion der Gesellschaft, nicht als gesellschaftliche Institution und nicht als kindorientierten Lebens- und Lernraum zu verstehen, sondern als einen kulturellen Resonanzraum. Eine Einbettung dieser These erfolgt in interdisziplinäre Studien zum Kulturbegriff, die jedoch für die Belange einer Theorie der Grundschule konkretisiert werden. Mit der Beschreibung von fünf kulturellen Handlungsfeldern wird ein Blick hinter die Schulfächer und Lernbereiche geworfen, um so die kulturellen Grundlagen sichtbar zu machen, mit der die Grundschule eine theoretische Abstützung und nachhaltige Ausrichtung erhalten kann. Die Einführung in die Literalität, die Begegnung mit den Wissenschaften, die Beachtung ästhetischer Dimensionen, die Anbindung an die Philosophie sowie die Anbahnung demokratischer Erfahrung bilden solche kulturellen Handlungsfelder, die es erlauben, einen Bildungshorizont auszulegen und zu begründen. Die doppelpolige Verortung der Grundschule als Zwischenfeld zwischen Kindheit und Kultur bildet einen schultheoretischen Rahmen, der auch zahlreiche Anschlüsse an die didaktische Diskussion ermöglicht.

Schlüsselwörter: Schultheorie, Bildungshorizont, Kulturbegriff, Resonanzraum, Grundschule

Ich möchte mit diesem Beitrag einen Diskussionszusammenhang aufgreifen, der bislang auf den wissenschaftlichen Foren der Grundschulpädagogik nicht oder nur randständig beachtet wurde. Es geht mir darum, darauf aufmerksam zu machen, dass die Grundschulpädagogik nicht ohne eine schultheoretische Diskussion auskommen kann. Insofern wird hier die Ausarbeitung einer Theo-

rie der Grundschule als Bezugsnotwendigkeit für die Belange der Grundschulbildung begriffen. Dies geschieht hier in drei Schritten: (1) Zunächst ist darauf hinzuweisen, dass die Grundschatlpädagogik weit überwiegend eine didaktische Disziplin geblieben ist, auch wenn sie inzwischen durch eine breite empirische Forschung zu Fragen des Lehrens und Lernens in der Grundschule abgesichert und unterstützt wird. (2) Sodann sind einige Suchbewegungen auf dem Weg zu einer Theorie der Grundschule anzusprechen, wobei hier eine Beschränkung auf drei ausgewählte Aspekte erfolgen muss. (3) Drittens möchte ich einen Ansatz skizzieren, der meine eigene schultheoretische Position verdeutlicht. Ich beziehe mich dabei auf eine Buchpublikation, in der ich diesen Ansatz ausführlicher, als es hier möglich ist, entfaltet und begründet habe (vgl. Duncker 2023).

1 Die Grundschatlpädagogik als didaktische und empirische Disziplin

Die Grundschatlpädagogik ist – man darf sagen, seit ihrem Bestehen – weit überwiegend eine didaktische Disziplin geblieben. Der wesentliche Grund dafür liegt darin, dass die Didaktik den Mittelpunkt in der Professionalität des Lehrkräfteberufs bildet und auch bilden muss. Dies erfordert detaillierte Kenntnisse in den konzeptionellen Grundlagen didaktischer Modelle und ihrer praktischen Realisierung in der Gestaltung des Grundschulunterrichts. Allerdings gibt es eine fast unübersehbare Vielzahl didaktischer Konzepte (vgl. Duncker 2021), was auch daraus resultiert, dass es kein universell gültiges Konzept geben kann, mit dem alle Bildungsansprüche an den Unterricht einzulösen wären. Alle didaktischen Konzepte haben nur begrenzte Reichweiten, so dass sich hinter solchen Grenzen der Gültigkeitsbereich anderer, oft sogar gegenteiliger Konzepte auftut. Aber solche Diskussionen um die Grenzen von Gültigkeitsbereichen einzelner didaktischer Konzepte werden selten geführt. So wurden zum Beispiel Konzepte des Offenen Unterrichts (vgl. Ramseger 1985), des wissenschaftsorientierten Lernens (vgl. Giest & Wiesemann 2008), des Lernens in Projekten (vgl. Bastian u.a. 1998) zumeist isoliert und als für die Grundschule allein maßgebliche Konzepte angesprochen. Dies hat zur Folge, dass sich einzelne Konzepte verselbständigen und dass das Gebiet der Didaktik geradezu zu einem Flickenteppich heterogener, manchmal konkurrierender und sich wechselseitig ausschließender Konzepte gerät. Manchmal gewinnt man auch den Eindruck, dass bestimmte Konzepte dem konjunkturellen Wandel eines Zeitgeistes unterliegen, in dem immer wieder andere Konzepte favorisiert werden. Eine schultheoretische Rahmung könnte dabei helfen, einzelnen didaktischen Konzepten den Stellenwert und Ort zuzuweisen, den sie im Gesamtzusammenhang eines tragfähigen Verständnisses von

den Aufgaben der Grundschule sinnvoll einnehmen könnten. Am Beispiel von aktuellen Konzepten des selbsttätigen Lernens oder neuerdings auch des digitalen Lernens ließen sich solche Probleme einer fehlenden Grenzziehung und einer nicht erfolgten schultheoretischen Einbindung leicht aufzeigen.

Die didaktische Forschung ist inzwischen stark mit einer empirischen Forschung vernetzt, so dass die Grundschulpädagogik neben einer didaktischen auch zu einer empirischen Disziplin geworden ist. Die qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden helfen dabei, die Bedingungen und Wirksamkeiten unterrichtlicher Maßnahmen zu prüfen und im Detail Zusammenhänge von Ursachen und Folgen didaktischer Maßnahmen aufzuzeigen. Allerdings ist das Feld didaktischen Handelns so komplex, dass kaum alle relevanten Faktoren im schulischen Geschehen identifiziert und in überprüfbare und messbare Items überführt werden können. Zumindes quantitative Methoden erfordern eine starke Reduktion und Einengung der Fragestellungen. Dies ist keine Kritik, sondern verweist auf notwendige Komplexitätsreduktionen. Dies begünstigt zwar oft detailscharfe Fokussierungen, erschwert es jedoch, die Ergebnisse in einen übergeordneten Begründungszusammenhang einzurichten. Ein solcher Begründungszusammenhang kann mit den Mitteln empirischer Forschung nicht entworfen werden. Er bedarf einer schul- und bildungstheoretischen Argumentation. Auch qualitative Forschungen erreichen die Ebene einer schultheoretischen Argumentation nicht.

Mit diesen Hinweisen können wissenschaftstheoretische Fragen und Probleme empirischer Forschung nur angedeutet werden. Sie lassen sich zurückverfolgen bis zu Karl Poppers „Logik der Forschung“ (1935/1994), zum Positivismusstreit in der deutschen Soziologie (vgl. Adorno et al. 1970) und Erziehungswissenschaft (vgl. Büttemeyer & Möller 1979) bis hin zu den Versöhnungsversuchen von Wolfgang Klafki (1971) bis Jörg Schlämerkemper (2024). Wiederholen und unterstreichen möchte ich jedoch den Hinweis, dass wir den Rahmen für die Begründung der Grundschule und der Formulierung ihres Selbstverständnisses als einer Bildungseinrichtung nicht mit didaktischen und empirischen Argumenten allein formulieren können. Wir riskieren deshalb, eine Fülle von Mosaiksteinen zusammenzutragen, die kein stimmiges Gesamtbild mehr ergeben können.

Eine schultheoretische Diskussion kann jedoch nicht als Versuch eines harmonischen Gesamtentwurfs der Grundschule verstanden werden. Auch auf schultheoretischer Ebene sind unterschiedliche Positionen denkbar, wie es auch in der die Schulstufen übergreifenden Diskussion auf dem Gebiet der Schultheorie sichtbar wird (vgl. z. B. Tillmann 1987). Aber speziell in der Grundschulpädagogik findet eine solche Diskussion bis heute nicht statt. Weder das umfangreiche Handbuch zur Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik, das soeben in einer überarbeiteten 5. Auflage erschienen ist (vgl. Götz et al.

2024), noch der vor wenigen Jahren erschienene Sammelband zur 100jährigen Geschichte der Grundschule (vgl. Dühlmeier & Sandfuchs 2019) noch die einschlägigen Fachzeitschriften enthalten Beiträge zu einer Theorie der Grundschule. Der Vollständig wegen anzumerken ist jedoch, dass Johannes Jung in einer kleinen Buchpublikation auf die Notwendigkeit einer Theorie der Grundschule hinweist, eine Theorie selbst aber nur in kleinen Ansätzen skizziert (vgl. Jung 2021).

2 Sondierungen in schultheoretischer Absicht

Auf der Suche nach einer Theorie der Grundschule stößt man auf einige Ansätze, die hier kurz anzusprechen sind, die jedoch aus verschiedenen Gründen für die Ausarbeitung einer spezifisch grundschulpädagogische Theoriebildung nicht genügen.

- (1) In der schultheoretischen Diskussion, die *schulartübergreifend* geführt wird, dominieren seit über vier Jahrzehnten strukturfunktionalistische Ansätze. Prominentester Vertreter ist hier Helmut Fend, der in seiner Theorie der Schule (vgl. Fend 1980; 2006) zusammenfassend die „*Schule als Funktion der Gesellschaft*“ begreift. Ergebnisse der Sozialisationsforschung wertet er aus, um der Schule eine Qualifikations-, Legitimations- und Selektionsfunktion zuzuschreiben, die zusammengenommen seine These von der gesellschaftlichen Reproduktionsfunktion der Schule untermauern. Diesen Ansatz halte ich aus mehreren Gründen für problematisch:
 - Dieser Ansatz kann kein tragfähiges Verständnis von Kindheit und vom Jugendalter aufnehmen. Schülerinnen und Schüler kommen eher als Objekte der Belehrung in den Blick. Eigenständiges Denken und Handeln erhalten dann eher die Bedeutung von Störfaktoren bei der Reproduktion der Gesellschaft.
 - Der Begriff der Gesellschaft selbst bleibt nebulös. Die Gesellschaft spricht ja nicht mit einer Stimme, was sie von der Schule erwartet. Sie ist heterogen, widersprüchlich, vielperspektivisch, streitbar. So muss offenbleiben, was daraus als Auftrag für die Schule erfolgen soll.
 - Den Funktionsbegriff selbst halte ich für engführend. Er unterstellt eindeutige Relationen von Ursache und Wirkung und unterschlägt mehrschichtige, widersprüchliche und oft unkontrollierbare Zusammenhänge, die im komplexen Feld einer schulischen Praxis immer konstitutiv sind.
 - Schließlich lassen sich keine didaktischen Konzepte sinnvoll anschließen. Die einzige didaktische Konsequenz, die aus den strukturfunktionalistischen Konzepten einer Theorie der Schule möglich ist, wäre

die Konstruktion geschlossener, programmartig durchkomponierter Unterrichtsformen, die eher einen dressurartigen Charakter annehmen. Dialogische und diskursive Formen des Unterrichts haben darin keinen Platz.

Dieser Ansatz, der vielfach unwidersprochen blieb, bestimmt bis heute die schultheoretische Diskussion – mit einer Ausnahme: Die Grundschulpädagogik als eine wissenschaftliche Disziplin hat ihn nicht übernommen. Er ist ja auch nicht kompatibel mit den zahlreichen Ansätzen eines Verständnisses von Didaktik, die sensibel ist für die Formen des Lernens im Kindesalter, er ist nicht anschlussfähig an die dialogischen und diskursiven Aspekte der Kulturateignung und die Beachtung kindlicher Lebensäußerungen. Insofern erkenne ich hier einen klaren Grund, warum sich die Grundschulpädagogik Fends Theorie der Schule nicht zu eigen gemacht hat.

- (2) Es gibt aber in der grundschulpädagogischen Diskussion Beiträge – und damit komme ich zu einer zweiten Suchbewegung –, die die Grundschule als eine *gesellschaftliche Institution* beschreiben (vgl. z.B. Jürgens & Standop 2008) – dies klingt nach einer schultheoretischen Perspektive. In diesen Ansätzen wird die Grundschule als Schulstufe im Bildungssystem thematisiert, es werden rechtliche, administrative und organisatorische Fragen erörtert, es geht um die strittige Dauer einer 4- oder 6-jährigen Grundschule, um ihre zeitlichen Ausdehnungen als Halbtags- oder Ganztagschule, um Vor- und Nachteile von Jahrgangsklassen oder jahrgangsübergreifenden Gruppenbildungen, um Leistungsnormen und Versetzungsordnungen bis hin zu den Aufgaben der Schulleitung und Schulaufsicht. Dies sind alles zweifellos wichtige Aspekte, die eine sorgfältige Bearbeitung verdienen. Aber eine Theorie der Grundschule können sie nicht füllen, weil sie, pointiert ausgedrückt, nur die Schale beschreiben, nicht aber den Kern. Es bleibt unbeantwortet, worin eigentlich der Kern des pädagogischen Selbstverständnisses der Grundschule besteht, wie er sich begründet und ob die institutionellen Maßnahmen wie zum Beispiel die 4- oder 6jährige Dauer, die Organisation als Ganz- oder Halbtagschule, klassen- oder jahrgangsübergreifende Gruppenbildungen, Versetzungsordnungen etc. geeignet sind, diesen Kern zu einer produktiven Entfaltung zu bringen oder ihn vielleicht sogar zu behindern und zu ignorieren. Aber solche kritischen Bewertungen könnten ja erst vorgenommen werden, wenn auch der Kern selbst sichtbar gemacht würde, beispielsweise dann, wenn geklärt wird, inwieweit die gewählten institutionellen Maßnahmen geeignet sind, Bildungsprozesse zu ermöglichen und zu unterstützen. In den Texten zur Grundschule als Institution sind solche Überlegungen und Bewertungen in der Regel nicht aufzufinden.

- (3) In den 1980er Jahren gab es Versuche, das *Prinzip der Kindorientierung* als leitende Kategorie für das Selbstverständnis der Grundschule zu benennen. So wichtig Bezüge zur Kindheit und zu den Formen kindlicher Weltaneignung sind, so wenig kann die Grundschule allein als ein „kindorientierter Lebens- und Lernraum“ konzipiert werden (vgl. Lichtenstein-Rother & Röbe 1982). Es fehlt der zweite Bezugspunkt *außerhalb* der Kindheit, um so schrittweise Brücken ins Erwachsenwerden allererst errichten zu können. Zudem bleibt der Begriff von Kindheit selbst weitgehend ungeklärt, der ja einem historischen Wandel unterliegt. Paul Helbig hat in einer kritischen Analyse schon früh auf die problematischen Implikationen des damals zugrundeliegenden Kindheitsverständnisses hingewiesen (vgl. Helbig 1994; vgl. auch Götz 2011). Auch der von Friederike Heinzel vorgeschlagene Terminus der „Generationenvermittlung“, der den einseitigen Bezug auf die Kindheit überwinden soll, kann insofern nicht voll überzeugen, da nicht geklärt wird, worin der Dialog zwischen den Generationen bestehen soll und ob eine vollständige Symmetrie zwischen Kindern und Erwachsenen überhaupt vorstellbar ist (vgl. Heinzel 2011; 2020).

3 Die Grundschule als kultureller Resonanzraum

Um einen konstruktiven Vorschlag zur Aufnahme einer schultheoretischen Diskussion in der Grundschulpädagogik zu bereiten, möchte ich im Folgenden meinen eigenen Ansatz skizzieren, in dem ich die Grundschule weder als Funktion der Gesellschaft noch als eine gesellschaftliche Institution noch als einen kindorientierten Lebens- und Lernraum begreife, sondern als einen *kulturellen Resonanzraum* verstehe. In dieser These bündeln sich, was das Kulturverständnis betrifft, drei Zugriffe, die aus interdisziplinären Kontexten stammen:

- Aufgegriffen wird hier ein Bildungsverständnis, dessen Wurzeln in der pädagogischen Anthropologie liegen und das Bildungsprozesse in der *dialektischen Verbindung von Individuierung und Enkulturation* verortet (vgl. Duncker 1994). Damit ist eine Verkürzung vermieden, die in der bildungstheoretischen Diskussion häufig auffindbar ist. Dort geht es weit überwiegend um die „Bildung der Person“ (vgl. Osterloh 2015), darum, woran man einen gebildeten Menschen erkennen kann (vgl. Spaemann 2012) oder um Überlegungen, wie es wäre, gebildet zu sein (vgl. Bieri 2012). Bildung ist jedoch nicht nur als Entfaltung individueller Personalität zu verstehen, sie bedarf immer auch der Bezüge auf einen objektiven Bereich, der *außerhalb* einzelner Subjekte und damit auch außerhalb der Kindheit liegt. Diesen objektiven Bereich verankere ich in einem kulturellen Kontext. Kultur ist hier im Anschluss an Wolfgang Lipp und Friedrich Tenbruck zu verstehen als

symbolisch verfasster Zusammenhang, der den menschlichen Gestaltungs-willen im Wandel von Tradition und Erneuerung im Spiegel der Objektivationen von Sprache, Wissenschaft, Ästhetik, Künsten und Wertorientierun-gen beschreibt (vgl. Lipp/Tenbruck 1979). Individuierung und Enkulturation gehören also zusammen, sie sind in ihrer wechselseitigen Verschränkung nur als Begriffspaar denkbar.

- Sodann liegen hier einige kulturphilosophische Ausführungen Ernst Cassirers und seiner Philosophie der symbolischen Formen zugrunde (Cassirer 1923-1929/1954). Cassirer arbeitet heraus, dass Kultur als ein symboli-scher Zusammenhang von Bedeutungen zu verstehen ist, mit dem sich der Mensch eine Methode erarbeitet habe, um sich eine eigene Wirklichkeit zu erschaffen, die sich neben die Welt der Tatsachen stelle. Die symbolischen Handlungen erlaubten den Entwurf von Bildern und Projektionen, von Hoffnungen und Ängsten, von Phantasien und Träumen, die eine ebenso wirksame Realität erzeugten wie die sogenannten Tatsachen. Kulturaneig-nung ist deshalb nie nur passives Aufnehmen. Kulturelle Tradierung ist nicht vorstellbar als eine Art Kopiervorgang, in dem die ältere Generation ver-sucht, sich die nächste Generation ähnlich zu machen. Kulturaneignung ist immer auch ein schöpferischer Vorgang, in dem neue Bedeutungen, sym-bolische Umformungen und kreative Weiterentwicklungen entstehen.
- Drittens ist das kulturosoziologische Theorem der Resonanz von Hartmut Rosa zu nennen (vgl. Rosa 2019). Hartmut Rosa unterscheidet unterschiedliche Qualitäten der Weltbeziehung. In stummen Weltbeziehungen bleiben sich Subjekt und Welt einander fremd. Resonant werden Weltbezüge dann, wenn es zu „Antwortbeziehungen“ kommt, wobei beide Seiten mit einer eigenen Stimme sprechen und sich gegenseitig „zum Schwingen bringen“ (ebd.: 269). Dies ist kein funktional beherrschbarer Vorgang. Rosa betont immer wieder die Unverfügbarkeit der Welt. Sich öffnen für ein Berührtwer-den hat deshalb viele Anklänge an ein Bildungsverständnis, das ja ebenfalls keinen technologisch beherrschbaren Vorgang beschreibt.

Vor dem Hintergrund der genannten wissenschaftstheoretischen Positionen zum Verständnis von Kultur sind nun fünf kulturelle Handlungsfelder zu be-nennen, die die These von der Grundschule als eines kulturellen Resonanz-raums konkretisieren:

3.1 Die Einführung in und Kultivierung von Literalität

Als erstes kulturelles Handlungsfeld nenne ich den Kontext der Literalität. Der Bezug zur Literalität bedeutet mehr als eine Einführung in das Lesen und Schreiben und ist mehr als die Einführung in eine Kulturtechnik. Deshalb greift auch eine Didaktik des Erstlesens und Erstschriftschreibens dort zu kurz, wo

sie die umfassenderen kulturellen Bedeutungen der Schriftlichkeit ausblendet und übergeht. Hier hilft ein Blick in kulturwissenschaftliche Untersuchungen, beispielsweise jene von Jack Goody, Ian Watt und Kathleen Gough (1986), die den kulturellen Wandel im Übergang von der Oralität zur Literalität untersucht haben.

Es können hier nur ein paar Hauptgedanken herausgegriffen werden. Prominent tritt der Aspekt hervor, dass mit dem Erwerb der Schrift eine *Umformung des Denkens* einhergeht. Die lineare Struktur der Schrift bewirkt auch eine Linearisierung des Denkens, weshalb Folgerichtigkeit und die logische Anordnung und Abfolge von Gedanken ständig geübt werden, wenn man Texte liest oder selbst produziert. Auch ermöglicht die Schrift eine Distanzierung zum Aufgeschriebenen, was neue Wege der kritischen Überprüfung von Gedankengängen und neue weiträumige Verknüpfungen von Aussagen erlaubt. Die Präzisierung des Begriffs, die Objektivierung der Erinnerung und die Expertisierung des Wissens in eigenen Bücherwelten sind dann weitere Konsequenzen der Literalität, die weit über die individuelle Bedeutung für den Einzelnen hinausweisen und die Schriftlichkeit zu einem Resonanzraum für Bildungsprozesse machen. Das Aufräumen der Erfahrung, die Klärung von Sinn und die Verbindlichkeit der Verständigung gewinnen über die Schriftlichkeit eine neue Qualität. In der didaktischen Diskussion zur Einführung in das Lesen- und Schreibenlernen sind solche kulturellen Bedeutungen der Literalität selten angesprochen.

Auch Schriftlichkeit und Textualität unterliegen einem historischen Wandel. Von besonderer aktueller Bedeutung sind die Folgen im digitalen Zeitalter. Im Vergleich zur abendländischen Geschichte der Literalität, die mit der Erfindung des phonetischen Alphabets im antiken Griechenland vor über 2500 Jahren ihren Siegeszug begann, kann die junge Geschichte des digitalen Zeitalters nur auf einen verschwindend kurzen Zeitraum zurückblicken. Deshalb müssen Folgerungen mit einer gewissen Vorsicht und Zurückhaltung formuliert werden. Meines Erachtens zeichnen sich ambivalente Entwicklungen ab, die auch Folgen für die Arbeit in der Schule erzeugen. Einerseits entstehen durch digitale Medien sehr viel mehr Anlässe zum Lesen und Schreiben, weshalb man behaupten könnte, Literalität profitiere durch die Ausbreitung der Digitalität und fördere so auch Kompetenzen im Lesen und Schreiben. Andererseits gibt es zahlreiche Hinweise darauf, dass das Lesen und Schreiben und der Umgang mit digitalen Texten oberflächlicher, flüchtiger, begrifflich unpräziser, stilistisch unsorgfältiger und insgesamt umgangssprachlicher wird. Ob diese Qualitätsmängel durch didaktische Maßnahmen aufgefangen und ausgeglichen werden können, ist zumindest fraglich. Studien, die sich speziell auf diese Aspekte beziehen, existieren in Deutschland noch nicht. In Schweden und Dänemark ist man jedenfalls sehr ernüchtert und rudert in Fragen der Digitalisierung eher zurück.

3.2 Die Begegnung mit den Wissenschaften

Ein zweiter kultureller Bereich betrifft den Bezug zu den Wissenschaften. Nach Hans-Georg Gadamer (1989) besteht ein wesentliches Merkmal europäischer Kultur darin, dass sich hier die Wissenschaften in Verbindung mit der Philosophie entfaltet haben. Dies hat auch Folgen für eine Theorie der Schule, weil sie mit dem Bildungsauftrag auch einer durch Wissenschaft geprägten Kultur verpflichtet ist. Dies ist wiederum bedeutet sehr viel mehr als die didaktische Diskussion um Prinzipien und Verfahren eines wissenschaftsorientierten Unterrichts, wie er vor allem in der Didaktik des Sachunterrichts durchdekliniert wird. Es geht dann nicht allein um eine Zusammenstellung wissenschaftsorientierter Themen und Inhalte, auch nicht allein um Verfahren und Methoden, die im Unterricht Erkenntnisprozesse ermöglichen und sachliche Objektivität absichern (vgl. z. B. Thomas 2018). Der Bezug zu einer wissenschaftlichen Kultur des Lernens bezieht sich dann insgesamt auf die Ausbildung einer Rationalität, auf die Erzeugung von Haltungen und Einstellungen, um das Bemühen, Kritikfähigkeit und Vorurteilsfreiheit zu üben, auch darum, eine Offenheit für Neues zu bewahren und die prinzipielle Bereitschaft zur Selbstkritik zu stärken. Dies wird aktuell gerade in Konzepten eines vielperspektivischen und vernetzten Denkens im Sachunterricht wieder deutlich (vgl. z. B. Köhnlein u. a. 1999, Giest u. a. 2017). So unterbindet eine wissenschaftliche Einstellung nicht nur eine Anfälligkeit für Horoskop und Esoterik, sie sensibilisiert auch dafür, dass es Grenzen des Wissens und die Nichtbeantwortbarkeit von Fragen des Lebens gibt. Sie schützt vor Ideologien und fundamentalistischen Weltanschauungen, fördert den Diskurs und die argumentative Auseinandersetzung. Im Grunde geht es darum, schon in der Grundschule den Erwerb eines Habitus anzubahnen, der den Bezug zur Wissenschaft als unabschließbaren Bildungsprozess begreift. Wissenschaftsorientierung wird deshalb geradezu zu einem Parameter des Entwurfs einer Lebensform (vgl. Mittelstraß 1982). Dieser Gedanke wird auch in der Diskussion um eine Scientific Literacy aufgegriffen (vgl. Gräber u. a. 2002):

3.3 Die Beachtung ästhetischer Dimensionen

Als ein drittes kulturelles Handlungsfeld nenne ich den Zusammenhang der Ästhetik. Damit erfassen wir nicht nur spezifische Formen kindlicher Weltaneignung, sondern auch ästhetische Dimensionen unseres Alltagslebens.

Zu den ästhetischen Bezügen im kindlichen Lernen zählt zunächst die Leiblichkeit, die für das Lernen im Grundschulalter hoch bedeutsam ist. Gerade in der Kategorie der Leiblichkeit wird deutlich, dass Kindheit nicht verstanden werden kann ohne die Berücksichtigung der leiblichen Formen kindlicher Weltaneignung. Leiblichkeit ist sogar das „Fundament des kindlichen Lernens“,

wie Klaudia Schultheis in ihren leibphänomenologischen Studien herausgearbeitet hat (vgl. Schultheis 2004: 102). Kindliches Lernen muss aber auch über die Leiblichkeit hinaus in ästhetischen Kategorien begriffen werden, weil die Art und Weise, wie Kinder lernen, eine ästhetische Praxis generiert, die uns Aufschluss gibt über die spezifischen Formen der Begegnung und Auseinandersetzung mit der sachlichen, symbolisch und sozial geprägten Wirklichkeit. Historisch gesehen hat die Grundschule die ästhetischen Aspekte des Lernens oft vernachlässigt und missachtet. Sehr schön lässt sich das an der Auswahl von Bildmaterial in Lehrwerken der Grundschule nachweisen. Dort dominieren bis heute Bilder mit affirmativem Charakter, die nur illustratives Beiwerk zum eigentlich wichtigen Text darstellen. Sie wollen die Welt bestätigen, wie sie ist und nicht zu einem vielperspektivischen Denken anregen. Hierfür wäre ein diskursives Bildmaterial erforderlich, das jedoch nur in äußerst seltener Weise aufgenommen wird (vgl. Duncker & Hahn 2013; Mathis & Duncker 2020).

Zur Frage eines Bezugs zur Ästhetik kommt noch ein ganz anderes Argument hinzu: Aktuelle kulturosoziologische Studien zur Analyse unserer Gesellschaft verweisen auf eine wachsende „Ästhetisierung des Alltagslebens“ (Schulze 2005: 33ff.). Kinder und Jugendliche wachsen in einer Wirklichkeit auf, die zunehmend gekennzeichnet ist durch eine Verdichtung und Nutzung medialer Angebote, durch die Aufdringlichkeit von Bilderwelten, durch eine Omnipräsenz von Warenangeboten, von Verlockungen der Werbung bis hin zu den ästhetischen Normierungen eines Lifestyles und der darin eingebetteten Imperative für die Ausgestaltung und Inszenierung des eigenen Lebens. Mode, Gebrauchsgegenstände, Fernsehsendungen, Videospiele usw. wenden sich in einem oft raffiniert ausgefeilten Design auch an Kinder als Konsumenten einer Warenwelt, die in ästhetischer Weise Einfluss nimmt auf Wahrnehmungen und Wünsche, auf Ideale und Vorstellungen eines gelingenden Lebens, auf Fragen der Sinnstiftung und die Ausbildung individueller und sozialer Identität.

An der Ausbreitung von Medienkonsum und Bildkommunikation mag die Ästhetisierung des Alltagslebens besonders deutlich werden, sie greift in ihren Auswirkungen jedoch viel weiter und erfasst zahlreiche weitere Lebensbereiche. So hat Andreas Reckwitz aufgezeigt, dass gerade über eine mit ästhetischen Mitteln agierende Lebensführung die Merkmale einer Spätmoderne erkennbar würden. Diese Spätmoderne sei zu verstehen „als eine Gesellschaft des radikalisierten Individualismus“ (Reckwitz 2019: 19). In ihr ginge es darum, das Besondere und Einzigartige zu betonen und dabei sich selbst und den eigenen Lebensstil in seiner Andersartigkeit und Außergewöhnlichkeit hervorzuheben.

Ich kann hier seine Argumentation nicht differenziert entfalten. Es mag aber deutlich werden, dass eine Schule, die sich verstehend und distanzierend auf

die Lebenswelt einlässt, eine Antwort darauf benötigt, wie sie die zahlreichen ästhetischen Dimensionen unserer Lebenswelt aufgreifen will und dabei auch die ästhetischen Formen kindlicher Weltaneignung berücksichtigt.

3.4 Die Anbindung an die Philosophie

Eine Anbindung an die Philosophie als eines vierten kulturellen Handlungsfelds bedarf einer besonderen Interpretation des Begriffs der Philosophie. Es ist ein Begriff von Philosophie zugrunde zu legen, der andere Akzente setzt als die universitäre Fachphilosophie. Es wird hier ein besonderer Wert gelegt auf die Förderung des Denkens als eines unabsließbaren Prozesses im Suchen und Finden von Wahrheit. Wahrheit wird dabei nicht als fertiges Wissen, sondern ähnlich wie in der naturwissenschaftlichen Perspektive als vorläufig und überprüfungsbedürftig begriffen. Sie besteht in der Einsicht um die begrenzten Möglichkeiten menschlichen Erkennens, sie kennt den Zweifel, das Nachfragen und das Weiterdenken. Es geht um das Finden und Aufgreifen solcher Fragen, die das kindliche Denken anregen, ein Denken, das eine Aufmerksamkeit für die Sorgfalt des Begründens und Argumentierens weckt.

Dabei geht es auch darum, auf die Grundfragen des Lebens einzugehen. Schon Kinder haben Fragen an die Welt, und Hans-Ludwig Freese, Ekkehard Martens, Barbara Brüning und andere haben mit zahlreichen überzeugenden Beispielen darauf hingewiesen, dass die Fragen der Kinder oft eine erstaunliche Nähe zu den großen Fragen der Philosophie aufweisen. Es geht darum, wie wir mit den Fragen der Kinder umgehen, wie wir über solche Fragen mit ihnen ins Gespräch kommen und wie wir dabei Formen finden, die den Bildungsanspruch der Grundschule auch hinsichtlich einer Kultivierung des Fragens und der Nachdenklichkeit angemessen auslegen (vgl. Uhlig & Dunker 2016).

Wichtig ist die Ausbildung einer Einstellung und Haltung, die die Bereitschaft und Wertschätzung bewusster Entscheidungen, der Prüfung und des Abwägens alternativer Handlungsperspektiven betrifft. Selbstbestimmung und Selbständigkeit bedürfen der Übung eigenständigen Denkens, ohne das sich die Befähigung zur eigenen Orientierung nicht gewinnen lässt.

Fragen entstehen oft im Kontext des Staunens. Der Ursprung der Philosophie wird oft im Staunen über die Welt entdeckt, in der Verwunderung über die Vielfalt des kosmischen Geschehens. Philosophie bedeutet dann den Versuch, die Wirklichkeit in den Netzen der Vernunft einzufangen und dabei nicht nur die Dinge selbst zu klären, sondern auch den eigenen Bezug zu den Sachen mitzereflektieren. Mit klarem Kopf und kritischer Distanz seine Gedanken über die Welt zu ordnen, sie zu äußern, zu prüfen und weiterzuentwickeln, beschreibt eine Haltung, die nicht nur eine Distanz zur Sache erzeugen will, sondern auch eine Distanz zu sich selbst.

Eine Orientierung im Denken schließt an die Epoche der europäischen Aufklärung, die das Prinzip des Selbstdenkens in den Mittelpunkt stellt, an. Das „Sapere aude“ – frei übersetzt als Aufforderung, sich seines eigenen Verstandes zu bedienen – beschreibt als Wahlspruch der Aufklärung den Kern eines Emanzipationswillens, der nach Immanuel Kant den Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit zu befreien versucht. Im Selbst Denken kommt auch das grundlegende anthropologische Bestimmungsmoment einer Freiheit des Menschen zum Ausdruck, ein Anspruch, den Kant ausdrücklich auch für die Kindheit anmeldet.

Auch John Dewey, einer der großen Philosophen und Pädagogen des amerikanischen Pragmatismus, hat es als Aufgabe der Schule angesehen, „all das in den Mittelpunkt zu stellen, was das Denken herausfordert, fördert und erprobt“ (Dewey 1916/1993: 204). Damit nimmt er Stellung gegen eine Tendenz, die bis heute das Lehren und Lernen in der Schule immer wieder nachhaltig einengt. Er wendet sich gegen einen Unterricht, in dem ein Stoff wie eine Fertigware abgearbeitet wird, der dann als ein „unverdautes Wissen“ (ebd.: 193) ein besseres Verständnis der Welt behindere.

Die Schule wird im Horizont philosophischer Gespräche zu einem kulturellen Resonanzraum, der es ermöglicht, die Fähigkeit im Denken und Urteilen auszubilden. Sie wird zum Ort des Dialogs und der Verständigung über die Frage, wie wir unser Leben verstehen und gestalten wollen.

3.5 Die Anbahnung demokratischer Erfahrung

In einem letzten Schritt ist der Bezug zur Demokratie zu unterstreichen. Ich will mich hier kurz fassen: Demokratie ist zunächst ein politischer Begriff und bezeichnet eine Form der Herrschaft und Machtausübung, die vom Volke ausgeht. Für die Belange der Schule muss dieser Begriff pädagogisch interpretiert werden und wird dabei zu einer Herausforderung für die Ausgestaltung der Schulkultur. Demokratie prägt hier respektvolle Umgangsformen zwischen Lehrkräften und Schülerschaft, strahlt aus auf Formen der Konfliktbewältigung, fördert eine auf Dialog und Verständigung ausgerichtete Kultur des Lernens. Dies darf nicht verkürzt werden auf formale Prinzipien einer Durchführung von Klassensprecherwahlen. Die Schule muss vielmehr vielfältige Möglichkeiten der Mitsprache und Mitgestaltung einräumen, so dass sich Wege öffnen, die eine kulturelle Teilhabe ermöglichen. Dieser Aspekt ist gerade in Zeiten einer wachsenden Heterogenität in der Zusammensetzung von Schulklassen von großer Bedeutung.

Demokratie ist kein Anspruch, der nur in den sozialwissenschaftlichen Themenfeldern des Sachunterrichts zu besprechen wäre. Er muss die alltägliche Erfahrung von Schule prägen als Stiftung von Gemeinsinn, von Möglichkei-

ten der Übernahme von Verantwortung, der Pflege diskursiver Auseinandersetzung und argumentativ gestützter Meinungsbildung. Hier kommen auch ethische und normative Aspekte in den Blick, die gerade in Zeiten einer gesellschaftlichen Pluralisierung und Diversifizierung eine neue Aufgabe für die Grundschule bilden.

4 Ausblick

Die fünf kulturellen Handlungsfelder bilden keinen geschlossenen Zusammenhang, der den Kulturbegriff vollständig ausfüllen könnte. Es geht vielmehr um ein Geflecht, in dem auch Gegensätze und Spannungsfelder, Risse und Brüche ausgemacht werden können. Sie bilden einen dynamischen und flexiblen, keinen statischen, unveränderlichen Hintergrund. Vor allem haben sie keine disziplinäre Struktur, weshalb sie nicht als neue Schulfächer zu verstehen sind, die die alten ersetzen könnten. Sie bilden jedoch eine Projektionsfläche, vor der sich die Schulfächer neu vernetzen lassen (vgl. hierzu auch Kahlert 1998). Dadurch werden sie zu einer Art Referenzfeld, in deren Verweisen sich kulturelle Ansprüche gewinnen und formulieren lassen. Mit ihnen wird die Grundschule als ein kultureller Resonanzraum ausgelegt, der geeignet ist, die Dialektik von Individuierung und Enkulturation als einen Bildungsprozess auszulegen. Diese Bildungsprozesse lassen sich nicht auf technologische, instrumentelle und funktionale Mechanismen reduzieren. Sie ermöglichen vielmehr strukturierte, aber dennoch offene und vielfältige Wege der Aneignung von und Auseinandersetzung mit Kultur. Dabei werden sowohl in formaler Hinsicht Fähigkeiten und Kompetenzen ausgebildet wie auch substanzell bedeutsame Inhalte erschlossen. Kultur wird sowohl als Weitergabe und Tradition wie auch als Feld einer kreativen, schöpferischen Praxis begriffen. Die fünf Handlungsfelder, die ich hier genannt habe, bilden einen kulturellen Resonanzraum, der dafür geeignet ist,

- den Bildungsanspruch der Grundschule zu verdeutlichen, ohne den Bildungsbegriff auf die subjektive Seite des Bildungsgeschehens einzuengen;
- der geeignet ist, kindliches Denken auch in seinen schöpferischen Potenzialen aufzugreifen und ernst zu nehmen;
- der geeignet ist, die Grundschule als eine in sich selbst sinnvolle Zeit zu begreifen, die nicht nur vom Ende und vom Output her ihren Zweck zu erfüllen hat;
- der geeignet ist, die Grundschule nicht als instrumentell durchgestalteten Raum zu verstehen, sondern als einen Ort, der immer auch die dialogischen Aspekte kultiviert und die Formen kindlicher Lebensäußerungen respektiert;

- der schließlich dafür geeignet ist, zahlreiche Anschlussflächen für didaktische Konzepte zu bieten und auch einzufordern. Darüber hinaus könnte es gelingen, verschiedene didaktische Konzepte miteinander zu verzahnen und damit dazu beizutragen, die Grundschule als eine stimmig durchkommunierte Bildungseinrichtung zu verstehen.

Literatur

- Adorno, Theodor W. et al. (1970): Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. Darmstadt/Neuwied: Luchterhand.
- Bastian, Johannes et al. (Hrsg.) (1998): Theorie des Projektunterrichts. Hamburg: Bergmann + Helbig.
- Bieri, Peter (2012): Wie es wäre, gebildet zu sein? In: Hastedt, Herbert (Hrsg.): Was ist Bildung? Eine Textanthologie. Stuttgart: Reclam, 228-240.
- Büttemeyer, Wilhelm & Möller, Bernhard (Hrsg.) (1979): Der Positivismusstreit in der deutschen Erziehungswissenschaft. München: Wilhelm Fink.
- Cassirer, Ernst (1954): Philosophie der symbolischen Formen (1923-1929). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Dewey, John: Demokratie und Erziehung (1916/1993): Weinheim und Basel: Beltz.
- Dühlmeier, Bernd & Sandfuchs, Uwe (Hrsg.) (2019): 100 Jahre Grundschule. Geschichte – aktuelle Entwicklungen – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Duncker, Ludwig (1994): Lernen als Kulturanreitung. Schultheoretische Grundlagen des Elementarunterrichts. Weinheim und Basel: Beltz.
- Duncker, Ludwig (2021): Zwischen widersprüchlichen Anforderungen navigieren – Über Gegensätze in der Didaktik und ihre dialektische Verknüpfung. In: Binder, Ulrich & Krönig, Franz Kasper (Hrsg.): Paradoxien (in) der Pädagogik. Weinheim Berlin: Beltz Juventa, 196-211.
- Duncker, Ludwig (2023): Zwischen Kindheit und Kultur. Grundzüge einer Theorie der Grundschule. München: kopaed.
- Duncker, Ludwig & Hahn, Katharina (2013): Die affirmative Verwendung von Bildern in Schulbüchern – eine kritische Analyse. In: Duncker, Ludwig & Lieber, Gabriele (Hrsg.): Bildliteralität und ästhetische Alphabetisierung – Konzepte und Beispiele für das Lernen im Vor- und Grundschulalter. München: kopaed, 247-262.
- Fend, Helmut (1980): Theorie der Schule. München Wien Baltimore: Urban & Schwarzenberg.
- Fend, Helmut (2006): Neue Theorie der Schule. Wiesbaden: VS.
- Gadamer, Hans-Georg (1989): Das Erbe Europas. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Giest, Hartmut; Hartinger, Andreas; Tänzer, Sandra (Hrsg.) (2017): Vielperspektivität im Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Giest, Hartmut; Wiesemann, Jutta (Hrsg.) (2008): Kind und Wissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Goody, Jack; Watt, Ian & Gough; Kathleen (1986): Entstehung und Folgen der Schriftkultur. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Götz, Margarete (2011): Kindorientierung – ein gesellschaftsabstinenter Anspruch der Grundschule? In: Heinzel, Friederike (Hrsg.): Generationenvermittlung in der Grundschule. Ende der Kindgemäßheit? Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 33-47.
- Götz, Margarete et al. (2024): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik, 5. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gräber, Wolfgang u.a. (Hrsg.) (2002): Scientific Literacy: Der Beitrag der Naturwissenschaften zur Allgemeinen Bildung. Opladen: Leske & Budrich.

Der kulturelle Kontext der Grundschulpädagogik

- Heinzel, Friederike (2019): Zur Doppelfunktion der Grundschule, dem Kind und der Gesellschaft verpflichtet zu sein – die generationenvermittelnde Grundschule als Konzept. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, 12. Jg, 275-287.
- Heinzel, Friederike (2020): Das Konzept der Generationenvermittlung. In: Wiesemann, Jutta et al. (Hrsg.): Orte und Räume der Generationenvermittlung. Zur Praxis außerschulischen Lernens von Kindern. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 19-37.
- Helbig, Paul (1994): „Orientierung am Kind“ – Zwischen pädagogischem Anspruch und gesellschaftlicher Konstruktion der Wirklichkeit. Nürnberg: Institut für Grundschulforschung Nr. 77.
- Jürgens, Eiko & Standop, Jutta (Hrsg.) (2008): Taschenbuch Grundschule, Band 1. Grundschule als Institution. Hohengehren: Schneider. Jung, Johannes (2021): Die Grundschule neu bestimmen. Eine praktische Theorie. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kahlert, Joachim (1998): Didaktische Netze knüpfen. Ideen für die thematische Strukturierung fächerübergreifenden Unterrichts. In: Duncker, Ludwig / Popp, Walter (Hrsg.): Über Fachgrenzen hinaus. Chancen und Schwierigkeiten des fächerübergreifenden Lehrens und Lernens. Band 2: Anregungen und Beispiele für die Grundschule. Heinsberg: Dieck, 12-34.
- Klafki, Wolfgang (1971): Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie: Hermeneutik – Empirie – Ideologiekritik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 17. Jg., 351-385.
- Köhlein, Walter; Marquardt-Mau, Brunhilde; Schreier, Helmut (Hrsg.) (1999): Vielperspektivisches Denken im Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lichtenstein-Rother, Ilse & Röbe, Edeltraud (1982): Grundschule. Der pädagogische Raum für Grundlegung der Bildung. Weinheim und Basel: Beltz.
- Lipp, Wolfgang; Tenbruck, Friedrich (1979): Zum Neubeginn der Kulturosoziologie. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 31, 393-398.
- Mathis, Christian & Duncker, Ludwig (2020): Anregungen zur diskursiven Auseinandersetzung? Analyse des Schulbuchs „Blickpunkt“ für den Unterricht in Religion und Kultur, In: erg.ch – Materialien zum Fach Ethik, Religionen, Gemeinschaft, <https://www.ethik-religionen-gemeinschaft.ch/mathis-duncker-diskursive-auseinandersetzung>.
- Mittelstraß, Jürgen (1982): Wissenschaft als Lebensform. Reden über philosophische Orientierungen in Wissenschaft und Universität. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Osterloh, Lars (2015): Die Bildung der Person. Eine ideengeschichtliche Analyse über Umfang und Grenzen des Bildungsbegriffs. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Popper, Karl R. (1994): Logik der Forschung (1935). 10., verb. u. vermehrte Aufl. Tübingen: Mohr.
- Ramseger, Jörg (1985): Offener Unterricht in der Erprobung. Erfahrungen mit einem didaktischen Modell. Weinheim und München: Juventa.
- Reckwitz, Andreas (2019): Das Ende der Illusionen. Politik, Ökonomie und Kultur in der Spätmoderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rosa, Hartmut (2019): Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schlömerkemper, Jörg (2024): Daten verstehen. Hermeneutik und Empirie an Beispielen der Statistik. Norderstedt: Books on Demand.
- Schultheis, Klaudia (2004): Leiblichkeit als Dimension kindlicher Weltaneignung. Leibphänomenologische und erfahrungstheoretische Aspekte einer Anthropologie kindlichen Lernens. In: Duncker, Ludwig; Scheunpflug, Annette & Schultheis, Klaudia: Schulkindheit. Anthropologie des Lernens im Schulalter. Stuttgart: Kohlhammer, 93-171.
- Schulze, Gerhard (2005): Die Erlebnisgesellschaft. Kulturosoziologie der Gegenwart. Frankfurt am Main, New York: Campus.
- Spaemann, Robert (2012): Wer ist ein gebildeter Mensch? In: Hastedt, Herbert (Hrsg.): Was ist Bildung? Eine Textanthologie. Stuttgart: Reclam, 223-227.
- Thomas, Bernd (2018): Der Sachunterricht und seine Konzeptionen. Historische und aktuelle Entwicklungen. 5., durchgesehene Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Tillmann, Klaus (Hrsg.) (1987): Schultheorien. Hamburg: Bergmann + Helbig.
Uhlig, Bettina & Duncker, Ludwig (Hrsg.) (2016): Fragen – Kritik – Perspektiven. Theoretische Grundlagen zum Philosophieren mit Kindern. München: kopaed.

Autor

Duncker, Ludwig, Univ.-Prof. em. Dr. rer. soc. Dr. phil. habil,
Professor für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Pädagogik
des Primar- und Sekundarbereichs
an der Justus-Liebig-Universität Gießen

Norbert Kruse

Kinder – Schriften – Subjektivität

Bezugsnotwendigkeiten von Institution, Sprachlichkeit und Forschung im Grundschulunterricht

Abstract

In diesem Beitrag geht es um die Frage, welche „Bezüge in der Grundschulbildung“ aus Sicht der Deutschdidaktik der Grundschule notwendig sind, „um die grundlegenden Aufgaben und die Anschlussfähigkeit der Grundschule zu gewährleisten“ (www.2024DGfE.de). In den folgenden Überlegungen wird der Ausdruck „Bezugsnotwendigkeiten“ aus dem Thema der DGfE-Tagung 2024 übernommen. Verstanden wird darunter nicht nur die Notwendigkeit der Disziplinarität und Interdisziplinarität, also die Verbindung der Fächer der Grundschule. Vielmehr ergeben sich für die Deutschdidaktik – und überhaupt für die Fachdidaktiken – Bezugsnotwendigkeiten in einem umfassenden Sinn. Da die Deutschdidaktik eine Wissenschaft ist, die Theorie und Empirie in praktischer Absicht entwickelt, sind zur Herstellung von ‚Anschlussfähigkeit‘ an die Erfordernisse grundlegender Bildung von Grundschulkindern drei Arenen¹ zu bespielen, in denen die Diskurse des Bildungssystems stattfinden und in denen sich Machtverhältnisse zeigen, die allesamt die Dimensionen Unterrichtspraxis, der Sprachlichkeit sowie Theorie und Empirie wissenschaftlicher Zugriffe betreffen.

Schlüsselwörter: Deutschdidaktik, Schriftspracherwerb, Sprachbildung, Subjektivität und subjektorientierte Forschung

¹ Von Arenen der Bildung spricht beispielsweise Zierfass (2015/2016) für das Feld der Kulturellen Bildung und nutzt ihn analytisch, um Dimensionen des Diskursiven, des Kritischen, Agonalen, Spielerischen und Performativen auszuloten. In den drei Arenen der Grundschatpädagogik (Kinder, Sprache und Schrift, Wissenschaft) haben wir es m.E. mit den Dimensionen der Praktiken institutionalisierten Lernens und Lehrens (Grundschule), des sprachlichen Handelns (Sprache und Schrift) und der Erkenntnishaftigkeit (Theorie und Empirie) zu tun.

1 Bezugsnwendigkeiten

Erhebliche Bedeutung für das Verstehen und die Kommunikation über Bezugsnwendigkeiten haben erstens die Kinder und ihre je eigenen Perspektiven auf den Deutschunterricht der Grundschule (vgl. Kruse 2022). Hier entstehen Bezugsnwendigkeiten aufgrund der lebensweltlichen Erfahrungen der Kinder mit Sprache und Schrift und der Institution Grundschule. Zweitens entstehen Bezugsnwendigkeiten mit Blick auf Schriften und Sprachen, wie sie in der Schule und im Unterricht den Kindern begegnen. Sprachen und Schriften sind in der plurilingualen Schule nicht nur Gegenstände des Lernens, sondern fungieren auch als Medien im Deutschunterricht und in allen anderen Fächern.² Sprachen und Schriften, aus denen Texte – meist in der Landessprache – werden, erzeugen mithin Bezugsnwendigkeiten zwischen den Fächern der Grundschule, ihrer Sprachlichkeit und der Verständigung über den Unterricht. Außer dem Blick der Kinder, die in der Institution als Schüler*innen lernen sollen, und außer den Bezügen von Sprache und Schrift in allen Fächern gibt es eine dritte Arena für die Bezugsnwendigkeiten der Grundschule bedeutsam sind. Diese Arena besitzt als eine grundlegende Dimension die Bestimmung des Selbstverständnisses und der Ausrichtung der deutschdidaktischen und grundschulpädagogischen Forschung. Plädiert wird in diesem Beitrag dafür, diese Bezüge zur Theoretisierung empirischer Zugänge und gleichzeitiger Empirisierung theoretischer Zugänge zum Unterricht an der Subjektivität der Akteur*innen und erfahrungsbezogenen auszurichten (vgl. dazu Brinkmann 2019). Deutschdidaktische Unterrichtsforschung sollte Perspektiven für eine solche Wissenschaft anstreben, bei der sich der Anspruch auf Wissenschaftlichkeit mit einer „auf Praxis bezogenen theoretischen Struktur verbindet“ (Habermas 1971: 10), so dass normativ die Erweiterung literaler Handlungsmöglichkeiten aller Kinder begründet werden kann. Im Leitbegriff der „Subjektivität“ findet diese erkenntnis- und interessebezogene Ausrichtung von Bezugsnwendigkeiten ihren Kulminationspunkt in einer Unterrichtsforschung, die Unterricht in kultureller Hinsicht als soziales Geschehen begreift, das im Netzwerk sozialer Praktiken entsteht (vgl. dazu Kruse et al. 2021).

2 Kinder: Krisenhafte Bezüge von Institution und Kindern in der Institution

Zunächst zu den Kindern im Deutschunterricht der Grundschule und den Bezugsnwendigkeiten zwischen ihren lebensweltlichen Erfahrungen und dem Grundschatunterricht. Kinder sollen als Schülerinnen und Schüler lesen und

2 Vgl. für den Sachunterricht z. B. Gabler et al. 2024, für den Mathematikunterricht z. B. Prediger et al. 2022.

schreiben lernen. Die Grundschule als Institution erreicht aber seit Jahren ihre Lernenden in zu vielen Fällen nicht. Bekanntlich ist ein sinkender Trend der Lesekompetenz, der 2021 noch einmal verstärkt wurde, zu beobachten. Ein Viertel (25,4%) der getesteten Kinder in Deutschland erreicht nicht den international festgelegten Mindeststandard im Lesen, das wäre die Kompetenzstufe III (vgl. dazu IGLU 2021). In Zahlen: 135.000 Kindern in Grundschulen in Deutschland erreichen lediglich die Kompetenzstufen I oder II. In dieser kompetenzorientierten Forschungslogik sind, so lässt sich sagen, aus den Kindern keine Schülerinnen und Schüler geworden, weil die Texte bei der Testung nicht verstanden wurden und deutlich wird, dass sie schriftliche Texte zum Lernen nicht gebrauchen können.

Ebenso bekannt ist der Umstand, dass das Bildungssystem es bisher nicht geschafft hat, die Institution Grundschule so einzurichten, dass soziale Ungleichheit ausgeglichen wird. Bis in den IQB-Bildungstrend 2021 und die IGLU-Studie 2022 hinein wird bei den schulischen Anforderungen im Lesen und Schreiben (und in der Mathematik) ein größer werdender migrations- und sozioökonomisch bedingter Unterschied zwischen starken und schwachen Kindern festgestellt. Der sogenannte Zuwanderungshintergrund, das sind Kinder, bei denen mindestens ein Elternteil im Ausland geboren ist, ist in Deutschland mit der Lesekompetenz verbunden.

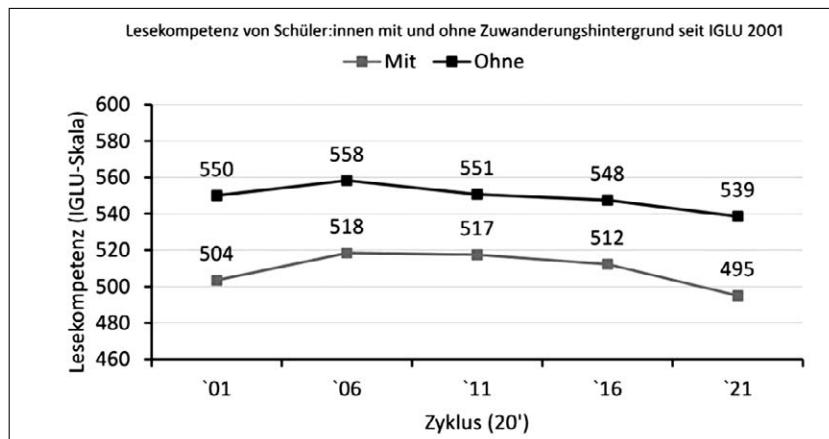


Abb. 1: Liniendiagramm zur Entwicklung der Lesekompetenz von Schüler*innen 2001-2021 (aus Ludewig et al. 2023).

Entsprechend dem allgemeinen Trend einer verringerten mittleren Lesekompetenz ist die Leistungsfähigkeit dieser Kinder im Lesen so niedrig wie sie nie war. Das Risiko dieser Kinder, nicht in Kompetenzstufe III zu gelangen, ist

doppelt so hoch. Diese Kinder haben außerdem ein höheres Armutsrisko und keine guten Lernbedingungen. Die Bildungsforscherin und Leiterin der IGLU-Studie 2021, Nele McElvany, hält deshalb einigermaßen ernüchternd fest: „Die sozialen Disparitäten aufgrund der familiären Herkunft im Kompetenzerwerb konnten in Deutschland seit 2001 nicht reduziert werden“ (McElvany 2024: 581).

2.1 Problemlöseversuche des Institutionellen

Diese Zustandsbeschreibung ist nicht neu und wurde wissenschaftlich wie öffentlich als bildungspolitischer Skandal gebrandmarkt. Die festgestellten Leistungsschwächen sind zu einem bildungspolitischen und schulischen Dilemma geworden, das es möglichst kurzfristig zu überwinden gilt. Indes führen Feststellungen und Beschreibungen noch nicht zur Problemstellung. Zum Problem werden die jüngsten Ergebnisse erst dann, wenn man sich die zahlreichen Maßnahmen und institutionsbezogenen Reformprogramme ansieht, die seit 2001 die Grundschule und den Deutschunterricht betreffen. Im Zeitraum der fünf PIRLS/IGLU-Untersuchungen gab es zwischen 2001 und 2021 insgesamt weitere 11 nationale bzw. internationale angelegte Projekte zum Bildungsmonitoring, u. a. die IQB-Bildungstrends zur Überprüfung der Bildungsstandards.³ Seit 2002 gibt es Beschlüsse der KMK, die mit sieben Handlungsfeldern beschrieben werden: Maßnahmen zur Verbesserung der Sprachkompetenz bereits im vorschulischen Bereich (1), Initiativen zur Verzahnung von Vorschule und Grundschule (2), zur Verbesserung der Lesekompetenz (3), zur Förderung „bildungsbeneachteiligter Kinder“ (4), zur Weiterentwicklung der Qualität von Unterricht (5), zur Verbesserung der Professionalität der Lehrkräfte (6) und zum Ausbau schulischer und außerschulischer Ganztagsangebote (7). (Beschluss der KMK vom 17./18.10.2002. Zu den sieben Handlungsfeldern hinzu kommen teils euphemistisch klingende Reforminitiativen und Beschlüsse wie „Aufstieg durch Bildung“, „Optimierung des Grundschulübergangs“, „Gemeinsame Grundstruktur des Schulwesens“ „Ideen für mehr! Ganztätig lernen“, „Ganztätig bilden“, „Bildung in der digitalen Welt“, „Digitalpakt Schule“ (vgl. das Schaubild in Ludewig et al. 2023: 7). Auch an nationalen Maßnahmen zur individuellen Förderung mit programmatischen und euphemistischen Überschriften fehlt es nicht: „Optimierte Förderung von Kindern mit Zuwanderungshintergrund“, „Integration als Chance“, „Bildungs- und Erziehungspartnerschaft und Schule und Eltern“, „Leistung macht Schule“, „Schule macht stark“ etc. (vgl. dazu die Übersicht im Schaubild in Ludewig et al. 2023 ebda.).

³ Im Einzelnen sind das PISA 2001, IGLU-E 2001 und 2006, TIMMSS 2007, 2011, 2015 und 2019, IQB-Bildungstrend 2011, 2016 und 2021 sowie die Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring (vgl. dazu Böttcher et al. 2008).

Festhalten lässt sich: Die vielfältigen Initiativen, Maßnahmen und Angebote – und auf Länderebene lässt sich eine auf Schule, Unterricht und Lehrkräftebildung gerichtete ganze Programm- und Konzeptkultur finden – stellen sich als Problemlöseversuche im Feld der Institution dar, wo ja die Kinder zu Schüler*innen werden sollen, zu Lesenden, zu Schreibenden, zu Sprechenden und Hörenden, die sie vor der Grundschuleicht waren. Sehr pointiert gesagt besteht das Bildungsproblem nicht in den festgestellten Leistungsschwächen der Kinder, sondern im Missverhältnis von den zahlreichen Lösungsstrategien seitens der Institution und ihren tatsächlichen Ergebnissen. Doch warum gelingen die Bezüge zwischen der Lebenswelt der Kinder, ihren unterrichtlichen Lernmöglichkeiten und den institutionellen Arbeiten an der Veränderung der Lernverhältnisse nicht?

2.2 Normative Vordefiniertheit von Kind-Sein in der Schule

Der Maßstab für die richtige Lösung des Problems besteht – wenig überraschend – darin, ob das, was nicht funktioniert, anschließend besser funktioniert. Lösungen sind in der Grundschulpädagogik, den Fächern und eben auch der Deutschdidaktik deshalb umstritten, weil das, was als richtige und angemessene Lösung gelten darf, betrachtungs- und interpretationsabhängig ist. Kurz gesagt: Die diversen Sichtweisen und die daraus folgenden Empfehlungen für Veränderungen im Unterricht sind deshalb umstritten, weil es eine normative Vordefiniertheit des Problems gibt. Für die Frage nach der Bezugsnotwendigkeit von Institution und Kindern im Unterricht der Institution lässt sich feststellen: Die Bezugsnotwendigkeiten von Institution, also Bildungssystem bzw. Schule, und Kindern mit ihren je eigenen lebensweltlichen Perspektiven auf Unterricht werden normativ sehr unterschiedlich gefüllt. Das lässt sich für das Lernen im Deutschunterricht der Grundschule zurzeit gut rekonstruieren. Die soeben in Erinnerung gerufenen alarmierenden Ergebnisse der IGLU-Studie 2021 und des IQB-Bildungstrends (2022) führen nämlich zu einer Kontroverse zwischen deutschdidaktischen Vertreter*innen des SWK-Grundschulgutachtens (SWK 2022) und Unterzeichner*innen einer Offenen Briefs mit der Überschrift „Berliner Erklärung gegen eine Verengung des Bildungsdiskurses“ (Anders et al. 2023), die von vielen Deutschdidaktiker*innen unterstützt wurde.⁴

4 Vgl. dazu Anders et al.(2023): Berliner Erklärung und Offener Brief gegen eine Verengung des Bildungsdiskurses, 2022: <https://bildung-wissen.eu/fachbeitraege/berliner-erklaerung-und-offener-brief-gegen-eine-verengung-des-bildungsdiskurses.html> und Michael Becker-Mrotzek (2023): Es braucht eine gesellschaftlich relevante deutschdidaktische Forschung. Beitrag zur Debatte „Braucht es eine gesellschaftlich offensivere Deutschdidaktik?“, in: „Didaktik Deutsch“, 55, 2023: 15–19. Weitere kontroverse Beiträge zur Debatte lassen sich in der Ausgabe von Didaktik Deutsch 55 und Didaktik Deutsch 56 finden.

Im SWK-Gutachten wird bereits mit dem Titel „Basale Kompetenzen vermitteln – Bildungschancen sichern. Perspektiven für die Grundschule“ (SWK 2022) ein Begriff von Lernen und Unterricht annonciert, wonach ein hierarchischer Aufbau von ‚basalen‘ Kompetenzen, die im Unterricht ‚vermittelt‘ werden, zu Lesefähigkeiten führt. Im Gutachten geht es „bei basalen Kompetenzen um domänenspezifische, in der Regel hierarchieniedrige und hierarchiehöhere Fertigkeiten, die für die Entwicklung komplexerer Fähigkeiten erforderlich sind“ (SWK 2022: 42). Im Modus deskriptiver Sätze heißt es dann weiter: „In grober Vereinfachung geht es beim Lesen zum einen um Leseflüssigkeit, d.h. die Fertigkeit, einzelne Wörter und Sätze schnell, sicher und unaufwändig zu erfassen, ohne das Arbeitsgedächtnis zu stark zu belasten [...]“ (ebd.: 47). Die Fassung von Lesevorgängen als basale Prozesse, die mit Begriffen wie ‚Fertigkeit‘ oder ‚Arbeitsgedächtnis‘ beschrieben werden, sind indes keine Deskription, sondern enthalten eine umstrittene implizite Normativität. Das wird dann deutlich, wenn aus der hierarchisch angelegten Lerntheorie das Selbstverständnis von Aufgaben und Konzepten für die Herstellung von Lesefähigkeiten abgeleitet wird. Angenommen wird im SWK-Gutachten, dass „insbesondere die sprachlichen und mathematischen sowie die für das Lernen überhaupt grundlegenden kognitiven Kompetenzen“ (ebd.: 41) im Mittelpunkt der zu lösenden Probleme stehen müssen. Normativ angelegt ist außerdem die Forderung, unmittelbar und sofort Maßnahmen zur „Verankerung zusätzlicher und mit dem Unterricht verzahnter Lern- und Förderangebote für Schüler*innen mit diagnostizierten Lernrückständen im Stundenplan“ (ebd.: 62) zu ergreifen.

Unmittelbarkeit des Handlungsdrucks ist eine Norm, die aus der alltäglichen Politik bekannt ist und Prozessen wissenschaftlicher Erkenntnis fremd ist. Und der hierarchische Leselernbegriff macht das Artefakt der Flüssigkeit des Lesens und die Differenz von technischer Voraussetzung und sinnhafter Erfahrung des Lesens zur Norm: erst die Lesetechnik, dann die Gratifikationen des Lesens. Es verwundert deshalb nicht, dass im Offenen Brief der Bedarf zur Rekonstruktion der eigenen Normativität des bildungspolitischen Engagements besonders nachdrücklich gefordert wird. Befürchtet wird eine sich verstärkende wissenschaftliche Monokultur, die sich auf Leistungen in den Schulfächern Deutsch und Mathematik konzentriert, so dass der komplexe Zusammenhang zum Unterricht mit Grundschulkindern, sinnvoller Unterrichtsarbeit und wissenschaftlichen Erhebungen mmer weniger angemessen erfasst wird. Statt sofortiger Maßnahmen wird ein Innehalten gefordert, weil „(d)e grundlegende Reflexion und eine Überprüfung dieser Art des Bildungsmonitorings und der daraus bisher abgeleiteten strukturellen und inhaltlichen Vorschläge (aus-)stehen. Sie sollten stattfinden, bevor daraus Veränderungen und neue Maßnahmen abgeleitet werden“ (Anders

et al. 2023: 2). Und unter dem Punkt 5 des Offenen Briefes mit der Zwischenüberschrift „Bildungspotenziale des Fächerverbundes anerkennen“ werden dann ausdrücklich fehlende Bezugsnotwendigkeiten zwischen den Fächern beklagt: „Nicht gewürdigt wird damit (mit der Verengung des Bildungsgriffs, NK) der unverzichtbare Beitrag bildungstheoretisch und kindheitstheoretisch fundierter Ansätze zur sprachlich-kulturellen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Sinnbildung und Differenzierung im Kindesalter; dies gilt sowohl für die Erweiterung der Fähigkeiten des Erzählens, Berichtens, Argumentierens und kritischen Reflektierens als auch für die Begegnung mit Bildern, Zeichen und Symbolen u. a. im Kontext elementarer Schriftkultur und mathematischer Logiken. (vgl. Anders et al. 2023: Pkt. 5).

Die normative Vordefiniertheit der Kontroverse führt auf der einen Seite zu einer Art Ontologie des Tatsächlichen und zu einer Totalität von empirisch ermittelte Evidenz, die den reflexiven Umgang mit der Normativität von pädagogischen Prozessen und Kategorien empirischer Forschung als hilflose praktische Realitätsverweigerung denunziert. Auf der anderen Seite führt die normative Vordefiniertheit zu bildungstheoretischer Selbstreflexion über Kategorien wie ‚Kind‘, ‚Lernen‘ und ‚Unterricht‘. Im Offenen Brief wird der fehlende Bezug auf die jüngere Kindheitsforschung beklagt (vgl. etwa Heinzel 2025; Bühler-Niederberger 2020: 156ff.; Langemeyer 2023). Bildungstheoretisch sind mit dieser ‚jüngeren Kindheitsforschung‘ Vorstellungen von Kindheit und Schule verbunden, die das normative Selbstverständnis bis hin zu den empirischen Perspektiven auf die Untersuchung von Kindheit und Schule imprägnieren. So arbeitet die Kindheitsforschung etwa daran, „[d]eterministische Vorstellungen von kindlicher Entwicklung unter der Perspektive des Erwachsen-Werdens zu vermeiden und die Entwicklung von kindlicher Identität und Eigen-Sinn nicht als alleiniges Produkt von formativen Instanzen zu begreifen. Sie konzentriert sich stattdessen auf die Untersuchung von alltagskulturellen Praxen, mit denen Kinder alltägliche Welt erschließen und Orientierung gewinnen“ (Hülst 2012: 52). Wenn im SWK-Gutachten intensive Trainingseinheiten zur basalen Förderung von Lesefähigkeiten angemahnt werden, gibt es in diesem letztlich positivistischen Selbstverständnis von einer Wissenschaft, die sich als Primat vor der Reflexion versteht, keine Bildungsformen, die von Menschen, die generationell als Kinder bezeichnet werden (vgl. dazu Bühler-Niederberger 2020: 230ff.), mitgestaltet und entwickelt werden können.⁵

⁵ Bekanntlich ist dies ein alter Vorwurf von Habermas gegenüber einer Wissenschaft, deren Wurzeln im 19. Jahrhundert liegen (Comte und Mach) und die ihre Erkenntnisse vornehmlich auf eine formale Sprache und auf das Experiment gründen will (vgl. Habermas 1981: 92ff.).

2.3 Zur internen Beschaffenheit der Bezugsnotwendigkeit von Kindern und Institution

Entwickelt werden müssten Formen des Zusammenspiels von institutionellen Bedingungen und Lernmöglichkeiten aller Kinder. Die grundlegende Auseinandersetzung um die theoretische, praktische und empirische Füllung der Beziehung von Institution und Kindern im Unterricht gestaltet sich nicht in der Immunisierung einer aus empirischem Wissen entstandenen praktischen Anwendungsstrategie. Vielmehr muss die Offenheit für eine Forschung, die uns rekonstruktiv zeigt, was im Unterricht passiert und wie gefördert werden kann, hergestellt werden. Zweifellos machen uns IGLU, internationale Leistungsvergleichsstudien oder IQB-Bildungstrend mit ihren Befunden aufmerksam auf die Defizite und Versäumnisse des Bildungswesens und auf die der Institution. Diese Forschung kann aber zu dem, was im Unterricht passiert, wie Unterricht vollzogen wird, welche Sinnbildungsprozesse wie von Kindern und Lehrkräften gestaltet werden, nichts beitragen.

Die Einsicht in die Bezugsnotwendigkeiten von Grundschulunterricht und Wissenschaft umfasst unmittelbare Veränderungsinitiativen und die dringliche reflexiv angelegte Überprüfung des Selbstverständnisses von Grundschulunterricht, von Lehren und Lernen und dem, was im Unterricht auf welche Weise gelehrt und gelernt werden soll. Und obwohl dabei deutlich wird, dass Lernen auf der einen Seite Formen der bildenden Erfahrung betrifft, kann der Blick auf die Beziehungsnotwendigkeit von Institution und Lernmöglichkeiten von Kindern in der Institution dazu führen, Trainings, also Programme zur gezielten Steuerung des Lesenlernens in Übereinstimmung mit den Begriffen von Kindern in der Schule und ihrem Lernen zu entwickeln. Das ist dann der Fall, wenn institutionelle Bedingungen geschaffen sind, die veränderte Praktiken ermöglichen. Die normative Vordefiniertheit des Lernens von Kindern im Unterricht ist dann durch funktionale Normen, im Hinblick auf die Verbesserung der Lernverhältnisse reflektiert wurden, ausgezeichnet. Die Sinnhaftigkeit von Normen, die auf Lesetrainings gerichtet sind, ergibt sich dann, wenn die Lesetrainings funktionale Äquivalente bildungökonomischer Art besitzen. Trainings sind nicht zu denken als kognitiv-individuelle Ausstattungsprogramme für ‚Dekodierfähigkeit‘ und ‚Leseflüssigkeit‘, sondern als in Netzwerke eingebundene soziale Praktiken, die sich durch Interpretationsweisen, Erzählungen und Emotionalitäten ausweisen und ein entsprechendes soziales Gewebe des Lesetrainings herstellen. Dieses soziale Gewebe hat seine materielle Grundlage in einer bildungökonomischen Absicherung. Sinnvolle Trainings im funktionalen Zusammenspiel von Institution und – körperhaften – Subjekten ermöglichen neue und veränderte Praktiken, die Lese-schwierigkeiten zu überwinden.

Ein mittlerweile recht berühmtes Beispiel für ein quantitativ angelegtes evidenzbasiertes Leseförderkonzept, also eine gelungene Bezugsweise von Institution und Kindern in der Schule, ist das sogenannte Leseband im Bundesland Hamburg (vgl. Gailberger et al. 2021). Prominent ist dieses Programm zur Leseförderung geworden, weil die IGLU-Testung beim Ländervergleich 2011 dort Leistungen im Lesen auf dem drittletzten Platz ergeben hatte, die Leseleistungen konnten zehn Jahre später (2021) auf den drittbesten Platz gesteigert werden. Bundesweit wurde aufmerksam registriert, dass – neben weiteren Faktoren – die systematische Leseförderung, die Hamburg im Rahmen der Initiative „BiSS-Transfer“ aufgesetzt und an 80 Grundschulen mit niedrigem Sozialindex umgesetzt hatte, ihre Wirkung entfaltet haben könnte. Die beteiligten Schulen setzen täglich eine additive 20-minütige Lesezeit um, in der mit Lautleseverfahren, mit dem Tandem-Lesen, dem Vorlesetheater, dem Chorischen Lesen, dem Würfellesen oder Hörbuchlesen u. a. m. gearbeitet wird. Diese zusätzliche Lesezeit ist ausdrücklich nicht dem Deutschunterricht zugeordnet. Entscheidend ist nun, dass für die Steigerung der Leseleistung Lesefördermethoden und institutionelle Bedingungen im Zusammenspiel die Lernverhältnisse verändert haben. Das „Leseband“ ist per Beschluss der Schulkonferenz institutionell im Schulalltag markiert, es hat z.B. einen eigenen Pausengong und wird wie ein eigenständiges Unterrichtsfach betrachtet. Schulleitung und Kollegium verständigen sich darauf, von Montag bis Freitag jeweils in einem anderen Unterrichtsfach die 20 Minuten herzugeben. Büchergeld von der Schulbehörde und die intensive Schulung der Lehrkräfte für das Lesetraining sind kostenträchtige institutionelle Voraussetzungen, die in einem Stadtstaat offenbar gut zu funktionieren scheinen. Hinzu kommt, dass die Bezugsnotwendigkeit von Institution und Kindern im Unterricht mit einer klaren Diagnostik gefüllt wird, die auf den Sozialindex der Schule bezogen ist. Die Steigerung der Lesezeit in allen Fächern um 100 Minuten in der Woche muss ebenso wie die Lehrkräftebildung ausreichend und nachhaltig finanziert werden. In Hamburg sind also die Bezugsnotwendigkeiten von Institution und Kindern in der Institution sinnvoll bildungswirtschaftlich abgesichert, durch eine zeitintensive Lehrkräftebildung professionalisiert und von der einzelnen Schule explizit getragen (vgl. dazu Gailberger et al. 2021).

Das Leseband in die Fläche zu bringen, wie es derzeit NRW betreibt (mit 60 Minuten statt 100 Minuten), eingebettet in die Stundentafel, wie sie sich in den Verwaltungsvorschriften zur Verordnung über den Bildungsgang in der Grundschule findet, füllt die Bezüge in problematischer Weise⁶ Lesezeit ist nicht Lesetraining. Aber: die wöchentliche Lesezeit – schlicht quantitativ betrachtet

⁶ Vgl. dazu <https://www.schulministerium.nrw/verbindlichkeit-verlässlichkeit-und-klare-schwerpunktsetzungen-stärkung-der-basiskompetenzen> [ges. am 10.07.25].

- ist in Deutschland im Vergleich zu den Durchschnittswerten der anderen an IGLU teilnehmenden Staaten gering, nämlich 141 Minuten gegenüber 205 Minuten in der OECD-Staaten (im Mittelwert). Die Erhöhung der für das Lesen vorgesehenen Zeit bietet zusätzliche Möglichkeiten, wirksame Konzepte zur Leseförderung umzusetzen, die zu einer besseren Lesekompetenz führen können (Roberts et al. 2021), was Hamburg eben zeigt. Auch die anderen Felder der Lehrkräftebildung, Diagnostik etc., werden in NRW anders umgesetzt. Der Lehrkräftemangel⁷ führt zum Einsatz von Vertretungen, Seiteneinsteiger*innen und Sozialpädagogischen Fachkräften. Insgesamt eine Schieflage in der Fläche, deren Erfolg bezweifelt werden darf. Die Bezugsnotwendigkeit von Institution und Kindern in der Grundschule ist inhaltlich nicht nur mit Trainings, die anderswo erfolgreich sind, zu füllen, sondern institutionell mit bildungsökonomischen durchgerechneten Konzepten zu flankieren, die in den Schulen Praktiken nachhaltiger Leseförderung ermöglichen und die Reproduktion von Klassismus, also Ausgrenzung und Diskriminierung, verhindern.

Zwischenfazit zur Bezugsnotwendigkeit von Institution und Kindern in der Institution: Beide Positionen stimmen darin überein, dass in der literalen Gesellschaft, in der sich Wissenserwerb, Bildungs- und beruflicher Erfolg, die Möglichkeiten individueller Lebensgestaltung und die kulturelle und soziale Teilhabe über das Lesen von Texten gestaltet und zugleich Kinder als nicht-lesefähige Schüler*innen die Grundschule verlassen, etwas nicht stimmt. Einigkeit dürfte auch darin bestehen, dass diese Situation als Krise aufzufassen ist. Grundlegende Unterschiede bestehen deshalb, weil dem über Reflexion von Voraussetzungen der Forschung erzeugten Wissen nicht zugetraut wird, dass auch dieses theoretische Wissen gegenüber einer direkten Anwendung von Wissen praktisch verfasst ist. Es ist deshalb praktisch verfasst, weil es aus dem Zweifel an der Effektivität bisheriger Reforminitiativen rückwirkend erarbeitet wurde.

3 Schriften: Die Sprachlichkeit der Kinder und Bezugsnotwendigkeiten zwischen den Fächern

Jenseits des besonderen Bezugs auf Sprache und Schrift sind Bezugsnotwendigkeiten zwischen den Fächern lange Zeit als Problem der schulischen Fächeraufteilung diskutiert worden. Konzepte zum fächerverbindenden, fächerintegrierenden, übergreifenden oder lernbereichsübergreifenden Unterricht

7 Der WDR berichtet im Dezember 2024, dass der Lehrkräftemangel an Grundschulen am größten ist, Ende 2024 sind 3.000 Stellen unbesetzt. Als Maßnahmen wurden die Möglichkeiten zur Teilzeit eingeschränkt und Programme für sog. Quer- oder Seiteneinsteiger*innen aufgelegt. Einheitlichen Bedingungen und Qualitätsstandards für die Qualifizierungsmaßnahmen dafür fehlen. <https://www1.wdr.de/nachrichten/landespolitik/lehrermangel-nrw-100.html>

waren das Hauptinteresse von Forschung und Unterrichtspraxis (vgl. etwa Duncker & Popp 1997). Die aktuelle Diskussion um die Fachlichkeit des Unterrichts (vgl. Martens et.al. 2018), mit der die Diskurse um die Beziehung von Fachdidaktik, Pädagogik und Fachwissenschaft neu justiert werden und die Konstruktionen der *Fachlichkeit* zur neuen Leitkategorie werden lässt, hinterlässt bisweilen den Eindruck, als habe es Konzepte des Projektlnerns, z. B. nach Dewey und Kilpatrick, nie gegeben (vgl. z.B. Knoll 2011). Aber, da die Projektarbeit als handlungsorientierte Methode in die Geschichte der Unterrichtsmethoden eingegangen ist, wurde vielleicht übersehen, dass der Reformidee die Überwindung der Proportionierung von Weltzugängen durch die schulischen Fächer zu Grunde lag, und Bezugsnotwendigkeiten zwischen den Fächern in Formen des fächerübergreifenden Arbeitens realisiert wurden. In jedem Fall sind Bezugsnotwendigkeiten zwischen der Fachlichkeit und einer nicht fachlich zerstückelten Welthaltigkeit thematischer Lernangebote für Kinder bis heute aktuell.⁸

3.1 Überfachlichkeit in der schriftsprachlich verfassten Schule

Der pädagogisch geprägte Diskurs zur Konzeptionierung einer Überfachlichkeit schulischen Lernens, der auf die Schulfächer bezogen ist, hat nun in der Unterrichtsforschung eine Wendung genommen, die sich auf die Sprachlichkeit des Unterrichts in den Fächern konzentriert. Nicht mehr mit einem äußeren Blick auf die Aufteilung des Lernens auf Schulfächer soll geforscht werden, sondern die in allen Fächern gebrauchte Sprache wird zum Gegenstand der Analyse von Diskursen des Lehrens und Lernens. Dieser innere Blick auf das, was im Unterricht passiert, führt zu einer an der Sprache interessierten Überfachlichkeit und ist schon vor 20 Jahren beispielsweise von Schleppegrell als *language of schooling* (vgl. Schleppegrell 2004) untersucht und in seiner Spezifik beschrieben worden. Unterricht wird als eine sprachlich konstituierte Realität verstanden.⁹ Verbunden damit ist ein sprachtheoretisch begründeter Unterrichtsbegriff (vgl. z.B. Lüders 2003). Aktuell hat sich die Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung und die Union der deutschen Akademien der Wissenschaften der „Sprache in den Schulen“ (vgl. Bredel & Feilke 2021) diesem überfachlichen Aspekt von Schule und Unterricht erneut gewidmet und die Schulsprache als eine „Sprache im Werden“ (ebd.: 12) charakterisiert.

8 Vor nicht ganz 10 Jahren gab es in der Öffentlichkeit eine aufgeregte Debatte darum, dass Finnland die Schulfächer abschafft. Tatsächlich gab es im Kernlehrplan Ausführungen zur Überbrückung traditionell festgelegter Schulfächer, die konzeptionell an die Projekttidee anknüpfen. Vgl. https://www.bildungsressort.de/bildung-weltweit/faktencheck-schafft-finnland-die-schulfaecher-ab-7513_ger.html

9 Jüngere Beispiele für diese Arbeitsrichtung lassen sich etwa in der Studie von Hee & Pohl (2018) finden, vor allem aber auch in der Studie von Kleinschmidt-Schinke (2018).

Der Leitgedanke aller Beiträge im Berichtsband ist dabei, dass es sich bei der Schulsprache um eine Sprache der Schriftlichkeit handelt, weil die Schule als Institution schriftkulturell ausgerichtet ist und Unterricht und Kommunikation mit Texten funktioniert (vgl. dazu bereits Feilke 2000).

Im Rekurs auf den bildungsssoziologischen Diskurs um die wachsende Ungleichheit von Bildungschancen (vgl. Maaz et al. 2010) geht es in der pädagogischen Forschung ausgehend von einer Soziologie der Praxis (Bourdieu) um den sozialen und kulturellen Habitus, mit dem Unterricht vollzogen und hergestellt wird (vgl. z. B. Bourdieu & Passeron 1971; Gomolla & Radtke 2002; Bourdieu 2005). Die gezielte Betrachtung der Lern- und Bildungsmöglichkeiten von ‚Kindern mit und ohne Zuwanderungshintergrund‘ lässt die Unterschiede in der Lesekompetenz, wie sie oben bereits erwähnt wurden, als strukturelles institutionelles und sprachliches Symptom erscheinen. In allen bildungsssoziologischen Studien wurde in übereinstimmender Tendenz neben anderen Bereichen innerhalb und außerhalb des Bildungssystems schon vor 10-15 Jahren eine „akkumulierte Evidenz für die Existenz ungleichheitsverstärkender Mechanismen bei Gelenkstellen im Bildungssystem“ (Maaz et al. 2010: 28) festgestellt. Zum sprachlichen Problem werden diese Befunde deshalb, weil etwa für den Übergang in die weiterführende Schule vor allem die Benachteiligung von Kindern mit Zuwanderungshintergrund festgestellt wird. Deshalb hat sich in Studien der Ansatz der institutionellen Diskriminierung etabliert (vgl. z. B. Gomolla & Radtke 2002; Dravenu & Groh-Samberg 2008), mit dem seit mehr als 25 Jahren die institutionellen Effekte und Mechanismen von Aussonderungsprozessen und Besonderungen aufgezeigt werden.¹⁰

3.2 Bezugsnötigkeiten und sprachliche Bildung für alle Kinder

Die daraus folgende wissenschaftliche Aufmerksamkeit für die Sprachlichkeit des Unterrichts und der Kinder hat sich in den letzten Jahren dynamisch entwickelt. Von den vielgestaltigen Initiativen sei nur das vor 12 Jahren aufgestellte Programm zur „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund – FörMiG“ (vgl. Gogolin et al. 2011) erwähnt, aus dem die Idee der durchgängigen Sprachbildung hervorgegangen ist. Neben Qualifizierungsprogrammen zur Lehrkräfteprofessionalisierung (z. B. Koch-Priewe & Krüger-Potratz 2016) gibt es Projekte, wie etwa das Hamburger Konzept zur Mehrsprachigkeit als Handlungsfeld interkultureller Schulentwicklung (MIKS), das Professionalisierungs- und Schulentwicklungskonzepte aufeinander abzustimmen sucht. Hohe Aufmerksamkeit hat auch das bereits 2012 auf-

¹⁰ vgl. hierzu ausführlich auch El-Mafaalani (2011), aber auch die Arbeiten von Mecheril et al. (z. B. 2016) sind hier wegweisend.

gelegte Programm „Bildung durch Sprache und Schrift – BiSS“ (vgl. Schneider et al. 2012; Titz et al. 2017) zur unterrichtsintegrierenden Förderung aller Kinder erfahren. Übergreifende Konzepte zur Sprachlichkeit aller Fächer sollten mit Verfahren für einen sprachsensiblen Unterricht realisiert werden, so dass die Arbeit an der Überwindung der strukturellen Benachteiligung von Kindern mit Zuwanderungshintergrund gelingen kann.

Sprachsensibles Unterrichten, z.B. mittels verbaler Modellierungstechniken oder der konsequenten Arbeit mit Sprachvergleichen (vgl. u. a. Kniffka 2012; Leisen 2022), soll dazu führen, dass die schulischen Anforderungen besser bewältigen werden können (Becker-Mrotzek & Woerfel 2020). Sprachsensible Unterrichtsansätze¹¹ sind aktuell in einem systematischen Review nationaler wie internationaler Studien überprüft worden (Höfler et al. 2023). Die meisten Untersuchungen ($n = 38$) zeigen in Teilbereichen des Lernens bessere Effekte als regulärer Fachunterricht, mindestens aber vergleichbare Effekte. Zum Teil sind die Methoden seit mehr als 20 Jahren im Einsatz. Aber die hier soeben vorgetragenen ernüchternden Ergebnisse im Lesen etc. zeigen, dass diese Forschung den langen Weg von der Problemerfassung zur Praxis des Unterrichts nicht zu Ende geht, weil auch hier mit dem eingeschränkten empirischen Blick auf die Methodizität des Unterrichts unklar bleibt, was im Unterricht passiert und wie er vollzogen wird.

Demgegenüber werden Einblicke in die innere Verfasstheit der Kommunikations- und Interaktionsprozesse des Unterrichts bei diskurs- und praxistheoretisch ausgerichteten Arbeiten möglich. Zu erwähnen ist etwa das Projekt „Diskursive Praktiken von Kindern in außerschulischen und schulischen Kontexten“ (DisKo) von der Forschergruppe um Uta Quasthoff, das zu Varianzen in Diskurspraktiken von Kindern und Jugendlichen in Abhängigkeit von der Zugehörigkeit zu sozial weniger oder mehr privilegierten sozialen Klassen gearbeitet hat (vgl. dazu Quasthoff et al. 2021). In dieser Forschung wird nach dem Vollzug kommunikativer Praktiken gefragt, so dass wesentlich klarer wird, wie Unterricht eigentlich stattfindet und wie sich der Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungserfolg in den doings und sayings reproduzieren könnte. So finden sich in Gruppen von Kindern aus privilegierten Klassen mit viel kulturellem und symbolischem Kapital u. a. häufiger kommunikative Praktiken wie Erklären und Argumentieren, die für den Unterrichts- und Schulerfolg eben zentral sind.

Bezugsnotwendigkeiten werden mit schulpädagogisch ausgerichteten ethnographisch und ethnomethodologisch ausgerichteten Arbeiten zu Peer-Interaktionen und zur Sprachlichkeit des Unterrichts bereits realisiert (vgl. dazu

11 Dazu zählen Verfahren z.B. des Translanguaging (Garcia), des Reciprocal Teaching (RT), des Collaborative Strategic Reading (CSR), des Scaffolding nach Gibbons (2002), des Sheltered Instruction Observation Protocol (SIOP), die aktuell z.T. auch von der SWK als Trainingsmethoden empfohlen werden.

beispielsweise Schnitzer et al. 2023). Überfachlich geht es um die Beschreibung vorfindlicher kommunikativer und interaktiver Strukturen und deren Funktion für – um es praxistheoretisch auszudrücken – das *doing peer-group*¹² und die Herstellung von Unterricht. Mit dem Ziel der Weiterführung von Bezugsnotwendigkeiten scheint es sinnvoll, den inneren Blick auf den Unterricht, wie er sich in Interaktions- und Kommunikationsprozessen realisiert, diskurstheoretisch und praxistheoretisch auszudifferenzieren.¹³ Hier sind vor einiger Zeit erste Arbeiten entstanden, die der Frage nach der Rolle von Peer-Interaktionen für den Erwerb pragmatischer und diskursiver Fähigkeiten nachgehen (z. B. Cekaite et al. 2014; Heller & Morek 2015).

3.3 Bezugsnotwendigkeiten und Bildungssprache

Neben dem Ungleichheitsdiskurs hat auch das Selbstverständnis grundlegender Bildung (Einsiedler 2011) für alle Kinder einen Anteil daran, dass die Bestimmung der Rolle und Funktion der Sprache empirisch und institutionell für das Lernen und Lehren in der Grundschule als wichtig erachtet wurde. Die Beziehungsnotwendigkeiten zwischen den Fächern sind bildungstheoretisch mit der Sprachlichkeit des gesamten Schulunterrichts schon länger beantwortet worden. Zur neuen normativen Leitidee ist aktuell in den pädagogischen, fachdidaktischen und bildungspolitischen Diskursen das Konzept der Bildungssprache geworden. Zahlreiche Projekte, die die Bildungssprache fördern sollen, sind dazu aufgelegt worden. Dazu zählt beispielsweise das Projekt „„!!Fach-an-Sprache-an-Fach!!“: Schreibförderung in Deutsch und Mathematik“ (Rossack et al. 2017), das mit der Schreibförderung fachsprachliche Fähigkeiten in den Fächern Deutsch und Mathematik fördern will. Es gibt mithin eine Bezugsnotwendigkeit des sprachlichen und fachlichen Lernens. Sprache wird nicht nur im Deutschunterricht als Medium und in ihren metasprachlichen Beschreibungskonzepten (Grammatik) thematisiert, sondern auch in den Fächern (vgl. Feilke 2013). Mit Wygotski gesprochen: Sprache/n und Schrift/en sind das Werkzeug aller Fächer (vgl. dazu Becker-Mrotzek et al. 2019). Bildungssprache – das ist die ursprüngliche Idee – soll die Ursachen für Bildungsbeneidigung vor allem auch für mehrsprachige Kinder angehen.¹⁴

12 In den Praxistheorien (vgl. Hillebrandt 2014) wird mit dem Ausdruck *doing* die Herstellung und der Vollzug kollektiv geteilter Kulturtechniken betont.

13 Hier ist allerdings auch noch grundlegende Theoriearbeit zu leisten, weil diskurstheoretische Arbeiten unter dem Einfluss der Semiotik an Klassifikationssystemen und Unterscheidungen interessiert sind, praxistheoretische Theorien aber an Netzwerken sozialer Praktiken und den Interpretationsweisen und Wissensordnungen, die mit den Vollzügen entstehen.

14 Prominente Beispiele für bildungssprachliche Einheiten sind etwa komplexe Nominalphrasen („die sich nach unten verjüngende, grau-bläuliche Form“) oder der Gebrauch des Passivs (... wird an diesen Merkmalen erkennbar) (vgl. dazu Feilke 2012).

Statt eines defizitorientierten Ansatzes, der die Schüler*innen, Kinder und ihre Familien mit ihrer Herkunftssprache für Bildungsversäumnisse verantwortlich macht, sollen die defizitären sprachlichen Bedingungen im Unterricht in allen Fächern in den Vordergrund gerückt werden. Bildungssprache, so ist die Hoffnung der Protagonisten, ermöglicht die Teilhabe an mündlicher und schriftlicher Kommunikation im Kontext von Bildungsprozessen für alle Lernenden gleichermaßen. Bildungssprachliche Lerngelegenheiten müssen für alle Kinder in allen Fächern geschaffen werden, weil, so die Erwartungen, mit Bildungssprache mentale Konzepte aufgebaut werden und ein konzeptionelles Verständnis komplexer und abstrakter Zusammenhänge in allen Schulfächern möglich wird (vgl. dazu Leisen 2017). Mit einer erworbenen Bildungssprache können Fachtexte gelesen und verstanden werden. Für Unterrichtsgespräche sind bestimmte sprachliche Ressourcen erforderlich, die erworben werden, indem Unterrichtsgespräche durchgeführt werden.

Bezugsnotwendigkeiten zwischen dem neuen normativen Konzept und der Sprachlichkeit der Kinder sind nun in der Weise gegeben, dass angesichts der Krisenlage, in der sich die Grundschulen befinden, das Umschlagen von gleichen Bildungschancen in traditionelle kompensatorische Spracherziehung gegeben sein könnte. Statt erweiterter Sprachhandlungsmöglichkeiten finden sich die Lernenden in einem neuen Sprachregime der Grundbildung aller Kinder wieder. Angesichts der Lernverhältnisse an Grundschulen schlägt sprachliche Teilhabe in sprachliche Kontrollzwänge um. Im Rücken des Konzepts von mehr Bildungsgerechtigkeit entstünden institutionelle Zwänge und spezifische Prozessstrukturen im Unterricht, weil die blinden Flecken und inhärenten Grenzen der ursprünglich deskriptiven Analyse der Unterrichtssprache in Schulen in Deutschland nicht gesehen werden.

Dabei wird die Möglichkeit von Rückschlägen des Konzepts profiliert vorge tragen und gesehen. Vesna Bjegač und Michael Holzmayer (2022) beispielsweise haben die Texte mit Unterrichtsvorschlägen zur Sprachförderung und Bildungssprache in fachdidaktischen Zeitschriften untersucht. Die Unterrichtsvorschläge, so mussten sie feststellen, beziehen sich lediglich auf eine Bildung in der deutschen (Bildungs-)Sprache. Mit dieser Gleichsetzung von Sprach- und Deutschförderung tritt die deutsche (Bildungs-) Sprache als legitime Sprache der Schule in Erscheinung, andere Sprachen werden auf diese Weise implizit als irrelevant erklärt. Ferner lassen sich Zuschreibungen zu plurilingualen Kindern finden, die auf eine Vermischung von natio-ethno-kulturellen (Mecheril 2010) und sprachlichen Kategorien hindeutet. Hinzu kommt, dass die Funktionalität der Bildungssprache für Prozesse der Wissensaneignung postuliert wird, ohne zu hinterfragen, ob dies in jeder Situation der Fall ist und inwieweit andere Sprache(n) nicht ähnliche Funktionen übernehmen können (vgl. für die Naturwissenschaften beispielsweise Tajmel 2017).

Die Besonderung der Migration, die bei der Vernetzung verschiedener Differenzkategorien im pädagogischen Diskurs zu Bildungssprache zu beobachten ist, sehen auch die Deutschdidaktiker Haueis und Lösener (2022) kritisch. Sie werfen in ihrer theoretischen Untersuchung zur Sprachlichkeit des literarischen Lernens einen kritischen Blick auf die Konzepte der Bildungssprache und arbeiten heraus, dass die Anerkennung sprachlicher Heterogenität sich vor allem aufgrund von Defizitzuschreibungen eher ausgrenzend als integrierend auswirkt. Haueis und Lösener schreiben:

„In diesem Rahmen (nämlich dem institutionell gesetzten Denk- und Handlungsraum, NK) besteht die kompensatorische Modellierung von ‚Bildungssprache‘ in der Bestimmung eines Registers, das schriftlich wie mündlich den Normen der Standardsprache und funktional den sprachlichen Anforderungen in Bildungseinrichtungen, Wissenschaft, Politik und Arbeitswelt entspricht. Das ist (...) im Grund die Fortschreibung von sprachlichen Kennzeichen, die seit Jahrzehnten der Markierung von Defiziten dienen“ (Haueis & Lösener 2022: 126).

Die Kritik mündet schließlich in dem Vorwurf, dass die Ursachen sprachlicher Differenzen auf subjektive Defizite (hier: ‚Migrationshintergrund‘, Alltagssprache, Mischsprache etc.) reduziert werden, wodurch die Gefahr bestehe, dass sich Ungleichheiten, Stereotypen und Sprachregime reproduzieren können, während zugleich die strukturelle Ebene des sprachlichen Feldes der Schule vernachlässigt werde.

Zwischenfazit: Die Bezugsnotwendigkeiten zwischen den Fächern werden mit der pädagogischen und fachlichen Aufmerksamkeit auf die schriftlich verfasste Schule und die damit verbundene Sprachlichkeit in unterschiedlichen Diskurslinien, aber letztlich doch übereinstimmend gesehen. Einigkeit besteht darin, dass Unterricht nicht nur von außen mit Blick auf seine Wirkungen und Effekte (den berühmten Output) untersucht werden kann. Nötig ist vielmehr der Blick in den Unterricht und die Formen und Prozesse von Kommunikation und Interaktion. Weniger Übereinstimmung gibt es darin, dass mit dem prominenten Sprachkonzept der Bildungssprache Schüler*innen, die neben dem Deutschen weitere Sprachen sprechen, undifferenziert erneut als Problem in Erscheinung treten, müssen sie doch nicht nur die deutsche Sprache erlernen, sondern darüber hinaus auch noch die Bildungssprache bzw. Unterrichtssprache. Zu wenig gesehen wird, dass die Lernverhältnisse an den Grundschulen von sprachlichen Machtverhältnissen gekennzeichnet sind. So sind Sprechgebote in Grundschulen bis heute verbreitet, wie das Dokument eines Kindes sinnfällig macht, das einen Artikel aus dem SPIEGEL vom August 2020 illustriert.

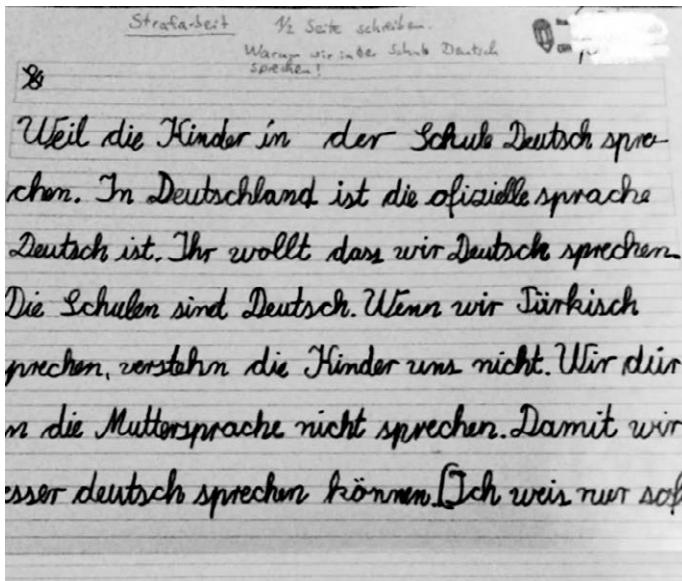


Abb. 2: Faksimile eines Kindertextes, Strafarbeit: Warum wir Deutsch sprechen
(aus: DER SPIEGEL v. 28.08.2020).

Die Strafarbeit der Drittklässlerin in Baden-Württemberg zeigt, dass die Bringenschuld zur Erarbeitung von Teilhabe, zum Verstehen von Texten und Unterrichtsinhalten den einzelnen Schüler*innen zugeschrieben wird. Merkmale der Schüler*innen und ihrer Familien, wie Migration oder eine sogenannte Bildungsferne und ihre negativen Auswirkungen auf das Beherrschen der deutschen Bildungssprache, werden so anstelle von institutionellen Faktoren und trotz gegenteiliger Intention als Ursache für mangelnde Bildungsteilhabe zur machtvollen schulischen Sprachideologie.

4 Subjektivität in den Bezugsnotwendigkeiten von Forschung und Unterrichtspraxis

Bezugsnotwendigkeiten gibt es schließlich – drittens – zwischen der Forschung zum Grundschulunterricht und dessen Praxis. Die Notwendigkeit, die Art und Weise des Bezugs zu bedenken und zu wissenschaftlichen Aussagen zu gelangen, ergibt sich – trivialerweise – aus dem Umstand, dass Forschungen zum Unterricht in letzter Instanz auf Veränderungen des Unterrichts aus sind und an einer gelingenden Schul- und Unterrichtsentwicklung ein genuines Interesse haben. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische

Forschungen sind eingebunden in ein wissenschaftliches Selbstverständnis in praktischer Absicht. So sind etwa die Initiativen zum „Bildungsmonitoring“ und „Bildungscontrolling“ (Böttcher et al. 2008) keineswegs nur an einer „indikatoren gestützten Bildungsberichterstattung“ (Döbert 2008) interessiert, sondern auch an der Herstellung von „Steuerungswissen“ (Dedering & Bos 2008), mit dem die Schule und der Unterricht verändert werden kann. Auch das Steuerungswissen wird nicht interesselos zur Verfügung gestellt, sondern für Reforminitiativen genutzt, die von wissenschaftlicher Seite mit jeweils den Ergebnissen ihrer Forschung begründet werden.

In der Grundschule ist dieser Zusammenhang aktuell beobachtbar – etwa in der oben bereits erwähnten Auseinandersetzung um den Umgang mit den Ergebnissen der Leistungsstudien zum Lesen, Rechtschreiben und Zuhören der Kinder. Dieser Zusammenhang von Studien des IQB und den Gutachten der SWK und den damit verbundenen Reforminitiativen ist etwa von Torssten Eckermann als einseitig kritisiert worden mit der Folge der Begünstigung einer pädagogischen Monokultur (vgl. Eckermann 2024). Der Grundschulpädagoge sieht mit der Ausrichtung von Empirie auf Evidenz, mit der Fokussierung der Analysen auf Diagnostik und der Standardisierung von Zielen die Gefahr von nicht intendierten Nebenfolgen. Die entstehen seiner Auffassung nach dadurch, dass beispielsweise eine Homogenität aller Kinder angenommen wird, weil unterstellt wird, dass alle ohne Ausnahme von Testungen und Diagnostik profitieren. Seine Kritik ist auch so zu lesen, dass die Grenzen der Wissenschaft, mit der Bildungsmonitoring ermöglicht wird, nicht klar genug markiert werden, und das implizierte Vorverständnis zur Ermittlung von wissenschaftlichen Daten und Verfahren der Leistungsmessung zur einzigen Möglichkeit für wissenschaftliche Aussagen zur Förderung von Kindern im Grundschulunterricht verallgemeinert wird.

Nötig erscheint es jedoch, den Zusammenhang von Unterrichtsforschung und Unterricht nicht nur mit einem äußeren Zugriff auf Schule und Unterricht zu konzeptionieren, sondern ihn um den inneren Blick auf die Akteure, die den Unterricht herstellen, zu erweitern. Das Konzept des wissenschaftlichen Zusammenhangs von Unterrichtsforschung und Unterrichtspraxis hätte als theoretischen Kern die Subjektivität von Kindern und Lehrkräften. Deren Selbst- und Fremdpositionierungen in Unterricht und Schule wären so zu erforschen, dass sie als Akteure und Subjekte sichtbar werden. Das damit verbundene Forschungsparadigma kann am Schluss der Ausführungen hier nur grob und sehr holzschnittartig angedeutet werden, wobei ich die Sicht hier auf das schulische Lesen und Schreiben einschränke.

Mit der sozialen Praxis des schulischen Schreibens und Lesens der Kinder gehen Selbstinterpretationen und Kultivierungen einher, die als Erfahrung subjektiv verfasst sind und bisweilen hoch emotional affiziert erscheinen so-

wie Bestandteil der sinnhaften Welt von Schule, Unterricht und sprachlicher Bildung sind. *Doing literacy* würde die soziologische Praxistheorie dazu sagen. Damit soll betont werden, dass das Schreiben und Lesen weder vom Individuum ausgeht und sich etwa im ‚Kopf des Kindes‘ abspielt noch von den Normen literaler Texte und schulsprachlichen Sprechweisen. Beim Schreiben und Lesen im Unterricht sind innere Zustände in das literale Tun eingebettet. Unterrichtliches Schreiben und Lesen wird mithin erst mit Blick auf interaktive, situative, alltagskulturelle und historische Konstellationen angemessen verstanden. Pointiert lässt sich sagen: Unterrichtliches Schreiben und Lesen mit Kindern ist ein kultureller Erfahrungsraum des Literalen, der durch Zeitchlichkeit (Unterrichtsstunden), Affektivität (Psyche, Leiblichkeit) und Narrativität (kulturell vermittelte Deutungs- und Bewertungsprozesse) gerahmt ist. Noch einmal anders gesagt: Beziehungsnotwendigkeiten von Forschung und Unterrichtspraxis setzen in der Logik dieser Forschung ein wissenschaftliches Selbstverständnis voraus, das an der Perspektive von Kindern auf den Unterricht ausgerichtet ist (vgl. Kruse 2022).

5 Fazit: Annoncen subjektorientierter Forschung

Die Bezugsnotwendigkeiten einer perspektivreichen Grundschulbildung für alle Kinder haben, folgt man den vorstehenden Überlegungen, ein bestimmtes (Sollens-)Profil: Sie müssen gedacht werden mit Blick auf die Handlungsmöglichkeiten von Kindern in der Institution Grundschule, sie müssen von der mitgebrachten Sprachlichkeit der Kinder her konzeptioniert werden und schließlich muss, sollen die Bezugsnotwendigkeiten realisiert werden, bei den Bezügen von Forschung und Unterrichtspraxis die Subjektivität der Kinder und aller Beteiligten in Rechnung gestellt werden. In der Konsequenz heißt das, dass die Grenzen und Begrenzungen von Forschungen, die sich von außen auf Schule und Unterricht richten, deutlich markiert werden müssen. Ebenso gälte es, beim Blick auf die Akteure jeweils die Limitierungen der Forschung zu bedenken. Am Schluss lediglich einige kurзорische Verweise, die lediglich in Form von Überschriften andeuten können, dass es hier ein Forschungsparadigma gibt, das mit kulturanthropologisch verbundenen Traditionslinien verbunden ist und dessen Relevanz in der fachdidaktischen Unterrichtsforschung als Ergänzung des kontrollwissenschaftlichen Kompetenz-Paradigmas dringend gestärkt werden muss. Freilich besitzen die Ansätze unterschiedliche Logiken und sind in ihrer Entstehung und mit ihren Kategorien theoretisch teils sehr divers begründet.¹⁵ Sie eint aber ein Denken,

¹⁵ Vgl. dazu aus Sicht der Kritischen Psychologie die Untersuchung von Markard (1991) zur Methodik subjektwissenschaftlicher Forschung.

das nicht mit statistischen Berechnungsverfahren zu Erkenntnissen über die Entstehung, den Vollzug und die Wirksamkeit von Unterricht zu gelangen versucht, sondern mit dem interpretativen Durcharbeiten von Beobachtungen, zu denen es sich überlagernde Schlussfolgerungen, Vorannahmen und Denkweisen gibt, mit denen die Sinnhaftigkeit des unterrichtlichen Geschehens rekonstruiert werden kann.

So ist eine an der Subjektivität des Bezugs von wissenschaftlicher Forschung und Unterrichtspraxis ausgerichtete Arbeit in kulturanthropologischen Konzepten, wie sie von Clifford Geertz (1973) begründet wurden, auffindbar. Dies deshalb, weil sich dessen Methodologie der ‚Dichten Beschreibung‘ u. a. an der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit aller Beteiligten im Forschungsprozess ausrichtet. Unterricht ist weniger etwas, das sich über die Messbarkeit von individuellen Merkmalen der Beteiligten (Kompetenz, Professionalität) erforschen lässt, sondern über die Untersuchung der „selbstgesponnenen Bedeutungsgewebe“ (Geertz 1994: 9), die mit den Praktiken im Unterricht hergestellt und im Forschungsprozess rekonstruiert und zur gemeinsamen Bedeutungssuche werden.

Eine zweite Traditionslinie, die Bezugsnotwendigkeit von Forschung und Unterrichtspraxis im Horizont der Subjektivität der Beteiligten realisiert, ist beim Rückgriff auf Arbeiten der Grounded Theory möglich, die im Selbstverständnis methodologisch u. a. als Mitforschungskonzept verstanden werden können (vgl. Glaser & Strauss 1967). Diese Arbeitsrichtung findet eine methodologische Ausdifferenzierung in Konzepten der Praxisforschung, wie sie etwa in der Kritischen Psychologie (vgl. Markard 2000) entwickelt wurden. In Projekten der Praxisforschung werden die Beforschten systematisch in Frageentwicklung, Erhebung, Auswertung und Interpretation einbezogen. Dies ist mehr als eine bloße kommunikative Validierung durch Befragte, denn es geht hier darum, in der Generierung der Fragestellung und der angemessenen Erhebung bereits die Perspektive der Mitforschenden einzunehmen. Uneingelöst bleibt allerdings der Versuch der Forschung gleichsam auf Augenhöhe immer dann, wenn von Seiten der Wissenschaft ein begriffliches Instrumentarium Verwendung findet, das den Beforschten unbekannt ist. Es handelt sich schlichtweg nicht um ein hierarchiefreies Zusammentreffen von Subjekten.

Ein dritter Zugriff besteht in Forschungswerkstätten, die neben verbalem Erhebungsmaterial auch visuelle Artefakte herstellen und interpretieren. Orientieren könnte man sich methodologisch beispielsweise am Innsbrucker Vigettenforschungsprojekt um Michael Schratz et al. (2012).

Und nicht zuletzt könnte auch geprüft werden, inwieweit Ansätze des design based research, wie sie seit Jahren etwa von der Forschergruppe um Gabi Reinmann (2005) betrieben wird, geeignet sind, Bezugsnotwendigkeiten zwischen Forschung und Unterrichtspraxis zu realisieren, weil sie im Selbstverständnis

auf iterativen Bildungsinterventionen beruhen, mit denen sich im Unterricht etwas ändern kann. Entsprechende Ansätze werden in der Deutschdidaktik derzeit intensiv entwickelt und ausgearbeitet (vgl. Dube & Dannecker 2024).

Literatur

- Anders, Petra; Brinkmann, Malte; Cietrich, C. & Breidbach, Stephan (2023): Berliner Erklärung und Offener Brief gegen eine Verengung des Bildungsdiskurses, <https://offenerbriefbildungs-forschung.wordpress.com/2023/04/18/berliner-erklaerung-und-offener-brief-gegen-eine-ver-engung-des-bildungsdiskurses/> [letzter Zugriff am 26.05.25].
- Becker-Mrotzek, Michael (2023): Es braucht eine gesellschaftlich relevante deutschdidaktische Forschung: Beitrag zur Debatte „Braucht es eine gesellschaftlich offensivere Deutschdidaktik?“. Didaktik Deutsch, Heft 55. <https://doi.org/10.21248/dideu.688>
- Bjegač, Vesna; Holzmayer, Michael (2022): Bildungssprache in Differenz – Eine intersektionale Perspektive auf das Konzept der Bildungssprache. In: Akbaba, Y.; Buchner, T.; Heinemann, A. M.B.; Pokitsch, D. & Thoma, N. (Hrsg.) (2022): Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen. Interdisziplinäre und intersektionale Betrachtungen. Wiesbaden: Springer VS, 299–321.
- Böttcher, Wolfgang, Bos, Wilfried, Döbert, Hans & Holtappels, Heinz Günter (Hrsg.) (2008): Bildungsmonitoring und Bildungscontrolling in nationaler und internationaler Perspektive. Münster: Waxmann.
- Bühler-Niederberger, Doris (?2020): Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume. Weinheim; Basel: Beltz Juventa.
- Cekaite, Asta; Blum-Kulka, Shoshana; Grover, Vibeke (2014): Children's peer talk and learning: Uniting discursive, social, and cultural facets of peer interactions: Editors' introduction. In: Cekaite, A.; Blum-Kulka, S.; Grøver, V.; Teubal, E. & Yellin, D. (Hrsg.) (2014): Children's Peer Talk. Cambridge: Cambridge University Press, 3 – 20.
- Dederling, Kathrin; Bos, Wilfried (2008): Internationale Schulleistungsstudien und Schulleistungs- tests – eine Einführung. In: Böttcher, W.; Bos, W.; Döbert, H. & Holtappels, H.G. (Hrsg.) (2008): Bildungsmonitoring und Bildungscontrolling in nationaler und internationaler Perspektive. Münster: Waxmann, 177 – 182.
- Döbert, Hans (2008): Indikatorengestützte Bildungsberichterstattung – eine Einführung. Münster: Waxmann, 13 – 18.
- Dravenu, Daniel; Groh-Samberg, Olaf (2008): Bildungsbenachteiligung als Institutioneneffekt. Zur Verschränkung kultureller und institutioneller Diskriminierung. In: Berger, P. A.; Kahlert, H. (Hrsg.) (2008): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim: Beltz/Juventa, 103-129.
- Dube, Julianne; Dannecker, Wiebke (Hrsg.) (2024): Design-Research in der Deutschdidaktik Entwicklung, Erprobung und theoretische Konzeptualisierung fachdidaktischer Innovationen. Sprachlich-Literarisches Lernen und Deutschdidaktik, Heft 11. <https://doi.org/10.46586/SLLD.305>
- Duncker, Ludwig; Popp, Walter (Hrsg.) (1997). Über Fachgrenzen hinaus – Chancen und Schwierigkeiten des fächerübergreifenden Lehrens und Lernens. Band 1: Grundlagen und Begründungen. Heinsberg: Dieck.
- Eckermann, Torsten (2024): IQB und SWK und ihr Beitrag zur Reform der Grundschule – Befindet sich die evidenzbasierte Reform in der Krise oder führt sie aus ihr heraus? Zeitschrift für Grundschulforschung, Heft 17, 285–299. <https://doi.org/10.1007/s42278-024-00210-8>
- Einsiedler, Wolfgang (2011): Grundlegende Bildung. In: Einsiedler, W. (Hrsg.) (2011): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 211-219.

- El-Mafaalani, Aladin (2011): Bildungsungleichheit im Wohlfahrtsstaat. Statussicherung als kraftvolle Traditionslinie in der deutschen Bildungs-, Familien- und Sozialpolitik. Zeitschrift für Sozialpädagogik, Jg. 9, Heft 3, 283–305.
- Feilke, Helmuth (2000): Wege zum Text. Praxis Deutsch, 27 Jg., Heft 161, 14–22.
- Feilke, Helmuth (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. Praxis Deutsch, Heft 39, 4–13.
- Feilke, Helmuth (2013): Bildungssprache und Schulsprache am Beispiel literal-argumentativer Kompetenzen. In: Becker-Mrotzek, M.; Schramm, K.; Thürmann, E. & Vollmer, H. (Hrsg.) (2013): Sprache im Fach. Münster: Waxmann, 113–130.
- Gabler, Katrin; Henschel, Sofie; Hardy, Ilonca; Sontag, Christine & Hepp, Brigit (2024). Sprachförderliches Unterrichten im Sachunterricht der Grundschule. ZfG, Heft 17, 87–110. <https://doi.org/10.1007/s42278-024-00191-8>
- Gailberger, Steffen; Pohlmann, Britta; Reichenbach, Laura; Thonke, Franziska & Wolters, Jonna (2021): Zum nachhaltigen Einfluss von Lautleseverfahren auf Leseflüssigkeit, Leseverständnis, Rechtschreibung sowie Kompetenzen jenseits des Deutschunterrichts. In: Gailberger, S.; Sapok, C. (Hrsg.): Weiterführende Grundlagenforschung in Lesedidaktik und Leseförderung: Theorie, Empirie, Anwendung. Sprachlich-Literarisches Lernen und Deutschdidaktik. Bochum: Universitätsbibliothek der Ruhr-Universität Bochum, 167–192.
- Geertz, Clifford (1994): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt: Suhrkamp.
- Glaser, Barney; Strauss, Anselm (1967): The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research. New York: Aldine de Gruyter.
- Habermas, Jürgen (1981): Erkenntnis und Interesse. Mit einem neuen Nachwort. Frankfurt: Suhrkamp.
- Haueis, Eduard; Lösener, Hans (2022): Die sprechbare Schrift – Zur Sprachlichkeit des literarischen Lernens im Deutschunterricht. Frankfurt: P. Lang.
- Hee, Katrin; Pohl, Thorsten (2018): Lernbezogene Klassengespräche. Zur Sprache im Unterricht. In: Proske, M.; Rabenstein, K. (Hrsg.) (2018): Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 259–280.
- Heinzel, Frederike (Hrsg.) (2025): Methoden der Kindheitsforschung. Weinheim/Basel: Beltz.
- Heller, Vivien; Morek, Miriam (2015): Unterrichtsgespräche als Erwerbskontext: Kommunikative Gelegenheiten für bildungssprachliche Praktiken erkennen und nutzen. Leseform.ch, 24. Jg., Heft 3. <https://doi.org/10.58098/lffi/2015/3/548>
- Höfler, Martha; Woerfel, Till; Vasylyeva, Tetyana & Twente, Leonie (2023): Wirkung sprachsensibler Unterrichtsansätze – Ergebnisse eines systematischen Reviews. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 27, 449–495. <https://doi.org/10.1007/s11618-023-01214-3>
- Hüstel, Dirk (2025): Das wissenschaftliche Verstehen von Kindern. In Heinzel, F. (Hrsg.) (2025): Methoden der Kindheitsforschung. Weinheim/Basel: Beltz, 64–89.
- Kleinschmidt-Schinke, Katrin (2018): Die an die Schüler/-innen gerichtete Sprache (SgS) – Studien zur Veränderung der Lehrer/-innensprache von der Grundschule bis zur Oberstufe. Berlin, Boston: de Gruyter.
- Knoll, Michael (2011): Dewey, Kilpatrick und „progressive“ Erziehung. Kritische Studien zur Projektpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Koch-Priewe, Barbara; Krüger-Potratz, Marianna (2016): Qualifizierung für sprachliche Bildung – Programme und Projekte zur Professionalisierung von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften. Münster: Waxmann.
- Kruse, Norbert; Reichardt, Anke & Riegler, Susanne (2021): Materialität des Schräferwerbs. Herausforderungen für die Forschung zum Schreiben- und Lesenlernen. Berlin: ESV.
- Kruse, N. (2022): Forschungen zu Perspektiven von Kindern auf den Deutschunterricht in der Grundschule. In: Bennewitz, H.; Boer, H. de & Thiersch, S. (Hrsg.) (2022): Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern. Münster: Waxmann, 340–349.

- Lange, Imke (2019): MIKS – ein inklusives Professionalisierungs- und Schulentwicklungskonzept im Handlungsfeld Mehrsprachigkeit – In: QfI – Qualifizierung für Inklusion 1. Online verfügbar unter: <https://www.qfi-oz.de/index.php/inklusion/article/view/20/10> [letzter Zugriff am 24.09.2025].
- Langemeyer, Ines (2023): Anthropogenese und Kindheit – Grundfragen einer subjektwissenschaftlichen Forschung. Forum Kritische Psychologie – Neue Folge, Heft 5, 62-83. <https://doi.org/10.58123/aliceopen-695-5>
- Leisen, Josef (2017): Handbuch zur Fortbildung im sprachsensiblen Fachunterricht. Stuttgart: Klett.
- Leisen, Josef (2022): Sprachbildung und sprachsensibler Fachunterricht in den Naturwissenschaften. Stuttgart: Kohlhammer.
- Leiß, Dominik; Plath, Jennifer (2020): „Im Mathematikunterricht muss man auch mit Sprache rechnen!“ – Sprachbezogene Fachleistung und Unterrichtswahrnehmung im Rahmen mathematischer Sprachförderung. Journal für Mathematik-Didaktik, 2. Jg., Heft 2, 191-236. <https://doi.org/10.1007/s13138-020-00159-y>
- Lorenz, Ramona; McElvany, Nele; Schilcher, Andreas & Ludewig, Ulrich (2023): Lesekompetenz von Viertklässlerinnen und Viertklässlern im internationalen Vergleich: Testkonzeption und Ergebnisse von IGLU 2021. In: McElvany, N.; Lorenz, R.; Frey, A.; Goldhamer, F.; Schilcher, A. & Stubbe, T.C. (Hrsg.) (2023): Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre. Münster: Waxmann, 53 – 86.
- Ludewig, Ulrich; Becher, Laura; Müller, Alissa & McElvany, Nele (2023): IGLU 2021 kompakt. Studienergebnisse, effektive Leseförderung und Umsetzung in die schulische Praxis. Münster: Waxmann.
- Lüders, Manfred (2003): Unterricht als Sprachspiel. Eine systematische und empirische Studie zum Unterrichtsbegriff und zur Unterrichtssprache. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Maaz, Kai; Baumert, Jürgen & Trautwein, Ulrich (2010): Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In: Krüger, H.-H.; Rabe-Kleberg, U.; Kramer, R.-T. & Budde, J. (Hrsg.) (2010): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden: Springer, 69-102.
- Markard, Morus (1991): Methodik subjektwissenschaftlicher Forschung. Jenseits des Streits um quantitative und qualitative Methoden. Hamburg/Berlin: Argument.
- Markard, Morus (2000): Kritische Psychologie: Methodik vom Standpunkt des Subjekts. Forum Qualitative Sozialforschung, 1. Jg., Heft 2, 1-14.
- McElvany, Nele; Lorenz, Ramona; Frey, Andreas; Goldhamer, Frank; Schilcher, Anita & Stubbe, Tobias C. (2023): IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre. Münster: Waxmann.
- McElvany, Nele (2024): Lesekompetenz: Über den aktuellen Stand einer Schlüsselkompetenz, Fragen der Bildungsgerechtigkeit und die Relevanz für Hochschulen. Forschung & Lehre, 31. Jg., Heft 8, 580-584.
- Mecheril, Paul (2016): Migrationspädagogik: ein Projekt. In: Mecheril, P. (Hrsg.) (2016): Handbuch: Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz, 8- 31.
- Reinmann, Gabi (2005). Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. Unterrichtswissenschaft, 33. Jg, Heft 33, 52-69.
- Prediger, Susanne; Erath, Kristin; Weinert Hendrike & Quabeck Kim (2022). Only for Multilingual Students at Risk? Cluster-Randomized Trial on Language-Responsive Mathematics Instruction. Journal for Research in Mathematics Education, 53 Jg., Heft 4, 255-276.
- Quasthoff, Uta; Heller, Vivien & Morek, Miriam (Hrsg.) (2021): Diskurserwerb in Familie, Peer-group und Unterricht. Passungen und Teilhabechancen. Berlin: de Gruyter.

- Roberts, Garrett J.; Dumas, Denis G.; McNeish, Daniel & Coté, Brooke (2021): Understanding the Dynamics of Dosage Response: A Nonlinear Meta-Analysis of Recent Reading Interventions. *Review of Educational Research*, Heft 92, 209–248. <https://doi.org/10.3102/00346543211051423>
- Schleppegrell, Mary J. (2004): The language of schooling. A functional linguistics perspective. Erlbaum: Mahwah NJ.
- Schratz, Michael; Schwarz, Johanna F. & Westfall-Greiter, Tanja (2012): Lernen als bildende Erfahrung, Vignetten in der Praxisforschung, Mit einem Vorwort von Käte Meyer-Drawe und Beiträgen von Horst Rumpf, Carol Ann Tomlinson, Mike Rose u.a. Innsbruck: Studienverlag.
- Schwippert, Knut; Neumann, Astrid & Leiß, Dominik (2016): Das Projekt „Fach-an-Sprache-an-Fach“. Aufbau bildungssprachlicher Prozeduren durch adaptive Aufgaben im Deutsch- und Mathematikunterricht. In: Koch-Priewe, B.; Krüger-Potratz, M. (Hrsg.) (2016): Qualifizierung für sprachliche Bildung. Programme und Projekte zur Professionalisierung von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften. Münster; New York: Waxmann, 82-97.
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) (2022). Basale Kompetenzen vermitteln – Bildungschancen sichern. Perspektiven für die Grundschule. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK). Online verfügbar unter: <http://dx.doi.org/10.25656/01:25542> [letzter Zugriff am 24.09.2025].
- Tajmel, Tanja (2017): Naturwissenschaftliche Bildung in der Migrationsgesellschaft. Grundzüge einer reflexiven Physikdidaktik und kritisch-sprachbewussten Praxis. Wiesbaden: Springer VS.
- Titz, Cora; Geyer, Sabrina; Ropeter, Anna; Wagner, Hanna; Weber, Susanna M. & Hasselhorn, Marcus (Hrsg.) (2017): Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln. Stuttgart: Kohlhammer.
- Zirfas, Jörg (2016/2015): Die Arena der Kulturellen Bildung. Ein analytisches Modell. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/arena-kulturellen-bildung-analytisches-modell> [letzter Zugriff am 15.01.2022].

Autor

Kruse, Norbert, Prof. Dr., Professor (i.R.) für Deutschdidaktik mit dem Schwerpunkt Grundschule an der Universität Kassel und Gastprofessor an der FU Berlin für Didaktik Deutsch – Sprachliche und kulturelle Bildung

Priska Sprenger

Die Frage nach dem „Warum?“

Über die Bedeutung von Prozessen und Strukturen – nicht nur beim Mathematiklernen

Abstract

Prozessbezogene Kompetenzen spielen beim (Mathematik-)Lernen eine wichtige Rolle. Bei einem aktiv-entdeckenden Mathematikunterricht, in dem die Kinder mathematisch tätig sind, nimmt die Frage „Warum?“ eine Schlüsselrolle ein, wenn es darum geht, prozessbezogene Kompetenzen, wie beispielsweise mathematisches Argumentieren, zu erwerben. Verschränkt mit inhaltlichen Kompetenzen prägen die prozessbezogenen Kompetenzen mathematisches Lernen. Im Artikel wird das Wahrnehmen und Nutzen von Strukturen als Basiskompetenz und zentrale Voraussetzung für ein erfolgreiches Rechnenlernen in den Fokus gerückt. Anhand der Ergebnisse einer Studie, bei der Strukturierungsprozesse von fünfjährigen Kindergartenkindern untersucht werden, wird deutlich, dass Kinder im letzten Kindergartenjahr bereits Mengen in Teilmengen wahrnehmen und diese Strukturierungen in Form von (abgeleiteten) Faktenwissen zur Anzahlbestimmung einer Menge nutzen können. Ihr Reichtum an Strategien, welche auf visueller Mengenebene weitgehend identisch sind mit vielen nicht-zählenden Rechenstrategien von Grundschulkindern, wird erst durch die Fragen nach dem „Warum?“ sichtbar. Durch diese Frage liegt der Fokus auf dem Lösungsweg der Kinder (nicht auf der korrekten Lösung) und sie werden zum Weiterdenken angeregt.

Schlüsselwörter: Prozessbezogene Kompetenzen, natürliche Differenzierung, Strukturierungsprozesse, Strukturwahrnehmung, frühe mathematische Bildung.

1 Prozessbezogene Kompetenzen

In der Grundschule nehmen prozessbezogene Kompetenzen beim Lernen eine zentrale Rolle ein. Dies wird beispielsweise in den Bildungsstandards des Kultusministeriums (KMK 2022a: 8) für das Fach Deutsch besonders hervorgehoben: „Diese prozessbezogenen Kompetenzen [Sprechen und Zuhören, Schreiben, Lesen] sind fachbezogen wie überfachlich bedeutsam.“ Die hier hervorgehobene überfachliche Bedeutsamkeit spiegelt sich dementsprechend auch in den prozessbezogenen Kompetenzen für das Mathematiklernen (z. B. mathematisches Kommunizieren, Argumentieren, Problemlösen, Darstellen und Modellieren (KMK 2022b)) wider. Beispielsweise sind die Kompetenzen *Sprechen und Zuhören* auch Bestandteile des mathematischen Kommunizierens und Argumentierens. Darüber hinaus verdeutlichen die genannten Kompetenzen den Prozessaspekt der Mathematik. Die Frage nach dem „Warum?“ spielt dabei eine ganz zentrale Rolle (Benz et al. 2024). Hierdurch wird eine essentielle Facette der Mathematik hervorgehoben: das mathematische Tätigsein. Hans Freudenthal (1982: 140, eigene Hervorhebungen) bringt diesen Gedanken sehr treffend auf den Punkt:

Mathematik ist keine Menge von Wissen. Mathematik ist eine Tätigkeit, eine Verhaltensweise, eine Geistesverfassung, die man sich handelnd erwirbt, und vor allem die Haltung, keiner Autorität zu glauben, sondern immer wieder ‚warum‘ zu fragen. Eine Geisteshaltung lernt man aber nicht, indem einer einem schnell erzählt, wie er sich zu benehmen hat. Man lernt sie im *Tätigsein*, indem man Probleme löst.

Die prozessbezogenen Kompetenzen werden durch dieses Tätigsein ausgedrückt. Und dieses mathematische Tätigsein wiederum impliziert, dass es beim Mathematiklernen um eine aktive Auseinandersetzung zwischen Menschen geht: zwischen den Lernenden und den Lernbegleitenden. Der Erwerb prozessbezogener Kompetenzen ist nicht Selbstzweck, sondern neben den inhaltlichen Kompetenzen eine wesentliche Grundlage für das Mathematiklernen. Folglich liegt der Fokus des Mathematiklernens auf dem Prozess der Lösungsfundung und nicht primär auf der Korrektheit des Ergebnisses (vgl. Padberg & Benz 2021; Wartha & Schulz 2012). Es geht dabei um ein aktiv-entdeckendes Lernen und das Verständnis mathematischer Konstrukte (z. B. Schipper, Ebeling & Dröge 2015; Wittmann 1990).

Die prozessbezogenen Kompetenzen werden nicht nur national, sondern auch international als sehr bedeutsam für das Mathematiklernen angesehen und wurden deshalb in vielen Bildungsplänen berücksichtigt (z. B. Deutschland (KMK 2022b), den USA (NCTM 2020) oder England (Department for Education 2013)). Besondere Betonung finden dabei das mathematische Problemlösen und das mathematische Begründen (mathematisches Argumentieren). Dies wird an folgendem Beispiel deutlich (vgl. Abb. 1): Der vierjährige

Milan ordnet Gummistiefel, die im Kindergarten zunächst ungeordnet auf einem Haufen liegen, immer paarweise an. Er stellt dabei jeweils die beiden Gummistiefel, die zusammenpassen, ordentlich nebeneinander. Milan entdeckt in dieser Situation ein Problem und findet eine Lösung: Er nutzt die Struktur, dass immer zwei gleichfarbige Gummistiefel derselben Größe zusammenstehen (vgl. Benz et al. 2024; Reuter 2020).



Abb. 1: Milan ordnet Gummistiefel (vgl. Benz et al. 2024: 14).

Impulsfragen wie beispielsweise „Warum hast Du die Stiefel so hingestellt?“ „Kann der grüne Stiefel auch neben den weißen? Warum nicht?“ regen dabei ein mathematisches Argumentieren an. Hierbei geht es insbesondere um das Formulieren von Begründungen und das Nachvollziehen der Begründungen anderer (KMK 2022b). Besonders spannend ist, wie sich die Argumentation im Laufe des Alters der Kinder aufgrund von sich entwickelnden Sprachkompetenzen oder Erfahrungen im Wahrnehmen von Strukturen verändern kann. Der vierjährige Milan sieht vermutlich die Struktur „immer zwei“, während ein anderes (älteres) Kind diese Zweier-Strukturierung als „fünf mal zwei“ beschreibt und somit einen multiplikativen Aspekt aufgreift. Kinder in der Grundschule könnten beispielsweise mit der Zweierreihe argumentieren. Dieses Erkennen von Mustern und Strukturen spielt neben den prozessbezogenen Kompetenzen als inhaltliche Kompetenz eine ebenso zentrale Rolle für das Mathematiklernen.

Damit prozessbezogenen Kompetenzen erworben werden können, geht es also darum, Lernanlässe mit reichhaltigem Material zu schaffen, in denen die

Frage nach dem „Warum?“ ihren Platz hat. Diese Idee der Mathematik als Prozess und damit verknüpft die Idee des forschenden, entdeckenden Lernens, ist nicht auf das Mathematiklernen beschränkt, sondern lässt sich auch auf andere Fächer und Disziplinen übertragen.

2 Natürliche Differenzierung ermöglicht Prozessorientierung

Eine besondere Möglichkeit für den Erwerb prozessbezogener Kompetenzen, ist die natürliche Differenzierung von Aufgaben. Der Begriff der natürlichen Differenzierung geht auf Erich Ch. Wittmann zurück (Wittmann 1990: 164). Es geht dabei um eine ganzheitliche Erarbeitung von Themen sowie ein Lernen in Sinnzusammenhängen, bei der sich „Aufgaben unterschiedlichen Schwierigkeitsniveaus in natürlicher Weise ergeben“ (Krauthausen & Scherer 2022: 49). Die natürliche Differenzierung bietet dementsprechend eine adäquate Möglichkeit des gemeinsamen mathematischen Lernens und Entdeckens im Mathematikunterricht für heterogene Lerngruppen (Friedrich 2023). „Es entfällt der Zwang zu einem **gleichschriftigen** Vorgehen auf einem mittleren Niveau, mit der Gefahr, schwache Schüler zu **über-** und leistungsstarke zu **unterfordern**“ (Wittmann 1990: 164, Herv. i.O.) und somit des Erstellens von unterschiedlichen Arbeitsblätter für schwächere oder leistungsstärkere Kinder. Diese Chance eines prozessorientierten, aktiv-entdeckenden Unterrichts ergeben sich aus vier konstituierenden Merkmalen, die Aufgaben mit natürlicher Differenzierung zugrunde liegen (vgl. Krauthausen & Scherer 2022: 50f.):

1. Die gesamte Lerngruppe erhält das gleiche Lernangebot
(Alle Kinder arbeiten an derselben Fragestellung.)
2. Das Lernangebot ist inhaltlich ganzheitlich und hinreichend komplex
(Komplexe Strukturen werden nicht in isolierte Teilaufgaben zerlegt, sondern die Gesamtbedeutung bleibt erhalten.)
3. Freiheitsgrade der Lernenden
(Lernende entscheiden selbst über z.B. Ansatzpunkt, Tiefe der Bearbeitung, Verwendung von Hilfs- und Arbeitsmitteln etc.)
4. Soziales Lernen von- und miteinander
(Eine sinnvolle Reflexion im Plenum wird möglich, in der ein tieferes Verständnis sowie eine Kompetenzerweiterung erreicht werden kann.)

An dieser Stelle wird deutlich, dass prozessbezogene Kompetenzen immer durch die Verschränkung mit inhaltlichen Kompetenzen im Sinne eines mathematischen Lernens aktiviert werden (und umgekehrt) (Schipper, Ebeling & Dröge 2015). Im Folgenden wird am Beispiel der strukturierten Anzahl-

erfassung, als zentrale inhaltliche Basiskompetenz zum Rechnenlernen, aufgezeigt, an welchen Stellen sich der Fokus auf die Prozesse in der Forschung als sehr gewinnbringend erweist.

3 Strukturierungsprozesse

3.1 Entwicklung der kindlichen Strukturierungsfähigkeit

Van Nes (2009), Mulligan und Mitchelmore (2009) und Söbbeke (2005) haben jeweils die Entwicklung der kindlichen Strukturierungsfähigkeit untersucht und diese anhand eines vierstufigen Entwicklungsmodells beschrieben¹. Die drei Modelle haben gemeinsam, dass alle Stufen inhaltlich kumulativ aufgebaut sind. Das bedeutet, „Kinder einer höheren Stufe besitzen die Fähigkeit der darunterliegenden Stufen“ (Lüken 2012: 115). Der Entwicklungsverlauf kann so beschrieben werden, dass Kinder zunächst keine Strukturen erkennen und nach und nach anfangen, einzelne strukturelle Aspekte wahrzunehmen. Diese strukturierende Mengenwahrnehmung kann im weiteren Entwicklungsverlauf zur Anzahlbestimmung genutzt werden. Diese Strukturmehrung hängt zusammen mit einem sich entwickelnden Teile-Ganzes-Verständnis. Die Kinder können nach und nach (arithmetische) Muster zerlegen und Substrukturen integrieren. Im weiteren Verlauf wird es möglich, dass sie mehrere Aspekte gleichzeitig beachten und wiedergeben sowie diese strukturellen Aspekte für eigene, individuelle Strukturierungsprozesse nutzen (vgl. Sprenger 2021: 36). Jetzt wird eine flexible Umdeutung von Darstellungen möglich sowie ein sich entwickelndes Bewusstsein „über die Bedeutung von Strukturierungen zur Abkürzung numerischer Prozeduren“ (Lüken 2012: 115). Letzteres wäre beispielsweise der Fall gewesen, wenn Milan die Gummistiefel in Zweierschritten gezählt hätte, um die Anzahl zu bestimmen (z. B. zwei, vier, sechs acht, zehn; vgl. Abb. 1). Diese Fähigkeit zu einer flexiblen „Abkürzung numerischer Prozeduren“ bekommt eine wichtige Bedeutung beim Rechnenlernen, insbesondere beim Anwenden von nicht-zählenden Rechenstrategien (vgl. dazu Benz 2018: 11f.).

3.2 Theoretisches Modell zur Mengenwahrnehmung und Anzahlbestimmung

Das strukturierende Wahrnehmen von Mengen ist auch eine Voraussetzung für eine strukturmehrnde Anzahlbestimmung: Nur durch das Wahrnehmen einer Menge in Teilmengen ist es möglich, diese Strukturen zur Anzahlbestim-

1 Für eine differenzierte Darstellung und Gegenüberstellung der drei Studien sowie der drei Modelle sei auf Lüken (2012: 104–117) verwiesen.

mung der Menge zu nutzen (Sprenger & Benz 2020a; 2020b). Bei der Bestimmung der Kardinalität einer Menge können zwei Prozesse unterschieden werden (Steffe & Cobb 1988; Benz 2014): der Prozess der Mengenwahrnehmung und der Prozess der Anzahlbestimmung. Benz (2014) hat ein theoretisches Modell entwickelt, das die Zusammenhänge zwischen diesen Prozessen veranschaulicht (vgl. Abb. 2).

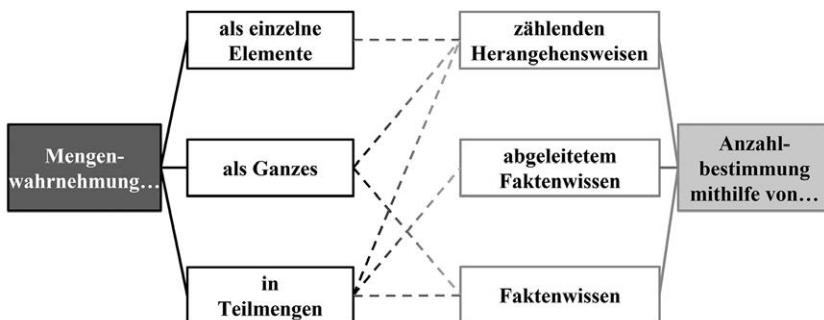


Abb. 2: Theoretisches Modell zur Mengenwahrnehmung und Anzahlbestimmung (Benz 2014; Sprenger 2021: 17).

Das Modell wurde zunächst induktiv erstellt und empirisch evaluiert (z.B. Benz 2014; Sprenger & Benz 2020a; 2020b). Es unterscheidet drei Arten, eine Menge wahrzunehmen: als einzelne Elemente, als Ganzes oder in Teilmengen. Jede Art der Wahrnehmung bietet wiederum unterschiedliche Möglichkeiten zur Anzahlbestimmung (z.B. Benz 2014; Sprenger & Benz 2020a; 2020b). Insbesondere das Hineindeuten von Strukturen in eine Menge, also das „Sehen“ von Teilmengen und somit einer Teil-Ganzes-Beziehung auf einer konkreten oder visuellen Ebene, hängt mit der Entwicklung arithmetischer Fähigkeiten zusammen (Kullberg & Björklund 2020).

3.3 Die Bedeutung von Strukturierungsprozessen

Es gibt mittlerweile zahlreiche nationale und internationale Studien, die belegen, dass das Verständnis von Zahlen als Teil-Ganzes-Relation (also dass beispielsweise eine Menge in Teilmengen zerlegt werden kann und diese zusammen wieder die ganze Menge ergeben) eine wichtige Grundlage für das Erlernen arithmetischer Fähigkeiten und somit für ein erfolgreiches Rechnenlernen in der Grundschule ist (z.B. Baroody & Purpura 2017; Dornheim 2008; Kullberg et al. 2024; Lüken & Kampmann 2018; van Nes 2009). Dementsprechend spielen die Mengenwahrnehmung in Teilmengen und dem Nutzen dieser

wahrgenommen Strukturen zur Anzahlbestimmung mithilfe von *abgeleitetem Faktenwissen* (z.B. Fast-Verdoppeln, Ergänzen, schrittweises Rechnen etc.) oder *Faktenwissen* (z.B. (Quasi-)Simultanerfassung) (vgl. Abb. 2) eine wichtige Rolle im Mathematikunterricht der Grundschule. Ein Ziel ist es, dass Kinder solche strukturnutzenden (nicht-zählenden) Rechenstrategien zum Ende ihrer Grundschulzeit flexibel anwenden können. Bereits im Kindergartenalter und insbesondere im Hinblick auf den Übergang zur Grundschule, können Kinder Mengen auf visueller Ebene bereits in Teilmengen wahrnehmen, also Strukturen in eine visuell sichtbare Menge hineindeuten (vgl. Milan, Abb. 1). Da die Wahrnehmung für Außenstehende ein unsichtbarer Prozess ist, ist es eine Herausforderung, diesen zu analysieren und zu verstehen.

4 Strukturierungsprozesse erforschen

4.1 Wahrnehmungsprozesse untersuchen

Es gibt mehrere Forschungsansätze, um den Prozess der Mengenwahrnehmung in Teilmengen zu untersuchen (vgl. Sprenger & Benz 2020b). Eine Möglichkeit ist die Analyse von Eye-Tracking-Daten, um Einblicke in den unsichtbaren Prozess der Wahrnehmung zu gewinnen (Sprenger & Benz 2020a; 2020b). Weitere Möglichkeiten, um auf Wahrnehmungsprozesse zu schließen, bestehen beispielsweise darin, nach verbalen Erklärungen für Wahrnehmungen zu fragen oder Kinder ihre eigenen Mengenrepräsentationen erstellen zu lassen (z.B. Benz 2014; Gervasoni 2015; Lüken & Kampmann 2018). Bei allen drei Varianten müssen die Daten sehr vorsichtig interpretiert werden, um genaue Aussagen über die Wahrnehmungsprozesse von Kindern treffen zu können.

Im Folgenden wird exemplarisch ein kurzer Einblick in eine Studie gegeben, die diese Wahrnehmungs- und Bestimmungsprozesse im Hinblick auf eine Strukturwahrnehmung und Strukturnutzung von Kindern im letzten Kindergartenjahr untersucht hat.

4.2 Studiendesign, Setting, Items und Interviewdurchführung

In einer Interventionsstudie im Pre-, Post- und Follow-up-Design, die sich mit der Untersuchung von Prozessen der strukturierenden Mengenwahrnehmung und strukturnutzenden Anzahlbestimmung befasste (Sprenger 2021), wurden 95 Kinder im letzten Kindergartenjahr (ca. 5 Jahre alt) mittels qualitativer, leitfadengestützter Einzelinterviews interviewt.

Das Ziel der Studie war es, mithilfe von Blickbewegungsanalysen (Eye-Tracking) die Strukturwahrnehmung und -nutzung von Vorschulkindern bei der

Anzahlerfassung zu analysieren und die Effekte einer viermonatigen Intervention auf diese Fähigkeiten zu evaluieren.

Der hier betrachtete Ausschnitt konzentriert sich auf einen spezifischen Teil des Interviews, bei dem den Kindern Aufnahmen von Zehner-Eierschachteln auf einem Bildschirm gezeigt wurden. Die Aufgabe der Kinder bestand darin, die Anzahl der präsentierten Eier zu ermitteln.

Zur Datenerhebung kam eine monitorbasierte Eye-Tracking Kamera (60 Hz) zum Einsatz. Ergänzend wurden zwei weitere Kameras (eine am Monitor befestigte Webcam sowie eine separate externe Kamera) verwendet, um beispielsweise die Gestik der Kinder zu dokumentieren.

Nach erfolgter Kalibrierung (Anpassung der Eye-Tracking Kamera auf individuelle Augencharakteristika des Probanden) wurden die Kinder zu Beginn des Interviews darüber informiert, dass sie Abbildungen von Eierschachteln sehen würden. Sie wurden gebeten, die erkannte Anzahl zu nennen („Wie viele sind es?“), sobald sie diese wissen. Es gab keine zeitliche Begrenzung für die Aufgabenbearbeitung. Im Anschluss an die Nennung der Anzahl fragte die Interviewerin nach dem Lösungsweg des Kindes, woraufhin eine Erklärung der Kinder folgte. Für die Analysen wurden sechs Items mit den Mengen fünf, sieben und neun herangezogen (vgl. Abb. 3).

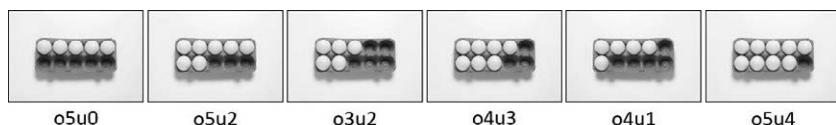


Abb. 3: Sechs Items, die den Analysen zugrunde liegen.

Die Bezeichnungen der Items wie beispielsweise „o3u2“ („in der oberen Reihe 3 Eier, in der unteren Reihe 2 Eier“) waren für die Kinder nicht sichtbar. Sie dienen der besseren Verständigung innerhalb dieses Artikels.

Die Datenanalyse erfolgte in einem zirkulären, qualitativen Verfahren auf Grundlage einer Datentriangulation, bestehend aus den *Beobachtungen* bis zur Nennung der Anzahl (Videodaten 1), den *Erklärungen* der Kinder, nachdem sie die Anzahl genannt hatten (Videodaten 2) sowie den *Eye-Tracking* Daten ebenfalls bis zur Nennung der Anzahl.

4.3 Ausgewählte Ergebnisse der Studie sowie deren Interpretationen

Bei den sechs analysierten Items konnten zahlreiche unterschiedliche und individuelle Strategien beobachtet werden. In Abbildung 4 werden die verschiedenen Items mit den Herangehensweisen der interviewten Kinder illustriert. Auf der rechten Seite der Grafik sind die passenden Anknüpfungen an das flexible Rechnen in der Grundschule skizziert. Der Fokus liegt auf den Herangehensweisen, denen eine Wahrnehmung in Teilmengen zugrunde liegt und bei der diese wahrgenommenen Strukturen für die Anzahlbestimmung genutzt werden (vgl. Abb. 2).

Bei dem Item o4u3 erklärten einige Kinder: „Drei und drei sind sechs, das weiß ich und dann noch eins dazu sind sieben.“ Sie nutzten hier das Faktenwissen, dass die Verdopplung der drei sechs ergibt und leiten daraus ab, dass das Ergebnis sieben sein muss, weil noch ein Ei dazukommt. In der Grundschule wird diese nicht-zählende Strategie als „Fast-Verdoppeln“ oder auch „Verdoppeln Plus/Minus Eins“ bezeichnet und kann auf abstrakter Zahlenebene beispielsweise bei der Aufgabe $7 + 8$ genutzt werden, indem die Kinder die Verdopplung der sieben nutzen und eins ergänzen ($7 + 7 + 1$) oder die Verdopplung der acht nutzen und eins abziehen ($8 + 8 - 1$) (vgl. Abb. 4).

Nicht-zählende (Rechen-)Strategien mithilfe von (abgeleiteten) Faktenwissen			
	Fast-Verdoppeln	Fast-Verdoppeln	$7 + 8 = 7 + 7 + 1$ $7 + 8 = 8 + 8 - 1$
	Bennen von Teilmengen	Zahlzerlegungen	$7 + 8 = 7 + 3 + 5$ $7 + 8 = 8 + 2 + 5$
	Mentales Umsortieren	Schrittweises Rechnen	$7 + 8 = 7 + 3 + 5$ $7 + 8 = 8 + 2 + 5$
	Ableiten von voller Reihe	Kraft der Fünf	$5 + 8 = 5 + 5 + 3$
	Bezug auf leere Plätze	Wegnehmen Ergänzen	$12 - 3$ $81 - 79$
	Quasi-Simultanerfassung	Quasi-Simultanerfassung	$7 + 8 = 15$

Abb. 4: Verschiedene strukturnutzende Herangehensweisen der Kinder (links) inklusive einer Verknüpfung zu nicht-zählenden (Rechen-)Strategien (rechts).

Bei den Items o5u0 und o4u3 benannten Kinder verschiedene Teilmengen, wie beispielsweise „Zwei und drei“ (o5u0) oder „Vier und zwei sind sechs und noch eins mehr sind sieben“ (o4u3). Das Item o4u1 inspirierte einige Kinder dazu, sich das eine Ei in der unteren Reihe in den leeren Platz der oberen Reihe zu denken („Das Ei muss da hin, dann ist eine Reihe voll und deshalb sind es fünf“). Diesem mentalen Umsortieren sowie dem Benennen von Teilmengen liegt auf abstrakter Zahlenebene das Wissen um Zahlzerlegungen zugrunde und erinnert an das Schrittweise Rechnen im Grundschulunterricht (z.B. $7 + 8 = 7 + 3 + 5$, vgl. Abb. 4).

Beim mentalen Umsortieren zu einer vollen Reihe spielt, ebenso wie beim Ableiten von einer vollen Reihe, bei dem Item o5u2 die Kraft der Fünf eine Rolle. Kinder nutzen in diesem Kontext das Faktenwissen, dass in einer Reihe fünf Eier sind. Die Kraft der Fünf ist auch in größeren Zahleräumen relevant. Bei dem Item o5u4 bezogen sich Kinder auf den leeren Platz in der Eierschachtel: „Wenn hier noch eins wäre, dann wären es zehn“ oder auch „In eine Schachtel passen zehn und da fehlt eins.“ Der ersten Aussage liegt die Idee des Ergänzens zugrunde (z.B. wenn später die Aufgabe 81 – 79 so gelöst wird, dass von der 79 zur 81 ergänzt wird). Die zweite Aussage beschreibt ein Wegnehmen von einem vollen Zehnerbündel (vgl. Abb. 4).

Bei dem Item o4u3 konnte eine Simultanerfassung beobachtet werden. Kinder beschrieben beispielsweise „Vier und drei sind sieben, das weiß ich“ oder „Sechs und eins sind sieben. Das sehe ich sofort.“ Hier fallen die beiden Prozesse der Mengenwahrnehmung in Teilmengen und der Anzahlbestimmung mithilfe von Faktenwissen zusammen. Es finden keine Zwischenschritte statt, sondern die Teilmengen werden wahrgenommen und die Anzahl kann sofort bestimmt werden. Auf abstrakter Zahlenebene würde das bedeuten, dass Kinder beispielsweise die Aufgabe $7 + 8$ (auswendig) wissen und das Ergebnis unmittelbar nennen können.

Zusammengefasst kann also festgehalten werden, dass Kinder im Kindergartenalter Mengen in Teilmengen wahrnehmen und diese Strukturen auf vielfältige Art und Weise zur Anzahlbestimmung nutzen können (vgl. Sprenger 2021).

Weitere Analysen haben außerdem gezeigt, dass Kinder nicht immer sagen, was sie denken. Das bedeutet, dass nur weil ein Kind angibt, dass es die Elemente einer Menge gezählt hat, das nicht automatisch bedeutet, dass es keine Strukturen wahrgenommen hat (Sprenger & Benz 2020a).

5 Fazit

Das Wahrnehmen von Teilmengen einer zunächst visuell sichtbaren Menge und später die Zahlzerlegungen auf abstrakter Zahlenebene sind grundlegend für ein erfolgreiches Rechnenlernen (z.B. Baroody & Purpura 2017; Dornheim 2008; Kullberg et al. 2024; Lüken & Kampmann 2018; van Nes 2009). Diese Beziehungen zwischen den Zahlen wahrzunehmen und sie später zum Rechnen zu nutzen, macht ein flexibles Rechnen aus.

Die hier beschriebenen Ergebnisse der Studie zeigen, dass solche struktur-nutzenden Herangehensweisen bereits im Kindergartenalter vorhanden sind. Das hierzu genutzte Material des 10er-Feldes (die Eierschachtel) ist anschluss-fähig in den größeren Zahlenraum (5er-Struktur, 10er-Bündelung).

Damit dieser Reichtum an Strategien der Kinder durch ein mathematisches Argumentieren und Kommunizieren sichtbar wird, spielt die Frage nach dem „Warum?“ eine zentrale Rolle. Kinder können das, was sie sehen aufgrund der sich in der Entwicklung befindenden Sprachkompetenz, oft nicht in Worte fassen. Die Warum-Frage muss deshalb nicht immer verbal beantwortet werden, sondern anhand geeigneter Materialien können auch Gesten und Hand-lungen Prozesse des Argumentierens und Kommunizierens in Gang setzen. Entscheidend dabei ist: Die Frage „Wie viele sind es?“ führt zu einem richtigen oder falschen Ergebnis. Die Frage „Warum sind es sieben?“ setzt Prozesse in Gang. Diese Prozesse in den Blick zu nehmen ist ein ganz zentraler Punkt beim Mathematiklernen. Die Kinder werden zum Weiterdenken angeregt und es ist eben nicht entscheidend das richtige Ergebnis zu haben, sondern der Weg dahin, der Lösungsprozess, steht im Fokus. Die präsentierten Einblicke zum Denken der Kinder, basieren auf solchen Prozessen. Deshalb wird es möglich, den Reichtum an Strategien überhaupt zu sehen und zu erfassen. Dies ist ein zentraler Aspekt beim Lernen – nicht nur in der Mathematik.

Die Frage nach dem „Warum?“ ist deshalb sehr ertragreich – sowohl für die Forschung als auch für das Unterrichten von Kindern.

Literatur

- Baroody, Arthur; Purpura, David (2017): Early number and operations: Whole numbers. In Cai, J. (Hrsg.) (2017): Compendium for research in mathematics education. Reston: National Council of Teachers of Mathematics, 308-354.
- Benz, Christiane (2014): Identifying quantities – children's constructions to compose collections from parts or decompose collections into parts. In: Kortenkamp, U.; Brandt, B.; Benz, C.; Krummheuer, G.; Ladel, S. & Vogel, R. (Hrsg.) (2014): Early mathematics learning. Selected papers of the POEM 2012 conference. New York: Springer, 189-203.
- Benz, Christiane; Maier, Andrea; Reuter, Friederike; Sprenger, Priska & Zöllner, Johanna (2024): Mathematik entdecken in Kita und Grundschule. Spiel- und Lernsituationen aus der Machmit-Werkstatt MiniMa. Hannover: Klett, Kallmeyer.

- Benz, Christiane (2018): Den Blick schärfen. Grundlage für arithmetische Kompetenzen. In: Steinweg, A. S. (Hrsg.) (2018): Inhalte im Fokus – Mathematische Strategien entwickeln. Tagungsband des AK Grundschule in der GDM 2018. Mathematikdidaktik Grundschule, Heft 8, 9–24. Bamberg: University of Bamberg Press.
- Department for Education (2013): The national curriculum in England: key stages 1 and 2 framework document. In: <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-primary-curriculum> [letzter Zugriff am 31.05.2025].
- Dornheim, Dorothea (2008): Prädiktion von Rechenleistung und Rechenschwäche: Der Beitrag von Zahlen-Vorwissen und allgemein kognitiven Fähigkeiten. Berlin: Logos.
- Freudenthal, Hans (1982): Mathematik – Eine Geisteshaltung. Grundschule, Heft 4, 140–142.
- Friedrich, Silke (2023): Natürliche Differenzierung im Arithmetikunterricht. Angebot und Nutzung von Lernangeboten in heterogenen Grundschulklassen. Wiesbaden: Springer.
- Gervasoni, Ann (2015): Extending mathematical understanding: Intervention. Ballarat, Australien: BHS publishing.
- KMK – Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2022a): Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Primarbereich. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004, i. d. F. vom 23.06.2022. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-Primarbereich-Deutsch.pdf [letzter Zugriff am 31.05.2025].
- KMK – Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2022b): Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Primarbereich. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004, i. d. F. vom 23.06.2022. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-Primarbereich-Mathe.pdf [letzter Zugriff am 31.05.2025].
- Krauthausen, Günter; Scherer, Petra (2022): Natürliche Differenzierung im Mathematikunterricht. Konzepte und Praxisbeispiele aus der Grundschule. Hannover: Klett, Kallmeyer.
- Kullberg, Angelika; Björklund, Camilla (2020): Preschoolers' different ways of structuring part-part-whole relations with finger patterns when solving an arithmetic task. *ZDM Mathematics Education*, 52, Jg., Heft 4, 767–778.
- Kullberg, Angelika; Björklund, Camilla; Runesson Kempe, Ulla; Brkovic, Irma; Nord, Maria & Maunula, Tuula (2024): Improvements in learning addition and subtraction when using a structural approach in first grade. *Educational Studies in Mathematics*, 117, Jg., Heft 3, 399–417.
- Lüken, Miriam; Kampmann, Ralf (2018): The influence of fostering children's patterning abilities on their arithmetic skills in Grade 1. In Elia, I.; Mulligan, J.; Anderson, A.; Baccaglini-Frank, A. & Benz, C. (Hrsg.) (2018): Contemporary research and perspectives on early childhood mathematics education, New York: Springer Nature, 55–66.
- Lüken, Miriam M. (2012): Muster und Strukturen im mathematischen Anfangsunterricht. Grundlegung und empirische Forschung zum Strukturiern von Schulanfängern. Münster: Waxmann.
- Mulligan, Joanne; Mitchelmore, Michael. (2009): Awareness of pattern and structure in early mathematical development. *Mathematics Education Research Journal*, 21, Jg., Heft 2, 33–49.
- NCTM (2020): Principles and Standards for school mathematics. Reston: National Council of teachers of mathematics.
- Padberg, Friedhelm; Benz, Christiane (2021): Didaktik der Arithmetik. Springer Wiesbaden: Spektrum.
- Reuter, Friederike (2020): Vom Zählen zur Zahl. Kinder beim Aufbau des Zahlbegriffs begleiten. Entdeckungskiste, Heft 5, 11–13.
- Schipper, Wilhelm; Ebeling, Astrid & Dröge, Rotraut (2015): Handbuch für den Mathematikunterricht. 1. Schuljahr. Braunschweig: Schroedel.
- Söbbeke, Elke (2005): Zur visuellen Strukturierungsfähigkeit von Grundschulkindern – Epistemologische Grundlagen und empirische Fallstudien zu kindlichen Strukturierungsprozessen mathematischer Anschauungsmittel. Hildesheim: Franzbecker.

- Sprenger, Priska; Benz, Christiane (2020a): Perceiving and using structures when determining the cardinality of sets – A child's learning story. In Carlsen, M.; Erfjord, I. & Hundeland, P. S. (Hrsg.) (2020a): Mathematics education in the early years. Results from the POEM4 conference, 2018. New York: Springer, 213-227.
- Sprenger, Priska; Benz, Christiane (2020b): Children's perception of structures when determining cardinality of sets – results of an eye-tracking study with 5-year-old children. ZDM Mathematics Education, 51. Jg., Heft 1, 753-765.
- Sprenger, Priska (2021): Prozesse bei der strukturierenden Mengenwahrnehmung und struktur-nutzenden Anzahlbestimmung von Kindern im Elementarbereich – Eine Eye-Tracking-Studie. Wiesbaden: Springer Spektrum.
- Steffe, Leslie P.; Cobb, Paul (1988): Construction of arithmetical meanings and strategies. New York: Springer.
- Van Nes, Fenna (2009): Young children's spatial structuring ability and emerging number sense. Utrecht: All print.
- Wartha, Sebastian; Schulz, Axel (2012): Rechenproblemen vorbeugen. Braunschweig: Cornelsen.
- Wittmann, Erich Christian (1990): Wider die Flut der „bunten Hunde“ und der „grauen Päckchen“: Die Konzeption des aktiv-entdeckenden Lernens und des produktiven Übens. In: Wittmann, E. Ch.; Müller, G. N. (Hrsg.) (1990): Handbuch produktiver Rechenübungen. Band 1. Stuttgart: Klett, 152-166.

Autorin

Sprenger, Priska, Jun.-Prof. Dr.,
Juniorprofessorin für die Didaktik der Mathematik in der Primarstufe
an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg

Fachdidaktik im Sach- und Sprachlernen

Lisa Gutschik und Sarah Désirée Lange

„Die Uhr tickt. Tick-tack, tick-tack“ – Kinder sprechen über den Klimawandel und ihre Ängste

Abstract

Klimawandel und Nachhaltigkeit sind zentrale Themen, die die Lebenswelt von Grundschulkindern beeinflussen. In der vorliegenden Studie werden die Vorstellungen von Grundschulkindern zum Klimawandel analysiert. Hierfür wurden fünfzehn Gruppendiskussionen mit insgesamt 79 Kindern im Alter von fünf bis elf Jahren durchgeführt und inhaltsanalytisch ausgewertet. Die Ergebnisse offenbaren heterogene Konzepte der Kinder sowie bereits bestehende und noch zu entwickelnde klimawandelbezogene Vorstellungen. Die Kinder äußern sich zu Ursachen, Merkmalen und Folgen des Klimawandels sowie zu Strategien im Umgang mit dessen Auswirkungen. Darüber hinaus reflektieren sie ihre eigenen Zukunftsperspektiven sowie die künftiger Generationen. Besonders auffällig sind pessimistische Zukunfts-erwartungen und Frustration gegenüber politischen Entscheidungsträgern. Die Ergebnisse verdeutlichen die Relevanz gesellschaftlich diskutierter Themen für Kinder und liefern Ansatzpunkte für die Verortung von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) als Querschnittsaufgabe. Zudem bieten sie eine Grundlage zur didaktischen Adaption des Lerngegenstands und des Unterrichts an die Vorstellungen der Kinder. Die Ergebnisse werden im Hinblick auf Generationengerechtigkeit und globale Verflechtungen, die Bedeutung interdisziplinärer Klimabildung sowie den Umgang mit Klima-ängsten diskutiert.

Schlüsselwörter: Grundschulkinder, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Klimakatastrophe, Klimaangst, Vorstellungen

1 Theoretischer Hintergrund

Das Thema Klimawandel ist im gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Diskurs allgegenwärtig. Unter Klimawandel versteht man langfristige Abweichungen von Temperatur oder Niederschlag, die zur Erwärmung oder Abkühlung des weltweiten Klimas führen (Kleber, Richter-Krautz 2022: 55). Hauptursachen sind anthropogene Faktoren wie die Erhöhung von CO₂-Konzentrationen durch fossile Brennstoffe, Landflächenveränderungen, Rodungen und Trockenlegung von Feuchtgebieten (Lesch et al. 2021: 67 ff.; Brönnimann 2018: 291); dies verursacht massive ökologische und soziale Schäden. Forschende betonen, dass nachhaltige Entwicklungen nötig sind, um die Klimakatastrophe abzumildern (vgl. IPCC 2023).

Nachhaltige Entwicklung wird aus grundschulpädagogischer Sicht als ein umfassendes Bildungsziel verstanden, mit dem Kinder dazu befähigt werden können, ihre Gegenwart und Zukunft selbstbestimmt, verantwortungsvoll und partizipativ zu gestalten. Dabei steht die Vermittlung von Kompetenzen im Mittelpunkt, die es ermöglichen, ökologische, ökonomische und soziale Herausforderungen zu erkennen, zu reflektieren und aktiv an deren Lösung mitzuwirken (Haider, Böhme, Gebauer, 2023).

Im Bildungskontext wurde die Umweltfrage aufgrund ihrer Komplexität und Multiperspektivität als *epochaltypisches Schlüsselproblem* (vgl. Klafki 2007) beschrieben. Themen wie Klimawandel und Nachhaltigkeit gewinnen zunehmend an Bedeutung in der Grundschulpädagogik (vgl. Moelter-Reich et al. 2023). Die Relevanz zeigt sich auch im politischen Engagement von Kindern (z.B. bei Fridays for Future) und in Kindheitsstudien, deren Ergebnisse die Bedeutung der Klimakatastrophe für Kinder und Jugendliche zeigen (vgl. Adamina et al. 2018). Der 17. Kinder- und Jugendbericht (vgl. BMFSFJ 2024) zeigt, dass Kinder gesellschaftliche Diskussionen verfolgen und sich beteiligen möchten, wobei sie auch Belastungen durch aktuelle Herausforderungen wie Klimakrise, Kriege und Flucht empfinden (Landwehr et al. 2021: 11). In der vorgestellten KliK-Studie (*Klimawandel aus Sicht von Kindern*) wird untersucht, welche Vorstellungen Grundschulkinder über den Klimawandel haben.

1.1 Bildung für Nachhaltige Entwicklung in der Grundschulpädagogik

Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) soll laut KMK (2024) bis 2030 alle Lernenden befähigen, nachhaltig zu handeln und ihre Zukunft verantwortungsbewusst zu gestalten. In der Grundschulbildung hat das Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung eine Tradition in Umweltbildung, Friedenserziehung und Globalem Lernen, erfordert jedoch eine Neuorientierung (vgl. Eberth et al. 2022). Konzeptionell werden mittlerweile drei Ansätze unter-

schieden: ein instrumenteller (BNE I), ein emanzipatorischer (BNE II) und ein transformativer Ansatz (BNE III; vgl. Rieckmann 2020; Vare, Scott 2008), der das gesamte Aktivitätssystem der Lernenden einbezieht (vgl. Pettig, Ohl 2023). BNE wird häufig vor allem dem Fach Sachunterricht zugeschrieben, sollte zukunftsorientiert jedoch als fächerübergreifende Querschnittsaufgabe verstanden (vgl. Moelter-Reich et al. 2023) und im Sinne des ‚Whole-Institute-Approach‘ (Holst, Brock 2020: 4) als ein ganzheitlicher, nachhaltiger Schulentwicklungsansatz integriert werden (Lange & Overwien, 2023). Ziele sind, Grundschulkinder zu befähigen, ökologische, ökonomische und soziale Zusammenhänge zu verstehen, nachhaltig zu handeln und reflektieren zu können (vgl. Künzli, Bertschy 2008). Dies erfordert die Förderung von Gestaltungskompetenz bereits im Grundschulalter (vgl. Bormann, Haan 2008). Mit Klimabildung als Teil von BNE wird auf wissenschaftlichen Grundlagen des Klimawandels, die Vermittlung von Fachwissen und analytischem Denken, aber auch den Umgang mit Resilienz in Bezug auf Klimathemen fokussiert (vgl. Adamina et al. 2018). Grundschüler*innen sollen als zukünftige Akteur*innen Klima(wandel)wissen erwerben (vgl. Neuer, Nöthen 2023) und als *Change Agents* der Gesellschaft zu Partizipation und Mitgestaltung befähigt werden (vgl. Kahlert et al. 2022).

1.2 Vorstellungen von Kindern

Schüler*innenvorstellungen beziehen sich auf die subjektiven Vorstellungen, die Kinder über die Welt, sich selbst und andere entwickeln, und bilden die Grundlage für ihre weitere Auseinandersetzung mit der Welt (vgl. Baar et al. 2021). Der Begriff ist zentral in der fachdidaktischen Forschung, jedoch uneinheitlich definiert. Vorstellungen werden grundsätzlich als geistige Entwürfe verstanden, die auf individuellen Erfahrungen und Sinneseindrücken basieren (vgl. Duit 1997). Sie entstehen vor Lehr-Lerninterventionen und umfassen Phänomene, Begriffe oder Prozesse (vgl. Baar 2017). Empirisch umstritten ist, ob diese Vorstellungen kohärente, theorieähnliche Strukturen (vgl. Vosniadou, Brewer 1992) oder loses Wissen (vgl. diSessa 2008) darstellen. Unumstritten ist, dass sie oft stabil und gegen Veränderungen relativ resistent sind (vgl. Möller 1999). Mit erfolgreichem Unterricht können diese stabilen Vorstellungen durch gezielte Auseinandersetzung zu *conceptual change* führen und zu Weiterentwicklungen hin zu validem Wissen (vgl. Duit, Treagust 2012). Dazu benötigen Schüler*innen Raum, um ihre Vorstellungen zu explorieren und im Austausch mit anderen reflektieren zu können, um neues Wissen zu konstruieren (vgl. Baar 2017).

2 Forschungsstand zu Vorstellungen von Kindern zum Klimawandel

Um Kinder für nachhaltige Entwicklung und globale Herausforderungen zu sensibilisieren, ist ein Unterricht, der sich an ihren Interessen und Vorstellungen orientiert, entscheidend. Während die Forschung zum Klimawandel oft Jugendliche und Erwachsene fokussiert, wurden die Vorstellungen von Grundschulkindern bisher kaum untersucht (vgl. Albert et al. 2024; Blöcker, Redlich 2021). Studien zeigen, dass Kinder ein breites Interesse an Umweltthemen wie Müll, Klimaveränderungen und Tierschutz haben (vgl. Melchert 2014; Lüschen 2015). In der Göttinger Kinderdemokratie-Studie wurden Zeichnungen und Gruppengespräche analysiert, die zeigten, dass Kinder Fachwissen zu Klima- und Umweltthemen einbringen und ihr Interesse häufig von räumlicher Nähe beeinflusst wird (vgl. Blöcker, Redlich 2021). In weiteren Studien wurden heterogene Vorstellungen von globalem Klimawandel und ökologische Wertorientierungen sichtbar (vgl. Adamina et al. 2018; Gaußitz 2018). Internationale Studien wie die von Green (2017) mit Kindern in Australien verdeutlichen ähnliche Anliegen, z.B. den Wunsch den Planeten zu schützen. Es besteht jedoch eine Forschungslücke hinsichtlich der spezifischen Vorstellungen von Grundschulkindern zum Klimawandel, die mit der vorgestellten KliK-Studie adressiert wird.

3 Methodisches Vorgehen

Für die Datenerhebung kam das Gruppendiskussionsverfahren zum Einsatz; die Diskussionen wurden mittels eines zweistufigen Impulses initiiert. Der Anfangsimpuls bestand aus einem visuellen, digitaler Videoimpuls in welchem, die eine kurze Szene einer FFF-Demonstration an einer Schule gezeigt wurde. Als zweiter Impuls folgte im Laufe der Diskussion ein stummer, analoger Bildimpuls (verschiedene Fotografien von Nachhaltigkeitsthemen). Die Bilder wurden ausgewählt, um die Mehrdimensionalität des Klimawandels sichtbar einzubringen und um einen eventuell stockenden Diskussionsfluss wieder anzuregen. Der Begriff *Klimawandel* wurde im Rahmen des Impulses und von den Diskussionsleitungen bewusst nicht verwendet. Es wurden fünfzehn Gruppendiskussionen mit durchschnittlich je fünf Kindern im Alter von fünf bis elf Jahren geführt ($N=97$) (Lange & Gutschik, 2025/i.R.). Die durchschnittliche Länge der Diskussionen betrug 35 Minuten ($Min=14\text{ min.}; Max=61\text{ min.}$). Sie wurden an fünfzehn sowohl städtisch als auch ländlichen Grundschulen mit Kindergruppen aus den Klassenstufen eins bis vier erhoben. Die Diskussionen wurden von Studierenden organisiert und an verschiedenen Grundschulen durchgeführt. Die Studierenden nutzten dazu bestehende Kontakte zu Schulklassen aus Praktika.

Das Gruppendiskussionsverfahren ist besonders für Kindheitsforschung geeignet, da das Setting Kindern aus dem schulischen Kontext vertraut ist und in Realgruppen ein gewohnter Kommunikationsrahmen für die Kinder darstellt (Brenneke & Tervooren 2019; Lamnek 2005, S. 51). Voraussetzung auf Seiten der Forschenden ist eine forschende Haltung sowie die Offenheit für die Eigendynamik kindlicher Gespräche, die Bereitschaft Kindern aktiv zuzuhören und kollektive Assoziationsprozesse nicht zu unterbrechen (Nentwig-Gesemann & Gerstenberg 2014; Nentwig-Gesemann 2022). Die Analyse der Gruppendiskussionen erfolgte anhand der qualitativen Inhaltsanalyse mit induktiv-deduktiver Kategorienbildung (vgl. Kuckartz, Rädiker 2022) und führte zu einer Verdichtung und Abstraktion der empirischen Daten.

4 Ergebnisse zu den Schüler*innenvorstellungen zum Klimawandel

Die Ergebnisse zeigen breit gefächerte, heterogene Vorstellungen der Kinder und deuten auf bereits vorhandenes sowie auf noch aufzubauendes, klimawandelbezogenes Vorwissen (ausführlich: Lange & Gutschik, 2025/i.R.). Zusammenfassend sprechen die Kinder über:

(1) *Ursachen und Kennzeichen des Klimawandels:* Die Kinder beschreiben den Klimawandel anhand zentraler Merkmale, die in drei Themenbereiche unterteilt wurden. Sie nannten CO₂-Ausstoß und den Treibhauseffekt als wesentliche Ursachen der Erderwärmung und verwiesen dabei auf Emissionsquellen wie Autos und Fabriken, die sie als schädlich für Umwelt und Gesundheit wahrnehmen. Zudem betonten sie die Konsequenzen der Erderwärmung und erkannten explizit den Menschen als treibende Kraft des Klimawandels („Theoretisch sind wir ja für die Erwärmung der Erde zuständig, also als ob wir den Ofen anschalten“; GD 2, Z. 45-46). Die Kinder forderten wiederholt Verhaltensänderungen von Erwachsenen und der Politik, um den Klimawandel zu bekämpfen („Dw: Es hat keine (...) die Wärme bleibt halt einfach unten, weil diese CO₂ Schicht einen Ring um die Erde (Cm: Wahrscheinlich) (unv.) das bringt nichts mit der Sonne. Cm: (unv.) Bw: Man müsste überall auf der Erde einen ganz großen Ventilator aufstellen. Dw: JA Cm: Man müsste die Erde weg von der Sonne drehen (Dw: NEIN) (unv.)“; GD 3, Z.215-224).

(2) *Folgen des Klimawandels:* Die Kinder thematisierten die Folgen des Klimawandels in drei Bereichen:

a) Auswirkungen auf Menschen, etwa durch Fluchtbewegungen, Nahrungsmittelknappheit oder den Verlust von Lebensgrundlagen durch Dürre und Hitze („Bw: Also, wenn es Sonne ist, dann wird es immer heißer. Dann werden wir kein Wasser haben und dann werden wir sterben. Fw: Und dann wird es auch

immer weniger regnen, weil es immer wärmer wird. Ew: Und die Tiere brauchen ja auch Wasser. Und wir brauchen Wasser und wenn wir kein Wasser haben, dann werden wir sterben, aber wir brauchen Wasser. Ew: Und die Tiere brauchen auch Wasser. Und wenn wir es immer wärmer wird, dann ist die Welt kaputt und (...) wir können nicht mehr leben. Dw: Und wenn halt immer mehr die Sonne reinscheint, dann können wir gar nicht mehr leben, weil es für uns viel zu heiß ist. Aw: Ja und viele Menschen kennen dann gar nicht die Gletscher.“; GD 5, Z.346-357).

b) Auswirkungen auf Tiere, wie die Zerstörung von Lebensräumen und das Aussterben bedrohter Arten („Cm: Manche, wir Menschen demolieren eigentlich auch die Welt von Tieren (...) und wir sind ja eigentlich auch Tiere, aber wir sind sozusagen die eine Tierart, die alles zerstört. Es ist halt so unser Opa, auf dem seiner Arbeit da haben die, MDKW oder so da haben die das Logo geändert und dann wollten sie das Papier mit dem falschen Logo wegschmeißen und er hat das eben mitgenommen, weil das wäre weggeschmissen worden, leeres Papier mit dem anderen Logo drauf.“; GD 4, Z. 258-263);

b) Schäden an Natur und Ökosystemen („ Fw: Und ich kenn einen Fluss und da ist nur noch manchmal Wasser drin. Meistens ist der aber komplett ausgetrocknet. Dw: Die Flüsse trocknen halt immer aus. Wenn es immer wärmer wird. Cw: In der Hitze steigt das Wasser hoch.“ (GD 5, Z. 160-165).

Die Kinder zeigten Betroffenheit und ein Verständnis der Problematik, indem Ursachen-Folgen-Zusammenhänge beschrieben wurden – wie die Vermeidung von Müll im Meer, um Tiersterben zu verhindern oder der Rückschluss von Müll in den Meeren und die Gefahren von Tiersterben und den Gefahren für den Menschen („D(f): Es können halt auch sehr viele Fische sterben oder Schildkröten oder Wasserlebewesen, wenn sie Müll fressen. A(m): Und dann essen wir auch den Müll eigentlich, wenn ein Fisch Müll isst und wir essen dann den Fisch und dann /“; GD 1, Z. 63-66).

(3) *Umgang mit Folgen des Klimawandels:* Die Kinder thematisieren den Umgang mit den Folgen des Klimawandels in verschiedenen Bereichen, darunter Müllentsorgung, nachhaltige Mobilität und Energieversorgung. Besonders hervorzuheben ist ihr Bewusstsein für die Gefahren von Müll und ihre Vorschläge zur Reduktion, sachgerechten Entsorgung und Wiederverwertung wie Upcycling („D: Und, ähm, mein Cousin bastelt halt ständig aus, ähm, so, ähm (...) Sachen, halt so, die wir nicht brauchen zum Beispiel Pappe oder so, bastelt er mit, ähm, den Mamas von meinem Cousin, basteln die halt immer so, ähm, Dino-Masken und so, dann, der <Name> also mein Cousin der <Name>. Nicht der, ein anderer, liebt halt so Dions, und ähm, der will hat alles von Dinos haben und so. (...) Und exotischen Tieren. (...); GD 6, Z. 203-207).

Die Kinder diskutieren alltagsnahe Handlungsalternativen wie das Fahrradfahren als klimafreundliche Mobilitätsform („A(m): Oder man muss ja kein Auto

haben, man kann ja auch ein Elektrofahrrad benutzen, aber da geht es nicht so viele Strecken. Oder einen E-Zug, wenn man in den Urlaub fahren möchte. D(f): Man kann auch einfach mit dem Fahrrad fahren, dann geht es schneller und es ist auch einfach besser für die Umwelt und dann kommt man ja auch einfach schneller durch.“ GD 1, Z.92-97). Die Kinder zeigen auch ein wachsendes Verständnis für erneuerbare Energien, wie Solar- oder Windkraft. Zudem äußern die Kinder deutliche Kritik an der Politik und formulieren konkrete Forderungen für effektiveren Klimaschutz, was auf Frustration und Misstrauen gegenüber politischen Akteur*innen hinweist. Gleichzeitig erkennen sie ihre Rolle als aktive soziale und politische Akteur*innen, betonen ihr Recht auf Meinungsfreiheit und zeigen Interesse an politischer Partizipation, wie Demonstrationen und Klimaschutzaktionen („C(f): Ich finde es gut, dass die Kinder sich für die Erde einsetzen.“ GD 1, Z.137). Diese Äußerungen verdeutlichen Verantwortungsbewusstsein und Engagement für eine nachhaltige Zukunft.

(4) *Perspektiven auf die eigene Zukunft und auf die nachfolgender Generationen:* Auch Perspektiven auf die eigene Zukunft und auf die der nachfolgenden Generationen konnten identifiziert werden, die einen ambivalenten Blick der Kinder beschreiben. In den Gruppendiskussionen äußerten Kinder Ängste und Resignation über die Zukunft des Planeten und der Lebewesen aufgrund des Klimawandels („Weil es ja immer wärmer wird und dann sterben auch die Tiere aus.“; GD 5, Z. 256-258). Zudem thematisierten sie Krieg als Bedrohung sowohl in Bezug auf ökologische Schäden als auch persönliche Gefahren („Aber der Krieg in der Ukraine ist jetzt auch nicht so gesund für die Umwelt.“; GD 2, Z. 173). Besonders prägnant war das Bewusstsein der Kinder für die Verantwortung gegenüber nachfolgenden Generationen, wobei sie Handlungsbedarf und die Notwendigkeit frühzeitigen Engagements betonten („Wenn wir jetzt nicht eingreifen, dann wird es irgendwann zu spät sein.“; GD 11, Z. 33-39). Diese Aussagen verdeutlichen die Reflexionsfähigkeit und das Verantwortungsbewusstsein der Kinder in Bezug auf ökologische und soziale Herausforderungen sowie ihre Sensibilität für generationenübergreifende Gerechtigkeit.

5 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Die Auswertung des empirischen Materials zeigte abstrakte und vielfältige Vorstellungen der Kinder zum Klimawandel, die ein breites Spektrum an Ansichten der Kinder zu Nachhaltigkeit und zentralen Umweltfragen des 21. Jahrhunderts verdeutlichen. Die Ergebnisse zeigen weiter, wie aktuelle gesellschaftliche und globale Ereignisse, wie der Krieg in der Ukraine und die Energiekrise, die Vorstellungen der Kinder beeinflussen. Diese Themen bieten

wertvolle Lernchancen und können demokratische Werte sowie partizipatives Lernen fördern (vgl. Deutsches Kinderhilfswerk e.V. 2021). Das Thema Müll und Recycling dominiert in den Diskussionen, was auf die starke Präsenz dieses Themas im Unterricht zurückzuführen ist. Es besteht jedoch ein Ungleichgewicht in der Auseinandersetzung der Kinder mit verschiedenen BNE-Themen, zugunsten des *altbewährten* Müllthemas (Lange, Gutschik 2025). Wünschenswert wäre eine breitere thematische Auseinandersetzung im Unterricht, wie sie im Orientierungsrahmen Globale Entwicklung vorgeschlagen wird (vgl. KMK 2015). Hierzu erscheint es bedeutsam, dass Grundschullehrkräfte ihren Unterricht an den Interessen, Vorstellungen und Vorwissen der Kinder orientieren.

Die Ergebnisse zeigen zudem, dass Kinder ihre komplexen Vorstellungen zum Klimawandel mit alltäglichen, für sie relevanten Erfahrungen verbinden, insbesondere aus ihrem Nahraum und gesellschaftlichen Umfeld. Während sie häufig lokale Probleme wie Müll und Plastikmüll thematisieren, bringen sie globalere Aspekte, wie den Klimawandel und die weltweite Verantwortungsgemeinschaft, seltener zur Sprache. Die Kinder betonen die Gerechtigkeitsthematik, insbesondere die Verantwortung gegenüber künftigen Generationen, und äußern oft eine resignative Haltung gegenüber der Politik, da sie das Gefühl haben, dass diese nicht ausreichend gegen den Klimawandel getan wird. Dies steht im Gegensatz zu der Annahme, dass Kinder vor allem an ihrem direkten sozialen Umfeld interessiert sind und globale Themen Grundschulkinder überfordern (vgl. Bade 2022). Scheunpflug (2022) schlägt daher vor, den Fokus vom Nahraum auf die globale Verwobenheit von Nachhaltigsthemen zu erweitern. Für den Grundschulunterricht bedeutet dies, Kindern frühzeitig die Möglichkeit zu geben, sich mit der globalen Dimension nachhaltiger Entwicklung auseinanderzusetzen und Lehrkräfte für ihre Verantwortung in der politischen Bildung zu sensibilisieren.

Die Ergebnisse zu den Emotionen der Kinder, die teils in Resignation und depressiven Äußerungen zum Ausdruck kommen, untermauern die aktuellen Diskussion in der BNE-Forschung zu Klima- und Zukunftsängsten junger Menschen (vgl. Hickman et al. 2021). Diese Ängste, als *climate anxiety* beschrieben, gilt es mit einer positiven und unterstützenden Lernumgebung aufzufangen, um Kinder darin zu stärken mit negativen Emotionen der Klimakrise konstruktiv umzugehen (Grund et al. 2023). Dazu ist eine sichere Atmosphäre notwendig, in der Kinder ihre Gefühle ausdrücken und verstehen können. Dies gilt insbesondere für jüngere Kinder, die nicht mit solchen Sorgen allein gelassen werden sollten. Im Kontext der BNE ist es entscheidend, einen konstruktiven Umgang mit Emotionen zu fördern. Bewältigungsstrategien wie *Problem- und Meaning-Focused Coping* können helfen, negative Emotionen in produktive Auseinandersetzungen mit dem Thema zu verwandeln. Eine

fächerübergreifende Bearbeitung von BNE-Themen kann Grundschulkinder darin bestärken, komplexe Zusammenhänge zu verstehen und Handlungskompetenzen zu entwickeln, um aktiv an nachhaltigen Entscheidungen im Nahraum teilzunehmen (vgl. Lange & Kater-Wettstädt, 2026/i.D; Rieckmann 2020; De Haan 2008).

Die vorliegenden Ergebnisse zeigen, dass viele Kinder den anthropogenen Einfluss auf den Klimawandel verstehen und teils mit hohem Fachwissen berichten. Einige können diesen Zusammenhang abstrakt und mit Fachbegriffen (z.B. Klimaveränderung, Erderwärmung) ausdrücken, während bei anderen noch Lücken und fragmentarisches Wissen bestehen, das gilt es aufzugreifen, um ein umfassendes Verständnis zu fördern. Klimabildung in der Grundschule bietet die Möglichkeit, fächerübergreifend ein solides Grundverständnis für die Klimakrise und nachhaltiges Handeln zu vermitteln (vgl. Luschin-Ebengreuth, Freytag 2020; Neuer, Nöthen 2023). Dabei sollten zunächst grundlegende ökologische Zusammenhänge behandelt werden, bevor spezifische Themen wie CO₂-Emissionen oder Klimaanpassungsstrategien folgen. Projektbasierte Unterrichtsmodelle bieten eine gute Grundlage, um das Thema handlungsorientiert und anschaulich zu gestalten und Kindern Handlungs- und Beteiligungsmöglichkeiten zu bieten, damit sie sich als aktive Gestalter*innen wahrnehmen (vgl. Gese, Gutschik 2024). Ein weiteres Ziel ist es daher, Kinder sprachfähig zu machen, damit sie gesellschaftliche und politische Themen reflektieren, eigene Meinungen bilden und sich aktiv beteiligen können.

6 Ausblick: BNE als Querschnittsaufgabe in der Grundschule

Für eine erfolgreiche fächerübergreifende Integration von BNE in der Grundschule sind sowohl eine konsequente Professionalisierung als auch ein curricularer Rahmen notwendig. Lehrkräftefortbildungen (vgl. Spangenberger et al. 2022) sollten dabei nicht nur die Relevanz und Dringlichkeit von Klimabildung (Neuer, Nöthen 2023) verdeutlichen, sondern auch konkrete Wege aufzeigen, wie diese in Unterrichts- und Schulentwicklungsprozessen eingebunden werden kann. Um die komplexen und vielfältigen Probleme des Klimawandels zu reflektieren, ist es entscheidend, dass sich Grundschulkinder, als die zukünftige handelnde Generation altersgemäß mit Klimabildung auseinandersetzen und Klima(wandel)-, und Nachhaltigkeitswissen erwerben können. Als didaktische Leitideen für eine grundschulpädagogische BNE schlagen Lange und Gutschik (2025) vor, Probleme der Kinder Ernst zu nehmen, Handlungsoptionen ohne Handlungsdruck zu eröffnen, kreative und ästhetische Zugänge zu ermöglichen, um Emotionen aufzufangen sowie kritisch-reflexive und vielperspektivische Auseinandersetzung zu realisieren.

Die KliK-Forschungsergebnisse können dabei als Grundlage dienen, um klimawandelbezogene Lerninhalte genauer auf die Vorstellungen von Grundschulkindern abzustimmen. Die Bedeutung einer altersgerechten Aufbereitung des Themas Klimawandel und -schutz liegt darin, Kinder zu befähigen, aktiv an einer Gesellschaft mitzuwirken, die sich an ökologischer Verträglichkeit, wirtschaftlicher Leistungsfähigkeit und sozialer Gerechtigkeit orientiert (Wulfmeyer 2020: 21ff.). Ziel ist es, Kinder als aktive Akteur*innen und *Change Agents* ernst zu nehmen und ihnen Möglichkeiten zur Partizipation und Teilhabe zu bieten (vgl. Kahlert et al. 2022).

Eine fächerübergreifende Bearbeitung von BNE-Themen kann Grundschulkinder dabei unterstützen, komplexe Zusammenhänge ganzheitlich zu denken, vernetzte Kompetenzen zu entwickeln, Handlungskompetenzen zu fördern und aktiv an nachhaltigen Entscheidungen im Nahraum (Schule, Stadt, Familie) mitzuwirken (Lange, Gutschik 2025/i.D.; Rieckmann 2020; De Haan 2008). Klimabildung in der Grundschule bietet die Möglichkeit, ein fundiertes Verständnis für die Klimakrise und nachhaltiges Handeln zu fördern. Die altersgerechte Aufbereitung klimapolitischer Themen dient dabei nicht allein dem Wissensaufbau, sondern auch der Wertebildung, der Perspektivenübernahme und der demokratiefördernden Bildung (vgl. Michelsen, Fischer 2022). BNE als Querschnittsaufgabe in der Grundschule sichtbar zu machen bedeutet letztlich auch, die Bezugsnotwendigkeit zwischen gesellschaftlichen Transformationsprozessen und schulischer Bildung produktiv zu gestalten. Gerade weil Nachhaltigkeitsthemen alle Fächer potenziell berühren, kann die Auseinandersetzung damit exemplarisch verdeutlichen, wie pädagogische und fachdidaktische Fragestellungen gemeinsam bearbeitet werden können, um dem Anspruch einer zukunftsorientierten Grundschulbildung gerecht zu werden.

Literatur

- Adamina, Marco; Hertig, Phillippe; Probst, Matthias; Reinfried, Sibylle; Stucki, Peter & Vogel, Juliette (2018): Klimabildung in allen Zyklen der Volksschule und in der Sekundarstufe II. Bern: Bundesamt für Umwelt.
- Albert, Mathias; Quenzel, Gudrun; de Moll, Frederick; Leven, Ingo; McDonnell, Sophia; Rysina, Anna; Schneekloth, Ulrich & Wolfert, Sabine (2024): Jugend 2024. 19. Shell Jugendstudie. Weinheim: Beltz.
- Baar, Robert (2017): Kindliche Präkonzepte als Gegenstand von Unterricht. In: Manzel, S.; Schelle, C. (Hrsg.) (2017): Empirische Forschung zur schulischen Politischen Bildung. Wiesbaden: Springer VS, 77-85.
- Baar, Robert; Babbe, Karin; Feindt, Andreas; Kucharz, Diemut; Rathgeb-Schnierer, Elisabeth; Schönknecht, Gudrun & Schüler, Lis (2021): Vorstellungen von Schülern und Schülerinnen. Die Grundschulzeitschrift, Heft 330, 6-7.
- Bade, Gesine (2022): Zwischen Defizitzuschreibungen und Bildungsverhinderung. In: Pech, D.; Simon, T. & Coers, L. (Hrsg.) (2022): Beiheft Widerstreit Sachunterricht, Heft 14, 13-31.

- Blöcker, Yvonne; Redlich, Brigit (2021): Grundschulkinder und ihre Sichtweisen auf Umwelt- und Klimaprobleme. POLIS, Heft 25, 17-19.
- Bormann, Inka; de Haan, Gerhard (2008): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. VS: Wiesbaden.
- Brönnimann, Stefan (2018): Klimatologie. Bern: UTB.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2024): 16. Kinder- und Jugendbericht. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- De Haan, Gerhard (2008): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Berlin: BMU.
- Deutsches Kinderhilfswerk e.V. (Hrsg.) (2021): Kinderrechtebasierte Demokratiebildung im Primärbereich. https://www.kompetenznetzwerk-deki.de/fileadmin/user_upload/Themen_Angebote_Arbeitsfelder/Veroeffentlichungen/Feldanalyse_1_kinderrechtebasierte_Demokratiebildung_Primerbereich_04_2021.pdf. [letzter Zugriff am 11.02.2025].
- diSessa, Andrea (2008): A bird's-eye view of the "pieces" vs. "coherence" controversy. In: Vosniadou, S. (Hrsg.), International handbook of research on conceptual change. New York: Routledge, 35-60.
- Duit, Reinders (1997): Ziele für den naturwissenschaftlichen Unterricht. Plus lucis, 1. Jg. Heft 3, 3-13.
- Duit, Reinders; Treagust, David F. (2012): How Can Conceptual Change Contribute to Theory and Practise in Science Education? In B. J. Fraser, B. J.; Tobin, K. G. & McRobbie, C. J. (Hrsg.) (2012): Second International Handbook of Science Education. Part One. Dordrecht: Springer, 107-118.
- Eberth, Andreas; Goller, Antje; Günther, Julia; Hanke, Melissa; Holz, Verena; Krug, Alexandria; Rončević, Katarina & Singer-Brodowski, Mandy (2022): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Opladen: Barbara Budrich.
- Gaibitz, Sarah (2018): Wertorientierungen von Grundschulkindern im Kontext nachhaltiger Entwicklung. Wiesbaden: Springer VS.
- Gese, S.; Gutschik, Lisa (2024): „Der Müll muss weg“. Grundschule aktuell. Zeitschrift des Grundschulverbandes, Heft 166, 18-19.
- Green, Monica (2017): 'If there's no sustainability our future will get wrecked'. Childhood, 24 2, 151-167.
- Grund, Julius; Singer-Brodowski, Mandy & Büssing, Alexander Georg (2024): Emotions and transformative learning for sustainability. Sustain Sci 19, 307-324.
- Haider, Michael; Böhme, Richard; Gebauer, Susanne; Gößinger, Christian; Munser-Kiefer, Meike; Rank, Astrid (Hrsg.) (2023): Nachhaltige Bildung in der Grundschule. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hickman, Caroline; Marks, Elizabeth; Pinkala, Panu; Clayton, Susan; Lewandowski, Eric; Mayall, Elouise; Wray, Britt; Mellor, Catriona & van Susteren, Lise (2021): Climate anxiety in children and young people and their beliefs about government responses to climate change. The Lancet Planetary Health, 5 Jg., Heft 12, 863-873.
- Holst, Jorrit; Brock, Antje (2020): BNE in der Schule. In: https://refubium.fu-berlin.de/bitstream/handle/fub188/35967/2020_BNE_Dokumentenanalyse_Schule.pdf?sequence=1. [letzter Zugriff am 11.02.2025].
- IPCC (2023): Summary for Policymakers. In: Lee, H; Romero, J. (Hrsg.) (2023): Climate Change 2023: Synthesis Report. Genf: IPCC, 1-34.
- Klafki, Wolfgang (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz.
- Kleber, Arno; Richter-Krautz, Jana (2022): Klimawandel FAQs. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Kuckartz, Udo; Rädiker, Stefan (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Weinheim: Beltz.
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2015): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung. In: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_00-Orientierungsrahmen-Globale-Entwicklung.pdf [letzter Zugriff am 11.02.2025].

- Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2024): Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule. In: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2024/2024_06_13-BNE-Empfehlung.pdf [letzter Zugriff am 11.02.2025].
- Künzli, Christine; Bertschy, Franziska (2008): Didaktisches Konzept Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Bern: IKAÖ.
- Luschin-Ebengreuth, Nora; Freytag, Eva (2020): Klimawandel - Ausbildung für den Theorie-Praxis-Transfer im Sachunterricht. *Didacticum*, 2 Jg., Heft 1, 77–92.
- Lüschen, Iris (2015): Der Klimawandel in den Vorstellungen von Grundschulkindern. Baltmannsweiler: Schneider.
- Melchert, Johanna (2014): Politische Themen. In Blöcker, Y.; Hölscher, N. & Zimmer, M. (Hrsg.) (2014): Kinder und Demokratie. Frankfurt a.M.: Wochenschau Verlag, 99–116.
- Michelsen, Gerd; Fischer, Daniel (2022): Nachhaltigkeit lernen – was BNE leisten kann und soll. In: de Haan, G. (Hrsg.) (2022): Bildung für nachhaltige Entwicklung: Beiträge zur Bildungsforschung. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Landwehr, Brunhild; Mammes, Ingelore; Murmann, Lydia (Hrsg.) (2021): Technische Bildung im Sachunterricht der Grundschule (Bd. 12). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lange, Sarah Désirée; Overwien, Bernd (2023): Editorial. Grundschule und Globales Lernen. Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 46 Jg., Heft 4, 2.
- Lange, S. D. & Gutschik, L. (2025). „Wenn die Welt Fieber hat, haben wir auch Fieber!“ – Grundschulkinder diskutieren über den Klimawandel. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. <https://doi.org/10.1007/s11618-025-01347-7>.
- Lange, Sarah Désirée; Gutschik, Lisa (2025 i.D.): Nicht schon wieder oder mal anders?! Reflexionen zum globalen Potenzial des bewährten Themas Müll für BNE in der Grundschule. In Kater-Wettstädt, L.; Pech, D.; Stiller, J. & Overwien, B. (Hrsg.) (2025): Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Grundschule. Berlin: Universities Publishing.
- Lange, S. D. & Kater-Wettstädt, L. (2025/i.D.): BNE als Querschnittsaufgabe für eine zukunfts-fähige Grundschule. In M. Rieckmann, M. Singer-Brodowski, F. Bertschy & F. Rauch (Hrsg.). Handbuch zu Bildung für nachhaltige Entwicklung. Barbara Budrich. (angenommen).
- Lesch, Harald; Scorza-Lesch, Cecilia & Theis-Bröhl, Katharina (2021): Den Klimawandel verstehen. Berlin: Springer VS.
- Moelter-Reich, Anna Margarete; Stemmann, Jennifer & Carrapatoso, Astrid (2023): Analyse zur Verankerung des Themas Klimawandel in zugelassenen Sachunterrichtsbüchern für Grundschulen in Deutschland. Zeitschrift für Grundschulforschung, Heft 16, 409–425.
- Möller, Kornelia (1999): Konstruktivistisch orientierte Lehr-Lernprozeßforschung im naturwissen-schaftlich-technischen Bereich des Sachunterrichts. In: Köhnlein, W. (Hrsg.) (1999): Vielperspektivisches Denken im Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 125–191.
- Neuer, Birgit; Nöthen, Eva (2023): Klimabildung. DDS, 115 Jg., Heft 2, 131–135.
- Pettig, Fabian; Ohl, Ulrike (2023): Transformatives Lernen für einen sozial-ökologischen Wandel. Praxis Geographie, Heft 1, 4–9.
- Rieckmann, Marco (2020): Bildung für nachhaltige Entwicklung: Elementar- und Primarbereich. In Bormann, I.; de Haan, G. (Hrsg.) (2020): Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Grundschule. Wiesbaden: Springer VS, 21–148.
- Scheunpflug, Annette (2022): Die globale Dimension einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Loccumer Pelikan, Heft 2, 9–13.
- Spangenberger, Pia; Geiger, Sonja Maria & Freytag, Sarah-Christin (2022): Becoming nature: Effects of embodying a tree in immersive virtual reality on nature relatedness. *Scientific Reports*, 12 Jg., Heft 1, 1311.
- Vare, Paul; Scott, William (2008): Education for sustainable development. London: DEA Think-piece.

- Vosniadou, Stella; Brewer, William F. (1992): Mental models of the earth. *Cognitive Psychology*, 24 Jg., Heft 4, 535–585.
- Wodzinski, Rita (1996). Untersuchungen von Lernprozessen beim Lernen Newtonscher Dynamik. Münster: Lit.
- Wulfmeyer, Meike (2020): Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht. In: Wulfmeyer, M. (Hrsg.) (2020): Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht. Baltmannsweiler: Schneider, 5-31.

Autorinnen

Gutschik, Lisa, Dr.'in,

Wissenschaftliche Mitarbeiterin der Professur Schulpädagogik der Primarstufe am Zentrum für Lehrkräftebildung und Bildungsforschung an der Technischen Universität Chemnitz,

ORCID: 0009-0001-3384-7609

Lange, Sarah Désirée, Dr. habil. Prof.'in,

Professur Schulpädagogik der Primarstufe,

Zentrum für Lehrkräftebildung und Bildungsforschung

an der Technischen Universität Chemnitz,

ORCID: 0000-0002-3870-4578

*Jessica Lindner, Julia Kantreiter, Marina Kammermeier
und Elke Inckemann*

Der Zusammenhang von phonologischer Bewusstheit, Benennungsgeschwindigkeit und Sprachkompetenz in einem sprachlich heterogenen Lernumfeld

Abstract

Der Schriftspracherwerb im Anfangsunterricht der Grundschule ist von zahlreichen Vorläuferfähigkeiten beeinflusst und zunehmend durch (sprachlich) heterogene Lernvoraussetzungen von Seiten der Schüler*innen geprägt. Welche Zusammenhänge zwischen der phonologischen Bewusstheit, der Benennungsgeschwindigkeit und der Sprachkompetenz in sprachlich heterogenen Lehr- und Lernkontexten bestehen, ist bislang kaum untersucht worden. Daher geht die vorliegende Studie der Frage nach, ob sich die Vorläuferfähigkeiten empirisch in drei separate Konstrukte trennen lassen und wie diese Konstrukte untereinander zusammenhängen. In der quantitativen Querschnittsstudie wurden die phonologische Bewusstheit, die Benennungsgeschwindigkeit und die Sprachkompetenz von $N = 212$ Schulanfänger*innen mit heterogen Spracherwerbsbiografien erfasst. Aus konfirmatorischen Faktorenanalysen geht hervor, dass die untersuchten Vorläuferfähigkeiten (phonologische Bewusstheit, Benennungsgeschwindigkeit, Sprachkompetenz) empirisch trennbar sind. Die phonologische Bewusstheit hängt stark mit der Sprachkompetenz sowie mit der Benennungsgeschwindigkeit zusammen. Demgegenüber sind die Sprachkompetenz und die Benennungsgeschwindigkeit nur schwach assoziiert. Diskutiert werden Implikationen für Forschung und Praxis, welche die Fachdidaktik Deutsch (als Zweitsprache) als Bezugsnotwendigkeit der Grundschule herausstellen.

Schlüsselwörter: Vorläuferfähigkeiten, Phonologische Bewusstheit, Benennungsgeschwindigkeit, Sprachkompetenz, (sprachbezogene) Heterogenität, Schulanfang

1 Theoretischer Hintergrund und empirischer Forschungsstand

Seit geraumer Zeit werden unterschiedliche Vorläuferfähigkeiten des Schriftspracherwerbs diskutiert. Als besonders relevant gelten dabei die phonologische Bewusstheit (z. B. Goswami & Bryant 2016; Landerl & Wimmer 1994), die Benennungsgeschwindigkeit (z. B. Araújo et al. 2015) und Sprachkompetenzen. Letztere finden insbesondere seit den Veröffentlichungen von (internationalen) Schulvergleichsstudien im Kontext des Zweitspracherwerbs Berücksichtigung (z. B. Bushati et al. 2023; Lindner 2024, 2025).

Diese drei Fähigkeitsbereiche werden aufgrund der zugrundeliegenden Komplexität der theoretischen Konstrukte und der daraus resultierenden unterschiedlichen Begriffsauffassungen nicht einheitlich definiert und entsprechend in Studien unterschiedlich operationalisiert. In der vorliegenden Untersuchung wird die phonologische Bewusstheit unter Rückbezug auf das Modell von Schnitzler (2008) als zweidimensionales Konstrukt verstanden, das auf einer Skala anhand der Größe der sublexikalischen Einheit und auf einer zweiten Skala hinsichtlich der geforderten kognitiven Operationen differenziert. Dieser theoretischen Ausrichtung folgt auch das im Rahmen dieser Studie herangezogene Diagnoseverfahren TEPHOBE (Mayer 2016; siehe Kapitel 3.2). Unter Benennungsgeschwindigkeit wird die Fähigkeit verstanden, eine Abfolge gleichzeitig sichtbarer vertrauter Bilder oder Symbole möglichst schnell visuell zu verarbeiten, die verbalen Repräsentationen im mentalen Lexikon zu aktivieren und das entsprechende Wort (oder den entsprechenden Laut) zu artikulieren (Mayer 2016: 13). Die Sprachkompetenz beinhaltet rezeptive (Sprach verstehen) und produktive Facetten (Erzeugen sprachlicher Äußerungen) (Schulz & Tracy 2011).

Die Zusammenhänge dieser drei Merkmale sind insbesondere in Bezug auf Implikationen für Diagnostik und Intervention bedeutsam und sollen deshalb im vorliegenden Beitrag mit dem Fokus auf ein sprachlich heterogenes Lernumfeld Berücksichtigung finden. Studien zeigen, dass zwischen der phonologischen Bewusstheit und der Sprachkompetenz Zusammenhänge mit mittleren Effektstärken bestehen (Ennemoser et al. 2012; von Goldammer et al. 2010). Ob dies auch für ein sprachlich heterogenes Lernumfeld gilt, ist anhand der aktuellen Studienlage noch unklar. Ebenso wurde ein – wenn auch im Vergleich zur Assoziation der phonologischen Bewusstheit und der Sprachkompetenz – tendenziell kleinerer Zusammenhang zwischen der phonologischen Bewusstheit und der Benennungsgeschwindigkeit identifiziert (Ennemoser et al. 2012), was sowohl für Kinder mit Deutsch als Erstsprache als auch für zweitsprachlernende Kinder festgestellt wurde (Duzy et al. 2013). Der Zusammenhang zwischen der Benennungsgeschwindigkeit und

der Sprachkompetenz fällt hingegen eher gering aus. Dies gilt sowohl für den monolingualen Erwerbskontext als auch für zweitsprachlernende Kinder (Ennemoser et al. 2012; Duzy et al. 2013).

Wie der vorausgegangene Forschungsstand zeigt, liegen einzelne Ergebnisse zu den Zusammenhängen der drei in diesem Beitrag betrachteten Vorläuferfähigkeiten des Schriftspracherwerbs vor. Studien, die diese drei genannten Fähigkeitsbereiche gemeinsam betrachten und einen sprachlich heterogenen Lehr- und Lernkontext fokussieren, existieren allerdings nicht. Diese Desiderate greift der vorliegende Beitrag auf.

2 Forschungsfragen

Aus den aufgezeigten Desideraten ergeben sich die folgenden Fragestellungen:

1. Sind die Vorläuferfähigkeiten des Schriftspracherwerbs (phonologische Bewusstheit, Benennungsgeschwindigkeit, Sprachkompetenz) in einem sprachlich heterogenen Lehr- und Lernkontext empirisch trennbar?
2. Welche Zusammenhänge bestehen zwischen diesen drei Vorläuferfähigkeiten des Schriftspracherwerbs in einem sprachlich heterogenen Kontext?

3 Methode

3.1 Beschreibung des Erhebungssettings und der Stichprobe

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurden Daten von zwei aufeinander folgenden Einschulungsjahrgängen (Schuljahr 2018/19 bzw. 2019/20) einer großstädtischen bayerischen Grundschule in einem quantitativen Querschnitt analysiert ($N = 212$). Zu Beginn der ersten Jahrgangsstufe waren die Kinder durchschnittlich 6 Jahre und 8 Monate alt ($SD = 4$ Monate; 49,1 % weiblich, 50,9 % männlich). Insgesamt $n = 115$ Kinder erwarben das Deutsche als Erstsprache (darunter $n = 41$ mit einem bilingualen Spracherwerbhintergrund), $n = 97$ Kinder wuchsen mit Deutsch als Zweitsprache auf. Die Kontaktzeit der zweitsprachlernenden Kinder zum Deutschen betrug zu Schulbeginn durchschnittlich 40,25 Monate ($SD = 14$ Monate). Aufgrund der breiten Streuung der Daten (Spannweite der Kontaktzeit zur deutschen Sprache der DaZ-Kinder: 2 bis 73 Monate) wurde bewusst auf einen Gruppenvergleich verzichtet, da damit die sprachbezogene Heterogenität der Kinder nicht angemessen abgebildet werden kann (zur generellen Problematik der Stichprobeneinteilung bei ein- und mehrsprachigen Kindern vgl. Duzy et al. 2013).

Insgesamt waren 43 verschiedene Erstsprachen vertreten, wobei Deutsch (115), Albanisch (15), Arabisch (12), Englisch (12), Türkisch (12), Italienisch (11) und Kroatisch (10), jeweils mit der Anzahl der Sprecher*innen in Klammern, am häufigsten vorhanden sind. Diese Kurzcharakterisierung verdeutlicht die sprachliche Heterogenität der vorliegenden Stichprobe.

3.2 Beschreibung der Instrumente

Zu Schulbeginn wurden bei allen Kindern der vorliegenden Stichprobe Vorläuferfähigkeiten des Schriftspracherwerbs erhoben.

Zur Erfassung der phonologischen Bewusstheit und der Benennungsgeschwindigkeit fand das Verfahren TEPHOBE (Mayer 2016) Anwendung. Die phonologische Bewusstheit wurde mittels vier Subtests erfasst (Onset-Rime, Phonemsynthese, Reimen, Anlautkategorisierung), die Benennungsgeschwindigkeit über das schnelle Benennen von wiederkehrenden vertrauten Stimuli (Farben, Zahlen, Buchstaben; drei Subtests).

Zur Erhebung der Sprachkompetenz (Rezeption und Produktion) kam das Diagnoseverfahren LiSe-DaZ (Schulz & Tracy 2011) zum Einsatz. Die rezeptiven Kompetenzen wurden über drei Subtests ermittelt (Verbbedeutung, W-Fragen, Negation), die produktiven Kompetenzen über zwei Subtests, die anhand einer zusammenhängenden Bildergeschichte eliziert wurden (Kasus, nominaler Wortschatz).¹

3.3 Analyseverfahren

Um die empirische Trennbarkeit der Vorläuferfähigkeiten des Schriftspracherwerbs (phonologische Bewusstheit, Benennungsgeschwindigkeit, Sprachkompetenz) zu prüfen (Frage 1), wurde eine konfirmatorische Faktorenanalyse inklusive eines Modellvergleichs (dreifaktoriell vs. einfaktoriell) berechnet. Aus der konfirmatorischen Faktorenanalyse ergaben sich standardisierte bivariate Korrelationen, mithilfe derer Frage 2 beantwortet wird. Die Auswertung wurde in RStudio (Version 2023.06.02) vorgenommen. Zum Umgang mit fehlenden Werten (max. 6,6 % pro Variable) wurde multiple Imputation angewendet (Paket mice; method = „norm“, m = 1).

¹ Die Diagnoseverfahren wurden für die jeweilige Altersgruppe vollständig durchgeführt und deren Subtests in die Berechnungen einbezogen. Lediglich bei den produktiven Kompetenzen konnten drei Subtests (Satzklammer, Subjekt-Verb-Kongruenz, weitere Wortklassen) aufgrund zu geringer Varianz in den Merkmalsausprägungen nicht weiter berücksichtigt werden.

4 Ergebnisse

Die konfirmatorische Faktorenanalyse ergab, dass das postulierte dreifaktorielle Modell eine zufriedenstellende Modellgüte aufweist ($\chi^2(51) = 106,45$, $p < ,001$, robust CFI = ,93, robust RMSEA = ,07, SRMR = ,05). Zudem wurde ein einfaktorielles Alternativmodell spezifiziert ($\chi^2(54) = 504,31$, $p < ,001$; robust CFI = ,54; robust RMSEA = ,19, SRMR = ,13). Im Modellvergleich war das postulierte dreifaktorielle Modell dem einfaktoriellen Alternativmodell signifikant überlegen ($\Delta df: 3$, $\Delta AIC: 311,21$, $\Delta BIC: 260,86$, $\Delta CFI: ,40$; vgl. Burnham & Anderson 2004 sowie Kuiper 2022).

Bei der Betrachtung der standardisierten bivariaten Korrelationen (Tabelle 1) fällt auf, dass die Sprachkompetenz stark positiv mit der phonologischen Bewusstheit, jedoch wesentlich geringer mit der Benennungsgeschwindigkeit zusammenhängt. Die phonologische Bewusstheit hingegen zeigt nicht nur mit der Sprachkompetenz, sondern auch mit der Benennungsgeschwindigkeit einen hohen positiven Zusammenhang.

Tab. 1: Standardisierte bivariate Korrelationen

Faktoren	Phonologische Bewusstheit	Benennungsgeschwindigkeit	Sprachkompetenz
Phonologische Bewusstheit			
Benennungsgeschwindigkeit	,58***		
Sprachkompetenz	,66***	,19*	

*: $p < ,05$, ***: $p < ,001$

5 Diskussion

5.1 Zusammenfassung der Ergebnisse und Einordnung in den Forschungsstand

Die Analysen ergaben, dass sich die drei untersuchten Vorläuferfähigkeiten des Schriftspracherwerbs empirisch trennen lassen; es sind also voneinander unterscheidbare Kompetenzbereiche. Bei Betrachtung der Zusammenhänge zeigte sich, dass diese unterschiedlich stark ausfallen. So wurde ein stark positiver Zusammenhang zwischen der phonologischen Bewusstheit und der Sprachkompetenz identifiziert. Auch die phonologische Bewusstheit und die Benennungsgeschwindigkeit waren stark positiv assoziiert. Zwischen der Sprachkompetenz und der Benennungsgeschwindigkeit hingegen

bestand lediglich ein schwach positiver Zusammenhang. Dies entspricht im Allgemeinen dem skizzierten Forschungsstand, wobei die beiden stark positiv assoziierten Korrelationen hinsichtlich ihrer Stärke größer ausfallen als in den bereits vorliegenden Untersuchungen (Kapitel 1). Allerdings ist zu beachten, dass in den Studien verschiedene Operationalisierungen bzw. Diagnoseverfahren eingesetzt wurden, sodass die Vergleichbarkeit der Ergebnisse der einzelnen Studien eingeschränkt ist. Es ist zu prüfen, ob in einem sprachlich heterogenen Umfeld stärkere Zusammenhänge zwischen der Sprachkompetenz und der phonologischen Bewusstheit sowie zwischen der Benennungsgeschwindigkeit und der phonologischen Bewusstheit bestehen als in einem monolingualen Erwerbskontext. Letzteres kann inhaltlich an die Diskussion um die Double-Deficit-Hypothese angeschlossen werden, bei der insbesondere bei Kindern mit gering ausgeprägten Fähigkeiten in der phonologischen Bewusstheit und der Benennungsgeschwindigkeit langanhaltende Schwierigkeiten im Lese- und Rechtschreiberwerb identifiziert wurden (Wolf & Bowers 1999). Außerdem korreliert die Benennungsgeschwindigkeit entsprechend der vorliegenden Ergebnisse nur schwach mit den jeweiligen Sprachkompetenzen im Deutschen, was Implikationen für Forschung und Praxis aufwirft (siehe Kapitel 5.3).

Allerdings erschweren die uneinheitlichen Begriffsdefinitionen und Operationalisierungen der Konstrukte und die differierenden Erhebungssettings (u. a. Alter, Erhebungsverfahren, Stichprobenzusammensetzung) einen Vergleich der Forschungsergebnisse. Umso bedeutsamer ist es, die vorliegenden Ergebnisse und deren Einordnung in den Forschungsstand jeweils unter den Bedingungen des expliziten Erhebungssetting zu betrachten.

5.2 Limitationen

Eine inhaltsbezogene Limitation in Bezug auf die Interpretation der vorliegenden Studienergebnisse besteht darin, dass alle Fähigkeiten ausschließlich im Deutschen erfasst wurden, sodass insbesondere im hier vorliegenden sprachlich heterogenen Kontext nicht alle (sprachbezogenen) Fähigkeitenfacetten der Kinder abgebildet werden konnten. Außerdem wurde die phonologische Bewusstheit mittels echter deutscher Wörter erhoben. Eine Erfassung der phonologischen Fähigkeiten anhand von Pseudowörtern könnte möglicherweise zu einem anderen Ergebnis kommen und geringere Zusammenhänge zwischen der phonologischen Bewusstheit und der Sprachkompetenz im Deutschen hervorbringen, da das Arbeiten mit Pseudowörtern weniger an deutschsprachige Kompetenzen gebunden ist, was insbesondere in sprachlich heterogenen Lehr- und Lernkontexten von Interesse sein könnte. Eine Überprüfung dieser Annahme kann als Forschungsdesiderat aufgefasst werden.

Generell ist die Modellierung einer Variable an das jeweilige Erhebungsverfahren geknüpft, was gerade für zweitsprachlernende Kinder zu verzerrten Ergebnissen führen kann, wenn ihre besonderen Erwerbsbedingungen im jeweiligen Verfahren nicht berücksichtigt werden.

Weiterhin soll darauf verwiesen werden, dass die vorliegende Stichprobe in Anbetracht der Modellkomplexität als eher klein zu charakterisieren ist, weshalb weiterführende Studien die vorliegenden Ergebnisse validieren müssten.

5.3 Implikationen für Forschung und Praxis

Aus den vorliegenden Ergebnissen können, unter Berücksichtigung der aufgezeigten Limitationen, Implikationen für Forschung und Praxis abgeleitet werden.

Der geringe Zusammenhang zwischen der Benennungsgeschwindigkeit und der Sprachkompetenz hat zur Folge, dass diese Vorläuferfähigkeiten in diagnostischen Settings separat erhoben und nach Möglichkeit in der Praxis eigens gefördert werden müssen. Es sollte nicht von sprachlichen Kompetenzen (in der Zweitsprache Deutsch) auf Fähigkeiten in der Benennungsgeschwindigkeit geschlossen werden, was weitere Diagnose- und Fördernotwendigkeiten insbesondere für den Zweitspracherwerbskontext eröffnet. Mit der Benennungsgeschwindigkeit scheint eine weitestgehend sprachkompetenzunabhängige Fähigkeit vorzuliegen.

Die starke Korrelation zwischen Sprachkompetenz und phonologischer Bewusstheit betont hingegen gegenläufige Implikationen für Forschung und Praxis, die darauf basieren, dass diese beiden Vorläuferfähigkeiten – unter den Bedingungen des hier vorliegenden Erhebungssettings – stark miteinander zusammenhängen. In der Forschung sollte deshalb bei der Entwicklung von Testverfahren zur Erfassung der phonologischen Bewusstheit und der Anlage von Studien darauf geachtet werden, welche Aufgabenformate gewählt werden (echte Wörter vs. Pseudowörter), da dies die Ergebnisse möglicherweise beeinflussen könnte. Es ist anzunehmen, dass ein stärkerer Zusammenhang zwischen der phonologischen Bewusstheit und den Sprachkompetenzen vorliegen könnte, wenn das Testmaterial mit real existierenden Wörtern arbeitet. In der Praxis erscheint es sinnvoll, die Förderung der Sprachkompetenz mit der Förderung der phonologischen Bewusstheit zu verknüpfen, da davon ausgegangen werden kann, dass sich die beiden Fähigkeitsbereiche wechselseitig beeinflussen.

Die starke Korrelation zwischen der Benennungsgeschwindigkeit und der phonologischen Bewusstheit macht noch einmal auf die Bedeutung der Double-Deficit-These aufmerksam, die in der Forschung seit Wolf und Bowers (1999) diskutiert wird. Die Ausweitung dieser Überlegungen auf den Zweitspracherwerbskontext wäre ein weiteres Forschungsdesiderat.

Abschließend wird drauf eingegangen, warum die Fachdidaktik Deutsch (als Zweitsprache) als Bezugsnotwendigkeit der Grundschule Berücksichtigung finden sollte. Insgesamt sind Studien, die explizit einen sprachlich heterogenen Erwerbskontext thematisieren, trotz des gestiegenen bildungspolitischen Interesses seit den Veröffentlichungen der Ergebnisse der (internationalen) Schulvergleichsstudien und der stetig wachsenden Anzahl an Schüler*innen mit unterschiedlichen Spracherwerbshintergründen in den Klassenzimmern, nach wie vor rar. Eine solide Studiengrundlage ist allerdings notwendig, um geeignete Lehr- und Lernarrangements im Unterricht der Grundschule für eine sprachlich heterogene Schüler*innenschaft anbieten zu können (SWK 2025). Dafür bedarf es weiterführender, fachdisziplinübergreifender Studien, die auch einen Fokus auf die unterschiedlichen Spracherwerbshintergründe der Kinder legen, wie es im vorliegenden Beitrag vorgenommen wurde. Dies erscheint umso notwendiger, da rund um das Stichwort *Sprachstandserhebung* von Vorschulkindern und Schulanfänger*innen inzwischen eine – teilweise hitzig geführte – bundesweite und bundeslandspezifische Diskussion eingesetzt hat (Autor*innengruppe Bildungsberichterstattung 2024, Kapitel C5). Es ist darauf hinzuweisen, dass nicht nur die Entwicklung von Verfahren zur Erhebung des Sprachstandes ein sehr anspruchsvolles Anliegen darstellt, sondern darüber hinaus auch solide, disziplinübergreifende Studien notwendig sind, die Verfahren und Materialien der Sprachförderung evaluieren (Trägerkonsortium BiSS-Transfer 2024).

5.4 Ausblick

Aus den vorliegenden Ergebnissen ergibt sich weiterführend das Desiderat, einen spezifischen Fokus auf personenbezogene Charakteristika zu lenken – u.a. die Kontaktdauer zum Deutschen – und deren Zusammenhänge mit den Vorläuferfähigkeiten des Schriftspracherwerbs zu untersuchen. Weiterführend soll der Einfluss der Vorläuferfähigkeiten und der personenbezogenen Charakteristika auf die Lese- und Rechtschreibkompetenzen in einem Längsschnitt am Ende der 1. bis zum Ende der 4. Jahrgangsstufe betrachtet werden. Diese longitudinale Ausrichtung verweist auf die Notwendigkeit, die Fachdidaktik Deutsch (als Zweitsprache) als jahrgangsstufenübergreifende und damit langfristige Bezugsnotwendigkeit der gesamten Grundschulzeit und auch darüber hinaus zu begreifen, da schriftsprachliche Fähigkeiten nicht nur den Bildungserfolg in allen Fächern beeinflussen, sondern auch die gesamtgesellschaftlichen Teilhabechancen determinieren (vgl. z.B. Kempert et al. 2016).

Literatur

- Araújo, Susana; Reis, Alexandra; Petersson, Karl Magnus & Faísca, Luís (2015): Rapid automatized naming and reading performance: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 107. Jg., Heft 3, 868-883. <https://doi.org/10.1037/edu0000006>
- Autor*innengruppe Bildungsberichterstattung (2024): Bildung in Deutschland 2024. Bielefeld: wbv Publikationen.
- Burnham, Kenneth P. & Anderson, David R. (2004): Multimodel Inference: Understanding AIC and BIC in Model Selection. *Sociological Methods & Research*, 33. Jg., Heft 2, 261-304. <https://doi.org/10.1177/0049124104268644>
- Bushati, Bora; Kramer, Georg; Dorner, Magdalena & Schmöller-Eibinger, Sabine (2023): Mündliche Sprachkompetenz und deren Rolle für die Entwicklung der Leseverständnisfähigkeit bei Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 16. Jg., Heft 2, 285-303. <https://doi.org/10.1007/s42278-023-00183-0>
- Duzy, Dagmar; Ehm, Jan-Henning; Souvignier, Elmar; Schneider, Wolfgang & Gold, Andreas (2013): Prädiktoren der Lesekompetenz bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 45. Jg., Heft 4, 173-190. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000093>
- Ennemoser, Marco; Marx, Peter; Weber, Jutta & Schneider, Wolfgang (2012): Spezifische Vorausfertigkeiten der Lesegeschwindigkeit, des Leseverständnisses und des Rechtschreibens: Evidenz aus zwei Längsschnittstudien vom Kindergarten bis zur 4. Klasse. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 44. Jg., Heft 2, 53-67. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000057>
- Goswami, Usha & Bryant, Peter (2016): Phonological skills and learning to read. London: Psychology Press.
- Kempert, Sebastian; Edele, Aileen; Rauch, Dominique; Wolf, Katrin M.; Paetsch, Jennifer; Darßow, Annkathrin; Maluch, Jessica & Stanat, Petra (2016): Die Rolle der Sprache für zuwanderungsbezogene Ungleichheiten im Bildungserfolg. In: Diehl, Claudia; Hunkler, Christian & Kristen, Cornelia (Hrsg.) (2016): Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen, Befunde, Debatten. Wiesbaden: Springer, 157-241.
- Kuiper, Rebecca (2022): AIC-type Theory-Based Model Selection for Structural Equation Models. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 29. Jg., Heft 1, 151-158. <https://doi.org/10.1080/10705511.2020.1836967>
- Landerl, Karin & Wimmer, Heinz (1994): Phonologische Bewusstheit als Prädiktor für Lese- und Schreibfähigkeiten in der Grundschule. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 8. Jg., Heft 3-4, 135-164.
- Lindner, Jessica (2025): Sprachproduktive Fähigkeiten und deren Auswirkungen auf Lese- und Rechtschreibkompetenzen bei neu zugewanderten Kindern am Übergang vom Vorkurs Deutsch in den Regelunterricht der Grundschule. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 30. Jg., Heft 1, 51-77. <https://doi.org/10.48694/zif.3905>
- Lindner, Jessica (2024): Rezeptive Sprachfähigkeiten zu Schulbeginn und deren Einfluss auf die Lesekompetenz am Ende des ersten und vierten Schuljahres. Eine empirische Longitudinalstudie bei Kindern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache. *Didaktik Deutsch*, 29. Jg., Heft 57, 57-84. <https://doi.org/10.21248/dideu.728>
- Mayer, Andreas (2016): Test zur Erfassung der phonologischen Bewusstheit und der Benennungsgeschwindigkeit (TEPHOBE). München: Ernst Reinhardt.
- Schnitzler, Carola Dorothee (2008): Phonologische Bewusstheit und Schriftspracherwerb. Stuttgart: Georg Thieme.
- Schulz, Petra & Tracy, Rosemarie (2011): Linguistische Sprachstandserhebung. Deutsch als ZweitSprache. LiSe-DaZ. Göttingen: Hogrefe.

Sprachkompetenz in einem sprachlich heterogenen Lernumfeld

- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) (2025): Sprachliche Bildung für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche gestalten – Maßnahmen zur Förderung der Zielsprache Deutsch. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz. <http://dx.doi.org/10.25656/01:32124>
- Trägerkonsortium BiSS-Transfer (Hrsg.) (2024): BiSS-Transfer: Potentiale sichern. Arbeitsergebnisse, Länderperspektiven und Impuls. Köln: Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
- von Goldammer, Ariane; Mähler, Claudia; Bockmann, Ann-Katrin & Hasselhorn, Marcus (2010): Vorhersage früher Schriftsprachleistungen aus vorschulischen Kompetenzen der Sprache und der phonologischen Informationsverarbeitung. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 42. Jg., Heft 1, 48-56. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000005>
- Wolf, Maryanne & Bowers, Patricia Greig (1999): The double-deficit hypothesis for the developmental dyslexias. Journal of Educational Psychology, 91. Jg., Heft 3, 415-438. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.3.415>

Autor*innen

Lindner, Jessica, Dr.,
Akademische Rätin am Institut für deutsche Sprache und Literatur
der PH Ludwigsburg

Kantreiter, Julia, Dr.,
Akademische Rätin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und
Grundschuldidaktik der Ludwig-Maximilians-Universität München,
ORCID: 0000-0001-9202-3004

Kammermeier, Marina, Dr.,
Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Schulpädagogik
der Ludwig-Maximilians-Universität München,
ORCID: 0000-0003-0037-0039

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

Bernd Wagner und Klaus-Christian Zehbe

Perspektiven entwickeln: Historische Sachlernprozesse mit gesellschaftlichen Zukunftsbezügen

Abstract

Historische Sachlernprozesse beinhalten mehr als einen Blick in die Vergangenheit, vielmehr geht es bei Zugängen zu Geschichte auch um Bezüge zur Gegenwart und Zukunft. Der Beitrag zeigt anhand von videoethnographischem Datenmaterial aus dem binationalen DFG-Forschungsprojekt „Bildung und Objekte: Historische Sachlernprozesse in schulbezogenen Sammlungen“, dass Grundschulkinder Sammlungsobjekte aus dem Themenbereich Schule vor 100 Jahren zum Anlass nehmen, um über ihre Gegenwart und das, was in Zukunft möglich ist, nachzudenken. Es wird im empirischen Material deutlich, dass Kinder nicht lineare Zeitverläufe thematisieren, die auch zukünftige und offene Möglichkeitsräume im Sinne Benjamins (2013) einbeziehen. Hieraus ergeben sich didaktische Chancen zur Entwicklung von Zukunftsperspektiven in Form eines transgenerationalen Dialogs in Institutionen, indem Grundschulen und Museen sowie Universitätssammlungen Partnerschaften eingehen. Für eine zukunftsbezogene Auseinandersetzung mit Geschichte bieten sich performative Interaktionen mit „eigensinnigen“ (vgl. Hahn 2014), mehrdeutigen Objekten aus Museen und Sammlungen an (vgl. Keidel, Wagner & Zehbe 2024). Dabei können Museumsobjekte als „Grenzobjekte“ (Star & Griesemer 1989) verstanden werden, die für einen Austausch über Bedeutungen genutzt werden können. Didaktische Ansatzpunkte werden aufgezeigt, wie die aufbewahrten Sammlungsobjekte in historisch-politische Sachlernprozesse einbezogen werden.

Schlüsselwörter: historisch-politisches Sachlernen; Grenzobjekte; Generationenvermittlung; Zukunft.

1 Einleitung

Im Beitrag werden Bezüge zwischen dem Sachunterricht und seiner Didaktik sowie der Geschichtswissenschaft und -didaktik im Kontext materieller Kultur betrachtet. Es geht dabei um die strukturelle Vermittlungsposition von Grundschule zwischen Kind- und Gesellschaftsorientierung. Letztere spannt durch die systemischen Funktionen von Schule Kinder in gesellschaftlich relevante Zukünfte ein. Diese zeigen sich in teils idealtypisch gedachten Bildungs- und Berufslaufbahnen. Vor dem Hintergrund des Gesellschaftswandels, technologischer Innovationen und Problemlagen wie Kriegen und Klimawandel ist es wichtig, über mögliche Zukünfte zu diskutieren. Aus der „pädagogischen Verantwortung“ (Klafki 1962: 101) für nachwachsende Generationen ergibt sich die besondere Herausforderung, mit Kindern gesellschaftliche Zukunfts-perspektiven zu entwickeln und mit ihnen transgenerational – in Anlehnung an Heinzel (2011) und Welsch (1992) – zu thematisieren (vgl. Keidel, Wagner & Zehbe 2024; Wagner 2025).

Der Beitrag thematisiert Zugänge von Kindern zu Zeit, mit Blick auf Zukunfts-perspektiven. Grundlage ist das italienisch-deutsche, videoethnographische DFG-Forschungsprojekt „Bildung und Objekte“, dass historische Sachlernprozesse von Grundschulkindern in zwei schulbezogenen Sammlungen qualitativ untersucht. Das videoethnographische Datenmaterial wird mit der Grounded Theory Methode nach Corbin und Strauss (1996) ausgewertet. D.h. es wurden während der Datenerhebung Memos erstellt, dann sind Videosequenzen interpretativ im Sinne des offenen Kodierens bearbeitet worden, dann inhärente Phänomene mit dem axialen Kodieren präziser eingegrenzt worden. Im Folgenden wird anhand des videoethnographischen Datenmaterials gezeigt, dass Grundschulkinder Sammlungsobjekte aus dem Themenbereich Schule vor 100 Jahren auch zum Anlass nehmen, um über ihre Situation heute und das, was in Zukunft möglich ist, nachzudenken. Dies schließt an die Bezugs-disziplinen des Sachunterrichts Geschichts-, Politik- und Sozialwissenschaft und die pädagogische Kindheitsforschung an. Es wird im empirischen Material deutlich, dass Kinder auf unterschiedliche Arten über Zeit sprechen, die auf nicht lineare Zeitverläufe hinweisen. Dies eröffnet didaktische Chancen für das historische Lernen, zukünftige politische Herausforderungen einzubeziehen. Im Folgenden wird zunächst das Projekt kurz vorgestellt, bevor die didaktischen Potentiale materieller Kultur für das historische Sachlernen erläutert werden. Dann folgen ausgewählte Interpretationen von transkribierten Audiodaten aus dem Forschungsprojekt „Bildung und Objekte“. Der Beitrag schließt mit einer Zusammenfassung und einem Ausblick.

2 Das Projekt

Das Forschungsprojekt der Universität Leipzig (Bernd Wagner) und der Università degli Studi Roma Tre (Sandra Chistolini) folgt einem Ansatz der qualitativen, erziehungswissenschaftlichen Forschung zu objektbezogenen Lernprozessen von Kindern (König & Wagner 2023). In zwei schulhistorischen Sammlungen – dem Schulmuseum – Werkstatt für Schulgeschichte Leipzig und dem Fondo Pizzigoni an der Università degli Studi Roma Tre – wurden „Kontaktzonen“ (Pratt 1991; Clifford 1997; Wagner 2010) mit Sammlungsobjekten eingerichtet, die Kindern einen direkten Zugang zu den Objekten oder ihren Replikaten gewähren. Im Schulmuseum in Leipzig ist u. a. ein Raum gestaltet werden, der als längerfristiges Angebot erhalten bleibt. Im Fondo Pizzigoni in Rom werden die Sammlungsobjekte üblicherweise in Vitrinen gezeigt. Für Besuche von Schulklassen wurden ausgewählte Sammlungsobjekte in interaktiven Objektumgebungen aufgebaut. Aus der videoethnographischen Aufzeichnung von Schulklassenbesuchen und Kind-Objekt-Interaktionen mit insgesamt mehr als 350 Kindern in Deutschland und Italien im Alter zwischen neun und elf Jahren entstand ein umfangreicher Datenkorpus. Es wird hier ein Teilaspekt der Datenauswertung präsentiert, der Hinweise auf das didaktische Potential von Sammlungsobjekten bietet. Es wird darin deutlich, dass Kinder aus der Gegenwart Bezüge zur Vergangenheit und Zukunft herstellen, was auf zukunftsbezogenes, historisches Lernen im Sachunterricht verweist.

3 Historisches Lernen und materielle Kultur

In Deutschland beschäftigt sich der Sachunterricht und seine Didaktik u. a. mit Fragen des historischen Sachlernens von Vor- und Grundschulkindern.¹ Diese werden auf die historische Perspektive im Sachunterricht bezogen und vielperspektivisch verstanden. D. h. Verknüpfungen zu anderen Perspektiven, bspw. der sozialwissenschaftlichen Perspektive, oder den Bezugsdisziplinen werden angestrebt. In den Lehrplänen für den Sachunterricht werden entsprechende thematische Schwerpunkte ausgewiesen, so z. B. die „Begegnung mit Raum und Zeit“ in allen vier Klassenstufen im sächsischen Lehrplan (Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2019: 4). Wie ist nun eine solche Begegnung über vier Klassenstufen möglich?

Geschichtsdidaktische Konzeptionen (bspw. Pandel 1987), die oft für Sekundarstufenschüler*innen und Erwachsene entwickelt worden sind, und größ-

¹ „Sachunterricht und seine Didaktik“ wird im Folgenden genutzt, um die wissenschaftliche Disziplin zu bezeichnen. „Sachunterricht“ wird verwandt, wenn das Grundschulfach und die Schulpraxis einbezogen und adressiert werden. Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts wird für Zitate von der GDSU verwandt.

tenteils kognitive Zielvorstellungen wiedergeben, sind in der historischen Perspektive des Sachunterrichts aufgegriffen worden (Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts 2013: 56 ff.). Für Vorschul- und Grundschulkinder, die Erfahrungen mit der Dimension Zeit gewinnen und diese ausgehend von ihrer Lebenswelt betrachten, sind diese nur bedingt anknüpfungsfähig. Das geschichtsdidaktische Modell von Hans-Jürgen Padel zum Geschichtsbewusstsein mit seiner Unterscheidung von sieben Bewusstseinsdimensionen (Padel 1987), bspw. dem „Wirklichkeits-“ und „politischen Bewusstsein“, ist hilfreich, weil auf die Entwicklung von eigenem, historischem Denken gezielt wird. Um die verschiedenen Ebenen des Geschichtsbewusstseins aufzubauen, macht es Sinn, das Vorstellungen von Zeit auch körperbezogen anschaulich gemacht und erfahren werden, so dass sich Kinder selbst als Akteure in der Dimension Zeit begreifen können. So ist bereits ausgehend von den Lebensläufen, bspw. der Geburt von Geschwistern, gearbeitet und Zeit als ein Wollfaden mit Knoten dargestellt worden (bspw. Michalik 2012: 20). Bisher liegen nur wenige niederschwellige, anthropologisch-pädagogische Konzepte für historisches Lernen aus der Sachunterrichtsdidaktik in Referenz auf die Bezugsdisziplinen vor. Die historische Perspektive im Sachunterricht ist in Bezug auf das Verstehen von Zeit ausformuliert worden, was Verbindungen von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft im Sinne von historischem Wandel anstrebt (Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts 2013: 56 ff.). Zudem wird ein zukünftiger Schwerpunkt des Perspektivrahmens auf transformativer Bildung liegen, was auch in den Perspektiven des Sachunterrichts berücksichtigt wird. Transformative Bildungsprozesse zielen auf die grundlegende, qualitative Veränderung von Selbst- und Weltbildern, dies kann im Kontext von Problemlagen oder Krisenerfahrungen möglich werden (Koller 2012), insbesondere wenn gesellschaftliche Zukünfte in Frage gestellt werden. Zu historischen Sachlernprozessen als konzeptionelles Verstehen von Zeit im Kontext von Wandel und Transformation ist weitere Forschung nötig. Forschungsergebnisse zu Lernprozessen mit materieller Kultur können erste Anhaltspunkte geben, dazu sind Studien im Sachunterricht und seiner Didaktik sowie den Bezugsdisziplinen durchgeführt worden.

Im Folgenden wird am Forschungsprojekt „Bildung und Objekte“ gezeigt, dass performative Auseinandersetzungen mit Sammlungsobjekten Hinweise darauf geben, wie historische Sachlernprozesse disziplinär weiterentwickelt werden können. In den ersten beiden Jahren des Forschungsprojekts sind die nationalen Betrachtungsweisen zu historischem Lernen deutlich geworden und insbesondere das italienische Forschendenteam hat auf Gegenwartsbezogenheiten als wichtige Bestandteile historischen Denkens hingewiesen. Diese sind im Rahmen der gemeinsamen Dateninterpretation um von Kindern in der Auseinandersetzung mit Objekten thematisierte Zukunftsbezüge erweitert

worden. Für das pädagogische Angebot der Sammlung in Rom ist ein Modell gebaut worden, dass die experimentelle Methode Pizzigonis exemplarisch in ihren tagesaktuellen Gegenwartsbezügen erfahrbar macht.² Angeregt durch die konkrete Umwelt der Schule, eine durch das Klassenzimmer sichtbare Schafherde, wurde von Giuseppina Pizzigoni und den in ihrer Methode ausgebildeten Lehrkräften eine an zahlreichen Orten stattfindende Unterrichtseinheit, „Der Kreislauf der Wolle“, entwickelt. Dies wurde im Forschungsprojekt in Form eines interaktiven Modells aufgegriffen. Hierzu wurden historische, von Schülern angefertigte Schaffiguren aus der Sammlung herangezogen. Das Modell wurde in eine Kontaktzone eingebettet, die performativ Auseinandersetzungen ermöglicht und die videoethnographisch begleitet wurde. In der Folge werden aus dem Datenmaterial aus Deutschland und Italien Beispiele für kindliche Bezüge zur Zeit – Vergangenheit und Zukunft ausgehend von der Gegenwart – vorgestellt.

4 Dateninterpretationen zu Auseinandersetzungen mit Zeit

In einem Projekt, das Kindern in Kontaktzonen historische Objekte oder ihre Replikate zugänglich macht, ist es kaum verwunderlich, dass sich Kinder auf die Vergangenheit beziehen oder diese zum Thema machen. Oft wird die Vergangenheit benutzt, um sich in der Gegenwart Möglichkeiten zu erschließen, die gerade im Interessenbereich der Kinder liegen. Objektbezogene Hinweise auf die Vergangenheit werden als Anregung genutzt, um in der Gegenwart zu handeln, was folgende Gruppe in der Auseinandersetzung mit historischen Fotos von einem Freiluftklassenzimmer thematisiert (Keidel, Wagner & Zehbe 2023: 02.06.2023, 01:01:49–01:01:59):

- 01 I: Und die haben manchmal einfach solche
- 02 Klassenzimmer nach draußen gestellt (.)
- 03 wär das für euch auch was
- 04 Sf (mehrere): Ja:::::
- 05 Sf1: ()
- 06 I: Ich mag das Foto nämlich auch
- 07 Sf2: Aber bloß dann müssen wir die Tische
- 08 runtertragen
- 09 Sf3: Ja einfach ausm Fenster schmeissen
- 10 Sf (mehrere): Ja:::
- 11 Sf: ()
- 12 Sf4: Einfach aus dem Fenster schmeissen
- 13 Sf5: Aber nee da gibts doch die äh (.)
- 14 Notfalltür oben (.)

2 Vgl. das auf Deutsch übersetzte Buch der am Projekt beteiligten Kollegin Sandra Chistolini (2015), in dem „Attualità“ auf den italienischen Neorealismus bezogen wird.

15 Sf (mehrere): Ja:::
16 Sf: ()
17 Sf5: Nein das machen wir (latz) und dann
18 setzen wir uns alle da drauf und
19 rutschen damit runter
20 Sf (mehrere): Ja:::::::::::::::::::

Obwohl sich das Gespräch um eine mögliche, nahe Zukunft dreht, findet hier in der Gegenwart ein gruppenbezogener ‚Ideenwettbewerb‘ darüber statt. Es geht neben der Frage, ob ein Klassenzimmer draußen heute noch möglich wäre und wie das aussehen könnte, auch darum, wer wie zur Gruppendiskussion beiträgt. Auf der Grundlage von historischen Fotos werden oft spontan Unterschiede zwischen der Gegenwart und der Vergangenheit thematisiert. Die Farbigkeit – schwarzweiß in der Vergangenheit gegenüber Farbe in der Gegenwart – ist ein erster Anhaltspunkt, der sowohl in Deutschland als auch in Italien benannt wird. Danach weisen Kinder auch auf Kleidung oder Mode hin, die Unterschiede zwischen Gegenwart und Vergangenheit deutlich machen. Eine solche Bewertung erfolgt schnell, weil Kindern Kleidung aus ihrer Lebenswelt bekannt ist und Vergleiche spontan möglich sind.

Wesentlich seltener werden im Material Kontinuitäten zwischen Gegenwart und Vergangenheit zur Sprache gebracht. In der Auseinandersetzung mit historischen Kinderzeichnungen äußert ein Kind im italienischen Sample sein Erstaunen darüber, dass Kinder in der Vergangenheit stilistisch genauso gezeichnet hätten wie heutige Kinder. Die transkribierte Sequenz ist hier in Übersetzung wiedergegeben (Di Pede & Palotta 2023: 04.04.2023; 00:00:01-00:00:20):

#00:00:01#
01 Sf1: Kann ich eine Frage stellen? Aber die
02 Kinder in der Vergangenheit
03 I: Was?
04 Sf1: Lmachen
05 Zeichnungen wie wir sie machen

Dem Erstaunen scheint eine Denkfigur von historischer Entwicklung zu Grunde zu liegen: Wenn sich die Welt und die Gesellschaft im Laufe der Jahre weiterentwickelt hat, wie kann es sein, dass sich Kinderzeichnungen in der vergangenen Zeit nicht weiterentwickelt haben? Hier schließt aus der Sicht des Kindes anscheinend eine Frage nach der Kontinuität in geschichtlichen Verläufen an, die sowohl nach Pandel (1987: 137) auf das „Historizitätsbewusstsein“ verweist als auch gleichzeitig einen Zukunftsbezug andeutet. Solche Zukunftsbezüge werden von Kindern im Sample in Gesprächen entwickelt, die mit ihnen im Anschluss an die Auseinandersetzung mit den Objekten geführt wurden. Dabei geht es um gegenwärtige Problemstellungen, die sie als Wünsche an Zukunft

herantragen, wie bspw., dass in der Schule weniger Tests und keine Überraschungstests geschrieben werden sollten. Solche Zukunftsbezüge können in Gesprächen auch auf sehr konkrete Zukünfte verweisen, wenn Kinder bereits von anderen Personen wissen, was sie künftig erwartet, bspw. dass sie in der weiterführenden Schule Tablets bekommen werden (Keidel, Wagner & Zehbe 2023: 02.06.2023; 01:04:05–01:04:43).

Im empirischen Material wurden allerdings auch unabhängig von Wünschen und Erwartungen Anzeichen dafür gefunden, dass Kinder historische Objekte nutzen, um aus der Vergangenheit einen Bezug zur Gegenwart und Zukunft herzustellen. (Keidel, Wagner & Zehbe 2023: 01:01:49–01:01:59):

#01:01:49#
1 Sf1: Die Schiefertafeln sind auch gut, weil
2 ehm man mus nicht in den Heften so
3 rumschreiben und so weiter die ganze
4 Zeit und ehm das ist dann auch keine
5 Papierverschwendung.

Das historische Objekt der Schiefertafel wird hier im Kontext von Papierverschwendungen in einen Gegenwarts- und Zukunftsbezug eingebettet. Das Kind weicht ausgehend von der Gegenwart mit dem historischen Objekt von einem linearen Zeitstrahl ab. Damit wird eine alternative, kontrastierende Zukunft zu den – in derselben Gruppe thematisierten – Tablets entworfen, die in der weiterführenden Schule erwartet werden. Hieran können transgenerationale Gespräche ansetzen, um sich über unterschiedliche Möglichkeiten von Zukünften zu verständigen, die nicht nur Erwachsenen- sondern auch Kinderperspektiven beinhalten.

5 Zusammenfassung

Vielleicht können lineare Zeitleisten und Wollfäden Kindern helfen, sich in der Zeit zu verorten. Die Kinder im Sample gehen jedoch von ihrer gegenwärtigen Situation und den performativen Auseinandersetzungen in den Kontaktzonen aus, um vielfältige und nicht lineare Bezüge zur Vergangenheit und Zukunft herzustellen. Durch ungewohnte, lebensweltlich kontextualisierbare und erprobare Sammlungsobjekte kann die diskursive Bedeutungsvielfalt aufgeschlossen und der „Eigensinn“ (Hahn 2014) dieser Objekte erkennbar gemacht werden. Durch Bedeutungen evozierende Sammlungsobjekte können Kinder ermutigt werden, Diskurse anzustoßen. Sammlungsobjekte können damit im Sinne von Star und Griesemer (1989) zu „Boundary Objects“ oder Grenzobjekten für Kinder und Erwachsene werden. Das vorgestellte Beispiel zur Schiefertafel weist in diese Richtung. Dieser diskursive Charakter von

ausgewählten „Boundary Objects“ könnte im Sinne eines transgenerationalen Dialogs genutzt werden, um Grundschulkindern mehr Möglichkeiten zu geben, Bedeutungen von Objekten zu thematisieren und zukunftsbezogene Ideen einzubringen sowie diese Erwachsenen mitteilen zu können.

6 Ausblick

Im Folgenden werden zwei kurze Ausblicke für den weiteren Verlauf im italienisch-deutschen Forschungsprojekt und auf zu erwartende Ergebnisse gegeben, die binational weiter ausformuliert werden:

6.1 Bedeutungen gewinnen – Geschichte aus der Gegenwart für die Zukunft interpretieren lernen

In historischen Lernprozessen werden nicht nur Vergangenheiten rekonstruiert, es geht nicht um den einfachen Blick zurück in eine abgeschlossene Geschichte. Vielmehr sind diese Prozesse damit verbunden, geschichtlich bedingte Zusammenhänge aus der Gegenwart jeweils neu für mögliche Zukunftsperspektiven zu interpretieren. Dieser Umgang mit Zeit unterstützt Kinder als Akteure ihrer Lernprozesse, schafft Vorstellungsvermögen über Vergangenheiten und führt zu historischen Denkprozessen, die Hinweise auf offene, nicht von vergangenen oder gegenwärtigen Sachzwängen verstellte Zukünfte ermöglichen. Die in der Vergangenheit nicht weiterverfolgten Möglichkeiten für die Zukunft können in diese Gedankenexperimente integriert werden. Die Denkfigur von Benjamin (2013) zur „stillgestellten Geschichte“ ist an objektbezogene Auseinandersetzungen anschließbar. Sich verschiedene (objektbezogene) Bedeutungsmöglichkeiten vorstellen zu können, ist eine grundlegende ästhetische Voraussetzung für Geschichtsbewusstsein.

6.2 Auseinandersetzungen mit Grenzobjekten, die in intergenerationalen Gruppen Diskurse anregen

Diskursive Auseinandersetzungen zum Thema Zeit werden durch Sammlungsobjekte angeregt, die einen Aufforderungscharakter für Kinder aufweisen. Die für Kinder und Erwachsene unterschiedlich erfahrbaren Bedeutungsmöglichkeiten von Grenzobjekten bieten die Möglichkeit, vermittelt in Institutionen über eine gestaltbare Zukunft ins Gespräch zu kommen. In schulischen Situationen, die an sich von Generationenvermittlung geprägt sind, kommt diesen Auseinandersetzungen mit dem materiellen kulturellen Erbe eine pädagogisch-didaktische Bedeutung zu. Weitere Forschung ist notwendig, um bestimmte Altersgruppen besonders ansprechende Grenzobjekte

weiter beschreiben zu können und damit die Didaktik materieller Kultur mit den objektbezogenen Bezugsdisziplinen zu stärken. In beiden Ländern geht es darum, das kulturelle Sammlungserbe, das unter erheblichem Aufwand aufbewahrt wird, für die zukünftigen Erben zugänglich zu machen. Das binationale Forschendenteam wird aus pädagogischer Perspektive dazu beitragen, mehr Antwortmöglichkeiten auf krisenhafte Entwicklungen und transgenerationale Visionen für Zukünfte in beiden Ländern anzuregen.

Literatur

- Benjamin, Walter (2013): Über den Begriff der Geschichte. In: Ders. (2013) Abhandlungen. Gesammelte Schriften Band I-2. Suhrkamp: Berlin, 691–704.
- Chistolini, Sandra (2015): Kindererziehung nach Giuseppina Pizzigoni. Paderborn: Schöningh.
- Clifford, James (1997): Museums as Contact Zones. In: Clifford, J. (Hrsg.) (1997): Routes. Travel and translation in the late twentieth century. Cambridge: Harvard University Press, 188–219.
- Di Pede, Sara & Palotta, Diana (2023): Videographie vom 04.04.2023. Rom: Università Roma Tre, 00:00:01–00:00:20.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (Hrsg.) (2013): Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hahn, Hans Peter (2014): Orientierung/Desorientierung durch Dinge. In: Stefanie Samida, S.; Eggert, M. K. H. & Hahn, H. P. (Hrsg.) (2014): Handbuch Materielle Kultur. Bedeutungen, Konzepte, Disziplinen. Stuttgart: Metzler, 125–132.
- Heinzel, Friederike (Hrsg.) (2011): Generationenvermittlung in der Grundschule. Ende der Kindergemäßheit? Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Keidel, Konstantin; Wagner, Bernd & Zehbe, Klaus-Christian (2024, 07.–09. März): Mit gesellschaftlichen Krisen umgehen lernen [Konferenzvortrag]. 33. GDSU-Jahrestagung, Hannover.
- Klafki, Wolfgang (1962): Das Problem der Didaktik. In Ders. (1962): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beltz: Weinheim, 82–125.
- König, Paul & Wagner, Bernd (2023): Bildungspotentiale materieller Kultur in Sachlernprozessen. widerstreit sachunterricht, Jg. 27. <http://dx.doi.org/10.25673/10159>
- Koller, Hans-Christoph (2012): Bildung anders denken, Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.
- Michalik, Kerstin (2012): Lebensketten und Zeitleisten: Zeit, Veränderung und Entwicklung anschaulich machen. Weltwissen Sachunterricht, Heft 3, 20–24.
- Pandel, Hans-Jürgen (1987): Dimensionen des Geschichtsbewußtseins. Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen. Geschichtsdidaktik, 12. Jg., Heft 2, 130–142.
- Pratt, Mary Louise (1991): Arts of the Contact Zone. Profession, 14 Jg., Heft 1, 33–40.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2019): Lehrplan Grundschule Sachunterricht. Dresden: Sächsisches Staatsministerium für Kultus.
- Star, Susan Leigh & Griesemer, James Richard (1989): Institutional Ecology, ‚Translations‘ and Boundary Objects: Amateurs and Professionals in Berkeley’s Museum of Vertebrate Zoology, 1907–39. Social Studies of Science, Jg. 19, Heft 3, 387–420.
- Strauss, Anselm & Corbin, Juliet (1996): Grounded theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.
- Wagner, Bernd (2010): Kontaktzonen im Museum. Kindergruppen in der Ausstellung Indianer Nordamerikas. Paragrapna, 19. Jg., Heft 2, 192–203.

- Wagner, Bernd (2025): Basic Social Science Literacy and Material Culture. II Nodo, 28. Jg., Heft 54, 57–66.
- Welsch, Wolfgang (1992): Transkulturalität: Lebensformen nach der Auflösung der Kulturen. Information Philosophie Jg. 20, Heft 2, 5–20.

Autoren

Wagner, Bernd, Prof. Dr.,
Universitätsprofessor für Grundschuldidaktik Sachunterricht
unter besonderer Berücksichtigung der Sozialwissenschaften
an der Universität Leipzig, ORCID: 0009-0005-6838-7031

Zehbe, Klaus-Christian, Dr.,
Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Leipzig,
ORCID: 0000-0002-7237-2239

Svenja Wolken

Textlinguistik und Sachunterrichtsdidaktik – notwendige Bezüge für sachunterrichts- didaktische Analysen von Sachtexten

Abstract

Sachtexte sind zentrale Lernmedien für das Fach Sachunterricht (vgl. GDSU 2013; Nießeler 2020; von Reeken 2022). Doch die abnehmende Lesekompetenz von Grundschüler*innen (vgl. Stanat et al. 2022) stellt auch das sachunterrichtliche Lernen vor didaktische Herausforderungen. Daher ist eine fachintegrierte Sprachbildung notwendig, was hohe Ansprüche an die Professionalität von Lehrkräften bezüglich der Auswahl und Einbindung von Sachtexten stellt. Im Beitrag wird eine qualitative Studie vorgestellt, in der u.a. die von Lehrkräften ausgewählten schriftlichen Medien und Materialien erhoben wurden. Bei der Auswertung stellte sich die Problematik, das hohe Textaufkommen zu ordnen und zu systematisieren, da bislang in der Sachunterrichtsdidaktik keine umfassende, theoretische Auseinandersetzung mit Textbegriffen stattgefunden hat (vgl. von Reeken 2022). In diesem Beitrag wird dargelegt, wie der Sachtextbegriff für sachunterrichtliche Kontexte unter Berücksichtigung textlinguistischer Aspekte konkretisiert werden kann. Damit wird exemplarisch aufgezeigt, dass eine Fachdidaktik wie die Sachunterrichtsdidaktik Bezüge zu linguistischen Grundlagen benötigt, um Fragestellungen vor dem Hintergrund sprachbezogener Herausforderungen im Fachunterricht beantworten zu können.

Schlüsselwörter: Sachunterricht, Sprachbildung, Sachtexte, Lehrer*innenprofessionalität, Grounded Theory

1 Ausgangspunkt: Sprachbildung als Aufgabe des Sachunterrichts

Sprache gilt als Prädiktor für Bildungserfolg, weshalb eine fachintegrierte Sprachbildung sowohl bildungspolitisch als auch fachdidaktisch im Sachunterricht verankert ist (vgl. GDSU 2013; Niedersächsisches Kultusministerium 2017; Franz et al. 2021; Blumberg, Niederhaus & Mischendahl 2024). Es wird das Ziel verfolgt, (bildungs-)sprachliche Kompetenzen von Schüler*innen anhand fachlicher Lernprozesse systematisch aufzubauen und zu fördern (vgl. Becker-Mrotzek & Roth 2017; Leisen 2022; Wildemann & Fornol 2023). Daraus resultiert die Notwendigkeit, sich aus sachunterrichtsdidaktischer Sicht mit den fachsprachlichen Voraussetzungen und Zielen auseinanderzusetzen. Ein Bereich von Sprachbildung umfasst die Förderung von schrift- und textbezogenen Fähigkeiten von Schüler*innen für sachunterrichtliches Lernen. Denn die Sacherschließung über Sachtexte ermöglicht die Vermittlung von Wissen und Sachinformationen, eine selbstständige Erschließung von sachunterrichtlichen Phänomenen und dadurch die Förderung von fachspezifischen Kompetenzen (vgl. GDSU 2013; Nießeler 2020; von Reeken 2022). Um didaktischen Herausforderungen – wie z.B. die abnehmende Fähigkeit von Grundschüler*innen, Sachtexte zu lesen (vgl. Stanat et al. 2022) – im Sachunterricht zu begegnen, erfordert es seitens der Lehrkräfte ein Bewusstsein für fach-, schrift- und bildungssprachliche Strukturen, textspezifische Anforderungen sowie die jeweiligen Lernvoraussetzungen:

Der angemessene Umgang mit der Schriftlichkeit setzt die Vertrautheit mit einer Vielfalt an Sachtexten sowie ein Verständnis für ihre Funktion und Struktur voraus. Die Aufgabe der Lehrkraft ist es, die Texte unter dem fachlichen und sprachlichen Aspekt gezielt auszuwählen und sie hinsichtlich eventueller sprachlicher Stolpersteine zu untersuchen. (Michalak, Lemke & Goeke 2015: 140).

Neben einer sprach- und fachbewussten Auswahl von Texten wird auch das Wissen über vielfältige Sachtextformen, -funktionen und -strukturen als Bestandteil von Lehrer*innenprofessionalität gefordert. Dies wirft die Frage nach Definitionen und charakteristischen Merkmalen von Sachtexten auf, die die beschriebene Vielfalt kennzeichnen. Um den Sachtextbegriff für sachunterrichtliche Kontexte zu klären, ist die Auseinandersetzung mit definitorischen Grundlagen zentral. Die Frage danach, wie sich Textualität auszeichnet, wird insbesondere in der Textlinguistik umfassend diskutiert. Aus dieser interdisziplinär ausgerichteten, sprachwissenschaftlichen Teildisziplin sind definitorische Ansätze zur Beschreibung von Texten hervorgegangen (vgl. Adamzik 2016).

2 Textlinguistischer Theoriebezug: Was ist ein (Sach-)Text?

Sachtexte werden oftmals in Abgrenzung zu literarischen Texten definiert: Der Bezug zur nicht-fiktiven Welt sowie die Funktion der Informations- und Wissensvermittlung werden als vordergründige Merkmale von Sachtexten herangezogen (vgl. Jost 2013; Adamzik 2019). Diese grobe Grenzziehung wird jedoch kritisch betrachtet, da sie der Spezifik und der Vielfalt von Sachtexten nicht gerecht wird (vgl. ebd.). Dies wird vor dem Hintergrund eines grundlegenden Textbegriffes, der sich innerhalb der Textlinguistik entwickelt hat, deutlich.

Auf Grundlage von den Textualitätskriterien (Kohäsion, Kohärenz, Intentionalität, Akzeptabilität, Informativität, Situationalität und Intertextualität) nach de Beaugrande & Dressler (1981) haben sich zahlreiche Textdefinitionen entwickelt. Allerdings dominiert inzwischen die Auffassung, dass Texte nicht sämtliche Kriterien erfüllen müssen, um als solche zu gelten:

Es habe sich nämlich erwiesen, dass die Kriterien keineswegs alle gegeben sein müssen und außerdem als relative Größe zu verstehen seien. Damit ist die Verbindung zum Prototypenkonzept hergestellt: Ein Text kann mehr oder weniger kohäsig, kohärent sein [...] – kurz gesagt: Er könne ein mehr oder weniger guter Vertreter der Kategorie ‚Text‘ sein. (Adamzik 2018: 30).

Aus der prototypischen Sichtweise lässt sich ableiten, dass Texte als dynamische Kommunikationsprodukte objektiv nicht definiert werden können, sondern in kontextueller Abhängigkeit mehrerer Faktoren betrachtet werden müssen, um sie als eher prototypisch bewerten zu können.

Eine textlinguistische Modellierung, die dieses Zusammenspiel berücksichtigt und somit den theoretischen Rahmen für diese Studie bildet, ist das Raster für Dimensionen der Textbeschreibung von Adamzik (2016). Hier wird zunächst zwischen *textinternen* Dimensionen (sprachliche Gestaltung) und *textexternen* Dimensionen (Thema bzw. Inhalt, Funktion, situativer Kontext) unterschieden. Daran wird deutlich, dass nicht nur sprachliche und inhaltliche Strukturen bei der Betrachtung von Texten entscheidend sind, sondern auch Aspekte, die die konkrete Kommunikationssituation mit Texten betreffen. Der situative Kontext umfasst beispielsweise die Rolle von Textproduzent*innen und -rezipient*innen, also die Perspektive von Personen im Umgang mit Texten wie z.B. Lehrkräfte und Schüler*innen, sowie die Medialität und Materialität von Texten. Folglich müssen für eine differenzierte, sachunterrichtsdidaktisch geprägte Sachtextdefinition diese unterschiedlichen Dimensionen vor dem Hintergrund anwendungsbezogener Faktoren erklärt werden.

3 Empirischer Einblick: Auswahl und Einbindung von Sachtexten für sach- bzw. fachunterrichtliches Lernen

Die „Medien- und Methodenforschung“ (von Reeken 2022: 536) und insbesondere der Einsatz von schriftlichen Medien und Materialien werden innerhalb der Fachdidaktik Sachunterricht als Forschungsdesiderat bezeichnet. Es liegen vereinzelt Studien vor, aus denen die Relevanz von Sachtexten aus Sicht von Lehrkräften für das sachunterrichtliche Lernen hervorgeht: Es zeichnet sich ab, dass Arbeitsblätter und textbasierte Medien im Vergleich zu anderen Medien und Materialien am häufigsten im Sachunterricht eingesetzt werden (vgl. Schroeder 2020) und die Materialverfügbarkeit die Auswahl in der Unterrichtsplanung prägen (vgl. Tänzer 2011).

Auch in der Sekundarstufe gibt es nur eine begrenzte Anzahl an Studien: Im Kontext einer durchgängigen Sprachbildung im natur- und gesellschaftswissenschaftlichen Fachunterricht liegen zwei Studien vor, in denen Fachlehrkräfte u.a. nach der Einbindung von und dem Umgang mit Texten befragt wurden (vgl. Riebling 2013; Brandt 2021). Hierbei zeigen sich u.a. unterschiedliche Strategien im Umgang mit Texten, um den Fachunterricht sprachlich zu entlasten. Eine Gemeinsamkeit dieser Studien ist, dass eine definitorische Auseinandersetzung mit textlichen Medien nicht stattgefunden hat und daher ungeklärt bleibt, was darunter zu verstehen ist. Es wird deutlich, dass im Zusammenhang mit Sachtexten bislang nur einzelne Aspekte, wie z.B. die Priorisierung im Vergleich zu anderen Medien oder sprachsensible Umgangsweisen im Unterricht, fokussiert wurden. Durch die bisherigen forschungsmethodischen Herangehensweisen konnte die potenzielle Breite und Vielfalt von Sachtexten im Fach- bzw. Sachunterricht nicht erfasst werden. Es fehlt ein differenzierter Blick auf die schriftlichen Medien und Materialien, die Lehrkräfte für sachunterrichtliches Lernen auswählen.

4 Vorstellung der Studie

Die hier vorgestellte Studie knüpft an das zuvor beschriebene Forschungsdesiderat an, indem untersucht wurde, wie Lehrkräfte Sachtexte für ihren Sachunterricht auswählen und wie sie ihre didaktisch-methodischen Entscheidungen vor dem Hintergrund eines sprachsensiblen Sachunterrichts begründen. Im Laufe des Forschungsprozesses hat sich die Notwendigkeit ergeben, eine textlinguistische Vertiefung vorzunehmen, um zu präzisieren, wie die ausgewählten Sachtexte der Lehrkräfte charakterisiert werden können. Im Folgenden wird die Genese dieser interdisziplinären Bezugnahme und der entwickelten Kategorien zur Beschreibung von sachunterrichtsdidaktisch relevanten Sachtexten dargelegt.

4.1 Qualitatives Forschungsdesign

Für die Studie wurde ein offener und explorativer Forschungszugang im Rahmen der reflexiven Grounded-Theory-Methodologie (kurz: R/GTM) gewählt, um das „Handeln [...] von Akteuren in sozialen Lebenswelten, deren Ausdrucksweisen, Spuren und Artefakten“ (Breuer, Muckel & Dieris 2019: 38) erfassen, erklären und verstehen zu können. Im Fokus der gesamten Studie stehen individuelle Herangehensweisen und Begründungsmuster von Lehrkräften sowie ihre ausgewählten Sachtexte für ihren Sachunterricht. Die Daten wurden in einem zirkulären Erhebungs- und Auswertungsprozess über zwölf Einzelinterviews mit Sachunterrichtslehrkräften generiert. Zudem haben sie im Vorfeld jeweils eine selbstgewählte Unterrichtseinheit tabellarisch dokumentiert und alle eingebundenen schriftlichen Medien und Materialien als ergänzende Daten zur Verfügung gestellt. Das generierte Textkorpus steht nachfolgend im Fokus der weiteren Betrachtung.

Insgesamt sind aus den zwölf Sachunterrichtseinheiten eine Vielzahl an unterschiedlichen Textdokumenten hervorgegangen: So wurden beispielsweise Auszüge aus Schulbüchern, selbsterstellte Texte, sachunterrichtsdidaktische Arbeitshefte, Informationsbroschüren und Kinderbücher eingesetzt. Eine mögliche Breite an Sachtexten innerhalb einer einzigen Sachunterrichtseinheit wird bei Wolken (2024) deutlich, wo exemplarisch anhand einer Lehrkraft die Zusammenstellung von Sachtexten rekonstruiert wurde. Diese Vielfalt lässt sich nicht mit herkömmlichen Sachtextdefinitionen, die sich lediglich auf die inhaltsvermittelnde Funktion beschränken, abbilden. Demnach sind alle erhobenen schriftlichen Dokumente als Sachtexte zu klassifizieren, da sie in sachunterrichtliche Lehr-Lernprozesse mit dem Ziel eingebunden wurden, Fachwissen aufzubauen und fachspezifische Kompetenzen zu vermitteln.

Daher werden weitere Kategorien benötigt, um die Texte zu systematisieren sowie zu kategorisieren und den Sachtextbegriff für sachunterrichtliche Kontexte definitorisch zu schärfen. Für die Entwicklung einer theoretischen Sensibilität wurde die Textlinguistik als Bezugsdisziplin herangezogen, um sich diesen Daten zu nähern.

4.2 Entwicklung von Kategorien für einen differenzierten Sachtextbegriff im Kontext von R/GTM

Für einen ersten Zugang ist der situative Kontext und die damit einhergehenden „materiellen Erscheinungsformen“ (Adamzik 2016: 152) von Sachtexten relevant, um Sachtexte als Artefakte sachunterrichtlichen Lernens zu bestimmen. Mit diesem Fokus wurden im offenen Kodierverfahren der R/GTM Kategorien entwickelt und hinsichtlich ihrer Merkmalsausprägung und -dimensionen untersucht. Hierfür sind zwei Techniken zentral: das Stellen von

generativen Fragen an das Datenmaterial sowie das ständige Vergleichen, um Kontrastierungen vorzunehmen (vgl. Breuer, Muckel & Dieris 2019).

Somit wurden die schriftlichen Medien und Materialien aus den Sachunterrichtseinheiten der Lehrkräfte anhand von unterschiedlichen Fragen ausgewertet, wie z. B.: Woher kommen die Texte? Wer hat sie verfasst? An wen richten sie sich? Welche Materialeigenschaften lassen sich feststellen? Wie sind die Texte zusammengesetzt? Welche Komponenten sind enthalten? Gleichzeitig wurden die Texte auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede untersucht, um Varianten und Ausprägungen der kategorialen Eigenschaften zu erfassen.

Als Resultat der Kodierarbeit und Teilergebnis der Studie werden im Folgenden drei zentrale Kategorien vorgestellt, die es ermöglichen, den situativen Kontext mit dem Schwerpunkt der Medialität und Materialität für sachunterrichtsrelevante Sachtexte konzeptuell zu beschreiben.

5 Ergebnisse: Der situative Kontext von Sachtexten aus dem Fach Sachunterricht

Als zielführend haben sich die entwickelten Kategorien *Textherkunft*, *Textträger* und *Textstruktur* erwiesen, da mit ihnen prototypische Ausprägungen von sachunterrichtsrelevanten Sachtexten herausgearbeitet werden können und auf mehreren Ebenen Unterschiede sichtbar werden.

Die *Textherkunft* umfasst Merkmale zum Ursprung der Texte, die anhand von Zielgruppenorientierung, intendierter Einsatz und Autor*innenschaft bestimmt werden. Der *Textträger* zielt auf die materielle Erscheinung ab und wird durch die materielle Form (analog/digital), den Seitenumfang und die Anzahl der Exemplare im Unterricht konkretisiert. Die *Textstruktur* nähert sich als Kategorie des situativen Kontextes der sprachlichen Umsetzung, zielt aber auf die Beschreibung der inneren Anordnung und auf das Verhältnis der Textelemente ab. Für diese Beschreibung sind die Merkmale Linearität, Rezeptionsinput und Response zentral.

Die skizzierten Kategorien werden im Folgenden exemplarisch anhand von zwei Sachtexten aus dem Fundus der Lehrkräfte expliziert, um die Anwendung zu veranschaulichen und die Unterschiedlichkeit der Sachtexte zu verdeutlichen. Das erste Beispiel demonstriert eine Sachtextform, die häufig in den Unterrichtsdokumentationen vertreten war. In Abgrenzung dazu wird in Beispiel 2 ein Textdokument vorgestellt, das kontrastierende Ausprägungen zeigt.

5.1 Beispiel 1: Arbeitsblatt „Pubertät – der Menstruationszyklus“

Dieses Textdokument wurde von einer Lehrkraft für eine vierte Klasse zum Thema Sexualität ausgewählt. Es beinhaltet die bildliche und textliche Darstellung des Menstruationszyklus mit drei unterschiedlichen Zyklusphasen. Als Aufgabe ist eine Zuordnung von drei Textblöcken zu drei Zeichnungen vorgesehen.

Anhand der Kategorie *Textherkunft* wird deutlich, dass sich das Textdokument explizit an Grundschüler*innen richtet und für (sach-)unterrichtliche Zwecke konzipiert wurde, da es von einem Verlag für Bildungsmedien herausgegeben wurde. Der *Textträger* ist ein kopiertes, einseitiges Arbeitsblatt, das in analoger Form für jedes Kind zur Verfügung gestellt wurde.

Die *Textstruktur* erfordert eine schüler*innenseitige Bearbeitung durch die Text-Bild-Zuordnung (nicht-sprachliche Response), um eine Linearität des Textinhaltes herzustellen. Dabei kann der zu lesende textliche Umfang auf Wort-, Satz- und Textebene (Rezeptionsinput) im Vergleich zum zweiten Beispiel mittelmäßig eingestuft werden, da die Textblöcke wenige Sätze enthalten.

5.2 Beispiel 2: Informationsbroschüre „Entdecke die Haustiere – die kleine Tierfibel“

Dieses Textdokument wurde von einer Lehrkraft für eine dritte Klasse in einer Unterrichtseinheit zum Thema Haustiere ausgewählt. Es beinhaltet unterschiedliche Informationen und Hintergründe zu mehreren Tierarten, die als Haustiere gehalten werden können.

Anhand der *Textherkunft* kann identifiziert werden, dass das Textdokument vom Bundesministerium für Ernährung und Landwirtschaft (BMEL) herausgegeben und nach eigenen Angaben sowohl für den (sach-)unterrichtlichen Einsatz als auch für eine private Nutzung konzipiert wurde. Damit werden nicht nur (Grund-)schüler*innen adressiert, sondern auch Kinder, Jugendliche und Eltern.

Als *Textträger* ist sowohl die digitale als auch analoge Form verfügbar: Das Textdokument lässt sich als Datei auf der Interseite des BMEL direkt herunterladen. Ebenso kann das Textdokument als mehrseitige Broschüre kostenlos beim BMEL bestellt und jedem Kind zur Verfügung gestellt werden – wie es in dieser durchgeführten Unterrichtseinheit der Fall war.

Im Gegensatz zum ersten Beispiel integriert die *Textstruktur* keine Response, d.h. die Schüler*innen können ohne zusätzliche Bearbeitung den Text durchgängig lesen. Er weist zudem eine hohe Linearität auf, da die Leserichtung auf den Seiten durch die Anordnung der Bild- und Textblöcke eindeutig vorgegeben ist. Der Rezeptionsinput kann im Vergleich hoch eingestuft werden, da die mehrseitige Broschüre viele Textblöcke mit mehreren, längeren Sätzen enthält.

5.3 Diskussion

Die entwickelten Kategorien des situativen Kontextes unterstützen dabei, differenziert auf Sachtexte zu schauen und eine Vielfalt abzubilden. Sie stellen sowohl für die fachdidaktische Forschung als auch für Lehrkräfte eine Anregung dar, nicht nur sprachlich oder inhaltlich, sondern auch materialbezogen über Lehr- und Lernvoraussetzungen von textbasierten Zugängen im Sachunterricht nachzudenken und Sachtexte multidimensional zu analysieren. Hinsichtlich der *Textherkunft*, des *Textträgers* und der *Textstruktur* können sich möglicherweise weitere Herausforderungen für Schüler*innen hinsichtlich der Komplexität von Texten ergeben (z. B. das Auffinden von Informationen in mehrseitigen Sachtexten). Diesbezüglich ist auch eine Limitation zu erkennen: Die Kategorien erweitern zwar den Blick auf Sachtexte, aber es lassen sich damit noch keine gesicherten Aussagen über die Qualität und die Auswirkungen der jeweiligen Ausprägungen auf das sachunterrichtliche Lernen treffen. Hierfür sind weitere Bezüge zu fachdidaktischer Forschung erforderlich.

6 Fazit: Textlinguistik als Bezugsdisziplin für die Sachunterrichtsdidaktik

Anhand dieser Studie wird deutlich, dass die Textlinguistik in die „Vielzahl von Fachwissenschaften als Referenzdisziplinen“ (Götz et al. 2022: 15) für die Fachdidaktik Sachunterricht eingeordnet werden kann. Sie stellt einen zentralen Theoriebezug für fachdidaktische Grundlagenforschung hinsichtlich textbezogener Zugänge im Sachunterricht dar.

Die entwickelten Kategorien ermöglichen eine Konkretisierung von Sachtexten als Artefakte sachunterrichtlichen Lernens. Damit wird gleichzeitig die Sicht auf Sachtexte als Gegenstand erweitert, da nicht nur die Sprache oder der fachliche Inhalt für eine differenzierte Betrachtung und weiterführende Analysen von Bedeutung sein können, sondern auch beispielsweise der situative Kontext.

Es ergeben sich weitere Implikationen auch im Hinblick auf die Professionalität von (angehenden) Lehrkräften: Solche Kategorien können in der Unterrichtspraxis als Grundlage dienen, um für die potenzielle Vielfalt von Sachtexten (vgl. Kap. 1) und die damit einhergehenden Lernvoraussetzungen zu sensibilisieren sowie die eigene Textauswahl dahingehend zu reflektieren. Vor diesem Hintergrund können begründete und differenzierte Textauswahlentscheidungen getroffen werden, um den Anspruch eines sprachsensiblen Sachunterrichts als Lehrkraft erfüllen zu können.

Literatur

- Adamzik, Kirsten (2016): Textlinguistik. Grundlagen, Kontroversen, Perspektiven. 2. Neuauflage. Berlin, Boston: de Gruyter.
- Adamzik, Kirsten (2018): Was ist ein Text? In: Birkner, K. & Janich, N. (Hrsg.) (2018): Handbuch Text und Gespräch. de Gruyter: Berlin, Boston, 26-51.
- Adamzik, Kirsten (2019): Textsorten und ihre Beschreibung. In: Janich, N. (Hrsg.) (2019): Textlinguistik. 15 Einführungen und eine Diskussion. 2. Aufl. Narr Francke Attempto: Tübingen, 135-168.
- Becker-Mrotzek, Michael & Roth, Hans-Joachim (2017): Sprachliche Bildung – Grundlegende Begriffe und Konzepte. In: Becker-Mrotzek, M. & Roth, H.-J. (Hrsg.) (2017): Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder. Waxmann: Münster, New York, 11-36.
- Blumberg, Eva; Niederhaus, Constanze & Mischendahl, Anne (Hrsg.) (2024): Mehrsprachigkeit in der Schule. Sprachbildung im und durch Sachunterricht. Kohlhammer: Stuttgart.
- Brandt, Hanne (2021): Sprachliche Heterogenität im gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht. Herangehensweisen und Überzeugungen von Lehrkräften in der Sekundarstufe I. Münster, New York: Waxmann.
- Breuer, Franz; Muckel, Petra & Dieris, Barbara (2019): Reflexive Grounded Theory. Einführung für die Forschungspraxis. 4. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- de Beaugrande, Robert-Alain & Dressler, Wolfgang Ulrich (1981): Einführung in die Textlinguistik. Berlin, Boston: de Gruyter.
- Franz, Ute; Giest, Hartmut; Haltenberger, Melanie; Hartinger, Andreas; Kantreiter, Julia & Michalik, Kerstin (Hrsg.) (2021): Sache und Sprache. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (Hrsg.) (2013): Perspektivrahmen Sachunterricht. Vollst. überarb. und erw. Ausg. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Götz, Margarete; Kahler, Joachim; Fölling-Albers, Maria; Hartinger, Andreas; Miller, Susanne; Wittkowske, Steffen & von Reeken, Dietmar (2022): Didaktik des Sachunterrichts als bildungswissenschaftliche Disziplin. In: Kahlert, J.; Fölling-Albers, M.; Götz, M.; Hartinger, A.; Miller, S. & Wittkowske, S. (Hrsg.) (2022): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. 3. Aufl. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 15-28.
- Jost, Roland (2013): Sachtexte versus literarische Texte? In: Fix, M. & Jost, R. (Hrsg.) (2013): Sachtexte im Deutschunterricht. 3. Aufl. Schneider Hohengehren: Baltmannsweiler, 19-24.
- Leisen, Josef (2022): Sprachbildung und sprachsensibler Fachunterricht in den Naturwissenschaften. Stuttgart: Kohlhammer.
- Michalak, Magdalena; Lemke, Valerie & Goeke, Marius (2015): Sprache im Fachunterricht. Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2017): Kerncurriculum für die Grundschule. Schuljahrgänge 1-4. Sachunterricht. Hannover.
- Nießeler, Andreas (2020): Kulturen des Sachunterrichts. Bildungstheoretische Grundlagen und Perspektiven der Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Riebling, Linda (2013): Sprachbildung im naturwissenschaftlichen Unterricht. Eine Studie im Kontext migrationsbedingter sprachlicher Heterogenität. Münster, New York: Waxmann.
- Schroeder, René (2020): Inklusiver Sachunterricht zwischen Kind- und Materialorientierung – Mediennutzung und Motive der Medienauswahl im Fokus einer explorativen Lehrkräftebefragung. Zeitschrift für Grundschulforschung, 13. Jg., Heft 1, 81-97.
- Stanat, Petra; Schipolowski, Stefan; Schneider, Rebecca; Sachse, Karoline A.; Weirich, Sebastian & Henschel, Sofie (Hrsg.) (2022): IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich. Waxmann: Münster, New York.

- Tänzer, Sandra (2011): Sachunterrichtsplanung aus der Sicht von Lehramtsanwärterinnen. *widerstreit sachunterricht*, Heft 17, 1-12.
- von Reeken, Dietmar (2022): Texte. In: Kahlert, J.; Fölling-Albers, M.; Götz, M.; Hartinger, A.; Miller, S. & Wittkowske, S. (Hrsg.) (2022): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 535-539.
- Wildemann, Anja & Fornol, Sarah (2023): Sprachsensibel unterrichten in der Grundschule. Anregungen für den Deutsch-, Mathe- und Sachunterricht. 4. Aufl. Hannover: Klett, Kallmeyer.
- Wolken, Svenja (2024): Wie werden Sachtexte für den Sachunterricht ausgewählt? Eine qualitative Studie zur Professionalität von Lehrkräften. GDSU-Journal, Heft 15, 120-130.

Autorin

Wolken, Svenja,
Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachgebiet
Sachunterricht an der Universität Osnabrück,
ORCID: 0009-0009-0470-3559

Heterogenität und Inklusion

*Rebecca Höhr, Astrid Jurecka, Anna Volodina
und Ilonca Hardy*

Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext aus der Perspektive von ein- und mehrsprachigen Grundschulkindern – Adaption und Erweiterung eines Ratinginstruments

Abstract

Mehrsprachigkeitssensible Unterrichtsansätze betrachten die sprachliche Vielfalt der Schüler*innen als Ressource für fachbezogenes Lernen und individuelle Entwicklung. Untersuchungen zeigen, dass Lehrkräfte unterschiedliche hemmende Faktoren zur Nutzung von Familiensprachen im Unterricht benennen und negativ konnotierte Einstellungen und Erwartungen gegenüber Mehrsprachigkeit im Unterricht auch bei Schüler*innen bestehen. Im Projekt wurde vor diesem Hintergrund ein Ratinginstrument aus der Sekundarstufe, welches die Einstellungen von Grundschulkindern zu Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext erfasst, für die Grundschule adaptiert und mit unterrichtsbezogenen Einschätzungen zur Wahrnehmung der mehrsprachigkeitssensiblen Gestaltung von Unterrichts- und Nachmittagsangeboten angereichert. Konfirmatorische Faktorenanalysen mit $N=752$ weisen auf ein vierfaktorielles Modell hin, bestehend aus den Skalen „Nutzen von Mehrsprachigkeit“, „Sprachennormativität“, „Mehrsprachigkeitssensible Unterrichtsgestaltung“ und „Mehrsprachigkeitssensible Nachmittagsgestaltung“. Unterschiede zwischen den Sprachgruppen auf den genannten Skalen wurden untersucht, um erste Validitätshinweise zu erhalten.

Schlüsselwörter: Mehrsprachigkeit, Unterrichtsgestaltung, Einstellungen

1 Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext

Sprachliche Vielfalt prägt die Lebenswelt von Grundschulkindern in Familie, Peerkontakten und Medien (Grosjean 2020; Tracy 2014). Grundschullehrkräfte arbeiten mit zunehmend sprachlich heterogenen Lerngruppen, wobei die individuelle Mehrsprachigkeit¹ von Schüler*innen einerseits als Herausforderung für die Gestaltung von Lernprozessen, andererseits als individuelle Ressource für das Lernen betrachtet werden kann (Chlost & Fürstenau 2010; Gogolin 2017). Vor diesem Hintergrund gewinnen auch in der Grundschule mehrsprachigkeitssensible unterrichtliche Konzepte an Bedeutung (z.B. Bredthauer & Engfer 2018; Gogolin et al. 2016).

1.1 Mehrsprachigkeitssensible Unterrichtsansätze

Mehrsprachigkeitssensible Unterrichtsansätze basieren auf der Anerkennung von sprachlicher Vielfalt und beziehen Familiensprachen in das fachbezogene Lernen ein (Bredthauer 2018). Sie rekurren dabei auf Prinzipien des Translanguaging² mit einem ressourcenorientierten und lernendenzentrierten Gebrauch mehrerer Sprachen im Unterricht. Zu den Zielen zählen die stärkere Akzeptanz weniger prestigeträchtiger Sprachen, wie z.B. dem Türkischen (Decristan et al. 2021), die Förderung motivationaler Merkmale (Cummins 2019) sowie die Unterstützung des Sprachentransfers (Thöne & Kölling 2023). Die Umsetzung von mehrsprachigkeitssensiblem Unterricht kann nach Prediger et al. (2019) auf unterschiedlichen Ebenen erfolgen. Diese umfassen das Zulassen von Mehrsprachigkeit, die Anerkennung mehrsprachiger Sprachhintergründe sowie das Anbieten von mehrsprachigen Unterrichtsmaterialien und Hilfestellungen.

Die Wirksamkeit mehrsprachigkeitssensibler Unterrichtsansätze für die Verständnisentwicklung der Lernenden ist empirisch noch nicht umfassend erforscht. In der Forschungssynthese zur Wirksamkeit sprachsensibler Unterrichtsansätze von Höfler et al. (2023) beziehen nur drei der 53 internationalen Studien mehrsprachigkeitssensible Ansätze ein und verweisen auf deren Wirkung für den längerfristigen Aufbau von Fachwissen und Inhaltsverstehen. Weitere Studien zeigen, dass nicht nur mehrsprachige, sondern auch einsprachige Schüler*innen mehrsprachigkeitssensible Lernangebote wertschätzen (Busse et al. 2020; Göbel et al. 2024). Nach Roth et al. (2021) hängt die Umsetzung sprachlicher Bildungsmaßnahmen von der Partizipation aller

1 Unter individueller Mehrsprachigkeit wird die Kompetenz verstanden, sich mündlich und/oder schriftlich in mehreren Sprachen auszudrücken (Europarat 2001).

2 Translanguaging bezeichnet die flexible Nutzung des gesamten sprachlichen Repertoires mehrsprachiger Personen zur Unterstützung von Kommunikation und Lernprozess (Garcia & Wei 2014).

Akteur*innen an Entscheidungsprozessen und dem Vorliegen einer gemeinsamen Überzeugung zur Notwendigkeit der Implementation innovativer Ansätze ab. Dabei kommt auch der subjektiven Relevanz von Mehrsprachigkeit im Bildungskontext Bedeutung zu (ebd.).

1.2 Einstellungen zu Mehrsprachigkeit und Wahrnehmung mehrsprachigkeitssensibler Bildungsangebote

Verschiedene Studien beschäftigten sich mit den Einstellungen von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden zu Mehrsprachigkeit im Schulkontext (Binanzer et al. 2015; Fischer & Ehmke 2019). Die Ergebnisse eines Scoping Reviews (Lange & Polat 2024) zeigen, dass die Überzeugungen von Grundschullehrkräften zu Mehrsprachigkeit stark variieren und von individuellen, institutionellen und gesellschaftlichen Faktoren abhängen. Obwohl Mehrsprachigkeit durchaus als Ressource wahrgenommen wird, bleibt der Einbezug im Unterrichtsgeschehen meist aus (Bredthauer & Engfer 2018; Decristan et al. 2021). Grundschullehrkräfte scheinen auf unterschiedliche Legitimationslinien zu rekurrieren, die zur Exkludierung von Familiensprachen im Unterricht herangezogen werden (Lange et al. 2024) und den monolingualen Habitus im Unterricht widerspiegeln (Gogolin 2008). Deutsch als Schulsprache stellt damit die Normalität dar (Putjata & Koster 2021), wobei auch Sprachverbote zur Nutzung von Familiensprachen in Schulen vorzufinden sind (Plöger & Rühlmann 2022). Dies kann wiederum dazu führen, dass die Akzeptanz sprachlicher Vielfalt gehemmt wird und sich negative Einstellungen gegenüber der eigenen Mehrsprachigkeit manifestieren (Jeuk 2015). Insbesondere mit Blick auf Sprachen mit niedrigem Prestige lässt sich aus gesellschaftlicher Perspektive ein eher negatives Bild zeichnen, welches als lernhemmend beschrieben wird (Gogolin 2019). So zeigen sich auch in der Sekundarstufe eher negative Einstellungen einsprachiger Schüler*innen gegenüber Sprachen wie Russisch und Türkisch, wohingegen Fremdsprachen wie Englisch und Spanisch positiv eingeschätzt werden (Busse 2017; Göbel et al. 2024). Insbesondere im Primarbereich weisen Studien gleichzeitig auf das Potenzial hin, Normalitätsvorstellungen hinsichtlich des monolingual Deutschen im Unterricht zu adressieren und Akzeptanz und Wertschätzung der individuellen Mehrsprachigkeit aufzubauen (Reitenbach et al. 2023). Vor dem Hintergrund existierender Instrumente und Befunde aus dem Sekundarbereich (z. B. Binanzer & Jessen 2020) zeichnet sich jedoch ein forschungsbezogenes Desiderat zur Erfassung von Einstellungen und entsprechender Wahrnehmungen des mehrsprachigkeitssensiblen Unterrichts im Kontext der Grundschule ab.

2 Forschungsziele

Ziel dieser Teilstudie war es, das Instrument von Binanzer und Jessen (2020) zur Erfassung von individuellen Perspektiven auf Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht für den Primarbereich zu adaptieren und mit unterrichtsbezogenen Einschätzungen anzureichern.

Folgende Forschungsziele wurden verfolgt:

- a) Die Überprüfung grundlegender Strukturmaße und Gütekriterien.

Die Auswertungsstrategie zielt auf die Faktorenstruktur des Instruments; dabei wird die Trennbarkeit der angenommenen Subskalen erwartet. Ferner werden die Interkorrelationen der Subskalen, Reliabilitätsmaße sowie Zusammenhänge mit unterschiedlichen Kontrollvariablen (Geschlecht, Klassenstufe, Leseflüssigkeit und sozioökonomischer Status (SES)) betrachtet.

- b) Die Untersuchung von Mittelwertsunterschieden zwischen ein- und mehrsprachigen Schüler*innen.

Da bisher wenige Erkenntnisse zu Gruppenunterschieden vorliegen, wird diese Zielsetzung explorativ untersucht.

3 Methode

Die Studie ist eingebettet in das längsschnittlich angelegte Forschungsprojekt „Multiprofessionelle Kooperation und Professionalisierung zur fachbezogenen Sprachbildung im schulischen Ganztags (KoPaS)³“ (vgl. Höhr et al. 2024). KoPaS untersucht die fachliche und sprachliche Lernentwicklung von Grundschulkindern der Jahrgangsstufen 3 und 4 aus Bayern, Berlin und Hessen in einem quasi-experimentellen Kontrollgruppendesign. Da sich die hier berichteten Analysen auf den ersten Messzeitpunkt der ersten Kohorte (Herbst 2024) beziehen, wird auf eine Darstellung des Designs verzichtet.

3.1 Stichprobe

Die Stichprobe des berichteten ersten Messzeitpunkts umfasst 752 Kinder ($w=327$, $m=347$, 78 fehlende Angaben) aus den Klassen 3 ($n=474$; $M_{\text{Alter}}=8.41$; $SD=.68$) und 4 ($n=278$; $M_{\text{Alter}}=9.40$; $SD=.66$), von denen Daten auf den hier berichteten Variablen vorlagen. 478 Kinder gaben an, zu Hause mindestens eine andere Sprache oder ausschließlich eine andere Sprache als Deutsch zu sprechen; diese wurden als mehrsprachige Kinder definiert. 258 Kinder gaben an, zu Hause ausschließlich Deutsch zu sprechen (16 fehlende Angaben).

³ BMBF-Förderkennzeichen: 01JM2204A-D; assoziiert mit dem IDeA-Zentrum (Center for Research on Individual Development and Adaptive Education of Children at Risk, Frankfurt am Main, Germany).

3.2 Instrumentenentwicklung

Basierend auf Binanzer und Jessen (2020) mit 19 Aussagen zu Mehrsprachigkeit sowie zur Wertschätzung bzw. Berücksichtigung von Herkunftssprachen in der Schule wurden 15 Aussagen ausgewählt und für die Primarstufe sprachlich adaptiert. Ergänzend wurden 17 Items entwickelt, die sich auf die Wahrnehmung mehrsprachigkeitssensibler Gestaltung von Lernangeboten im schulischen Ganztag (Unterricht und Nachmittagsangebot) bezogen. Orientiert an Prediger et al. (2019) wurden Items konstruiert, die das Zulassen, Anregen und Anbieten von Mehrsprachigkeit im Unterricht abbilden. Darüber hinaus wurden für die mehrsprachigkeitssensible Gestaltung außerunterrichtlicher Angebote vier Telfertigkeiten der Sprachkompetenz (Sprechen, Hören, Schreiben und Lesen) unter gezielter Berücksichtigung sprachlicher Vielfalt aufgegriffen. Die resultierenden 32 Items wurden im Rahmen von zwei Pilotierungsstudien ($N=69$ und $N=153$ Dritt- und Viertklässler*innen) hinsichtlich ihrer psychometrischen Eigenschaften analysiert. Unter Einsatz explorativer Faktorenanalysen zeichnete sich ein Modell bestehend aus vier Skalen (23 Items) unter Berücksichtigung von Items mit den jeweils höchsten Faktorladungen ab.

4 Ergebnisse

Basierend auf diesen Vorstudien wurde die dort extrahierte Struktur anhand einer konfirmatorischen Faktorenanalyse überprüft und Schritte der Optimierung des Modellfits unterzogen. Dabei wurden zwei Items aufgrund geringer Ladungen ($< .20$) ausgeschlossen sowie zwei Items verschoben. Die Items aus insgesamt vier Skalen zum Nutzen von Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext, zur Sprachennormativität, zur Wahrnehmung der mehrsprachigkeitssensiblen Unterrichtsgestaltung sowie zur mehrsprachigkeitssensiblen Gestaltung des Nachmittagsangebots flossen in eine konfirmatorische Faktorenanalyse ein. Dabei wurde das vierdimensionale Modell im Vergleich zu einem eindimensionalen und zwei dreidimensionalen Modellen überprüft. Während das eindimensionale Modell schlechte Fit-Indices aufwies ($\chi^2=1070.84$; $df=189$, RMSEA=.08, CFI=.69, SRMR=.08), zeigten die dreidimensionalen Modelle (Nutzen von Mehrsprachigkeit/Sprachennormativität/Unterrichtsgestaltung: $\chi^2=280.21$, $df=116$, RMSEA=.04, CFI=.91, SRMR=.05; Nutzen von Mehrsprachigkeit/Unterrichtsgestaltung/Nachmittagsgestaltung: $\chi^2=290.29$, $df=132$, RMSEA=.04, CFI=.94, SRMR=.05) ähnliche Werte zum vierdimensionalen Modell (Nutzen von Mehrsprachigkeit/Sprachennormativität/Unterrichtsgestaltung/Nachmittagsgestaltung: $\chi^2=393.12$, $df=183$, RMSEA=.04, CFI=.93, SRMR=.05), welches in Folge beibehalten wurde.

4.1 Beschreibung der Skalen

Skala NM (Nutzen von Mehrsprachigkeit) besteht aus sieben Items (z. B. „Es hilft Kindern in der Schule, wenn sie mehrere Sprachen sprechen können.“; 4-stufig, trifft gar nicht zu – trifft genau zu; $\omega=.64$). Skala SN (Sprachennormativität) besteht aus drei Items (z. B. „In der Schule sollten alle Kinder nur Deutsch sprechen.“; 4-stufig, trifft gar nicht zu – trifft genau zu; $\omega=.64$). Skala MU (Mehrsprachigkeitssensible Unterrichtsgestaltung) besteht aus sieben Items (z. B. „Meine Lehrerin oder mein Lehrer spricht mit uns über verschiedene Sprachen.“; 4-stufig, nie – immer; $\omega=.81$). Skala MN (Mehrsprachigkeits-sensible Nachmittagsgestaltung) besteht aus vier Items (z. B. „In der Betreuung am Nachmittag sprechen, erzählen oder singen wir in verschiedenen Sprachen.“; 4-stufig, nie – immer; $\omega=.85$). Es zeigen sich signifikante positive Korrelationen zwischen den Skalen NM, MU und MN, während die Skala SN lediglich mit NM signifikant zusammenhängt (s. Tabelle 1).

Tab. 1: Latente Interkorrelationen zwischen den Skalen zu Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext.

Skala	Skala NM	Skala SN	Skala MU
Skala SN	-.015		
Skala MU	.478*	.104	
Skala MN	.334*	.217*	.706*

Anmerkung: * $p<.05$; Skala NM: Nutzen von Mehrsprachigkeit; Skala SN: Sprachen-normativität, Skala MU: Mehrsprachigkeitssensible Unterrichtsgestaltung; Skala MN: Mehrsprachigkeitssensible Nachmittagsgestaltung.

In weiteren Analysen wurden mögliche Effekte mit Kontrollvariablen geprüft, um erste Validitätshinweise zu erhalten. Es zeigte sich, dass der Mittelwert der Jungen in der Skala MU signifikant höher als bei den Mädchen ausfiel ($M_{\text{Jungen}}=1.95$; $M_{\text{Mädchen}}=1.81$, $T=-3.204$, $df=664$, $p=.006$), während die Skalen NM, SN und MN erwartungsgemäß keine Unterschiede aufwiesen. Im Unterschied der Klassenstufen liegt der Mittelwert der Skala SN in der vierten Klasse signifikant höher als in der dritten Klasse ($M_{\text{Klasse 4}}=2.84$; $M_{\text{Klasse 3}}=2.67$, $T=-0.599$, $df=741$, $p=.018$). Zudem zeigte sich, dass die Leseflüssigkeit (SLS; Mayringer & Wimmer 2014) nicht mit den Skalen NM und SN korrelierte, jedoch signifikant mit den Skalen MU und MN ($r=-.088$; $p=.021$ und $r=-.161$; $p=.004$); die Anzahl an Kinderbüchern korrelierte ausschließlich mit Skala SN ($r=-.084$; $p=.027$).

4.2 Gruppenunterschiede zwischen ein- und mehrsprachigen Grundschulkindern

Zur Überprüfung von Gruppenunterschieden wurden zunächst T-Tests (zweiseitig) für unabhängige Stichproben gerechnet (s. Tabelle 2).

Tab. 2: Gruppenunterschiede zwischen ein- und mehrsprachigen Kindern.

	Sprachgruppe	ω	n	M	SD	T (p)	Cohens d
Skala NM	Einsprachig	.68	258	2.67	0.63	-2.037 (.042)	-.157
	Mehrsprachig	.61	477	2.76	0.58		
Skala SN	Einsprachig	.61	254	2.59	0.88	-3.454 (<.001)	-.269
	Mehrsprachig	.64	465	2.82	0.84		
Skala MU	Einsprachig	.81	255	1.82	0.59	-1.947 (.052)	-.151
	Mehrsprachig	.81	474	1.92	0.65		
Skala MN	Einsprachig	.87	125	1.52	0.74	-1.779 (.076)	-.201
	Mehrsprachig	.84	207	1.67	0.77		

Anmerkung: Skala NM: Nutzen von Mehrsprachigkeit; Skala SN: Sprachennormativität, Skala MU: Mehrsprachigkeitssensible Unterrichtsgestaltung; Skala MN: Mehrsprachigkeitssensible Nachmittagsgestaltung.

Es zeigten sich signifikante Unterschiede zugunsten der mehrsprachigen Schüler*innen in Bezug auf die Skalen NM und SN sowie näherungsweise hinsichtlich der Wahrnehmung der mehrsprachigkeitssensiblen Unterrichtsgestaltung. Die Effekte sind dabei als klein einzuschätzen.

5 Diskussion

Die Ergebnisse des Ratinginstruments zur Erfassung der Perspektiven von Grundschulkindern zu Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext weisen darauf hin, dass die Wahrnehmung der mehrsprachigkeitssensiblen Unterrichts- und Nachmittagsgestaltung zuverlässig erfasst werden kann. Die Skalen „Nutzen von Mehrsprachigkeit“ und „Sprachennormativität“ zeigen bislang lediglich eine ausreichende Reliabilität. Insbesondere innerhalb der Skala SN könnte dies der geringen Anzahl von nur drei Items geschuldet sein. Mit Blick auf die hohe inhaltliche Relevanz der sprachlichen Normativität bzgl. eines monolingualen Habitus in der Schule (Gogolin 2008) sowie der subjektiven Relevanz von Mehrsprachigkeit (Roth et al. 2021) scheinen die Skalen wichtige Aspekte des schulischen Umgangs mit Mehrsprachigkeit zu erfassen. Jedoch sollten diese in künftigen Untersuchungen überprüft und ggfs. weitere Items ergänzt

werden. In unseren Analysen zeichnet sich zudem ab, dass einzelne Subskalen unterschiedlich sensitiv für Geschlechtereffekte und Effekte zwischen Klassenstufen sind. Diese Hinweise auf Einschränkung der Validität müssen in Folgestudien, zusammen mit der Erfassung von Unterrichtsmaßen zu Mehrsprachigkeit, im Hinblick auf weitere Zusammenhänge geprüft werden.

In ersten Gruppenvergleichen zeigte sich, dass mehrsprachige Schüler*innen den Nutzen des Einbeugs der Mehrsprachigkeit höher bewerten und gleichzeitig die Unterrichtsgestaltung tendenziell stärker als monolingual ausgerichtet wahrnehmen als einsprachige Kinder. Dies knüpft an vorliegende Beschreibungen zur Normalitätsvorstellung von Lehrkräften an, für die Regeln zur Sprachverwendung im Unterricht bedeutsam sind (Lange et al. 2024). Hinsichtlich der Wahrnehmung mehrsprachigkeitssensibler Unterrichtsgestaltung zeigt sich ein näherungsweise signifikanter Unterschied zwischen den untersuchten Gruppen. Inwiefern sich hier eine größere Sensitivität mehrsprachiger Kinder für mehrsprachigkeitssensiblen Unterricht abbildet, lässt sich erst über triangulierende Unterrichtsmaße und Beobachtungen zur Unterrichtsgestaltung prüfen. Längsschnittliche Auswertungen werden zudem Vergleiche verschiedener Sprachgruppen, Klasseneffekte sowie Zusammenhänge zum fachlichen Lernen beinhalten.

Zusammenfassend wird mit dem hier berichteten Instrument die Erfassung der Perspektive von Grundschulkindern auf den Einbezug individueller Mehrsprachigkeit im Grundschulunterricht und Nachmittagsangebot des schulischen Ganztags ermöglicht. Dieses sollte – ähnlich wie bei Reitenbach et al. (2023) – mit Angaben der Kinder zur Nutzung von Sprachen im Unterricht, Unterrichtsbeobachtungen und weiteren Maßen zur mehrsprachigen Unterrichtspraxis angereichert werden, um Zusammenhänge und Wirkungen mehrsprachigkeitssensibler Angebote im schulischen Ganztag bestimmen zu können.

Literatur

- Binanzer, Anja; Gamper, Jana & Köpcke, Klaus-Michael (2015): Linguistische und affektive Anforderungen an Lehramtsanwärterinnen und -anwärter. Untersuchungen im Bereich Deutsch als Zweitsprache. In: Fischer, C.; Veber, M.; Fischer-Ontrup, C. & Buschmann, R. (Hrsg.) (2015): Umgang mit Vielfalt. Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Münster: Waxmann, 293–320.
- Binanzer, Anja & Jessen, Sarah (2020): Mehrsprachigkeit in der Schule – aus der Sicht migrationsbedingt mehrsprachiger Jugendlicher. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 25 Jg., Heft 1, 221–252. Online verfügbar unter: <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/> [letzter Zugriff am 01.09.25].
- Bredthauer, Stefanie (2018): Mehrsprachigkeitsdidaktik an deutschen Schulen – eine Zwischenbilanz. DDS – Die Deutsche Schule, 110. Jg., Heft 3, 275–286.
- Bredthauer, Stefanie & Engfer, Hilke (2018): Natürlich ist Mehrsprachigkeit toll! Aber was hat das mit Unterricht zu tun? Online verfügbar unter: https://kups.ub.uni-koeln.de/8092/1/Manuskript_BredthauerEngfer-2.pdf [letzter Zugriff am 01.09.25].

- Busse, Vera (2017): Plurilingualism in Europe: Exploring attitudes toward English and other European languages among adolescents in Bulgaria, Germany, the Netherlands, and Spain. *The Modern Language Journal*, 101. Jg. Heft 3, 566-582.
- Busse, Vera; Cenoz, Jasone; Dalman, Nina & Rogge, Franziska (2020): Addressing linguistic diversity in the language classroom in a resource-oriented way: An intervention study with primary school children. *Language Learning*, 70. Jg., Heft 2, 382-419.
- Chlostka, Christoph & Fürstenau, Sara (2010): Sprachliche Heterogenität als Herausforderung für die Lehrerbildung. *Die Deutsche Schule*, 102. Jg., Heft 4, 301-314.
- Cummins, Jim (2019): The emergence of translanguaging pedagogy: A dialogue between theory and practice. *Journal of Multilingual Education Research*, 9. Jg., Heft 13, 19-36.
- Decristan, Jasmin; Schastak, Martin; Reitenbach, Valentina & Rauch, Dominique (2021): Außerunterrichtliches Peer Tutoring mit deutsch-türkischsprachigen Grundschulkindern. Umsetzungsgenauigkeit und Umfang von bilingualer Kommunikation. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24. Jg., Heft 4, 841-860.
- Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Langenscheidt.
- Fischer, Nele & Ehmke, Timo (2019): Empirische Erfassung eines „messy constructs“: Überzeugungen angehender Lehrkräfte zu sprachlich-kultureller Heterogenität in Schule und Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22. Jg., Heft 2, 411-433. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0859-2>
- García, Ofelia & Wei, Li (2014): *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke u. a.: Palgrave Macmillan.
- Göbel, Kerstin; Schmelter, Lars; Neuber, Katharina & Struck, Linda (2024): Appreciation of multilingual teaching activities by secondary school students in Germany: findings from a quasi-experimental intervention study on teaching French. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1-22. <https://doi.org/10.1080/01434632.2024.2355273>
- Gogolin, Ingrid (2008): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid (2017): Ist Mehrsprachigkeit gut oder schlecht? Ein Standpunkt in einer vielleicht nie endenden Kontroverse. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 10. Jg., Heft 2, 102-109.
- Gogolin, Ingrid (2019): Lernende mit Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem und ihre Förderung. Forschungstraditionen und aktuelle Entwicklungen. *Journal for Educational Research Online*, 11. Jg., Heft 1, 74-91.
- Gogolin, Ingrid; Tracy, Rosemarie & Duarte, Joana (2016): Mehrsprachigkeit als Ressource. In: Bildungsministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2016): *Bildungsforschung 2020. Zwischen wissenschaftlicher Exzellenz und gesellschaftlicher Verantwortung*. Bonn u. a.: BMBF, 286-295.
- Grosjean, François (2020): Individuelle Zwei- und Mehrsprachigkeit. In: Gogolin, I.; Hansen, A.; McMonagle, S. & Rauch, D. (Hrsg.) (2020): *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer, 13-21.
- Höfler, Martha; Woerfel, Till; Vasylyeva, Tetyana & Twente, Leonie (2023): Wirkung sprachsensibler Unterrichtsansätze – Ergebnisse eines systematischen Reviews. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Heft 27, 449-495.
- Höhr, Rebecca; Horváth, Marcus; Biele, Lena; Stroszeck, Elena; Volodina, Anna; Jurecka, Astrid; Buchinger, Annette; Heppt, Birgit; Henschel, Sofie; Paetsch, Jennifer & Hardy, Ilonca (2024): Sprachliches und fachliches Lernen zur nachhaltigen Entwicklung verknüpfen: Entwicklung eines fachübergreifenden Unterrichtsansatzes im schulischen Ganztag. Posterbeitrag im Rahmen der 33. Jahrestagung der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU). Hannover.
- Jeuk, Stefan (2015): Deutsch als Zweitsprache in der Schule. *Grundlagen – Diagnose – Förderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lange, Sarah D. & Polat, Seyat (2024): Scoping review on primary school teachers' beliefs on multilingualism in classroom teaching. *International Journal of Multilingualism*, online-Publikation, 1-20. <https://doi.org/10.1080/14790718.2024.2383739>

- Lange, Sarah D.; Alhallak, Zahia & Plohmer, Anna (2024): „Sie dürfen sich nicht auf ihrer Muttersprache unterhalten und das finde ich tatsächlich auch gut“ – Sprachbezogene Diskriminierung in der Grundschule. Zeitschrift für Grundschulforschung, 17 Jg., Heft 2, 247-262.
- Mayringer, Heinz & Wimmer, Heinz (2014): Salzburger Lese-Screening für die Schulstufen 2-9. Göttingen: Hogrefe.
- Plöger, Simone & Rühlmann, Liesa (2022): „Ich finde das voll unfair!“ – Zu Fragen der (Un-) Gerechtigkeit im Kontext von Mehrsprachigkeit. In: Berkessel, H.; Busch, M. & Faulstich-Wieland, H. (Hrsg.) (2022): 8. Jahrbuch Demokratiepädagogik, Schwerpunkt Gerechtigkeit. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, 59-70.
- Preidiger, Susanne; Uribe, Ángela & Kuzu, Taha (2019): Mehrsprachigkeit als Ressource im Fachunterricht – Ansätze und Hintergründe aus dem Mathematikunterricht. Lernende Schule, Heft 86, 20-24.
- Putjata, Galina & Koster, Dietha (2021): 'It is okay if you speak another language, but...' International Journal of Multilingualism, 20. Jg., Heft 3, 891-911.
- Reitenbach, Valentina; Decristan, Jasmin; Rauch, Dominique P.; Bertram, Victoria & Schneider, Katharina M. (2023): Selbstberichtete Gründe für die (Nicht-)Nutzung von Familiensprachen beim mehrsprachigkeitssensiblen Reziproken Lehren. Unterrichtswissenschaft, Heft 51, 221-243. <https://doi.org/10.1007/s42010-023-00171-4>
- Roth, Hans-Joachim; Uçan, Yasemin; Sieger, Sonja & Gollan, Christina (2021): Stichwort: Implementationsforschung zwischen Intervention und Transfer im Kontext von Mehrsprachigkeit und sprachlicher Bildung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 24, 775-818.
- Thöne, Clara & Kölling, Marei (2023): Translanguaging als Weg zur mehrsprachigen Bildung? In: Hack-Cengizalp, E.; David-Erb, M. & Corvacho del Toro, I. (Hrsg.) (2023): Mehrsprachigkeit und Bildungspraxis. Bielefeld: wbv, 13-32.
- Tracy, Rosemarie (2014): Mehrsprachigkeit: Vom Störfall zum Glückssfall. In: Krifka, M.; Blaszcak, J.; Leßmöllmann, A.; Meinunger, A.; Stiebels, B.; Tracy, R. & Truckenbrodt, H. (Hrsg.) (2014): Das mehrsprachige Klassenzimmer. Wiesbaden: Springer, 13-33.

Autorinnen

Höhr, Rebecca, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin,
Goethe-Universität Frankfurt, ORCID: 0009-0003-5270-2637

Jurecka, Astrid, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin,
Goethe-Universität Frankfurt, ORCID: 0000-0001-9190-8775

Volodina, Anna, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin
am Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen an der
Humboldt-Universität zu Berlin, ORCID: 0000-0002-2611-2129

Hardy, Ilonca, Prof. Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft
mit Schwerpunkt Grundschulpädagogik / Empirische Bildungsforschung
an der Goethe-Universität Frankfurt, ORCID: 0000-0002-3195-1373

Lisa Sauer und Agnes Pfrang

Die Grundschulpädagogik zwischen disziplinärer Eigenständigkeit und interdisziplinärer Bezugsnotwendigkeit am Beispiel der LRS-Förderdiagnostik

Abstract

Der Beitrag beleuchtet im Kontext des Tagungsthemas *Bezugsnotwendigkeiten der Grundschule* am Beispiel der Lese-Rechtschreib-(LRS) Förderdiagnostik das Spannungsfeld der Grundschulpädagogik zwischen disziplinärer Eigenständigkeit und interdisziplinärer Bezugsnotwendigkeit sowie die Folgen für die professionelle grundschulpädagogische Praxis. Ausgehend von einem historischen Rückblick sowie einer inhaltsanalytischen Untersuchung der aktuell in den 16 Bundesländern gültigen Schulgesetze wird den Fragen nachgegangen, wie in der Grundschulpädagogik und ihrer Praxis im Bereich der LRS-Förderdiagnostik (1) theoretische Konstrukte aus benachbarten Disziplinen zur Einordnung von Normabweichungen und Störungen herangezogen und (2) die Aufgabenfelder der Diagnose und Förderung zunehmend von Nachbarprofessionen übernommen oder besetzt werden (u. a. Ulmann 2008). Im Fokus stehen dabei die Folgen der disziplinären und professionellen Übernahme theoretischer Anleihen sowie Aufgabenbereiche und der damit verbundene potenzielle Kompetenz- und Zuständigkeitsverlust für Grundschullehrpersonen in der schulischen Praxis, v. a. in der multiprofessionellen Zusammenarbeit. Hieran anknüpfend werden ausblickend Überlegungen angestellt, das Spannungsfeld der theoretischen Anleihen zu überwinden, indem sie nicht nur als Bezugsnotwendigkeit, sondern als disziplinär und professionell gemeinsame Referenz anerkannt und genutzt werden. Dadurch möchte der Beitrag der Grundschulpädagogik einen Impuls geben, sich einmal mehr in ihrer eigenen theoretischen Arbeit und im Rahmen ihres Professionalisierungsauftrags auf die Identität der Grundschule als Schule für alle Kinder zu fokussieren (vgl. Götz et al. 2019).

Schlüsselwörter: Disziplinäre Eigenständigkeit der Grundschulpädagogik, interdisziplinäre Bezugsnotwendigkeit der Grundschulpädagogik, LRS-Förderdiagnostik

1 Einleitung: Disziplinäre Eigenständigkeit und interdisziplinäre Bezugsnotwendigkeit der Grundschulpädagogik

Seit Beginn der 1970er Jahre in Westdeutschland und seit den 1990er Jahren in Ostdeutschland hat die Grundschulpädagogik formal den Status einer wissenschaftlichen Disziplin. Stellt man die Frage nach ihrer disziplinären Identität, konstatieren Götz et al. (2019: 12f.), dass sich im letzten Jahrzehnt parallel dazu Disziplinen (z.B. die Sonderpädagogik) entwickelten, die das Selbstverständnis der Grundschulpädagogik tangieren. Mitunter bedient sich die Grundschulpädagogik auch theoretischer Anleihen, z.B. aus der Psychologie oder der Soziologie (ebd.: 14ff.). Dies verweist auf die Notwendigkeit, Reflexionen über das disziplinäre Selbstverständnis anzustellen bezüglich der disziplinären Eigenständigkeit wie ebenso interdisziplinären Bezugsnotwendigkeit, auch unter Berücksichtigung des daraus resultierenden professionseigenen Selbstverständnisses von Grundschullehrkräften (vgl. ebd.). Damit befasst sich der Beitrag exemplarisch anhand der Förderdiagnostik bei Problemen im Lesen und Rechtschreiben (LRS). Einerseits beleuchtet er die Übernahme theoretischer Konstrukte aus benachbarten Disziplinen in die Grundschulpädagogik zur Einordnung derartiger Normabweichungen für die Vergangenheit des 19./20. Jahrhunderts sowie anhand einer Analyse von aktuell gültigen Policy Papers. Andererseits wird die disziplinäre und damit auch die professionelle Zuständigkeit der LRS-Förderdiagnostik betrachtet (vgl. u. a. Ulmann 2008).

In seinem Aufbau stellt der Beitrag dementsprechend 2) überblicksartig die Anlage der Untersuchung, 3) historische Eckpfeiler in der Entwicklung der LRS-Förderdiagnostik sowie 4) die inhaltsanalytischen Erkenntnisse zum aktuellen rechtlichen Status Quo dar und schließt 5) mit Reflexionen zur multi-professionellen Kooperation am Beispiel der LRS-Förderdiagnostik.

2 Anlage der Untersuchung

Aufgrund der Notwendigkeit, Reflexionen über das disziplinäre Selbstverständnis bezüglich der disziplinären Eigenständigkeit, wie auch der interdisziplinären Bezugsnotwendigkeit in der LRS-Förderdiagnostik anzustellen, ergeben sich folgende Forschungsfragen:

1. Inwiefern werden zur Einordnung von Normabweichungen in der LRS-Förderdiagnostik theoretische Konstrukte aus benachbarten Disziplinen in die Grundschulpädagogik und ihre Praxis herangezogen?

2. Inwiefern werden in der Grundschulpädagogik und ihrer Praxis die Aufgabenfelder der LRS-Förderdiagnostik von Nachbarprofessionen übernommen und besetzt?

Mit diesen Forschungsfragen widmet sich der Beitrag thematisch einem Forschungsdesiderat, das an der interdisziplinären Schnittstelle von, jeweils u. a. auch historisch ausgerichteter, nationaler wie internationaler Kindheits- und (Grund-)Schulforschung (vgl. u. a. Schmidt 2022; Töpper & Isensee 2024) sowie pädagogisch-psychologischer Diagnostik (vgl. u. a. Steffen & Sodogé 2010) bislang nicht bearbeitet wurde. Als Quellengrundlage dienen neben ausgewählten historischen und zeitgenössischen (grundschul-)pädagogischen, psychologischen sowie medizinischen Publikationen, die sich mit LRS-Problemen, ihren Ursachen und Symptomen sowie ihrer Prävention auseinandersetzen, die aktuell gültigen schulischen Rechtsvorgaben zum förderdiagnostischen Vorgehen bei LRS der 16 Bundesländer. Als rechtlicher Referenzrahmen für das grundschulpädagogische Handeln in der Praxis werden diese Vorgaben methodologisch ausgehend vom Policy Analysis Ansatz (vgl. Dunn 2016) forschungsmethodisch über eine qualitative Inhaltsanalyse untersucht und miteinander verglichen (vgl. Mayring 2015). Als Vergleichsgrundlage dienen die abduktiv entwickelten Kategorien

- I. Verwendete Terminologie für LRS,
- II. Form der Diagnostik bei LRS,
- III. Professionelle Zuständigkeit für die Diagnose von LRS,
- IV. Form der Förderung bei LRS sowie
- V. Professionelle Zuständigkeit für die Förderung bei LRS
(vgl. Kelle & Kluge 2010: 23).

Die so erhobenen Erkenntnisse dienen als Anknüpfungspunkt für Überlegungen zur konstruktiven Ausgestaltung des Spannungsfeldes der Grundschulpädagogik zwischen disziplinärer Eigenständigkeit und interdisziplinärer Bezugsnotwendigkeit in der multiprofessionellen Zusammenarbeit bei der LRS-Förderdiagnostik.

3 Historischer Rückblick

Bezüglich der zentralen historischen Eckpfeiler lohnt sich ein Blick auf das Ende des 19. und den Beginn des 20. Jahrhunderts. In dieser Zeit übernimmt Schule eine Normalisierungsfunktion für Kinder, basierend auf der Vorstellung einer altersgemäßen Entwicklung (vgl. Mayer, Sperschneider & Wittig 2024). Gleichzeitig entstehen Jahrgangsstufenklassen mit spezifischen Curricula (vgl. Töpper & Isensee 2024). In diesem Kontext zeigt sich erstmals das Problem,

dass einige Schüler*innen die altersgemäßen Normanforderungen im Lesen und Schreiben nicht erfüllen (vgl. ebd.). Dieses Problem wird jedoch kaum pädagogisch eingeordnet, sondern im Zuge des national wie international sich vollziehenden Paradigmenwechsels von der Pädagogik hin zu naturwissenschaftlich geprägten Disziplinen aus medizinischer und psychologischer Perspektive betrachtet (vgl. Mayer, Sperschneider & Wittig 2024; Töpper & Isensee 2024).

Mediziner¹ und ab den 1930er Jahren auch Psycholog*innen dominieren demnach den Diskurs über LRS (vgl. Kussmaul 1877; Hinshelwood 1900; Ranschburg 1916; Lindner 1951). Unter ihrer Führung wird LRS bis in die 1950er Jahre als ‚Legasthenie‘ definiert, eine neurophysiologisch wie auch neuropsychologisch bedingte krankhafte Teilleistungsstörung, die durch psychometrische Verfahren diagnostiziert wird (vgl. ebd.). Dieses personenbezogen defizitorientierte Konzept prägt auch die Grundschulpädagogik, gerät jedoch ab den 1970er Jahren durch lern- und entwicklungspsychologische Erkenntnisse in die Kritik (vgl. Valtin 1974; Scheerer-Neumann 1979). Dabei rücken umweltbezogene Ursachen, insbesondere schulische Bedingungen, in den Fokus. In diesem Zusammenhang wird der Begriff ‚Legasthenie‘ zunehmend durch ‚besondere Schwierigkeiten des Lesens und Schreibens‘ ersetzt, auch auf bildungspolitischer Ebene (vgl. ebd.; KMK 1978).

Ein vollständiger Bruch mit dem medizinisch-psychologischen Konzept gelingt der Grundschulpädagogik jedoch nicht, da sich Kritiker*innen aus ihren Reihen ab den 1980er Jahren vor allem auf den Lese- und Schreiblernprozess und weniger auf die Widerlegung medizinisch-psychologischer Erklärungen konzentrieren (vgl. Scheerer-Neumann 1987; Valtin 1994; Bühler-Niedeberger 2006). Neurophysiologische wie auch neuropsychologische Ursachen gelten weiterhin als plausibel, gestützt durch medizinisch-psychologische Leitlinien (vgl. u.a. DGKJP 2015). Das medizinisch-psychologische Konzept koexistiert somit bis heute mit dem pädagogisch-psychologischen Ansatz, was die Theoriebildung und Praxis in der Grundschulpädagogik nachhaltig beeinflusst. Eine Analyse schulrechtlicher Bestimmungen der deutschen Bundesländer zeigt, wie sich dies auf die Förderdiagnostik in der Praxis auswirken kann.

1 Nur männliche

4 Ergebnisse: Rechtlicher Status Quo

Die inhaltsanalytische Auswertung der aktuell gültigen schulischen Rechtsvorgaben zur Förderdiagnostik bei LRS der 16 Bundesländer zeigt zunächst auf, dass in allen Bundesländern überwiegend einheitlich von (besonderen) Lese-Rechtschreibschwierigkeiten gesprochen wird. In einzelnen Bundesländern findet sich jedoch auch eine terminologische Differenzierung. So wird in Baden-Württemberg, Mecklenburg-Vorpommern und in Rheinland-Pfalz zusätzlich auch die Begrifflichkeit der Lese-Rechtschreibstörung verwendet – in Bayern ist dies sogar ausschließlich der Fall (vgl. MFBWJK_RP 2007; MFKJS_BW 2008; BSMfUK 2016; MfBWK_MV 2025). In Schleswig-Holstein wird in Lese-Rechtschreibschwäche und Legasthenie differenziert (vgl. MfBWK_SH 2022). Die Diagnose von LRS-Problemen erfolgt bundeslandübergreifend primär pädagogisch durch die Lehrkräfte basierend auf Lernstandserhebungen sowie Lernbeobachtungen. Optional können in die Diagnose jedoch auch Psycholog*innen und Mediziner*innen miteinbezogen werden. In Sachsen und Schleswig-Holstein muss dies sogar verpflichtend geschehen (vgl. MfBWK_SH 2022; SSMfK 2023). Ebenfalls bundeslandübergreifend können fakultativ standardisierte Lese-Rechtschreibtests bei der Diagnose zum Einsatz kommen, in Schleswig-Holstein und Hamburg zusätzlich auch Intelligenztests (vgl. BSB_H 2006; MfBWK_SH 2022). In einzelnen Bundesländern ist aber auch nur ausschließlich die Testdiagnostik vorgesehen, wie in Berlin, Bremen und Schleswig-Holstein (vgl. SfKB_FHB 2010; MfBWK_SH 2022, SWfBJF_B 2023) und die Diagnose im alleinigen Zuständigkeitsbereich von Psycholog*innen und Mediziner*innen verortet, so z.B. in Bayern (vgl. BSMfUK 2016). Allen Bundesländern ist jedoch gemeinsam, dass zur Bewilligung einer innerschulischen Förderung unterrichtsorganisatorischer Art eine medizinisch-psychologische Diagnostik durch Psycholog*innen oder Mediziner*innen unter Bezug auf die Ergebnisse standardisierter Testverfahren unerlässlich ist. Bezüglich der Förderung, die in allen Bundesländern dem Zuständigkeitsbereich der Lehrkraft und nur vereinzelt zusätzlich auch außerschulischen Maßnahmenträgern zugeordnet wird, sind es die unterrichtsorganisatorischen Fördermaßnahmen des Nachteilsausgleichs und Notenschutzes, auf die mehrheitlich verwiesen wird. Im Vergleich hierzu erfolgt die Auflistung konkreter methodisch-didaktischer Maßnahmen nur vereinzelt, so in Berlin, Brandenburg, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen (vgl. MfSB_NRW 1991; KM_NS 2005; MfBJS_BB 2017; SWfBJF_B 2023).

5 Diskussion der Ergebnisse

Ausgehend von den Analyseerkenntnissen lässt sich überblickend bezüglich der ersten Forschungsfrage, die nach der Übernahme theoretischer Konstrukte in die Grundschulpädagogik und ihre Praxis aus benachbarten Disziplinen zur Einordnung von Normabweichungen in der LRS-Förderdiagnostik fragt, zunächst prinzipiell feststellen, dass sich bundeslandübergreifend betrachtet in den rechtlichen Vorgaben neben dem pädagogisch-psychologischen auch das medizinisch-psychologische Konstrukt von LRS-Problemen bzw. die historisch tradierte Gemengelage aus beiden Konstrukten widerspiegelt (vgl. Schmidt 2022). Je nach Kontext dominiert dabei jeweils das ein oder andere Konstrukt, wodurch kontextspezifisch mit unterschiedlichen Definitionen operiert wird. So ist zwar das pädagogisch-psychologische Verständnis für die pädagogische Diagnose durch die Lehrkräfte grundlegend leitend. Der Bewilligung der vorrangig angeführten unterrichtsorganisatorischen und die Dynamik des Lernprozesses eher vernachlässigenden Fördermaßnahmen des Nachteilsausgleichs wie auch des Notenschutzes liegt jedoch das statisch personenbezogene medizinisch-psychologische Verständnis von LRS-Problemen zugrunde und bedarf einer Diagnose durch Psycholog*innen und/oder Mediziner*innen, vorrangig basierend auf Ergebnissen standardisierter Testverfahren (vgl. ebd.).

Dementsprechend zeigt sich mit Blick auf die zweite, dem Beitrag zugrundeliegenden Frage nach der Besetzung von Aufgabenfeldern und Zuständigkeitsbereichen der LRS-Förderdiagnostik in der Grundschulpädagogik und ihrer Praxis, dass zwar das pädagogische Lehrkräfteurteil und die pädagogische Diagnostik grundsätzlich Priorität hat. Zur rechtlichen Legitimation von Fördermaßnahmen wird jedoch zusätzlich die professionelle Expertise von Psycholog*innen und/oder Mediziner*innen herangezogen, die in der Folge die Diagnostik federführend übernehmen und dementsprechend als Kontroll- bzw. Legitimationsprofessionen der Grundschullehrkräfte und ihrer pädagogischen Diagnostik fungieren (vgl. Schmidt 2022).

Durch die medizinisch-psychologische Diagnostik, die das vermeintlich ‚nicht-wissenschaftliche‘ subjektive Expert*innenurteil der Lehrkräfte scheinbar objektivieren wie legitimieren soll (vgl. Töpper & Issensee 2024), sowie durch eine an medizinisch-psychologische Zuschreibungen gekoppelte und auf Verallgemeinerbarkeit ausgerichtete und auf organisatorische Maßnahmen reduzierte Förderung werden LRS-Probleme historisch tradiert zum einen pathologisierend „in der Person [des Kindes verankert]“ (Kleber 1992: 19) und „[d]ie Analyse pädagogischer Probleme [vernachlässigt bzw.] [...] systematisch verzerrt“ (ebd.). Zum anderen wird „die pädagogische Situation nur ungenügend [methodisch-didaktisch berücksichtigt]“ (ebd). Damit zeigt sich mit der als Bezugs- bzw. Kontrolldisziplinen zur Legitimation pädagogischer

Diagnosen genutzten Psychologie und Medizin und ihrer Professionen eine Marginalisierung der Lehrkräfte in ihrer Rolle im Diagnose- und Förderprozess. Dies kann potenziell nicht nur zu einer Entfremdung des förderdiagnostischen Aufgabenbereichs führen, sondern auch zur erschweren multiprofessionellen Zusammenarbeit aufgrund fehlender gemeinsamer Handlungslogiken.

6 Ausblick

Die Analyse zeigt, wie historisch, interdisziplinäre Traditionslinien aktuell weiterhin die LRS-Förderdiagnostik prägen und potenziell Herausforderungen sowohl für die theoretische Fundierung der Grundschulpädagogik als auch für das professionseigene Selbstverständnis von Grundschullehrkräften und die Praxis der multiprofessionellen Zusammenarbeit darstellen. Die Ergebnisse legen nahe, dass eine stärkere reflexive Auseinandersetzung mit der disziplinären Identität der Grundschulpädagogik, gerade im Umgang mit und bei der Einordnung von Normabweichungen im Kontext der Förderdiagnostik, erforderlich ist. Ein zukunftsgerichteter Ansatz könnte die Entwicklung einer systematisch integrierten Perspektive sein, die sowohl pädagogisch-psychologische als auch medizinisch-psychologische Erkenntnisse berücksichtigt, ohne die spezifischen Lehr-Lernkontakte und Anforderungen der Grundschule aus den Augen zu verlieren. Dies könnte durch eine intensivere Kooperation mit benachbarten Disziplinen, verbunden mit der Entwicklung gemeinsamer theoretischer und methodisch-diagnostischer Referenzrahmen und Standards gefördert werden. Der Fokus sollte dabei jedoch weniger statisch defekt- und defizitperspektivisch auf dem Kind liegen, sondern mehr auf der Dynamik von Lehr-Lernprozessen und ihren pädagogischen Problemstellen. Besonders relevant erscheint in diesem Zusammenhang die Frage nach der professionellen Zuständigkeit in der Förderdiagnostik. Um der Marginalisierung der Lehrkräfte entgegenzuwirken, sollten deren diagnostische Kompetenzen durch spezifische Aus- und Weiterbildungsangebote weiter gestärkt werden. Gleichzeitig könnte die Einführung verbindlicher multiprofessioneller Plattformen zur Koordination und Abstimmung von Fördermaßnahmen die Zusammenarbeit mit Psycholog*innen und Mediziner*innen verbessern. Die multiprofessionelle Kooperation erfordert dabei nicht nur organisatorische Anpassungen, sondern auch eine gemeinsame Reflexion über unterschiedliche Handlungslogiken (Kleber 1992) und ethische Leitlinien. Ein solcher Dialog könnte dazu beitragen, die förderdiagnostische Praxis nicht nur effektiver, sondern auch gerechter und kindzentrierter zu gestalten.

Langfristig sollte die Grundschulpädagogik anstreben, sich in ihrer disziplinären Eigenständigkeit weiter zu festigen und dennoch offen für interdisziplinäre Anknüpfungspunkte zu bleiben. Dies würde ermöglichen, die spezifischen

Herausforderungen der Förderdiagnostik nicht nur historisch informierter, sondern auch zukunftsorientierter und nachhaltiger zu adressieren. Der Weg dahin ist jedoch nicht nur eine wissenschaftliche, sondern auch eine bildungs-politische Aufgabe, die interdisziplinären Austausch ebenso wie die praktische Umsetzbarkeit in den Fokus rückt.

Literatur

- BSB_H (Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg) (2006): Richtlinie zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen, Rechtschreiben oder Rechnen, <http://lwl-hamburg.de/sites/lwl-hamburg.de/files/dokumente/Richtlinie.pdf> [letzter Zugriff am 12.01.2025].
- BSMfUK (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus) (2026): „Individuelle Unterstützung, Nachteilsausgleich und Notenschutz“ – §36 Verfahren, <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BaySchO2016-35> [letzter Zugriff am 12.01.2025].
- Böhler-Niedeberger, Doris (2006): Legasthenie – Geschichte einer Pathologisierung. In: Hofmann, B. & Sassa, A. (Hrsg.) (2006): Legasthenie. Lese-Rechtschreibstörungen oder Leseschreibschwierigkeiten? Theoretische Konzepte und praktische Erfahrungen mit Förderprogrammen. Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben: Berlin, 20-42.
- Dunn, William (2016): Public Policy Analysis. Routledge: New York.
- DGKJP (Deutsche Gesellschaft für Kinder und Jugendpsychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie) (2015): Diagnostik und Behandlung von Kindern und Jugendlichen mit Lese- und / oder Rechtschreibstörung, https://www.bvl-legasthenie.de/images/static/pdfs/Leitlinien/LF_Leitlinie.pdf [letzter Zugriff am 07.02.2025].
- Götz, Margarete; Miller, Susanne; Einsiedler, Wolfgang & Vogt, Michaela (2019): Diskussionspapier zum Selbstverständnis der Grundschulpädagogik als wissenschaftliche Disziplin. In: Donie, Ch.; Foerster, F.; Obermayr, M.; Deckwerth, A.; Kammermeyer, G.; Lenske, G.; Leuchter, M. & Wildemann, A. (Hrsg.) (2019): Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer. Springer: Wiesbaden, 12-21.
- Hinshelwood, James (1900). Letter-, word- and mind-blindness. London: H. K. Lewis.
- Kelle, Udo & Kluge, Susann (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. VS: Wiesbaden.
- Kleber, Eduard W. (1992): Diagnostik in pädagogischen Handlungsfeldern. Einführung in Bewertung, Beurteilung, Diagnose und Evaluation. Weinheim/München: Juventa.
- KMK (1978): KMK-Grundsätze zur Förderung von Schülern mit besonderen Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und des Rechtschreibens vom 20.4.78. In: Naegele, I. & Valtin, R. (Hrsg.) (2003): LRS in den Klassen 1-10. Handbuch der Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten I. Grundlagen und Grundsätze der Lese-Rechtschreib-Förderung. Band 1. 6. vollständ. überarb. Auflage. Beltz: Weinheim/Basel/Berlin, 16-20.
- KM_NS (Kultusministerium Niedersachsen) (2005): Erlass zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen, Rechtschreiben oder Rechnen, https://www.mk.niedersachsen.de/download/4533/Erlass_Foerderung_von_Schuelerinnen_und_Schuelern_mit_besonderen_Schwierigkeiten_im_Lesen_Rechtschreiben_oder_Rechnen_.pdf [letzter Zugriff am 12.01.2025].
- Kussmaul, Adolf (1877): Die Störungen der Sprache: Versuch einer Pathologie der Sprache. Leipzig: F.C.W. Vogel.
- Linder, Maria (1951): Über die Legasthenie (spezielle Leseschwäche). Zeitschrift für Kinderpsychiatrie, 18. Jg., 97-143.

- Mayer, Ralf; Sperschneider, Julia & Wittig, Steffen (2024): Schule und Diagnostik. In: Mayer, R.; Parade, R., Sperschneider, J. & Wittig, S. (Hrsg.) (2024): Schule und Pathologisierung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 222–236.
- Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12., überarbeitete Aufl. Beltz: Weinheim/Basel.
- MfBJS_BB (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg) (2017): Verordnung über die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben oder im Rechnen, <https://bravors.brandenburg.de/verordnungen/lrsrv> [letzter Zugriff am 12.01.2025].
- MfBWJK_RP (Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur Rheinland-Pfalz) (2007): Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben, <https://landesrecht.rlp.de/bsrp/document/VVRP-VVRP000000515> [letzter Zugriff am 13.01.2025].
- MfBWK_SH (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Schleswig-Holstein) (2022): Förderung von Schülerinnen und Schülern mit einer Lese-Rechtschreib-Schwäche und Erstellung von Zeugnisvermerken über einen gewährten Notenschutz, <https://www.schulrecht-sh.com/texte/l/legasthenie.htm> [letzter Zugriff am 12.01.2025].
- MfBWK_MV (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern) (2024): Verordnung zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen, im Rechtschreiben oder im Rechnen, <https://www.landesrecht-mv.de/bsmv/document/jlr-LRFF%C3%B6VMVrahmen> [letzter Zugriff am 12.01.2025].
- MfKJS_BW (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg) (2008): Verwaltungsvorschrift „Kinder und Jugendliche mit Behinderungen und besonderem Förderbedarf“, https://www.iflw.de/service/Verwaltungsvorschrift_Baden-Wuerttemberg.pdf [letzter Zugriff am 12.01.2025].
- MfSB_NRW (Ministerium für Schule und Bildung Nordrhein-Westfalen) (1991): Förderung von Schülerinnen und Schülern bei besonderen Schwierigkeiten im Erlernen des Lesens und Rechtschreibens (LRS), <https://www.brd.nrw.de/document/Bezirksregierung-Duesseldorf-Info-Schrift-LRS-Erlass-2017.pdf> [letzter Zugriff am 12.01.2025].
- Ranschburg, Paul (1916): Die Leseschwäche (Legasthenie) und Rechenschwäche (Arithmasthenie) der Schulkinder im Lichte des Experiments. Berlin: Springer.
- Scheerer-Neumann, Gerheid (1979): Intervention bei Lese-Rechtschreibschwäche. Bochum: Kamp.
- Scheerer-Neumann, Gerheid (1987): Ein Entwicklungsmodell zur Analyse der Rechtschreibschwäche. In: Dummer, L. (Hrsg.) (1987): Legasthenie. Bericht über den Fachkongress 1986. Bundesverband Legasthenie: Hannover.
- Schmidt, L. M (2022): Welche Rahmenbedingungen braucht die Förderung von Kindern mit Lernschwierigkeiten? Das Drei-Säulen-Modell als Analyserahmen für den Ländervergleich von LRS-Fördersystemen, <https://doi.org/10.1007/s11612-022-00651-8> [letzter Zugriff am 08.01.2025].
- Steffen, Markus & Sodogé, Anke (2010): Was schulische Heilpädagoginnen über Lese-Rechtschreibschwierigkeiten denken. Eine qualitative Interviewstudie zur Analyse subjektiver Theorien. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 79. Jg., Heft 4, 316–327.
- SfKB_FHB (Senat für Kinder und Bildung Freie Hansestadt Bremen) (2010): Richtlinien zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen, https://www.rebuz.bremen.de/sixcms/media.php/13/LRS_2010%20-%20E%2002-2010%20LSR-Erlass%20Richtlinien.pdf [letzter Zugriff am 12.01.2025].
- SSMfK (Sächsisches Staatsministerium für Kultus) (2023): Verwaltungsvorschrift zur Förderung von Schülern mit Lese-Rechtschreib-Schwäche, <https://www.revosax.sachsen.de/vorschrift/5441-VwV-LRS-Foerderung#vww4> [letzter Zugriff am 12.01.2025]

- SWfBJF_B (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin) (2023): Verordnung über den Bildungsgang der Grundschule (Grundschulverordnung – GsVO). § 16 Förderung, Nachteilsausgleich und Notenschutz bei Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben, <https://www.schulgesetz-berlin.de/berlin/grundschulverordnung/teil-iv-foerdermassnahmen/sektion-16-foerderung-bei-schwierigkeiten-im-lesen-und-rechtschreiben.php> [letzter Zugriff am 12.01.2025].
- Töpper, Daniel & Isensee, Fanny (2024): Zur Verwobenheit von Fachwissen und Pathologien. Die (Nicht)Thematisierung von Lese- und Schreibversagen in pädagogischen Handbüchern und psychologischer Forschung. In: Mayer, R.; Parade, R., Sperschneider, J. & Wittig, S. (Hrsg.) (2024): Schule und Pathologisierung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 90-108.
- Ulmann, Gisela (2008): Normalisierung und Pathologisierung der Kindheit im Jahrhundert des Kindes, https://www.kritische-psychologie.de/files/ulmann_festschrift_markard.pdf [letzter Zugriff am 08.01.2025]
- Valtin, Renate (1974): Legasthenie – Theorien und Untersuchungen. Beltz: Weinheim.
- Valtin, Renate (1994): Das Stufenmodell des Schriftspracherwerbs – ein förderdiagnostisches Hilfsmittel, https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=17488 [letzter Zugriff am 13.01.2025]

Autorinnen

Sauer, Lisa, Dr.'in,
Akademische Rätin an der Professur für Grundschulpädagogik
an der Universität Erfurt, ORCID: 0000-0001-5217-2910

Pfrang, Agnes, Prof. Dr.'in,
Professorin für Grundschulpädagogik an der Universität Erfurt,
ORCID: 0000-0002-4352-4563

*Juliane Schlesier, Astrid Rank, Daniel Then,
Sanna Pohlmann-Rother, Jana Herding, Petra Büker
und Ursula Carle*

Transitionen von Kindern mit erschwerten Lern- und Teilhabevoraussetzungen begleiten

Abstract

Übergänge in die und aus der Grundschule markieren für alle Kinder eine entscheidende Phase in ihrer Bildungsbiographie und sind besonders herausfordernd für Kinder mit erschwerten Lern- und Teilhabevoraussetzungen, wie etwa mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf oder geringen Deutschkenntnissen. Daher wird der Fokus im vorliegenden Beitrag auf Studien gelegt, die diese Transitionen aus Perspektive der beteiligten Akteur*innen betrachten. Zwei Projekte untersuchen den Schuleintritt und zwei den Übergang von der Grund- in die Sekundarstufe. Zum Übergang in die Grundschule zeigt eine qualitative Untersuchung mit 48 Befragten verschiedener Professionen, dass gezielte Übergangsbegleitung Rückstellungen reduzieren kann und Kooperationen entscheidend, aber oft schwierig sind. Eine zweite Studie mit 22 fröhpädagogischen Fachkräften verdeutlicht, dass diese beim Übergang mit breitgefächerten Professionen kooperieren. Aus der Perspektive von Kindern auf den Übergang in die Sekundarstufe zeigt das Fallporträt einer Schülerin mit zugeschriebenem Förderbedarf im Bereich Lernen die Diskrepanz zwischen dem Bedürfnis nach Kompetenz-erleben und hoher intrinsischer Lernmotivation einerseits und der Erfahrung institutioneller Fremdbestimmung andererseits. Weiterhin bestätigt eine Fragebogenstudie mit 491 Schüler*innen, dass sich jene mit zusätzlichem Förderbedarf im Unterricht am Übergang aus der Grundschule eher überfordert fühlen. Die Ergebnisse unterstreichen die Bedeutung gezielter Begleitung und Zusammenarbeit für gelingende Transitionen und werfen Fragen hinsichtlich systeminduzierter Brüche auf.

Schlüsselwörter: Transitionen, Grundschule, Kinder mit erschwerten Lernvoraussetzungen, Übergangsbewältigung

1 Übergang in die Grundschule und aus der Grundschule von Kindern mit erschwertem Lernvoraussetzungen

Der Begriff „Transition“ wird seit Jahrzehnten verwendet, um die Komplexität der institutionellen und schulischen Übergänge zu bezeichnen (Wörz 2004). Transitionen implizieren dabei nicht nur einen erheblichen Wandel der Umgebung, der Aufgaben und der Anforderungen, sondern auch der Personen im Transitionsprozess (siehe Abb. 1). Der Schuleintritt und der Wechsel in die weiterführende Schule gehören daher zu den prägendsten Momenten in der Bildungsbiographie eines Kindes (Mays et al. 2023). Diese Übergänge können einerseits Entwicklungspotentiale mit sich bringen, aber andererseits auch Risiken für die Persönlichkeits- und Lernentwicklung darstellen, sofern sie nicht angemessen bewältigt werden (Weiß et al. 2024). Insbesondere für Kinder mit erschwertem Lernvoraussetzungen oder geringen Kenntnissen in der Schulsprache Deutsch stellen diese Übergänge oft eine besondere Herausforderung dar, vor allem wenn Familie und beteiligte Institutionen keine geeignete Unterstützung bieten (können) (Faust et al. 2012; Herding 2024).

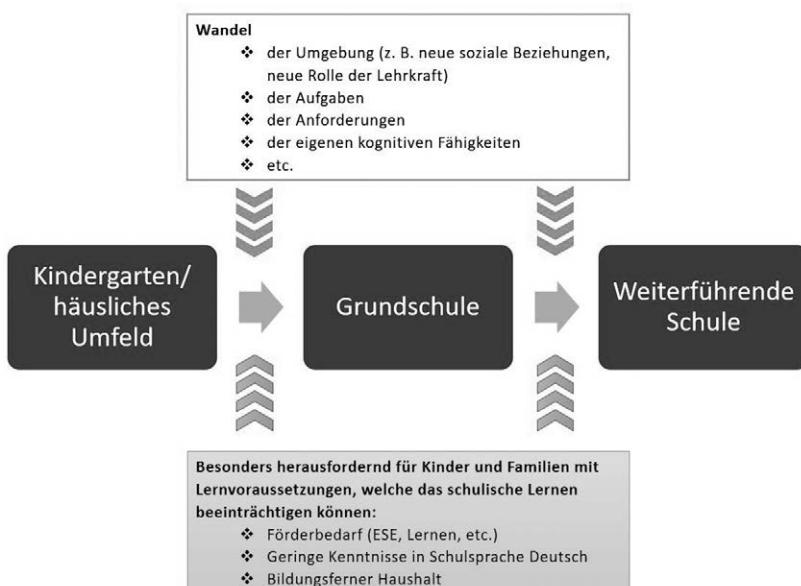


Abb. 1: Übergänge in die und aus der Grundschule: Gelenkstellen des Wandels und der Herausforderung (eigene Darstellung).

Eine Theorie, die wesentliche Elemente verschiedener Ansätze zur Beschreibung der Transition integriert und den Übergang als Stressor betrachtet, welcher durch Kinder bewältigt werden muss, ist der multifaktorielle Ansatz (Denner & Schumacher 2014). Dieser eröffnet insbesondere für Kinder mit erschwerten Lernvoraussetzungen eine hilfreiche Perspektive, da hier die Wechselwirkungen der individuellen Ebene (z.B. Vorkenntnisse, Sprachniveau), der interaktionalen Ebene (z.B. Interaktionen mit Peers, Lehrkräfte), der kontextuellen Ebene (übergangsspezifisches und allgemeines Umfeld) und der curricularen Ebene (verschiedene Lernfelder) des Übergangs berücksichtigt und gleichzeitig der Bewältigungsprozess der Kinder (effektiv vs. dysfunktional) sowie die bildungspolitischen Rahmenbedingungen (z.B. Inklusion) einbezogen werden. Somit ermöglicht dieser Ansatz eine differenzierte Betrachtung des Bewältigungsprozesses des Kindes sowie spezifischer Unterstützungsbedarfe, um Übergangsprozesse gezielt zu gestalten. Umfassende Studien liegen zum multifaktoriellen Ansatz der Übergangsbewältigung von Kindern mit erschwerten Lernvoraussetzungen bislang jedoch kaum vor; vielmehr wird der Übergang meist in Form einer „notwendigen Anpassung an das System Grundschule“ (Mays et al. 2023: 357) untersucht. Wenngleich der multifaktorielle Ansatz vielseitige Perspektiven auf den Übergang in die und aus der Grundschule von Kindern mit erschwerten Lernvoraussetzungen ermöglicht, werden damit die *verschiedenen Akteur*innen*, welche Unterstützungsbedarfe des Kindes gezielt fördern und Ressourcen zur Verfügung stellen, nicht konkret integriert – obwohl speziell für diese Zielgruppe eine (multi-)professionelle Unterstützung zentral ist. Hier setzt das Modell der inklusiven Transition in die Schule (Then & Pohlmann-Rother 2024) an, welches die Rolle des Kindes, der Lehrkräfte, Fachkräfte, externen Unterstützungssysteme, Eltern sowie Peers im Übergang veranschaulicht. Die (multi-)professionelle Kooperation wird dabei als bedeutender übergangsmoderierender Prozess hervorgehoben. Dennoch mangelt es an Studien, die Kooperationsaktivitäten der verschiedenen Akteur*innen beim Übergang von Kindern mit erschwerten Lernvoraussetzungen identifizieren (Then & Pohlmann-Rother 2024).

Um Implikationen für die Unterstützung von Kindern mit erschwerten Lernvoraussetzungen in der Schulpraxis ableiten zu können, sollen die beiden Forschungsdesiderate (Untersuchung der Kooperationsaktivitäten und des Übergangs als Bewältigungsprozess) in dem vorliegenden Beitrag adressiert werden. Dabei wird anhand von zwei qualitativen Interviewstudien in Bezug auf den *Übergang in die Grundschule* die folgende Forschungsfrage beleuchtet:

1. Welche Kooperationsaktivitäten finden zwischen welchen Kooperationspartner*innen in Bezug auf den Übergang von Kindern mit erschwerten Lernvoraussetzungen in die Grundschule statt und welche Unterstützungs-

angebote werden von den verschiedenen Akteur*innen als besonders gewinnbringend wahrgenommen?

Weiterhin soll für den *Übergang aus der Grundschule* in einer qualitativen Fallstudie und einer quantitativen Fragebogenuntersuchung ergründet werden:

2. Wie nehmen Kinder mit erschwerten Lernvoraussetzungen den Übergang aus der Grundschule hinsichtlich der Bewältigung mannigfaltiger Herausforderungen subjektiv wahr und welche Unterstützung wünschen sie sich von ihren Lehrkräften?

2 Übergang in die Grundschule

2.1 FrüSch: Der Übergang von der Kindertagesstätte in die Schule bei Kindern, die von der Frühförderstelle begleitet werden (Astrid Rank)

Im Projekt *FrüSch* (Frühförderung am Übergang in die Schule) geht es um den Übergang zwischen Frühförderung und Schule. Dieses Projekt nimmt eine spezifische Gruppe von Kindern in den Blick, nämlich diejenigen, die rechtlich definiert sind als Kinder mit Entwicklungsverzögerung oder einer (drohenden) Behinderung. Diese Kinder haben in Deutschland von der Geburt bis zum Schuleintritt Anspruch auf die sogenannte Frühförderung an Frühförderstellen. Die Arbeit an den interdisziplinären Frühförderstellen zielt auf Früherkennung und die Etablierung von Präventions-, Kompensations-, Rehabilitations- bzw. Interventionsverfahren, aber auch auf die Beratung und Begleitung der Eltern, Familien und des sozialen Umfelds ab. Mit dem Schuleintritt endet die Frühförderung abrupt; daher initiierte der bayerische Landtag 2018 das Modellprojekt *Schulstarthelper*, das Familien bei der Schulwahl und Prävention von Schulabbrüchen durch Beratung und Förderung unterstützte. In den Jahren 2023 und 2024 evaluierten die Universitäten Regensburg und Würzburg dieses Projekt. Dazu wurden 48 Personen verschiedener Statusgruppen (Lehrkräfte (n=9), Kindergartenleitungen und pädagogische Fachkräfte (PFK, n=10), Erziehungsberechtigte (n=6), Schulleitungen (n=8), Fachkräfte am Übergang (n=8) und anderes pädagogisches Personal an Schulen (APP, n=7)) an fünf Projektstandorten befragt. Diese Interviews wurden mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet; im Folgenden wird aufgezeigt, welche Kodierungen sich in Bezug auf die oben skizzierte erste Fragestellung ergaben (s. Kap. 1).

Als eine zentrale Leistung des Projekts wird die *gelungene Kooperation* zwischen den befragten Statusgruppen benannt. Der enge statusübergreifende Austausch, die wertschätzende Kommunikation und die kurzen Kooperationswege sind Aspekte, die für Zufriedenheit bei den Beteiligten sorgen. Die Be-

tonung der gegenseitigen Wertschätzung zeigt, dass Gespräche auf Augenhöhe mit allen Beteiligten im Übergang nicht unbedingt selbstverständlich sind. Allerdings gibt es auch viele Benennungen von *Schwierigkeiten in der Kooperation*, welche sowohl strukturell (Schwierigkeiten bei der Informationsweitergabe) als auch personell (mangelnde Kooperationsbereitschaft) bedingt sind. Daher ist interessant, die Kodierungen genauer anzuschauen, welche Bedingungen für eine erfolgreiche Zusammenarbeit benennen. Auch hier fanden sich strukturelle Bedingungen wie „feste Kooperationsstrukturen“ und „früher Informationsfluss“ neben personellen Bedingungen wie „Offenheit“. Das *pädagogische Personal* versucht auch die Elternperspektive in den Blick zu nehmen und es wird häufig betont, wie wichtig es sei, Ängsten der Eltern zu begegnen, die Eltern ernst zu nehmen und sie gut in den Informationsfluss einzubinden. Allerdings finden sich auch viele Äußerungen, die Erwartungen an die Eltern artikulieren.

Aus den vorliegenden Daten kann für die Übergangspraxis geschlussfolgert werden, dass eine bei den pädagogisch Tätigen viel stärkere Sensibilität für die betroffenen Familien bestehen müsste. Des Weiteren müsste es für alle niedrigschwellige Möglichkeit zur Vernetzung geben, so wie es diese pädagogische Fachkraft ausdrückt:

Also wichtig wäre grundsätzlich, dass man die Ansprechpartner kennt in den jeweiligen Einrichtungen, dass man sich auch in irgendeiner Form begegnen kann [...]. Vielleicht am Anfang des Kindergartenjahres, am Ende dann auch noch mal, dass man da wirklich ein Netzwerk schafft [...], wo man [...] immer das Kind im Blick hat und nicht gegeneinander arbeitet, sondern dass [...] der Weg des Kindes begleitet wird und dass man sich gegenseitig respektiert in dem, was man tut. (fruesch_int51_v01, Pos. 80).

2.2 Der Übergang von Kindern mit Beeinträchtigungen in die Schule: Multiprofessionelle Kooperationsprozesse (Daniel Then & Sanna Pohlmann-Rother) 1

Eine zweite qualitative Interviewstudie adressiert das Kooperationsverhalten fröhlpädagogischer Fachkräfte beim Schuleintritt von Kindern mit Beeinträchtigungen. Hierzu werden Kinder gezählt, die aufgrund körperlicher, geistiger oder seelischer Besonderheiten langfristige Einschränkungen in der Bildungsteilhabe erleben. In der Studie stehen fröhlpädagogische Fachkräfte im Zentrum, da sie die Kinder über die Kindergartenzeit hinweg von professioneller Seite am intensivsten begleiten. Von Interesse ist, welche Kooperationspartner*innen und -aktivitäten die Fachkräfte beim Übergang von Kindern mit

1 Eine ausführlichere Fassung der Studie findet sich in Then & Pohlmann-Rother (2024).

Beeinträchtigungen beschreiben. Wir setzen somit an der ersten der oben genannten Forschungsfragen (s. Kap. 1) an.

Die Stichprobe bilden 22 fröhlpädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen ($M_{\text{Alter}} = 42,64$ Jahre; $M_{\text{Berufserfahrung}} = 15,25$ Jahre). Das Sampling wurde mithilfe eines qualitativen Stichprobenplans realisiert. Hierfür wurden pädagogische Fachkräfte ausgewählt, die eine Bandbreite verschiedener, theoretisch relevanter Merkmale repräsentieren. Einbezogen wurden Fachkräfte mit 1) mehr bzw. weniger als zehn Jahren Berufserfahrung, da die Berufserfahrung für die Kooperationspraxis der Fachkräfte relevant ist; 2) Fachkräfte aus Einrichtungen mit vs. ohne inklusives Profil, da in inklusiven Einrichtungen umfassender kooperiert wird; und 3) Fachkräfte im Sprengel einer Grundschule mit vs. ohne inklusives Profil, da Kooperationen in inklusiven Grundschulen einen besonderen Stellenwert einnehmen. Die Datenauswertung erfolgte durch zwei unabhängige Kodierer*innen (Cohens Kappa: .86) mit der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädi-ker 2022). Zudem wurde eine komparative Analyse durchgeführt, in deren Rahmen die Fachkräfte entlang der Samplingmerkmale verglichen wurden.

Die Fachkräfte berichten im Ergebnis von einer großen Bandbreite an Kooperationspartner*innen. Verbreitet sind v.a. Kooperationen mit *qualifizierten Einzelpersonen*, z.B. Heilpädagog*innen. Auch Kooperationen mit *Förder- und Beratungseinrichtungen* (z.B. Frühförderstellen) sind nach Angabe der Fachkräfte etabliert, wohingegen mit *Behörden* (z.B. Jugendamt) nur vereinzelt zusammengearbeitet wird. Bedeutende Kooperationspartner*innen sind zudem die Kolleg*innen der Fachkräfte in den Einrichtungen sowie Grund- und Förderschullehrkräfte. Die komparative Analyse ergibt nur mit Blick auf das Profil der Kindertageseinrichtung nennenswerte Unterschiede. So kooperieren Fachkräfte aus Einrichtungen mit inklusivem Profil eher mit spezifisch qualifiziertem Personal.

Die Ergebnisse zu den Kooperationsaktivitäten verweisen auf drei Gruppen. Die erste Gruppe umfasst Aktivitäten, die auf eine *Kommunikation* der Beteiligten abzielen. Hierzu gehören sowohl Austauschgespräche, welche die individuellen Bedürfnisse einzelner Kinder zum Gegenstand haben, als auch allgemeine Maßnahmen zum Informationsaustausch (z.B. über allgemeine Anforderungen der Schule). Die zweite Gruppe beinhaltet Aktivitäten zur gemeinsamen *pädagogischen Begleitung und Unterstützung* des Kindes im Übergang. Relevant sind zum einen Maßnahmen, um kindliche Bedürfnisse im Übergang festzustellen, z.B. Beobachtungen durch mehrere Fachkräfte. Zum anderen spielen Maßnahmen eine Rolle, die auf die Förderung des Kindes abzielen. Die dritte Gruppe an Aktivitäten umfasst *gemeinsame Professionalisierungsmaßnahmen*, d.h. der gemeinsame Besuch von Fortbildungen. Die Ergebnisse der komparativen Analyse verweisen v.a. auf Unterschiede in Bezug

auf das Einrichtungsprofil. So findet in Einrichtungen mit inklusivem Profil zwar nicht nennenswert mehr Kooperation statt. Die Kooperationsaktivitäten, die durchgeführt werden, adressieren aber eher die individuellen Bedürfnisse des Kindes.

3 Übergang aus der Grundschule

3.1 Perspektiven von Kindern auf den Übergang in die weiterführende Schule: Das Fallporträt einer Schülerin mit zugeschriebenem sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Lernen (Jana Herding & Petra Büker)

Eine weitere Interviewstudie widmet sich dem bildungsbiografisch bedeutsamen, oftmals ungleichheitsverstärkenden Übergang von der Grundschule auf die weiterführende Schule. Hier werden die Perspektiven der Kinder fokussiert, um ein tieferes Verständnis für ihr Übergangserleben und ihre Bewältigungsstrategien zu gewinnen. In einer qualitativen Längsschnittstudie wurden 20 Viert- und dann Fünftklässler*innen zu ihren Erfahrungen jeweils vor und nach dem Schulwechsel befragt. Um mit den befragten Kindern über dieses oft emotional herausfordernde Lebensereignis ins Gespräch zu kommen, wurden zwei unterschiedlich stark strukturierte Erzählanlässe geschaffen: sog. *Gedankenhöhlen-Monologe* und vertiefende, strukturierte Leitfadeninterviews (ausführlich Herding 2024).

In Bezug auf die eingangs formulierte zweite Fragestellung (s. Kap 1) wird nachfolgend das Fallporträt eines Mädchens mit zugeschriebenem sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Lernen herausgestellt, welches den Übergang aus der Grundschule in ein inklusives Gymnasium bewältigt. Mittels sequenzanalytischer Analysen (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl 2007) ausgewählter Aussagen Marthas (nachfolgend „M“) wird nachgezeichnet, wie sie selbst ihr *Lernen* im Kontext von Transitionen wahrnimmt und inwieweit sie *Selbst- und Fremdbestimmung* erlebt.

Auszug aus dem Interview mit M. als Viertklässlerin

- M: [...] Ich hab ja Hilfe in der Schule – [...] von C. – und der hilft mir halt schon die ganzen drei Jahre. Oder dieses Jahr auch.
- I: [...] Und der hat auch mitentschieden, wo es für dich hingehet? Jetzt auf der weiterführenden Schule?
- M: Das entscheidet das Schulamt.
- I: Das Schulamt?
- M: Das ist mir grad wieder eingefallen. Ich dachte, irgendwas entscheidet doch wo ich hingehe, aber mir ist es grade nicht eingefallen. Aber jetzt hab ich grad wieder – ah das Schulamt war es.

Auszug aus dem Interview mit M. als Fünftklässlerin

- I: Okay, und da gab es keinen Platz mehr [auf der Hauptschule] und deswegen bist du aufs Gymnasium gekommen? ((M. stimmt zu)) Beim letzten Mal hast du erzählt, dass das Schulamt entscheidet, wo du hinkommst.
- M: Hmm – nee eigentlich hat Mama das glaub ich entschieden.

Im geschützten Raum, der sog. *Gedankenöhle* vor dem Übergang, monologisiert M. zu dem gegebenen Impuls: „*Wenn ich an meinen Wechsel auf die weiterführende Schule im nächsten Sommer denke, dann...*“ [...] wünsche ich mir, dass ich gute Noten – also keine Noten kriege, aber gut mitmachen kann. Dass ich in Mathe gut werde, Deutsch lerne ... [...] Ich freu mich halt, das ganze Jahr mit den Kindern zu verbringen, Musik zu lernen, Deutsch zu lernen. [...]“

Diese Aussage lässt eine hohe intrinsische Lernmotivation und eine persönliche Erfolgserwartung erkennen. In den Interviews berichtet sie hingegen von benötigter Hilfe durch den Schulsozialarbeiter und von Fremdbestimmung – das unpersonliche „Irgendwas“ für das Schulamt und / oder die Mutter (hier ist sich M. auch nach dem Übergang nicht sicher) trifft die Übergangentscheidung. Den Grund dieser Autonomieeinbuße verortet M. in unzureichender Leistung bzw. Leistungsperformanz. Im weiteren Post-Interview berichtet M. mit der Schulwahl unzufrieden zu sein und sich ohne Hilfe beim Lernen überfordert zu fühlen.

Das Fallbeispiel gewährt Einblicke in subjektive Erfahrungen einer von Spannungsfeldern und Brüchen gekennzeichneten Transition: Der Wunsch nach Selbstbestimmung vs. erlebter Fremdbestimmung sowie lern- und leistungsbezogene Selbsterwartungen und erhoffte Lernchancen vs. Fremdzuschreibungen stehen in starkem Gegensatz. M. wie auch andere Kinder des Samples (Carle & Herding 2023; Herding 2024) verweisen auf die Potenziale und Notwendigkeiten einer Kinder einbeziehenden Forschung für eine kinderstärkende Übergangsgestaltung.

3.2 Überforderung sowie Wahrnehmung von und Wunsch nach Unterstützung durch die Lehrkraft (Juliane Schlesier)

In einer letzten, querschnittlich angelegten Fragebogenstudie mit einer Stichprobe von 491 Schüler*innen der vierten und fünften Klassen ($M_{\text{Alter}} = 10,01 \text{ Jahre}$, $SD = 0,78$; 50,9% Mädchen; 14% mit zusätzlichem Förderbedarf; 42,8% Grundschule, 57,2% weiterführende Schule) aus dem Projekt *Students' Dealing with Emotionally Challenging Classroom Situations* (DECCS II) wurde entlang des multifaktoriellen Ansatzes ergänzend zu den Ergebnissen der vorherigen qualitativen Studie ebenfalls die zweite Forschungsfrage (s. Kap. 1)

ergründet. Dazu wurden verschiedene standardisierte und reliable Selbstberichtsskalen eingesetzt zur/m:

- wahrgenommenen Überforderung (6 Items) und der gewünschten emotionalen (4 Items) und instruktionalen Unterstützung (4 Items) durch die Lehrkraft in herausfordernden Unterrichtssituationen (aus dem DECCS-Fragebogen für Schüler*innen; Schlesier et al., 2023; $\alpha = .83, .87$ und $.78$),
- wahrgenommenen Unterstützung durch Lehrkräfte im Sinne der Kompetenz- (4 Items), Autonomie- (4 Items) und emotionalen (5 Items) Unterstützung durch die Lehrkraft (Steinert et al., 2003) ($\alpha = .77, .63, .80$).
- zusätzlichen Förderbedarf (ja = 1; nein = 0).

Die in SPSS durchgeführten *t*-Testungen für unabhängige Stichproben zeigten, dass Schüler*innen mit einem zusätzlichen Förderbedarf angeben, sich signifikant mehr überfordert zu fühlen, wenn sie im Unterricht mit herausfordernden Aufgaben konfrontiert sind ($t(478) = -4,64$; $p \leq 0,001$; Cohens $d = -0,61$; mit Förderbedarf: $M = 2,70$, $SD = 1,10$; ohne Förderbedarf: $M = 2,14$, $SD = 0,90$) (individuelle Ebene). In ihrem Wunsch nach instruktionaler Unterstützung (Hilfestellung) sowie emotionaler Unterstützung (Lob) unterscheiden sich Schüler*innen mit selbstberichtetem zusätzlichen Förderbedarf marginal signifikant von den Schüler*innen, die keinen Förderbedarf angegeben haben (instruktionale Unterstützung: $t(480) = -1,73$; $p = 0,08$; Cohens $d = -0,23$; emotionale Unterstützung: $t(480) = -1,72$; $p = 0,09$; Cohens $d = -0,23$).

Gleichzeitig nehmen Schüler*innen mit zusätzlichem Förderbedarf auf der kontextuellen Ebene signifikant mehr Unterstützung ihres Kompetenzerlebens durch die Lehrkräfte wahr ($t(465) = -2,12$; $p < 0,05$; Cohens $d = -0,28$; mit Förderbedarf: $M = 3,04$, $SD = 0,69$; ohne Förderbedarf: $M = 2,84$, $SD = 0,68$). Hinsichtlich der Autonomieunterstützung und der emotionalen Unterstützung zeigen sich keine signifikanten Unterschiede. Allerdings sind hinsichtlich der wahrgenommenen emotionalen Unterstützung starke Unterschiede innerhalb der Gruppe mit zusätzlichem Förderbedarf zu beobachten (siehe Abb. 2): Es fällt auf, dass sich einige Schüler*innen weniger und manche deutlich stärker emotional durch ihre Lehrkräfte unterstützt fühlen. Dies könnte dadurch begründet sein, dass bei dem selbstberichteten Förderbedarf nicht unterschieden wurde nach der spezifischen Ursache, der dieser Bedarf zugrunde liegt. Somit fallen in diese Gruppe u. a. sowohl Schüler*innen mit Lernschwierigkeiten (z.B. Dyskalkulie) oder emotional-sozialen Förderbedarfen (z.B. Impulskontrollstörungen) als auch Schüler*innen, deren Muttersprache nicht Deutsch ist und die einen daraus resultierenden Unterstützungsbedarf haben.

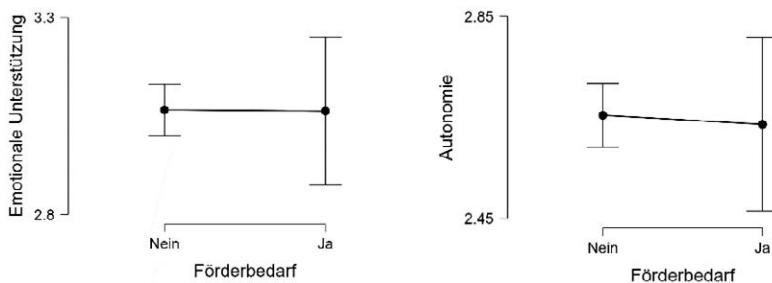


Abb. 2 und 3: Unterschiede in der wahrgenommenen emotionalen Unterstützung und der Autonomieunterstützung durch die Lehrkraft zwischen Schüler*innen mit und Schüler*innen ohne selbstberichteten zusätzlichen Förderbedarf.

4 Diskussion (Ursula Carle)

Der Beitrag stellt Forschungsprojekte vor, aus deren Ergebnissen sich Folgerungen für die Unterstützung von Kindern mit erschwerten Lernvoraussetzungen in der Übergangsphase vom Elementar- in den Primarbereich oder von diesem in den Sekundarbereich ableiten lassen. In der Zusammenschau wird deutlich, dass eine Notwendigkeit (multi-)professioneller Begleitung der Übergänge systematisch erzeugten Brüchen im Bildungssystem geschuldet ist, die sich länderspezifisch und zudem regional unterscheiden. So nehmen im Projekt FrüSch (Bayern) von Rank Schulstarthelfer*innen eine „kittende“ Funktion ein, indem sie durch Kooperation mit Kindergarten, Frühförderstelle und Schule(n) den Eltern Orientierung vermitteln.

Das Projekt von Then und Pohlmann-Rother fokussiert multiprofessionelle Kooperationsprozesse aus der Sicht von fröhpedagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen (Bayern). Es scheint so, als sei in diesem Forschungsfeld die Zusammenarbeit mit behördlichen Stellen institutionell weniger ausgeprägt, dafür der sonderpädagogische und sozialarbeiterische Kompetenz bündelnde Einsatz der Frühförderstellen sowie die Begleitung der Kinder durch die fröhpedagogischen Fachkräfte bis in die Schule hinein intensiver.

Das Fallportrait einer Schülerin von Herding und Büker am Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe (NRW) gibt Einblick in die Auseinandersetzung mit den Anforderungen der Transition durch das Kind. Mit dem methodisch innovativen Forschungsansatz der Gedankenlöcher wird es möglich, den Entwicklungsprozessen der Kinder im Zeitraum der Transition tiefer auf die Spur zu kommen – eine Voraussetzung, um Ansätze für ihre Förderung zu entwickeln.

Im DECCS-II-Projekt von Schlesier (Niedersachsen) wird u. a. belegt, dass Kinder mit zusätzlichem Förderbedarf sich auch mehr Unterstützung wünschen, was plausibel ist. Zudem scheint das Bedürfnis nach emotionaler Unterstützung von Kindern individuell unterschiedlich zu sein, sodass die Unterstützungsangebote im Schuljahr vor und nach der Transition auf den tatsächlichen Bedarf des einzelnen Kindes abgestimmt werden sollten. Übergangsinduzierte Brüche werden mit dem gewählten Untersuchungsdesign allerdings nicht deutlich und sollten in Anschlussstudien in den Fokus genommen werden. Alle vorgestellten Forschungsprojekte zeigen Ansatzpunkte für eine strukturell abzusichernde Weiterentwicklung am Übergang. Hilfreich könnte es sein, die Vielzahl der Förderzuständigkeiten, die am Übergang deutlich wird, zu reduzieren und institutionell eine nahtlose Weiterförderung von Kindern mit erschwerten Lernvoraussetzungen zu sichern, die ihrem Förderbedarf entspricht. Das birgt in einem gegliederten Schulsystem zusätzlichen Entwicklungs- und Ressourcenbedarf gegenüber einem gestuften System, muss aber geleistet werden, auch um die in den Untersuchungen deutlich werdende Überlastung der Fachkräfte am Übergang zu reduzieren.

Literatur

- Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris & Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.) (2007): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Springer VS: Wiesbaden.
- Carle, Ursula & Herding, Jana (2023): Von der Grundschule in die Sekundarstufe. Übergänge ressourcenorientiert gestalten. Kohlhammer: Stuttgart.
- Denner, Liselotte & Schumacher, Eva (2014): Übergänge in Schule und Lehrerbildung. Theorie – Übergangsdidaktik – Praxis. Stuttgart: Kohlhammer.
- Herding, Jana (2024): Der Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe aus Kindersicht. Eine Längsschnittstudie zu Bewältigungsprozessen. wbv Publikation: Bielefeld.
- Kuckartz, Udo & Rädiker, Stefan (Hrsg.) (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Beltz Juventa: Weinheim.
- Mays, Daniel; Quenzer-Alfred, Carolin; Metzner-Guczka, Franka; Zielemanns, Holger; Tölle, Lisa; Soyka, Vivien; Krol, Leonie & Wichmann, Michelle L.-Y. (2023): Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule – eine Orientierung zum Stand der empirischen Forschung. Zeitschrift für Grundschulforschung, 16 Jg., 357–389.
- Schlesier, Juliane; Raufelder, Diana & Moschner, Barbara (2023): Construction and initial validation of the DECCS Questionnaire to assess how students deal with emotionally challenging classroom situations (grades 4–7). Journal of Early Adolescence, Jg. 44, Nr. 2, 141–170.
- Steinert, Brigitte; Gerecht, Marius; Klieme, Eckard & Döbrich, Peter (2003): Skalen zur Schulqualität: Dokumentation der Erhebungsinstrumente. ArbeitsPlatzUntersuchung (APU), Pädagogische EntwicklungsBilanzen (PEB). Frankfurt a.M.: GEPF u.a.
- Then, Daniel & Pohlmann-Rother, Sanna (2024): (Multi-)Professionelle Kooperation beim Übergang von Kindern mit Beeinträchtigungen in die Schule. Kooperationsprozesse aus Sicht der Fachkräfte. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 27. Jg., Heft 4, 923–952.

- Wörz, Thomas (2004): Die Entwicklung der Transitionsforschung. In: Griebel, W.; Niesel, R.; Wörz, T. & Meiser, U. (Hrsg.) (2004): Transitionen: Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fürdern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen. Beltz: Weinheim, 21–41.
- Weiß, Sabine; Lindner, Jessica & Kiel, Ewald (2024): Transitionen, Selektionsentscheidungen und Bildungschancen: Die Perspektive von Eltern mit Migrationsgeschichte auf Übergänge in der Grundschule. Zeitschrift für Grundschulforschung, 17 Jg., Heft 1, 165–182.

Autor*innen

Schlesier, Juliane, Prof. Dr.,
Professorin für Grundschulpädagogische Forschung, Bergische Universität
Wuppertal,
ORCID: 0000-0002-1873-2520

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

Then, Daniel, Dr.,
Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik
und Grundschuldidaktik an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg,
ORCID: 0000-0003-4251-2752

Pohlmann-Rother, Sanna, Prof. Dr.,
Inhaberin des Lehrstuhls für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik
an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg,
ORCID: 0000-0002-0857-256X

Herding, Jana, Dr.,
Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Grundschulpädagogik
und Frühe Bildung, Universität Paderborn, ORCID: 0000-0002-9909-4101

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

Carle, Ursula, Prof. Dr. i.R.,
Arbeitsgebiet Elementar- und Grundschulpädagogik
an der Universität Bremen

Florian Schrumpf

Potenziale fachdidaktischer und praxeologischer Perspektiven für die Analyse kindlicher Perspektiven auf einen wertschätzenden Umgang mit Differenz

Abstract

Im vorliegenden Beitrag werden Verbindungslien zwischen (fach-)didaktischer und rekonstruktiver Forschung mit einem Fokus auf die Erhebung von Kinderperspektiven hinsichtlich eines wertschätzenden Umgangs mit Differenz in Schule und Gesellschaft aufgezeigt. Rekonstruktiv bedeutet in diesem Zusammenhang eine empirische Annäherung an soziale Praktiken der Aneignung und Bearbeitung schulischer Themen und Inhalte in pädagogisch-didaktischen Interaktionen. Hierzu wird mithilfe der Dokumentarischen Methode zwischen der Sach- und der Sozialstruktur pädagogisch-didaktischer Interaktionen unterschieden und es werden Bezüge dieser Strukturen zueinander aufgezeigt. Im Rahmen einer Studie zu Differenzkonstruktionen im Sozialen Lernen wird das Bilderbuch „Irgendwie Anders“ (vgl. Cave, Naoura & Riddell 2016) als Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung mit dem Thema Differenz genutzt. Dabei sollen die Kinder Perspektiven auf einen solidarischen Umgang mit Differenz entwickeln. Es zeigt sich, dass die Impulse des Diskussionsleiters, die einen wertschätzenden Umgang mit Differenz thematisieren, zu Rahmeninkongruenzen sowohl auf der Ebene des kommunikativen als auch des konjunktiven Wissens führen. Die Kinder reproduzieren Ausschließungsprozesse und nutzen die sprachlichen und visuellen Impulse, um abwertende Gruppendynamiken gegenüber einem Kind der Outgroup zu legitimieren. Durch die Verknüpfung fachdidaktischer und rekonstruktiver Perspektiven lässt sich aufzeigen, dass sprachliche und visuelle Impulse in pädagogischen Interaktionen vielfältige Deutungen zulassen müssen, um eine reflexive Auseinandersetzung mit Differenz und anderen potenziellen Themen des Sachunterrichts zu ermöglichen.

Schlüsselwörter: Rekonstruktive Forschung, Differenz, Kindheitsforschung, Sachunterrichtsdidaktik

1 Einleitung

Empirische Forschung ist nach Hartinger (2024: 50) in der Didaktik des Sachunterrichts ein „integraler Bestandteil der wissenschaftlichen Arbeit“. In Anlehnung an Einsiedler (vgl. 2002) identifiziert Hartinger (ebd.) unter anderem Untersuchungen zu Schüler*innenvorstellungen als einen Schwerpunkt der empirischen Forschung in der Didaktik des Sachunterrichts. Im Zusammenhang mit „der Befassung mit kindlichen Perspektiven auf exemplarische (sachunterrichtliche) ‚Sachen‘“ (Schomaker & Gläser 2014: 78) plädieren Oldenburg und Schomaker (vgl. 2024) für eine Verknüpfung fachdidaktischer und erziehungswissenschaftlicher Forschungsdisziplinen auf kindliche Perspektiven, beispielsweise wenn es um die Rekonstruktion von Differenzerfahrungen von Kindern geht. Denn pädagogische Situationen, in denen diese Differenzerfahrungen wirkmächtig werden, stellen sich als komplexes soziales Feld dar, welches geprägt ist durch eine habitualisierte Bearbeitung pädagogisch-didaktischer Spannungsfelder seitens Schüler*innen und Pädagog*innen (vgl. Sturm 2024). In diesem Sinne erscheint die praxeologische Wissenssoziologie unter Verwendung der Dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 2017) als ertragreiche Bezugsnotwendigkeit für eine fachdidaktische Forschung, welche sich in ihrer empirischen Anlage nicht ausschließlich Schüler*innenvorstellungen oder den Gelingensbedingungen didaktischer Arrangements zuwendet. Sie widmet sich auch sozialen Praktiken und Aushandlungen der beteiligten Akteure und analysiert „Prozesse der Vermittlung und Aneignung“ (Martens et al. 2022: 11) in pädagogischen Situationen. Anhand empirischen Materials aus einer Studie zu Differenzkonstruktionen von Kindern in Settings zum Sozialen Lernen (vgl. Schrumpf 2022) sollen diese methodischen Überlegungen exemplarisch herausgearbeitet werden. In Gruppendiskussionen mit Kindern wurden mittels sprachlicher und visueller Impulse die Perspektiven von Kindern auf einen solidarischen Umgang mit gesellschaftlicher und schulischer Differenz erhoben. Von diesem Datenmaterial ausgehend wird gezeigt, wie die Dokumentarische Methode die Bearbeitung dieser Impulse durch die Kindergruppe in sozialen Praktiken sichtbar machen kann. Hierzu werden in einem ersten Schritt rekonstruktive Perspektiven als ertragreiche Bezugsnotwendigkeit fachdidaktischer Forschung (im Sachunterricht) diskutiert. Einer knappen Darstellung des Erkenntnisinteresses der Beispielstudie folgt in einem dritten Schritt ein empirischer Einblick in Aushandlungsprozesse und Differenzkonstruktionen während der Besprechung des Bilderbuches „Irgendwie Anders“ (vgl. Cave, Naoura & Riddell 2016) gemeinsam mit einer Kindergruppe. Hieran wird der Mehrwert rekonstruktiver Perspektiven empirisch erprobt. Die empirischen Erkenntnisse werden abschließend mit den methodologischen Erläuterungen zusammengeführt.

2 Fachdidaktische und praxeologische Forschung im Zusammenspiel

Forschung zu Schüler*innenvorstellungen im Sachunterricht weist eine hohe Variabilität hinsichtlich der eingesetzten Erhebungs- und Auswertungsmethoden auf (vgl. Hartinger & Murmann 2018). Auch die Inhaltsbereiche, zu denen Schüler*innenvorstellungen erhoben werden, sind vielfältig (für eine zusammenfassende Übersicht, vgl. Adamina et. al. 2018). Die erhobenen Vorstellungen bzw. Perspektiven von Kindern werden anschließend konzeptiell hinsichtlich einer didaktischen Aufarbeitung und Erweiterung diskutiert. Zu beachten ist hierbei nach Oldenburg und Schomaker (2024: 3), dass sich Interaktionen in didaktischen Arrangements auf „Ebene des Subjekts bzw. der Beziehungsgestaltung zwischen den sich in der Schule befindenden Subjekten vollziehen“. Die praxeologische Wissenssoziologie – einem Forschungsparadigma, welches auf die Rekonstruktion handlungsleitenden Wissens der Akteure im sozialen Feld abzielt (vgl. Bohnsack 2017: 9) – findet eine Differenzierung zwischen verschiedenen Ebenen in der pädagogischen Interaktion statt. Asbrand und Martens (vgl. 2018) unterscheiden mit Anschluss an systemtheoretische Beschreibungen von Interaktionssystemen zwischen der Sach-, Sozial- und Zeitstruktur pädagogischer Interaktionen. Für den vorliegenden Artikel sind insbesondere die Sach- und die Sozialstruktur von Interesse. In der Sachstruktur tritt die Vermittlung „schulisch relevanten Wissens“ (ebd.: 96) in den Vordergrund. Die Autor*innen gehen jedoch nicht davon aus, dass allein strukturelle Vorgaben, bildungspolitische und schulinterne Curricula, sowie explizite und implizite Wertvorstellungen das Lernen im Unterricht determinieren. Vielmehr sei von einer Diskrepanz auszugehen zwischen dem, was Schüler*innen im Unterricht lernen sollen und der Aneignung von Inhalten im Rahmen der schulischen Kommunikation (vgl. ebd.: 105). Ursächlich hierfür sind konfigierende Erwartungen von Lehrer*innen und Schüler*innen an den Lerngegenstand sowie unterschiedliche Erwartungen, Interessen und Motive. Dies führt zu einer engen Wechselwirkung der Sachstruktur des Unterrichts mit seiner Sozialstruktur, sodass Schüler zwischen verschiedenen Rollen wechseln müssen (vgl. ebd.: 93), denn im pädagogischen Interaktionssystem sind „Unterrichtsordnungen und peulkulturelle Ordnungen (und damit auch Differenzerfahrungen, F.S.) in vielfältiger Weise (...) miteinander verwoben“ (ebd.: 305). Dabei überlagern sich diese Erfahrungsräume mehrdimensional. Relevante Erfahrungsräume können Milieu, Generation oder auch Geschlecht sein, aber auch Fachkulturen, Schulformen oder bestimmte Lehr-Lernarrangements (ebd., S. 136). Diese Überlagerung und Gleichzeitigkeit von Erfahrungsräumen beschreiben die Autorinnen mit dem Begriff der Polykontexturalität (vgl. ebd.: 97).

Die Diskrepanz zwischen Sach- und Sozialstruktur einerseits sowie Peerkulturen und Ordnungen des pädagogischen Geschehens andererseits kann mittels der rekonstruktiv vorgehenden Dokumentarischen Methode empirisch in den Blick genommen werden (vgl. Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl 2013). Sie basiert auf der wissenssoziologischen Grundannahme, dass jede soziale Interaktion neben einer kommunikativen Wissensdimension über institutionalisierte Normen und Rollen sowie soziale Identitäten auch eine konjunktive Dimension besitzt, in welche ein habitualisiertes, in der Praxis verankertes Wissen eingelassen ist (vgl. Bohnsack 2017). Mit dieser Unterscheidung ist ein Analysewechsel hin vom ‚Was‘ einer Interaktion zum ‚Wie‘ verbunden: Wie konstruieren die Beteiligten ihre soziale Praxis? Auf welche konjunktiven Wissensbestände, die den Beteiligten nicht sprachlich-reflexiv zugänglich sind, greifen sie dabei zurück (vgl. Bohnsack 2014: 35)? Somit eröffnet die Dokumentarische Methode als rekonstruktives Forschungsprogramm ein empirisches Fenster auf die gruppenspezifischen konjunktiven Erfahrungsräume, welche durch ihre Polykontexturalität im Unterricht eine hohe Dynamik aufweisen (vgl. Asbrand & Martens 2018). In diesen Erfahrungsräumen werden je nach Situation soziale Hintergründe, institutionelle Rahmenbedingungen oder pädagogische Beziehungen handlungspraktisch wirksam (vgl. Martens et al. 2022: 83). Ausgehend von einer Erhebung von Schüler*innenvorstellungen in einem ethnografischen oder künstlich hergestellten Setting lassen sich somit Zusammenhänge zwischen der Ausgestaltung pädagogischer Situationen, welche in den meisten Fällen durch erwachsene Bezugspersonen verantwortet werden, und fachlichen/sozialen Aneignungsprozessen von Kindern auf der Sach- und Sozialebene pädagogischer Situationen rekonstruieren.

3 Empirische Konkretisierungen der methodologischen Diskussion

3.1 Zum Hintergrund der empirischen Studie

Mithilfe eines exemplarischen Forschungsvorhabens zu Differenzerfahrungen (vgl. Schrumpf 2022) sollen die methodologischen Ausführungen empirisch gestützt werden. Neben einem konzeptionellen Forschungsinteresse, welches eine Aufarbeitung des Differenzbegriffes aus Perspektive des Sozialen Lernens vorsah, verfolgte eine empirische Studie das Ziel, zum einen Differenzerfahrungen von Kindern zu erheben sowie andererseits Perspektiven auf einen gesellschaftlich wünschenswerten Umgang mit Differenz zu rekonstruieren (vgl. ebd.: 110). Hierfür wurden Gruppendiskussionen durchgeführt und mit verschiedenen visuellen und literarischen Impulsen eingeleitet. Neben der Rekonstruktion der handlungsleitenden Dimension von Differenzerfahrun-

gen wurde insbesondere das Sprechen über Differenz in Situationen Sozialen Lernens mithilfe des Buches „Irgendwie Anders“ angeregt. Darin werden pädagogische Narrative Sozialen Lernens in eine Geschichte mit Fabelwesen verpackt. Eines dieser Wesen unterscheidet sich vom Rest der Gruppe in mehreren Merkmalen und wird daraufhin von der Mehrheit gemieden (vgl. Cave, Naoura & Riddell 2016). Damit sind keine Unterrichtsbeobachtungen im engeren Sinne Grundlage der rekonstruktiven Analyse, gleichwohl stand auch in den Gruppendiskussionen die Auseinandersetzung mit einem durch den Diskussionsleiter eingebrachten didaktischen Impuls im Fokus. Dies erforderte es jedoch, die Selbstläufigkeit als Grundlage des Gruppendiskussionsverfahrens (vgl. Przyborski & Riegler 2010) an einigen Stellen etwas einzuschränken und die Inputs des Diskussionsleiters als Proponierung potenziell handlungsleitenden Wissens zu begreifen.

3.2 Peerkulturelle Ordnungen in der Gruppe „Zwei Hälften“

Die Gruppe „Zwei Hälften“ besteht aus vier Kindern einer Berliner Grundschule. Mit ihnen zusammen wird über eine Seite des Bilderbuches „Irgendwie Anders“ gesprochen, auf welcher die titelgebende Figur allein einer großen Mehrheitsgruppe gegenübersteht (Cave, Naoura & Riddell 2016: 8). Die Thematisierung peerspezifischer Gruppendynamiken zielt vor allem auf Aw, einem Kind, welches in der Gruppe nicht anwesend ist und als Teil der Outgroup spöttisch beschrieben wird. Die folgenden Passagen (vgl. auch Schrumpf 2022: 234) zeigen, dass hierbei die peerspezifischen Gruppendynamiken nicht nur auf der Sachebene sprachlich durch die Kinder proponiert werden, sondern auch auf der Sozialebene Teil einer gemeinsamen Handlungspraxis sind.

Gruppe Zwei Hälften; Schule 2. Zweite Diskussionseinheit, Passage „Aw und der Rest der Klasse“

- I: würdet ihr sagen-würdet ihr sagen das is so (2) ihr habt ja in der klasse eine so ähnliche situation wie hier #00:09:18-8#
Nw: ((zeigt auf stellen im buch)) das ist Aw und das sind wir alle @ (3) #00:09:21-9#
Gw: L @ (3)@ #00:09:21-9#
Fw: //((steht auf dreht sich zu den anderen setzt sich wieder hin)@) und eine familiie ist es #00:09:23-6#
Gw: @ (2)@ #00:09:24-2#
I: müssten/müssten #00:09:28-1#
Nw: L (unv) #00:09:28-1#
Gw: L @ (2)@ #00:09:28-1#
Nw: ((zeigt auf stellen im buch)) die eine hälften ist so zerschnitten und da ist da Aw und da ist Gw und die sagen kann ich mit euch spielen und wir sagen/die ganze klasse sagt nei::::n #00:09:38-2#

Der Diskussionsleiter fordert die Kinder auf, Verbindungen zwischen der oben beschriebenen Situation im Buch und eigenen Peerstrukturen herzustellen. Diese Situation soll zu einer kritischen Auseinandersetzung mit dem Verhalten der Mehrheitsgruppe im Buch anregen. Nw identifiziert die Hauptfigur als Aw. Trotz der pädagogischen Erzählung des Buches entwickelt Nw einen alternativen Dialog, in dem die Hauptfigur fragt, ob sie mit den anderen Kindern spielen darf, was mit einem lauten, einheitlichen ‚Nein‘ abgelehnt wird. Somit werden die durch den Diskussionsleiter eingebrachten Themen nicht nur sprachlich auf der Ebene des kommunikativen Wissens verhandelt, sondern durch das belustigte performative Spielen erdachter Szenen auch auf der Ebene des konjunktiven Wissens. Diese stehen dem, was der Diskussionsleiter auf der Sachebene an kommunikativen Inhalten proponiert, diametral entgegen. Auf beiden Ebenen werden hierbei Rahmeninkongruenzen sichtbar zu den Inhalten des Buches und den Einlassungen des Diskussionsleiters. Die Ausgrenzung scheint in der Gruppe als legitim angesehen zu werden. Dabei erzeugen auch die durch den Diskussionsleiter eingebrachten Reflexionsimpulse unabhängig von der Narration des Buches Rahmeninkongruenzen, wie die zweite Szene aufzeigt:

Gruppe Zwei Hälften; Schule 2. Zweite Diskussionseinheit, Passage „Hilfsbereitschaft“

- I: was würdet ihr denn mit einem kind machen das in eure klasse käme und genauso laufen würde (Hw: ähm) wie du das jetzt grad nachgemacht hast #00:13:44-9#
Nw: ähm wi:r hätten ihn (2) wir wären höflich und #00:13:50-5#
Fw: ((steht auf und geht leicht mit ausgebreiteten armen nach vorn)) wir würden ihm helfen komm komm ich helfe dir die treppen runter #00:13:54-7#
I: Ihr würdet helfen? #00:13:55-0#
Nw: ja aber Aw helfen wir nicht weil sie kann schon laufen sie lauft so aber sie kann laufen #00:14:00-5#
I: ähm (2) was ist- #00:14:02-4#
Hw: und sie macht immer so ((streckt nach kopf nach vorn drückt mit ihrer zunge wangen nach vorn)) #00:14:03-9#
Nw: @(3)@ #00:14:06-7#
Hw: L@(3)@ #00:14:06-7#

Der Szene voraus geht ein Gespräch über einen Jungen, den Nw im Treppenhaus ihres Wohnhauses beobachtet und dessen Gang sie irritiert habe. Die Proposition des Diskussionsleiters nimmt darauf Bezug. Er fragt nach Veränderungen in den peerspezifischen Gruppendynamiken, sollte ein Junge, wie Nw ihn beschrieben hat, zum Klassenverband hinzukommen. Dabei äußern sich Nw und Fw prinzipiell offen dem ‚neuen Kind‘ gegenüber. In sprachlichen und nichtsprachlichen Beiträgen skizzieren Fw und Nw ein konkretes Hilfe-

szenario. Fw's Gestik deutet an, wie sie den Jungen unter den Arm nimmt. Zugleich schränken die Kinder ein, dass Aw diese Hilfe nicht zuteilwerde. Sie laufe zwar „so“ (#00:14:00-5#) – also auffällig bzw. nicht der Norm entsprechend –, aber sie könne laufen. Erneut werden wahrgenommene Auffälligkeiten von Aw in der Fortbewegung mittels sprachlicher und nicht-sprachlicher Inszenierungen in der Gruppe zur Aufführung gebracht. Die kommunikative Verständigung mit dem Diskussionsleiter und das humorvolle Aufleben nach innen deuten hierbei auf eine enge Verflechtung zwischen Sach- und Sozialstruktur dieser pädagogischen Situation hin. Dies setzt sich auch in der folgenden Szene fort.

Gruppe Zwei Hälften; Schule 2. Zweite Diskussionseinheit, Passage "Hilfsbereitschaft"

Nw: ne::in weißt du warum Aw immer (unv) so stand hat ein fuß so und ein fuß so und wenn sie lauft dann stolpert sie ((läuft nach vorn und simuliert ein fallen)) #00:14:24-6#

I: aber dann kann man ihr doch auch aufhelfen oder? #00:14:26-3#

Hw: @(ne:in)@ #00:14:26-2#

Nw: nein #00:14:27-1#

I: warum denn nicht? dem jungen-dem-dem behinderten jungen den Nw wie das grad gezeigt hat dem würdet ihr doch auch helfen #00:14:33-6#

Nw: ja aber das ist ein junge und ein Aw ist ein mädchen aber #00:14:37-2#

Fw: L sie geht immer so ((bewegt sich nach vorn mit kreisenden bewegungen der füße)) #00:14:37-2#

Nw: das ist ja normale (aber das ist ja ein pss mädchen) ((zeigt mit beiden zeigefingern an die schläfe und führt sie mit einer ruckartigen bewegung weg)) #00:14:42-4#

Erneut wird in dieser Szene Aw's Art der Fortbewegung kritisch und amüsiert zugleich dem Diskussionsleiter beschrieben. Das häufige Stolpern und das ungewöhnliche Fortbewegungsmuster der Figur wecken erneut das Interesse der Kinder. Beide Aspekte werden sowohl verbal als auch performativ durch die Kinder bearbeitet – und damit erneut auf der Ebene kommunikativen und konjunktiven Wissens. Der Diskussionsleiter merkt an, dass die Kinder einem Kind, wie dem aus Nws Erzählung, in der Schule mit Hilfsbereitschaft begegnet würde, Aw jedoch nicht und verbindet dies mit einem Appell nach mehr Hilfsbereitschaft auch Aw gegenüber. Hier wird in der Gruppe jedoch eine Rahmeninkongruenz sichtbar, da nicht jede*r mit Gehbehinderung automatisch Unterstützung erhält. Zudem weisen die Kinder gegenüber dem Diskussionsleiter mit Bezug auf den Erfahrungsraum des Geschlechts darauf hin, dass dieses bei den Personen nicht übereinstimmt – das Kind in Nws Erzählung sei ein Junge, während Aw ein Mädchen sei. Außerdem sei Aw kein

,normales' Mädchen, sondern ein „pss-Mädchen“, was wahrscheinlich eine abwertende Bezeichnung für Aw darstellt.

Auf der Sachstruktur wird seitens des Diskussionsleiters ein Inhalt proponiert, der sich im Wesentlichen an einem verständigungsorientierten, solidarischen Umgang mit Differenz orientiert. Dem gegenüber stehen kommunikative Inhalte auf der Sachebene, die das ablehnende Verhalten gegenüber Aw argumentativ begründen und Peerstrukturen auf der Sozialebene, in welcher als ‚nervend‘ empfundene Situationen mit Aw nachgespielt werden. Auch wenn in den Interaktionen der Kinder ein Bezug zu den sprachlichen und visuellen Inputs des Diskussionsleiters erkennbar ist, so ist doch schlussendlich eine „nicht geteilte Konjunktivität bezüglich des Gegenstandes“ (vgl. Jahr & Nagel 2017: 189) festzustellen. Dies bedeutet, dass die Absicht des Diskussionsleiters, einen wertschätzenden Umgang mit Differenz durch den Austausch über kommunikative Wissensbestände des sozialen Lernens zu thematisieren, von peer-spezifischen Gruppendynamiken und dem darin verankerten Wissen überlagert wird.

4 Diskussion und Fazit

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die praxeologische Wissenssoziologie und die Dokumentarische Methode mit ihrem rekonstruktiven Forschungsprogramm einen diagnostischen Blick auf komplexe Sozialstrukturen in Kindergruppen ermöglicht. Mit dem eingesetzten Bilderbuch und den Fragen des Diskussionsleiters liegen didaktisch-konzeptionelle begründete Impulse vor, mit denen die Gruppendiskussionen eingeleitet und gestaltet wurden. Datenmaterial zu kindlichen Perspektiven auf potenziell relevante Themen des Sachunterrichts kann hierbei als Ausgangspunkt genommen werden, um „Artikulationen von und Bezüge auf fachlich-wissenschaftliche, fachdidaktische, aber auch alltagsbezogene, soziale und sonstige Normen sowie Einstellungen und Bewertungen“ (Martens et al. 2022: 8) empirisch sichtbar werden zu lassen. Konkret wurde in den Ausschnitten untersucht, inwieweit die Kindergruppe die mitgebrachten sprachlichen und visuellen Impulse des Diskussionsleiters in ihre eigene Handlungspraxis und peerspezifische Gruppendynamik zu integrieren vermochte. Dabei scheint die Unterscheidung zwischen einer Sach- und Sozialebene pädagogischer Situationen besonders tragfähig zu sein. Auf der Sachebene lässt sich rekonstruieren, wie die Schüler*innen die Erzählung des Buches und die Einlassungen des Diskussionsleiters kommunikativ nutzen, um Ausschließungsprozesse zu legitimieren. Auf der Sozialebene der pädagogischen Situation werden diese Ausschließungsprozesse in einer gemeinsamen Handlungspraxis nachgespielt. Schlussendlich trägt zur Polykontexturalität der Situation auch ein Bezug auf

geschlechtsbezogenes Wissen bei. Die so gewonnenen Daten lassen sich nun erneut an fachdidaktische Überlegungen rückbinden. Weder durch das Buch noch durch die Impulse des Diskussionsleiters gelang eine Reflexion von Ausgrenzungsprozessen gemeinsam mit den Kindern. Vielmehr wurden die Impulse für einen gemeinsamen Austausch über unliebsame Kinder (sog. Gossip-Talk vgl. Reinders 2015) entgegen pädagogisch-didaktischer Intentionen genutzt. Die empirischen Ergebnisse zeigen die Notwendigkeit von Bildungsmaterialien und sprachlichen Inputs auf, die weniger instruktiv bzw. lebensweltfern sind und die „vielfältige „Bedeutungen und Gewichtungen (...), Beziehungen und Ordnungen“ (Fischer 2024: 471) insbesondere in der Thematisierung von Differenzerfahrungen im Sachunterricht zulassen.

Literatur

- Adamina, Marco; Kübler, Markus; Kalcsics, Katharina & Bietenhard, Sophia; Engeli, Eva (Hrsg.) (2018): Wie ich mir das denke und vorstelle. Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Lerngegenständen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Asbrand, Barbara; Martens, Matthias (2018): Dokumentarische Unterrichtsforschung. Wiesbaden: Springer.
- Bohnsack, Ralf (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Op-laden: Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris & Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.) (2013): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: Springer.
- Cave, Kathryn; Naoura, Salah & Riddell, Chris (2016): Irgendwie Anders. Hamburg: Oetinger.
- Einsiedler, Wolfgang (2002): Empirische Forschung zum Sachunterricht – ein Überblick. In: Spreckelsen, K.; Möller, K. & Hartinger, A. (Hrsg.) (2002): Ansätze und Methoden empirischer Forschung zum Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 17–38.
- Fischer, Hans-Joachim (2024): Die Sachen darstellen und reflektieren. In: Kahlert, J.; Fölling-Albers, M.; Götz, M.; Hartinger, A.; Miller, S. & Wittkowske, S. (Hrsg.) (2024): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 466–473.
- Hartinger, Andreas; Murmann, Lydia (2018): Schülervorstellungen erschließen – Methoden, Analyse, Diagnose. In: Adamina, M.; Kübler, M.; Kalcsics, K. Bietenhard, S.& Engeli, E. (Hrsg.) (2018): Wie ich mir das denke und vorstelle. Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Lerngegenständen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 51–62.
- Hartinger, Andreas (2024): Empirische Zugänge. In: Kahlert, J.; Fölling-Albers, M.; Götz, M.; Hartinger, A.; Miller, S. & Wittkowske, S. (Hrsg.) (2024): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 466–473.
- Jahr, David; Nagel, Farina (2017): Politikdidaktische Forschung mit der Dokumentarischen Methode. Zum Spannungsverhältnis differenter Perspektiven und zu ihren forschungspraktischen Herausforderungen. In: Maier, M.; Keßler, C.; Deppe, U.; Leuthold-Wergin, A. & Sandring, S (Hrsg.) (2017): Qualitative Bildungsforschung. Methodische und Methodologische Herausforderungen in der Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer, 191–210.

- Martens, Matthias; Asbrand, Barbara; Buchborn, Thade; Menthe, Jürgen (2022): Fokus auf Fachlichkeit: Zur Erforschung von Fachunterricht mit der Dokumentarischen Methode. In: Martens, M.; Asbrand, B.; Buchborn, T. & Menthe, J. (Hrsg.) (2022): Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken. Wiesbaden: Springer, 3-16.
- Oldenburg, Maren; Schomaker, Claudia (2024): Perspektiven von Schüler*innen als Möglichkeit der Zusammenschau fachdidaktischer und erziehungswissenschaftlicher Ansprüche an eine inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung – Potentiale alternativer Denkansätze für sachunterrichtliches Lernen? In: www.widerstreit-sachunterricht.de, Heft 13, 1-16.
- Przyborski, Aglaja & Riegler, Julia (2010): Gruppendiskussion und Fokusgruppe. In: Mey, G.; Mruck, K. (Hrsg.) (2010): Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: Springer, 436-448.
- Reinders, Heinz (2015): Sozialisation in der Gleichaltrigengruppe. In: Hurrelmann, K.; Bauer, U.; Grundmann, M. & Walper, S. (Hrsg.) (2015): Handbuch Sozialisationsforschung. Weinheim, Basel: Beltz, 393-413.
- Schomaker, Claudia; Gläser, Eva (2014): Forschung im Kontext der Fachdidaktik Sachunterricht – publiziert, gewürdigt und initiiert durch die GDSU. In: Fischer, C.; Giest, H.; Schomaker, C. & Gläser, E. (Hrsg.) (2014): Die Didaktik des Sachunterrichts und ihre Fachgesellschaft GDSU. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 77-90.
- Schrumpf, Florian (2022): Kinder thematisieren Differenzierfahrungen. Eine rekonstruktive Studie unter besonderer Berücksichtigung der Sachunterrichtsdidaktik und des sozialen Lernens. Wiesbaden: Springer.
- Sturm, Tanja (2024): Praxeologisch-wissenssoziologische und dokumentarische Erforschung von Schule, Unterricht und pädagogischer Professionalität. In: Bauer, T.; Pallesen, H. (Hrsg.) (2024): Dokumentarische Forschung zu schulischem Unterricht. Relationierungen und Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 31-46.

Autor

Schrumpf, Florian,
Jun.-Prof. Dr., Juniorprofessor für Sachunterricht
an der Universität Osnabrück

Patrick Uhl, Marita Kampshoff und Robert Baar

Interdependente Differenzkonstruktionen von Grundschatullehrer*innen – Perspektiven für eine differenzsensible Professionalisierung

Abstract

Die soziale Konstruktion von Differenzen innerhalb der Schule ist zunehmend Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung. Diesbezügliche Studien sind häufig in der Sekundarstufe angesiedelt und fokussieren die Herstellungsprozesse einzelner Differenzkategorien wie Leistung, soziale Herkunft oder Geschlecht (vgl. Rabenstein et al. 2024). Zwar sind in jüngster Zeit auch Forschungsaktivitäten im Bereich der Grundschule zu beobachten (z.B. Machold & Wienand 2021), dennoch besteht hier weiterer Forschungsbedarf. Zudem mangelt es an Studien, die sich mit den Strukturen der Differenzherstellung befassen und die wechselseitigen Abhängigkeiten von Differenzkategorien in den Blick nehmen (vgl. etwa Hinrichsen & Hummrich 2021). An diesen Desideraten setzt der vorliegende Beitrag an und fragt, vor dem Hintergrund welcher Orientierungen Grundschatullehrer*innen interdependente Differenz zwischen Schüler*innen herstellen. Das Konzept interdependent Kategorien nach Walgenbach (2007) bietet dabei den theoretischen Rahmen, um die wechselseitigen Abhängigkeiten sozialer Kategorien in ihrer Entstehung empirisch nachzuvollziehen. Es werden Erkenntnisse aus der Dissertationsstudie *Interdependente Differenzkonstruktionen von Lehrer*innen in Grundschatulen* (Uhl) herangezogen. Vorgestellt werden Ausschnitte aus einem narrativen Interview (vgl. Schütze 1976) mit einer Grundschatullehrer*in, die mit der Dokumentarischen Methode (Bohnack 2021) ausgewertet wurden. Die Analyse eröffnet einen Zugang zum impliziten Orientierungswissen der befragten Lehrer*in, das als Grundlage ihrer Differenzkonstruktionen fungiert. Hieraus werden Perspektiven für eine differenzsensible Professionalisierung abgeleitet.

Schlüsselwörter: Interdependente Differenzkonstruktionen – Implizites Wissen – Differenzsensible Professionalisierung – Dokumentarische Grundschatzforschung

1 Einführung

Differenzen zwischen Schüler*innen sind ein zentrales Thema erziehungswissenschaftlicher Forschung, öffentlicher Diskurse und der schulischen Praxis selbst. Meist werden diese im Kontext von Chancenungleichheit, Bildungsungleichheiten und den damit verbundenen Macht- und Herrschaftsverhältnissen diskutiert (vgl. Trautmann & Wischer 2011: 25f.). In der Schulpädagogik wird der Diskurs um Differenzen auch entlang des Begriffs Heterogenität geführt. Obwohl sich die Begriffe unterscheiden, werden beide in Relation zu Ungleichheit konzeptualisiert und verweisen auf Unterschiede zwischen Schüler*innen (vgl. Budde 2023: 15ff.). Die Auseinandersetzung mit diesen hat sich dabei entlang zweier unterschiedlicher Diskurslinien entwickelt: In einem ontologischen Verständnis werden Differenzen als Unterschiede gefasst, die geradezu naturalistisch in den Personen selbst verortet werden und einer bestimmten Bearbeitung bedürften (vgl. Kleiner & Rentdorff 2024; Rabenstein et al. 2024). Dieser Lesart wird in diesem Beitrag nicht gefolgt, denn dadurch laufen Forschungsbemühungen Gefahr, bestimmte Vorstellungen von Differenzkategorien wie Geschlecht, soziale Herkunft oder natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit zu essentialisieren und unterkomplexe Differenzvorstellungen zu reifizieren (vgl. Kleiner & Rentdorff 2024: 9f.). Stattdessen folgt dieser Beitrag einem sozial-konstruktivistischen Verständnis von Differenz und begreift Unterschiede zwischen Schüler*innen nicht als festgeschriebene Tatsachen, die ausschließlich von außen in die Schule hineingetragen werden, sondern als Resultate von Differenzierungsprozessen, die auch innerhalb der Schule stattfinden und durch die dort handelnden Personen hervorgebracht werden (vgl. Trautmann & Wischer 2011). Entsprechend wird Differenz in seinem etymologischen Ursprung *differe* (lat., sich unterscheiden) aufgegriffen und in Anlehnung an Fenstermaker und West (1995: 8ff.) als Produkt eines *doing difference* verstanden. Dabei handelt es sich um einen Prozess, in dem Differenz in interaktiven Praktiken des Alltags fortwährend durch aktives Handeln hergestellt und reproduziert wird (vgl. ebd.). Entlang dieses Ansatzes richtet sich der Fokus also nicht so sehr auf Unterschiede zwischen Schüler*innen, sondern vor allem auf deren soziale Konstruktion. Laut Fenstermaker und West (1995: 16) kann dieser Prozess der Differenzherstellung dann zu diskriminierenden und gleichsam auch privilegierenden Strukturen führen.

Im Rahmen erziehungswissenschaftlicher Forschung zur Konstruktion von Differenz in pädagogischen Settings liegt ein Fokus auf den Unterscheidungspraktiken von Lehrer*innen. Als Repräsentant*innen der Institution Schule gestalten sie den schulischen Alltag und sind an der Konstruktion vermeintlicher Unterschiede zwischen den Schüler*innen maßgeblich beteiligt. Diesbezügliche Studien sind häufig in der Sekundarstufe angesiedelt und fokussieren die

Herstellungsprozesse einzelner Differenzkategorien wie Leistung, soziale Herkunft oder Geschlecht (vgl. Rabenstein et al. 2024). Zwar sind in jüngster Zeit auch Forschungsaktivitäten im Bereich der Grundschule zu beobachten, die sich mit der Herstellung von Differenz im Alltag dieser Schulf orm beschäftigen (z. B. Machold & Wienand 2021), dennoch besteht hier weiterer Forschungsbedarf. Insbesondere mangelt es an Studien, die sich mit den Strukturen der Differenzherstellung befassen, etwa mit den habituellen oder handlungsleitenden Orientierungen schulischer Akteur*innen, die an diesen Prozessen beteiligt sind. Darüber hinaus wird wiederholt darauf hingewiesen, dass die wechselseitigen Abhängigkeiten verschiedener Differenzkategorien stärker in den Blick genommen werden sollten, um Differenzkonstruktionen in ihrer Komplexität erfassen zu können (vgl. etwa Hinrichsen & Hummrich 2021).

An diesen Desideraten setzt der vorliegende Beitrag an und untersucht, vor dem Hintergrund welcher Orientierungen Grundschullehrer*innen interdependente Differenz zwischen Schüler*innen herstellen. Hierfür werden Zwischenergebnisse der Dissertationsstudie *Interdependente Differenzkonstruktionen von Lehrer*innen in Grundschulen* (Uhl) herangezogen. Damit ist das Ziel verbunden, Strukturen der Differenzherstellung sichtbar zu machen und daraus ableitbare Perspektiven für eine differenzsensible Professionalisierung von Lehrer*innen zu eröffnen.

Um die gegenseitigen Abhängigkeiten sozial konstruierter Kategorien untersuchen zu können, bietet das Konzept interdependent er Kategorien von Walgenbach (2007:61) einen geeigneten theoretischen Rahmen. Es basiert auf der Annahme, dass hervorgebrachte soziale Kategorien in komplexen wechselseitigen Abhängigkeiten zueinanderstehen und „*in sich* heterogen strukturiert“ (Walgenbach 2022: 168; Herv. i.O.) sind. Dieses Verständnis ermöglicht es, Verbindungen, die in der Konstruktion sozialer Kategorien sichtbar werden, empirisch nachzuvollziehen, ohne sie essentialistisch festzuschreiben (vgl. Hewitt-Schray, Uhl & Kampshoff 2025: 139).

Für die theoretische Fundierung einer differenzsensiblen Professionalisierung wird für diesen Beitrag der strukturtheoretische Professionsansatz von Helsper (2001) zugrunde gelegt. Er basiert auf dem Konzept eines „doppelten Habitus“ (Helsper 2001: 13), der einerseits einen wissenschaftlich-reflexiven und andererseits einen praktisch-pädagogischen Habitus umfasst. Dieser berufsbezogene Habitus leitet das Handeln von Lehrer*innen maßgeblich, wenn diese gefordert sind, im schulischen Alltag unter Handlungsdruck pädagogische Entscheidungen zu treffen. Für die Professionalisierung von Lehrer*innen ist es wichtig, im Rahmen der universitären Lehrer*innenbildung den wissenschaftlich-reflexiven Habitus herauszubilden. Entsprechend muss das Studium in eine forschend-reflexive Erkenntnisbildung einführen und die Fähigkeit zur fallrekonstruktiven Sinnerorschließung fördern, um subsumtive

Klassifikationen in der schulischen Praxis überhaupt wahrnehmen zu können (vgl. Helsper 2020: 182). Eine dynamische Entwicklung des praktisch-pädagogischen Habitus erfordert die kontinuierliche Reflexion der eigenen Praxis unter Einbezug wissenschaftlicher Erkenntnisse. Dabei gilt es, bestehende pädagogische Routinen kritisch zu hinterfragen und offen für Veränderungen zu bleiben (vgl. Hewitt-Schray, Uhl & Kampshoff i. E., 2025).

Im folgenden Kapitel wird zunächst das methodologische und methodische Vorgehen der Studie skizziert. Danach wird anhand eines exemplarisch ausgewählten Interviews gezeigt, wie eine Lehrkraft vor dem Hintergrund ihrer berufsbezogenen habituellen Orientierung interdependente Differenz zwischen einer Schüler*in und ihrer eigenen Position hervorbringt. Abschließend werden diese Ergebnisse diskutiert und Perspektiven für eine differenzsensible Professionalisierung eröffnet.

2 Methodologie und methodisches Vorgehen

Zur Bearbeitung der Frage, vor dem Hintergrund welcher Orientierungen Grundschullehrer*innen interdependente Differenz zwischen Schüler*innen herstellen, bietet die Methodologie der Dokumentarischen Methode mit der zugrundeliegenden Praxeologischen Wissenssoziologie nach Bohnsack (2017; 2021) in Kombination mit der Methodologie des narrativen Interviews nach Schütze (1976) einen Zugang zu impliziten Wissensbeständen der befragten Lehrer*innen und damit zu ihren berufsbezogenen habituellen Orientierungen. In Anlehnung an Mannheim (1980) spricht Bohnsack (2017: 20) hier auch vom „konjunktiven Erfahrungswissen“, das in performativer Praxis erworben wird und gleichzeitig als „strukturierende Strukturen“ (Bourdieu 1993: 98) der Praxis fungiert (vgl. Bohnsack 2017: 107). Obwohl die Interviewpartner*innen über dieses konjunktive Wissen verfügen, liegt es im Bereich des Unbewussten (vgl. Bourdieu 1993: 22). Im Interview kann es jedoch auf der Ebene der „proponierten Performanz“ (Bohnack 2021: 79; Herv. i. O.), also in Erzählungen und Beschreibungen erlebter Praxis zur Darstellung gebracht werden (vgl. ebd.: 69, 95). Von diesem Wissen ist das explizite, „*kommunikativ-generalisierte[]*“ (Bohnack 2017: 131; Herv. i. O.) Wissen zu unterscheiden, welches in Argumentationen und Bewertungen der Interviewpartner*innen zum Ausdruck kommt (vgl. ebd.: 68). Für die dokumentarische Interpretation von Interviews ist die Unterscheidung dieser beiden Wissensformen konstitutiv und schlägt sich in einem mehrstufigen Interpretationsprozess nieder (vgl. Bohnack 2021: 138ff.). In der formulierenden Interpretation wird der „immanente Sinngehalt“ (Mannheim 1980: 85f.) des Gesagten analysiert, wodurch sprachliche Differenzkonstruktionen der interviewten Lehrer*innen erfasst werden können. Die reflektierende Interpretation fokussiert den

„Dokumentsinn“ (Mannheim 1964: 104), indem Differenzkonstruktionen als Ausdruck habitueller, handlungsleitender Orientierungen interpretiert werden (vgl. ebd.). Dieser Analyseschritt ermöglicht somit einen Zugang zu impliziten Wissensbeständen, die der Differenzherstellung zugrunde liegen.

3 Ergebnisse: Die Orientierung an Eigeninitiative und Eigenverantwortlichkeit als implizites Wissen der Differenzherstellung

3.1 Datenmaterial und Kontext

Die Datenbasis dieses Beitrags generiert sich aus dem Dissertationsprojekt *Interdependente Differenzkonstruktionen von Lehrer*innen in Grundschulen* (Uhl). Es wurden 39 narrative Interviews mit Lehrer*innen an acht baden-württembergischen Grundschulen geführt. Die Auswahl der Lehrer*innen folgte dem Prinzip des *theoretical samplings* nach Glaser & Straus (1967). Anhand zweier Interviewsequenzen mit einer Grundschullehrerin wird im Folgenden deren berufsbezogene habituelle Orientierung herausgearbeitet. Dabei zeigt sich, wie sie interdependente Differenz zwischen einem*einer Schüler*in und ihrer eigenen Position entlang der Kategorien Fluchterfahrung, Nation und Geschlecht herstellt.

Die interviewte Lehrerin, Frau M., ist zum Zeitpunkt des Interviews 44 Jahre alt und verfügt über fast 20 Jahre Berufserfahrung an einer zweizügigen Grundschule. Sie ist Klassenlehrerin einer vierten Klasse. Das Interview hat eine Länge von 75 Minuten.

3.2 Empirische Analyse

In der Eingangserzählung berichtet Frau M. von Nila:

Ja:, dann haben wir sie hier (.) (räusperrn) Nila? 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. (Frau M. 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:::¹

Gleich zu Beginn spricht die Interviewpartnerin in der ersten Person Plural *wir* und nimmt damit eine gruppenbezogene Perspektive ein, ohne die Gruppenzugehörigkeit offenzulegen. Mit dem Verb *haben* bildet Frau M. einen Aktiv-

1 Die Transkription wurde nach den Richtlinien „Talk in Qualitative Social Research“ (Bohsack 2021, S. 255) angefertigt.

satz und suggeriert eine Art von Besitz oder Verfügbarkeit über eine Person – in diesem Fall über sie, Nila. Das objektivierende Personalpronomen sie wird nach einer kurzen Sprechpause durch die Namensnennung Nila individualisiert, jedoch unmittelbar darauf durch den bestimmten Artikel das wieder abgeschwächt: *das ist ein äh ein Flüchtlings aus () Afghanistan; ein Flüchtlingsmädchen*. Hier kommt das Prädikat *ist* einer Essentialisierung gleich, die Nila als *Flüchtlings* und entlang der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit *Afghanistan* kategorisiert. Frau M. erweitert diese Zuschreibung, indem sie zusätzlich die Kategorie Geschlecht aufruft und Nila in der Interdependenz von Flucht und Geschlecht als *Flüchtlingsmädchen* bezeichnet. Im weiteren Verlauf bringt die interviewte Lehrerin mit **wir vermu:ten** ihre Ungewissheit bezüglich Nilas Bildungserfahrungen in Afghanistan zum Ausdruck. Dies zeigt einerseits eine gewisse Auseinandersetzung mit Nilas Bildungsbiografie und betont andererseits, dass sich das *wir* nicht verantwortlich fühlt, diese Wissenslücke aktiv zu schließen. Durch diese Formulierung konstruiert Frau M. eine Differenz zwischen *Nila (dort)* und dem *wir*, das einem unausgesprochenen *hier* entspricht. Durch den Wortlaut *überhaupt null gar nicht, überhaupt gar nichts* markiert die Sprecherin *Nila* als Abweichung ihrer schulischen Normvorstellungen. Die Zuschreibung, dass *Nila überhaupt gar nichts* könne und *Analphabetin* sei, verweist darauf, dass es aus der Perspektive der Sprecherin ein schulisches Wissen gibt, das legitim erscheint und anzuerkennen ist, beispielsweise *im Zahlenraum bis 20 zu rechnen*. Andere Wissensformen scheinen aus der Perspektive von Frau M. außerhalb dieser anerkannten Norm zu liegen und werden als nicht existent betrachtet. Neben der fehlenden schulischen Bildung attestiert Frau M. Nila fehlende Integrationsbereitschaft: *ähm, auch sie w::ill ni:cht so wir::klisch sich integri::eren. also wir haben da viel probi::ert. () öffnet sich leider nicht so:::* In der Negation *w::ill ni:cht* dokumentiert sich Frau M.s Erwartung, Nila müsse sich aktiv integrieren. Frau M. bringt sich dabei in Repräsentation des *wir* in einer aktiven Rolle hervor: *also wir haben da viel probi::ert. () öffnet sich leider nicht so:::* Hier dokumentiert sich Frau M.s handlungsleitende Orientierung an Eigeninitiative und Eigenverantwortlichkeit. Nila wird hingegen als negativer Gegenhorizont konzipiert, der sich durch fehlende Passung kennzeichnet. Die Sprecherin gewährt damit auch Einblick in einen Teilbereich ihrer Integrationserwartungen gegenüber Nila, nämlich sich an ihre Normvorstellungen anzupassen. In der folgenden Anschlusssequenz führt die interviewte Lehrerin ihre Erzählung zu Nila weiter fort.

[...] 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.

Nila wird auch in dieser Sequenz in einem distanzierten Modus aufgerufen. Mit dem Possessivpronomen *ihr* wird Nila das Kopftuch individualisiert zugeschrieben. Frau M. deutet das Kopftuchtragen als Ausgangspunkt einer Entwicklung an, indem sie feststellt, dass Nila seitdem *tatsächlich offener* sei. Frau M. stellt diesbezüglich Vermutungen an, was erneut auf ihre Ungewissheit um Nila verweist. Sie nimmt dann eine Art Suchbewegung auf, diese Ungewissheit zu bearbeiten. Versprachlicht wird dies durch die aneinander gereihten Adverbien *da*, *irgendwo* und *dann*. Das Lokaladverb *da* verweist dabei auf einen Ort, der von der Sprecherin als entfernt wahrgenommen wird. Mit dem Lokaladverb *irgendwo* wird dieser Ort zusätzlich vage und unbestimmt hervorgebracht. Diese Distanzierung wird mit dem Temporaladverb *dann* weitergeführt und mit konkreten, personalisierten Theorien zu Nilas *Periode* und ihrer *Frauwerdung* verknüpft. Mit der Aussage, dass Nila *ihre Periode bekommen hat*, verweist Frau M. auf Nilas Menstruation und bringt diesen körperlichen Prozess als Grund ihrer Entwicklung hervor. In diesem Kontext wird Nila, die *jetzt eine Frau ist*, als eine durch diesen Prozess gewordene Frau charakterisiert, ohne selbst aktiv geworden zu sein. In dieser Passage setzt sich Frau M. gedanklich mit Nila auseinander, markiert dann aber die Grenze dieser Auseinandersetzung: *und wie auch immer*. Auch hier dokumentiert sich die habituelle Orientierung an Eigeninitiative und Eigenverantwortlichkeit. Frau M. erkennt Nilas Entwicklung an, betrachtet diese jedoch nicht als selbstbestimmt, sondern als Resultat eines körperlichen Prozesses, wodurch Nila weiterhin als negativer Gegenhorizont zur habituellen Orientierung der Sprecherin hervorgebracht wird. Gegen Ende dieser Sequenz zieht Frau M. ein Fazit: *ich habe dann irgendwann festgestellt* (.) **ich** kann diesem Kind nicht helfen. Mit dem betonten **ich** signalisiert Frau M., dass sie sich außerstande sieht, *diesem Kind* zu helfen. Mit dieser Äußerung zeigt die interviewte Lehrerin die Grenzen ihrer Handlungsfähigkeit auf und bringt Nila gleichzeitig als hilfsbedürftiges Kind hervor, als irritierende Gegenposition zu ihrer habituellen Orientierung, was dazu führt, dass sich die Sprecherin in ihrer pädagogischen Verantwortlichkeit zurückzieht: (.) *ich werde es nicht retten* (.) und (2) gucke nach @dir selber@ @(.)@. Das lachende Sprechen @...@ lässt sich hier als Ausdruck ihrer Unsicherheit deuten. Das nachfolgende *hört sich blöd an, ähm, aber @so viele Fälle@ und da komme ich nicht weiter* verdeutlicht, dass es aus der Perspektive der Sprecherin notwendig erscheint, die Grenzen der eigenen Verantwortlichkeit zu legitimieren. Nila wird hier als ein Fall unter vielen konzipiert, bei dem sich die interviewte Lehrerin entlang ihrer habituellen Orientierung als wirkungslos wahrnimmt.

Zusammenfassend zeigt sich in den analysierten Interviewsequenzen Frau M.s berufsbezogene habituelle Orientierung an Eigeninitiative und Eigenverantwortlichkeit. Diese Orientierung fungiert als implizites Wissen, als leitende Orientierung der hervorgebrachten Differenzen zwischen Nila und Frau M. Durch ihr faktisches Sprechen bringt sie Nila als negativen Gegenhorizont gegenüber ihrer habituellen Orientierung hervor. Auf der kommunikativen Ebene werden die sozialen Kategorien Fluchterfahrung, natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit und Geschlecht in gegenseitiger Abhängigkeit aufgerufen und essentialistisch auf Nila übertragen. Diese Kategorien werden dann mit fehlender Bildung und Bildungsbereitschaft verknüpft und positionieren Nila als Teil einer global marginalisierten Gruppe im Abseits der schulischen Ordnung.

4 Fazit und Perspektiven für eine differenzsensible Professionalisierung

Mit der dokumentarischen Analyse der für diesen Beitrag ausgewählten Interviewsequenzen wird die implizite Logik der Differenzherstellung der Lehrperson ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt. Es stellt sich nun die Frage, wie das rekonstruierte implizite Wissen, also die berufsbezogene habituelle Orientierung, für eine differenzsensible Professionalisierung genutzt werden kann. Mit einer strukturtheoretischen Perspektivierung kann festgehalten werden, dass sich im Rahmen der Lehrer*innenbildung der wissenschaftlich-reflexive Habitus herausbilden lässt, indem verstehend nachvollzogen wird, wie eine Lehrperson vor dem Hintergrund ihrer impliziten Orientierung an Eigeninitiative und Eigenverantwortlichkeit interdependente Differenz zwischen einem*einer Schüler*in und ihrer eigenen Position herstellt (vgl. Kramer & Pallesen 2019: 93). Dadurch, dass die implizite Logik der Differenzherstellung expliziert wird, können (angehenden) Lehrer*innen neue Wahrnehmungshorizonte eröffnet werden, um in handlungsentlastenden Situationen, etwa in Seminaren und Fortbildungen, die Konstruktion von Differenz in ihrer Spezifität und Historizität nachzuvollziehen und als veränderbar wahrzunehmen (vgl. Bohnsack 2020: 123ff.). Dabei können eigene Annahmen kritisch reflektiert werden (vgl. Hewitt-Schray, Uhl & Kampshoff 2025: 146). Gedankenexperimentell können auch Handlungsalternativen und entsprechende Konsequenzen diskutiert werden (vgl. Kramer & Pallesen: 93). Dies jedoch nicht im Sinne von *best practice* Empfehlungen, sondern um andere Perspektiven zu eröffnen und einen differenzierten Blick auf die (eigene) pädagogische Praxis der Differenzherstellung zu kultivieren (vgl. Moldenhauer et al. 2020: 12). Damit ist das Ziel verbunden, Reflexivität zu habitualisieren, um im schulischen Alltag

von vorschnellen Zuschreibungen abzusehen, die Spezifik der Situation zu erfassen und so den praktisch-pädagogischen Habitus dynamisch weiterzuentwickeln (vgl. Uhl & Kampshoff 2024: 35).

Literatur

- Bohnsack, Ralf (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen & Toronto: Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2020): Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Opladen & Toronto: Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2021): Rekonstruktive Sozialforschung. Opladen & Toronto: Budrich.
- Bourdieu, Pierre (1993): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Budde, Jürgen (2023): Heterogenität: Entstehung, Begriff, Abgrenzung. In: Bohl, T.; Budde, J. & Rieger-Ladich, M. (Hrsg.) (2023): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 15-30.
- Glaser, Barney G. & Strauss, Anselm L. (1967): The Discovery of grounded theory. Chicago: Aldine
- Helsper, Werner (2001): Praxis und Reflexion. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 1. Jg., Heft 3, 7-15.
- Helsper, Werner (2020): Strukturtheoretischer Ansatz in der Lehrerinnen und Lehrerbildung. In: Cramer, C.; König, J.; Rothland, M. & Blömk, S. (Hrsg.) (2020): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 179-187.
- Hewitt-Schray, Esther; Uhl, Patrick & Kampshoff, Marita (i.E., 2025): Orientierungen und Praktiken der Differenzherstellung. Differenzsensible Professionalisierung als Teil der Schul- und Unterrichtsentwicklung. In: Grassinger, R.; Hodaie, N.; Immerfall, S.; Kuzu, T. & Schnebel, S. (Hrsg.) (2025): Heterogenität gestalten – Perspektiven auf die Grundschulentwicklung. Münter & New York: Waxmann.
- Hinrichsen, Merle & Hummrich, Merle (2021): Die Interdependenz von Gender in der transnationalen Schule. Chancen sozialer Mobilität im Spannungsfeld von Teilhabe und Ausschluss. Gender, 13. Jg., Heft 3, 11-25.
- Kleiner, Bettina & Rendtorff, Barbara (2024): Differenz und Differenzierungen – geschlechtertheoretisch-erziehungswissenschaftliche Erkundungen. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Kramer, Rolf-Thorsten & Pallesen, Hilke (Hrsg.) (2019): Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Machold, Claudia & Wienand, Carmen (2021): Die Herstellung von Differenz in der Grundschule. Eine Langzeitethnographie. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Mannheim, Karl (1964): Wissenssoziologie. Berlin: Luchterhand.
- Mannheim, Karl (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Moldenhauer, Anna; Rabenstein, Kerstin; Kunze, Katharina & Fabel-Lamla, Melanie (2020): Kasuistik und Lehrer*innenbildung angesichts inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung, Verhältnisbestimmungen, Modellierungen und Empirie der Praxis kasuistischer Lehre. In: Fabel-Lamla, M.; Kunze, K.; Moldenhauer, A. & Rabenstein, K. (Hrsg.) (2020): Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 9-32.
- Rabenstein, Kerstin; Bräuer, Christoph; Hülsmann, Delia; Mummelthey, Samira & Strauß, Svenja (Hrsg.) (2024): Differenzkonstruktionen in fachunterrichtlichen Kontexten. Foschungsansätze und Erträge zu Differenz(de)konstruktion aus Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft und Diversitätsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schütze, Fritz (1976): Zur Hervorlockung und Analyse von Erzählungen thematisch relevanter Geschichten im Rahmen soziologischer Feldforschung. München: Fink, 159-260.

- Trautmann, Matthias & Wischer, Beate (2011): Heterogenität in der Schule. Wiesbaden: Springer VS.
- Uhl, Patrick & Kampshoff, Marita (2024): Heterogenität schrittweise verstehen. Fördermagazin Sekundarstufe, 2024, Heft 1, 34-35.
- Walgenbach, Katharina (2007): Gender als interdependente Kategorie. In: Walgenbach, K.; Dietze, G.; Hornscheidt, L. & Palm, K. (Hrsg.) (2007): Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität. Opladen & Toronto: Budrich.
- Walgenbach, Katharina (2022): Gender als interdependente Kategorie. In: Biele, M.; Bührmann, A.; Grenz, S. (Hrsg.) (2022): Handbuch Intersektionalitätsforschung. Wiesbaden: Springer VS, 161-175.
- West, Candace & Fenstermaker, Sarah (1995): Doing Difference. Gender and Society, 9. Jg., Heft 1, 8-37.

Autor*innen

Uhl, Patrick,
Wissenschaftlicher Mitarbeiter und Doktorand
am Institut für Erziehungswissenschaft der Pädagogischen Hochschule
Schwäbisch Gmünd

Kampshoff, Marita, Dr.,
Professorin für Erziehungswissenschaft
mit dem Schwerpunkt empirische Unterrichtsforschung
an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd

Baar, Robert, Prof. Dr.,
Professor für Pädagogik und Didaktik der Grundschule
und des Elementarbereichs
an der Universität Bremen

Tabea Zmiskol und Miriam Hess

Erfassung des konzeptuell-bildungs-wissenschaftlichen Wissens von Grundschullehramtsstudierenden zum Thema *Umgang mit Leistungsheterogenität*

Abstract

Ein konstruktiver Umgang mit Leistungsheterogenität stellt eine zentrale Herausforderung des Lehrberufs insbesondere in der Grundschule dar. Ein umfassendes konzeptuell-bildungswissenschaftliches Wissen scheint dabei einen konstruktiven Umgang mit Leistungsheterogenität zu begünstigen. Allerdings besteht noch kein Konsens darüber, welche Inhalte als relevante Bestandteile des bildungswissenschaftlichen Wissens speziell hinsichtlich des Themas *Umgang mit Leistungsheterogenität* gelten. Im Fokus dieses Beitrags steht daher die Vorstellung eines Kodierleitfadens zur Erfassung des konzeptuellen Wissens von Grundschullehramtsstudierenden zum Thema *Umgang mit Leistungsheterogenität*.

Schlüsselwörter: Professionswissen, konzeptuell-bildungswissenschaftliches Wissen, Leistungsheterogenität, Lehrkräftebildung

1 Einleitung

Im vorliegenden Beitrag wird zunächst die Bedeutung des Themas *Leistungsheterogenität* und die Bedeutung von konzeptuell-bildungswissenschaftlichem Wissen für die Professionalisierung von (angehenden) Grundschullehrkräften herausgestellt sowie deren Begrifflichkeit und inhaltliche Auslegung diskutiert. Auf dieser Basis wird die Operationalisierung von bildungswissenschaftlichem Wissen im Allgemeinen und speziell hinsichtlich des Themas *Leistungsheterogenität* erläutert. Im Anschluss wird ein Kodierleitfaden zur Erfassung dieses konzeptuell-bildungswissenschaftlichen Wissens von Studierenden des Lehramts an Grundschulen vorgestellt. Dessen Anwendungsmöglichkeiten und Limitationen werden diskutiert. Der Kodierleitfaden wurde für das Teilprojekt

Interaktive Unterrichtsvideos in der Lehrkräftebildung (InViLebi) entwickelt, das im Rahmen des Projekts *Digitale Kulturen in der Lehre entwickeln (DiKuLe)* von der Stiftung *Innovation in der Hochschullehre* gefördert wird.

2 Bedeutung von (Leistungs-)Heterogenität in der Grundschule

Der Umgang mit Heterogenität stellt eine der zentralen Herausforderungen des Lehrberufs dar (vgl. Buholzer & Kummer Wyss 2017). Insbesondere in der Grundschule als die erste, gemeinsame Schule (vgl. Schorch 2007) sind Lehrkräfte mit einer *hohen* bzw. angesichts aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen, darunter Krisenbewältigungen, Demokratieerhalt, Inklusion, Digitalisierung, wachsende Ungleichheit im Bildungssystem und Kompetenzdefizite von Schüler*innen (vgl. DGfE 2024), mit einer zunehmenden Heterogenität konfrontiert. Für den Anfangsunterricht konnte im Rahmen der KILIA-Studie eine hohe Heterogenität in den Lernvoraussetzungen für Mathematik und den Schriftspracherwerb innerhalb und zwischen Grundschulklassen festgestellt werden (vgl. Martschinke & Frank 2002). Für die vierte Jahrgangsstufe zeigte sich im aktuellen IQB-Bildungstrend in den Fächern Deutsch und Mathematik eine Zunahme der Leistungsstrengung (vgl. Stanat et al. 2022). Angesichts dieser Entwicklungen wird mehr denn je gefordert, dass insbesondere Grundschullehrkräfte „über Kompetenzen und Expertisen im Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen verfügen [müssen], um Bildungsprozesse von Kindern professionell zu initiieren, zu begleiten und zu unterstützen“ (Rank et al. 2023: 17). Allerdings gilt der Begriff *Heterogenität* als ein „*Containerbegriff*“ (Budde 2012: 526), der „durch diverse, nicht einheitlich bestimmte Dimensionen beschrieben“ (Trautmann & Wischer 2011: 41) werden kann. Um den bildungspolitischen Diskurs um den Begriff *Heterogenität* dennoch weitgehend systematisch zu erfassen, identifiziert Budde (2012: 527) zwei sogenannte „Diskursarenen“: In der Diskursarena *soziokulturelle Heterogenität* steht die Wahrnehmung, Entstehung und Überwindung von sozialer Ungleichheit im Fokus und damit distale Heterogenitätsdimensionen wie Alter, Geschlecht, ethnische Zugehörigkeit und der sozio-ökonomische Hintergrund (vgl. Liebers 2023). Der Diskursarena *Leistungsheterogenität* liegt dagegen meist die Annahme zugrunde, dass herkömmliche Unterrichtsformen wie der traditionelle lehrkraftzentrierte Unterricht den heterogenen Lernvoraussetzungen der Kinder nicht ausreichend gerecht werden. Entsprechend werden vor allem für den Lernerfolg proximale Heterogenitätsdimensionen wie Vorwissen, Leistung, Motivation und Selbstkonzept thematisiert und „*Handlungsansätze*“ (Liebers 2023: 134) wie Differenzierung, Individualisierung,

Unterrichtsoffnung, kooperatives Lernen und adaptiver Unterricht diskutiert, um konstruktiv mit der Leistungsheterogenität der Schüler*innen umgehen zu können. Im Rahmen des Gesamtdiskurses wird ersichtlich, dass (angehenden) Lehrkräfte für einen konstruktiven Umgang mit (Leistungs-)Heterogenität ein fachspezifisches sowie interdisziplinäres Wissen aus Bezugswissenschaften wie den Erziehungswissenschaften, der Soziologie und der Psychologie benötigen (vgl. Rank et al. 2023).

3 Bedeutung von bildungswissenschaftlichem Wissen für die Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften

Die Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften kann als ein multidirekionaler kumulativer Erwerb von Wissen (*knowledge*), Kompetenzen (*skills*) und Einstellungen (*attitudes*) beschrieben werden (vgl. Blömeke, Gustafsson & Shavelson 2015). Insbesondere das COACTIV-Kompetenzmodell hebt die Bedeutung des *Professionswissens* für die Professionalisierung von Lehrkräften hervor und untergliedert dieses, in Anlehnung an Shulmans Topologie (1986), in die fünf Kompetenzbereiche *Fachwissen*, *fachdidaktisches Wissen*, *pädagogisch-psychologische Wissen*, *Organisationswissen* und *Beratungswissen* (vgl. Baumert & Kunter 2011). Die Wahl des Begriffs Kompetenz- statt Wissensbereiche beruht dabei auf der Annahme, dass sich Kompetenz aus Wissen und Können zusammensetzt. Dadurch werden die beiden Wissensarten *deklaratives* bzw. *konzeptuelles* und *prozedurales Wissen* vereint (vgl. Schneider 2006). Während *prozedurales Wissen* insbesondere als das situationsbezogene Regel- und Erfahrungswissen zur Problemlösung beschrieben wird, wird das *konzeptuelle Wissen* „als vernetztes Wissen [definiert], das in Schemata, semantischen Netzwerken oder Hierarchien gespeichert werden kann [und] [...] die Grundlage inhaltlichen Verständnisses“ (ebd.: 53) bildet. Im Rahmen der Expertiseforschung wird die sogenannte *Enkapsulierung* von Wissen angestrebt und damit die zunehmend engere Verzahnung von konzeptuellem Wissen mit praxisbezogenen Erfahrungen, die zu schnellem und kompetentem Handeln in verschiedenen Anforderungssituationen befähigt. Dabei beginnt der Expertiseerwerb auf der Ebene der Noviz*innen mit dem kontextualisierten Erwerb von konzeptuellem Wissen (vgl. Seidel et al. 2025). Es konnte gezeigt werden, dass die universitäre Phase der Lehrkräftebildung beim kumulativen Wissenserwerb eine zentrale Rolle spielt (zsf. Lohse-Bossenz et al. 2018). Dabei wird angenommen, dass ein hoher Grad an konzeptuellem, sogenanntem *bildungswissenschaftlichem Wissen* das Belastungserleben im Vorbereitungsdienst reduzieren und die Unterrichtsqualität und infolgedessen den Lernerfolg von Schüler*innen erhöhen kann (zsf. Kunter et al. 2017).

4 Operationalisierung von bildungswissenschaftlichem Wissen

Angesichts der Ergebnisse von Schulleistungsstudien wie PISA 2001 entfalte sich mit dem Ziel, auch die Qualität der Lehrkräftebildung sicherzustellen, eine Diskussion darüber, welche Kompetenzen – und damit welches Wissen – unabhängig vom Fach für jedes Lehramt wichtig sind (vgl. Reh 2005). Für das fachunabhängige Wissen findet sich, ähnlich der begrifflichen Diffusität von Heterogenität, seit jeher eine Vielzahl an Begriffen und Operationalisierungen, die angesichts gesellschaftlicher Veränderungen immer wieder Anpassung erfahren (vgl. Voss et al. 2015). Der Shulmansche Begriff des *pädagogisch-psychologischen Wissens* ist dabei noch immer hochfrequent, wird aber tendenziell durch den Begriff des *bildungswissenschaftlichen Wissens* ersetzt, wenn der inhaltliche Fokus vom Unterrichtskontext auf den weiteren Schulkontext und das Bildungssystem ausgeweitet wird (vgl. Kunina-Habenicht et al. 2019). Eine erste systematische Zusammenstellung bildungswissenschaftlicher Inhalte legte die KMK 2004 mit den *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* vor, die bis heute angesichts aktueller Herausforderungen dreimal aktualisiert wurden. So erfolgte z. B. 2014 die erste Überarbeitung angesichts der Erfordernisse einer *Schule der Vielfalt*. Eine weitere großangelegte systematische Identifizierung von bildungswissenschaftlichen Inhalten erfolgte anhand einer Delphi-Studie des BilWiss-Projekts, die letztlich zur Entwicklung des standardisierten BilWiss-Tests führte (vgl. Kunina-Habenicht et al. 2019). Mittlerweile liegt eine Vielzahl standardisierter Testverfahren vor, die pädagogisch-psychologisches bzw. auch bildungswissenschaftliches Wissen stets mehrdimensional und überwiegend anhand geschlossener Frageformate (z. B. *Multiple-Choice*) erfassen, aber in ihrer Breite und Auswahl der Dimensionen teils stark variieren (vgl. Voss et al. 2015). Das Thema *Heterogenität* ist dabei insbesondere bei frühen Tests eine eigene Dimension, wird aber in neueren Testverfahren eher als Subdimension integriert, so z. B. bei der Entwicklung des BilWiss-Tests (vgl. Kunina-Habenicht et al. 2019). Aktuell ist dabei die Forschungstendenz zu beobachten, bildungswissenschaftliches Wissen hinsichtlich eines speziellen Fokus zu beleuchten. So entwickelten z. B. König et al. (2019) ein standardisiertes Testverfahren zur Erfassung von pädagogischem Wissen zum Thema *Inklusion*. Allerdings wird das pädagogische Wissen nicht nur auf Basis normativer Vorstellungen operationalisiert, sondern auch durch die Befragung von praktizierenden Lehrkräften rekonstruiert (vgl. Dittrich 2020): Hierbei unterscheiden sich die aus der Unterrichtspraxis rekonstruierten Dimensionen nicht gravierend von den normativ festgelegten Dimensionen. Allerdings wurde *Heterogenität*, hier unter dem verwandten Begriff *Diversität*, als ein schulartspezifischer Rekonstruktionsschwerpunkt der Grundschule identifiziert und hervorgehoben.

5 Kodierleitfaden zur Erfassung von konzeptuell-bildungswissenschaftlichem Wissen zum Thema *Umgang mit Leistungsheterogenität*

Bei der vorliegenden Erhebung wurde sich gegen ein standardisiertes Testverfahren und geschlossene Frageformate entschieden. Durch ein offenes Frageformat („Bitte benennen und beschreiben Sie Kriterien, anhand derer für Sie „guter“ Umgang mit Leistungsheterogenität im Unterricht durch die Lehrperson zu charakterisieren ist!“) sollten Studierende die Möglichkeit erhalten, mit ihren eigenen Worten das konzeptuell-bildungswissenschaftliche Wissen zu verschaffen, das sie mit dem Thema *Umgang mit Leistungsheterogenität* verbinden. Folglich wird mit dem vorliegenden Kodierleitfaden das konzeptuell-bildungswissenschaftliche Wissen von Studierenden mit dem speziellen Fokus auf *Leistungsheterogenität* analysiert, wobei normative Vorstellungen den Rahmen für die Analyse der Studierendenantworten bilden.

5.1 Forschungsfragen

Die übergeordnete explorative Forschungsfrage, die mit dem vorliegenden Kodierleitfaden beantwortet werden soll, lautet: *Welches konzeptuell-bildungswissenschaftliche Wissen nutzen Studierende des Lehramts an Grundschulen, um einen konstruktiven Umgang mit Leistungsheterogenität zu charakterisieren?*

Um diese Frage zu beantworten, werden folgende Teilfragen analysiert:

1. Welche Kriterien benennen und beschreiben die Studierenden?
2. Wie viele Kriterien benennen und beschreiben die Studierenden?
3. Wie häufig benennen die Studierende Fachbegriffe?
4. Wie häufig beschreiben die Studierende Konzepte?
5. Als wie relevant sind die benannten und beschriebenen Kriterien für einen konstruktiven Umgang mit Leistungsheterogenität einzustufen?

5.2 Erhebungsmethode

Bei der Beantwortung des offenen Frageformats sind die Studierenden dazu angehalten, nicht zu recherchieren, sondern bei der Beantwortung *ad hoc* Theorien, empirische Ergebnisse sowie entsprechende Begrifflichkeiten aufzufinden, die ihnen aus Studium oder Praktika bekannt sind. Ziel war, bereits vorhandene Wissensbestände und nicht abgeschriebenes Wissen abzufragen. Die Antworten tragen die Studierenden in ein vorbereites Antwortformat auf der Bamberger *moodle*-Plattform *Virtueller Campus* ein. Das vorbereitete Antwortformat besteht aus zehn Antwortfeldern, bei denen je ein Kriterium benannt und anschließend beschrieben werden soll. Insgesamt

können die Studierenden maximal zehn Kriterien listen, sollen aber mindestens drei Kriterien benennen und beschreiben.

5.3 Aufbau des Kodierleitfadens

Für die Auswertung der Antwortfelder wurde in Anlehnung an die deduktive, strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) ein Kodierleitfaden entwickelt, der sich in die beiden Bereiche A und B unterteilt.

Bereich A gliedert sich in die vier übergeordneten Wissensbereiche *Gleichberechtigung und Bildungsgerechtigkeit, Konstruktivismus und Adaptivität, Professionalität von Lehrkräften und Spezifische Maßnahmen im Umgang mit Leistungsheterogenität* und erfasst anhand von 118 Kategorien möglichst breit und umfassend das konzeptuell-bildungswissenschaftliche Wissen, das Studierende im Kontext des Umgangs mit Leistungsheterogenität nennen und beschreiben. Dabei wird zum einen beispielsweise detailliert erfasst, hinsichtlich welcher Unterrichtselemente (z.B. Lernziel, Lernmethode) die Studierenden eine Differenzierung, Individualisierung oder Unterrichtsoffnung beschreiben. Zum anderen werden auch Wissensinhalte erfasst, die zwar im Zusammenhang mit dem Thema *Umgang mit Leistungsheterogenität* stehen, aber nicht als relevante Kriterien für einen guten bzw. konstruktiven Umgang mit Leistungsheterogenität angesehen werden. So wird erfasst, ob und wie Studierende neben der aktiven und proaktiven Reaktionsform auch die passive und substitutive Reaktionsform als Kriterium im Umgang mit Leistungsheterogenität aufgreifen.

Bereich B reduziert den umfangreichen Bereich A auf elf Kategorien, die als relevante Kriterien für einen konstruktiven Umgang mit Leistungsheterogenität gelten und in Tabelle 1 aufgelistet sind. Unterschieden werden dabei *allgemein und spezifisch relevante Themenbereiche*.

Tab. 1: Übersicht über die Kategorien des Bereichs B

Kategorie	Aspekte	Werte
B1 Allgemein relevante Themenbereiche: Orientierungswissen (Warum soll etwas getan werden?)		
B1.1 Rechtlich-normativ-gesellschaftliche Orientierung: <i>Gleichberechtigung, Bildungsgerechtigkeit, Demokratie, Inklusion</i>	4	0 1 2 3 4
B1.2 Normativ-personale Orientierung: <i>Überzeugungen und Einstellungen, Selbstmanagement, KMK-Standards zur Handlungskompetenz, aktive bis proaktive Reaktionsform</i>	4	0 1 2 3 4

Kategorie	Aspekte	Werte
B1.3 Lerntheoretische Orientierung: <i>kognitiver Konstruktivismus, sozialer Konstruktivismus, Adaptivität, Vygotskys Zone der proximalen Entwicklung</i>	4	0 1 2 3 4
B1.4 Unterrichtstheoretische Orientierung: <i>Klassenführung, kognitive Aktivierung, Unterrichtsklima, konstruktive Unterstützung</i>	4	0 1 2 3 4
B2 Spezifisch relevante Themenbereiche: Handlungswissen (Was kann getan werden?)		
B2.1 Formatives Assessment: <i>Fachbegriff, Konzept, Self-/Peer-Assessment, Bezugsnormen, Unterrichtsevaluation</i>	5	0 1 2 3 4
B2.2 Innere Differenzierung: <i>Fachbegriff allgemein (z. B. differenzieren), Fachbegriff, Konzept, Beispiele der Umsetzung (z. B. Differenzierung von Lernzielen)</i>	4	0 1 2 3 4
B2.3 Individualisierung: <i>Fachbegriff allgemein (z. B. individualisieren), Fachbegriff, Konzept moderat (für einzelne Kinder individualisieren), Konzept extrem (für alle Kinder individualisieren), Beispiele der Umsetzung (z. B. Individualisierung von Lernzielen)</i>	5	0 1 2 3 4
B2.4 Öffnung des Unterrichts: <i>Fachbegriff, Konzept, Umsetzungsformen (z. B. Wochenplan, Projektarbeit), Beispiele der Umsetzung (z. B. Öffnung hinsichtlich Lernziele), selbstreguliertes Lernen</i>	5	0 1 2 3 4
B2.5 Aufgabenwahl: <i>Fachbegriff, Konzept, Öffnung durch Aufgaben, Differenzierung durch Aufgaben, Aufgabenpotenzial</i>	5	0 1 2 3 4
B2.6 Kooperativ-tutorielles Lernen: <i>Fachbegriff (kooperativ), Fachbegriff (tutoriell), Konzept (kooperativ), Konzept (tutoriell), soziales Lernen</i>	5	0 1 2 3 4
B2.7 Konstruktive Unterstützung: <i>Fachbegriff, direkte Instruktion, Scaffolding, Feedback</i>	4	0 1 2 3 4

In Bereich A wurde jede der 118 Kategorien definiert, mit Ankerbeispielen versehen und bei Abgrenzungsbedarf mit Kodierregeln konkretisiert. 110 Kategorien wurden deduktiv aus der Literatur und dem Forschungsstand abgeleitet und acht Kategorien wurden induktiv ergänzt. 85 Kategorien sind hinsichtlich der dichotomen Ausprägung (0/nicht enthalten; 1/enthalten) als niedrig-inferent einzustufen und 33 Kategorien sind hinsichtlich ihrer nomi-

nalen Ausprägung (0/nicht enthalten; 1/Konzept enthalten; 2/Fachbegriff enthalten; 3/Konzept und Fachbegriff enthalten) als mittel-inferent zu bezeichnen (vgl. Lotz, Lipowsky & Faust 2013).

In Bereich B wurden pro Kategorie vier bis fünf Aspekte formuliert, die literaturbasiert ein relevantes Kriterium für einen konstruktiven Umgang mit Leistungsheterogenität darstellen und in Bereich A kodiert sein müssen, um als erfüllt zu gelten. Z.B. benennt und beschreibt eine ID den Begriff und das Konzept von Unterrichtsöffnung. In Bereich A wird für diese ID bei der Kategorie „Unterrichtsöffnung“ eine „3“ kodiert. In Bereich B erhält die ID für die Kategorie B 2.4 entsprechend mindestens eine „2“, weil die Aspekte Fachbegriff und Konzept erfüllt sind. Beschreibt die ID genauer, sind ggf. mehr Aspekte erfüllt. Auf diese Weise ergibt sich analog zur Anzahl der erfüllten Aspekte pro Kategorie eine fünfstufige Ratingskala (0/nicht enthalten; 1/ansatzweise enthalten; 2/weitgehend enthalten; 3/fast vollständig enthalten; 4/vollständig enthalten). Bei Kategorien mit fünf Aspekten ist die Nennung des Fachbegriffs Voraussetzung für eine Kodierung mit „4“, ansonsten wird „3“ kodiert.

Zusammenfassend lässt sich in Bezug auf die Forschungsfragen herausstellen, dass die Kodierung in Bereich A der Beantwortung der Forschungsfragen 1) bis 4) dient. Bereich B dagegen dient der Quantifizierung und Reduzierung der umfassenden Kodierung in Bereich A sowie der Relevanzbestimmung des benannten und beschriebenen konzeptuell-bildungswissenschaftlichen Wissens und damit der Beantwortung der Forschungsfrage 5).

5.4 Vorgehen bei der Kodierung

Die Kodierung in Bereich A erfolgt manuell durch zehn geschulte Kodierer*innen. Jede Studierenden-ID wird von mindestens zwei Kodierer*innen kodiert. Die Güte des Vorgehens wird konsensual und argumentativ validiert und mittels Intercoder-Übereinstimmung (prozentuale Übereinstimmung; Cohen's Kappa) abgesichert.

Die Kodierung in Bereich B erfolgt hingegen automatisiert mithilfe von eigens definierten Excel-Funktionen. Die Güte des Vorgehens wird argumentativ validiert. Auf Basis der Zahlenwerte in Bereich B werden quantitativ-statistische Anschlussanalysen möglich. Welche Aspekte jedoch erfüllt sind, lässt sich anhand des Zahlenwerts in Bereich B nicht sagen, sondern nur mit Rückgriff auf die Kodierung in Bereich A nachvollziehen.

5.5 Bisherige Datengrundlage

Die Erhebung anhand des offenen Frageformats erfolgte in einem querschnittlichen Studiendesign über bis dato vier Kohorten im Wintersemester

2022/23, Wintersemester 2023/24, Sommersemester 2024 und Wintersemester 2024/25. Insgesamt nahmen bisher $n = 542$ Grundschullehramtsstudierende an der Erhebung teil. Da die Auswertung weitgehend, aber noch nicht vollständig abgeschlossen ist, wird in diesem Rahmen auf eine Ergebnisdarstellung verzichtet und an anderer Stelle umfassend nachgeholt.

6 Limitationen und Ausblick

Eine fundierte Darstellung und Validierung aller Kategorien des Kodierleitfadens erfolgt im Rahmen der Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente des Projekts *InViLebi*. An dem offenen Antwortformat kann kritisiert werden, dass Studierende womöglich nur einen Teil ihres konzeptuellen Wissens zum ausgewählten Thema preisgeben. Anhand der studentischen Angaben können dennoch Schwerpunktsetzungen identifiziert und Vergleiche zwischen Studierendengruppe gezogen werden. So soll z.B. geprüft werden, inwiefern der Kodierleitfaden Unterschiede im konzeptuell-bildungswissenschaftlichen Wissen von Studierenden am Anfang, in der Hälfte und am Ende ihres Studiums erfasst. Hierbei zeichnet sich ab, dass Studierende des ersten Semesters womöglich bereits einige relevante Kriterien beschreiben können, dabei aber weniger Fachbegriffe als Studierende höheren Semesters verwenden. Angesichts des Umfangs des Kodierleitfadens kann die Frage nach einer ökonomischeren Lösung gestellt werden. Eine detaillierte Darstellung der Ergebnisse folgt. Insgesamt verdeutlicht der Kodierleitfaden den Versuch, den disziplinübergreifenden Diskurs rund um das für die Grundschule so essenzielle Thema *Umgang mit Leistungsheterogenität* zu erfassen.

Literatur

- Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike (2011): Das Kompetenzmodell von COACTIV. In: Kunter, M.; Baumert, Jürgen; Blum, Werner; Klusmann, Uta; Krauss, Stefan & Neubrand, Michael (Hrsg.) (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Waxmann: Münster, 29-53.
- Blömeke, Sigrid; Gustafsson, Jan-Eric & Shavelson, Richard Joseph (2015): Beyond Dichotomies: Competence Viewed as a Continuum. Zeitschrift für Psychologie, 223. Jg., Heft 1, 3-13.
- Budde, Jürgen (2012): Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes Thema der Schul- und Unterrichtsforschung. Zeitschrift für Pädagogik, 58. Jg., Heft 4, 522-540.
- Buholzer, Alois & Kummer Wyss, Annemarie (2017): Heterogenität als Herausforderung für Schule und Unterricht. In: Buholzer, A. & Kummer Wyss, A. (Hrsg.) (2017): Alle gleich – Alle unterschiedlich! Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Klett/Kallmeyer: Seelze-Velber, 7-13.
- DGfE. Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2024, Februar 26): Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zu aktuellen Herausforderungen für Lehrer*innenbildung, Qualifizierung und Professionalisierung.

- Dittrich, Ann-Kathrin (2020): Pädagogisches Wissen im LehrerInnenberuf. Rekonstruktive Befunde aus der schulischen Praxis. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- König, Johannes; Gerhard, Kristina; Kaspar, Kai & Melzer, Conny (2019): Professionelles Wissen von Lehrkräften zur Inklusion: Überlegungen zur Modellierung und Erfassung mithilfe standardisierter Testinstrumente. *Pädagogische Rundschau*, 73. Jg., Heft 1, 43-64.
- Kunina-Habenicht, Olga; Maurer, Christina; Schulze-Stocker, Franziska; Wolf, Kristin; Hein, Nora; Leutner, Detlev; Seidel, Tina & Kunter, Mareike (2019): Zur curricularen Validität des BilWiss 2.0-Tests zur Erfassung des bildungswissenschaftlichen Wissens von (angehenden) Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65. Jg., Heft 4, 542-556.
- Kunter, Mareike; Kunina-Habenicht, Olga; Baumert, Jürgen; Dicke, Theresa; Holzberger, Doris; Lohse-Bossenz, Henrik; Leutner, Detlev; Schulze-Stocker, Franziska & Terhart, Ewald (2017): Bildungswissenschaftliches Wissen und professionelle Kompetenz in der Lehramtsausbildung. In: Gräsel, C. & Trempler, K. (Hrsg.) (2017): Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals. Springer Fachmedien: Wiesbaden, 37-54.
- Liebers, Katrin (2023): Leistungsheterogenität in der Grundschule: Umgang mit Vielfalt im Unterricht. Kohlhammer: Stuttgart.
- Lohse-Bossenz, Hendrik; Holzberger, Doris; Kunina-Habenicht, Olga; Seidel, Tina & Kunter, Mareike (2018): Wie fach(un)abhängig ist bildungswissenschaftliches Wissen?: Messinvarianz und fachspezifische Unterschiede. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21. Jg., Heft 5, 991-1019.
- Lotz, Miriam; Lipowsky, Frank & Faust, Gabriele (2013): Dokumentation der Erhebungsinstrumente des Projekts „Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulkindern“ (PERLE). 3. Technischer Bericht zu den PERLE-Videostudien. GFPF: Frankfurt am Main.
- Martschinke, Sabine & Frank, Angela (2002): Wie unterscheiden sich Schüler und Schülerinnen in Selbstkonzept und Leistung am Schulanfang? Erste Ergebnisse aus dem Kooperationsprojekt Identitäts- und Leistungsentwicklung im Anfangsunterricht KILIA. In: Heinzel, F. & Prengel, A. (Hrsg.) (2002): Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. Springer Fachmedien: Wiesbaden, 191-196.
- Mayring, Philipp (2022): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. Beltz: Weinheim.
- Rank, Astrid; Büker, Petra; Miller, Susanne & Martschinke, Sabine (2023): Grundschullehramt zwischen Professionalität und De-Professionalisierung. Herausforderungen der Lehrkräftequalifizierung für eine hochwertige grundlegende Bildung in der Grundschule. *Erziehungswissenschaft*, 34. Jg., Heft 67, 11-21.
- Reh, Sabine (2005): Die Begründung von Standards in der Lehrerbildung. Theoretische Perspektiven und Kritik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51. Jg., Heft 2, 259-265.
- Schneider, Michael (2006): Konzeptuelles und prozedurales Wissen als latente Variablen: Ihre Interaktion beim Lernen mit Dezimalbrüchen. Technischen Universität: Berlin.
- Schorch, Günther (2007): Studienbuch Grundschulpädagogik: Die Grundschule als Bildungsinstitution und pädagogisches Handlungsfeld. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Seidel, Tina; Kosel, Christian; Böheim, Ricardo; Gegenfurtner, Andreas & Stürmer, Kathleen (2025). A cognitive perspective on teachers' professional vision. In: Gegenfurtner, A. & Stahne, R. (Hrsg.) (2025): Teacher Professional Vision: Theoretical and Methodological Advances. Routledge: London, 43-56.
- Shulman, Lee S. (1986): Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. American Educational Research Association, 15. Jg., Heft 2, 4-14.
- Stanat, Petra; Schipolowski, Stefan; Schneider, Rebecca; Sachse, Karoline; Weirich, Sebastian & Henschel, Sofie (Hrsg.) (2022): IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich. Waxmann: Münster.
- Trautmann, Matthias & Wischer, Beate (2011): Heterogenität in der Schule: Eine kritische Einführung. Springer Fachmedien: Wiesbaden.

Voss, Thamar; Kunina-Habenicht, Olga; Hoehne, Verena & Kunter, Mareike (2015): Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften: Empirische Zugänge und Befunde. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 18. Jg., Heft 2, 187-223.

Autorinnen

Zmiskol, Tabea,
Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik
und Grundschuldidaktik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg,
ORCID: 0000-0001-5348-5556

Hess, Miriam, Prof. Dr.,
Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik
an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg,
ORCID: 0000-0002-5070-5645

Lern-, Unterrichts- und Schulentwicklung

Lebenswelten von Kindern als Bezugsfeld in fachlichen Lehr-Lernprozessen – zwischen Authentizitätsansprüchen und (Wissens-)Ordnungen

Abstract

Die Berücksichtigung der Lebenswelten von Kindern stellt ein Schlüsselprinzip der Grundschulpädagogik und -didaktik dar und gilt als unumstritten in ihrer Relevanz für Bildungs- und Lernprozesse. Im Beitrag werden ausgehend von einer wissenschaftssemantischen und gegenstandstheoretischen Fundierung lebensweltbezogene Interaktionen im Grundschulunterricht und deren Bedeutung im Kontext des Lebensweltbezugs als zentrale didaktische Kategorie analysiert. Dazu werden anhand einer exemplarischen Beobachtungssequenz Perspektiven auf die unterrichtspraktische Umsetzung des Grundsatzes des Lebensweltbezugs auf der Mikroebene des Unterrichts eröffnet. In den Analysen wird insbesondere die Passung zwischen adressierten Lebenswelten und authentischen Erfahrungen der Kinder in fachlich gerahmten Gesprächen fokussiert.

Schlüsselwörter: Lebensweltbezug; Grundschulunterricht; Unterrichtsforschung.

1 Lebenswelten als Bezugsfeld der Grundschulpädagogik – wissenschaftssemantische und gegenstandstheoretische Klärung

Der Grundsatz, die Lebenswelten von Kindern als Bezugsfeld der Grundschulpädagogik zu verstehen, hat sich seit der ersten Phase der Reformpädagogik und den Gründungsjahren als eine „Leitidee“ (Einsiedler et al. 2014: 24) der Grundschule fest etabliert. In grundschulpädagogischen Diskursen wie auch bildungsprogrammatischen Schriften wird die Forderung nach der konsequenten Berücksichtigung der Erfahrungen und Begebenheiten der Lebens-

welten von Schüler*innen zu einer leitenden Argumentationsfigur, die sich anschlussfähig an zahlreiche pädagogische und didaktische Prämissen zeigt. Damit hat sich die Lebenswelt im schulpädagogischen Kontext jedoch auch als „Catch-All“-Kategorie“ (Schwier & Jablonski 2002: 130) etabliert und ist zu einem Containerbegriff für zahlreiche grundschulpädagogische Schlüsselprinzipien avanciert, dem es an Kontur und Präzision fehlt.

Auch über den schulpädagogischen Diskurs hinaus ist die Lebenswelt Gegenstand diverser disziplinärer Diskurse und wird von Luhmann (1986: 176) treffend als „eine der erfolgreichsten Wortsuchungen dieses [des 20., Anm. J.E.] Jahrhunderts“ bezeichnet. Entlang dreier zentraler erkenntnistheoretischer Perspektiven werden nachfolgend in gebotener Kürze die Grundzüge des vielschichtigen Bedeutungsgehalts nachgezeichnet.

Dabei führt kein Weg an E. Husserl als Begründer der Lebenswelt und den phänomenologischen Begriffswurzeln vorbei, die den Ausgangspunkt für unzählige Konzeptausdeutungen darstellen. Die Lebenswelt wird hier in Abgrenzung zur Wissenschaft als „Universum prinzipieller Anschaulichkeit“ (Husserl 1954: 130) charakterisiert, welches der Wissenschaft vorgängig ist. Dabei ist die Lebenswelt „in allen und jedem durch seine wirkliche Erfahrbarkeit ausgezeichnet“ (ebd.). In wissenssoziologischer Perspektive, hier vor allen Dingen bei Alfred Schütz, erfährt neben den Charakteristika der Unhintergehbarkeit und Alltäglichkeit der Lebenswelt das Soziale und Interaktive verstärkte Berücksichtigung: Ein stärker auf intersubjektive Anteile ausgerichtetes Verständnis hebt die Bedeutung übergreifender Strukturen als „gemeinsamer Interpretationsrahmen“ (Schütz & Luckmann 2003: 31) hervor.

Was sich in der Gegenüberstellung abzeichnet und zu Unschärfe in von dem Begriff ausgehenden (schulpädagogischen) Deduktionen führt, ist die simultane Bedeutung der Lebenswelt einerseits als subjektive Erfahrungsdeutung, andererseits als übergreifende Rahmenbedingungen, die in den Ansätzen untrennbar verwoben sind. Dies nutzt Kraus als Ausgangspunkt für eine systemisch-konstruktivistische Begriffsrevision für den sozialwissenschaftlichen Diskurs. In seiner Konzeptbestimmung operiert er mit dem relationalen Begriffspaar der *Lebenswelt* und der *Lebenslage*. Nach Kraus (2006: 112) ist die Lebenswelt, die „je subjektiv wahrgenommene Welt“, die sich unter den Bedingungen der Lebenslage als „tatsächliche Lebensbedingungen“ konstruiert. Ein solches Verständnis zeigt sich an grundschulpädagogische Überlegungen anschlussfähig, indem es der Individualität zunehmend „pluralisierter Lebenswelten“ (Duncker 2007), die sich unter diversifizierten Aufwachsbedingungen (vgl. de Boer & Deckert-Peaceman 2009) entwickeln, in der Bestimmung der Lebenswelten als Bezugsfeld des Grundschulunterrichts Rechnung trägt¹.

1 Entsprechend wird hier von Lebenswelten im Plural als Bezugsfeld des Grundschulunterrichts gesprochen (in Anl. an u.a. Richter 2009).

Weiterhin können davon ausgehend die Bezugsnotwendigkeiten der zwei Handlungskontexte Schule und Lebenswelt bei einer zunehmenden Entgrenzung durch (Ent-)Scholarisierungsprozesse (vgl. Fölling-Albers 2000) bestimmt werden. So werden die Lebenswelten als subjektive Erfahrungen und Deutungen verstanden, die unter Berücksichtigung grundschultheoretischer und wissenssoziologischer Perspektiven in einem reziproken Verhältnis zur Schule als Alltagswelt stehen (vgl. Dalhaus 2011; Duncker 2023).

2 Lebensweltbezug als didaktische Maxime

Die vorangegangene begriffliche und gegenstandstheoretische Klärung der Lebenswelt(en) verdeutlicht deren Mehrdeutigkeit und erkenntnistheoretische Tiefe ebenso wie ihre Anschlussfähigkeit an zentrale Prämissen der Grundschulpädagogik. Ausgehend von dem vielschichtigen Begriffsgehalt lässt sich die hohe Bedeutung des Lebensweltbezugs als handlungsleitendes didaktisches Prinzip aus unterschiedlichen Perspektiven fundieren.

2.1 Theoretische Begründungslinien

Im disziplinprägenden Bildungsverständnis nach Klafki (1964: 32) steht das „In-der-Welt-Sein“ und die Lebenswelterschließung unter Berücksichtigung subjektiver Erfahrungen im Mittelpunkt *kategorialer Bildung*. So solle Bildung zur „Vertiefung, Aufschlüsselung [...] und Klärung des außerschulischen Lebens“ (ebd.) beitragen. Auch im grundschulpädagogischen Bildungsverständnis grundlegender Bildung wird in den Bildungszielen des „Weltverstehens“ (Einsiedler 2014: 231) die Zentralstellung der Verbindung von Bildungsinhalten mit den Lebenswelten der Kinder deutlich (vgl. Jung 2021).

Aus erkenntnistheoretischer Perspektive werden Lebenswelten anknüpfend an die phänomenologische und wissenssoziologische Wissenstradition als selbstverständliche, vorwissenschaftliche Basis von Erkenntnisprozessen verstanden (vgl. Combe & Gebhard 2012). Daran anschließend bilden Lebenswelterfahrungen aus konstruktivistischer Sicht das Fundament von Lernprozessen (vgl. Möller 2001). Hier fungieren die Lebenswelten auch aus interessenstheoretischer Perspektive als bedeutsames Bezugsfeld, indem über den Lebensweltbezug Lerngegenstände in den Interessenshorizont der Schüler*innen gerückt werden und subjektive Bedeutsamkeit hergestellt wird (vgl. Krapp 1992).

2.2 Allgemein- und fachdidaktische Begründungen

Didaktische Berücksichtigung erfahren die theoretischen Begründungen in der Maxime des Lebensweltbezugs, die der hohen Relevanz lebensweltlicher Erfahrungen über einen kontinuierlichen Einbezug in Lern- und Verstehens-

prozesse gerecht zu werden vermag. Allgemeindidaktisch lässt sich das Prinzip fundieren durch Klafkis (1958) Konzept der kritisch-konstruktiven Didaktik, welches der Gegenwartsbedeutung und der Berücksichtigung der Lebenswelten eine didaktische Zentralstellung einräumt. Besonders prominent tritt diese Orientierung im Sachunterricht hervor: Sowohl die Auswahl seiner fachlichen Gegenstände als auch sein Bildungsverständnis sind explizit an den Lebenswelten der Kinder ausgerichtet (vgl. Kahlert 2022; GDSU 2013).

Didaktisch schlägt sich die Relevanz der Lebenswelten als Bezugsfeld in zwei zentralen Gestaltungsbereichen nieder: erstens in der Auswahl von Unterrichtsinhalten, zweitens in der konkreten Gestaltung von Lernprozessen (vgl. Kahlert 2022; Schroeder 2019). In beiden Bereichen ist die „Polarität von Lebenswelt und Wissenschaftlichkeit“ (Gebauer & Simon 2012: 4) maßgebend, die den doppelten didaktischen Anschluss an lebensweltliche Erfahrungen und objektivierte Wissensbestände bestimmt.

Dabei steht der Gedanke des Lebensweltbezugs grundsätzlich in hoher Passung zu den Grundsätzen eines inklusiven Unterrichts, da bei einem konsequenten Lebensweltbezug individuelle Deutungsperspektiven und Erfahrungen als Ausgangspunkt für individuelle Lernprozesse in heterogenen Lerngruppen fungieren (vgl. Seitz 2020; Schroeder 2019). Gegenwärtige Diskussionen um den didaktischen Grundsatz sind zudem geprägt von einer zunehmenden „Pluralisierung von Lebenswelten“ (Duncker 2007) und damit einhergehenden Vermittlungsbedarfen im unterrichtlichen Kontext.

2.3 Forschungsstand

Entgegen der umstrittenen Bedeutsamkeit des Lebensweltbezugs als Schlüsselprinzip der Grundschulpädagogik gibt es wenige Studien, die sich mit der Berücksichtigung der Lebenswelten im Grundschulunterricht befassen. Dabei dominieren Studien zur Perspektive von Lehrkräften und zu spezifischen unterrichtlichen Settings. Aus der Perspektive (angehender) Lehrkräfte wird die theoretisch plausibilisierte Zentralstellung des Lebensweltbezugs in der Inhaltsauswahl bestätigt (vgl. u.a. Kalcsics et al. 2016; Schroeder 2019). Zudem wird der Berücksichtigung der Lebenswelten grundsätzlich ein didaktisches Potenzial zugeschrieben, gleichzeitig werden sie jedoch als „verkomplizierende, potenziell ablenkende oder klare Unterrichtsstrukturen beeinträchtigende Größe“ (Pannek et al. 2015: 25) wahrgenommen. Trotz hoher Bedeutungszuschreibung kommt es Studien zur unterrichtspraktischen Umsetzung zufolge insgesamt zu wenigen Lebensweltbezügen im Unterricht (vgl. u.a. Drossel et al. 2012; Hempel 2007), die mit zunehmender Jahrgangsstufe abnehmen (vgl. Duman & Oğuz 2023; Wegener-Spöhrling 2011). Dabei sind die Bezüge weitgehend lehrkraftinitiiert, lebensweltbezogene Beiträge als „eigenständiges Thema“ (Wegener-Spöhrling 2000: 333) der Kinder stellen

seltene Ereignisse dar. Eckermann und Meier (2019: 53) stellen heraus, dass Lebensweltbezüge in einem „didaktischen Zuschnitt“ stattfinden und damit auf den jeweiligen Lerngegenstand begrenzt bleiben.

Die weitere Untersuchung der unterrichtlichen Umsetzung des Schlüsselprinzips wird insgesamt als Desiderat markiert (vgl. ebd.: 52; Schroeder 2019). Unbeantwortet bleiben bisher vor allem Fragen nach der übergreifenden Umsetzung im Grundschulunterricht, die explizit unterschiedliche Kontexte in den Blick nehmen, in denen das pädagogisch-didaktische Schlüsselprinzip in lebensweltbezogenen Interaktionen eingelöst wird. In dieser Ausgangslage, die eine tiefergehende Auseinandersetzung mit der Thematisierung von Lebenswelten als Bezugsfeld der Grundschule ebenso vielschichtig wie notwendig erscheinen lässt, findet die zugrundeliegende Studie ihren Ausgangspunkt.

3 Methodisches Design der Studie

In der abgeschlossenen Dissertationsstudie, die diesem Beitrag zugrunde liegt, stehen Fragen danach im Mittelpunkt, wie die Lebenswelten der Kinder im Grundschulunterricht zum Gegenstand werden, welche Möglichkeitsräume dafür bestehen und wie sich unterrichtliche Gespräche rund um die Lebenswelten als Interaktionsgegenstand ausgestalten. Die Studie setzt auf der Mikroebene des Grundschulunterrichts an und liefert mit einem Fokus auf die Lebenswelten als Gesprächsgegenstand Befunde zur „Vollzugswirklichkeit pädagogischer Situationen“ (Berdemann et al. 2019: 11) in der Gesamtheit des Grundschulunterrichts.

Zur Erkenntnisgewinnung wurde eine Studie konzipiert, die methodologisch an der konstruktivistischen Grounded Theory (vgl. Breuer et al. 2019; Charman 2014) ausgerichtet ist. Das Sample umfasst fünf Lerngruppen des ersten und dritten Schuljahrs von vier unterschiedlichen Grundschulen. Die Auswahl der Lerngruppen erfolgte iterativ und auf Basis theoretischer Samplingkriterien, die neben der Jahrgangsstufe unterschiedliche bildungsrelevante soziale Belastungen im Schuleinzugsgebiet berücksichtigen. In einer mehrwöchigen Begleitung der Lerngruppen wurden teilnehmende Beobachtungen (vgl. Kelle 2018) durchgeführt und in der Protokollierung um audiographierte Gesprächssequenzen ergänzt. Die Auswertung der Daten erfolgte mittels eines mehrstufigen kodierenden Verfahrens, das es ermöglichte, über Prozedere des offenen, axialen und selektiven Kodierens zentrale Phänomene lebensweltbezogener Gespräche herauszuarbeiten und in einem interpretativen Gesamtmodell theoretisch zu verdichten (vgl. Breuer et al. 2019).

4 Empirische Analysen

In den Analysen lebensweltbezogener Gespräche konnten drei zentrale Rahmenkontexte herausgestellt werden, in denen die Lebenswelten im Unterricht der Grundschule zum Gesprächsgegenstand werden: fachliche Lehr-Lernprozesse, ritualisierte Kontexte des sozialen Miteinanders und private Gesprächskontexte als Moment der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung. Die Kontexte unterscheiden sich hinsichtlich des Grades an Privatheit, des Maßes an Lerngegenstandsbezug und der Begrenzung auf unterrichtliche Räume.

Innerhalb der fachlich gerahmten Interaktionen, die in diesem Beitrag im Fokus stehen, tritt in unterschiedlichen Analysemottos² die Vielschichtigkeit didaktisch intendierter Bezugnahmen hervor. Dabei zeigt sich u.a. die anfängliche Bezugnahme und Aushandlung eines passenden lebensweltlichen Bezugsrahmens als richtungsweisender Moment und wird in der nachfolgenden Analyse entlang eines von zahlreichen Analysemottos in den Blick genommen.

Die nachfolgende Sequenz spielt sich in einer Lerngruppe des dritten Schuljahrs ab, in der sich die Schüler*innen gerade keimende Apfelkerne anschauen. Es schließt sich eine Unterhaltung im Plenum über den Wachstumszyklus des Apfels an und die Schülerin Lucia erzählt umfänglich von den Obstbäumen, die ihre Familie im Garten hat. Der Schüler Yusuf zeigt sich in der Unterhaltung vermehrt irritiert und skeptisch. Als die Lehrerin Frau Nowak danach fragt, ob noch weitere Kinder Obstbäume hätten, bleiben die Antworten aus und Frau Nowak verspricht das baldige Aufsuchen von Obstbäumen in Schulnähe. Dann ereignet sich die folgende Sequenz:

In dem Moment steht Yusuf auf und sagt laut, dass er solche Bäume aus „Farmerama“ [Computerspiel/Spiele-App] kenne und wisse, wie die aussehen. „Woher?“, fragt Frau Nowak und schaut Yusuf fragend an. Yusuf wiederholt „Farmerama“ und sagt weiter, dass er das Spiel auf seinem Tablet hätte. „Ah, na wir wollen die schon in echt sehen!“, sagt Frau Nowak, wendet sich ab und geht Richtung Tafel und klappt diese auf. (B, Pos. 40-44)

Yusuf scheint eine eigene lebensweltliche Assoziation zu Obstbäumen einzufallen, die er dann auch klassenöffentlich kundtut: Er kennt „solche Bäume aus Farmerama“ (Pos. 41). Während die Lehrkraft zunächst mit einer Nachfrage reagiert, wird im weiteren Verlauf die fehlende Eignung dieser Lebenswelt erfahrung deutlich markiert: Sie wollen, oder kritisch gewendet: die Lehrkraft will, dass sie den Obstbaum „schon in echt sehen“ (Pos. 43). Mit dem körperlichen Abwenden wird das Gespräch beendet.

² Die Analysen wurden rund um Mottos aufgebaut, die sich häufig aus In-Vivo-Kodierungen ergeben und zentrale analytische Lesarten bündeln.

Trotz bestehendem Wissen zum Aussehen von Obstbäumen (Yusuf „wisse, wie die aussehen“, Pos. 41) wird die Lebenswelterfahrung des Schülers in dieser Sequenz nicht aufgegriffen und zugleich eine Bewertungsdichotomie von echten, natürlichen Erfahrungen und medialen, „unechten“ Erfahrungen vorgenommen. Dadurch kommt es zu einer Differenz zwischen der von der Lehrerin adressierten, antizipierten Lebenswelt und der authentischen Erfahrung des Schülers, die sich auch in weiteren Sequenzen im Material zeigt. Während in anderen Sequenzen interessiert auf vermeintlich abweichende Lebenswelterfahrungen reagiert wird (Motto „Ich fands total spannend, mal zu hören, was ihr dazu denkt“, Ernst i.V.), wird der Assoziation Yusufs hier kein Raum geboten und das Potenzial, lebensweltliche Erfahrungen als Ausgangspunkt für den Brückenschlag zu wissenschaftlichem Wissen zu nutzen (s. Kap. 2), nicht ausgeschöpft. Dabei nimmt die Lehrkraft Relevanzsetzungen vor und entscheidet darüber, *was* als lebensweltliches Wissen anerkannt wird, *wie* dieses in die unterrichtliche Besprechung einfließt und vor allen Dingen *was nicht* weiter berücksichtigt wird. Ähnlich wie es Akbaba et al. (2018: 252) für den Unterricht in weiterführenden Schulen zeigen, wird hier eine „Wissensordnung“ deutlich, die auch in Thematisierungen der Lebenswelten von Kindern nicht durchbrochen wird.

Fazit

In der Gegenüberstellung des normativen Anspruchs, im Rahmen des Lebensweltbezugs die subjektiven und authentischen Lebenswelten der Schüler*innen zu adressieren (s. Kap. 1) und der ausschnitthaften Analyse lässt sich exemplarisch eine der zahlreichen Handlungsanforderungen und Fallstricke in der Adressierung der Lebenswelten diskutieren: Im Spannungsfeld von Authentizitätsanspruch und Lerngegenstandsfokussierung kommt es je nach Passungsgrad zur Notwendigkeit der Vermittlung zwischen den antizipierten, adressierten Lebenswelten und den tatsächlichen Erfahrungen der Schüler*innen. Während Lehrkräfte dabei in der Gesamtschau der Studie stellenweise eine verstehende Perspektive auf die „Kinderwelten“ (Bock 2011) einnehmen und Differenzen nivelliert werden, kommt es in der obigen Analyse zur Ablehnung der implizit als „unecht“ bewerteten Lebenswelterfahrung des Schülers. Dabei liegt die Deutungshoheit darüber, welche Bezüge „verwertbar“ (Akbaba et al. 2018: 252) sind und welche nicht, trotz der Zuwendung zu den Lebenswelten bei der Lehrkraft. Mediale Zugangsweisen erweisen sich dabei sequenzübergreifend als Schlüsselthema bzgl. differenter Passungen in lebensweltbezogenen Gesprächen im Grundschulunterricht (vgl. Ernst i.V.). Die hier nur ausschnitthaft präsentierten Befunde lassen die weiterführende Diskussion des Authentizitätsanspruchs des Lebensweltbezugs und den Um-

gang mit Differenzen in der (didaktischen) Bezugnahme zu, wobei mediale Erfahrungen in ihrem Verhältnis zu adressierten Primärerfahrungen als eine mögliche Differenzlinie verstanden werden können.

Literatur

- Akbaba, Yaliz; Bräu, Karin & Fuhrmann, Laura (2018): Schulische Aufgaben mit Lebensweltbezug. Nebenwirkungen jenseits didaktischer Absichten. In: Martens, M.; Rabenstein, K.; Bräu, K.; Fetzer, M.; Gresch, H.; Hardy, I. & Schelle, C. (Hrsg.) (2018): Konstruktion von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 247–259.
- Berdelmann, Kathrin; Fritzsche, Bettina; Rabenstein, Kerstin & Scholz, Joachim (2019): Praxeologie in der Bildungsforschung. In: Berdelmann, K.; Fritzsche, B.; Rabenstein, K. & Scholz, J. (Hrsg.) (2019): Transformationen von Schule, Unterricht und Profession. Erträge praxistheoretischer Forschung. Wiesbaden: Springer, 1–27.
- Bock, Karin (2011): Kinderwelten und Erwachsenenwelten. Zur Herstellung generationaler Ordnung im Schulalltag. In: Heinzel, F. (Hrsg.) (2011): Generationenvermittlung in der Grundschule. Ende der Kindgemäßheit? Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 90–109.
- Breuer, Franz; Muckel, Petra & Dieris, Barbara (2019): Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer.
- Charmaz, Kathy C. (2014): Constructing Grounded Theory. Introducing qualitative methods. London: SAGE.
- Combe, Arno & Gebhard, Ulrich (2012): Verstehen im Unterricht: Die Rolle von Phantasie und Erfahrung. Wiesbaden: Springer VS.
- Dalhaus, Eva (2011): Bildung zwischen Institution und Lebenswelt: Zur Differenz von lebensweltlicher Bildungspraxis und schulischer Leistungsanforderung. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 31. Jg., Heft 2, 117–135.
- de Boer, Heike & Deckert-Peaceman, Heike (Hrsg.) (2009): Kinder in der Schule: Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung. Wiesbaden: Springer VS.
- Drossel, Kerstin; Wendt, Heike; Schmitz, Silvia & Eickelmann, Birgit (2012): Merkmale der Lehr- und Lernbedingungen im Primarbereich. In: Bos, W.; Wendt, H.; Köller, O. & Selter, C. (Hrsg.) (2012): TIMSS 2011: Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, 171–202.
- Duman, Burcu & Oğuz, Tugba (2023): The connection of geometry learning domain of primary school mathematics lesson to everyday life in the context of curriculum elements. Education, 13. Jg., Heft 3, 1–15.
- Duncker, Ludwig (2007): Die Pluralisierung der Lebenswelten – eine didaktische Herausforderung für den Sachunterricht. In: Schomaker, C. & Stockmann, R. (Hrsg.) (2007): Der (Sach-) Unterricht und das eigene Leben. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 32–44.
- Duncker, Ludwig (2023): Zwischen Kindheit und Kultur: Grundzüge einer Theorie der Grundschule. München: Kopaed.
- Eckermann, Torsten & Meier, Michael (2019): Schule ohne Mauern? – Zur Didaktisierung der Lebenswelt(en) von Grundschulkindern. In: Holzinger, A.; Kopp-Sixt, S.; Luttenberger, S. & Wohlhart, S. (Hrsg.) (2019): Fokus Grundschule, Band 1: Forschungsperspektiven und Entwicklungslinien. Münster: Waxmann, 51–60.
- Einsiedler, Wolfgang (2014): Grundlegende Bildung. In: Einsiedler, W.; Götz, M. & Hartinger, A.; Heinzel, F.; Kahlert, J. & Sandfuchs, U. (Hrsg.) (2014): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 225–233.

- Einsiedler, Wolfgang; Götz, Margarete; Hartinger, Andreas; Heinzel, Friederike; Kahlert, Joachim & Sandfuchs, Uwe (2014). Zum wissenschaftlichen Selbstverständnis von Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik: Theoriebildung – Forschung – Anwendung – Studium. In: Einsiedler, W.; Götz, M. & Hartinger, A.; Heinzel, F.; Kahlert, J. & Sandfuchs, U. (Hrsg.) (2014): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heil-brunn: Klinkhardt, 225–233.
- Ernst, Joana (i.V.): Lebenswelten von Kindern und ihre Thematisierung im Unterricht der Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fölling-Albers, Maria (2000): Entscholarisierung von Schule und Scholarisierung von Freizeit? Überlegungen zu Formen der Entgrenzung von Schule und Kindheit. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 20. Jg., Heft 2, 118–131.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (2013): Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gebauer, Michael & Simon, Toni (2012): Inklusiver Sachunterricht konkret: Chancen, Grenzen, Perspektiven. www.widerstreit-sachunterricht.de, 18. Jg., 1–20.
- Hempel, Marlies (2007): Diagnostik der kindlichen Lebenswelt als Voraussetzung zur Förderung des Kompetenzerwerbs der Lernenden. In: Lauterbach, R.; Hartinger, A.; Feige, B. & Cech, D. (Hrsg.) (2007), Kompetenzerwerb im Sachunterricht fördern und erfassen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 23–36.
- Husserl, Edmund (1954): Husseriana: gesammelte Werke: Bd. VI. Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendentale Phänomenologie. Den Haag: Nijhoff.
- Jung, Johannes (2021): Die Grundschule neu bestimmen: Eine praktische Theorie. Grundschule heute. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kahlert, Joachim (2022): Der Sachunterricht und seine Didaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kalcsics, Katharina; Moser, Anne-Seline & Stirnimann, Alice (2016): „Es ist sehr wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler sich selbst kennen lernen ...“ – die Auswahl von Sachunterrichtsthemen durch Studierende. In: Giest, H.; Goll, T. & Hartinger, A. (Hrsg.) (2016): Sachunterricht – zwischen Kompetenzorientierung, Persönlichkeitsentwicklung, Lebenswelt und Fachbezug. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 124–131.
- Kelle, Helga (2018): Teilnehmende Beobachtung. In: Bohnsack, R.; Geimer, A. & Meuser, M. (Hrsg.) (2018): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen: Barbara Budrich, 224–227.
- Klafki, Wolfgang (1958): Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. Die Deutsche Schule (DDS), 50 Jg., Heft 10, 450–471.
- Klafki, Wolfgang (1964): Das Problem der Didaktik. Weinheim: Beltz.
- Krapp, Andreas (1992): Konzepte und Forschungsansätze zur Analyse des Zusammenhangs von Interesse, Lernen und Leistung. In: Krapp, A. & Prenzel, M. (Hrsg.) (1992): Interesse, Lernen, Leistung: Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung. Münster: Aschendorff, 9–52.
- Kraus, Björn (2006): Lebenswelt und Lebensweltorientierung. Eine begriffliche Revision als Angebot an eine systemisch-konstruktivistische Sozialarbeitswissenschaft. Zeitschrift für Systemische Therapie und Familientherapie, 37 Jg., Heft 2, 116–129.
- Luhmann, Niklas (1986): Die Lebenswelt – nach Rücksprache mit Phänomenologen. Archiv für Rechts- und Sozialphilosophie, 72. Jg., 176–194.
- Möller, Kornelia (2001): Konstruktivistische Sichtweisen für das Lernen in der Grundschule? In: Czerwenka, K.; Nölle, K. & Roßbach, H.-G. (Hrsg.) (2001): Jahrbuch Grundschulforschung: Bd. 4. Forschungen zu Lehr- und Lernkonzepten für die Grundschule, Opladen: Leske + Budrich, 16–31.
- Pannek, Mareike; Schubert, Luisa Maria; Thomas, Sören & Lichtblau, Michael (2015): „...wenn die Kinder wirklich an einem Thema interessiert sind, dann lernen sie auch besser!“ – Einbezug kindlicher Interessen in den inklusiven Unterricht. Sonderpädagogische Förderung heute, 60. Jg., Heft 1, 24–37.

- Peschel, Markus & Mammes, Ingelore (2022): Der Sachunterricht und die Didaktik des Sachunterrichts als besondere Herausforderung für die Professionalisierung von Grundschullehrkräften. In: Mammes, I. & Rotter, C. (Hrsg.) (2022): Professionalisierung von Grundschullehrkräften: Kontext, Bedingungen und Herausforderungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 188–203.
- Richter, Dagmar (2009): Sachunterricht – Ziele und Inhalte: Ein Lehr- und Studienbuch zur Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schroeder, René (2019). Lebensweltorientierung im inklusiven Sachunterricht – Widersprüche in Theorie und Praxis. GDSU-Journal, Heft 9, 118–138.
- Schütz, Alfred & Luckmann, Thomas (2003): Strukturen der Lebenswelt. Konstanz: UTB.
- Schwier, Volker & Jablonski, Maik (2002): Legowelten und Lebenswelten – warum der Sachunterricht heimatlos sein sollte. In: Engelhardt, W. & Stoltenberg, U. (Hrsg.) (2002): Die Welt zur Heimat machen? Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Seitz, Simone (2020): Dimensionen inklusiver Didaktik – Personalität, Sozialität und Komplexität. Zeitschrift für Inklusion, 15. Jg, Heft 2.
- Wegener-Spöhring, Gisela (2000): Lebensweltliche Kinderinteressen im Sachunterricht – ein qualitatives Forschungsprojekt. In: Jaumann-Graumann, O. & Köhnlein, W. (Hrsg.) (2000): Lehrerprofessionalität – Lehrerprofessionalisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 326–336.
- Wegener-Spöhring, Gisela (2011): Aufmüpfigkeit und Freude unerwünscht – Lebensweltliche Kinderinteressen im Sachunterricht. In Klaas, M.; Flügel, A.; Hoffmann, R. & Bernasconi, B. (Hrsg.) (2011): Kinderkultur(en). Wiesbaden: Springer VS, 183–204.

Autorin

Ernst, Joana,
Wissenschaftliche Mitarbeiterin der Fakultät für Erziehungswissenschaft
an der Universität Bielefeld,
ORCID: 0009-0006-9775-2939

Cornelia Gar, Julia Kantreiter und Katrin Lohrmann

Bedürfnisunterstützung im Unterricht – ein variablen- sowie personenzentrierter Zugang

Abstract

Nach der Selbstbestimmungstheorie (SDT) fördern Lehrkräfte das Erleben von Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit bei ihren Schüler*innen, wenn ihr Unterricht durch Autonomieunterstützung, Struktur und Involvement geprägt ist. Dieser Beitrag untersucht im Kontext des Mathematikunterrichts, ob Grundschüler*innen diese drei Dimensionen als empirisch trennbare Konstrukte wahrnehmen und ob sich entsprechende Schüler*innen-Profile identifizieren lassen. Analysiert werden Querschnittsdaten von 443 Grundschüler*innen. Konfirmatorische Faktorenanalysen stützen ein 3-Faktor-Modell der Bedürfnisunterstützung. Eine latente Profilanalyse identifiziert drei Schüler*innen-Profile, die die theoriebasierte Wechselwirkung der Dimensionen abbilden. 23 % der Grundschüler*innen erleben den Mathematikunterricht als hoch bis sehr hoch bedürfnisunterstützend. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass Lehrkräfte sowohl gezielt auf die umfassende Unterstützung aller drei psychologischen Grundbedürfnisse achten als auch für eine hohe Bedürfnisunterstützung aller Schüler*innen sensibilisiert werden sollten.

Schlüsselwörter: Selbstbestimmungstheorie, Bedürfnisunterstützung, Grundschule, Mathematikunterricht, latente Profilanalyse

1 Theoretischer und empirischer Forschungsstand

Kern der *Selbstbestimmungstheorie (SDT)* ist die Erfüllung von drei psychologischen Grundbedürfnissen: Autonomie, Kompetenz und soziale Eingebundenheit. Die Erfüllung dieser gilt als zentrale Voraussetzung für die Entwicklung von intrinsischer Motivation und Wohlbefinden (Deci & Ryan 1985; Ryan & Deci 2017).

Das Bedürfnis nach *Autonomie* bedeutet, dass Individuen ihr Verhalten selbstbestimmt erleben und ihre Handlungen an eigenen Zielen, Wünschen und Werten ausrichten. Fühlen sich Menschen in Handlungssituationen, denen sie Bedeutung beimesse, kompetent, wird ihr Bedürfnis nach *Kompetenz* erfüllt. In positiv wahrgenommenen Beziehungen zu bedeutsamen Personen wird das Bedürfnis nach *sozialer Eingebundenheit* erfüllt (ebd.).

Für die Erfüllung der drei psychologischen Grundbedürfnisse ist laut SDT der soziale Kontext ausschlaggebend (Ryan & Deci 2017). Ein *autonomieunterstützender Unterricht* umfasst drei Facetten. Dazu gehört, dass Schüler*innen *Wahlmöglichkeiten* erhalten. Diese können inhaltlich (z.B. Unterrichtsthemen, Aufgabenwahl je nach Interesse) sowie methodisch bzw. organisatorisch (z.B. Sozialform, Arbeitsmaterial, Lernort) erfolgen. Ebenfalls autonomieunterstützend ist es, wenn Lehrkräfte die *Relevanz* des Unterrichtsthemas herausstellen. Zeigen Lehrkräfte *Respekt*, indem sie Kritik zulassen und informierende, statt dominierende Sprache nutzen, trägt dies zur Autonomieunterstützung bei (Reich et al. 2023; Stroet et al. 2013).

Um das Bedürfnis von Schüler*innen nach Kompetenz zu unterstützen, ist *Struktur* im Unterricht wichtig, in welcher Schüler*innen Kontrolle über schulische Ergebnisse erleben. Dazu zählt, dass Lehrkräfte *Klarheit* schaffen, insbesondere bei Arbeitsaufträgen und Erklärungen. Auch adaptive *Anleitung* bzw. *Unterstützung* während Arbeitsphasen sowie *Ermutigung* durch die Lehrkraft können Schüler*innen helfen. Zudem trägt auch *konstruktives und informatives Feedback* der Lehrkraft zur Struktur bei; dies kann z.B. durch Formatives Assessment realisiert werden (ebd.).

Das Bedürfnis von Schüler*innen nach sozialer Eingebundenheit kann eine Lehrkraft durch fürsorglichen Einbezug, d.h. *Involvement*, unterstützen. Stellt eine Lehrkraft Involvement in der Klasse her, ist es wahrscheinlicher, dass Schüler*innen ein Gefühl der Zugehörigkeit empfinden. In einem von Involvement geprägten Unterricht zeigt die Lehrkraft *Zuneigung* und *Einfühlungsvermögen* gegenüber Schüler*innen. Zudem stellt sie *Ressourcen* (z.B. Zeit, Aufmerksamkeit) zur Verfügung und ist *verlässlich*. All dies sind Möglichkeiten der Lehrkraft, positive Beziehungen mit der Klasse zu gestalten (ebd.).

Empirische Studien im Primar- sowie Sekundarbereich zeigen: Unterricht, der sich durch Autonomieunterstützung, Struktur und Involvement auszeichnet,

hängt mit der Erfüllung der psychologischen Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit positiv zusammen (Hartinger 2005; Jang et al., 2010; Reich et al. 2023). Im Rahmen der SDT wird eine Wechselwirkung dieser drei Dimensionen von Bedürfnisunterstützung postuliert (Deci & Ryan 1985; Hornstra et al. 2021): Ist einem*r Schüler*in z.B. die Aufgabenstellung in Bezug auf einen zu bearbeitenden Text unklar (Mangel an Struktur), ist es unerheblich, ob diese*r zwischen unterschiedlichen Texten auswählen kann (Wahlmöglichkeit im Sinne der Autonomieunterstützung). Diese aus SDT-Theorie heraus postulierte Wechselwirkung der drei Dimensionen von Bedürfnisunterstützung wurde in einzelnen Studien auch empirisch gezeigt, wobei der Fokus bislang auf Autonomieunterstützung und Struktur lag und sich die Untersuchungen fast ausschließlich auf die Sekundarstufe beschränken. Korrelationsanalysen weisen signifikante Effekte von $r = .60$ (Hospel & Galand, 2016; Jang et al., 2010) auf und auch bei Olivier et al. (2021) zeigen sich signifikante positive Korrelationen im Strukturgleichungsmodell zwischen allen drei Dimensionen. Profil- bzw. Clusteranalysen zeigen eine niedrige, moderate sowie hohe Ausprägung dieser Dimensionen, was auf die Wechselwirkung dieser hindeutet (Hornstra et al. 2021; Vansteenkiste et al. 2012). Diese Ergebnisse geben Hinweise darauf, dass Schüler*innen ähnliche Unterstützungs niveaus für jede der drei Dimensionen wahrnehmen.

2 Forschungsdesiderata und Forschungsfragen

Die vorgestellten Forschungsbefunde adressieren überwiegend die Wechselwirkung der Dimensionen der wahrgenommenen Autonomieunterstützung und Struktur (Hospel & Galand 2016; Jang & Reeve 2010; Vansteenkiste et al. 2012). Die Rolle des wahrgenommenen Involvements wird bisher lediglich punktuell berücksichtigt (Olivier et al. 2021; Reich et al. 2023). Darüber hinaus mangelt es an Studien, welche alle drei Dimensionen von Bedürfnisunterstützung gleichzeitig berücksichtigen (Ausnahme: Hornstra et al. 2021; Olivier et al. 2021) und nicht in Form separater Analysen. Überdies beschränkt sich der Großteil der Untersuchungen auf Schüler*innen der Sekundarstufe (Ausnahme: Hartinger 2005; Reich et al. 2023). Daher bedarf es weiterer Forschung, inwieweit die bisherigen Befunde auf Grundschüler*innen übertragen werden können.

Die Forschungsfragen des Beitrages sollen mit Hilfe eines variablen- sowie eines personenzentrierten Zugangs beantwortet werden:

1. Nehmen Grundschüler*innen Autonomieunterstützung, Struktur sowie Involvement im Unterricht als drei empirisch trennbare Dimensionen von Bedürfnisunterstützung wahr?
2. Lassen sich latente Profile von Grundschüler*innen hinsichtlich der im Unterricht wahrgenommenen Autonomieunterstützung, Struktur sowie des wahrgenommenen Involvements identifizieren?

3 Methode

3.1 Beschreibung des Erhebungssettings und der Stichprobe

Die Datengrundlage bildet eine Teilstichprobe aus 10 Grundschulen, welche an dem von der Robert Bosch Stiftung geförderten Forschungsprojekt *BASiS* (**B**eziehungsgestaltung, **A**utonomie und **s**oziale Eingebundenheit **i**n der **S**chule)¹ teilgenommen haben. Die Querschnittserhebung mit Paper-and-Pencil-Fragebögen wurde im Schuljahr 2021/2022 in sechs Bundesländern durchgeführt. Befragt wurden $N = 443$ Grundschüler*innen (49 % Mädchen; $M_{\text{Alter}} = 9$ Jahre; $SD = 1$ Monat) der dritten und vierten Jahrgangsstufe. Die projektbedingte Stichprobe setzt sich aus Klassen von Preisträgerschulen des Deutschen Schulpreises ($n = 219$) sowie aus Klassen von Nicht-Preisträger-Grundschulen ($n = 224$) zusammen.

3.2 Beschreibung der Instrumente

Zur Erfassung der drei Dimensionen von Bedürfnisunterstützung wurden, sofern möglich, bestehende Instrumente altersadaptiert eingesetzt und u. a. aus projektspezifischen Gründen auf das Kernfach Mathematik bezogen. Die aus der Perspektive der Grundschüler*innen formulierten Items wurden auf einer fünfstufigen Likertskala beantwortet.

Die Erfassung der wahrgenommenen Autonomieunterstützung erfolgte nach Admiraal et al. (2019). In Anlehnung an Stroet et al. (2013) werden hierbei die drei Facetten Wahlmöglichkeiten, Relevanz, Zeigen von Respekt über das Zulassen von Kritik und über die Verwendung einer informierenden Sprache mit je einem Item abgebildet. Für die wahrgenommene Struktur wurden Instrumente von von Admiraal et al. (2019) sowie Thiel et al. (2013) eingesetzt. Die Items bilden hierbei die für Strukturgebung relevanten Facetten Klarheit und Anleitung bzw. Unterstützung ab (Stroet et al. 2013). Das wahrgenommene Involvement wurde in Anlehnung an Torsheim et al. (2000) erfasst und bil-

¹ Vorliegender Artikel bezieht sich auf eine BASiS-Teilstichprobe aus Grundschulen, die hinsichtlich pädagogischer Beziehungsstrukturen untersucht wurde.

det die Facetten Zuneigung, Einfühlungsvermögen, Verfügbarkeit sowie das Bereitstellen von Ressourcen ab (Stroet et al. 2013). Die zugehörigen Skalen- und Reliabilitätswerte sowie Beispielitems können Tab. 1 entnommen werden (weitere Beispielitems: Reich et al. 2023). Die Reliabilitäten aller Skalen sind angesichts der genannten Adaptionen als akzeptabel bis zufriedenstellend einzurordnen (Nunnally & Bernstein 1994).

Tab. 1: Deskriptive Statistiken, Reliabilitäten und Beispielitems der Skalen zur von Grundschüler*innen wahrgenommenen Bedürfnisunterstützung im Mathematikunterricht

Skala	M (SD)	Σ Items	ω	Beispielitem
Autonomie-unterstützung	3.20 (0.53)	4	.54	<i>Ich kann wählen, ob ich alleine oder mit jemand zusammen arbeiten möchte.</i>
Struktur	4.03 (0.64)	4	.62	<i>Mein Lehrer¹ erklärt mir etwas so lange, bis ich es verstanden habe.</i>
Involvement	4.27 (0.66)	4	.72	<i>Mein Lehrer¹ ist freundlich zu mir.</i>

Anmerkungen: N = 443, M: Skalenmittelwert, SD: Skalenstandardabweichung. Die theoretische Spannweite der verwendeten Skalen beträgt 1–5. Als Reliabilitätsmaß wird McDonalds Omega verwendet (Hayes & Coutts 2020).¹ Die Ansprache der Lehrkraft in den Fragebögen orientierte sich am Geschlecht der Lehrkraft und der Bezug zum Mathematikunterricht erfolgte in der verbalen Instruktion.

3.3 Analyseverfahren

Die deskriptiven sowie inferenzstatistischen Verfahren zur Ermittlung der Faktorenstruktur wurden mit RStudio durchgeführt (Version 4.4.2). Die Berechnung der latenten Profilanalysen erfolgten unter Verwendung von Mplus (Version 8.10). Die geschachtelte Datenstruktur wurde im Rahmen der Profilanalysen berücksichtigt (Muthén & Muthén 1998–2017). Fehlende Werte (<2.0%) zeigen keinerlei Muster (R-Package naniar) und wurden deshalb als missing at random eingestuft sowie mittels des Full-Information-Maximum-Likelihood-Verfahrens (FIML) geschätzt.

4 Ergebnisse

4.1 Dimensionen wahrgenommener Bedürfnisunterstützung

Die konfirmatorischen Faktorenanalysen zeigen für das 3-Faktor-Modell eine signifikant bessere Modellgüte als für das 1-Faktor-Modell. Das 3-Faktor-

Modell wurde aufgrund der Sparsamkeit gegenüber dem 3-Faktor-Modell mit zusätzlichem Faktor zweiter Ordnung bevorzugt (Tab. 2; Geiser 2010). Die Fit-Indizes des 3-Faktor-Modells lassen auf eine gute Passung der internen Struktur des Modells schließen (Tab. 2). Ein möglicher Grund für die Diskrepanz zwischen den als gut einzustufenden Fit-Indizes des CFA-Modells und den akzeptablen McDonald's-Omega-Kennwerten der Skalen Autonomieunterstützung und Struktur liegt in ihrer begrenzten Operationalisierung. Die Erfassung der Facetten mit teilweise nur je einem Item führte zu sehr heterogenen Itemformulierungen (Stanley & Edwards 2016).

Tab. 2: Güte des postulierten 3-Faktor-Modells im Vergleich zum 1-Faktor-Modell zur Struktur der von Grundschüler*innen wahrgenommenen Bedürfnisunterstützung im Mathematikunterricht

Modell	df	χ^2	CFI	RMSEA	90% K.I. RMSEA	SRMR
3-Faktor-Modell	33	54.30*	.97	.038	.018 .056	.03
1-Faktor-Modell	54	124.55***	.91	.055	.043 .068	.04

Anmerkungen: N = 443, df: Anzahl Freiheitsgrade, χ^2 : Chi-Quadrat Teststatistik, CFI: Comparative Fit Index, RMSEA: Root Mean Square Error of Approximation, K.I.: Konfidenzintervall, SRMR: Standardized Root Mean Square Residual, * $p < .05$, *** $p < .001$. Mathematisch bedingt sind die Fit-Indizes des 3-Faktor-Modells mit bzw. ohne Faktor zweiter Ordnung identisch (Geiser 2010).

Die wahrgenommene Autonomieunterstützung, Struktur sowie das wahrgenommene Involvement von Grundschüler*innen lassen sich also konfirmatorisch trennen (Tab. 1, Abb. 1), wie in Fragestellung 1 formuliert.

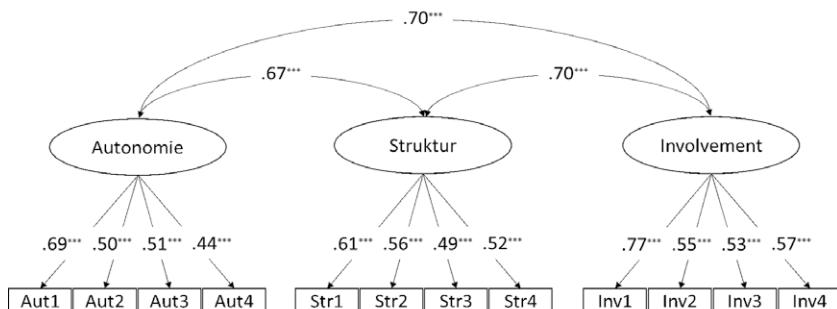


Abb. 1: Konfirmatorische Struktur des 3-Faktor-Modells der von Grundschüler*innen wahrgenommenen Bedürfnisunterstützung im Mathematikunterricht. Dargestellt sind die standardisierten Koeffizienten.

Anmerkungen: N = 443, ($\chi^2(33) = 54.30^*$, CFI = .97, RMSEA = .038, [95% KI = .018; .056], SRMR = .03), * $p < .05$; *** $p < .001$.

4.2 Grundschüler*innen-Profile von Bedürfnisunterstützung

Für die Profilanalysen erweist sich unter Berücksichtigung statistischer Fit-Indizes das Modell mit 3 Profilen als bestes Modell (Tab. 3): Der AIC- sowie SABIC-Wert fällt im Vergleich zum 1- sowie 2-Profil-Modell niedriger aus, der BIC-Wert ist beim 3-Profil-Modell am niedrigsten. Der VLMR-Test für genestete Modelle zeigt ausschließlich bei der 2- und 3- Profillösung ein signifikantes Testergebnis. Die Entropie, welche als Durchschnittswert der posterioren Klassifikationswahrscheinlichkeit interpretiert werden kann, liegt bei dem 3-Profil-Modell über dem Grenzwert von .60 (Jung & Wickrama 2008). Die Profilgröße des kleinsten Profils ist für das 3-Profil-Modell mit $n = 102$ als gut interpretierbar einzustufen. Die durchschnittliche latente Klassifikationswahrscheinlichkeit für die wahrscheinlichste Profilzugehörigkeit der Grundschüler*innen betragen für Profil 1, 2 und 3 .83, .89 sowie .86.

Tab. 3: Fit-Werte der 1- bis 5-Profillösung zur Identifikation von Profilen zur von Grundschüler*innen wahrgenommenen Bedürfnisunterstützung im Mathematikunterricht

Anzahl Profile	AIC	BIC	SABIC	VLMR	Entropie	$N_{\text{kleinstes Profil}}$
1	2916.09	2940.65	2921.61	-	-	443
2	2553.53	2606.75	2565.49	63.22*	.75	193
3	2460.25	2542.12	2478.65	63.41*	.69	102
4	2448.41	2558.94	2473.25	35.18	.72	44
5	2436.04	2575.23	2467.33	52.81	.72	35

Anmerkungen: $N = 443$, AIC: Akaike Information Criterion, BIC: Bayesian Information Criterion, SABIC: Sample Size Adjusted BIC, VLMR: Vuong-Lo-Mendell-Rubin, * $p < .05$.

Die Mittelwerte der drei latenten Profile von Grundschüler*innen hinsichtlich der im Mathematikunterricht wahrgenommenen Autonomieunterstützung, Struktur und des wahrgenommenen Involvements durch die Lehrkraft sind in Abb. 2 dargestellt. Das erste Profil weist niedrige bis moderate Mittelwerte für Autonomieunterstützung ($M = 2.54$), Struktur ($M = 3.56$) und Involvement ($M = 3.44$) auf und wird als *Profil mit niedriger bis moderater Bedürfnisunterstützung* bezeichnet. Für das zweite Profil liegen die Durchschnittswerte für Autonomieunterstützung ($M = 3.29$), Struktur ($M = 4.21$) und Involvement ($M = 4.27$) im moderaten bis erhöhten Bereich, weshalb dies als *Profil mit moderater bis hoher Bedürfnisunterstützung* bezeichnet wird. Das dritte Profil weist hohe bis sehr hohe Mittelwerte für Autonomieunterstützung ($M = 3.96$), Struktur ($M = 4.67$) und Involvement ($M = 4.88$) auf und wird als *Profil mit hoher bis sehr hoher Bedürfnisunterstützung* benannt.

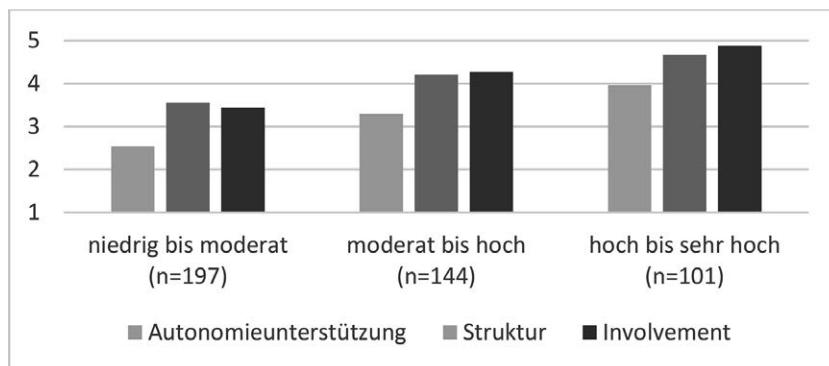


Abb. 2: 3-Profil-Modell der von Grundschüler*innen wahrgenommenen Bedürfnisunterstützung im Mathematikunterricht. Dargestellt sind die Mittelwerte.

Anmerkungen: N= 443, die theoretische Spannweite der verwendeten Skalen beträgt 1-5.

Im Profil der niedrigen bis moderaten wahrgenommenen Bedürfnisunterstützung im Mathematikunterricht sind 44 % und damit der größte Anteil an Grundschüler*innen vertreten. Dem Profil mit moderater bis hoher wahrgenommenen Bedürfnisunterstützung im Mathematikunterricht gehören 33 % der Grundschüler*innen an. Dem Profil der hohen bis sehr hohen wahrgenommenen Bedürfnisunterstützung im Mathematikunterricht sind 23 % und damit der kleinste Teil der befragten Grundschüler*innen zugehörig.

In Bezug auf Fragestellung 2 zeigen die Mittelwerte der identifizierten Profile, dass Grundschüler*innen v. a. die Ausprägung der Unterstützungsdimensionen Struktur und Involvement in Abhängigkeit der jeweils anderen Dimension wahrzunehmen scheinen; dies gilt grundsätzlich auch für die wahrgenommene Autonomieunterstützung, wenn auch auf niedrigerem Niveau.

5 Diskussion

5.1 Zusammenfassung der Ergebnisse und Einordnung in den Forschungsstand

Das zur Beantwortung von Fragestellung 1 aus konfirmatorischen Faktorenanalysen resultierende 3-Faktor-Modell lässt sich in den bisherigen Forschungsstand einordnen (Olivier et al. 2021; Reich et al. 2023). Dies gilt sowohl für die empirische Trennbarkeit der latenten Variablen (Autonomieunterstützung, Struktur, Involvement) als auch für die Altersgruppe von Grundschüler*innen. Die für Fragestellung 2 angeführten Ergebnisse der latenten Profilanalyse sind sowohl in Hinblick auf deren Ausprägung zwischen (3 Profile)

als auch innerhalb (vergleichbar hohe Ausprägung der drei Dimensionen) der Profile anschlussfähig an die bisherige empirische Befundlage (Hornstra et al. 2021; Vansteenkiste et al. 2012). Daraus lässt sich schließen, dass Grundschüler*innen die Bedürfnisunterstützung im Unterricht ähnlich wahrnehmen wie Schüler*innen der Sekundarstufe.

5.2 Limitationen

In der vorliegenden Untersuchung konnten aufgrund des Erhebungssettings die drei Skalen bzw. latenten Variablen nicht in der theoretisch postulierten Detailliertheit operationalisiert werden. Dies gilt insbesondere für die Skala Struktur, welche die Facetten Ermutigung und Feedback nicht beinhaltet. Auch die lediglich akzeptablen Skalenreliabilitäten gehen vermutlich auf die geringe Itemanzahl und die damit verbundenen heterogenen sowie adaptierten Formulierungen zurück. Dass Reliabilitätskoeffizienten im Bereich um .50 im Rahmen erster Skalenversionen als vorläufig akzeptabel gelten, wird in der Forschung diskutiert (Nunnally & Bernstein 1994, Stanley & Edwards 2016). Ebenso konnte die Faktorenstruktur hinsichtlich der Facetten von Bedürfnisunterstützung aufgrund der geringen Itemanzahl nicht vollständig abgebildet werden, was vermutlich ein Grund für die niedrigen Faktorladungen ist. Zukünftige Studien sollten daher darauf achten, mit einem größerem Itempool die Konstrukte in ihrer Breite zu erfassen. Zudem ist der Entropie-Wert des latenten 3-Profil-Modells an der unteren Grenze der Akzeptanz, weshalb diese Profilstruktur in weiteren Studien zu analysieren ist.

5.3 Implikationen

Die Ergebnisse des variablen- sowie personenzentrierten Zugangs stützen die theoretisch postulierte Annahme der Wechselseitigkeit der drei Dimensionen von Bedürfnisunterstützung. Zukünftige Interventionen sollten die Dimensionen daher nicht isoliert behandeln, sondern vielmehr deren Zusammenwirken berücksichtigen. Der vergleichsweise geringe Stichprobenumfang des Profils hohe bis sehr hohe Bedürfnisunterstützung verdeutlicht, dass ein hoch ausgeprägter bedürfnisunterstützender Unterrichtsstil von Grundschüler*innen weniger oft wahrgenommen wird. Wichtig wäre daher, Lehrkräfte hierfür zu sensibilisieren, um allen Schüler*innen ein möglichst hohes Maß an Bedürfnisunterstützung zu bieten und damit zur Erfüllung ihrer psychologischen Grundbedürfnisse beizutragen.

5.4 Ausblick

Zukünftige Studien sollten die drei Dimensionen von Bedürfnisunterstützung in ihrer Breite erfassen, um die theoretisch postulierten Facetten (Stroet et al.

2013) zu berücksichtigen. Die Wechselseitigkeit von Bedürfnisunterstützung wurde im vorliegenden Beitrag im Mathematikunterricht untersucht. Noch zu prüfen ist, ob die gewonnenen Ergebnisse fachübergreifend bzw. für andere Fächer zutreffen. Infolgedessen könnten weitere Bezugsnotwendigkeiten in den Fokus rücken. Die Untersuchung der latenten Profile sollte in einem Längsschnittdesign analysiert werden, um die Stabilität der identifizierten Profile von Bedürfnisunterstützung zu überprüfen. Zudem könnten für dieses Forschungsfeld Merkmale der Heterogenität von Schüler*innen (z. B. Geschlecht, Migrationshintergrund, Leistung) relevant sein, die in weiterführenden Analysen berücksichtigt werden sollten.

Literatur

- Admiraal, Wilfried; Nieuwenhuis, Gera; Kooij, Yvette; Dijkstra, Tineke & Cloosterman, Ingrid (2019): Perceived autonomy support in primary education in the Netherlands: Differences between teachers and their students. *World Journal of Education*, 9. Jg., Heft 4, 1–12.
- Deci, Edward L. & Ryan, Richard M. (1985): Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Springer.
- Geiser, Christian (2010): Datenanalyse mit Mplus. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hartinger, Andreas (2005): Verschiedene Formen der Öffnung von Unterricht und ihre Auswirkung auf das Selbstbestimmungsempfinden von Grundschulkindern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51. Jg., Heft 3, 397–414.
- Hayes, Andrew F. & Coutts, Jacob J. (2020): Use Omega Rather than Cronbach's Alpha for Estimating Reliability. But.... *Communication Methods and Measures*, 14. Jg., Heft 1, 1–24.
- Hornstra, Lisette; Stroet, Kim; van Eijden, Eva; Goudsblom, Jeannette & Roskamp, Claire (2018): Teacher expectation effects on need supportive teaching, student motivation, and engagement: a self determination perspective. *Educational Research and Evaluation*, 24. Jg., Heft 3–5, 324–345.
- Hornstra, Lisette; Stroet, Kim & Weijers, Desirée (2021): Profiles of teachers' need-support: How do autonomy support, structure, and involvement cohere and predict motivation and learning outcomes? *Teaching and Teacher Education*, 99. Jg., 103257.
- Hospel, Virginie & Galand, Benoit (2016): Are both classroom autonomy support and structure equally important for students' engagement? A multilevel analysis. *Learning and Instruction*, 41. Jg., 1–10.
- Jang, Hyungshim; Kim, Eun J. & Reeve, Johnmarshall (2016): Why students become more engaged or more disengaged during the semester: A self-determination theory dual-process model. *Learning and Instruction*, 43. Jg., 27–38.
- Jang, Hyungshim; Reeve, Johnmarshall & Deci, Edward L. (2010): Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102. Jg., Heft 3, 588–600.
- Jung, Tony & Wickrama, K. A. S. (2008): An introduction to latent class growth analysis and growth mixture modeling. *Social and Personality Psychology Compass*, 2. Jg., Heft 1, 302–317.
- Muthén, Linda K. & Muthén, Bengt O. (1998-2017): Mplus User's Guide. Los Angeles: Muthén & Muthén.
- Nunnally, Jum C., & Bernstein, Ira H. (1994). *Psychometric theory*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Olivier, Elizabeth; Galand, Benoit; Morin, Alexandre J. S. & Hospel, Virginie (2021): Need-supportive teaching and student engagement in the classroom: Comparing the additive, synergistic, and global contributions. *Learning and Instruction*, 71. Jg., 101389.

- Reich, Cornelia; Markus, Stefan & Lohrmann, Katrin (2023): Die Bedeutung von Unterrichtsgestaltung und Bedürfniserfüllung für das fachbezogene Interesse von Grundschülerinnen und Grundschülern. Zeitschrift für Grundschulforschung, 16. Jg., 215–233.
- Ryan, Richard M. & Deci, Edward L. (2017): Self-determination theory: basic psychological needs in motivation, development, and wellness. New York: Guilford.
- Stanley, Leanne M. & Edwards, Michael C. (2016): Reliability and model fit. Educational and Psychological Measurement. 76. Jg., Heft 6, 976–985.
- Stroet, Kim; Opdenakker, Marie-Christine & Minnaert, Alexander (2013): Effects of need supportive teaching on early adolescents' motivation and engagement: A review of the literature. Educational Research Review, 9. Jg., 65–87.
- Thiel, Felicitas; Ophardt, Dietmut & Piwowar, Valentina (2013): Kompetenzen des Klassenmanagements (KODEK). Abschlussbericht des Projekts.
- Torsheim, Torbjørn; Samdal, Oddrun; Rasmussen, Mette; Freeman, John; Griebler, Robert & Dür, Wolfgang (2012): Cross-national measurement invariance of the teacher and classmate support scale. Social indicators research, 105. Jg., Heft 1, 145–160.
- Vansteenkiste, Maarten; Sierens, Eline; Goossens, Luc; Soenens, Bart; Dochy, Filip; Mouratidis, Athanasios; Aelterman, Nathalie; Haerens, Leen & Beyers, Wim (2012): Identifying configurations of perceived teacher autonomy support and structure: Associations with self-regulated learning, motivation and problem behavior. Learning and Instruction, 6. Jg., 431–439.

Autorinnen

Gar, Cornelia, Wissenschaftliche Mitarbeiterin
am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik
der Ludwig-Maximilians-Universität München,
ORCID: 0000-0003-1991-4438

Kantreiter, Julia, Dr., Akademische Rätin
am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik
der Ludwig-Maximilians-Universität München,
ORCID: 0000-0001-9202-3004

Lohrmann, Katrin, Prof. Dr.,
Inhaberin des Lehrstuhls für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik
der Ludwig-Maximilians-Universität München,
ORCID: 0000-0003-1991-4438

*Christopher Hempel, Stefanie Gysin, Toni Simon
und Federica Valsangiacomo*

Fächer- und perspektivenübergreifendes Lernen in der Primarstufe - übersehene Herausforderung oder ungenutzte Chance?

Abstract

Fächer- bzw. perspektivenübergreifender Unterricht soll helfen, komplexe gesellschaftliche Probleme zu adressieren und zugleich stärker an die Interessen der Schüler*innen anzuknüpfen. Dennoch bleibt er insbesondere in der Primarstufe ein Randphänomen. Dieser Beitrag untersucht aus einer theoretisch-konzeptionellen Perspektive den schulischen Ort und die didaktische Ausgestaltung fächerübergreifender Lerngelegenheiten sowie deren (inter-)disziplinäre Bezugsnotwendigkeiten. Dazu werden drei Ansätze skizziert: eine didaktische Heuristik fächerübergreifenden Unterrichts, das Konzept des transversalen Unterrichtens sowie das Prinzip der Vielperspektivität im Sachunterricht. Dabei wird deutlich, dass eine noch weiterführende theoretische Klärung und ein verstärkter wissenschaftlicher Austausch erforderlich sind. Zudem besteht ein erheblicher Bedarf an empirischer Forschung zu Bedingungen, Praxis und Wirkungen fächerübergreifenden Unterrichts. Nur durch eine fundierte wissenschaftliche Auseinandersetzung können tragfähige Konzepte für die schulische Praxis entstehen, die angesichts aktueller gesellschaftlicher und schulischer Herausforderungen dringend erforderlich sind.

Schlüsselwörter: Fächerübergreifender Unterricht; Transversales Unterrichten; Vielperspektivität; Interdisziplinarität

1 Einleitung

Schon lange werden ergänzend zum nach wie vor dominierenden Fachprinzip in der Schule Räume für fächer- bzw. perspektivenübergreifendes Lernen gefordert (Klafki 1998; Huber 2001; Dühlmeier 2014). Diese Forderung ist mit der Erwartung verbunden, dass ein solches Lernen gegenüber einer engen Orientierung an fachlichen Systematiken sowohl der Komplexität gesellschaftlicher Probleme als auch den Interessen der Schüler*innen besser gerecht wird (Reh & Caruso 2020). Trotzdem ist die Auseinandersetzung mit fächerübergreifendem Unterricht in der Grundschulpädagogik wie in der schulischen Praxis eher ein Randphänomen. Dies zeigt sich nicht zuletzt in einer oft beklagten begrifflichen Unübersichtlichkeit, die eine Verständigung erschwert. Wir nutzen die Bezeichnung „fächerübergreifend“ hier zunächst als Sammelbegriff für alle schulischen Formate, bei denen mehrere fachliche Perspektiven in die Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand einzbezogen werden. Einen Sonderfall markiert dabei der Sachunterricht, da er mit der Integration „perspektivenübergreifender“ Themenbereiche systematisch ‚fächerübergreifende‘ Lerngelegenheiten im Rahmen eines Schulfachs schafft (Flügel et al. 2024). Im Titel unseres Beitrags nutzen wir beide Begriffe, da die jeweiligen fachdidaktischen Diskurse zwar (potenziell) eng verbunden sind, oft aber (noch) nebeneinanderher geführt werden.

In der Schul- und Unterrichtsforschung stellt der fächerübergreifende Unterricht eine weitgehende Leerstelle dar: Jenseits zahlreicher unterrichtspraktischer Vorschläge (u. a. Smieja & Weyrauch 2018) werden mit wenigen Ausnahmen (u.a. Marquardt 2016) kaum (noch) theoretische oder empirische Arbeiten zum Thema veröffentlicht. Diese Defizite sind umso bemerkenswerter, als dass viele der bildungspolitisch priorisierten schulischen Querschnittsaufgaben wie z.B. Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) fächerübergreifende Herangehensweisen nahelegen (Gaubitz 2024).

In diesem Beitrag fragen wir aus einer theoretisch-konzeptionellen Perspektive nach dem schulischen Ort und der didaktischen Ausgestaltung fächer- bzw. perspektivenübergreifender Lerngelegenheiten und deren (inter-)disziplinärer ‚Bezugsnotwendigkeiten‘. Mit einer Heuristik fächerübergreifenden Unterrichts (Kap. 2), dem Konzept Transversalen Unterrichtens (TU) (Kap. 3) und dem schon erwähnten sachunterrichtsdidaktischen Prinzip der Vielperspektivität (Kap. 4) skizzieren wir Bausteine, die wir für geeignet halten, den wissenschaftlichen Diskurs um fächer- bzw. perspektivenübergreifendes Lernen weiterzu entwickeln und dringend benötigte empirische Forschung grundzulegen.

2 Eine Heuristik fächerübergreifenden Unterrichts in der Primarstufe

Schon vor mehr als 25 Jahren wurde dem fächerübergreifenden Unterricht der Status eines „bescheidenen Schattengewächses“ (Klafki 1998: 42) zugeschrieben. Es gibt keine Hinweise darauf, dass diese Einschätzung nicht mehr aktuell wäre. Sie überrascht aber angesichts des Potenzials, dass dem fächerübergreifenden Unterricht früher wie heute zugeschrieben wurde und wird: Durch das Überschreiten von (Fach-)Grenzen komplexe Probleme zu adressieren, Anschlüsse an die Interessen und Erfahrungen der Schüler*innen herzustellen und zugleich Metaperspektiven auf das schulische Lernen zu eröffnen (Moelling 2010; Caviola et al. 2011; Valsangiacomo et al. 2014; Duncker 2021). Eine Voraussetzung für eine stärkere Verankerung fächerübergreifenden Unterrichts ist neben seiner präzisen Begründung eine Klärung seiner didaktischen Grundlagen: Welche zentralen Prinzipien und didaktischen Formen kennzeichnen fächerübergreifenden Unterricht?

In diesem Kapitel wird zunächst eine Heuristik vorgeschlagen, die sich in Auseinandersetzung mit bestehenden didaktischen Konzepten auf ein Kernprinzip fächerübergreifenden Unterrichts festlegt und vier Zieldimensionen ausdifferenziert (Hempel 2025). Das Prinzip der Mehrperspektivität¹ konstituiert den fächerübergreifenden Unterricht grundlegend, der sich dann als reflektierte Relationierung von fachlichen, lebensweltlichen und gesellschaftlichen Perspektiven in Bezug auf ein komplexes Thema oder Problem versteht. In Studien zur fächerübergreifenden Unterrichtsplanung zeigt sich auch empirisch die Bearbeitung der wahrgenommenen Anforderung, solche Perspektiven miteinander in Beziehung zu setzen (Hempel 2020).

1 Die Ähnlichkeit zum sachunterrichtsdidaktischen Begriff der Vielperspektivität fällt auf. Wir versuchen mit diesem gemeinsamen Text einen Beitrag zur Verhältnisbestimmung zu leisten und letztlich auch für eine stärkere Bezugnahme der Diskurse aufeinander zu werben. In der Diskussion zum fächerübergreifenden Unterricht wird jedenfalls auch schon lange mit dem Begriff der Perspektiven (im Plural) gearbeitet (u.a. Duncker & Popp 1997).

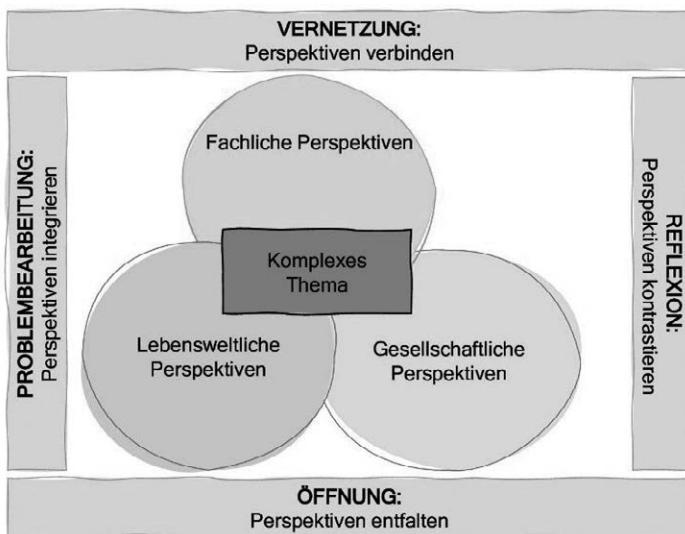


Abb. 1: Heuristik fächerübergreifenden Unterrichts.

Unterschiedliche Möglichkeiten dieser Relationierung bearbeiten unterschiedliche Zieldimensionen fächerübergreifenden Unterrichts und ermöglichen mithin didaktische Schwerpunktsetzungen (siehe – ganz ähnlich – auch das Konzept TU in Kap. 3). Diese Modi des Perspektivenbezugs – *Vernetzung*, *Problembearbeitung*, *Reflexion* und *Öffnung* – schließen sich nicht gegenseitig aus, dominieren und strukturieren aber in der Regel einen konkreten fächerübergreifenden Unterricht.

Erstens kann es darum gehen, Perspektiven miteinander zu verbinden, um Zusammenhänge sichtbar zu machen und ein tieferes Verständnis fachlicher Grundlagen zu fördern – mit dem Risiko, dass fachliche Bezüge lediglich nebeneinander gestellt werden. Zweitens können Perspektiven zur gemeinsamen Bearbeitung komplexer Probleme integriert (zusammengeführt) werden – mit dem Risiko, dass fachliche Perspektiven ‚verwässert‘ werden und nicht mehr unterscheidbar sind. Drittens lassen sich Perspektiven auch kontrastieren, um divergierende Standorte und damit verbundene Sichtweisen (fachliche, gesellschaftliche, individuelle) zu reflektieren. Hier besteht das Risiko darin, dass der konkrete Problem- und Anwendungsbezug in den Hintergrund rückt. Schließlich lässt sich viertens eine (transdisziplinäre) Entfaltung von Perspektiven fokussieren, bei der die Interessen der Lernenden im Zentrum stehen. Diese Herangehensweise eröffnet vielfältige Spielräume, läuft aber Gefahr, Fachlichkeit als solche ganz zu vernachlässigen. Die skizzierte Heuristik ist theoretisch

hergeleitet und muss auf empirischer Basis auf ihre Eignung hin geprüft und weiterentwickelt werden.

Es gibt keinen Ort schulischen Lernens, der so konstitutiv durch das Prinzip der Mehrperspektivität und die didaktische Praxis der Relationierung unterschiedlicher Perspektiven bestimmt ist, wie der fächerübergreifende Unterricht (es sein könnte). Versteht man ‚Fachlichkeit‘ als abgrenzbare Wissenspraxis (Reh 2018), dann – so ließe sich argumentieren – etabliert der fächerübergreifende Unterricht eine eigenständige Form trans- und interdisziplinär bestimmter Fachlichkeit, die nicht nur eine eigene Unterrichtsforschung, sondern auch eigene Konzepte für die Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften für einen solchen Unterricht benötigt. (Angehende) Lehrkräfte brauchen Gelegenheiten zur Entwicklung einer fächerübergreifenden Perspektivierungs-, Inszenierungs- und Deutungskompetenz als Fähigkeit, unter Bezugnahme auf übergeordnete Bildungsziele fachliche, lebensweltliche und gesellschaftliche Perspektiven in ein Verhältnis zu setzen und sie auf ein Thema bzw. ein Problem zu beziehen; entsprechende Lernprozesse von Schüler*innen anzubahnen bzw. solche fächerübergreifenden Lehr- und Lernprozesse zu analysieren und zu reflektieren (Hempel 2025).

Anregende Überlegungen dazu wurden im Kontext der Neugestaltung der Primarstufe (Zyklus 1) in der Schweiz entwickelt, bei der auch das fächerübergreifende Lernen im „Transversalen Unterricht“ konzeptionell gestärkt worden ist.

3 Fächerübergreifender Unterricht im Zyklus 1 – Das Transversale Unterrichten

Das Transversale Unterrichten (TU) ist eine Form der Unterrichtsgestaltung, die den Einbezug mehrerer Fachbereiche – im Schweizer Schulkontext gängige Bezeichnung für die in Deutschland sogenannten „Fächer“ – vorsieht und den Anforderungen und Kompetenzen der verschiedenen Stufen der Schweizer Volksschule Rechnung trägt. TU ist daher in erster Linie stufenübergreifend zu verstehen (Valsangiacomo & Künzli i.E.). Das TU und dessen Systematik zeigen auf, wie Fachbereiche sinnvoll miteinander verknüpft werden und welche fachlichen und überfachlichen Kompetenzen nur oder insbesondere durch die Verbindung von mindestens zwei Fachbereichen bearbeitet werden können. Hinsichtlich der angestrebten Kompetenzen und der Art der Fachbereichskombination lassen sich vier unterschiedliche Typen von TU unterscheiden, die die Systematik des TU ausmachen: Win-Win, Fachkonzept, Fragestellung, Urteilsbildung (Valsangiacomo et al. 2014).

Beim Typ *Win-Win* geht es darum, die Inhalte unterschiedlicher Fachbereiche im Unterricht so aufeinander zu beziehen, dass in den beiden Fachbereichen

fachliche Kompetenzen erarbeitet werden und beide Fachbereiche vom Wissens- und Kompetenzaufbau im jeweils anderen Fachbereich profitieren können: Durch den Einbezug eines zusätzlichen Fachbereichs erhöht sich der Erkenntnisgewinn in beiden der beteiligten Fachbereiche. Ziel ist somit ein vertiefter Wissensaufbau, der das Vernetzen von verschiedenen fachlichen Inhalten bereits anbahnt.

Im Typ *Fachkonzept* werden die Fachbereiche so miteinander verbunden bzw. gegeneinander kontrastiert, dass sowohl die Grenzen als auch die Möglichkeiten und die Spezifika der beiden Fachbereiche thematisiert werden. Durch diese Fachbereichskombination wird eine Metaebene zu den involvierten Fachbereichen eingenommen: Die involvierten Fachbereiche werden reflektiert. Dabei werden die spezifischen fachlichen Perspektiven auf die Welt erkannt. Denn jeder Fachbereich verfügt über spezifische fachliche Denk- und Arbeitsweisen, Grundbegriffe, Methoden, Argumentationsweisen und Wahrheitskriterien.

Diese beiden Typen bzw. Fachbereichskombinationen „Win-Win“ und „Fachkonzept“ legen den Schwerpunkt insbesondere auf die fachliche Schärfung und Kontrastierung der Fachbereiche. Die beiden folgenden Typen „Fragestellung“ und „Urteilsbildung“ fokussieren auf die Förderung überfachlicher Kompetenzen bzw. Bildungsziele, setzen aber fachliche Kompetenzen voraus. Beim Typ *Fragestellung* werden Fachbereiche so aufeinander bezogen, dass sie zu einem besseren und umfassenderen Verständnis eines komplexen Problems oder einer komplexen Fragestellung, die aus der Perspektive eines Fachbereichs nicht umfassend bearbeitet werden kann, beitragen und deren Beantwortung ermöglichen. Dieser Typ betrachtet komplexe Problem- und Fragestellungen sachlich fundiert und mehrperspektivisch: Unterschiedliche Fachbereiche werden einbezogen und Zusammenhänge zwischen den fachlichen Inhalten werden im Hinblick auf die Beantwortung der Fragestellung zu einem Ganzen zusammengeführt.

Im Typ *Urteilsbildung* werden Fachbereiche so miteinander kombiniert, dass dies ein sachlich fundiertes Urteil über komplexe Probleme oder Fragestellungen ermöglicht. Durch den Einbezug mehrerer Fachbereiche werden die Auswirkungen des eigenen Handelns und der eigenen Entscheidungen abgeschätzt und somit die Einsicht in die Mitverantwortung gegenüber den Anderen gefördert.

Während beim Typ *Fragestellung* darum geht, durch die Verknüpfung mehrerer Fachbereiche ein vertieftes und umfassendes Verständnis eines komplexen Problems zu gewinnen, ohne dabei eine Wertung vorzunehmen (z.B. „Wie wäre es, wenn alle Wälder gerodet werden?“), steht beim Typ *Urteilsbildung* die reflektierte Beurteilung solcher Probleme im Mittelpunkt (z.B. „Unter welchen Umständen sollten deiner Meinung nach Wälder gerodet werden?“).

Letzterer zielt darauf ab, auf Grundlage mehrperspektivischer Analysen ein sachlich fundiertes Urteil zu fällen und die Konsequenzen des eigenen Handelns im gesellschaftlichen Kontext abzuschätzen.

Die Bearbeitung von Bildungsanliegen bei jungen Menschen durch TU ist stufenübergreifend zu verstehen. Doch was bedeutet dies für den Zyklus 1?² Die im Deutschschweizer Lehrplan 21 angelegte Zusammenführung von Kindergarten und Primarstufe als Zyklus 1 ermöglicht eine gemeinsame pädagogische Betrachtung dieser beiden Bildungsstufen, die traditionell unterschiedliche methodisch-didaktische Ansätze und Begrifflichkeiten aufweisen. Vor diesem Hintergrund wurde am Institut Kindergarten-/Unterstufe der PH der FHNW das Rahmenmodell EULE[®] entwickelt. Es dient als Rahmenmodell für eine pädagogische Konzeption, welche die Unterschiede und Potenziale von Kindergarten und Primarschule systematisch verbindet und so ein gemeinsames Unterrichtsverständnis ermöglicht, das den spezifischen Anforderungen und Bildungszielen des Zyklus 1 gerecht wird. Das Modell basiert auf den drei Unterrichtsgrundarrangements „Eigenzeit“, „Lebens- und Erfahrungsraum“ und „Unterrichtsumgebung“ (Künzli & de Sterke 2021; Gysin et al. 2024). Aus der Perspektive des TU sind die beiden Unterrichtsgrundarrangements „Eigenzeit“ und „Unterrichtsumgebung“ von besonderer Relevanz. Während sich die Eigenzeit auf die freien, spielerischen und ergebnisoffenen Lern- und Bildungsangebote, die den Kindern Raum für eigenaktives und selbstbestimmtes Lernen bieten, und damit auf die Bildungsarbeit des Kindergartens bezieht, fokussiert die Unterrichtsumgebung auf die strukturierten Lerneinheiten mit klaren Lernzielen und damit auf die systematische Kompetenzförderung der Primarschule (ebd.).

Das Konzept des TU fügt sich in diese Konzeption ein, indem es Möglichkeiten aufzeigt, wie Fachbereiche im Zyklus 1 miteinander verbunden werden können. Es werden dabei zwei Formen von TU unterschieden: das inzidentelle sowie das intentionale Transversale Unterrichten.

Inzidentelles Transversales Unterrichten: Aus dem freien Tätigsein der Kinder in der Eigenzeit werden potenziell transversale Momente und Aspekte erkannt und aufgegriffen. Die Lehrperson interpretiert diese unter fachlichen Perspektiven und nutzt die sich ergebenden fachlichen Verbindungen für die Lern- und Bildungsprozesse der Kinder. Dies geschieht durch Beobachtung, gezielte Fragen und die Erweiterung der Handlungen der Kinder.

2 Im Volksschulsystem der Schweiz ist der Zyklus 1 der erste von drei Bildungszyklen der obligatorischen Schule. Er umfasst den Kindergarten sowie die ersten beiden Jahre der Primarschule und richtet sich an Kinder im Alter von etwa 4 bis 8 Jahren. Ziel des Zyklus 1 ist es, den Übergang vom sogenannten ‚spielerischen Lernen‘ im Kindergarten zum schulischen Lernen in der Primarschule fließend zu gestalten und die Kinder ganzheitlich in ihrer sozialen, emotionalen, kognitiven und motorischen Entwicklung zu fördern (D-EDK 2016).

Intentionales Transversales Unterrichten: Die Lehrperson plant in der Unterrichtsumgebung bewusst und systematisch die Verbindung von mindestens zwei Fachbereichen anhand einer übergeordneten Fragestellung oder eines komplexen Themas. Dies geschieht durch strukturierte Lerneinheiten mit klaren Lernzielen und Aufgaben.

Die Integration von TU im Zyklus 1 verdeutlicht, wie sich freies, spielerisches Lernen und systematischer Kompetenzaufbau gegenseitig ergänzen können. Gleichzeitig wird deutlich, dass TU für Generalist*innen – aber auch für Fachlehrpersonen – mit spezifischen Herausforderungen verbunden ist (Künzli David & de Sterke 2021; Moegling 2014). Ein transversaler Ansatz ersetzt die Fachlichkeit nicht, sondern bedingt und vertieft sie, weshalb fundierte fachwissenschaftliche und fachdidaktische Kompetenzen der Lehrpersonen auch für TU unerlässlich sind. Lehrpersonen im Zyklus 1 müssen imstande sein, ihre Fachkompetenz zu reflektieren und diese Perspektiven sowohl innerhalb als auch außerhalb des eigenen Fachbereichs zu öffnen und zu integrieren (Bastian & Combe 2007; Hempel 2020).

4 Vielperspektivisch lernen in der Primarstufe? Sachunterrichtsdidaktische Reflexionen

Nicht zuletzt da die bildungswirksame Auseinandersetzung mit Phänomenen bzw. gesellschaftlich relevanten Fragen und Problemen es erfordert, „die Grenzen von Disziplinen und Fächern [zu] sprengen“ (Faust-Siehl et al. 1996: 58), wurden – wie einleitend bereits erwähnt – schon vor Jahrzehnten Reformvorschläge zur Etablierung fächerübergreifender Lernbereiche anstelle der tradierten Unterrichtsfächer zur Diskussion gestellt (ebd.). Die Schulfächer jedoch sind „in einem Maße institutionalisiert, dass sich Veränderungen als äußerst schwierig erweisen“ (Hempel 2020: 19) und der Sachunterricht ist bis dato der einzige fächer- bzw. perspektivenintegrierende Lernbereich der Primarstufe. Aus der Spezifik des Sachunterrichts als sogenannter integrativer Lernbereich ergeben sich vermeintlich besondere Chancen für eine phänomenorientierte Auseinandersetzung und grundlegende Bildung (GDSU 2013: 9ff.), gleichsam jedoch auch besondere Herausforderungen wie z. B. die Abgrenzung zu anderen Fächern und die Konstitution einer eigenen Fachidentität (z. B. Kaiser 2019: 5ff.).

Unter anderem in Verbindung mit den (vermeintlich) spezifischen Chancen und Herausforderungen des Sachunterrichts gilt der Begriff der Vielperspektivität für dessen Didaktik seit langem als „so zentral [...] wie wohl kaum ein anderer“ (Giest et al. 2017: 9), als konstitutives Merkmal (Thomas 2017: 152) sowie als Prinzip inklusiven Sachunterrichts (z. B. Flügel et al. 2024). Die Genese des Terminus Vielperspektivität ist trotz seiner vermeintlich zentralen

Bedeutung gleichsam erstaunlich unterbelichtet (vgl. ebd.). So ist es bspw. interessant und problematisch zugleich, dass mit dem Band von Köhnlein et al. (1999) erstmals umfassend die „fachöffentliche Anerkennung und Aufnahme von Vielperspektivität in den wissenschaftlichen Diskurs der Didaktik des Sachunterrichts“ (Lauterbach 2017: 16) markiert wurde, innerhalb der Einleitung in diesen Band (Köhnlein et al. 1999) Vielperspektivität jedoch bereits zum Prinzip der Sachunterrichtsdidaktik erhoben wird. Der potenzielle Beginn eines breiten, fachdidaktischen Diskurses war damit gewissermaßen zunächst auch sein Ende: Zumindest galt bereits als Prinzip, was eigentlich hätte zunächst theoretisch sowie empirisch erforscht, begründet und fundiert werden müssen.³

Bis heute wird innerhalb der Sachunterrichtsdidaktik rege auf den Begriff der Vielperspektivität rekurriert, obwohl es an einem breiten fachdidaktischen Diskurs zu(m) Verständis(sen) von Vielperspektivität ebenso mangelt wie an empirischen Forschungen (Flügel et al. 2024). So verwundert es nicht, dass Lauterbach (2017: 16) problematisiert, der Terminus Vielperspektivität werde „nicht selten [...] terminologisch unbestimmt gebraucht“. Vielleicht – dies ist eine Frage, der jüngst innerhalb der sachunterrichtsdidaktischen Forschung nachgegangen wird (Flügel et al. 2024 sowie i.E.) – erfüllt der Begriff der Vielperspektivität aber auch gerade durch seine Unschärfe eine identitätsstiftende Funktion – als eine Chiffre, unter der sich verschiedene (ggf. auch widersprüchliche) Ideen von Sachunterrichtsdidaktik subsumieren lassen. So formulieren Flügel et al. (ebd.: 65): „Der schillernde Begriff der Vielperspektivität [...] bildet eine Projektionsfläche zur Selbstvergewisserung des jeweils eigenen theoretischen Standpunktes.“

Angesichts der skizzierten Problematik der bislang ungenügenden Klärung des vermeintlich zentralen Begriffs und Prinzips der Vielperspektivität widmet sich die AG Inklusion innerhalb der GDSU aktuell der Aufgabe einer „notwendige[n] empirische[n] und theoretische[n] Ausdifferenzierung“ (ebd.: 71). Dazu wurden zunächst Arbeiten zu Vielperspektivität gesichtet, unterschiedliche Konzeptionen von Vielperspektivität heraus- und gegenübergestellt (vgl. Flügel et al. 2024 sowie i.E.) sowie betont, dass es weder ein einheitliches/ eindeutiges Konzept/Modell noch eine abgeschlossene Klärung von Vielperspektivität im Sachunterricht gibt. Im Rahmen künftiger, weiterführender Klärungen wäre daher u. a. der Frage nachzugehen, inwiefern die Vielperspektivität des Sachunterrichts etwas anderes oder gar Ähnliches meint wie

3 Diese Kritik gilt gleichermaßen – wie mehrfach in diesem Text angedeutet – für den fächerübergreifenden Unterricht. Auch hier steht insbesondere eine empirische Fundierung weiterhin aus.

„Mehrperspektivität“ als Leitbegriff fächerübergreifenden Unterrichts (Hempel 2020: 25).⁴

Nicht nur für den vielperspektivischen Sachunterricht, sondern auch für den fächerübergreifenden Unterricht besteht weiterhin eine Klärungsbedürftigkeit, die wir mit diesem Beitrag eher anmahnen und anbahnen statt sie bereits vorzunehmen. Was genau meint und wie geht fächerübergreifender auf der einen und vielperspektivischer (Sach-)Unterricht auf der anderen Seite? Wie können beide Ansprüche theoretisch-empirisch weiterführend fundiert werden? Wie kann es gelingen, beide im Sinne integrativer anstatt additiver Konzepte umzusetzen? Und welche Rollen spielen dabei die Perspektiven der Lernenden? Hinsichtlich der Klärung „ihres“ zentralen Prinzips der „Vielperspektivität“ hat die Sachunterrichtsdidaktik Nachholbedarf (s. o.). Im Kontext dieser Klärung liegt ein Bezug zu den Diskursen und Forschungen zum fächerübergreifenden bzw. transversalen Lehren und Lernen nahe, um Ähnlichkeiten und Unterschiede herauszuarbeiten. Beide Bezüge gilt es darüber hinaus in Forschung und Lehre auch für/durch die Grundschuldidaktik im Allgemeinen zu stärken, um das Bildungspotenzial fächer- bzw. perspektivenübergreifenden Lehrens und Lernens nutzbar zu machen.

5 Ausblick

Die in diesem Beitrag knapp skizzierten Konzepte und Gedanken beziehen sich in durchaus ähnlicher Weise auf die (weitgehend) übersehene Herausforderung der Gestaltung fächer- bzw. perspektivenübergreifenden Unterrichts in der Primarstufe – der damit (oftmals) auch eine ungenutzte Chance darstellt. Die vorgeschlagene Heuristik bietet eine Synthese bisheriger allgemeindidaktischer Diskussionen und bildet eine Grundlage für die weitere Unterrichtsentwicklung und -forschung. Das Konzept des transversalen Unterrichtens ist ein erprobtes Modell aus der deutschsprachigen Schweiz mit spezifischem Bezug zur Primarstufe. Inwiefern Vielperspektivität als zentrales Prinzip der Sachunterrichtsdidaktik etwas Ähnliches ist wie Mehrperspektivität bzw. wo sich vielperspektivischer Sachunterricht und mehrperspektivischer fächerübergreifender Unterricht ähneln und unterscheiden, steht zur Klärung aus.

Blickt man übergreifend auf die obigen Darstellungen, wird eine gemeinsame Aufgabe deutlich: Es braucht weiterführende theoretische Klärung und einen verstärkten akademischen Austausch – nicht zuletzt, um ähnliche Konzepte aufeinander zu beziehen bzw. voneinander abzugrenzen. Dabei sollte auch die internationale Forschung bzw. Diskussion stärker einbezogen werden,

4 Zum Begriff „Mehrperspektivität“ in der sachunterrichtsdidaktischen Konzeption des Mehrperspektivischen Unterrichts (MPU) siehe Flügel et al. (i.E.).

da bisher kaum Bezüge über den deutschsprachigen Raum hinaus existieren. Schließlich braucht es eine Forcierung empirischer Forschung, um die Bedingungen, Praktiken und Wirkungen fächer- bzw. vielperspektivischen (Sach-) Unterrichts systematisch zu erfassen. Das ist essenziell, um diese Formen des Lernens auch in der schulischen Praxis weiterzuentwickeln und zu legitimieren.

Literatur

- Bastian, Johannes, & Combe, Arno (2007): Fachkulturforschung als Entwicklungsforschung. In: Lüders, J. (Hrsg.): Fachkulturforschung in der Schule. Opladen & Farmington Hills: Budrich, 49–61.
- Caviola, Hugo, Kyburz-Graber, Regula & Locher, Sibylle (2011): Wege zum guten fächerübergreifenden Unterricht: Ein Handbuch für Lehrpersonen. Zürich: hep.
- Dühlmeier, Bernd (2014): Fächerverbindend – ein alter Ansatz neu gedacht. Grundschule, 46. Jg., Heft 7, 6–9.
- D-EDK (2016): Lehrplan 21. Gesamtausgabe. Bereinigte Fassung. Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz, https://v-fe.lehrplan.ch/container/V_FE_DE_Gesamtausgabe.pdf [letzter Zugriff am 06.02.2025].
- Duncker, Ludwig (2021): Fachbezogenes und fächerübergreifendes Lernen: Zur didaktischen Rekonstruktion der Wirklichkeit in und zwischen den Schulfächern. In: ebd. (Hrsg.): Didaktische Reflexivität in Schule und Unterricht: Zum Bildungsanspruch des Lehrens und Lernens. München: Kopaed, 101–115.
- Duncker, Ludwig & Popp, Walter (Hrsg.) (1997): Über Fachgrenzen hinaus: Chancen und Schwierigkeiten des fächerübergreifenden Lehrens und Lernens. Band I: Grundlagen und Begründungen. Heinsberg: Dieck.
- Faust-Siehl, Gabriele; Garlichs, Ariane; Ramseger, Jörg; Schwarz, Hermann & Warm, Ute (1996): Die Zukunft beginnt in der Grundschule. Frankfurt: Rowohlt.
- Flügel, Alexandra; Kater-Wettstädt, Lydia; Kucharcz, Diemut; Pech, Detlef; Schomaker, Claudia; Schroeder, René; Simon, Toni & Skorsetz, Nina (2024): Vielperspektivität – Reflexion eines Konstrukts didaktischen Denkens im Sachunterricht. GDSU-Journal, 15. Jg., 62–72.
- Flügel, Alexandra; Kater-Wettstädt, Lydia; Kucharcz, Diemut; Pech, Detlef; Schomaker, Claudia; Schroeder, René; Simon, Toni & Skorsetz, Nina (im Erscheinen): Zum Anspruch der Vielperspektivität – Perspektivität im Fach Sachunterricht. In: Burkhard, A., Link, C., Schröder, B. & Surkamp, C. (Hrsg.): Perspektivität in den Fächern. Waxmann.
- Gaubitz, Sarah (2024): Inter- und Transdisziplinarität als Fundament für BNE in der Grundschule. inter- und transdisziplinäre Bildung, 6. Jg., Heft 1, 177–190.
- GDSU (Hrsg.) (2013). Perspektivrahmen Sachunterricht. 2. Aufl. Klinkhardt.
- Giest, Hartmut; Hartinger, Andreas & Tänzer, Sandra (2017): Editorial. In: ebd. (Hrsg.) (2017): Vielperspektivität im Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 9–12.
- Gysin, Stefanie; Künzli David, Christine; Andreotti, Janine (2024): «Zusammen – Zukunft – Zyklus 1». Kindergarten und Primarschule gemeinsam unterwegs – Impulse für eine Schulentwicklung zu einem gemeinsamen Zyklus 1. Solothurn: Volksschulamt Kanton Solothurn.
- Hempel, Christopher (2020): Die gemeinsame Planung fächerübergreifenden Unterrichts: Fallanalysen zur unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hempel, Christopher (2025): Fächerübergreifender Unterricht. Einführung in ein schulisches Format zukunftsfähiger Bildung. Frankfurt: Wochenschau.

- Huber, Ludwig (2001): Stichwort: Fachliches Lernen. Das Fachprinzip in der Kritik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 4. Jg., Heft 3, 307–331.
- Kaiser, Astrid (2019): Neue Einführung in die Didaktik des Sachunterrichts. Baltmannweiler: Schneider.
- Klafki, Wolfgang (1998): Fächerübergreifender Unterricht – Begründungsargumente und Verwirklichungsstufen. In: Popp, S. (Hrsg.) (1998): Grundrisse einer humanen Schule. Innsbruck: Studienverlag, 41–57.
- Köhlein, Walter; Marquardt-Mau, Brunhilde & Schreier, Helmut (Hrsg.) (1999): Vielperspektivisches Denken im Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Künzli David, Christine & de Sterke, Edwin J. (2021): Mehr als Fachlichkeit – Transversales Unterrichten als Spezifik einer Didaktik des Zyklus 1 und als verbindendes Konzept im Studiengang für Lehrpersonen dieser Stufe. In: Bachmann, S., Bertschy, F., Künzli David, C., Leonhard, T. & Peyer, R. (Hrsg.) (2021): Die Bildung der Generalistinnen und Generalisten. Perspektiven auf Fachlichkeit im Studium zur Lehrperson für Kindergarten und Primarschule. Klinkhardt, 163–191.
- Lauterbach, Roland (2017): Vielperspektivität – ein Beitrag zur Identitätsfindung der Didaktik des Sachunterrichts. In: Giest, H., Hartinger, A. & Tänzer, S. (Hrsg.) (2017): Vielperspektivität im Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 13–26.
- Marquardt, Anne (2016): Lerneffekte im fächerverbindenden Unterricht der Grundschule (LifUG) – Ergebnisse der Pilotierungsstudie. In: Liebers, K., Landwehr, B., Reinhold, S., Riegler, S. & Schmidt, R. (Hrsg.) (2016): Facetten grundschulpädagogischer und -didaktischer Forschung. Heidelberg: Springer VS, 251–256.
- Moegling, Klaus (2010): Kompetenzaufbau im fächerübergreifenden Unterricht: Förderung verzweigten Denkens und komplexen Handelns. Immenhausen: Prolog.
- Reh, Sabine & Caruso, Marcelo (2020): Entfachlichung? Transformationen der Fachlichkeit schulisches Wissens. Zeitschrift für Pädagogik, 66. Jg., Heft 5, 611–625.
- Smieja, Brigit & Weyrauch, Oliver (Hrsg.) (2018): Fächerübergreifender Grundschulunterricht: Beiträge aus Theorie und Praxis. Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Warszawa, Wien: Peter Lang.
- Thomas, Bernd (2017): Der Sachunterricht und seine Konzeptionen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Valsangiacomo, Frederica & Künzli David, Christine (im Erscheinen): Transversales Unterrichten und die Förderung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen in der Volksschule. Quaderni per l'innovazione nella formazione professionale. Berlin: SUPP.
- Valsangiacomo, Frederica; Widorski, Dagmar & Künzli David, Christine (2014): Bildungstheoretische Überlegungen zu fächerübergreifendem Unterricht – Systematik transversalen Unterrichts. Zeitschrift für die Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, 5. Jg., Heft 1, 21–39.

Autor*innen

Hempel, Christopher, Jun.-Prof. Dr.,
Juniorprofessor für Fächerübergreifende Grundschuldidaktik
an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Gysin, Stefanie, Prof. Dr.,
Co-Leiterin der Professur für Bildungstheorien und interdisziplinären
Unterricht an der Fachhochschule Nordwestschweiz

Simon, Toni, Dr, Wissenschaftlicher Mitarbeiter
am Arbeitsbereich Sachunterricht
der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Valsangiacomo, Federica, Prof. Dr.,
Co-Leiterin der Professur für Bildungstheorien und interdisziplinären
Unterricht an der Fachhochschule Nordwestschweiz

Sascha Kabel

Kindorientierung als Bezugsnotwendigkeit der Grundschule. Empirische Erkundungen und Reflexionen am Beispiel des Einsatzes von Hunden in Grundschulen

Abstract

Im Beitrag wird das grundschulpädagogische Leitprinzip der Kindorientierung vor dem Hintergrund des Einsatzes von Hunden an Schulen reflektiert. In programmatischen Texten werden diese mehrfach als Mittler zwischen der Institution und der in diese zu integrierenden Heranwachsenden angeführt. Durch die Rekonstruktion von Unterrichtseinsätzen, medialen Beiträgen, Interviews und Berichten zum Hundeeinsatz an Grundschulen wird einerseits die pädagogische Bedeutung des Hundeeinsatzes, andererseits werden die impliziten Verständnisse von Kindern/Schüler*innen und Schule bestimmt. Kindorientierung wird so zum Fall gemacht und empirisch anhand eines aktuellen schulischen Phänomens auszuloten versucht. Die Analysen münden in den paradox klingenden Befund, dass es sich beim Einsatz von Hunden um ein kindgemäßes Phänomen handelt, wenn man der Kindorientierung eingeschriebene Tendenzen einer vermeintlichen Kindgemäßheit abblendet. Dagegen wird im Beitrag herausgearbeitet, dass sowohl Forderungen nach Kindorientierung als auch den beobachteten Hundeeinsätzen antischulische Affekte innewohnen, die sie als tragfähige pädagogische Konzepte disqualifizieren.

Schlüsselwörter: Schulhund, Kindorientierung, rekonstruktive Unterrichtsforschung

1 Kindorientierung als grundschulpädagogische Bezugsnotwendigkeit!?

Seit einigen Jahren findet tiergestützte Pädagogik auch in Schule und Unterricht statt; vor allem sog. Schulhunde halten mehr und mehr Einzug in schulische Praxis (Beetz 2019). Auch wenn es sich – anders als bei der Kompetenzorientierung sowie der Digitalisierung des Unterrichts – nicht um eine weitgehend bildungspolitisch verordnete, sondern um eine Transformation handelt, die aus Initiative von Praktiker*innen betrieben wird, vollzieht sie sich nicht punktuell, sondern in ganz Europa, ja international (ebd.). An Grundschulen ist das Phänomen noch deutlich verbreiterter als an Schulformen im Sekundarbereich.

Hinsichtlich der doppelten Verpflichtung der Grundschule, dem Kind und der Gesellschaft gegenüber (Götz 2011), wird Hunden in der Schule u.a. eine Art Verzahnungsfunktion zugeschrieben, wenn Effekte, wie eine „verbesserte Integration in den Klassenverband“, die „Reduktion von aggressivem Verhalten, v.a. bei Jungen“ und eine „Steigerung der Lernfreude“ und „weniger Schulunlust“ angegeben werden (Beetz 2019: 60f). Einen stärkeren Bezug zu schulischem Lernen und einer Spezifik der Grundschule weisen „Lesehunde“ und „Leselernhunde“ auf.

Das Phänomen scheint daher geeignet zu sein, um es vor dem Hintergrund des Leitprinzips der Kindorientierung zu reflektieren und den Einsatz von Hunden an Schulen auf seine Kindgemäßheit zu befragen. Dafür ist jedoch genauer zu bestimmen, wie dies erfolgen kann und soll. Unschwer zu erkennen ist, dass es sich bei der Frage nach der Kindgemäßheit nicht um einen deskriptiv-analytischen, sondern um einen normativen bzw. präskriptiven Begriff handelt (Heinzel 2021). Wenn im Beitrag die These verfochten wird, dass es sich beim Einsatz von Hunden an Grundschulen um eine *vermeintliche* Kindorientierung handelt, verweist dies, gleichsam als Pendant, auf die Annahme einer *echten* bzw. *guten* Kindorientierung. Damit ist also die Frage nach dem konkreten normativen Gehalt von Kindorientierung anhängig: Was erweist sich weshalb als *kindorientiert* oder *-gemäß*? Wie lässt sich bestimmen, ob etwas kindorientiert ist oder nicht? Naheliegend scheint die Sichtung einschlägiger Texte zum genannten Leitprinzip. Dass diese jedoch teilweise selbst Anlass für Reflexionen bieten als das Reflexionsanliegen zu unterstützen, sei im Folgenden knapp skizziert.

1.1 Bestimmungsprobleme bei der Problembestimmung

Der Klärungsversuch der aufgeworfenen Fragen zur Bestimmung des normativen Gehalts von Kindorientierung förderte wohl auch deshalb zusätzliche Schwierigkeiten zutage, da sich dabei die *eigene Brille* bemerkbar macht und

Irritationen hervorruft, die aus anderen Perspektiven vielleicht weniger scharf oder anders gelagert in Erscheinung treten. Es sei daher ausgewiesen, dass mein Forschungsansatz stark an die von Gruschka (2013) grundgelegte pädagogische Unterrichtsforschung angelehnt ist. Nach dieser wird Unterricht als Vermittlungsgeschehen verstanden, für das die Dimensionen Erziehung, Bildung und Didaktik konstitutiv sind. Didaktik und Erziehung stehen im Dienste der Bildung; die Beförderung von Bildungsprozessen auf Seite der Schüler*innen ist damit der pädagogische Kern unterrichtlicher Vermittlung. Die Auseinandersetzung mit unterrichtlichen Gegenständen ist auf ein beseres Weltverstehen und damit auch auf eine Veränderung der Subjekte (als Telos) bezogen: Diese werden an und mit den Gegenständen mündig. Dieses Unterrichtsverständnis lässt sich wohl unschwer als am Verstehen orientiert, letztlich als Wissenschaftspropädeutik bestimmen und steht dadurch gerade in einer gegen die im Zuge der Strukturreform angestrebte Wissenschaftsorientierung der Grundschule argumentierenden Forderung nach Kindorientierung zur Kritik (Lichtenstein-Rother & Röbe 1982), ließe sich also selbst als vermeintliche Kindorientierung problematisieren. Während in der pädagogischen Unterrichtsforschung sensu Gruschka also sehr emphatisch Unterricht unter den Anspruch gestellt wird, Heranwachsende zu Schüler*innen zu machen, bzw. diesen im und durch Unterricht zu verhelfen, sich zu Schüler*innen zu machen, stünde nach Lichtenstein-Rother und Röbe (ebd.) eine solche Auffassung als verengtes Verständnis von Kindorientierung, und damit als nicht kindgemäß zur Kritik. Sie fordern nach der Darstellung von Positionen zur Weimarer Grundschule und an diese anschließend:

„Der Grundschüler soll auch in der Schule Kind sein dürfen; das Schülерsein soll das Kindsein erweitern und bereichern, nicht aber verdrängen und einengen durch Überbeanspruchung, Überforderung und den Vorriff auf Formen des Existenzkampfes der Erwachsenen.“ (Lichtenstein-Rother & Röbe 1982: 93).

Ohne die Forderung einer genauen Analyse zu unterziehen, ist doch auffällig, dass Schule zunächst als *kinderfeindlicher Ort* aufgerufen wird, sie ergibt jedenfalls nur Sinn, wenn Schule als Ort verstanden wird, in dem das Kindsein eigentlich untersagt ist (die Forderung, auch in der Bibliothek leise sein zu dürfen, ist unsinnig, weil dieses Verhalten dort ohnehin erwartet wird und folglich nicht eingefordert werden muss). Diese Spannung von Kind und Schule, als gleichsam unvereinbare Pole, reproduziert sich direkt im Fortgang, da „Schülерsein“ in den Dienst des „Kindseins“ gestellt wird und dieses nicht „verdrängen“ oder „einengen“ darf – das Schüler*insein erscheint somit ebenso als eine Bedrohung für das Kind. Verstärkt wird dies noch durch die genannten Gefahren, sie unterstreichen, dass das Kind als etwas Natürliches erscheint, das vor Dingen zu bewahren und zu schützen ist, die diesen Zustand angreifen und das ist hier eben die Schule.

Exemplarisch macht die Auseinandersetzung mit der angeführten Forderung auf Bestimmungsprobleme bei der Problembestimmung aufmerksam. Würde man den hier nur angerissenen Beobachtungen systematisch folgen, würden vermutlich auch über den gezeigten Fall hinausgehend antischulische Affekte in der Programmatik der Kindorientierung aufscheinen. Anders als in bereits vorliegenden Arbeiten zum Wandel des Verständnisses von Kindorientierung in verschiedenen historischen Etappen (Götz 2011), wäre sich dabei analytisch den konkreten normativen Gehalten zu widmen. Genauer zu prüfen wäre folglich, inwiefern diese Negationen des Schulischen das Leitprinzip der Kindorientierung durchziehen. Sie wären jedenfalls nicht tragfähig als grundschulpädagogische Forderungen, da sie kein pädagogisches Angebot zur Vermittlung von Kind und Schule machen, sondern das Kind vor Schule zu bewahren versuchen. Unschwer zu erkennen sind Nähen zu romantisierenden Kindheitsbildern, die so wieder Gegenstand einer Kritik, eben als vermeintlich kindorientierte Forderungen, werden können (Deckert-Peaceman & Scholz 2017). Anstelle systematischer Überlegungen, was eine kindorientierte Schule aus pädagogischer Sicht sein könnte oder sollte, drückte sich in der angeführten Forderung eher das Leiden Erwachsener an Vergesellschaftung aus (Adorno 1997).

Für den vorliegenden Beitrag sollen die Hinweise auf innere Spannungen in der Kindorientierung als Leitprinzip der Grundschule zeigen, dass einschlägige Beiträge nicht ohne weiteres als Reflexionsangebot stark gemacht werden können. Mit der Bestimmung einer für Pädagogik nicht tragfähigen Negation von Schule und einem romantisierenden Kindheitsbild verbleibt die Kritik jedoch selbst im Negativen: Auch sie bestimmt nicht, was Kindorientierung sein sollte, sondern warum eine vorfindliche Fassung dem erhobenen Anspruch nicht gerecht wird. Das ist aber mehr als nichts und soll hier als Ansatz einer Selbstaufklärung von Pädagogik genutzt werden: Die Erforschung von Kindorientierung erfolgt so als dialektische Sozialforschung, wie sie in der kritischen Theorie ausgearbeitet und von Gruschka (2004) in einer *Negativen Pädagogik* für die Erziehungswissenschaft fruchtbar gemacht wurde. Der Objektiven Hermeneutik als methodisches und methodologisches Angebot für eine dialektische Sozialforschung folgend, scheint es jedenfalls aufschlussreich zu sein, Kindorientierung zum Fall zu machen. Rekonstruktiv ist so zu erschließen, welche Vorstellungen von Kindsein, Schüler*insein und Schule sich in ausgewählten Protokollen, im Folgenden am Beispiel des Hundeeinsatzes an Grundschulen, zeigen. Diesen wird sich über die Rekonstruktion der Bedeutung des Hundes genähert. Die Annahme ist also, dass über die Logik des Hundeeinsatzes zugleich etwas über das vorliegende Verständnis von Schüler*insein, Kindsein, Unterricht und Schule und deren Verhältnis zueinander bestimmbar wird. Mit Marion Pollmanns habe ich einige Fälle des Hundeeinsatzes an Schulen und

Deutungen von diesem aus schulpädagogischer Perspektive rekonstruiert (Pollmanns & Kabel 2023), zwei Fälle aus diesem Projektkontext, eine Szene aus dem Mathematikunterricht und ein Interview zu Leselernhunden, seien hier vorgestellt.

2 Mathe mit Hund

In einer jahrgangsgemischten Klasse (1. & 2. Klasse) bringt die Lehrperson regelmäßig ihren Hund mit. In einer Mathematikstunde bilden die Schüler*innen einen Kreis. Die Lehrperson hat einen großen Schaumstoffwürfel dabei, auf einem Monitor sieht man die Zahlen 1 bis 6 und dahinter verschiedene Rechenoperatoren, aber auch unspezifischere und nichtmathematische Elemente wie „Geheimschrift“ oder „freie Wahl“:

Tab. 1: Projektion auf einem Monitor (eigene Darstellung)

1	+ ·	4	Geheimschrift
2	- :	5	Zahl
3	< >	6	freie Wahl

Dazu ein Auszug aus der Unterrichtsinteraktion:

- Lp: >{den Würfel zweimal zwischen ihren Zeigefingern im Kreis drehend:} Wir würfeln heute mit [Hundename].< Ich hab die Sachen an die Tafel geschrieben, das kennst du ja alles.
[...]
- Lp: Amina, (na,) dass du dich mal meldest. Zuerst darf Amina.
- Amina: Ähh {steht auf und geht zum Würfel}
{Lp setzt sich}
- Amina: {tritt hinter den Würfel, sodass er zwischen ihr und dem Hund liegt; mit erhobenem Zeigefinger zum Hund:} Sitz! {kniet sich hin; nachdem der Hund „Sitz“ gemacht hat, nimmt sie den Würfel und legt ihn dem Hund hin; auf den Würfel zeigend:} [Hundename], würfel!
(..) {Hund dreht Würfel mit Pfote; [...]}

Aus Platzgründen werden im Folgenden nur ausgewählte Aspekte aufgegriffen und teilweise mit weiteren beobachteten Fällen und Analysen programmatischer Texte angereichert.

2.1 Zum Hund als Aufgabenüberbringer

Das Unterrichtete, also die unterrichtete Sache, tritt sehr vermittelt (nicht didaktisch verstanden) an die Schüler*innen. Die zu lösende Aufgabe gelangt über mehrere Umwege an diese: Sie erteilen dem Hund den Auftrag zu würfeln, dadurch wird eine Kategorie bestimmt, aus der die Lehrperson dann eine konkrete Aufgabe stellt. Die zu bearbeitende Aufgabe wird so (zumindest teilweise) durch den Hund an die Schüler*innen gebracht.

Das Verteilen von Materialien und die Zuteilung von Aufgaben findet sich auch in der Konzeptliteratur zum Hundeeinsatz an Schulen (Beetz & Heyer 2020), auch das Würfeln wird hier als Möglichkeit ausgewiesen. Die Beobachtung zeigt, dass hier ein organisatorischer Akt sehr zeitintensiv und aufwendig gestaltet wird. Wird sonst ein Austeidienst erzieherisch in die Unterrichtsorganisation eingebunden, um Distributionsprozesse zu beschleunigen, wird so etwas Drittes in die Praxis implementiert, das den Prozess eher verkompliziert und zum Selbstzweck zu werden droht. So finden sich etwa auch Vorschläge fürs Apportieren, selbst wenn das zu Distribuierende sich nicht dafür eignet. Bei Arbeitsblättern soll der Hund etwa Kärtchen apportieren, die dann an einer Lerntheke gegen das entsprechende Unterrichtsmaterial eingetauscht werden können (ebd.: 94-110). Obschon der Hundeeinsatz dem Unterricht keinen Dienst erweist, finden sich solche Vorschläge in der Konzeptliteratur und sie werden, wie man sieht, auch in der Praxis umgesetzt. Sucht man alltagsweltlich nach ähnlichen (dysfunktionalen) Überbringungsaktivitäten, so kann man etwa auf das Hereinragen der Eheringe durch kleine Kinder an Hochzeiten denken: Auch hier wird der Überbringungsakt ausgekostet und bewusst inszeniert, die Praxis erhält einen Eventcharakter. Auch im gezeigten Fall wäre das Stellen einer Aufgabe viel schneller zu realisieren als der vorfindliche Prozess. Dass es in der Programmatik und der Praxis zu solchen Inszenierungen der Material- und Aufgabenüberbringung kommt, haben wir daher als *Eventisierung des Unterrichts* gedeutet. Kehrseitig bedeutet dies, dass *Unterricht als Zumutung* verstanden wird, die es durch Auflockerung erträglicher zu machen gilt.

2.2 Zur Diffusion von Zuständig- und Verantwortlichkeiten

Im gezeigten Fall überbringt der Hund nicht einfach eine Aufgabe, er betätigt einen Zufallsgenerator. Die Lehrperson gibt dadurch unterrichtliche Verantwortung doppelt ab, das Würfelergebnis liegt außerhalb ihrer Planbarkeit, der Hund als Würfler ebenfalls. Sie selbst erscheint dadurch als neutral: Die Lehrperson tritt also als Verantwortliche des Settings zurück. Schaut man sich das Video der Stunde an, treten die Schüler*innen vor den Hund wie vor ein Orakel. Freilich stellt dann doch die Lehrperson die Aufgabe und behält eine

Gestaltungsmacht, da sie entscheidet, ob sie 3+1 oder 157+8 als Aufgabe stellt, das Setting verunklart jedoch diese Verantwortlichkeit und Gestaltungsmacht der Lehrperson und entzieht sie so als potentielle Angriffsfläche (jedenfalls als für den Unterricht verantwortliches Gegenüber) für das Kind. Zugleich lässt sich die Relationierung auch in ihrem positiven Gehalt bestimmen: Würfeln kann man sich dem Zufall bzw. Würfelglück überlassen; es wird unterstellt, dass die Schüler*innen diese spielerische Logik legitimer finden, als würde ihnen eine Aufgabe durch die Lehrperson gestellt.

2.3 Zur Belohnung fürs Rechnen

Nachdem die gestellte Aufgabe bearbeitet wurde, fragt die Lehrperson:

Lp: So, was möchtest du für einen Trick machen?

{Hund geht zurück und bleibt auf Abstand}

Amina: I-c-h mö-c-h-t-e di-e (.) Schnüffeldecke.

{Lp greift eine ca. 50x50 cm große Decke, die einen Flor aus ca. 10 cm langen Stoffstreifen hat, und gibt sie Amina}

Es wird nun nicht der Hund fürs Würfeln belohnt, sondern die Schülerin für die Bewältigung der Aufgabe (ob mit oder ohne Hilfe). Dadurch wird erneut ein Verständnis von Unterricht als Zumutung erkennbar: Es bedarf einer Entschädigung für das Geleistete, ähnlich wie nach einem Zahnarztbesuch. Dass diese Belohnungsepisode keine fachunterrichtliche Bedeutung hat, ist wohl offenkundig. Folglich wird die Schülerin nun gerade nicht als Schülerin adressiert und sie agiert auch nicht als solche, es findet kein unterrichtliches Vermittlungsgeschehen statt, sondern das Kind wird dafür entschädigt, dass es sich zuvor zur Schülerin gemacht hat.

Der gezeigte Hundeeinsatz lässt sich folglich als Integrationsbemühung der Kinder in schulischen Unterricht verstehen: Eventisierung und Belohnung sollen den Unterricht für sie als Schüler*innen attraktiver machen. Dadurch wird Unterricht jedoch als Zumutung verstanden, die man allenfalls erträglicher machen kann. Eine Idee davon, dass Unterricht zu Recht Anlass bietet, sich zum Schüler zu machen, findet sich also nicht. Die Integrationsbemühung durch den Hundeeinsatz steht dadurch nicht im Dienst einer pädagogischen Sinngebung schulischen Unterrichts, sondern steht dieser entgegen: Gerade weil dem Unterricht als Unterricht keine Integrationskraft zugestanden wird, müssen die Schüler*innen anderweitig für diesen motiviert und interessiert werden. Man wird so aber gerade nicht als Schüler*in adressiert bzw. zu dieser erzogen.

3 Leselernhund

Eher knapp sei noch ein weiterer Fall vorgestellt.¹ Es handelt sich um ein Interview aus einer Praxiszeitschrift aus dem Grundschulbereich mit einer Hundehalterin (Hückelheim 2019), die mit einem Leselernhund in Schulen geht und dort mit je einem Kind ca. 20 Minuten liest. Das Kind, die Hundehalterin und der Hund gehen in einen Raum, wo das Kind dem Hund ein kurzes Buch laut vorliest. Auf die Frage, warum sich Hunde besonders gut zur Leseförderung eignen, antwortet die Interviewte:

K.A.G.: „[...] Ich glaube jedes Tier eignet sich zur Leseförderung. Das ist das Schöne. Die Hauptsache ist, dass sich das Kind auf das Tier fokussiert anstatt auf seine Lese-probleme – das ist der Zauber dahinter. [...]“ (ebd.: 26)

Der Befragten zufolge geht es eigentlich nicht um ein Zutun oder eine Eigenschaft des Hundes, aktiv ist primär das Kind. Es fokussiert sich auf das Tier und vergisst dabei seine Leseprobleme. Der Hundeeinsatz ist also ein Ablenkungsmanöver. Dadurch wird auch klar, dass die Leseprobleme eigentlich nicht existieren: Nicht das Lesen als Kompetenz wird bearbeitet, sondern die Performanz. Angenommen wird also, dass die Kinder lesen können, sich aber nicht trauen. Bearbeitet wird also kein didaktisches Problem, sondern eine psychische Blockade. Dass die Ablenkung nicht dem Kind gegenüber ausgesprochen wird, deutet auf eine Art Placeboeffekt: Das Kind darf nicht wissen, dass der Hund eigentlich nur der Ablenkung dient. Kinder werden folglich als in dieser Hinsicht manipulierbar verstanden. Die Aussage der Interviewten schließt mit einer direkten Kontrastierung von Tieren und Menschen:

K.A.G.: „[...] Im Gegensatz zu Mitschülern oder Eltern zeigt ein Tier keine Ungeduld, wenn ein Kind beim Vorlesen Schwierigkeiten hat.“ (ebd.)

Tiere eignen sich aus Sicht der Interviewten als die besseren Zuhörer*innen lesender Kinder, weil sie keine Ungeduld zeigen. Dadurch wird die Kontrastgruppe, Eltern und Mitschüler*innen, als Problem markiert: Es sind die Mitschüler*innen und Eltern, deren Anwesenheit Kinder beim Lesen blockiert, weil sie ungeduldig sind. Damit die Genannten als Gegenbild zu jedem Tier gelten können, generalisiert die Interviewte hier stark: Allen Mitschüler*innen und Eltern wird von ihr zugeschrieben, sich Kindern gegenüber, die das Lesen offenbar erst noch erlernen, ohne Nachsicht und überfordernd zu verhalten. Statt im Unterricht das Problem erzieherisch zu bearbeiten, die Mitschüler*innen also zu geduldigen Zuhörer*innen zu erziehen, wird die Flucht aus dem Unterricht gewählt. Das neue und bessere Gegenüber ist nun der

1 Eine ausführliche Rekonstruktion des Falls findet sich in Pollmanns und Kabel (2023).

Hund, dem vorgelesen wird, der aber eigentlich nur eine Ablenkungsfunktion hat, damit das Kind seine Angst vergisst. Als Bezugspunkt dient daher keine positive Utopie, keine alternative Mensch-Tier-Beziehung, sondern die Abstoßung von etwas zu Vermeidendem: Die bedrohliche Klassensituation muss aufgelöst werden. Das lesende Kind soll der menschlichen Sozialität entkommen, die letztlich eine unbarmherzige ist. Ausgewählten Kindern wird so eine Auszeit gegönnt, die stark an Idealbilder familialer (Vorlese-)Kontexte erinnert. Auch mit der familiären Rahmung wird dem institutionellen Charakter von Unterricht und Schule entgegengearbeitet: Er stellt eine Einladung dar, sich in Schule so zu verhalten, als sei man zu Hause (Fölling-Albers 2000). Dazu passt das Objekt, das man streicheln kann.

4 Fazit: Hunde in der Schule als (vermeintliche) Kindorientierung

Kontrastiv zum *Mathematikunterricht* (Fall 1), in dem der Hundeeinsatz im Dienst des Unterrichts manifest der Integration der Schüler*innen in diesen dienen soll, latent aber gerade einer Logik folgt, die die Einnahme der Schülerrolle erschwert, wird beim *Leselernhund* (Fall 2) einzelnen Kindern eine temporäre Flucht aus dem Unterricht ermöglicht und durch Ablenkung die Leseangst abgeblendet.

Schaut man also auf die Vorstellungen von Kindsein, Schüler*insein und Schule, scheint im ersten Fall das Bild des für die Teilnahme am Unterricht zu entschädigenden Kindes auf, im zweiten Fall das des u.a. durch Unterricht angstgestörten Kindes, dem Auszeiten von der unbarmherzigen menschlichen Sozialität zu gewähren sind. Beide Fälle des Hundeeinsatzes lassen sich schwer als emphatische grundschulpädagogische Bemühungen um Kindorientierung verstehen – ähnlich wie in der Rekonstruktion der Forderung nach Kindorientierung von Lichtenstein-Rother & Röbe, zeigen sich antischulische Affekte in den rekonstruierten Logiken des Hundeeinsatzes: Schule wird als abzumildernde oder gar temporär auszuhebelnde Zumutung verstanden. Auch hier kann es demnach die kindgemäße Schule nicht geben, Kind und Schule erscheinen als unvermittelbare Gegensätze. Die analysierten Hundeeinsätze erweisen sich so folglich nur dann als kindorientiert, wenn man Kindorientierung als Vermeidung des Schulischen versteht. Wenn man, wie hier angenommen, erwartet, dass der Kindorientierung als Leitprinzip der Grundschule eine Idee der Vermittlung und Vermittelbarkeit von Kind und Schule innewohnen muss, lassen sich die untersuchten Forderungen und Fälle hingegen als vermeintliche Kindorientierung fassen. Es lohnt daher die genauere Prüfung, ob und wenn ja, inwiefern die Grundschule unter dem Deckmantel der Kindorientierung gegen sich selbst als Schule opponiert.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1997): Tabus über dem Lehrberuf. In: Tiedemann, R. (Hrsg.) (1997): Theodor W. Adorno: Gesammelte Schriften. Bd. 10.2: Kulturkritik und Gesellschaft II: Eingriffe, Stichworte. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 656-673.
- Beetz, Andrea. (2019): Hunde im Schulalltag. Grundlagen und Praxis. München: Ernst Reinhardt.
- Beetz, Andrea & Heyer, Meike (2020). Leseförderung mit Hund. Grundlagen und Praxis. München: Ernst Reinhardt.
- Deckert-Peaceman, Heike & Scholz, Gerold (2017): Individualisierung: Begriff, Metapher oder nur ein Wort? Implikationen für die Grundschulforschung. In: Heinzel, F. & Koch, K. (Hrsg.) (2017): Individualisierung im Grundschulunterricht: Anspruch, Realisierung und Risiken. Wiesbaden: Springer VS, 41-49.
- Fölling-Albers, Maria (2000): Entscholarisierung von Schule und Scholarisierung von Freizeit? Überlegungen zu Formen der Entgrenzung von Schule und Kindheit. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, Heft 2, 118-131.
- Hückelheim, Anna (2019): Flauschige Zuhörer. Grundschule, 51. Jg., Heft 1, 26.
- Götz, Margarete (2011): Kindorientierung – ein gesellschaftsabstinent Anspurc der Grundschule? In: Heinzel, F. (Hrsg.) (2011): Generationenvermittlung in der Grundschule. Ende der Kindgemäßheit? Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 26-39.
- Gruschka, Andreas (2013): Unterrichten – eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis. Op-laden/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Gruschka, Andreas (2004): Negative Pädagogik. Einführung in die Pädagogik mit Kritischer Theorie. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Heinzel, Friederike (2021): Kindheit und Grundschule. In: Krüger, H.-H. & Grunert, C. (Hrsg.) (2021): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Wiesbaden: Springer VS, 595-618.
- Lichtenstein-Rother, Ilse & Röbe, Edeltraud (2005): Grundschule. Der pädagogische Raum für die Grundlegung der Bildung. Neubearbeitung von Edeltraud Röbe. Weinheim: Beltz.
- Pollmanns, Marion & Kabel, Sascha (2023): Hunde in der Schule. Fallstudien zur Entpädagogisierung von Schule und Unterricht. Wiesbaden: Springer VS.

Autor

Kabel, Sascha, Dr., Wissenschaftlicher Mitarbeiter
an der Europa-Universität Flensburg,
ORCID: 0009-0000-0724-548X

Dorothee Mörike und Stefanie Schnebel

Relevante Aspekte von Schulentwicklung zur Konzeption und Implementation von Lernentwicklungsgesprächen aus Perspektive von Lehrpersonen

Abstract

Im Beitrag werden Lernentwicklungsgespräche als Gegenstand von Schulentwicklungsprozessen an Grundschulen in Baden-Württemberg hinsichtlich zentraler konzeptueller Merkmale analysiert und am Beispiel der Schlüsselblumenschule konkretisiert. Der Fokus des Forschungsprojektes liegt auf der Rekonstruktion der von den beteiligten Akteur*innen als bedeutsam wahrgenommenen Aspekte des konkreten Schulentwicklungsprozesses. Erste Ergebnisse werden anhand eines Kodierparadigmas in der Methodologie der Grounded Theory zueinander in Beziehung gesetzt. Dabei zeigt sich, welche Dimensionen des dargestellten Phänomens als Auslöser, Hemmnis oder Erleichterung und Konsequenz von Schulentwicklungsprozessen rekonstruiert werden können.

Schlüsselwörter: Lernentwicklungsgespräche, Schulentwicklung, Kodierparadigma, Grounded Theory Methodologie.

1 Einleitung

Schulentwicklung und Beratung sind feldspezifische Aufgaben, die im Rahmen des *Kerncurriculums Erziehungswissenschaft* (DGfE 2024) zwar aktuell noch nicht abgebildet sind, jedoch in einer vorzunehmenden Ausdifferenzierung und Erweiterung dieses Curriculums aufgenommen werden sollten (Bossen et al. 2024: 78). Lernentwicklungsgespräche (LEG) weisen zu beiden Feldern Bezugsnotwendigkeiten auf: Sie sind als „Gespräche über Lernen“ (Bonanati 2015: 177) im Diskurs zur Heterogenität von Lernenden und im Kontext von Maßnahmen zur individuellen Förderung und Lernbegleitung einzuordnen (Schnebel 2021). Lehrpersonen nehmen in den Gesprächen als Moderator*innen und Organisator*innen eine besondere Rolle ein (Bonanati

2015). Professionelle Kompetenzen der Lehrperson im Hinblick auf die grundlegende Aufgabe der Beurteilung und Beratung von Schüler*innen (KMK 2004: 3) scheinen dabei für die Qualität der LEG eine erhebliche Rolle zu spielen (Oberdorfer, Ertl, Schnebel & Hartinger 2025). Die seit mehr als einer Dekade in vielen Bundesländern, so auch in Baden-Württemberg, strukturell in Grundschulen verankerten LEG sind Teil „schulisch institutioneller Interaktion“ (Bonanati 2014: 138). Auf Mesoebene der Einzelschule ist es zur Umsetzung von LEG notwendig, im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen Organisationsarrangements zu treffen und konzeptionelle Akzentuierungen zu setzen (Mörike & Schnebel 2025).

Im Beitrag werden LEG zunächst strukturell analysiert, bevor am Beispiel der Schlüsselblumenschule konkretisiert wird, inwiefern sie zum Gegenstand von Schulentwicklung werden. Diese Ausführungen werden an schulentwicklungstheoretische Ansätze rückgebunden. Auf Grundlage von Datenanalysen entlang eines Kodierparadigmas der Grounded Theory Methodology werden erste Auswertungsergebnisse vorgestellt und abschließend bezogen auf vier Thesen diskutiert.

2 Das Lernentwicklungsgespräch in Baden-Württemberg als Gegenstand von Schulentwicklung

LEG stellen eine triadische Interaktionssituation (Bonanati & Knapp 2016) zwischen Schüler*in, Lehrperson und sorgeberechtigter Person her und dienen sowohl der Reflexion des Lernstandes als auch zur Prospektion auf zukünftige Lernschritte der Schüler*innen. In Baden-Württemberg werden sie an Grundschulen seit dem Schuljahr 2016/2017 praktiziert und können unter bestimmten Voraussetzungen schriftliche Halbjahresinformationen substituieren (LeistBeurtGrSchulV BW 2016: § 3(2)). Dadurch erhalten Lernentwicklungsge spräche eine antinomische Doppelfunktion: Einerseits die einer *summatischen* Feststellung des Leistungsstandes und andererseits die eines *formativen* Feedbacks (Ertl & Hartinger 2021) zur Lernentwicklung von Schüler*innen als dialogisch-partizipativ gedachte individuelle Lernbegleitung (Knapp 2024: 7). Diese Antinomie stellt Schulen vor die Aufgabe, hinsichtlich der genannten Funktionen eigene konzeptionelle Ausgestaltungen vorzunehmen, da kaum explizite Vorgaben der Bildungsadministration zur konkreten Umsetzung vorliegen. Damit wurde und wird die Aus- und Überarbeitung von LEG-Konzeptionen zu einer Schulentwicklungsaufgabe auf Mesoebene der Einzelschule (Mörike & Schnebel 2025). Allerdings kann nicht davon ausgegangen werden, dass sich Schulentwicklungsprozesse „automatisch“ in Gang setzen (Altrichter & Maag Merki 2016: 6).

2.1 Irritation als Auslöser von Schulentwicklungsprozessen

Scheiternde Handlungsroutinen können zu Auslösern von Veränderungsprozessen und damit von Schulentwicklung werden, wenn sie durch ihr Nicht(mehr)-Funktionieren als Irritation im System wahrgenommen werden (John 2013; Asbrand & Zick 2021). Als auslösender Stimulus für den Schulentwicklungsprozess an der Schlüsselblumenschule¹ konnte eine Exkludierungspraxis durch Lehrpersonen identifiziert werden, die LEG ohne Schüler*innen durchführten (Mörike & Schnebel 2025). Die Schulleitung nahm diese LEG-Praxis als stimulierende *Irritation* wahr und initiierte einen Prozess zur Weiterentwicklung ihrer bestehenden LEG-Konzeption, der im Rahmen des Forschungsprojektes von März 2023 bis Mai 2025 moderiert und wissenschaftlich begleitet wurde.

2.2 Die Rolle der Lehrpersonen im Schulentwicklungsprozess

Die Kolleg*innen der Schlüsselblumenschule spielten als Akteur*innen von Aushandlungsprozessen bei der partizipativen Weiterentwicklung der LEG-Konzeption eine entscheidende Rolle (Mörike & Schnebel 2024).

Im Diskurs der Schulentwicklungsforschung wird der hohen Bedeutsamkeit von Lehrpersonen schon seit geraumer Zeit Rechnung getragen (Pauling 2023). Sie scheinen diejenigen zu sein, die Schulentwicklung als „innovative, d. h. schöpferische und kreative Akteure“ (Idel & Rabenstein 2016: 279) maßgeblich tragen, was spätestens seit der Fokussierung auf die Einzelschule als Austragungsort von Schulentwicklung in zunehmendem Maß artikuliert wird (u.a Allemann-Ghionda & Terhart 2006; Idel & Rabenstein 2016; Maag Merki 2021). Weniger im Forschungsfokus ist bislang allerdings, wie Lehrpersonen einen konkreten Schulentwicklungsprozess wahrnehmen und reflektieren. Dieses Desiderat wird in der dem Beitrag zugrunde liegenden Fallstudie bearbeitet, in der das Schulentwicklungsprojekt an der Schlüsselblumenschule begleitet und beforscht wird. Im Beitrag soll die Frage beantwortet werden, welche Aspekte von Schulentwicklung die beteiligten Akteur*innen im konkreten Projekt wahrnehmen und welche Bedeutung sie diesen zuschreiben.

2.3 Das LEG-Projekt an der Schlüsselblumenschule

Das zunächst von der Schulleitung initiierte Schulentwicklungsprojekt an der Schlüsselblumenschule wurde in Kooperation mit den Autorinnen entlang des 3-Phasen-Modells der Veränderung nach Lewin (1948) designt. Nach einer

1 Die Schlüsselblumenschule (pseudonymisiert) wurde im Rahmen einer explorativen Interviewstudie als eine Schule akquiriert, die ein genuines Interesse an der Weiterentwicklung ihrer Konzeption für LEG zeigte (Mörike & Schnebel 2025).

Phase des *Unfreezings*, in der in kollegialen Aushandlungsprozessen Ziele im Hinblick auf LEG vereinbart wurden (Mörike & Schnebel 2024), wurde zum Schulhalbjahr 2023/24 in der Phase des *Movings* ein Prototyp erprobt. Zwischen März und Juli 2024 reflektierten 14 der 24 Lehrpersonen der Schlüsselblumenschule in audiographierten Interviews den Schulentwicklungsprozess. Die vollständig transkribierten (erweiterte Regeln der inhaltlich-semantischen Transkription nach Dresing & Pehl 2018) Interviews wurden mit weiteren im Laufe des Schulentwicklungsprozesses erhobenen Daten auf Grundlage der Grounded-Theory-Methodologie (Strauss & Corbin 1996) untersucht.

3 Erste Ergebnisse

Erste Analyseergebnisse werden im Folgenden an einem Kodierparadigma (Strauss 1991: 57) skizziert. Dazu wurden Dimensionen des Phänomens „Einheitliche LEG-Konzeption, an die sich alle halten“ (siehe Kap. 3.1) im Modus des axialen Kodierens analysiert und in ein Zusammenhangsmodell (Strübing 2021: 28) gebracht:

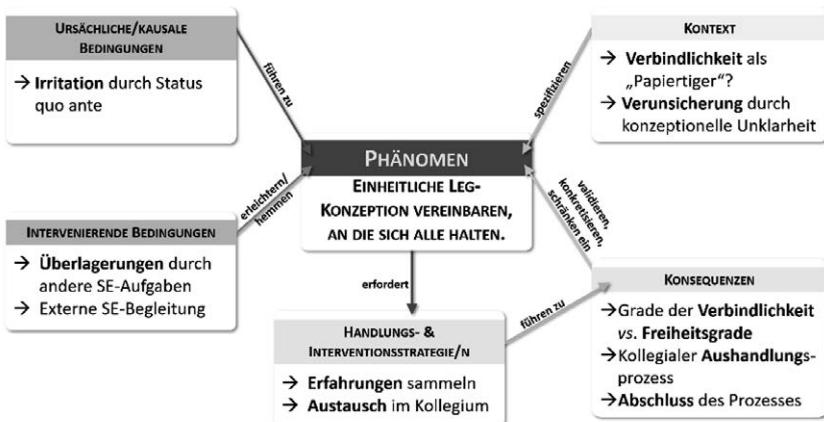


Abb. 1: Kodierparadigma (eigene Darstellung).

Durch einen iterativen Abgleich der im Modus des offenen und axialen Kodierens aggregierten induktiven Kategorien wurden die fünf Dimensionen (siehe Abb. 1) mit dem Phänomen in Beziehung gesetzt. Die drei Dimensionen *Ursächliche/kausale Bedingungen*, *Intervenierende Bedingungen* und *Konsequenzen* werden Abschnitten 3.2 bis 3.4 konkretisiert.

3.1 Das Phänomen: „Einheitliche LEG-Konzeption, an die sich alle halten“

Im Zentrum des Kodierparadigmas steht mit „*Einheitliche LEG-Konzeption ver-einbaren, an die sich alle halten*“ ein Phänomen, von dem angenommen werden kann, dass es für das im Forschungsverlauf zu entwickelnde theoretische Modell (Strübing 2021: 19) bedeutsam ist. Dieses Phänomen tauchte zunächst auf einer Tischdecke auf, die im Rahmen einer pädagogischen Konferenz früh im Prozess entstand: In einem World-Café diskutierten und visualisierten die Lehrpersonen der Schlüsselblumenschule, was das Kollegium braucht, um zuvor kollegial ausgehandelte und vereinbarte Ziele im Hinblick auf LEG zu erreichen (Mörike & Schnebel 2024).

Bei der Analyse der Tischdecke fielen an fünf Stellen die Begriffe „einheitlich/ Einheitlichkeit“ und „„gemeinsam“ auf. Diese Häufung kulminierte in der mit rotem Stift umrahmten und damit als besonders bedeutsam markierten Aussage, die einen Zielzustand beschreibt „So ist das bei uns an der [Schlüsselblumenschule]“:



Abb. 2: Ausschnitt World-Café-Tischdecke
(eigenes Foto und Fotomontage).

Im weiteren Forschungsverlauf stellte sich die Frage, ob das Phänomen auch im Interviewmaterial emergieren würde. In 13 von 14 Interviews konnten dazu kodierte Textstellen gefunden werden, unter anderem:

„Das wär‘ schon gut dass wir als Schule das einheitlich machen.“ (IP_3, Pos. 28)

3.2 Dimension: Ursächliche/Kausale Bedingungen

Mit dieser Dimension soll die Frage beantwortet werden, welche Ursachen für das Phänomen im Material zu finden sind. Hier wurde die Kategorie „*Irritation durch Status quo ante*“ induktiv durch axiale Aggregation offener Codes gebildet. Am Material kann rekonstruiert werden, dass nicht nur die Schulleitung (vgl. Kap 2.1), sondern auch die interviewten Lehrpersonen durch die bisherige uneinheitliche LEG-Praxis irritiert sind. Diese Irritation wird als Ursache für den Start des Schulentwicklungsprozesses wahrgenommen:

„Ich glaub warum es losging war schon, weil/ weil jeder so seine Gespräche auf ne andere Art gemacht hat, einer nahm die Kinder mit, einer nich, einer/ ähm also es war einfach viel/ viel Unterschiedliches unterwegs.“ (IP_7, Pos. 14)

3.3 Dimension: Intervenierende Bedingungen

Bei dieser Dimension geht es um außerhalb des Phänomens liegende Bedingungen, die dieses „erleichtern oder hemmen“ (Strübing 2021: 21).

Als *hemmende* Bedingung konnte die Kategorie „*Überlagerungen durch andere SE-Aufgaben*“ kodiert werden. In den Interviews wird reflektiert, dass der Weiterentwicklungsprozess zur LEG-Konzeption überlagert wurde durch standortgebundene Schulentwicklungsaufgaben durch den Schulträger, wie beispielsweise die Restrukturierung des Ganztagsangebots an der Schlüsselblumenschule, aber auch durch Vorgaben der Bildungsadministration zur schulinternen Umsetzung von SINUS [Profil Mathematik an Grundschulen] und BISS [Bildung durch Sprache und Schrift]:

„Und dann kamen wieder tausend andere Themen also es war wirklich dieses Schuljahr der Wahnsinn mit BISS-Transfer und alles was da noch auf uns eingeprasselt ist.“ (IP_13, Pos. 2a)

Mit den Überlagerungen geht einher, dass durch die Gleichzeitigkeit von Schulentwicklungsaufgaben notwendige Ressourcen für die Weiterentwicklung der LEG-Konzeption fehlen:

„Wenn die [LEG Anm.d.A.] dann abgeschlossen sind hat halt auch keiner mehr drüber nachgedacht wie wir weitermachen können weil so viele andere Baustellen waren.“ (IP_13, Pos. 2b)

Als eine *erleichternde* Bedingung nahmen die Lehrpersonen die externe Begleitung des SE-Prozesses wahr:

„Ich schätzt das sehr, wenn jemand von außerhalb mit Fachkenntnis und mit Einfühlungsvermögen grad in ne Schule kommt wo so viele Menschen mitnander zu tun haben und nen Blick von außen auf dieses Konstrukt wirft. (.) also Sachverständnis in Bezug auf das Thema, dann in der Lage ist solche Dinge zu moderieren zu begleiten und auch da die Struktur nicht zu verlieren.“ (IP_5, Pos. 20)

3.4 Dimension: Konsequenzen

Die Dimension der Konsequenzen wurde in der Kategorie „*Grade der Verbindlichkeit vs. Freiheitsgrade*“ kodiert. Dabei wurden Textstellen gesammelt, die sich auf einem *Dimensionalen Kontinuum* (Strübing 2021, S. 24) von „geringe bis hohe Verbindlichkeit“, bzw. „wenig bis viele Freiheitsgrade“ verorten lassen. So finden sich Äußerungen, die die Bedeutung einer verbindlichen Konzeption betonen:

„Da freu ich mich drüber dass wir das dann ham und da drauf zugreifen können und das alle auch gleich machen.“ (IP_4, Pos. 30)

Andere plädieren dagegen eher für die Beibehaltung von Freiheitsgraden:

„Jeder kann's ja dann trotzdem noch ausgestalten wie er möchte, ähm oder weiterentwickeln.“ (IP_6, Pos. 59)

Für die Ausbalancierung von Verbindlichkeit und Freiheitsgraden wird ein kollegialer Einigungsprozess eingefordert:

„Wir müssen uns jetzt einigen auf ,n gewisses Gerüst auf ein Grundding, was ist verpflichtend was wollen wir freilassen.“ (IP_4, Pos. 42)

Und schließlich erwarten die befragten Lehrpersonen, dass der Prozess abgeschlossen wird:

„Mir geht es darum dass wir das Ding zu Ende bringen dass wir nen Abschluss finden dass wir nen/ ne Abstimmung in der GLK [Gesamtlehrer*innenkonferenz] haben und sagen wir machen das so.“ (IP_7, Pos. 50)

4 Diskussion

Auf Grundlage dieser Analysen lassen sich vier Thesen formulieren, die sich einerseits auf den Verlauf des Schulentwicklungsprozesses und andererseits auf die Ergebnisse dieses Prozesses in der Wahrnehmung der befragten Lehrpersonen beziehen:

Tab. 1: Thesen zum Kodierparadigma (eigene Darstellung)

Prozess-verlauf	<ul style="list-style-type: none">• Irritation wird im Hinblick auf die bisherige Praxis und die unklare konzeptionelle Ausrichtung als bedeutsamer Aspekt im SE-Prozesses wahrgenommen.• Die Gleichzeitigkeit von sich überlagernden Aufgaben wird als Hemmnis des SE-Prozesses wahrgenommen.• Die Moderation durch eine externen Schulentwicklungsbegleitung wird als erleichternde Bedingung wahrgenommen.
Prozess-ergebnisse	<ul style="list-style-type: none">• Einer Verbindlichkeit der weiterentwickelten Konzeption wird eine hohe Bedeutsamkeit zugeschrieben. Gleichzeitig wird die Beibehaltung von Freiheitsgraden in der Umsetzung der LEG beansprucht.

Irritation durch unterschiedliche LEG-Praktiken und eine unklare konzeptionelle Ausrichtung wird nicht nur von der Schulleitung (vgl. Kap. 2.1) sondern auch von den Lehrpersonen der Schlüsselblumenschule artikuliert und als ursächliches Moment des Schulentwicklungsprojektes wahrgenommen. Die Notwendigkeit einer Priorisierung von sich überlagernden Aufgaben der Schulentwicklung (wobei terminierten Vorgaben der Bildungsadministration und des Schulträgers tendenziell Vorrang eingeräumt werden muss) könnte dazu führen, dass niedriger priorisierte (selbstgewählte) Aufgaben mit weniger Ressourcen weitergeführt werden und der Prozess „im Sande verläuft“ (IP_1, Pos. 36). Der Wunsch nach einem klaren Ende des Prozesses könnte ein Hinweis darauf sein, dass Schulentwicklung von den Lehrpersonen der Schlüsselblumenschule weniger als iterativer Prozess des Ausprobierens (Idel et al. 2017), sondern eher als linearer Prozess mit einem klaren Anfang und einem eindeutigen Ende verstanden wird. Um einen für die Akteur*innen befriedigenden Abschluss zu finden, scheint es notwendig zu sein, im Austausch über die gemachten Erfahrungen Klarheit darüber zu schaffen, wie verbindlich die LEG-Konzeption letztendlich sein wird. Dabei könnte sich das Ausbalancieren von Verbindlichkeit und individuellen Gestaltungsmöglichkeiten auf die Implementation der weiterentwickelten LEG-Konzeption auswirken. Dies soll durch eine weitere Erhebung untersucht werden.

Literatur

- Allemann-Ghionda, Cristina & Terhart, Ewald (2006): Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft: Bd. 51. Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Weinheim u.a.: Beltz, 7-11.
- Altrichter, Herbert & Maag Merki, Katharina (2016): Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In: Altrichter, H. & Maag Merki, K. (Hrsg.) (2016): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: Springer VS, 1-27. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0_1
- Asbrand, Barbara & Zick, Arne (2021): Erfolg und Scheitern - zwei Seiten einer Medaille. Eine systemtheoretische Perspektive auf Schulentwicklung. In: Moldenhauer, A.; Asbrand, B.; Hummrich, M. & Idel, T.-S. (Hrsg.) (2021): Schule und Gesellschaft: Band 61. Schulentwicklung als Theorieprojekt: Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule. Wiesbaden: Springer VS, 203-224. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30774-5_10
- Bonanati, Marina & Knapp, Claudia (Hrsg.) (2016): Eltern-Lehrer-Schüler: theoretische und qualitativ-empirische Betrachtungen zum Verhältnis von Elternhaus und Schule sowie zu schulischen Gesprächen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bossen, Andrea; Bräu, Karin; Büker, Petra; Dietrich, Fabian; Hallitzky, Maria; Idel, Till-Sebastian; Lischka-Schmidt, Richard; Moldenhauer, Anna; Rank, Astrid & Reintjes, Christian (2024): Kommentar zum Kerncurriculum der Disziplin Erziehungswissenschaft vom Vorstand der Sektion Schulpädagogik. Erziehungswissenschaft, 35. Jg., Heft 69, 75-79. <https://doi.org/10.3224/ezwv35i2.02>
- Ertl, Sonja & Hartinger, Andreas (2021): Inhalte im Lernentwicklungsgespräch. In: Böhme, N.; Hahn, H.; Heinecke, S.; Mannhaupt, G. & Tänzer, S. (Hrsg.) (2021): Jahrbuch Grundschulforschung: Bd. 25. Mythen, Widersprüche und Gewissheiten der Grundschulforschung. Wiesbaden: Springer VS, 251-257. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31737-9_29
- DGfE Vorstand (2024): Kerncurriculum Erziehungswissenschaft (3/2024). Erziehungswissenschaft, 35. Jg., Heft 69, 11-17. <https://doi.org/10.3224/ezwv35i2.02>
- Dresing, Thorsten & Pehl, Thorsten (2018): Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. audiotranskription Praxisbuch. Marburg: Dr. Dresing und Pehl GmbH.
- Idel, Till -Sebastian & Rabenstein, Kerstin (2016): Lehrpersonen als „kreative Subjekte“! Überlegungen zum Verhältnis von Profession und Innovation. In: Idel, T.-S.; Dietrich, F.; Kunze, K.; Rabenstein, K. & Schütz, A. (Hrsg.) (2016): Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Professionsentwicklung und Schulstrukturreform: Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 278-295.
- Idel, Till -Sebastian, Huf, Christina & Pauling, Sven (2017): Schulentwicklungsforschung als qualitative Prozessanalyse: Das Beispiel der wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs Primus. In: Burger, T. & Miceli, N. (Hrsg.) (2017): Empirische Forschung im Kontext Schule: Einführung in theoretische Aspekte und methodische Zugänge. Wiesbaden: Springer VS, 49-65. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15437-0_4
- Idel, Till -Sebastian (2022): Fallstudien zur Einzelschule. In: Hascher, T.; Idel, T.-S. & Helsper, W. (Hrsg.) (2022): Handbuch Schulforschung. Wiesbaden: Springer, 1-18. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24729-4_72
- John, René (2013): Innovation als soziales Phänomen. In: Rürup, M. & Bormann, I. (Hrsg.) (2013): Innovationen im Bildungswesen: Analytische Zugänge und empirische Befunde. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 71-86. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19701-2_3
- KMK (2004): Standards für die Lehrerbildung, http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf [letzter Zugriff am 02.06.2025].
- Knapp, Damaris (2024): „Ich wünsche mir, dass sie mich versteht“: Lernbegleitung und Leistungsrückmeldung durch Lerngespräche und Lernentwicklungsgespräche. Die Grundschulzeitschrift, 38. Jg. Heft 343, 6-9.

- Lewin, Kurt (1948): Resolving social conflicts: Selected papers on group dynamics. New York: Harper & Brothers.
- LeistBeurtGrSchulV BW (2016): Verordnung des Kultusministeriums über die Leistungsbeurteilung in Grundschulen, https://www.landesrecht-bw.de/perma?j=LeistBeurtGrSchulV_BW [letzter Zugriff am 20.02.2024].
- Maag Merki, Katharina (2021): Schulentwicklungsforschung. In: Hascher, T.; Helpster, W. & Idel, T.-S. (Hrsg.) (2021): Handbuch Schulforschung (1. Aufl.). Wiesbaden: Springer Fachmedien, 2–21. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_71-1
- Mörike, Dorothee & Schnebel, Stefanie (2024): Partizipation und Reflexion in einem Schulentwicklungsprojekt zu Lernentwicklungsgesprächen an einer Grundschule. In: Flügel, A.; Gruhn, A.; Landrock, I.; Lange, J.; Müller-Naendrup, B.; Wiesemann, J.; Büker P. & Rank A. (Hrsg.) (2024): Grundschulforschung meets Kindheitsforschung reloaded. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 365–370. <https://doi.org/10.25656/01:31386>
- Mörike, Dorothee & Schnebel, Stefanie (2025): Lernentwicklungsgesprächen an Grundschulen in Baden-Württemberg im Kontext von Schulentwicklung – Innovations- und Entwicklungsbedarfe. In: Schnebel, S.; Kuzu, T. E.; Kürzinger, A.; Immerfall, S.; Bernhard, G.; Grassinger, R. (Hrsg.) (2025): Heterogenität gestalten. Perspektiven auf die Grundschulentwicklung. Münster: Waxmann, 299–312. <https://doi.org/10.31244/9783818850340>
- Oberdorfer, Katharina; Ertl, Sonja; Hartinger, Andreas & Schnebel, Stefanie (2025): Qualitätvolle Gestaltung von Lernentwicklungsgesprächen (LEG) an Grundschulen: Anforderungen an die Lehrperson und Professionalisierungsperspektiven. In: Schnebel, S.; Kuzu, T. E.; Kürzinger, A.; Immerfall, S.; Bernhard, G.; Grassinger, R. (Hrsg.) (2025): Heterogenität gestalten. Perspektiven auf die Grundschulentwicklung. Münster: Waxmann, 109–127. <https://doi.org/10.31244/9783818850340>
- Pauling, Sven (2023): Ungewissheit und Konvergenz in der Schulentwicklung. Eine Deutungsmusteranalyse an Primus-Schulen. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-43604-9>
- Strauss, Anselm L. (1991): Grundlagen qualitativer Sozialforschung: Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. München: Fink.
- Strauss, Anselm L. & Corbin, Juliet M. (1996): Grounded theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.
- Strübing, Jörg (2021): Grounded theory: Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24425-5>
- Terhart, Ewald (2001): Die Veränderung pädagogischer Organisationen. In: Liebau, E.; Schuhmacher-Chilla, C. & Wulf, C. (Hrsg.) (2001): Pädagogische Anthropologie: Bd. 11. Anthropologie pädagogischer Institutionen. Weinheim: Deutscher Studienverlag, 49–72.

Autor*innen

Mörike, Dorothee, Kollegiatin im Forschungs- und Nachwuchskolleg
Heterogenität gestalten – starke Grundschulen entwickeln
an der Pädagogische Hochschule Weingarten

Schnebel, Stefanie, Prof. Dr. habil,
Professorin für Erziehungswissenschaft
an der Pädagogischen Hochschule Weingarten

Corinne Ruesch Schweizer und Damaris Knapp

Fragen von Kindern im Unterricht der Grundschule

Eine Studie zu Strategien von Lehrenden im Umgang mit Fragen von Kindern

Abstract

Fragen von Kindern wird aus didaktischer Perspektive eine besondere Bedeutung im Unterricht beigemessen. Gleichzeitig nehmen Lehrende inhaltliche Fragen von Kindern, die spontan und ungeplant im Unterricht aufkommen, immer wieder als herausfordernd wahr. In der vorliegenden explorativen Studie wurden 307 Lehrende mittels Online-Fragebogens zu ihrem Umgang mit Fragen von Kindern im Unterricht befragt. Die Ergebnisse zeigen, dass neben der Situation, in der eine Frage gestellt wird, die Frage selbst als auch Berufserfahrung eine Rolle zu spielen scheinen.

Schlüsselwörter: Strategien von Lehrenden, Fragen von Kindern, Pädagogisches Handeln, Berufserfahrung

1 Theoretischer Hintergrund

„Stimmt es, dass Fleischessen schlimmer ist als eine Kreuzfahrt mit dem Schiff?“ oder „Wer ist denn der Vater von Gott?“. Solche und ähnliche herausfordernde Fragen von Kindern gehören ganz selbstverständlich zum Unterricht und geben Einblicke in das Denken von Kindern. Aufgabe von Lehrenden ist es dabei, die vielfältigen Lernvoraussetzungen und Erfahrungswelten von Kindern wahrzunehmen und aufzugreifen wie auch die Fragen von Kindern für die Planung und Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen zu nutzen und diese zu integrieren. Wie Lehrende ungeplante, gehaltvolle Fragen von Kindern, die in konkreten Situationen spontan auftreten, wahrnehmen, verstehen und in der Folge darauf reagieren, damit setzt sich die vorliegende Studie auseinander.

Im theoretischen Diskurs werden Fragen von Kindern als Ausgangspunkt für Lernprozesse, als Hinweise und Einblicke in das Denken von Kindern sowie als Elemente einer adaptiven Unterrichtsgestaltung diskutiert. Dabei können Fragen von Kindern im Unterricht als Ausdruck von Partizipation (Reusser & Pauli 2013; Brinkmann 2024) verstanden werden. Gehen sie mit der intrinsischen Motivation der Kinder einher, nach Antworten auf ihre Fragen suchen zu wollen, so können sie ein Motor für den Wissenserwerb im Unterricht sein (Schilling & Kuckuck 2024). Hierbei wird die Fragehaltung von Kindern als zentraler Ausgangspunkt für Lern- und Bildungsprozesse verstanden (Copei 1958: 10 f.). Als Auslöser für „fruchtbare Momente“ (Copei 1958) im Lernen und Ausdruck kognitiver Aktivierung (Ernst et al 2021) fördern Fragen das Nach- und Weiterdenken von Kindern (Knapp & Krüger 2024) und somit die Konstruktion von Wissen und das Entdecken von Neuem (Neber 2006). Durch Fragen kann auch ein persönlicher Bezug zum Gegenstand (Miller & Brinkmann 2013) zum Ausdruck kommen. Fragen von Kindern geben Lehrpersonen einen Einblick in „lebensweltliche Vielperspektivität“ (Schilling & Kuckuck 2024: 7). Gleichzeitig erhalten Lehrende aus diagnostischer Perspektive wichtige Hinweise auf Vorwissen, Präkonzepte oder Interessen von Kindern (Miller & Brinkmann 2013). Im Blick auf den gesamten Lernprozess können Fragen somit als Tor zum Denken und Verstehen (Duncker 2023; Brinkmann 2019; Knapp & Krüger 2024) von Kindern verstanden werden. Schließlich können Fragen auch als Ausgangspunkt für die Unterrichtsplanning dienen (Simon & Simon 2019; Duncker 2023; Kaiser & Seitz 2017, Knapp & Krüger 2024) und werden als Grundlage für einen adaptiven Unterricht (Tänzer & Klammt 2016) diskutiert.

Bei all der Bedeutsamkeit von Fragen im Unterricht besteht aber auch die Möglichkeit, dass Lehrende Fragen von Kindern durch ihre eigene Brille und in Bezug auf ihre konkreten Ziele des Unterrichts betrachten (Tänzer & Klammt 2016) und dadurch die eigentliche Frage des Kindes nicht berücksichtigen. Problematisch ist auch ein „Ping-Pong-Spiel“ von Frage und Antwort. Denn inhaltlich gehaltvolle Fragen lassen sich oft nicht mit „einfachen“ Antworten klären, sondern bedürfen einer vielperspektivischen Auseinandersetzung.

2 Forschungsstand und Forschungsfrage

Forschungen zeigen, dass im Unterricht Fragen von Kindern im Vergleich zu Fragen von Lehrenden quantitativ eine deutlich untergeordnete Rolle spielen (Niegemann & Stadler 2001; Wuttke & Seifried 2016; Zimmermann 2013). Gleichzeitig nehmen Lehrende Fragen von Kindern als wertvoll wahr, messen diesen eine bereichernde, unterrichtsfördernde Wirkung bei und fühlen sich für deren Beantwortung verantwortlich (Ritz-Fröhlich 1992; Smith & Lennon 2011). Auf inhaltlicher und didaktisch-methodischer Ebene stellen Fragen von Kindern Lehrende mitunter vor Herausforderungen, die sich unter anderem im Konflikt zwischen dem Wertschätzen von Fragen von Kindern und dem angestrebten Unterrichtsziel zeigen. Gleichzeitig verlangen sie von Lehrenden mit Ungewissheit umzugehen, beispielsweise bezüglich deren Relevanz für Lernprozesse. Lehrende greifen jedoch deutungsoffene und mit Unsicherheit verbundene Situationen im Unterricht oft nicht auf und so erhält Ungeplantes und mit Ungewissheit Verbundenes keinen Platz (Paseka & Schrittesser 2018). Da gerade Fragen von Kindern solche mit Ungewissheit einhergehende Situationen auslösen können, kann angenommen werden, dass dies auch auf den Umgang mit schwierigen und ungeplanten Fragen von Kindern im Unterricht zutrifft. Zu Strategien im Umgang von Lehrpersonen mit Fragen von Kindern und damit einhergehenden Herausforderungen liegen bislang kaum vertiefende Studien vor. An dieser Stelle setzt die vorliegende Studie an und geht der Frage nach, wie Grundschullehrende Fragen von Kindern wahrnehmen, wie sie mit ungeplanten und inhaltlich gehaltvollen Fragen umgehen und wie sie darauf reagieren. Nachfolgend wird das Erhebungsinstrument vorgestellt und es werden die Ergebnisse präsentiert, welche vorgegebenen Reaktionen Lehrpersonen auf verschiedene Fragesituationen wählen und welche Zusammenhänge dabei zur Berufserfahrung bestehen.

3 Methode

3.1 Stichprobe und Datenerhebung

Die Datenerhebung erfolgte im Frühsommer 2024 in Deutschland und der Schweiz mittels eines Online-Fragebogens. Befragt wurden Grundschullehrende aller Fächer mit unterschiedlich viel Unterrichtserfahrung und mit diversen Ausbildungskontexten bzw. Qualifikationen. Zur Gewinnung der Teilnehmenden wurden Grundschulen und Staatliche Seminare angeschrieben, zusätzlich wurde der Fragebogen über Social Media (Instagram) beworben. Insgesamt nahmen 307 Lehrende an der Befragung teil, davon waren 39 % zum Zeitpunkt der Erhebung in Ausbildung, 52 % hatten 5 Jahre und mehr Berufserfahrung und 93 % waren weiblich, 7 % männlich und 0 % divers.

3.2 Konzeption des Fragebogens

Der Fragebogen enthält offene und geschlossene Formate. Im ersten Teil des Fragebogens sind die Teilnehmenden aufgefordert, auf einer vierstufigen Antwortskala ihre subjektiven Wahrnehmungen in Bezug auf inhaltlich herausfordernde Fragen im Unterricht sowie den pädagogischen Wert von Reaktionen auf Fragen von Kindern einzuschätzen. Es schließt sich ein Teil mit offenen Formaten an, bei denen die Befragten konkrete unterrichtliche Beispiele zum Umgang mit herausfordernden Fragen beschreiben sowie auf der Grundlage von Fallvignetten ihre Reaktionswahl begründen. Der dritte Teil des Fragebogens integriert die Skala zur Ungewissheitstoleranz von Dalbert (1999). Abschließend werden soziodemografische Angaben erhoben, u.a. die Berufserfahrung.

Ausgewählte Formate sowie grundlegende Entscheidungen sollen im Folgenden einen Einblick in die Konzeption des Fragebogens geben.

Ein zentraler Baustein des Fragebogens bezieht konkrete *Fallvignetten* ein, die auf Alltagssituationen von Lehrenden Bezug nehmen. Sechs Situation im Unterricht (z.B. Mathematik, Sachunterricht) bzw. vor/nach dem Unterricht werden geschildert, in denen ungeplante, gehaltvolle Fragen von Kindern auftreten. Die Fragen haben teilweise mit dem Inhalt des Unterrichts zu tun und teilweise sind sie davon losgelöst. Nicht nur die Kontexte sind bewusst konstruiert, auch die Fragen der Kinder bilden eine große Breite ab:

- Frage nach dem Sinn bzw. Grund: „*Warum werden Menschen eigentlich krank?*“
- Fragen zum Verstehen von Zusammenhängen: „*Warum kann ein Flugzeug fliegen, obwohl es so schwer ist?*“
- Frage, die ein Dilemma aufzeigt: „*Stimmt es, dass Fleischessen schlimmer ist als eine Kreuzfahrt mit dem Schiff?*“
- Zirkuläre Fragen nach Ursache und Folge: „*Was war eigentlich zuerst da, die Samen oder die Bäume?*“
- Frage, bei der menschliches Denken oder “Können” an Grenzen stößt: „*Stimmt es, dass Menschen auf dem Mars leben können?*“
- Existentielle Frage (hier nach der Endlichkeit): „*Sind die toten Tiere eigentlich auch im Himmel?*“

Exemplarischen Einblick geben zwei dieser Fallvignetten:

(1) „Nach einem Lerngang in den Wald sortieren und benennen die Kinder im Stuhlkreis verschiedene Blätter, Früchte und Samen. Da fragt ein Kind: „Was war eigentlich zuerst da, die Samen oder die Bäume?““

Mit dieser Vignette wird eine Situation beschrieben, in der eine Frage im Unterricht aufkommt, die inhaltlich nah am Thema ist.

(2) „Nach der großen Pause kommen die Kinder in die Turnhalle. Viele Kinder der Lerngruppe sind in ein Gespräch verwickelt und sie unterhalten sich sehr aufgebracht über die Frage: ‚Stimmt es, dass Fleischessen schlimmer ist als eine Kreuzfahrt mit dem Schiff?‘“

Mit dieser Vignette wird eine Fragesituation beschrieben, in der eine Frage vor dem Unterricht aufkommt, die nichts mit dem Unterrichtsthema zu tun hat.

Ausgehend von diesen konkreten Situationen geben Lehrende ihre wahrscheinlichste Reaktion auf die jeweilige Kinderfrage an. Dafür haben sie neben einer offenen Antwortmöglichkeit sechs Reaktionsmöglichkeiten zur Auswahl: „Ich ignoriere die Frage“; „Ich beantworte die Frage direkt“; „Ich gebe die Frage in die Klasse“; „Ich lasse das Kind die Antwort suchen“; „Ich lasse die Frage stehen und nehme diese in meinen weiteren Unterricht auf“; „Ich frage nach, um mehr über die Frage zu erfahren“.

4 Ergebnisse und Interpretationsansätze

Der Fragebogen ermöglicht sowohl eine quantitative als auch qualitative Auswertung, welche explorativ, fragegeleitet erfolgt. Im Folgenden werden die quantitativen Ergebnisse berichtet, die aus der deskriptiven Analyse der Items zu den Fallvignetten hervorgehen. Dabei standen die folgenden vier Auswertungsfragen im Vordergrund: Welche der vorgegebenen Reaktionen werden von den Lehrenden als wahrscheinlich auf die Fragesituationen gesehen? Wie viele unterschiedliche Reaktionen wählen die Befragten für die sechs Fragesituationen? Hängt die Berufserfahrung einer Lehrperson mit der Wahl der Reaktion zusammen sowie mit der Anzahl unterschiedlicher Reaktionen, die als wahrscheinlich erachtet werden? Bei welchen Fallvignetten wird welche Reaktion als wahrscheinlich erachtet?

4.1 Nutzung der Reaktionsmöglichkeiten im Umgang mit Fragen von Kindern

Die sechs vorgegebenen Reaktionsmöglichkeiten, die für die als Vignetten präsentierten Fragesituationen zur Verfügung standen, wurden von den Lehrenden unterschiedlich häufig als ihre wahrscheinlichste Reaktion gewählt. Über alle Fragesituationen hinweg wurde die Reaktion *Frage in die Klasse geben* am häufigsten angegeben (649)¹. 95% der Lehrenden erachteten diese Reaktionsmöglichkeit bei mindestens einer der sechs Fragesituationen als die wahrscheinlichste. 34% der Lehrenden würden diese Reaktion sogar bei der

¹ Die Zahlen in Klammern entsprechen jeweils der Anzahl der Antworten über alle 6 Vignetten hinweg.

Hälften oder mehr der Fragesituationen wählen, 23% der Lehrpersonen wählen diese Reaktion bei zwei Fragesituationen.

Deutlich weniger wurde die Reaktion *Frage stehen lassen und später aufgreifen* als wahrscheinlichste Reaktion gewählt (288), gefolgt von der Reaktion *Frage direkt beantworten* (268). Bei beiden Reaktionen finden sich noch je 5% der Befragten, die bei mindestens der Hälfte der Fragesituationen diese Reaktion als die Wahrscheinlichste erachteten. Mehr als ein Drittel der Befragten (35% bzw. 41%) würden diese beiden Reaktionen voraussichtlich nicht nutzen. Etwas weniger aber noch ähnlich hoch zeigt sich die Verteilung bei den Reaktionen *Nachfragen* (234) und *Kind die Antwort suchen lassen* (153). Am wenigsten wahrscheinlich erachteten die Lehrenden die Reaktion *Frage ignorieren*. Diese wird nur von 14% der Befragten als die wahrscheinlichste Reaktion in einer Fragesituation gesehen.

Dieses Ergebnis verweist darauf, dass die *Reaktionsbreite* – d.h. die Zahl unterschiedlicher Reaktionen, die bei den Fallvignetten als wahrscheinlich erachtet werden – zwischen 1 und 6 unterschiedlichen Reaktionen variiert. 75% der Befragten zeigen ein Reaktionsrepertoire von 3 oder 4 Reaktionen, 16% der Befragten erachten für alle Fragesituationen nur eine oder zwei Reaktionen als wahrscheinlich. 9% der Befragten würden die gesamte bzw. fast die gesamte Breite der zur Verfügung stehenden Reaktionsmöglichkeiten nutzen.

4.2 Zusammenhang zwischen Reaktionen und Berufserfahrung

Mit Blick auf die Frage, ob die Berufserfahrung mit der Wahl der Reaktion zusammenhängt, zeigen sich bei der Häufigkeit zwei signifikante, wenn auch kleine Zusammenhänge: Je mehr *Berufserfahrung* Lehrende haben, desto häufiger wird die Reaktion *Frage in die Klasse geben* ($r=.165$; $p<.01$) und je weniger die Reaktion *Kind die Antwort suchen lassen* ($r=-.121$; $p<.05$) als wahrscheinlich erachtet. Weiter zeigt sich ein kleiner bis mittlerer Zusammenhang zwischen der Reaktionsbreite und der Berufserfahrung dahingehend, dass mit mehr Berufserfahrung weniger unterschiedliche Reaktionen als wahrscheinlich erachtet werden ($r=-.203$; $p<.01$).

4.3 Muster bei den Reaktionen von Lehrenden

Bei der Entwicklung des Fragebogens wurde von der Annahme ausgegangen, dass die Situation, in der eine Frage gestellt wird, und der Inhalt der Frage die Wahl der Reaktion beeinflussen. Hier lassen sich insbesondere drei Muster erkennen, an die wir uns im Folgenden sprachlich und inhaltlich annähern. Erstens wird die Reaktion *Frage in die Klasse geben* am häufigsten bei den Fragen, die nach dem Grund für Krankheit, nach der Ursache-Folge-Beziehung

von Samen und Bäumen und nach der Endlichkeit eines Tierlebens fragen, als die wahrscheinlichste erachtet. Alle drei Fragen berühren die Existenz von Lebewesen und rücken so einen philosophischen Zugang in den Vordergrund. Dabei stehen nicht eindeutige oder abschließende Antworten im Zentrum, sondern individuelle Überzeugungen der Kinder, aber auch der Lehrenden. Die Reaktion *Frage in die Klasse geben* ermöglicht es, den unterschiedlichen Überzeugungen der Kinder Raum zu geben.

Ein zweites Muster zeigt sich bei der Reaktion *Nachfragen*. Diese wird in den Situationen am häufigsten als wahrscheinlich erachtet, bei denen zwischen der Situation und dem Inhalt der Frage kein direkter Bezug ersichtlich ist. So lässt sich annehmen, dass die Frage nach dem Vergleich der Problematiken einer Kreuzfahrt und des Fleischessens vor dem Sportunterricht aus Gesprächen der Kinder kommt, bei denen die Lehrperson nicht dabei war. Die Frage, ob tote Tiere in den Himmel kommen, entsteht zwar aus einer aktuellen Beobachtung des Kindes, von der aber angenommen werden kann, dass diese nicht alle gemacht haben und gleichzeitig der Gedankenweg des Kindes von der Beobachtung bis zur Frage aus der Situation nicht offen liegt. Bei der Frage nach den Möglichkeiten des Lebens auf dem Mars, bleibt das Kind zwar bei den Himmelskörpern, springt jedoch mit seiner Frage zu einer anderen Art Himmelskörper, so dass auch hier der Bezug zwar direkter ist als bei den vorangehenden Fragen, aber weniger direkt als bei den weiteren Fragen. Das *Nachfragen* ermöglicht es, den Ursprung bzw. den Gedankengang, der zur Frage führte und das damit verbundene Interessen zu eruieren.

Drittens fällt auf, dass die Reaktion *Frage später aufgreifen* ebenfalls am wahrscheinlichsten bei den Fragen nach der Gewichtung der Problematik einer Kreuzfahrt und des Fleischessens und der Frage nach den Möglichkeiten des Lebens auf dem Mars, aber auch bei der Frage, weshalb ein Flugzeug fliegen kann, ist. Die ersten beiden Fragen beziehen sich auf Sachverhalte, die aktuell im gesellschaftlichen Diskurs stehen und deren Antworten hinsichtlich der Positionierungen und der technologischen Möglichkeiten im stetigen Wandel sind. Gleichzeitig sind es Fragen, auf die zumindest teilweise eindeutige (technisch-naturwissenschaftliche) Antworten erwartet werden könnten. Letzteres gilt insbesondere für die Frage zum Fliegen eines Flugzeugs. Diese Fragen stehen zu lassen und erst später aufzugreifen, ermöglicht zum einen, die aktuellen Antworten aufzuarbeiten beziehungsweise sich darauf vorzubereiten, und zum anderen verweist die Aufnahme in den weiteren Unterricht auf die beigemessene Relevanz, die dem Thema zugeschrieben wird.

5 Diskussion und Ausblick

Die Ergebnisse zeigen, dass Lehrende je nach Frage bzw. Fragesituation unterschiedlich reagieren würden. Die Muster in den Häufigkeiten der Reaktionen deuten darauf hin, dass zum einen die Situation bzw. der Kontext, in dem die Frage geäußert wird, eine Rolle dabei spielen. Zum andern scheint auch der Inhalt der Frage einen Einfluss auf die Wahl der Reaktion zu haben: Entscheidend könnte sein, inwiefern subjektive Sichtweisen der Kinder Raum erhalten sollen bzw. eine Frage gesellschaftlich und damit auch für den Unterricht relevant erscheint. Damit spielen die didaktischen Ziele der Lehrperson eine bedeutende Rolle.

Dass die Lehrenden die Breite der Reaktionsmöglichkeiten ausschöpfen, weist darauf hin, dass sie potenziell über Handlungsstrategien verfügen, die ihnen erlauben je nach Frage und Situation adaptiv zu reagieren. Darüber hinaus macht die gezeigte Reaktionsbreite auch deutlich, dass sie dem Inhalt und/oder der Situation von Kinderfragen Bedeutung für ihre Handlungsentscheidungen beimessen.

Interessant ist das Ergebnis, dass Lehrpersonen ohne oder mit wenig Berufserfahrung mehr unterschiedliche Reaktionen wählen würden als erfahrene Lehrpersonen. Dies könnte damit erklärt werden, dass die Lehrpersonen in der Ausbildung oder frisch nach der Ausbildung noch über weniger eigene Erfahrungen im Umgang mit Fragen von Kindern verfügen und deshalb alle potenziell wahrscheinlichen Reaktionsmöglichkeiten im Blick haben. Erfahrene Lehrende hingegen können auf Strategien zurückzugreifen, die sie in ähnlichen Situationen nutzen. Das würde bedeuten, es findet eine Reduktion auf diejenigen Reaktionen statt, die sich für die Lehrpersonen in der Praxis bewährt haben.

Dies führt zur Frage, ob dies Reaktionen sind, die sich aufgrund individueller Präferenzen oder Haltungen bewährt haben oder aber, ob erfahrene Lehrpersonen mit bestimmten Reaktionen bessere Erfahrungen gemacht haben. Bei Betrachtung der Häufigkeiten, mit der die einzelnen Reaktionen angegeben wurden, zeigt sich, dass erfahrene Lehrpersonen etwas häufiger die Frage in die Klasse geben und etwas weniger das einzelne Kind die Antwort suchen lassen. Dies deutet daraufhin, dass erfahrene Lehrpersonen eher die gesamte Lerngruppe im Blick haben und damit eher alle Kinder am Lernpotenzial der Frage teilhaben lassen. Eine alternative Erklärung könnte sein, dass erfahrene Lehrende besser mit der Ungewissheit umgehen können, die entstehen kann, wenn ungeplant eine Frage in der Klasse diskutiert wird. Hier dürfen wir gespannt sein, was die weitere Analyse zur Ungewissheitstoleranz und weiteren Personenmerkmalen zeigen wird. Gleichzeitig sagt das Aufgreifen einer Frage und das Zurückgeben in die Lerngruppe noch nichts über die pädagogische bzw. fachdidaktische Qualität dieser Reaktion aus.

Diese Ergebnisse machen deutlich, dass sowohl die Berufserfahrung als auch die Situation bzw. der Kontext und der Inhalt der Frage mit der Reaktion zusammenhängen. Dies werden jedoch nicht die einzigen Faktoren sein, die Lehrende dazu bewegen, sich für einen bestimmten Umgang mit einer Kinderfrage zu entscheiden. Hier wird die weitere qualitative Auswertung zu den Begründungen der Lehrpersonen für die Wahl der Reaktionen mit Blick auf Strategien von Lehrenden im Umgang mit Fragen von Kindern einen Beitrag leisten können.

Literatur

- Brinkmann, Vera (2019): Fragen stellen an die Welt. Eine Untersuchung zur Kompetenzentwicklung in einem an den Schülerfragen orientierten Sachunterricht. Baltmannsweiler: Schneider.
- Brinkmann, Vera (2024): "Was ist aus dem Mittelalter noch erhalten?" Kinder stellen Fragen zur Geschichte ihrer Stadt. Grundschule Sachunterricht. Heft 104, 18-26.
- Copei, Friedrich (1958): Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Dalbert, Claudia (1999): Die Ungewißheitstoleranzskala. Hallesche Berichte zur Pädagogischen Psychologie, Heft 1.
- Duncker, Ludwig (2023): Zwischen Kindheit und Kultur. Grundzüge einer Theorie der Grundschule. München: kopaed.
- Ernst, Joana; Hummel, Rebecca; Miller, Susanne; Schroeder, René; Stets, Mona & Velten, Katrin (2021): Fragen im inklusionsorientierten Sachunterricht (FriSa). In: Böhme, Nadine; Dreer, Benjamin; Hahn, Heike; Heinecke, Sigrid; Mannhaupt, Gerd & Tänzer, Sandra (Hrsg.) (2021): Mythen, Widersprüche und Gewissheiten der Grundschulforschung. Wiesbaden: Springer VS, 313-319.
- Kaiser, Astrid & Seitz, Simone (2017): Inklusiver Sachunterricht. Theorie und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider.
- Knapp, Damaris & Krüger, Jana (2024): „Warum möchten Menschen reich sein?“ Geld als Erfahrungsraum im Sachunterricht. Grundschule Sachunterricht, Heft 104, 27-34.
- Miller, Susanne & Brinkmann, Vera (2013): Schülerfragen im Mittelpunkt des Sachunterrichts. In: Gläser, Eva & Schönknecht, Gudrun (Hrsg.) (2013): Sachunterricht in der Grundschule. Frankfurt a.M.: Grundschulverband, 226-241.
- Neber, Heinz (2006): Fragenstellen. In: Mandl, Heinz & Friedrich, Helmut F. (Hrsg.) (2006): Handbuch Lernstrategien. Göttingen: Hogrefe, 50-58.
- Niegemann, Helmut & Stadler, Silke (2001): Hat noch jemand eine Frage? Systematische Unterrichtsbeobachtung zu Häufigkeit und kognitivem Niveau von Fragen im Unterricht. Unterrichtswissenschaft, 29. Jg., Heft 2, 171-192.
- Paseka, Angelika & Schrittesser, Ilse (2018): Muster von Schließungen im Unterricht. Über fruchtbare Momente in Lernprozessen und wie sie unerkannt verstreichen. In: Paseka, Angelika; Keller-Schneider, Manuela & Combe, Arno (Hrsg.) (2018): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer, 31-52.
- Ritz-Fröhlich, Gertrud (1992): Kinderfragen im Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reusser, Kurt & Pauli, Christine (2013): Verständnisorientierung in Mathematikstunden erfassen. Zeitschrift für Pädagogik, 59. Jg., Heft 3, 308-335.
- Schilling, Yannick & Kuckuck, Miriam (2024): Das Anregen und Berücksichtigen von Schüler*innenfragen im Sachunterricht. Widerstreit Sachunterricht, Heft 28.

- Simon, Jacqueline & Simon, Toni (2019): Warum scheint der Mond manchmal auch am Tag? Zum Umgang mit Kinderfragen und Kinderperspektiven im (Sach-)Unterricht. In: Rumpf, Dietlinde & Winter, Stephanie (Hrsg.) (2019): Kinderperspektiven im Unterricht. Wiesbaden: Springer, 191-202.
- Smith, Ann Marie & Lennon, Sean (2011). Preparing Student Teachers to Address Complex Learning and Controversy with Middle Grades Students. *International Journal of Progressive Education*, 7. Jg., Heft 2, 33-51.
- Tänzer, Sandra & Klammt, Julia (2016): „Warum schwimmen Enten auf der Gera?“ Kinderfragen als Ausgangspunkt der partizipativen Unterrichtsplanung. *Grundschulunterricht. Sachunterricht*. 68. Jg., Heft 4, 18-22.
- Wuttke, Eveline; Seifried, Jürgen (2016): Formen, Funktionen und Effekte sprachlicher Instruktion und Interaktion am Beispiel von Fragen und Feedback. In: Kilian, Jörg; Brouér, Birgit; Lüttenberg, Dina (Hrsg.) (2016): Handbuch Sprache in der Bildung. Berlin, Boston: De Gruyter, 46-361.
- Zimmermann, Miriam (Hrsg.) (2013): Fragen im Religionsunterricht. Unterrichtsideen zu einer schülerfragenorientierten Didaktik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Autor*innen

Ruesch Schweizer, Corinne, Dr.
Dozentin der Professur Didaktik des Sachunterrichts
an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule
Nordwestschweiz
ORCID: 0000-0001-7168-4225

Knapp, Damaris, Prof. Dr.,
Professorin für Grundschulpädagogik
an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd

Medien und Digitalisierung

*Vanessa Jandl, Birte Oetjen, Miriam Hess
und Victoria Wiederseiner*

Feedback mit digitalen Angeboten – Teilergebnisse aus dem Projekt KAKUDA

Abstract

Obwohl digitale Angebote für die Bereitstellung von elaboriertem Feedback im Kontext Schule zunehmend verfügbar sind, existieren bislang nur wenige empirische Studien, die sich mit qualitätsvollem Einsatz von digitalem Feedback im Grundschulkontext befassen. Vor diesem Hintergrund wurde im Rahmen einer Querschnittsfragebogenerhebung untersucht, in welchem Umfang Grundschullehrkräfte ($N = 223$) digitale Angebote für Feedbackprozesse einsetzen. Zudem wurde untersucht, ob sich Lehrkräfte, die Feedback digital bereitstellen, signifikant von jenen unterscheiden, die diese Möglichkeit nicht nutzen – hinsichtlich ihrer personenbezogenen Merkmale, der Zusammensetzung ihrer Klassen und dem qualitätsvollen Einsatz digitaler Angebote in ihrem Deutschunterricht. Die Analysen zeigen, dass digitales Feedback von den Lehrkräften insbesondere als Motivationsquelle eingesetzt wird, während es in geringerem Maße als Informationsquelle oder als Unterstützung bereitgestellt wird. Zwischen den Lehrkräften, die digitales Feedback geben, und jenen, die dies nicht tun, zeigen sich signifikante Unterschiede in Bezug auf Merkmale der von ihnen unterrichteten Klassen sowie auf die selbst eingeschätzte Qualität des Unterrichts mit digitalen Angeboten. Implikationen für die weitere Forschung sowie die Lehrkräftebildung werden diskutiert.

Schlüsselwörter: Feedback, digitale Angebote, Unterrichtsqualität, Deutschunterricht

1 Einleitung

Grundschullehrkräfte stehen vor der Herausforderung, die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und -bedarfe ihrer Schüler*innen durch individuelle Hilfestellungen zu berücksichtigen (vgl. Martschinke 2015). Gerade „konstruktives“ Feedback (vgl. Kapitel 2.2) kann die Lern- und Persönlichkeitsentwicklung von allen Kindern positiv beeinflussen (vgl. Hattie 2007). Dabei reicht die Bandbreite von Feedback mit digitalen Medien und Angeboten von automatisiertem Feedback in digitalen Anwendungen bis hin zu personalisierten Rückmeldungen, die Lehrkräfte mit digitalen Tools – etwa in Form von Audio- oder Videofeedback – individuell anpassen können (vgl. Rank 2022). Trotz dieser Potenziale ist derzeit noch wenig darüber bekannt, wie und ob Grundschullehrkräfte digitale Angebote für qualitätsvolle Feedbackprozesse tatsächlich in ihrem Unterricht nutzen. Hier setzen Teilerhebungen des KAKUDA-Projektes (Kognitive Aktivierung und konstruktive Unterstützung mit digitalen, adaptiven Angeboten) an. Auf Grundlage einer theoretisch-empirischen Fundierung wird das Projekt anhand ausgewählter Fragestellungen, des methodischen Vorgehens und erster Teilergebnisse vorgestellt. Der Beitrag schließt mit einer Diskussion und einem Ausblick für die Lehrkräftebildung.

2 Theoretisch-empirischer Hintergrund

2.1 Einsatz digitaler Medien und Angebote in der Grundschule

Der Begriff digitale Medien wird als „Sammelbegriff“ verstanden (Knauf 2024: 57), der sowohl technische Geräte wie Tablets oder Notebooks als auch die durch diese Geräte realisierten Medienangebote, etwa Softwareanwendungen wie Apps oder Programme, umfasst (vgl. Herzig 2020; Knauf 2024). Der vorliegende Beitrag stellt die durch digitale Geräte realisierten Medienangebote in den Vordergrund, d.h. konkrete digitale Lehr-Lernangebote, die Lehrkräfte Kindern über digitale Geräte zur Verfügung stellen (vgl. Hess et al. 2025). Im Grundschulunterricht werden digitale Angebote bisher nur selten genutzt (vgl. Lorenz et al. 2023; Medienpädagogischer Forschungsbund Südwest 2023), selbst dann nicht, wenn entsprechende digitale Geräte für Lehrkräfte bereitgestellt werden (vgl. Egger et al. 2018). Dies gilt auch für den Deutschunterricht an Grundschulen (vgl. Lorenz et al. 2023). Die IGLU-Studie 2021 zeigt, dass lediglich 27% der Grundschullehrkräfte digitale Medien regelmäßig – also mindestens wöchentlich – in ihren Leseunterricht integrieren. Digitale Medien und Angebote bieten vielfältige Möglichkeiten, Lernvoraussetzungen der Schüler*innen zu diagnostizieren und adaptive Lernaufgaben bereitzustellen (vgl. Aleven et al. 2017). Beispielsweise ermöglichen Apps wie der Book Crea-

tor eine individuelle Anpassung von Aufgaben an den Entwicklungsstand der Kinder und können so in verschiedenen Unterrichtsformen gezielt eingesetzt werden, um heterogene Lerngruppen zu unterstützen (vgl. Oetjen et al. 2022).

2.2 Feedback mit digitalen Medien und Angeboten in der Grundschule

Feedback beschreibt lernrelevante Informationen, welche als Konsequenz auf ein bestimmtes Verhalten einem Lernenden gegeben werden (vgl. Hattie & Timperley 2007) und neben evaluativen Aspekten Lernenden zusätzliche Informationen zum Lernen bereitstellen (vgl. Lotz 2016). Ziel von Feedback ist es, die Diskrepanz zwischen der aktuellen Leistung (Ist-Zustand) und dem erwünschten Lernziel (Soll-Zustand) zu mindern (vgl. Hattie & Timperley 2007), Effektives und lernwirksames Feedback ist durch seinen Informationsgehalt und seine Motivationsförderlichkeit gekennzeichnet (vgl. Hess & Denn 2023) und kann über vier Bereiche systematisiert werden: Feedback als Informationsquelle, Feedback als Motivationsquelle, Feedback als Hilfestellung sowie Feedback als Verstehen des Lernenden (vgl. Hess & Denn 2023; Hess 2019). Diskussionen um qualitätsvolles Feedback beziehen sich bislang überwiegend auf die direkte Interaktion im Unterricht und die Arbeit mit analogen Angeboten. So deutet sich in Studien zu Feedback im „analogen“ Grundschulunterricht an, dass Feedback in der Grundschule noch wenig qualitativ hochwertig umgesetzt wird und Kinder nur selten über Rückmeldungen zum aktiven Denken angeregt werden (vgl. Lotz 2016; Pohlmann-Rother et al. 2018).

Digitale Formate können allerdings verschiedene Vorteile bezüglich des Feedbacks bieten. Auch wenn das in digitalen Angeboten häufig automatisch integrierte Feedback oftmals noch wenig elaboriert ist (vgl. Hess et al. 2025), erfolgt die Rückmeldung unmittelbar ohne Zeitverzögerung und anhand einer kriterialen Bezugsnorm (vgl. Rank 2022). Gerade Audio- oder Videofeedback-formate können den Kindern verdeutlichen, was ihr aktueller Ist-Stand ist und wie ihr Soll-Zustand aussehen sollte (vgl. Rank 2022). Dieses Feedback kann dann von den Kindern beliebig oft wiederholt sowie zeit- und ortsunabhängig abgerufen werden. Zusätzlich haben Lehrkräfte hier die Möglichkeit, ihr Feedbackverhalten bewusst kritisch zu reflektieren (vgl. Berg 2019), da sie ihre eigenen Aufnahmen anhören und sogar revidieren können. Derzeit gibt es allerdings nur wenige Forschungsergebnisse dazu, ob und wie qualitätsvoll Grundschullehrkräfte digitale Angebote zur Feedbackgabe nutzen.

3 Fragestellungen und Methode

Zur Bearbeitung der aufgezeigten Desiderata geht der Beitrag folgenden Fragestellungen nach:

1. Inwiefern geben Grundschullehrkräfte mit digitalen Angeboten Feedback und wie häufig gestalten sie dieses Feedback qualitätsvoll?
2. Wie unterscheiden sich Grundschullehrkräfte, die Feedback über digitale Angebote bereitstellen, von jenen, die diese Möglichkeit nicht nutzen – in Bezug auf persönliche Merkmale, die Zusammensetzung ihrer Klassen und die Qualität ihres Unterrichts?

Im Rahmen des KAKUDA-Projektes wurden 224 bayerische Grundschullehrkräfte im Zeitraum von November 2022 bis Juni 2023 in einer querschnittlichen Online-Fragebogenerhebung zur Häufigkeit ihres qualitätsvollen Medieneinsatzes im Deutschunterricht befragt. Die Stichprobe setzt sich aus überwiegend weiblichen Lehrpersonen (94%) zusammen, wobei die Lehrkräfte durchschnittlich ca. 17 Jahre Berufserfahrung ($SD = 9.23$) aufweisen und ca. 22 Kinder pro Klasse unterrichten ($SD = 3.23$). Im Mittel stehen den Lehrkräften 17 Tablets pro Klasse zur Verfügung ($SD = 7.89$). Für eine Grundschullehrkraft liegen keine Angaben zum Feedback mit digitalen Angeboten vor, weshalb sich die Analysestichprobe im Folgenden auf 223 Grundschullehrkräfte bezieht.

Der Fragebogen der vorliegenden Studie greift in Bezug auf Feedback mit digitalen Angeboten auf eine neu konstruierte Skala zurück. Die Erfassung von Feedback mit digitalen Angeboten erfolgte dabei zweistufig: In einem ersten Schritt wurden die Lehrkräfte über ein vierstufiges Item (1 = *trifft nicht zu* bis 4 = *trifft zu*) gefragt, ob diese beim Einsatz digitaler Angebote ihren Schüler*innen auch Feedback auf digitalem Weg geben (*„Wenn ich digitale Angebote in meinem Deutschunterricht einsetze, dann achte ich darauf, den Schüler*innen Feedback zur Aufgabenbearbeitung auch auf dem digitalen Weg zu geben (z. B. Audio-/Videofeedback)“*). Dieses Item diente als Filtervariable, wobei in einem zweiten Schritt nur diejenigen Lehrkräfte weiterführende Fragen zur Häufigkeit qualitativen Feedbacks erhielten, die vorab angegeben hatten, Feedback für Schüler*innen auch auf digitalem Weg zu geben. Diese Skala zum „Feedback mit digitalen Angeboten“ wurde in Anlehnung an Hess (2019) konstruiert und über eine vierstufige Häufigkeitsskala (1 = *sehr selten* bis 4 = *sehr häufig*) erfasst (vgl. Tab. 1).

Tab. 1: Überblick der Items zur Skala „Feedback mit digitalen Angeboten“ ($\alpha = .91$)

Item	Itemwortlaut
	Wenn ich digitale Angebote in meinem Deutschunterricht einsetze ...
f_1	... achte ich darauf, dass dem Kind die Ziele der (digitalen) Aufgabenstellung deutlich sind.
f_2	...achte ich darauf, dass das Kind zur weiteren Bearbeitung ermutigt wird.
f_3	... ist das Lob, das das Kind erhält, begründet und nicht pauschal ist.
f_4	... wird den Kindern verdeutlicht, dass es nicht schlimm ist, Fehler zu machen.
f_5	... weiß das Kind genau, wo es bei der Aufgabenbearbeitung gerade steht und was es bereits erreicht hat.
f_6	... achte ich darauf, dass meine Rückmeldung über die Bestätigung der Richtigkeit der Aufgaben hinaus geht.
f_7	... achte ich darauf, dass in meiner Rückmeldung Hilfestellung und Hinweise zum weiteren Vorgehen enthalten sind.
f_8	... erhalten die Kinder auch strategische Hinweise, die ihnen bei der Bearbeitung von anderen Aufgaben helfen können.
f_9	... erhalten die Kinder Tipps und Hinweise, ohne, dass die Lösung vorweggenommen wird.

Darüber hinaus umfasste der Fragebogen Skalen zur Umsetzung der Unterrichtsqualitätsmerkmale Adaptivität und kognitive Aktivierung mit digitalen Angeboten (Oetjen et al. 2025). Nach deskriptiven Analysen (Fragestellung 1) wurden die Unterschiede zwischen $N = 101$ Nicht-Digital-Feedbackgebenden Lehrkräften und Digital-Feedbackgebenden Lehrkräften ($n = 121$) mit digitalen Angeboten non-parametrisch mittels *Mann-Whitney-U-Test* geprüft und Unterschiede in den Personen-, Klassenkompositionen- und Unterrichtsqualitätsmerkmalen (Fragestellung 2) betrachtet.

4 Ausgewählte Teilergebnisse

4.1 Feedback mit digitalen Angeboten

Von den 223 befragten Grundschullehrkräften gaben 121 an, ihren Schüler*innen Feedback auch auf digitalem Weg zu geben. Dieses Feedback wird aus Lehrkräfteperspektive dabei häufig qualitätsvoll umgesetzt ($M = 3.00$, $SD = 0.60$), wobei es auch Unterschiede zwischen den verschiedenen Items ($M(f_4) = 2.76$; $M(f_2) = 3.05$) und den Lehrkräften gibt ($Min = 1.00$, $Max = 4.00$) (vgl. Tab. 2). Während Lehrkräfte angeben, besonders häufig

beim Feedback mit digitalen Medien darauf zu achten, dass es nicht schlimm ist, Fehler zu machen (Item f_4), setzen die Lehrkräfte Feedback mit digitalen Angeboten durch digitales Feedback weniger zur Verdeutlichung der bisherigen Zielerreichung (Item f_5) und zum Geben strategischer Hinweise für zukünftige Aufgaben ein (Item f_8). Das heißt, die befragten Grundschullehrkräfte setzen Feedback mit digitalen Angeboten selten als Informationsquelle und als Hilfestellung ein.

Tab. 2: Deskriptive Statistik zu den Items „Feedback mit digitalen Angeboten“ (N = 121)

Item	M	SD	Min	Max
f_1	3.05	0.77	1.00	4.00
f_2	3.24	0.72	1.00	4.00
f_3	3.16	0.79	1.00	4.00
f_4	3.41	0.79	1.00	4.00
f_5	2.76	0.78	1.00	4.00
f_6	2.88	0.82	1.00	4.00
f_7	2.86	0.80	1.00	4.00
f_8	2.76	0.72	1.00	4.00
f_9	2.90	0.81	1.00	4.00
Gesamt	3.00	0.60	1.00	4.00

4.2 Unterschiede zwischen Lehrkräften

Die Unterschiede zwischen Lehrkräften, die mithilfe von digitalen Angeboten ihren Schüler*innen Feedback geben und denjenigen, die dies nicht auf digitalem Weg umsetzen, sind in Tabelle 3 abgebildet.

Tab. 3: Unterschiede zwischen den Gruppen

	Digital-Feedbackgebende Lehrkräfte n = 121	Nicht-Digital-Feedbackgebende Lehrkräfte n = 102			
			Mann-Whitney-U	Z	p
<i>Personenbezogene Merkmale</i>					
Alter ^a	42.56 (9.74)	43.28 (9.10)	5180.00	-.650	.515
Berufsjahre ^a	16.27 (9.46)	16.93 (8.98)	5744.00	-.668	.504
<i>Klassenkompositionsmale^a</i>					
Anzahl Kinder in der Klasse (gesamt) ^a	22.01 (3.16)	21.54 (3.30)	4996.00	-1.270	.204
Deutsch als Zweitsprache (mind. 1 Kind) ^b	90 %	80 %	5184.00	-1.952	<.05
Sprachlicher Unterstützungsbedarf (mind. 1 Kind) ^b	94 %	86 %	5102.00	-2.119	<.05
Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Sprache (mind. 1 Kind) ^b	38 %	33 %	4819.50	-.799	.424
<i>Unterrichtsqualitätsmerkmale mit digitalen Angeboten</i>					
Adaptivität	3.00 (0.59)	2.63 (0.71)	4076.00	-4.309	<.001
Kognitive Aktivierung	2.54 (0.51)	2.11 (0.58)	3641.00	-5.284	<.001

^aAngabe des Mittelwerts (M) und der Standardabweichung (SD) ordinaler Variablen;

^bAngabe kategorialer Variablen in Prozent

Es zeigen sich keine signifikanten Unterschiede der beiden Gruppen hinsichtlich der personenbezogenen Merkmale „Alter“ und „Berufsjahre“. Auf Ebene der Klassenkompositionsmale lassen sich signifikante Unterschiede hinsichtlich des Merkmals „Kinder mit sprachlichem Unterstützungsbedarf“ und dem Merkmal „Kinder mit Deutsch als Zweitsprache“ zwischen den beiden Gruppen feststellen. In den Klassen der Digital-Feedbackgebenden Lehrkräfte ist häufiger mindestens ein Kind mit sprachlichem Unterstützungsbedarf sowie mindestens ein Kind mit Deutsch als Zweitsprache vorzufinden. Die Gesamtanzahl der „Kinder in den Klassen“ sowie die Anzahl der „Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ unterscheiden sich hinsichtlich der beiden Gruppen nicht signifikant. Beziüglich der Umsetzung der Unterrichtsqualitätsmerkmale „Adaptivität“ und „Kognitive Aktivierung“ mit digitalen

Angeboten zeigen sich hingegen signifikante Unterschiede zwischen den zwei Gruppen. Die Gruppe der Lehrkräfte, die Feedback auch auf digitalem Weg in den Unterricht integrieren, setzen digitale Angebote nach eigener Einschätzung auch häufiger adaptiv und kognitiv aktivierend ein als Lehrkräfte, die keine digitalen Feedbackmöglichkeiten nutzen.

5 Diskussion und Ausblick

Die Ergebnisse liefern erste Hinweise, inwiefern Grundschullehrkräfte digitale Angebote nutzen, um ihren Schüler*innen Feedback zu geben. In der vorliegenden Studie nutzt fast jede zweite Lehrkraft auch digitale Wege, um Schüler*innen Feedback zukommen zu lassen und setzt dieses nach eigener Einschätzung häufig auch qualitätsvoll ein. Die Analysen deuten darauf hin, dass Lehrkräfte digitales Feedback besonders als Motivationsquelle umsetzen, weniger als Informationsquelle oder Hilfestellung. Dass Feedback mit und beim Arbeiten mit digitalen Angeboten selten gezielt zur Lernunterstützung eingesetzt wird, zeigen auch Ergebnisse einer Videostudie von Kürzinger et al. (2024). Lehramtsstudierende unterstützten Kinder am häufigsten, indem sie diesen richtige Lösungen vorgaben und zur weiteren Bearbeitung ermutigten. Strategische Hinweise oder Anregungen zum eigenständigen Denken waren hingegen selten (Kürzinger et al. 2024). Zudem zeigt sich in der vorliegenden Untersuchung über die Spannweite von Minimal- und Maximalwerten sowie Standardabweichung, dass das Feedbackverhalten mit digitalen Angeboten zwischen den Grundschullehrkräften teilweise stark variiert. Dieses Ergebnis lässt sich bei Grundschullehrkräften auch allgemein bei ihrem Feedbackverhalten beobachten (Lotz 2016; Pohlmann-Rother et al. 2020). In der vorliegenden Untersuchung liegen Unterschiede zwischen Grundschullehrkräften vor, die Feedback den Kindern auch digital geben und denjenigen, die dies auf digitalem Weg nicht umsetzen. Während sich keine Unterschiede hinsichtlich personenbezogener Merkmale finden lassen, zeigen sich signifikante Unterschiede in Bezug auf ausgewählte Klassenkompositionsmerkmale. Lehrkräfte, die Feedback digital umsetzen, arbeiten tendenziell häufiger in Klassen mit einem höheren Anteil an Kindern mit sprachlichem Unterstützungsbedarf. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass gerade in sprachlich heterogenen Lerngruppen Feedback auf digitalem Wege von Lehrkräften häufiger eingesetzt wird. Dass Feedback je nach Zusammensetzung der Lerngruppe variieren kann, zeigen Studienergebnisse zur Verteilung von Feedback auf einzelne Kinder (z.B. Pohlmann-Rother et al. 2018). Darüber hinaus weisen Lehrkräfte, die ihren Schüler*innen Feedback auf digitalem Weg geben, ihrer eigenen Einschätzung nach, signifikant höhere Werte bei den Qualitätsmerkmalen Adaptivität und Kognitive Aktivierung mit digitalen Angeboten auf.

Dies könnte dafür sprechen, dass Lehrkräfte, die für ihren Unterricht auch digitales Feedback nutzen, insgesamt digitale Angebote häufiger qualitätsvoll in ihrem Unterricht einsetzen.

Mit Blick auf die Limitationen der Studie sollten die Ergebnisse allerdings vorsichtig interpretiert werden. Besonders zu beachten sind die Selbsteinschätzungen der Lehrkräfte, die kleine Stichprobe, das Querschnitts- sowie das Fragebogendesign der Studie. Darüber hinaus bleibt offen, welche digitalen Angebote die Grundschullehrkräfte tatsächlich für ihr digitales Feedbackverhalten genutzt haben. Auch wird in der Studie nur betrachtet, ob Feedback auf digitalem Wege erfolgt und wenn ja, wie häufig dieses qualitätsvoll umgesetzt wird. Ob das Feedback der Grundschullehrkräfte generell qualitätsvoll ist, kann mit der vorliegenden Studie nicht beantwortet werden.

Feedback ist eine zentrale Komponente der Interaktion zwischen Lehrkräften und ihren Schüler*innen und zentral für die Qualität von Unterricht (Lotz 2016; Hattie & Timperley 2007). In vielen digitalen Angeboten ist automatisiertes Feedback integriert, welches Lernenden ohne Zeitverzögerung schnell Informationen gibt, ob eine Aufgabe richtig oder falsch gelöst wurde (vgl. Rank 2022). Dieses Feedback ist allerdings häufig nicht elaboriert (vgl. Hess et al. 2025). Dennoch scheinen insbesondere Entwicklungen um intelligente Tutoring Systeme vielversprechend, die Lernprozessdaten analysieren und Kindern in Echtzeit Feedback geben (Böttinger & Schulz 2024). Damit gilt es insgesamt, Lehrkräfte in allen drei Lehrkräftebildungsphasen für qualitätsvolles Feedback, auch mit digitalen Medien und Angeboten, zu sensibilisieren. Dass sich das Feedbackverhalten von angehenden Lehrkräften durch geeignete Trainingsmaßnahmen positiv beeinflussen lässt (Hess & Denn 2024), scheint dabei auch ein vielversprechender Weg für die Steigerung der Feedbackqualität mit digitalen Medien und Angeboten. Zukünftig könnten zudem Kriterienkataloge helfen, automatisiertes Feedback von digitalen Angeboten kritisch zu reflektieren.

Literatur

- Aleven, Vincent; McLaughlin, Elisabeth A.; Glenn, R. Amos & Koedinger, Kenneth R. (2017): Instruction based on adaptive learning technologies. In R. E. Mayer & P. Alexander (Hrsg.) (2017): Handbook of research on learning and instruction. New York: Routledge, 22-560.
- Berg, Gunhild (2019): Teilhabe am Wissen lernen – mit digitalen Interaktions- und Feedback-Systemen. In: Hafer, J.; Mauch, M. & Schumann, M. (Hrsg.) (2019): Teilhabe in der digitalen Bildungswelt. Waxmann: Münster, 96–104.
- Böttinger, Traugott & Schulz, Lea (2024). Künstliche Intelligenz baut Bildungsbrücke – Möglichkeiten und Herausforderungen für digital-inklusive Lernen. In: Martschinke, S.; Oetjen, B. & Baumann, R. (Hrsg.) (2024): Bildungsbrücken für Vielfalt in der Grundschule bauen. Grundschulverband e. V.: Frankfurt, 32–41.

- Egger, Nives; Hermida, Martin; Cantieni, Andrea & Prasse, Doreen (2018): Lernen und Unterrichten in Tabletklassen: 3. Zwischenbericht zur wissenschaftlichen Begleitforschung (Impact Measurement) der Smart Classrooms Switzerland. Goldau: Pädagogische Hochschule Schwyz. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.29942.70724>
- Herzig, Bardo (2020): Medienbildung in der Grundschule – ein konzeptioneller Beitrag zur Auseinandersetzung mit (digitalen) Medien. Zeitschrift für Grundschulforschung, 13, 99–116. <https://doi.org/10.1007/s42278-019-00064-5>
- Hess, Miriam (2019): Die Handlungskompetenz von Lehrpersonen beim Erteilen von Feedback beurteilen: Ein Beurteilungssystem für unterrichtliche Interaktionssituationen. In: Kreativität & Bildung: nachhaltiges Lernen. München: kopaed, 465–520.
- Hess, Miriam & Denn, Ann-Katrin (2023): „Ich habe den Schüler viel zu wenig gelobt.“ Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 16. Jg., Heft 2, 205–228. <https://doi.org/10.62350/ghbh7658>
- Hess, Miriam; Widmer, Anna-Katharina; Oetjen, Birte & Then, Daniel (2025): Unterricht mit digitalen Angeboten im Schriftspracherwerb: Auf die Tiefenstruktur kommt es an! In: Knopf, J. & Wagner, E. (Hrsg.) (2025): Schriftspracherwerb und Digitalisierung. Baltmannsweiler: Schneiders Verlag Hohengehren, 71–83.
- Hess, M.; Widmer, A.-K.; Oetjen, B. & Then, D. (2025). Unterricht mit digitalen Angeboten im Schriftspracherwerb: Auf die Tiefenstruktur kommt es an!. In J. Knopf & E. Wagner (Hrsg.), Schriftspracherwerb und Digitalisierung (Band 1: Theorie, S. 71–83). Baltmannsweiler: Schneiders Verlag Hohengehren.
- Hattie, John & Timperley, Helen (2007): The Power of Feedback. Review of Educational Research, 77. Jg., Heft 1, 81–112.
- Knauf, Helen (2024): (Schul) Kultur der Digitalität? Zeitschrift für Grundschulforschung, 17, 55–68. <https://doi.org/10.1007/s42278-024-00195-4>.
- Kürzinger, Anja; Böttlinger, Traugott & Schulz, Lea (2024): Individuelle Lernunterstützung als Voraussetzung für kooperatives Lernen mit digitalen Medien im inklusiven Grundschulunterricht. Befunde eines videographischen Forschungsprojekts. In: Wilm, G., Koßmann, R., Böse, S., Fabel-Lamla, M. & C. Meyer-Jain, C. (Hrsg.) (2024): Videographische Forschung zu inklusivem Unterricht. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 228–246.
- Lorenz, Ramona; Goldhammer, Frank & Glondy, Manuel (2023): Digitalisierung in der Grundschule. In: McElvany, N. et al. (Hrsg.) (2023): IGLU 2021. Waxmann: Münster, 197–214.
- Lotz, Mariam (2016): Kognitive Aktivierung im Leseunterricht der Grundschule. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.
- Lotz, Mariam & Lipowsky, Frank (2015): Die Hattie-Studie und ihre Bedeutung für den Unterricht. In: Mehlhorn, Gerlinde; Schöppé, Karola; Schulz, Frank (Hrsg.) (2015): Begabungen entwickeln & Kreativität fördern. kopaed: München, 97–136.
- Martschinke, Sabine (2015): Facetten adaptiven Unterrichts. In: Liebers, K. et al. (Hrsg.) (2015): Lernprozessbegleitung und adaptives Lernen in der Grundschule. Springer Fachmedien: Wiesbaden, 15–32.
- Medienpädagogischer Forschungsbund Südwest (2023): KIM-Studie 2022. Stuttgart.
- Oetjen, Birte; Pfann, Kerstin; Truckenbrodt, Stefanie & Martschinke, Sabine (2022): E-Books individuell und adaptiv im Schriftspracherwerb gestalten: Das Lehr-Forschungs-Projekt KIDI zu Gestaltungsmerkmalen und Gelingensbedingungen von E-Books im schriftsprachlichen Anfangsunterricht. Grundschule aktuell, 158, 34–38.
- Oetjen, Birte; Widmer, Anna-Katharina; Hess, Miriam; Jndl, Vanessa; Wiederseiner, Victoria & Martschinke, Sabine (2025): Unterrichtsqualität mithilfe digitaler Angebote in der Grundschule: Setzen Grundschullehrkräfte digitale Angebote im Unterricht qualitätsvoll ein? Zeitschrift für Grundschulforschung, Online First, <https://doi.org/10.1007/s42278-025-00229-5>
- Pohlmann-Rother, Sanna; Kürzinger, Anja & Lipowsky, Frank (2018): Individuelle Lernunterstützung im schriftsprachlichen Anfangsunterricht. Zeitschrift für Grundschulforschung, 11. Jg., Heft 2, 315–332.

- Pohlmann-Rother, Sanna; Kürzinger, Anja & Lipowsky, Frank (2020): Feedback im Anfangsunterricht der Grundschule – Eine Videostudie zum Feedbackverhalten von Lehrpersonen in der Domäne Schreiben. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 23. Jg., 591–611. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00950-0>
- Rank, Astrid (2022): Möglichkeiten der Leistungserhebung mit digitalen Medien. In: Haider, M. & Schmeinck, D. (Hrsg.) (2022): Digitalisierung in der Grundschule. Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 73–84.

Autorinnen

Jandl, Vanessa, Wissenschaftliche Mitarbeiterin
am Institut für Grundschulforschung der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg,
ORCID: 0009-0005-8357-4775

Oetjen, Birte, Jun.-Prof. Dr.,
Juniorprofessorin für Schulpädagogik der Primarstufe
an der Universität Leipzig,
ORCID: 0000-0003-4821-4537

Hess, Miriam, Prof. Dr.,
Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik
an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg,
ORCID: 0000-0002-5070-5645

Wiederseiner, Victoria, Wissenschaftliche Mitarbeiterin
am Institut für Grundschulforschung
der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg,
ORCID: 0009-0001-3187-8460

*Anke Jungmann, Christina Bierbrauer, Melanie Platz
und Markus Peschel*

Tableteinsatz im Mathematik- und Sachunterricht der Grundschule

Schulentwicklung und Lehrer*innenbildung im Projekt #grundschule-digital

Abstract

Digitale Medien bieten zahlreiche Potentiale für das Lehren und Lernen – bereits in der Grundschule (vgl. KMK 2016; 2021). Jedoch fehlen in Bezug auf den Einsatz von Tablets in der Primarstufe differenzierte Erkenntnisse bezüglich der Ausstattungsformen mit Tablets im Zusammenhang mit dem fachlichen Lehren und Lernen, was mit der hier skizzierten Studie im Rahmen des Projekts *#grundschule-digital* bearbeitet werden soll. Im Rahmen des Projektes erhalten Schüler*innen der Klassenstufen 3 und 4 saarländischer Grundschulen Tablets, einerseits in Form einer eng schulgebundenen („one-to-many“-Lösung: Tillmann & Antony 2018: 70) bzw. anderseits einer personalisierten Eins-zu-Eins-Ausstattung („one-to-one“-Lösung: ebd.). Im Mittelpunkt des Tableteinsatzes und der Erforschung der Einflüsse der Ausstattungsvarianten stehen sowohl die Nutzung der Endgeräte im Mathematik- und Sachunterricht als auch die Nutzung beim Lernen zu Hause. Im Projekt werden von den 23 beteiligten Projektschulen 18 Grundschulen in dem parallel initiierten Schulentwicklungsprozess durch weitere Fortbildungs- und Beratungsmöglichkeiten begleitet und unterstützt. Die fünf weiteren Schulen fungieren als Kontrollgruppe. Die beteiligten Lehrkräfte, Schüler*innen und deren Erziehungsberechtigte werden im Rahmen eines Pre-Post-Designs mit Hilfe eines Online-Fragebogens befragt. Dabei geht es insbesondere um die Fächer Mathematik und Sachunterricht sowie den Umgang mit digitalen Medien für und im Unterricht sowie zu Hause. Im Folgenden werden der aktuelle Forschungsstand, die grundlegende Konzeption und das Studiendesign des Projektes dargelegt.

Schlüsselwörter: Digitalisierung, Medien, Mathematikunterricht, Sachunterricht, Schulentwicklung

1 Theoretischer Hintergrund

Insgesamt haben sich das alltägliche Handeln im privaten und öffentlichen Raum, das Zusammenleben in der Digitalität und auch das Lernen in der Schule deutlich verändert, was Einfluss auf alle Bereiche des schulischen und privaten Lernens nimmt (vgl. Peschel et al. 2023). Döbeli Honegger spricht in diesem Zusammenhang von einem „Leitmedienwechsel“ (2016: 19), Felix Stalder von einer „Kultur der Digitalität“ (vgl. Stalder 2016). Lernen im Zuge der zunehmenden Digitalisierung bedeutet, sich ausgehend von der Lebenswelt der Kinder mit Aspekten und Auswirkungen der Digitalisierung bereits in der Grundschule bildungsorientiert zu beschäftigen, Kompetenzen aufzubauen, die dazu beitragen, sich aktiv und selbstbestimmt in einer Kultur der Digitalität zurechtzufinden und diese mitzugestalten. In einer solchen Lernkultur geht es dabei nicht um die punktuelle Durchführung „digitaler Projekte“ oder um das Einüben bestimmter Techniken und der Bedienung von digitalen Geräten, sondern um die Ermöglichung der Teilhabe und Bildung in einer digital geprägten und gestaltbaren, mediatisierten Welt. Digitale Medien bieten nicht per se Potentiale für das Lernen oder sind anderen Medien gegenüber zu präferieren (Schaumburg 2017; Lauer et al. 2024). Es ist wichtig, dass (digitale) Medien keine „Problemlösung qua medium“ bieten (Krauthausen 2020: 48) oder allein durch den Tableteinsatz eine „one-size-fits-all-Lösung“ (Platz 2019; Koehler & Mishra 2009) erwartet werden darf. Als Teil der Allgemeinbildung sollten digitale Medien und Digitalität neue Lernkulturen in der Grundschule ermöglichen und darüber hinaus die Persönlichkeit der Schüler*innen berücksichtigen und in einer Kultur der Digitalität stärken (vgl. Einsiedler 2014; Gervé 2019; Peschel et al. 2023). „Die Herausforderung für Grundschulen ergibt sich [...] dadurch, dass die Fragen der Digitalen Grundbildung [...] nahezu sämtliche Bildungsprozesse im Grundschulalter durchziehen und somit immer mitzudenken sind“ (Irion et al. 2023: 20). Es geht also darum, eine an die Voraussetzungen der Grundschule angepasste Lernumgebung, die digitale Grundbildung mitdenkt, zu gestalten, statt digitale Medien nur als Werkzeuge zu betrachten (vgl. KMK 2021). Anforderungen hierbei stellen sich u.a. in Bezug auf die interdisziplinäre Einbettung (im Projekt bzgl. Mathematik und Sachunterricht realisiert), die Zusammenführung der digitalen Grundbildung mit dem grundlegenden Bildungsauftrag der Grundschule, die Spannungsfelder Allgemeingültigkeit und Individualisierung bzw. Universalität und Kontextgebundenheit und Orte der digitalen Grundbildung (vgl. Irion 2020). Für die Gestaltung solcher Lehr- und Lernprozesse mit digitalen Medien kommt den Lehrpersonen und ihren professionellen Kompetenzen eine wesentliche Bedeutung zu (vgl. KMK 2021). Digitale Technologien stellen durch ihre Vielgestaltigkeit (nutzbar auf viele unterschiedliche Arten), Instabilität

(sich rapide verändernd) und Undurchsichtigkeit (die technischen Vorgänge werden vor den Nutzer*innen versteckt und laufen im Hintergrund) neue didaktische Herausforderungen (und Möglichkeiten) an Lehrer*innen (vgl. Platz 2019; Koehler & Mishra 2009; Peschel 2010). Lehrkräfte sollen „[...] digitale Medien in ihrem jeweiligen Fachunterricht professionell und didaktisch sinnvoll nutzen sowie gemäß dem Bildungs- und Erziehungsauftrag inhaltlich reflektieren können“, was die Fachorientierung (hier Mathematik- und Sachunterricht) in der Grundschule betont (vgl. auch GFD 2018; KMK 2016: 24). Der Einbezug der Fachdidaktiken unterschiedlicher Fächer ist bei der Frage nach dem Einsatz und der Nutzung digitaler Medien zur Unterstützung von Lehr- und Lernprozessen spezifisch und fächerübergreifend zu denken. Die AWARE-Strategie (didaktische Anforderungen definieren – Warten können – Argumente fordern, statt pseudo-Argumente – Ressentiments vermeiden – Euphorien vermeiden; Krauthausen 1991) scheint hier noch passend für die notwendigen digitalen Transformationsprozesse in der Grundschule.

2 Forschungsstand

Zum Einsatz von Tablets im Unterricht und dessen Auswirkungen liegen hauptsächlich Ergebnisse aus dem Sekundarbereich vor, die nur bedingt auf die Primarstufe übertragbar sind. Die folgenden Studien beziehen sich jedoch auf die Primarstufe und liefern Erkenntnisse, die für das vorgestellte Projekt relevant sind.

In einer Studie von Schwedler, Metzler und Thumel (2020) wurde untersucht, wie Lehrkräfte, Studierende und Grundschulkinder den Einsatz von Tablets im Unterricht beurteilen. Die dabei gewonnenen Erkenntnisse, die sich allerdings eher auf Medienintegration in die Grundschule reduzieren und weniger den umfassenden Digitalisierungsprozess samt adäquaten Lernumgebungen untersuchen, legen nahe, dass, um Tablets in den Schulalltag zu integrieren, ein umfassender Schulentwicklungsprozess notwendig ist. Laut Schwedler et al. (2020) zeigt sich, dass die Implementierung von Tablets keine Aufgabe einzelner Lehrkräfte ist, sondern die Entwicklung der technischen Ausstattung und des Unterrichts sowie die Lehrer*innenprofessionalisierung und die Qualitäts sicherung innerhalb eines Schulentwicklungsprozesses umfasst.

Im Projekt „Mole“ (Mobiles Lernen in Hessen) ging es um die Fragestellung, welchen Einfluss der Einsatz eines Tablets auf das Lernen und die Entwicklung der Medienkompetenz von Grund- und Unterstufenschüler*innen hat. Dabei wurden Schüler*innen mit Geräten ausgestattet, die in der Schule verblieben (s.o. one-to-many), untersucht wurde die Wirksamkeit des Unterrichts mit (und ohne) Tablets. Es stellte sich heraus, dass Schüler*innen dann vom Einsatz von Tablets profitierten, wenn sie kreativ und produktorientiert damit arbeiteten und dabei die Aufgabenstellung differenziert wurde (vgl. Mole).

In einer großangelegten Studie in der Schweiz (Smart Classrooms Switzerland) wurde der Einsatz von Tablets im Unterricht im Rahmen einer 1:1-Ausstattung (s.o.: one-to-one) über drei Jahre (2015-2018) hinweg wissenschaftlich begleitet. Dabei wurden insgesamt 989 Schüler*innen aus dritten bis sechsten Klassen befragt. Schwerpunkte der Studie lagen auf den Fragen, wie Tablets im Unterricht eingesetzt werden und wie sich dadurch der Unterricht und das Lernen verändern. Darüber hinaus war von Interesse, inwiefern personalisierte Tablets zu einem stärker individualisierten und selbstgesteuerten Lernen führen und welche Auswirkungen dies auf das außerschulische Lernen hat. Zusammenfassend wurde festgestellt, dass in den untersuchten Tabletklassen deutlich häufiger mit Tablets gelernt wurde und dass auch der Gebrauch zu Hause während der Projektzeit zunahm. Sowohl Schüler*innen als auch Lehrkräfte nahmen positive Entwicklungen beim Lernen und im Unterricht wahr, z. B. hinsichtlich der Lernmotivation und dem selbstgesteuerten Lernen (vgl. Prasse 2020; Prasse et al. 2017). „Für die schul- und lernbezogene außerschulische Nutzung digitaler Medien ist es nach den Ergebnissen des Gesamtmodells besonders bedeutsam, ob die Schülerinnen und Schüler sich kompetent beim Umgang mit den digitalen Geräten fühlen, einen Mehrwert in der Nutzung digitaler Medien für das Lernen sehen, eine Thematisierung des Verhaltens / Lernens im Unterricht erfahren, sich die Eltern für die Nutzung digitaler Medien interessieren und engagieren und die Schülerinnen und Schüler einer Tabletklasse angehören“ (Prasse et al. 2017, 234).

3 Das Projekt #grundschule-digital

3.1 Konzeption des Projektes

Das vorgestellte Projekt #grundschule-digital ist ein Kooperationsprojekt der Universität des Saarlandes (Didaktik der Primarstufe – Schwerpunkt Matematik und Didaktik des Sachunterrichts – Primarstufe), dem Ministerium für Bildung und Kultur des Saarlandes sowie 23 saarländischen Projektschulen. Dabei werden jeweils die dritten und vierten Jahrgänge der Projektschulen mit Tablets einerseits in einer one-to-many-Lösung oder andererseits in einer one-to-one-Lösung ausgestattet – schulgebundene Ausstattung vs. personengebundene Ausstattung. Das Projekt definiert dabei zwei Säulen der Begleitung in einem mehrjährigen Prozess: Forschung und Schulentwicklung (s. Abb. 1), die sich wechselseitig im Sinne einer didaktischen Entwicklungsforschung (Einsiedler 2010) bestärken und entwickeln. Grundlagen dieser Konzeption bilden die theoretischen Bezüge hinsichtlich der Bildung in der Digitalität und damit zusammenhängender Herausforderungen für die Schulentwicklung und Lehrkräfte(fort-)bildung sowie die bisherigen Erkenntnisse der Forschung (siehe Kap. 1 und 2).

Im Bereich der Forschung geht es um die Nutzung der Tablets durch die Schüler*innen im Mathematik- und Sachunterricht in Bezug auf die jeweilige Ausstattungsform (s.o.) aus Sicht der Schüler*innen, der Lehrkräfte und der Erziehungsberechtigten.

Im Bereich der Schulentwicklung liegt der Schwerpunkt auf der Vernetzung der Projektschulen zu einem gemeinsamen Verbund-Entwicklungsprozess. Dieser wird u.a. durch fachdidaktische und mediendidaktische Fortbildungen in den Fächern Mathematik und Sachunterricht, regelmäßige Netzwerktreffen und die gemeinsame Entwicklung, unterrichtspraktische Erprobung und anschließende Überarbeitung von Lehr-Lern-Angeboten von Studierenden und Lehrkräften unterstützt. Dabei werden insbesondere auch fächerverbindende Potentiale (Sachunterricht und Mathematik, vgl. Peschel & Platz 2024; Platz & Peschel 2025) fokussiert.



Abb. 1: Projektübersicht #grundschule-digital (Quelle: eigene Darstellung).

3.2 Forschungsinteresse

Bezugnehmend auf bisher gewonnenen Erkenntnisse sollen innerhalb der vorliegenden Studie die beiden Ausstattungsformen eng schulgebunden („one-to-many“-Lösung: Tillmann & Antony 2018: 70) und 1:1-personalisiert („one-to-one“-Lösung: ebd.) spezifisch untersucht werden. Dabei geht es insbesondere darum herauszufinden, ob Zusammenhänge zwischen der jeweiligen Ausstattungsform und der pädagogisch-fachdidaktischen Arbeit der Lehrkräfte sowie dem Lernen der Schüler*innen in den Fächern Mathematik und Sachunterricht ermittelt werden können.

4 Methodisches Vorgehen

4.1 Untersuchungsgruppen

Für die Untersuchung wurde ein Vergleichsgruppendesign aus drei Gruppen, bestehend aus zwei Experimentalgruppen (18 Schulen) und einer Kontrollgruppe (5 Schulen) gebildet. Die Schulen der Experimentalgruppen werden durch das Projektteam im Schulentwicklungsprozess (s.o.) begleitet und bei der Implementierung der digitalen Endgeräte in den Mathematik- und Sachunterricht unterstützt. Die beiden Experimentalgruppen unterscheiden sich dabei in der Form der Ausstattung. Schulen der *Experimentalgruppe (P)* sind mit 1:1-personalisierten Tablets ausgestattet („one-to-one“-Lösung: Tillmann & Antony 2018: 70), Schulen der *Experimentalgruppe (S)* stehen schulgebundene Tablets zur Verfügung („one-to-many“-Lösung: ebd.), die in der Schule verbleiben müssen. Die *Kontrollgruppe (K)* besteht aus Schulen, die zwar ebenfalls mit schulgebundenen Tablets lernen („one-to-many“-Lösung: ebd.), aber nicht am Schulentwicklungsprojekt #grundschule-digital teilnehmen.¹ Der Untersuchungsablauf erfolgt mittels einer Panel- bzw. Längsschnittstudie in einem Pre-Post-Design (s. Abb. 2) und erlaubt so den Vergleich der Daten zu verschiedenen Messzeitpunkten.

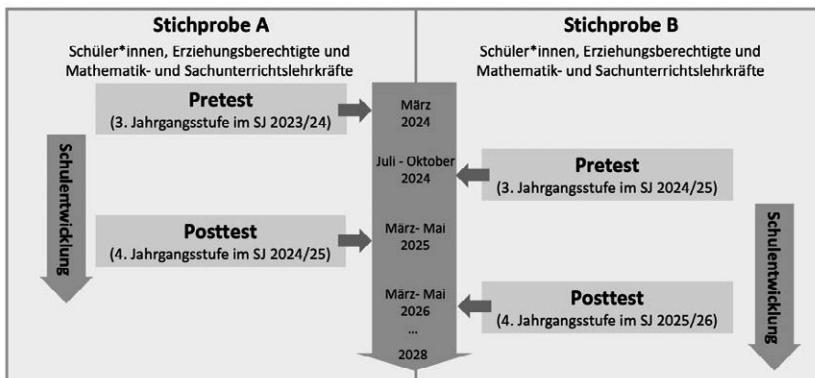


Abb. 2: Zeitliche Planung #grundschule-digital (Quelle: eigene Darstellung).

1 Eine Kontrollgruppe, die nicht mit Tablets ausgestattet ist, steht im Saarland aufgrund der flächendeckenden Ausstattung nicht zur Verfügung.

4.3 Erhebungsinstrumente

Innerhalb der Beforschung des Projektes werden die drei Personengruppen Schüler*innen, Erziehungsberechtigte und Lehrkräfte mit Online-Fragebogen befragt. Dabei ermöglicht die besondere Konzeption der Erhebungsinstrumente die Verschränkung der Daten der verschiedenen Personengruppen zu verschiedenen Themen. Die Fragebogenitems wurden teilweise aus anderen Erhebungsinstrumenten übernommen wie z.B. TIMSS (Bos et al. 2012) oder Kurzskala zur Erfassung von Technikbereitschaft (Neyer et al. 2016) bzw. theoriebasiert im Rahmen des Projektes erarbeitet.

Inhaltlich gliedert sich der Fragebogen der Schüler*innen in die vier Bereiche allgemeine Schulsituation (Schulzufriedenheit und Arbeits- und Sozialverhalten), Sachunterricht (Fachbezogenes Selbstkonzept Sachunterricht, Lernaktivitäten im Sachunterricht), Mathematikunterricht (Fachbezogenes Selbstkonzept Mathematikunterricht, Lernaktivitäten im Mathematikunterricht) und Digitale Medien (Mediennutzung zu Hause und in der Schule, ICT: Motivation und Einstellungen, ICT-Kompetenzen: Selbsteinschätzung). Der Fragebogen für Lehrkräfte gliedert sich neben allgemeinen Angaben (demografische und studienbezogenen Angaben) in die drei Bereiche Sachunterricht, Mathematikunterricht und Digitale Medien. Im Bereich Sachunterricht werden die Lehrkräfte beispielsweise zu Lernaktivitäten im Sachunterricht und ihren Einstellungen zu qualitätsfördernden Unterrichtsbedingungen in Bezug auf den Sachunterricht befragt. Im Bereich des Mathematikunterrichtes geht es beispielsweise um besuchte Fortbildungen und den Einsatz digitaler Medien im Mathematikunterricht. Im Bereich Digitale Medien wird die Mediennutzung für private und schulische Zwecke sowie die Selbsteinschätzung bezüglich verschiedener ICT-Kompetenzen erhoben.

Der Fragebogen der Erziehungsberechtigten fokussiert den Bereich der Digitalen Medien im Elternhaus. Zur Mediennutzung zu Hause werden die Erziehungsberechtigten insbesondere zu Regeln zur Nutzung von Medien und zu ihren Einstellungen zur Nutzung digitaler Medien durch das eigene Kind befragt.

5 Ausblick

Ein wichtiger Baustein des Projektes #grundschule-digital, der zukünftig weiterhin fokussiert wird, ist die Begleitung der Projektschulen im Rahmen des Schulentwicklungsprozesses, der die Herausforderungen der Etablierung einer digitalen Grundbildung beinhaltet. Dazu gehören u.a. die Vernetzung und der Austausch zwischen den Projektschulen im Sinne einer "Community of Practice" (vgl. Platz 2020). Kontinuierlich entwickeln und erproben die Lehrkräfte der Projektschulen sowie Lehramtsstudierende digitale Lehr-Lern-

Angebote für den Mathematikunterricht und den Sachunterricht. Die praxiserprobten Lehr-Lern-Angebote werden in der Community of Practice, die aus Wissenschaftler*innen der Universität des Saarlandes, Lehrkräften der Projektschulen und Lehramtsstudierenden der Primarstufe besteht, präsentiert, diskutiert und ggf. optimiert (ebd.). Die schriftlichen Dokumentationen der digitalen Lehr-Lern-Angebote werden allen Lehrkräften der Projektschulen für die Durchführung im eigenen Unterricht zur Verfügung gestellt. Darüber hinaus findet ein regelmäßiger Austausch der Projektschulen in Fokusgruppen statt („good practice“), beispielsweise zu fachdidaktischen Aspekten, aber auch zu allgemeinen bzw. organisatorischen Aspekten hinsichtlich des Tablet-einsatzes in den Grundschulen.

Literatur

- Bos, Wilfried; Bonsen, Martin; Kummer, Nicole; Lintorf, Katrin & Frey, Kristina (2012): Trends in International Mathematics and Science Study (2007) – Fragebogenerhebung (TIMSS 2007) [Skalenkollektion: Version 1.0]. Datenerhebung 2007. Frankfurt am Main: Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPF. <https://doi.org/10.7477/12:23:1>
- Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) (2016): Bildungsoffensive für die digitale Wissensgesellschaft. Strategie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Themen/Digitale-Welt/Bildungsoffensive_fuer_die_digitale_Wissensgesellschaft.pdf [letzter Zugriff am 17.01.2025]
- Einsiedler, Wolfgang (2014): Grundlegende Bildung. In: Einsiedler, W.; Götz, M.; Hartinger, A.; Heinzl, F.; Kahlert, J. & Sandfuchs, U. (Hrsg.) (2014): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 225–233.
- Gervé, Friedrich (2019): Digitalisierung und Bildung im Primarbereich. In: Heider-Lang, J. & Merkert, A. (Hrsg.) (2019): Transformation in der Bildungslandschaft – den analogen Stecker ziehen? Schriftenreihe Managementkonzepte, Band 39. Augsburg: Rainer Hampp Verlag, 81–97.
- Honegger, Beat Döbbeli (2016): Mehr als 0 und 1 – Schule in einer digitalisierten Welt. Bern: hep, Der Bildungsverlag.
- Irion, Thomas (2020): Digitale Grundbildung in der Grundschule. Grundlegende Bildung in der digital geprägten und gestaltbaren, mediatisierten Welt. In: Thumel, M.; Kammerl, R. & Irion, T. (Hrsg.) (2020): Digitale Bildung im Grundschulalter. Grundsatzfragen zum Primat des Pädagogischen. München: Kopaed, 49–81.
- Irion, Thomas; Peschel, Markus, & Schmeinck, Daniela (2023): Grundlegende Bildung in der Digitalität. Was müssen Kinder heute angesichts des digitalen Wandels lernen? In: Irion, T.; Peschel, M. & Schmeinck, D. (Hrsg.) (2023): Grundschule und Digitalität. Frankfurt am Main: Grundschulverband eV, 18–42.
- Koehler, Matthew; Mishra, Punya (2009): What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? Contemporary issues in technology and teacher education 9(1), 60–70.
- Krauthausen, Günter (1991): Computer und Grundschule – Software. Soest: Soester Verlagskurator.
- Kultusministerkonferenz (2016): Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. Berlin: KMK. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/Strategie_neu_2017_datum_1.pdf [letzter Zugriff am 17.01.2025]
- Kultusministerkonferenz (2021): Lehren und Lernen in der digitalen Welt – Ergänzung zur Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“ (Beschluss der Kultusmi-

- nisterkonferenz vom 09.12.2021), https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf [letzter Zugriff am 17.01.2025]
- Ministerium für Bildung und Kultur, Referat D, Abteilung D 1 Digitalisierung an Schulen und Personalverwaltung Lehrkräfte: Anschreiben „Landesweite Systematische Medienausleihe Saarland (LSMS) – hier: Mobile Endgeräte an Grundschulen“ vom 18.09.2023
- MoLe: Mobiles Lernen in Hessen. https://medien.bildung.hessen.de/mole_-_neu/index.html [letzter Zugriff am 17.01.2025]
- Neyer, Franz; Felber, Juliane; & Gebhardt, Claudia (2016): Kurzskala zur Erfassung von Technikbereitschaft (technology commitment). Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen (ZIS). <https://doi.org/10.6102/zis244>
- Peschel, Markus (2010): Neue Medien im Sachunterricht. Gestern – Heute – Morgen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Peschel, Markus; Schmeinck, Daniela & Irion, Thomas (2023): Lernkulturen und Digitalität – Konzeptionalisierungen aus grundschul- und sachunterrichtsdidaktischer Sicht. In: Irion, Thomas; Peschel, Markus & Schmeinck, Daniela (Hrsg.) (2023): Grundschule und Digitalität. Frankfurt am Main: Grundschulverband eV., 43–52.
- Peschel, Markus & Platz, Melanie (2024): Algorithmen aus Sicht der Sachunterrichts- und Matematikdidaktik – Elemente der Digital Literacy im fächerverbindenden Unterricht der Primarstufe. In: Flügel, Alexandra; Gruhn, Annika; Landrock, Irina; Lange, Jochen; Müller-Naendrup, Barbara; Wiesemann, Jutta u. a. (Hrsg.) (2024): *Grundschulforschung meets Kindheitsforschung reloaded* (Bd. 28, Jahrbuch Grundschulforschung, S. 445–450). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Platz, Melanie (2019): Vorstellung eines Entscheidungsunterstützungssystems zur Auswahl passender Apps und Applets für den Mathematikunterricht der Grundschule. In: Rink, R. & Walter, D. (Hrsg.) (2019): Beiträge zum 5. Band der Reihe „Lernen, Lehren und Forschen mit digitalen Medien“. Digitale Medien in der Lehreraus- und -fortbildung von Mathematiklehrkräften – Konzeptionelles und Beispiele. Münster: WTM, 167– 182.
- Platz, Melanie; Peschel, Markus (2025): Kann man Künstlicher Intelligenz vertrauen? In: Grundschule aktuell – Zeitschrift des Grundschulverbandes, Mai 2025, Heft 170. Zur Diskussion: KI in der Grundschule, 7– 9.
- Platz, Melanie (2020): Ein Schema zur kriteriengeleiteten Erstellung und Dokumentation von Lernumgebungen mit Einsatz digitaler Medien. In: Dilling, F. & Pielsticker, F. (Hrsg.) (2020): Mathematische Lehr-Lernprozesse im Kontext digitaler Medien. Wiesbaden: Springer Spektrum, 29–56.
- Prasse, Doreen; Egger, Nives & Honegger, Beat Döbbeli (2017): Mobiles Lernen? Auch Zuhause? In: Bastian, J.; Aufenanger, S. (Hrsg.) (2017): Tablets in Schule und Unterricht. Wiesbaden: Springer Spektrum, 209–239.
- Prasse, Doreen (2020): Lernen und Unterrichten in Tabletklassen: Abschlussbericht zur wissenschaftlichen Begleitforschung der Smart Classrooms Switzerland.
- Schaumburg, H. (2017): Chancen und Risiken digitaler Medien in der Schule, Medienpädagogische und -didaktische Perspektiven. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2017): Individuell fördern mit digitalen Medien. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, 20–94.
- Schwedler, Anja; Metzler, Christina & Thumel, Mareike (2020): Wie beurteilen Lehrkräfte, Studierende und Grundschulkinder den Einsatz von Tablets im Unterricht? In: Krauthausen, G. (Hrsg.) (2020): Tablets im Grundschulunterricht. Hohengehren: Schneider, 123– 140.
- Stalder, Felix (2016): Kultur der Digitalität. Suhrkamp: Berlin.
- Tillmann, Alexander; Antony, Ingo (2018): Tablet-Klassen – Begleituntersuchung, Unterrichtskonzepte und Erfahrungen aus dem Pilotprojekt „Mobiles Lernen in Hessen – MOLE“. Münster – New York: Waxmann.

Autor*innen

Jungmann, Anke,
Abgeordnete Lehrkraft für die wissenschaftliche Begleitung des Projektes
#grundschule-digital an der Universität des Saarlandes

Bierbrauer, Christina, Dr.,
Abgeordnete Lehrkraft für die wissenschaftliche Begleitung des Projektes
#grundschule-digital an der Universität des Saarlandes

Platz, Melanie, Prof. Dr.,
Professorin für Didaktik der Primarstufe – Schwerpunkt Mathematik
an der Universität des Saarlandes,
ORCID: 0000-0002-4725-9955

Peschel, Markus, Prof. Dr.,
Professor für Didaktik des Sachunterrichts
an der Universität des Saarlandes,
ORCID: 0000-0002-1334-2531

Das Projekt #grundschule-digital des Ministeriums für Bildung und Kultur des
Saarlandes wird wissenschaftlich von der Universität des Saarlandes begleitet.

*Barbara Lenzgeiger, Elisabeth Fuchs, Stefan Meller,
Eva Büttner, Gerrit Resch, Simon Meyer, Sarah Gaubitz
und Michael Haider*

Erklärvideos im Grundschulunterricht – Erstellung, Einsatz und Wahrnehmung durch Lehrkräfte und Schüler*innen

Abstract

Das Format der Erklärvideos hat sich in den vergangenen Jahren breit etabliert: Erklärvideos werden bereits von Kindern im Grundschulalter genutzt und sind damit Teil ihrer Lebenswelt. Während die außerschulische Nutzung von Erklärvideos empirisch dokumentiert ist, fehlen differenzierte Erkenntnisse zum unterrichtlichen Angebot durch Lehrkräfte und zur Nutzung durch Schüler*innen. Im Beitrag werden ausgewählte Ergebnisse aus vier Forschungsprojekten präsentiert, die Erklärvideos in unterschiedlichen unterrichtlichen Kontexten und aus Sicht verschiedener Akteur*innen in den Blick nehmen. Diskutiert wird, welchen Beitrag die Befunde zum qualitätsvollen Einsatz von Erklärvideos im Grundschulunterricht leisten und welche Konsequenzen für die zielgerichtete Ausgestaltung der Professionalisierung von Grundschullehrkräften gezogen werden können.

Schlüsselwörter: Erklärvideos, Digitale Medien, Lehrkräfteprofessionalisierung, Qualität

1 Theoretisch-empirische Einbettung

Unter Erklärvideos werden (eigen)produzierte Filme verstanden, in denen Inhalte, Konzepte und Zusammenhänge in kurzer Zeit möglichst effektiv erklärt werden, mit dem Ziel einen Lernprozess bei den Lernenden anzustoßen (vgl. Findeisen et al. 2019). Erklärvideos haben fächerübergreifend großes didaktisches Potenzial (vgl. Kulgemeyer & Wittwer 2022): Durch Erklärvideos ist es möglich, Zusammenhänge und Prozesse darzustellen, die im analogen Raum schwer sichtbar oder darstellbar sind. Zudem ermöglichen sie Lernenden

durch wiederholtes Ansehen eine eigenständige Erarbeitung von Inhalten. Auch Expert*innenwissen kann durch Erklärvideos niedrigschwellig in den Unterricht einbezogen werden.

Im Folgenden wird im Rahmen von vier Forschungsprojekten der Frage nachgegangen, wie der Einsatz von Erklärvideos durch Grundschullehrkräfte wahrgenommen und gestaltet wird und wie Grundschüler*innen Erklärvideos im Unterricht nutzen und die eigene Produktion wahrnehmen. Dabei wird ein multiperspektivischer Blick auf Erklärvideos im Grundschulunterricht geworfen: In den Forschungsprojekten werden Lehrkräfte (Meller; Fuchs & Lenzgeiger) und Schüler*innen (Gaibitz; Büttner, Resch & Meyer) mittels qualitativer (Gaibitz; Meller) und quantitativer Methoden (Fuchs & Lenzgeiger; Büttner, Resch & Meyer) befragt.

Inhaltlich werden unterschiedliche Fragen fokussiert: Meller (Kapitel 2) adressiert Motive für den Einsatz von Erklärvideos durch Lehrkräfte. Dabei werden sowohl deren didaktische Zielsetzungen als auch situationsspezifische Umgangsformen in den Blick genommen. Auch Fuchs und Lenzgeiger (Kapitel 3) nehmen Erklärvideos als von Lehrkräften erstellte Lernangebote in den Blick, wobei der Fokus hier auf deren Qualitätsmerkmalen liegt.

Im Forschungsprojekt von Büttner, Resch und Meyer (Kapitel 4) wird untersucht, ob sich Kinder durch vorgegebene Lern-/Erklärvideos, die in eine digitale Lernumgebung eingebettet sind, konstruktiv unterstützt und kognitiv aktiviert wahrnehmen. Gaibitz (Kapitel 5) befasst sich mit der Frage, welche Erfahrungen Grundschüler*innen im Anschluss an die Produktion von Erklärvideos beschreiben.

Auf die Darstellung der Teilprojekte und ausgewählter Befunde folgt eine gemeinsame Diskussion ihrer Implikationen.

2 Erklärvideos als didaktisches Werkzeug (Meller)

Seit Beginn der Coronapandemie kam es in der Didaktik des Sachunterrichts zu einer verstärkten wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsmedium Erklärvideo (vgl. Gaibitz 2021a; Uçarat 2022). Was im Diskurs jedoch fehlte, waren evidenzbasierte Erkenntnisse zu konkreten Umgangsformen der Grundschullehrer*innen mit dem audiovisuellen Medium im Unterrichtsgeschehen. Die Studie von Meller (2024) adressiert dieses Forschungsdesiderat, indem individuelle Sicht- und Handlungsweisen von Grundschullehrkräften zum didaktischen Einsatz von Erklärvideos im Sachunterricht systematisch analysiert und in einem Rahmenmodell beschrieben wurden. Die zentrale Fragestellung lautete: Wie gehen Lehrkräfte mit dem audiovisuellen Unterrichtsmedium Erklärvideo im Sachunterricht um?

Die Entwicklung des Rahmenmodells erfolgte im Sinne der Grounded-Theory-Methodologie nach Strauss und Corbin (1996) in einem iterativen Forschungsprozess. Der Fokus beim theoretischen Sampling lag auf der Abbildung eines möglichst breiten Spektrums der Erklärvideosnutzung im Sachunterricht. Insgesamt wurden 24 Interviews mit österreichischen und deutschen Grundschullehrkräften geführt und ausgewertet. Als Erhebungsmethode kam das fokussierte Interview nach Merton und Kendall (1984) zum Einsatz.

Den Ergebnissen zufolge stellten sowohl Schulschließungen im Zuge der Coronapandemie als auch der individuelle Umgang mit dem umfassenden Bildungsauftrag des Sachunterrichts Motive für den Einsatz von Erklärvideos dar. Beeinflusst wurde der Einsatz durch die Verfügbarkeit passender Angebote, die technische Ausstattung im Klassenzimmer sowie personenbezogene Faktoren wie das Interesse an der Technologie und die persönliche Medienkompetenz. Die interviewten Grundschullehrer*innen verfolgten mit dem Einsatz von Erklärvideos unterschiedliche didaktische Zielsetzungen. Häufig wurden Erklärvideos für den *Einstieg in ein neues Thema* gezeigt. Auch das *Veranschaulichen komplexer Themen* war, ebenso wie die Nutzung als *Impuls bzw. Gesprächsanlass*, Grund für den Einsatz des Mediums. Die Wiederholung von *Lerninhalten* und eine *medienvermittelte Lebensweltbegegnung* – gerade in Phasen, in denen pandemiebedingt keine unmittelbare Welt- bzw. Sachbegegnung möglich war – bildeten weitere Motive für den Einsatz von Erklärvideos im Sachunterricht. Einigen Lehrkräften zufolge eröffneten Erklärvideos den Lernenden auch Möglichkeiten zur *eigenständigen Erarbeitung neuer Inhalte* bzw. zum Anbieten *alternativer Erkläransätze*, die Inhalte über andere (didaktische) Zugänge verdeutlichen. Letzteres war für einige Lehrkräfte auch eine Chance für die *Unterstützung von Kindern mit nicht-deutscher Erstsprache*. Der Umgang mit Erklärvideos im Unterrichtsgeschehen kann den Aussagen der Lehrkräfte zufolge als flexibel und situationsangepasst beschrieben werden. Beim gemeinsamen Schauen von Erklärvideos berichten Lehrer*innen davon, die Videos zwischendurch abzustoppen, um Fragen zu stellen bzw. Begriffe zu klären, das Videoschauen auf mehrere Etappen aufzuteilen oder nur Ausschnitte aus einem Erklärvideo zu zeigen. Einige Lehrkräfte schalteten den Videoton weg, um selbst zum Erklärvideo zu sprechen. Um die Aufmerksamkeit der Kinder bestmöglich zu fokussieren, wurde auf die Schaffung passender Rahmenbedingungen Wert gelegt, etwa durch eine kurze Einführung vor dem gemeinsamen Videoschauen oder durch das Bereitstellen entsprechender technischer Ausstattung (z.B. Kopfhörer) bei der individuellen Beschäftigung mit einem Video. Hier erfolgte das Verteilen der Erklärvideos über entsprechende Lernplattformen oder mittels QR-Codes, die im Klassenzimmer aufgehängt wurden.

Alle interviewten Lehrer*innen beschrieben weiterführende, den Erklärvideo-einsatz begleitende, Lernaktivitäten. Vorrangig wurde hier das Beantworten von Fragen, das Bearbeiten von Arbeitsblättern oder die Arbeit an Stationen genannt. Auch das weiterführende Recherchieren zum Thema, das Vorbereiten von Referaten oder Realbegegnungen in Form von Exkursionen wurden als ergänzende Aktivitäten angeführt. Aus Sicht der befragten Lehrkräfte stellen Erklärvideos ein flexibel nutzbares didaktisches Werkzeug für die Unterrichtsarbeit und eine zeitgemäße Lernressource für Lernende dar. Auch die entlastende Funktion des Mediums (Nutzung freie Zeitressourcen während des Videoschauens für andere pädagogische Aufgaben etc.) wurde hervorgehoben. Einschränkend festzuhalten ist, dass sich aus der vorliegenden Studie aufgrund der rein qualitativen Ausrichtung keine quantifizierbaren Aussagen ableiten lassen. Eine weitere Limitation besteht darin, dass aufgrund des explorativen Forschungsinteresses der Fokus auf der Abbildung einer Vielzahl an Facetten des Erklärvideoeinsatzes lag und deshalb keine tiefgehende Analyse verborgener Denk- und Handlungsmuster der Lehrkräfte erfolgte. Derartige Aspekte können in weiterführenden Forschungsvorhaben adressiert werden.

3 Erklärvideos und die Professionalisierung von Grundschullehrkräften im Sachunterricht (Fuchs/Lenzgeiger)

Insbesondere im Sachunterricht bieten Erklärvideos – vor allem aufgrund der Darstellungsmöglichkeiten komplexer Zusammenhänge – zahlreiche Ansätze für die Unterrichtsgestaltung (vgl. Lenzgeiger et al. 2023). Dabei stellt sich die Studienlage zur Wirksamkeit von Erklärvideos als inkonsistent dar. Empirische Studien aus verschiedenen Fachbereichen belegen das Potenzial von Erklärvideos: Erklärvideos können die Lernleistung sowie nicht-kognitive Faktoren wie Aufmerksamkeit und Motivation fördern (z.B. Van Der Meij & Van Der Meij 2014). Einige Untersuchungen zeigen jedoch keine Vorteile gegenüber schriftbasierten Materialien (vgl. Reinke et al. 2021), während andere diese sogar als wirksamer bewerten (vgl. Lee & List 2019).

Ein zentraler Faktor für die Wirksamkeit von Erklärvideos sind Gestaltungskriterien. Checklisten und Analyseraster helfen, qualitativ hochwertige Videos zu erstellen und zu bewerten. Speziell für die Grundschule haben Gaubitz (2021b) und Haltenberger et al. (2022) Kriterien formuliert, die von fachlichen Aspekten über Adressatenorientierung bis hin zu sprachlicher Verständlichkeit reichen. Erste empirische Studien belegen, dass die Berücksichtigung solcher Kriterien zu besseren Lernergebnissen führt (vgl. Kulgemeyer & Wittwer 2022). Zur Nutzung von Erklärvideos im Sachunterricht

der Grundschule fehlen bisher spezifische Erkenntnisse. Hinweise aus dem Fach Deutsch zeigen jedoch, dass Grundschullehrkräfte diese häufiger als andere digitale Tools einsetzen (vgl. Oetjen et al. 2023). Lehrkräfte nutzen Erklärvideos zudem für die eigene Vorbereitung und bemängeln oft die unzureichende Passung fremderstellter Videos an die Bedürfnisse ihrer Klassen (vgl. Meller 2024).

Im Forschungsprojekt EdU-S wird die Erstellung von Erklärvideos durch Lehrkräfte untersucht. Dabei waren folgende Fragen zentral: Welche Typen von Lehrkräften lassen sich hinsichtlich der Gewichtung von Qualitätskriterien unterscheiden (F1)? Welche Herausforderungen bestehen bei der Erstellung von Erklärvideos (F2)?

Zur Beantwortung dieser Fragen wurde eine quantitative Querschnittsuntersuchung mit 294 Grundschullehrkräften in Bayern mittels Onlinefragebogen durchgeführt. Im Rahmen dieser Erhebung wurden Lehrkräfte mit Hilfe eines Ratingverfahrens zur Persönlichkeitsbeschreibung (Q-Sort-Verfahren) zur Gewichtung von Qualitätskriterien befragt. Bei dieser Methode wurde den Lehrkräften eine Matrix vorgelegt, in welche sie verschiedene Qualitätskriterien (16 Items, ausgewählte Qualitätskriterien in Anlehnung an die Kriterienkataloge von Gaubitz 2021b und Haltenberger 2022) einordnen und damit nach Wichtigkeit sortieren sollten. Aus diesem Verfahren ließen sich via latenter Profilanalyse mit dem Analyseprogramm Mplus Persönlichkeitsprofile erstellen. Es ergaben sich zwei Lehrkräftetypen (F1): Der „*fachlich-inhaltliche Typ*“ (Profil 1) betont fachliche Aspekte und die transparente Darstellung der Inhalte. Für den „*gestaltungssensiblen Typ*“ (Profil 2) stehen gestalterische Merkmale wie sprachliche Verständlichkeit und eine klare Struktur der Videos im Vordergrund. Beiden Profilen ist gemein, dass Schüler*innenorientierung und Motivation zentrale Aspekte darstellen.

Als größte Herausforderungen bei der Erstellung von Erklärvideos (F2) wurden technische Ausstattung (134 Nennungen), technisches Know-how (89 Nennungen), Zeitaufwand (62 Nennungen) und inhaltliche Aspekte (38 Nennungen) identifiziert. Die Intercoder-Reliabilität bei der Kategorisierung offener Antworten zeigte eine gute Übereinstimmung (Cohens $\kappa=.57$, $p < .01$). Die Ergebnisse – insbesondere die benannten Herausforderungen – unterstreichen die Bedeutung von Fortbildungen zur Förderung der Kompetenz von Lehrkräften im Umgang mit Erklärvideos. Dabei sollten sowohl fachliche als auch gestalterische Aspekte Berücksichtigung finden. Technische und zeitliche Rahmenbedingungen müssen optimiert werden, um Lehrkräften die Erstellung qualitativ hochwertiger Videos zu erleichtern.

Durch die Bereitstellung von und Einführung in die Nutzung einfacher Tools könnte Lehrkräften die Erstellung von Erklärvideos erleichtert werden. Es lohnt sich außerdem einen Blick auf vorhandene Erklärvideos zu werfen:

Plattformen für den Austausch und die Bereitstellung von Erklärvideos wären wünschenswert, um Lehrkräften einen leichteren Zugang zu qualitativ hochwertigen Materialien zu ermöglichen.

Die Studie zeigt klare Ansatzpunkte für die Lehrkräfteprofessionalisierung, weist aber auch Limitationen auf. So könnten sich durch die Beschränkung auf ausgewählte Qualitätskriterien, die Selektion der Stichprobe und den Fokus auf den Sachunterricht Verzerrungen ergeben haben. Zukünftige Forschung sollte die Nutzung und Wirkung von Erklärvideos tiefergehend untersuchen und weitere Fächer und Zielgruppen einbeziehen.

4 Tiefenwirksamkeit von Lern-/Erklärvideos innerhalb einer problemorientierten digitalen Lernumgebung (Büttner/Resch/Meyer)

Für Unterricht ist empirisch bereits gut belegt, dass eine effektive Klassenführung sowie kognitiv aktivierende und konstruktiv unterstützende Impulse wesentlich zur Tiefenwirksamkeit des Lernens beitragen (vgl. Decristan et al. 2020: 102ff.). Um auch mit Lern-/Erklärvideos tiefenwirksames Lernen zu erreichen, integriert die vorliegende Studie Lern-/Erklärvideos in eine problemorientierte digitale Lernumgebung. Die Lernumgebung wird in ein E-Book (App: Bookcreator) eingebettet, dessen Kapitel die Phasen problemorientierten Unterrichts abbilden. Die Begrifflichkeit Lern-/Erklärvideo betont dabei einerseits die Relevanz einer guten Erklärung und verfolgt andererseits die Intention, beim Betrachter einen Lernprozess anzuregen. Im Rahmen des digital gestützten Unterrichtssettings durchlaufen die Schüler*innen den Forschungsprozess (Fragestellung, Hypothesenbildung, Laborieren, Beobachten, Dokumentieren und Auswerten) in Anlehnung an Marquardt-Mau (2011: 37). Sie gehen dabei der Frage nach, wo Solarmodule aufgestellt werden sollten, damit möglichst viel Sonnenlicht in elektrische Energie umgewandelt werden kann. Zur kognitiven Aktivierung dienen Lern-/Erklärvideos in der vorliegenden digitalen Lernumgebung für vergleichend-kontrastierendes Beobachten sowie individuelle interaktive Lernpfade zur Überprüfung der aufgestellten Hypothesen. Instruierende Phasen wechseln sich mit ko-konstruktiven Phasen ab, die einen wechselseitigen Austausch durch ein analog begleitendes Forscherheft anregen. Damit Schüler*innen konstruktiv unterstützt werden, erhalten sie Feedback in Form von Audiokommentaren, digitalen Übungsaufgaben (z. B. LearningApps.org) und interaktiven PDFs.

Um der Heterogenität der Schüler*innen gerecht zu werden, liegt die digitale Lernumgebung in zweifacher Differenzierung vor. Sie erlaubt ein eigenständiges Lernen im individuellen Arbeitstempo. Lern-/Erklärvideos und Übungen

unterscheiden sich hinsichtlich Länge, Sprach- und Abstraktionsniveau sowie Informationsdichte.

Die vorliegende Studie geht der Frage nach, inwiefern sich Grundschulkinder als *kognitiv aktiviert* und *konstruktiv unterstützt* wahrnehmen, wenn sie ein adaptives Lernangebot mit Lern-/Erklärvideos bearbeiten – und dies in Abhängigkeit von der Ausprägung ihrer Präkonzepte. Es wurden 350 Schüler*innen der 3. und 4. Jahrgangsstufe aus 21 Klassen an 20 verschiedenen Grundschulen rekrutiert, wobei der Anteil weiblicher Schüler*innen 56.3 % betrug. Die Schüler*innen wurden in zwei Leistungsgruppen eingeteilt (in Anlehnung an die Präkonzept-Niveaustufen nach Jonen et al. 2002: 63): 156 Kinder wurden der Gruppe der eher leistungsschwachen Schüler*innen zugeordnet, während 184 Kinder als eher leistungsstark eingestuft wurden. In zehn Fällen konnten keine Daten zur Leistungszuordnung ermittelt werden.

Die deskriptiven Analysen zeigen, dass die wahrgenommene Lernunterstützung ($M = 2.93$, $SD = 0.56$) und die kognitive Aktivierung ($M = 2.97$, $SD = 0.67$) auf einer vierstufigen Likert-Skala im Mittel in allen Klassen relativ hohe Ausprägungen aufweisen. Die Schüler*innen der Gruppe mit eher geringer Leistungsstärke berichten über eine signifikant geringere wahrgenommene konstruktive Unterstützung ($M = 2.80$, $SD = 0.57$) im Vergleich zu den eher leistungsstarken Schüler*innen ($M = 3.05$, $SD = 0.52$, $t(339) = -3.98$, $p < .001$, $d = .43$). Ein ähnliches Muster zeigte sich bei der kognitiven Aktivierung, wobei leistungsschwächere Schüler*innen niedrigere Mittelwerte ($M = 2.86$, $SD = 0.69$) im Vergleich zur Gruppe der leistungsstärkeren Schüler*innen ($M = 3.07$, $SD = 0.63$, $t(338) = -2.84$, $p < .005$, $d = .31$) aufwiesen.

Tatsächlich konnte die problemorientierte, lernvideogestützte Lernumgebung die Lernenden in allen Klassen konstruktiv unterstützen und kognitiv aktivieren. Von der differenzierten Anpassung der Lernangebote profitierten allerdings vorrangig die leistungsstärkeren Schüler*innen. Die leistungsschwächere Gruppe konnte trotz differenzierter Aufgaben und Lern-/Erklärvideos nicht gleichermaßen von der Lernumgebung profitieren. Möglicherweise führt die bereitgestellte digitale Lernumgebung bei eher leistungsschwachen Schüler*innen zu einer Überforderung des Arbeitsgedächtnisses. So könnten die gestalterischen Elemente der digitalen Lernumgebung kognitive Ressourcen, losgelöst vom eigentlichen Inhalt, zu stark beanspruchen (vgl. Böhme et al. 2020: 4). Zudem könnten zusätzliche Unterstützungssysteme, wie individualisierte Hilfestellungen und emotional-motivationales Feedback durch die Lehrperson sowie eine handelnde Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand erforderlich sein, um die Bedürfnisse dieser Gruppe besser zu adressieren.

Künftige Studien sollten untersuchen, welche zusätzlichen Anpassungen und Unterstützungsmöglichkeiten für die Gruppe der eher leistungsschwachen Schüler*innen erforderlich sind. Darüber hinaus wäre es sinnvoll, langfristige

Effekte derartiger digital gestützter Lernumgebungen auf das Wissen und die Kompetenzen der Schüler*innen in einem Kontrollgruppendesign zu analysieren. Die Untersuchung bietet Ansatzpunkte für die praxisnahe Weiterentwicklung digitaler Lernangebote.

5 Erklärvideos von Kindern für Kinder (Gaubitz)

Die Produktion von Erklärvideos durch Schüler*innen gewinnt zunehmend an Bedeutung (vgl. Tenberg 2021). Während jedoch die bisherige Forschung zu Erklärvideos im Sachunterricht vor allem deren Rezeption, die Produktion durch (angehende) Lehrkräfte sowie die Qualität von Erklärvideos fokussiert (vgl. Haltenberger et al. 2022; Meller 2024; Gaubitz 2021b), blieb die Perspektive der Grundschüler*innen als Produzierende weitgehend unbeachtet. Dies scheint auch in anderen Fachdidaktiken der Fall zu sein, worauf Schindler und Knopp (2024) verweisen. Ziel der Untersuchung ist es, die im Produktionsprozess gesammelten Erfahrungen von Grundschüler*innen zu beleuchten und Potenziale sowie Hindernisse zu identifizieren.

Die Untersuchungsergebnisse gewähren Einblicke in Denk- und Handlungsprozesse von Schüler*innen und können Unterstützungsmaßnahmen gezielt verbessern. Die Schüler*innen wählten zunächst interessengeleitet ein Sachunterrichtsthema aus, das sie bereits behandelt hatten, vertieften es durch Recherchen und planten das Video mit einem Storyboard. Die Produktion erfolgte mit der Legetrick-Technik, die kreative Möglichkeiten bietet und datenschutzrechtliche Bedenken reduziert. Nach der Produktion wurden leitfaden gestützte Interviews mit 12 von 24 beteiligten Schüler*innen (7–10 Jahre) durchgeführt, die in Gruppen sechs Videos erstellt hatten. In den Interviews wurden nach Erfahrungen, Verbesserungsmöglichkeiten, dem Nutzen des Storyboards und dem Lernzuwachs gefragt. Es erfolgte eine qualitative Auswertung nach Kuckartz (2016).

Die Analyse ergab zentrale Kategorien, die Lernpotenziale und Hindernisse widerspiegeln. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass die Planung und Produktion von Erklärvideos von den interviewten Schüler*innen als motivierend und lernförderlich wahrgenommen wurde. Zu den Lernpotenzialen zählen der Aufbau von Fach- und Videoproduktionswissen, aber auch sprachliche und soziale Kompetenzen. Die Schüler*innen betonten, dass die Legetrick-Technik geeignet und das Storyboard hilfreich sei, insbesondere bei der Zusammenarbeit. Die bewusste Verwendung verständlicher Sprache wurde als bedeutend geschildert, jedoch auch z.T. als Herausforderung gesehen. Als weitere Hindernisse wurden technische Herausforderungen genannt; so mussten sich Schüler*innen zunächst mit der Legetrick-Technik und der Aufnahmefunktion von Tablets vertraut machen. Zudem empfanden es einige Schüler*innen als

problematisch, dass in den Aufnahmeräumen durch externe Einflüsse nicht immer die nötige Stille für den Produktionsprozess vorherrschte. Die Ergebnisse untermauern nicht nur theoretische Annahmen zu Potenzialen und Herausforderungen im Allgemeinen (vgl. z. B. Hauck-Thum 2020), sondern liefern auch substantielle Beiträge zum aktuellen Diskurs über sprachsensiblen Unterricht und dem Einsatz digitaler Medien. Besonders die aktive Auseinandersetzung mit Sprache, wie das bewusste Einsetzen von Fachterminologie und die Reflexion der eigenen Ausdrucksfähigkeit wurden von den Schüler*innen als bedeutsam hervorgehoben. Das untermauert die sprachförderlichen Effekte aktiver Medienarbeit (vgl. Gaubitz 2024; Hiller et al. 2017).

Darüber hinaus wurde sowohl der Aufbau von Videoproduktionswissen als auch die Vertiefung fachlicher Inhalte positiv bewertet, ohne dass hier eine einheitliche Schwerpunktsetzung bei den Interviewten erkennbar ist. Gleichzeitig verdeutlichten Hindernisse wie fehlende geräuscharme Umgebungen und nicht ausreichend funktionierende technische Ausstattung die Notwendigkeit einer verbesserten räumlichen und technischen Infrastruktur. Dies deckt sich mit den Untersuchungsergebnissen der Studie „Digitalisierung im Schulsystem“, die auf Defizite in der technischen Ausstattung hinweist (vgl. GEW 2021). Der tatsächliche Wissenszuwachs sowie die fachliche Qualität der Videos waren nicht Gegenstand der explorativen Untersuchung; weitere Limitationen ergeben sich durch die geringe Anzahl der Interviewpartner*innen. Die Ergebnisse unterstreichen die Bedeutung gezielter Unterstützungsmaßnahmen, um die Potenziale von Erklärvideos im Unterricht voll auszuschöpfen.

6 Diskussion

Ziel der Analysen aus den dargestellten Forschungsprojekten war es, Erklärvideos im Grundschulunterricht fachübergreifend in den Blick zu nehmen. Dabei sollte die Erstellung und der Einsatz aus Lehrkräftesicht und die Wahrnehmung durch Schüler*innen differenzierter betrachtet werden.

In den Forschungsprojekten von Meller sowie Fuchs und Lenzgeiger wird deutlich, dass Lehrkräfte Chancen und Herausforderungen bei der Erstellung eigener sowie bei der Verwendung fremd erstellter Erklärvideos sehen. Die Analysen von Büttner, Resch und Meyer weisen darauf hin, dass sich leistungsschwächere Kinder durch Erklärvideos weniger kognitiv aktiviert und konstruktiv unterstützt erleben als leistungsstarke Kinder. Die Untersuchungsergebnisse von Gaubitz legen nahe, dass Kinder, die eigene Erklärvideos erstellen, den Eindruck haben, dabei Faktenwissen zu erwerben und Einblicke in die Abläufe der Videoproduktion zu gewinnen. Zudem zeigen die Kinder eine hohe Motivation bei der Erstellung der Videos.

Mit Blick auf die Sicherung der Unterrichtsqualität ist ein Bedarf nach einer zielgerichteteren Professionalisierung der Lehrkräfte im Umgang mit digitalen Medien – insbesondere von Erklärvideos – zu konstatieren, der im gegenwärtigen Diskurs mehr Beachtung erfahren sollte. (Angehende) Lehrkräfte sollten im Rahmen von Aus- und Fortbildungsmaßnahmen die Möglichkeit erhalten, sich fachwissenschaftlich und fachdidaktisch mit dem Thema Erklärvideos auseinanderzusetzen. In weiteren Untersuchungen sollte zudem der Frage nachgegangen werden, wie Erklärvideos gestaltet werden müssen, dass Kinder diese als unterstützend empfinden. Zudem gilt es weiterhin zu untersuchen, wie der Einsatz von Erklärvideos durch Lehrkräfte unterstützt werden kann, um das Potential von Erklärvideos für alle Schüler*innen hinreichend nutzen zu können. Es zeigt sich, dass die Differenzierung der Arten von Erklärvideos essenziell ist, um deren Einsatz im Unterricht gezielt zu analysieren. Dabei sind insbesondere Unterschiede zwischen den von Lehrkräften erstellten Videos und solchen, die Schüler*innen selbst produzieren, sowie die didaktischen Orte des Einsatzes von Videos – zur Unterrichtsvorbereitung oder im Unterricht – zu untersuchen.

Auch wenn die Forschungsprojekte verschiedenen Limitationen unterliegen, leisten diese einen evidenzbasierten Beitrag, um den gegenwärtigen Diskurs um den Umgang mit digitalen Medien zu schärfen.

Literatur

- Böhme, Richard; Munser-Kiefer, Meike & Prestridge, Sarah (2020): Lernunterstützung mit digitalen Medien in der Grundschule. Zeitschrift für Grundschulforschung, 13. Jg., 1-14.
- Decristan, Jasmin; Hess, Miriam; Holzberger, Doris & Praetorius, Anna-Katharina (2020): Oberflächen- und Tiefenmerkmale. Eine Reflexion zweier prominenter Begriffe der Unterrichtsforschung. In: Praetorius, A.-K.; Grünkorn, J. & Klieme, E. (Hrsg.) (2020): Empirische Forschung zu Unterrichtsqualität. Theoretische Grundfragen und quantitative Modellierungen. Weinheim: Beltz Juventa, 102-116.
- Findeisen, Stefanie; Horn, Sebastian & Seifried, Jürgen (2019): Lernen durch Videos – Empirische Befunde zur Gestaltung von Erklärvideos. MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Mediенbildung, 16-36.
- Gaubitz, Sarah (2024): Der Scaffolding-Ansatz und Erklärvideos – eine ertragreiche Verbindung? In: Blumberg, Eva; Niederhaus, Constanze & Mischendahl, Anne (Hrsg.) (2024): Mehrsprachigkeit in der Schule. Sprachbildung im und durch Sachunterricht. Stuttgart: Kohlhammer, 368-384.
- Gaubitz, Sarah (2021a): Sache und Sprache in Erklärvideos für den Sachunterricht – Möglichkeiten, Grenzen und Bedingungen. In: Franz, U.; Giest, H.; Haltenberger, M.; Hartinger, A.; Kantreiter J. & Michalik, K. (Hrsg.) (2021a): Sache und Sprache. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 133-141.
- Gaubitz, Sarah (2021b): Analysen von Erklärvideos für den sozialwissenschaftlichen Sachunterricht – ein Entwicklungsfeld für die Lehrer*innenausbildung. In: Matthes, E.; Siegel, S. T. & Heiland, T. (Hrsg.) (2021b): Lehrvideos – das Bildungsmedium der Zukunft? Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 213-222.

- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (2021): Digitalisierung im Schulsystem, https://www.gew.de/fileadmin/media/sonstige_downloads/hv/Service/Presse/2021/2021-09-29-STUDIE-Digitalisierung-im-Schulsystem-2021-Gesamtbericht-web.pdf [letzter Zugriff am 10.06.2025]
- Haltenberger, Melanie; Böschl, Florian & Asen-Molz, Katharina (2022): Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion als Kriterienraster für studentische Erklärvideos nutzen. Ergebnisse aus einem standortübergreifenden Seminar zur geographischen Perspektive. In: Becher, A.; Blumberg, E.; Goll, T.; Michalik, K. & Tenberge, C. (Hrsg.) (2022): Sachunterricht in der Informationsgesellschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 139-146.
- Hauck-Thum, Uta (2020): Hotspot Grundschule. Lehren und Lernen mit digitalen Medien. Grundschule Deutsch, 65. Jg., Heft 1, 9-12.
- Hiller, Florian; Kleinbub, Iris & Nafz, Sarina (2017): »...oder Niederschlag könnte man auch sagen« – Bildungssprachlichen Wortschatz fördern mit Erklärvideos. In: Merten, S. & Kuhs, K. (Hrsg.) (2017): Arbeiten am Wortschatz: Sprechen und Zuhören. Koblenz-Landauer Studien (Band 19). Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag, 55-78.
- Jonen, Angela; Engelen, Achim & Möller, Kornelia (2002): Wie kommt es, dass ein eisernes Schiff nicht untergeht? In: Petillon, H. (Hrsg.) (2002): Individuelles und soziales Lernen in der Grundschule. Kinderperspektive und pädagogische Konzepte. Wiesbaden: Springer, 59-69.
- Kuckartz, Udo (2016): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim: Beltz.
- Kulgemeyer, Christoph & Wittwer, Jörg (2022): Misconceptions in Physics Explainer Videos and the Illusion of Understanding: An Experimental Study. International Journal of Science and Mathematics Education, 1-21.
- Lee, Hye Yeon; List, Alexandra (2019): Processing of texts and videos: A strategy-focused analysis. Journal of Computer Assisted Learning, 35. Jg., Heft 2, 268-282.
- Lenzgeiger, Barbara; Asen-Molz, Katharina & Fuchs, Elisabeth (2023): Erklärvideos – Chance zur Förderung politischen Lernens. WOCHENSCHAU – Digitalisierung und Politikunterricht, 26-30.
- Marquardt-Mau, Brundhilde (2011): Der Forschungskreislauf: Was bedeutet forschen im Sachunterricht? In: Deutsche Telekom Stiftung und DKJS (Hrsg.) (2011): Wie gute naturwissenschaftliche Bildung in Grundschulen gelingt. Berlin: Speeddruck, 32-37.
- Meller, Stefan (2024): Erklärvideos im Sachunterricht. Eine explorative Studie zum Umgang von Lehrkräften mit dem audiovisuellen Medium. Wiesbaden: Springer.
- Merton, Robert & Kendall, Patricia (1984): Das fokussierte Interview. In: Hopf, C. & Weingarten, E. (Hrsg.) (1984): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart: Klett-Cotta, 171-204.
- Oetjen, Birte; Widmer, Anna-Katharina; Then, Daniel & Reich, Cornelia (2023): Digitale Lernangebote im Deutschunterricht nach der Pandemie. Nutzungshäufigkeit digitaler Angebote und wahrgenommene Kompetenzveränderungen. Vortrag auf der 31. Jahrestagung der Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe der DGfE, Saarbrücken.
- Reinke, Björn; Eisenmann, Matthias; Matthiesen, Sven; Matthiesen, Ulrike & Wagner, Ingo (2021): Erklärvideos — Im naturwissenschaftlich-technischen Unterricht eine Alternative zu Texten? Journal of Technical Education, 168-187.
- Schindler, Kirsten & Knopp, Matthias (2024): Erklärvideos planen und gestalten – Wissen und Überzeugungen aus Perspektive der Erklärenden, <http://kups.ub.uni-koeln.de/id/eprint/72704> [letzter Zugriff am 24.01.2025].
- Tenberg, Ralf (2021): Didaktische Erklärvideos. Ein Praxis-Handbuch. Stuttgart: Franz-Steiner.
- Strauss, Anselm & Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.
- Uçar, Yasir Musab (2022): Einsatz von Erklärvideos im Sachunterricht. In: Haider, M. & Schmeinck, D. (Hrsg.) (2022): Digitalisierung in der Grundschule. Grundlagen, Gelingensbedingungen und didaktische Konzeptionen am Beispiel des Fachs Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 197-210.

Van Der Meij, Hans & Van Der Meij, Jan (2014): A comparison of paper-based and video tutorials for software learning. Computers & Education, 78. Jg., 150-159.

Autor*innen

Lenzgeiger, Barbara, Jun.-Prof., Dr.,
Juniorprofessorin für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik
an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt,
ORCID: 0009-0005-8670-6542

Fuchs, Elisabeth, Dr., Akademische Rätin
am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik
an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt,
ORCID: 0009-0002-4855-2341

Meller, Stefan, HS-Prof. Dr.,
Hochschulprofessor für Didaktik des Sachunterrichts
an der PH Burgenland,
ORCID: 0009-0003-3002-7685

Büttner, Eva,
Abgeordnete Lehrerin am Institut für Grundschulforschung
der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Resch, Gerrit,
Abgeordnete Lehrerin am Institut für Grundschulforschung
der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Meyer, Simon, Dr.,
Akademischer Rat am Institut für Grundschulforschung
der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg,
ORCID: 0000-0002-7095-4649

Gaubitz, Sarah, Prof. Dr.,
Professorin am Institut für Grundschuldidaktik und Sachunterricht
an der Universität Hildesheim,
ORCID: 0009-0004-8862-0550

Haider, Michael, PD, Dr., Akademischer Oberrat
am Lehrstuhl für allgemeine Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik
an der Universität Regensburg,
ORCID: 0000-0001-5184-4252

*Deborah Milwa, Nina Skorsetz-Gumprecht
und Rita Wodzinski*

Entwicklung der Analysekompetenz von Grundschullehramtsstudierenden bei der Beurteilung von Erklärvideos

Abstract

Aufgrund einer steigenden Popularität von Erklärvideos und einem zunehmenden Einsatz dieser im Grundschulunterricht, benötigen Lehrkräfte ausgeprägte professionelle Kompetenzen, um Erklärvideos hinsichtlich ihrer Qualität beurteilen zu können. Eine ausgeprägte professionelle Wahrnehmung kann dabei helfen, Erklärvideos zu beurteilen und passende für den Unterricht auszuwählen. In der Studie wird der Frage nachgegangen, wie Studierende lernen können, Erklärvideos zu beurteilen und inwieweit sie dabei auf Analysekompetenz zurückgreifen. Dazu beurteilen N=61 Sachunterrichtsstudierende die Qualität vorgegebener Videos unter Verwendung von Qualitätskriterien (QK). Für ausgewählte 10 Studierende wird zudem überprüft, inwieweit sie in ihren Beurteilungen auf Analysekompetenz (AK) zurückgreifen und welches Verhältnis QK und AK dabei einnehmen. Bisherige Forschung zu professioneller Wahrnehmung belegt, dass erfahrene Lehrkräfte Unterrichtssituationen differenzierter beurteilen und lernrelevante Aspekte leichter identifizieren können als Studierende. Daher werden die Ergebnisse der Studierenden mit den Urteilen von fünf Expert*innen verglichen. Die Ergebnisse belegen, dass Expert*innen komplexere Beurteilungen der Videos vornehmen können als Studierende. Zudem kann gezeigt werden, dass Studierende bei der Beurteilung von Erklärvideos entweder viele QK ansprechen oder eine hohe AK erreichen.

Schlüsselwörter: Digitale Medien, Lehrer*innenbildung, Erklärvideos, Professionelle Wahrnehmung

1 Theoretischer Hintergrund

1.1 Digitalisierung

Die fortschreitende Digitalisierung verändert die Lebensrealität von Kindern und Jugendlichen und reicht bereits bis ins Klassenzimmer (vgl. Redecker 2017: 12). Dadurch ergeben sich neue Anforderungen für die Grundschulbildung, die ein Lernen *mit* und *über* Medien gewährleisten sollte, damit Kinder zu mündigen und reflektierten Mitmenschen in einer digitalisierten Gesellschaft heranwachsen (vgl. Kunkel & Peschel 2020: 457).

Gerade Erklärvideos als beliebtes digitales Medium halten zunehmend Einzug in den Grundschulunterricht (vgl. Dorgerloh & Wolf: 88ff), sodass Lehrkräfte ausgeprägter professioneller Kompetenzen bedürfen, um die passenden Videos für den Unterricht auszuwählen. Das schließt auch eine den Anforderungen des Sachunterrichts adäquate Einbettung der Videos in den Unterricht mit ein (vgl. Köhnlein 2022: 100).

Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, wie Lehramtsstudierende dabei unterstützt werden können, die Beurteilung der Qualität von Erklärvideos zu erlernen und welche Rolle die Analysekompetenz im Sinne der professionalen Wahrnehmung dabei spielt.

1.2 TPACK

Zur theoretischen Rahmung wird das TPACK-Modell¹ herangezogen, das die notwendigen Kompetenzen zur Planung von Unterricht unter Berücksichtigung digitaler Medien beschreibt. Zur gelungenen Einbettung von Erklärvideos in den Unterricht bedarf es insbesondere technisch-pädagogischen Wissens (TPK), um eine begründete Entscheidung zu treffen, wann sich der Einsatz eines Erklärvideos im Unterricht anbietet und wann andere Medien geeigneter erscheinen. Zudem wird pädagogisches Inhaltswissens (PCK) benötigt, um ein Video fachdidaktisch adäquat (z.B. unter Einbezug von Schüler*innenvorstellungen) in den Unterricht einzubetten. Zuletzt ist Fachwissen (CK) notwendig, damit die Korrektheit des gewählten Erklärvideos beurteilt werden kann (vgl. Koehler et al. 2014: 102f).

1.3 Qualitätskriterien zur Beurteilung von Erklärvideos

Studien belegen, dass Erklärvideos häufig fachlich inkorrekt gestaltet sind (vgl. Gaubitz 2021: 219), dass aber eine hohe Qualität von Erklärvideos zu besseren Lernergebnissen führt (vgl. Kulgemeyer 2018: 2456). Um die Qualität von

¹ Das TPACK-Modell dient als Rahmenmodell für das Gesamtprojekt Pronet-D und wird aus diesem Grund verwendet.

Erklärvideos zu beurteilen, wurde ein Kriterienraster entwickelt, das sich in seiner Struktur an den oben angegebenen TPACK-Facetten und den Kernideen von Kulgemeyer (2018: 2449) orientiert (vgl. Milwa et al. 2023: 3ff). Es umfasst mediendidaktische Kriterien (TPK), fachdidaktische Kriterien (PCK, z. B. die Adaption an die vermutete Zielgruppe oder die Wahl passender Veranschaulichungen) und fachliche Kriterien (CK, z. B. die fachliche Korrektheit). Auf diese Weise wird eine facettenreiche Prüfung der Qualität eines Erklärvideos ermöglicht.

1.4 Professionelle Wahrnehmung

Die Professionelle Wahrnehmung als Teil der professionellen Kompetenzen von Lehrkräften könnte Aufschluss darüber geben, welche Fähigkeiten (angehende) Lehrkräfte bei der Beurteilung von Erklärvideos zusätzlich zu den Qualitätskriterien heranziehen. Professionelle Wahrnehmung beschreibt „*the ability to notice and interpret significant features of classroom interactions*“ (Sherin & van Es 2009: 22). Der Begriff der professionellen Wahrnehmung wurde maßgeblich von Sherin & van Es (2009: 22) geprägt und wird im Folgenden (in Anlehnung an Seidel & Prenzel (2007: 204ff)) synonym mit der Analysekompetenz verwendet.

Für diese Untersuchung wird das empirisch validierte Modell der Analysekompetenz nach Seidel und Stürmer (2014) herangezogen. Das Modell unterscheidet die üblichen Facetten der selektiven Wahrnehmung, bei der eine relevante Unterrichtssituation erkannt wird und das wissensgestützte Schlussfolgern, bei dem (angehende) Lehrkräfte die erfasste Situation interpretieren. Das wissensgestützte Schlussfolgern wird zudem in drei Subfacetten eingeteilt: 1. das Beschreiben, bei dem eine Situation möglichst wertneutral wiedergegeben wird, 2. das Erklären, bei dem das Professionswissen zur Interpretation der Situation herangezogen wird und 3. das Vorhersagen, bei dem überlegt wird, welche Konsequenzen die Situation für das weitere Lernen der Schüler*innen mit sich bringt. Die jeweiligen Facetten bauen dabei aufeinander auf, sodass mit jedem Schritt ein Anstieg in der Analyseleistung einhergeht (ebd.: 742ff).

Dieses Modell wird im Folgenden auf den Kontext der Beurteilung von Erklärvideos übertragen, um zu prüfen, inwieweit (angehende) Lehrkräfte auf diese verschiedenen Facetten bei der Beurteilung von Erklärvideos zurückgreifen.

2 Methodisches Vorgehen

2.1 Fragestellung

Die vorliegende Studie fand im Rahmen eines Seminars für Studierende des Sachunterrichts zur Beurteilung von Erklärvideos an der Universität Kassel statt, das die Anwendung des Kriterienrasters zur Beurteilung von Erklärvideos zum Gegenstand hatte. Zusätzlich wurde ein Expert*innenrating mit Hochschullehrenden aus dem Bereich des Sachunterrichts und der Medien-didaktik durchgeführt, um die Ergebnisse der Studierenden in Relation zu Expert*innenmeinungen setzen zu können.

In diesem Beitrag wird der Frage nachgegangen, inwieweit die Studierenden bei der Beurteilung von Erklärvideos auf ihre Analysekompetenz zurückgreifen und inwieweit die Studierenden nach Teilnahme am Seminar Erklärvideos differenzierter beurteilen können. Dabei dienen die Anzahl der genannten Qualitätskriterien (QK) und die Analysekompetenz (AK) nach dem Modell von Seidel und Stürmer (2014) als Maße differenzierter Beurteilung. Der Beitrag geht dabei folgenden Forschungsfragen nach:

- FF1 Wie manifestiert sich die Analysekompetenz der Studierenden in den Beurteilungen der Videos im Unterschied zu Expert*innen?
- FF2 Wie verhalten sich Qualitätskriterien und Analysekompetenz als Maße differenzierter Beurteilung von Videos zueinander?

Die erste Forschungsfrage prüft Unterschiede in der Analysekompetenz zwischen Studierenden und Expert*innen. Forschung belegt, dass Expertinnen Unterricht komplexer erfassen als Studierende, die sich meist auf oberflächliche Merkmale beschränken und Situationen lediglich beschreiben (vgl. Berliner 2004: 200f; Plöger, Scholl & Seifert 2015: 177). Daraus wird abgeleitet, dass auch bei der Beurteilung von Erklärvideos Expert*innen höhere Analysekompetenz zeigen.

Die zweite Forschungsfrage untersucht das Verhältnis zwischen Qualitätskriterien und Analysekompetenz bei der Bewertung von Erklärvideos im Einzelfall. Es wird geprüft, ob Studierende beide Aspekte (AK & QK) gleichermaßen berücksichtigen oder den Fokus auf einen Bereich legen. Erwartet wird, dass beide Maße nach dem Treatment ansteigen, da die Studierenden geübter in der Beurteilung von Erklärvideos werden sollten.

2.2 Erhebungsdesign

Insgesamt wurden vier Erhebungen im Zeitraum vom Sommersemester 2021 bis zum Sommersemester 2023 im Rahmen des Seminars zu Erklärvideos durchgeführt. Insgesamt haben N=61 Studierende an den Seminaren teilge-

nommen, die aufgrund der Corona-Pandemie online per Zoom stattfanden und jeweils im gleichen Schema abgelaufen sind: Die Studierenden erhielten im Seminar zunächst einen fachlichen Input zu Jahreszeiten und Wasserkreislauf, um die Erklärvideos fundiert beurteilen zu können. Anschließend wurden die Qualitätskriterien nach Milwa et al. (2023) eingeführt.

Im *Pretest* wurde das Ausgangsniveau der Studierenden ermittelt, indem sie ein Video des YouTube-Kanals Wetterschule zu Jahreszeiten analysierten und fachliche, medien- und fachdidaktische Stärken und Schwächen der Videos anhand einer Tabelle festhielten.

Während der *Intervention* verglichen sie in drei Untersuchungsgruppen verschiedene Videos, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszuarbeiten. Die genaue Zusammensetzung der Untersuchungsgruppen findet sich bei Milwa, Ziepprecht und Wodzinski (2023: 391).

Im *Posttest* beurteilten sie das Pretest-Video erneut, um Veränderungen in ihren Einschätzungen feststellen zu können. Eine direkte Instruktion zur Berücksichtigung der Professionellen Wahrnehmung erfolgte nicht.

Zusätzlich wurde ein Expert*innenrating durchgeführt, bei dem fünf Hochschullehrende mit sachunterrichtsdidaktischem und/oder mediendidaktischem Hintergrund das gleiche Video aus Pre- und Posttest auf Basis der Qualitätskriterien beurteilten.

2.3 Auswertung

Zur Auswertung wurden die Videobeurteilungen aus Pre- und Posttest von den Studierenden und den Expert*innen herangezogen. Alle 61 Videobeurteilungen der Studierenden und die fünf Expert*innenurteile wurden mittels strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) dahingehend codiert, welche Qualitätskriterien angesprochen werden. Jeder Aussage wurde dabei ein Qualitätskriterium zugeordnet.

Anhand des Durchschnitts angesprochener Qualitätskriterien wurde dann eine z-Standardisierung für jeden Einzelfall durchgeführt. Die so entstandene Breite an Einzelwerten wurde in fünf äquidistante Niveaus von „1 – sehr wenige QK“ bis „5 – sehr viele QK“ eingeteilt.

In einem zweiten Schritt wurden aus den insgesamt 61 Urteilen der Studierenden zehn besonders interessante Fälle herausgesucht, die dann einer genaueren Prüfung der Analysekompetenz unterzogen wurden. Auswahlkriterien waren dabei die Länge der Analyse und ob besonders viele oder wenige Qualitätskriterien angesprochen wurden.

Diese zehn Einzelfälle wurden mit einer zweiten strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) dahingehend codiert, welche Facetten der Analysekompetenz in der Aussage erkennbar werden. Dazu wurden deduktiv anhand des Modells der Analysekompetenz von Seidel und Stürmer

(2014) Kategorien gebildet, die anhand des Materials induktiv ergänzt wurden. Dadurch ergab sich ein Kategoriensystem mit sechs Kategorien der Analysekompetenz (siehe Tab. 1).

Wie auch bei Seidel und Stürmer (2014) bauen die Kategorien aufeinander auf: (I.) *Selektive Wahrnehmung*, liegt vor, wenn nicht erkennbar wird, was beurteilt wird. Beim (II.) *Beschreiben* wird eine Videosequenz wertneutral wiedergegeben. Beim Beurteilen wird unterschieden in (III.1) *Beurteilen ohne Begründung*, wenn Aspekte negativ oder positiv ohne Erklärung beurteilt werden und (III.2) *Beurteilen mit Begründung*, die eine klare Erklärung enthält. Die Subfacette Vorhersagen nach Seidel und Stürmer (2014) wurde induktiv in die Kategorien (IV.a) *Verbessern des Videos* und (IV.b) *Prognostizieren des Lerneffekts*, unterteilt.

Tab. 1: Kategoriensystem Analysekompetenz

	Kategorie	Bepunktung
Kategorien Analyse- kompetenz	I. Selektive Wahrnehmung	1
	II. Beschreiben	2
	III.1 Beurteilen ohne Begründung	3
	III.2 Beurteilen mit Begründung	4
	IV.a Verbessern des Videos	5
	IV.b Prognostizieren des Lerneffekts	5

Pro codierter Aussage wurden anschließend entsprechend der vergebenen Kategorie Punkte vergeben (siehe Tab. 1), die dann zu einem Gesamtscore pro Fall zusammengerechnet wurden. Anhand der gemittelten Gesamtscores aller zehn Fälle wurde dann eine z-Standardisierung vorgenommen, sodass äquidistante Niveaustufen für die Analysekompetenz von „1 – sehr niedrige AK“ bis „5 – sehr hohe AK“ ermittelt werden konnten.

3 Ergebnisse

3.1 Unterschiede in der Analysekompetenz zwischen Studierenden und Expert*innen

Die Ergebnisse zur Auswertung der Analysekompetenz zeigen, dass die Expert*innen mittlere bis sehr hohe AK erreichen bei einem Mittelwert von $M=3,62$ ($SD=0,30$) (siehe Abb. 1). Vergleicht man das mit den Ergebnissen der Studierenden im Pretest, dann wird deutlich, dass diese deutlich breiter streuen mit sehr niedriger bis sehr hoher AK. Dies geht auch mit einem geringeren

Mittelwert von $M=3,27$ ($SD=0,47$) einher. Im Posttest verbessern sich die Werte nur minimal auf $M=3,33$ ($SD=0,39$), die Streuung reicht nach wie vor von sehr niedriger bis sehr hoher AK.

Analysekompetenz Expert:innen z-Werte

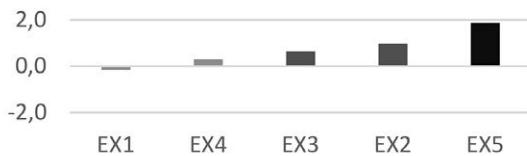


Abb. 1: z-Werte Analysekompetenz Expert*innen.

Schaut man sich die Einzelfälle genauer an, wird deutlich, dass die Werte bei einigen Studierenden von Pre- zu Posttest stark schwanken. So erreicht Studentin 4 mittlere AK im Pretest und steigert sich im Posttest zu sehr hoher AK (siehe Abb. 2).

Analysekompetenz Studierende z-Werte Pre & Post

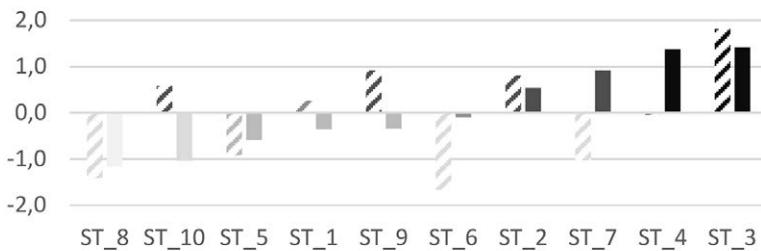


Abb. 2: z-Werte Analysekompetenz Pre- & Posttest Studierende.

3.2 Einzelfallbetrachtung

Die interessanten Entwicklungen bei Studentin 4 werfen die Frage auf, warum sich diese Veränderungen ergeben. Schaut man sich die Aussagen der Studentin genauer an, wird deutlich, dass beschreibende Äußerungen aus dem Pretest wegfallen und durch neue Argumentationen mit Begründung oder gar Vorhersagen ersetzt werden:

„Fachbegriffe werden kaum genutzt, wenn aber eher wenig erläutert (Bsp: Wende-
kreise)“ (*ST_4, Pre, II. Beschreibung*)

„Es fehlen jedoch teilweise wichtige Aspekte, wie zum Beispiel die Bewirkung des
Winkels der Sonneneinstrahlung [sic] Dadurch wird auch nicht genau erklärt, wieso
es im Winter kalt ist. Es wird vermittelt, dass, wenn weniger Sonne gen Deutschland
strahlt, es dort auch deshalb kälter sein muss“ (*ST_4, Post, III.2 Beurteilung mit
Begründung*).

Auf diese Weise tätigt die Studentin komplexere Aussagen, die zu der erheblichen Steigerung von mittlerer zu sehr hoher AK führen. Interessanterweise geht diese Entwicklung mit einem Absinken der Anzahl der Aussagen einher. Im Pretest tätigt die Studentin noch 18 Aussagen, im Posttest nur noch 10.

Beim Vergleich mit den von Studentin 4 angesprochenen Qualitätskriterien wird außerdem erkenntlich, dass die Studentin wesentlich weniger Qualitätskriterien im Posttest anspricht. Im Pretest werden noch sehr viele QK angesprochen, im Posttest nur noch durchschnittlich viele QK.

Dadurch wird deutlich, dass Studentin 4 das Video im Posttest anhand weniger Qualitätskriterien beurteilt und dafür einzelne Aspekte des Videos herausgreift und diese mit mehr Analysekompetenz beurteilt. Es ergibt sich also ein gegenläufiges Verhältnis zwischen QK und AK, hier zugunsten der Analysekompetenz.

3.3 Verhältnis von Analysekompetenz und Qualitätskriterien zueinander

Einzelfälle	AK		QK		Verhältnis
	Pre	Post	Pre	Post	
ST_1	3		2		4 gegenläufig QK
ST_5	2		3		5 gegenläufig QK
ST_9	4		2		5 gegenläufig QK
ST_10	4		1		4 gegenläufig QK
ST_4	3		5		3 gegenläufig AK
ST_7	1		4		1 gegenläufig AK
ST_6	1		3		5 ansteigend
ST_2	4		5		5 konstant
ST_3	5		5		1 konstant
ST_8	1		1		5 konstant

Legende 1 sehr niedrig 2 niedrig 3 mittel 4 hoch 5 sehr hoch

Abb. 3: Verhältnis AK & QK.

Die oben dargestellten Auffälligkeiten bei Studentin 4 werfen nun die Frage auf, ob sich ähnliche Entwicklungen auch bei den anderen Studierenden ergeben. Die Betrachtung aller 10 Studierenden zeigt, dass ein gegenläufiges Verhältnis zwischen QK und AK häufig vorkommt. Allerdings zeigen vier Studierende (ST_1, ST_5, ST_9, ST_10) im Posttest ein gegenläufiges Verhältnis zugunsten der QK, während nur zwei Studierende (ST_4, ST_7) ein Verhältnis zugunsten der AK vorweisen. Lediglich bei ST_6 steigen beide Merkmale an, weitere drei Studierende (ST_2, ST_3, ST_8) zeigen keine Entwicklung. Bei diesen Studierenden erscheint es jedoch auffällig, dass entweder die Qualitätskriterien oder die Analysekompetenz hoch ausfällt (siehe Abb. 3).

4 Diskussion

Die Auswertung zu FF1 bestätigt, dass Expert*innen differenzierter beurteilen als Studierende, da sie eine höhere Analysekompetenz aufweisen. Dies steht in Einklang mit bisheriger Forschung (vgl. Berliner 2004: 200f; Plöger et al. 2015: 177). Die geringe Steigerung der Analysekompetenz bei den Studierenden im Posttest könnte auf fehlende explizite Aufforderung in der Aufgabenstellung zurückzuführen sein.

Beim Verhältnis zwischen AK & QK zu FF2 lässt sich die Annahme eines Anstiegs beider Maße nicht bestätigen. Vielmehr muss davon ausgegangen werden, dass die Studierenden ihre Aufmerksamkeit entweder auf das Ansprechen vieler Qualitätskriterien legen, und so in die Breite analysieren, oder ihre Aufmerksamkeit auf die Analysekompetenz lenken und so in die Tiefe arbeiten. Dass die Ergebnisse meist zugunsten der Qualitätskriterien ausfallen, ist vermutlich der Aufgabenstellung geschuldet, die zur Berücksichtigung der Qualitätskriterien aber nicht zur Berücksichtigung der Analysekompetenz aufgefordert hat.

Das gegenläufige Verhältnis zwischen QK und AK kann verschiedene Ursachen haben: Zeitmangel bei der Aufgabenbearbeitung könnte dazu führen, dass Studierende nur eines der beiden Merkmale ausarbeiten. Auch kognitive Kapazitäten spielen eine Rolle, da die Erklärvideos-Beurteilung mental anspruchsvoll ist, sodass die Bemühungen auf eines der beiden Merkmale gerichtet werden müssen. Auch das Treatment könnte einen Einfluss nehmen, dieser lässt sich aufgrund der kleinen Stichprobe von zehn Studierenden jedoch nicht nachweisen.

Insgesamt zeigt sich, dass die Beurteilung von Erklärvideos eine komplexe und herausfordernde Aufgabe ist, welche die professionellen Kompetenzen der Studierenden fordert. Eine Vereinfachung der Aufgabe, etwa durch Fokus auf einzelne Qualitätskriterien, könnte die Studierenden entlasten.

Literatur

- Berliner, David C. (2004): Describing the behavior and documenting the accomplishments of expert teachers. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 24. Jg., Heft 3, 200–212.
- Dorgerloh, Stephan; Wolf, Karsten D. (Hrsg.) (2020): Lehren und Lernen mit Tutorials und Erklärvideos. 1. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.
- Gaibitz, Sarah (2021): Analysen von Erklärvideos für den sozialwissenschaftlichen Sachunterricht – ein Entwicklungsfeld für die Lehrer*innenausbildung. In: Matthes, E.; Siegel, S. T. & Heiland, T. (Hrsg.) (2021): Lehrvideos – das Bildungsmedium der Zukunft? Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 213–222.
- Koehler, Matthew J.; Mishra, Punya; Kereluik, Kristen; Shin, Tae Seob & Graham, Charles R. (2014): The technological pedagogical content knowledge framework. In: Spector, J. M.; Merrill, M. D.; Elen, J. & Bishop, M. J. (Hrsg.) (2014): Handbook of research on educational communications and technology. New York: Springer New York, 101–111.

- Köhlein, Walter (2022): Aufgaben und Ziele des Sachunterrichts. In: Kahlert, J.; Fölling-Albers, M.; Götz, M.; Hartinger, A.; Miller, S. & Wittkowske, S. (Hrsg.) (2022): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 100–109.
- Kulgemeyer, Christoph (2018): A framework of effective science explanation videos informed by criteria for instructional explanations. *Research in Science Education*, 50. Jg., Heft 6, 2441–2462.
- Kunkel, Carmen & Peschel, Markus (2020): Lernen mit und über digitale Medien im Sachunterricht. *Jahrbuch MedienPädagogik* 17, 455–476.
- Mayring, Philipp (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 13. Neuauflage. Weinheim: Julius Beltz.
- Milwa, Deborah; Trützscher, Saskia; Ziepprecht, Kathrin & Wodzinski, Rita (2023): Entwicklung eines Kriterienrasters zur Beurteilung der Qualität von Erklärvideos und dessen Einsatzmöglichkeiten in Lehrkräftebildung und Unterricht. Arbeitspapier im Projektverbund PRONET-D. Universität Kassel. doi:10.17170/kobra-202302027443
- Milwa, Deborah; Ziepprecht, Kathrin & Wodzinski, Rita (2023): Beurteilung der Qualität von Erklärvideos im Sachunterrichtsstudium. In: van Vorst, H. (Hrsg.) (2023): Lernen, Lehren und Forschen in einer digital geprägten Welt. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik (GDCP). Aachen, Band 49, 390–393.
- Plöger, Wilfried; Scholl, Daniel & Seifert, Andreas (2015): Analysekompetenz – ein zweidimensionales Konstrukt?! *Unterrichtswissenschaft* 43. Jg., Heft 2, 166–184.
- Redecker, Christine (2017): European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu. Luxemburg: Publications Office of the European Union.
- Seidel, Tina & Prenzel, Manfred (2007): Wie Lehrpersonen Unterricht wahrnehmen und einschätzen — Erfassung pädagogisch-psychologischer Kompetenzen mit Videosequenzen. In: Prenzel, M.; Gogolin, I. & Krüger, H.-H. (Hrsg.) (2007): Kompetenzdiagnostik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 201–216.
- Seidel, Tina & Stürmer, Kathleen (2014): Modeling and measuring the structure of professional vision in preservice teachers. *American Educational Research Journal* 51. Jg., Heft 4, 739–771.
- Sherin, Miriam Gamoran & van Es, Elizabeth A. (2009): Effects of video club participation on teachers' professional vision. *Journal of Teacher Education* 60. Jg., Heft 1, 20–37.

Autor*innen

Milwa, Deborah,
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
an der Universität Kassel

Skorsetz-Gumprecht, Nina, Prof. Dr.,
Professorin im Fachgebiet Grundschulentwicklung und
vielperspektivischer Sachunterricht an der Universität Kassel

Wodzinski, Rita, Prof. Dr.,
Professorin im Fachgebiet Didaktik der Physik
an der Universität Kassel

Julia Poschmann, Eva Gläser und Annkathrin Wenzel

Erklärvideos in der Lehrer*innenbildung – Eine quantitative Studie zur Selbstwirksamkeit von Sachunterrichtsstudierenden

Abstract

Für das professionelle Handeln von Lehrenden sind deren Selbstwirksamkeitserwartungen bedeutsam, da diese in einem positiven Zusammenhang mit dem Lernerfolg und der Motivation von Schüler*innen stehen. Somit sind die technischen bzw. digitalitätsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen von Studierenden bereits im Studium disziplinübergreifend zu fördern. In diesem Beitrag wird eine Prä- und Post-Fragebogenerhebung ($N= 41$), in der Studierende zu ihrem *technological knowledge* und ihrer *Selbstwirksamkeit* bzw. ihren Selbstwirksamkeitserwartungen im Kontext von Seminaren befragt wurden, vorgestellt und reflektiert. Ein zentrales Ergebnis ist, dass die Selbsteinschätzung der Studierenden hinsichtlich ihres *technological knowledge* vom Prä- zum Posttest signifikant gestiegen ist und zudem ihre *Motivation* während der Auseinandersetzung mit und der Erstellung von Erklärvideos hoch war. Dies unterstreicht die Bedeutsamkeit der Anbahnung spezifischer Kompetenzen bereits in der Lehrer*innenbildung.

Schlüsselwörter: Erklärvideos, Lehrer*innenprofessionalisierung, technological knowledge, Selbstwirksamkeitserwartungen

1 Einführung

Aktuelle Mediennutzungsstudien belegen einen gesteigerten Medienkonsum von Kindern und Jugendlichen und zeigen, dass vor allem videobasierte Formate wie Youtube dominieren (vgl. Bitkom Research 2022; mpfs 2022). Grundschulkinder nutzen die Plattform Youtube vor allem, um „regelmäßig lustige Clips“ (mpfs 2022: 38) anzuschauen. Etwa ein Drittel der Sechs- bis Dreizehnjährigen schaut sich regelmäßig Tutorials an (vgl. ebd.), die als Subgenre von Erklärvideos verstanden werden (vgl. Findeisen et al. 2019). Acht Prozent der Kinder, die Youtube nutzen, stellen auch eigene Videos ein (vgl.

mpfs 2022: 38). Für den schulischen Bereich zeigt sich, dass das Erstellen von Filmen und Videos zu Unterrichtsthemen bei zehn Prozent der befragten Schüler*innen ein- oder mehrmals pro Woche stattfindet und bei etwa einem Drittel selten (vgl. ebd.: 53). Zudem schaut ein Viertel der befragten Schüler*innen fast jeden Tag oder mehrmals in der Woche Filme und Videos zu Unterrichtsthemen (vgl. ebd.), woraus sich eine gewisse Vertrautheit mit dem Medium schlussfolgern lässt. Nicht schlussfolgern lassen sich allerdings „spezifische handlungsbezogene reflexive und personale Medienkompetenzen zur effektiven Beteiligung an Bildungsprozessen in einer digitalisierten Welt“ (Schultz-Pernice et al. 2017: 68). Damit Schüler*innen diese Kompetenzen erwerben können, werden Kernkompetenzen von Lehrenden für das Unterrichten in einer digitalisierten Welt vorausgesetzt (ebd.), wonach Lehrende zum einen „über mehr medienbezogene Kompetenzen verfügen müssen als ihre Schüler*innen“ (ebd.: 67) und zum anderen „neben eigenen Medienkompetenzen vor allem über medienbezogene Lehrkompetenzen verfügen müssen“ (ebd.: 69). Eine Thematisierung im Rahmen der Ausbildung von Sachunterrichtslehrer*innen erscheint besonders bedeutsam (vgl. GDSU 2013; KMK 2022), da das Fach Sachunterricht ein „komplexes und herausforderndes Be-tätigungsfeld für Lehrer*innen darstellt“ (Meller 2024: 99). Mediale Angebote, speziell Erklärvideos, können eine Hilfestellung bei der Ausgestaltung und Verbesserung sachunterrichtlicher Lehr- und Lernprozesse darstellen und für ein Lernen mit und über Medien genutzt werden (vgl. ebd.).

2 Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand

Die im Folgenden vorgestellte Studie fokussiert im Kontext der eigenen Erstellung von Erklärvideos die Selbstwirksamkeitserwartungen und die Motivation von Sachunterrichtsstudierenden. Zunächst werden daher Selbstwirksamkeitserwartungen als zentrale Einflussfaktoren auf die Motivation von Lehrenden bzw. Studierenden und der Einfluss auf den Einsatz digitaler Medien in den Unterricht fokussiert. Anschließend wird ein Überblick über den bisherigen Forschungsstand zu Erklärvideos im Rahmen der Ausbildung von Sachunterrichtsstudierenden vorgestellt.

2.1 Selbstwirksamkeitserwartungen als zentrale Einflussfaktoren auf die Motivation von Studierenden und der Einfluss auf den Einsatz digitaler Medien in den Unterricht

Nach Bandura (1997) werden Selbstwirksamkeitserwartungen beschrieben als Einschätzung eigener Kompetenzen, Handlungen erfolgreich planen und ausführen zu können, um gewünschte Ziele zu erreichen. Die wahrgenom-

mene Selbstwirksamkeit wird dabei als motivierende Handlungsursache für intrinsische Motivation identifiziert, weshalb Selbstwirksamkeitserwartungen einen bedeutenden Einfluss auf das Verhalten haben (vgl. ebd.). Nach Ryan und Deci (2000: 72) wird intrinsische Motivation definiert als „Absicht, eine bestimmte Lernhandlung durchzuführen, weil die Handlung selbst von positiven Erlebenszuständen begleitet wird, wofür Interesse und Freude zentral sind“. Für Motivation sind drei psychologische Grundbedürfnisse zentral: das Erleben von Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit (vgl. ebd.). Daraus ergibt sich, dass Studierende intrinsisch motiviert handeln, wenn universitäre Lehre so gestaltet wird, dass die drei genannten psychologischen Grundbedürfnisse erfüllt sind.

2.2 Erklärvideos als Medium in der Ausbildung von Sachunterrichtsstudierenden

Erklärvideos stellen ein gängiges Medium im (Sach-)Unterricht und in der Ausbildung von (Sachunterrichts-)Studierenden dar (vgl. Gaubitz 2022), weshalb im Kontext verschiedener sachunterrichtsdidaktischer Studien häufig deren Qualität (vgl. ebd.) und deren sprachliche Gestaltung (vgl. Gaubitz 2021; Poschmann & Gläser 2024) oder die „Didaktische Rekonstruktion“ (Haltenberger et al. 2022) untersucht wurden.

Gaubitz (2021: 139) konnte in ihrer Studie, in der sie die fachliche und didaktische Qualität von Erklärvideos für den Sachunterricht untersuchte, zeigen, „dass Erklärvideos häufig Fehler aufweisen, die fachlich und sprachlich korrigiert werden müssen, da ansonsten keine Sprach- und Sachbildung durch die Erklärvideos erfolgen kann“. Sachunterrichtsstudierende sollten demnach befähigt werden, die Qualität von Erklärvideos zu beurteilen. Haltenberger et al. (2022: 145) fanden in ihrer Studie zur „Didaktischen Rekonstruktion von Erklärvideos“ heraus, dass Studierende vor allem „Aspekte der fachlichen Klärung und der didaktischen Strukturierung als besonders relevant für das Erstellen und die Analyse guter Erklärvideos erachteten“. Darüber hinaus konnten Lenzgeiger und Fuchs (2023: 437) zeigen, dass das „Erstellen von Erklärvideos von Studierenden motivierender wahrgenommen wird, als das Anfertigen schriftlicher Seminararbeiten.“

3 Forschungsfragen und Forschungsdesign

Basierend auf dieser theoretischen und empirischen Grundlage wurden die Selbsteinschätzungen von Studierenden in Bezug auf ihre *digitalen Kompetenzen* vor und nach der Erstellung von und Auseinandersetzung mit Erklärvideos in zwei Seminaren untersucht, wobei insbesondere die Selbsteinschätzung

des *technological knowledge*, die *Selbstwirksamkeit* (im Umgang mit digitalen Medien) sowie die *antizipierten Schwierigkeiten* zum Einsatz mit digitalen Medien im Zentrum standen. In Anlehnung an die Studie von Stinken-Rösner (2021), die einen positiven Einfluss der Erstellung von Erklärvideos auf die Selbsteinschätzung des *technological knowledge* aufzeigen konnte, wird daher folgende Hypothese aufgestellt: Die Selbsteinschätzung des *technological knowledge* der Studierenden steigt durch die eigenständige Erstellung von und die Auseinandersetzung mit Erklärvideos (H1).

Zu bedenken ist aber, dass eine Videoproduktion häufig aufwendig, zeitintensiv (vgl. Shafirova & Cassany 2023) und mit diversen Herausforderungen verbunden ist (vgl. Castillo et al. 2021), woraus sich die zweite Hypothese ableitet: Die Selbsteinschätzung *digitaler Kompetenzen* und die *Selbstwirksamkeit* der Studierenden sinken durch die eigenständige Erstellung von und die Auseinandersetzung mit Erklärvideos (H2). Da angenommen wird, dass die Studierenden bereits Vorerfahrungen beim Erstellen von Videos haben, wird vermutet, dass sich die *antizipierten Schwierigkeiten* nicht durch das eigenständige Erstellen der Erklärvideos verändern (H3). Im Fokus der Untersuchung steht außerdem, inwiefern die Erstellung der Erklärvideos die Studierenden motiviert. Nach Vogelsang et al. (2019) gelten *Selbstwirksamkeitserfahrungen* als zentrale Einflussfaktoren, die die *Motivation* von Lehrkräften, digitale Medien im Unterricht zu integrieren, positiv beeinflussen.

3.1 Seminarstruktur

Sachunterrichtsstudierende sollen an der Universität Osnabrück im Rahmen des Bachelorstudienganges sowohl Seminare zur Medienbildung als auch zur Politischen Bildung belegen. Da in der Grundschule politische Inhalte vermehrt durch (digitale) Medien für Grundschulkinder erfahrbar gemacht bzw. vermittelt werden, werden auch den Studierenden mediendidaktische Aspekte in Seminaren zur Politischen Bildung integriert vermittelt (vgl. Kap. 1). Im Kontext der Seminare, denen die Stichprobe der vorliegenden Studie entstammt (vgl. Kap. 3.2), erstellten Studierende in Kleingruppen eigene Erklärvideos für Grundschulkinder. Der Entstehungsprozess wurde jeweils in den Seminaren begleitet und diskutiert. Die Studierenden erhielten zudem durch die Dozentin technische Hinweise zur Erstellung von Erklärvideos. Zentrales Ziel war neben der eigenen Konzeption und Produktion der Videos, die Entwicklung eines Bewertungsleitfadens zu integrieren, den die Studierenden angeleitet erarbeiteten und mit dem sie ihre Videos abschließend, im Sinne einer partizipativen Leistungsbewertung (vgl. Marchand & Spiegler 2021), bewerteten. Qualitätskriterien wurden von den Studierenden basierend auf fachwissenschaftlicher, sachunterrichts- und mediendidaktischer Literatur re-

cherichtet, systematisiert und in einem grundschulspezifischen Bewertungsleitfaden zusammengefasst.

Für die Erklärvideos wurden keine Themen oder Fragestellungen vorgegeben, es galt der grundlegende konzeptionelle fachdidaktische Rahmen des Politischen Lernens im Sachunterricht. Die Studierenden haben basierend darauf Themen fachwissenschaftlich erarbeitet und didaktisch reduziert. Sie legten den Stil ihres Videos fest und erarbeiteten eigene Drehbücher. Während des gesamten Seminarverlaufs bestand für sie die Möglichkeit, sich Feedback einzuholen bzw. sich gruppenübergreifend gegenseitig peer-to-peer-Feedback zu geben. In einer abschließenden Sitzung erläuterten die Studierendengruppen ihren Kommiliton*innen in einem Elevator Pitch die theoretische Rahmung ihrer Erklärvideos sowie deren didaktische Reduktion und präsentierten ihre Videos. Mithilfe des gemeinsam erarbeiteten Leitfadens bewerteten sie ihre eigenen Videos und die ihrer Kommiliton*innen. Abschließend war die Reflexion des gemeinsamen Erarbeitungs- und Erstellungsprozesses der Videos zentral.

3.2 Studiendesign und Auswertung

Die Studie wurde in zwei Seminaren im Sommersemester 2024 durchgeführt. Die Studierenden wurden mithilfe eines quantitativen Fragebogens in einem Prä-Post-Design befragt, welcher vor und nach der Seminarteilnahme sowie der Produktion der Erklärvideos eingesetzt wurde. Der Fragebogen enthielt dabei Skalen aus bereits validierten Testinstrumenten (vgl. Tab. 1), wobei die Subskalen zur *Motivation* nur im Posttest erhoben wurden.

Tab. 1: Verwendete Testinstrumente mit den jeweiligen Subskalen und den Reliabilitäten (Cronbachs Alpha) im Prä- und Postfragebogen

Testinstrument	Subskala	Reliabilitäten (Prä / Post)
Selbsteinschätzung digitaler Kompetenzen (Rubach & Lazarides 2019)	Produzieren und Präsentieren	0,55 / 0,65
TPACK (Stinken-Rösner 2021)	technological knowledge	0,82 / 0,76
Allgemeine Selbstwirksamkeit Kurzskala (Beierlein, Kovaleva, Kemper & Rammstedt 2012)	Gesamt	0,86 / 0,81
Selbstwirksamkeitserwartung im Umgang mit digitalen Medien – spezifisch für Medium (Doll & Meyer 2021)	Lernbezogenes Wissen und digitales Unterrichten	0,74 / 0,73 0,5 / 0,59

Testinstrument	Subskala	Reliabilitäten (Prä / Post)
Einstellungen und Orientierungen zum Medieneinsatz (Vogelsang, Finger, Laumann & Thyssen 2019)	Erwartete Schwierigkeiten zum Einsatz digitaler Medien – spezifisch für Medium	0,7 / 0,79
Kurzskala intrinsischer Motivation (Wilde et al. 2009)	Interesse / Vergnügen und wahrgenommene Kompetenz	- / 0,77 - / 0,74

Es wurde jeweils eine Likert-Skala von 1 (trifft nicht zu) bis 5 (trifft zu) verwendet. Zusätzlich wurden einzelne selbstentwickelte Items zur Vorerfahrung und Bewertung des Seminars eingebunden. Zur Auswertung der Daten wurde das statistische Testverfahren des gepaarten t-Test verwendet, wodurch Unterschiede in abhängigen Variablen zwischen Prä- und Posttest auf Signifikanz untersucht werden konnten. Alle Voraussetzungen wurden geprüft und beachtet (vgl. Field 2018; Döring 2023). Zusätzlich wurden die Effektstärken Cohen's d_z ermittelt (vgl. Sedlmeier & Renkewitz 2018). Die Auswertung der erhobenen Daten erfolgte mit Hilfe der Software IBM SPSS Statistics 28.

Insgesamt konnten in der Datenauswertung 41 Teilnehmende berücksichtigt werden (32 Personen weiblich, 9 männlich). Das Durchschnittsalter der Studierenden, die alle im dritten oder vierten Fachsemester waren, lag bei 21,7 Jahren ($SD = 1,2$).

4 Einblicke in ausgewählte Ergebnisse und Diskussion

Im Folgenden werden die Ergebnisse in der Reihenfolge der Fragestellungen und Hypothesen dargestellt sowie diskutiert: Die Selbsteinschätzung des *technological knowledge* steigt signifikant vom Prä- zum Posttest ($t(40) = 5,998$, $p < ,001$, $d_z = 0,94$), ebenso die Selbsteinschätzung zu den *digitalen Kompetenzen* ($t(40) = 8,324$, $p < ,001$, $d_z = 1,03$). Somit kann H1 angenommen werden. Dieses bestätigt die Ergebnisse von Stinken-Rösner (2021), dass die Integration digitaler Medien in die Lehre die Selbsteinschätzung des *technological knowledge* steigern kann.

In Bezug auf die Selbsteinschätzung der *Selbstwirksamkeit* haben sich vom Prä- zum Posttest alle drei (Sub-)Skalen signifikant gesteigert. Dieses bezieht sich auf die *allgemeine Selbstwirksamkeitserfahrung* ($t(40) = 4,349$, $p < ,001$, $d_z = 0,68$), Selbstwirksamkeitserwartung im Umgang mit den Erklärvideos hinsichtlich des *lernbezogenen Wissens* ($t(40) = 9,644$, $p < ,001$, $d_z = 1,51$) und des *digitalen Unterrichtens* ($t(40) = 6,810$, $p < ,001$, $d_z = 1,06$). Dabei wurden mittlere bis hohe Effektstärken erreicht und H2 kann somit nicht angenommen werden. Die Selbstwirksamkeitserwartungen und TPACK werden als

mögliche Prädiktoren für die Verhaltensabsichten von Lehrkräften herangezogen, denn um digitale Medien einzusetzen, benötigen sie spezifische professionelle Kompetenzen und positive Verhaltensabsichten (vgl. Vogelsang et al. 2019; Stinken-Rösner 2021). Dieses konnte durch das Seminar und die Erstellung der Erklärvideos gefördert werden. Bezuglich der *antizipierten Schwierigkeiten* gab es keine Veränderungen durch das eigenständige Erstellen der Erklärvideos ($t(40) = 1,613, p = .115$). Somit kann H3 angenommen werden. Darüber hinaus gelten die Selbstwirksamkeitserfahrungen als zentrale Einflussfaktoren, die die Motivation von Lehrkräften, digitale Medien im Unterricht zu integrieren, positiv beeinflussen (vgl. Vogelsang et al. 2019). Die deskriptiven Daten zeigen, dass die Studierenden beim Erstellen der Erklärvideos motiviert waren. Die Subskalen *Interesse / Vergnügen* sowie *wahrgenommenes Kompetenzerleben* weisen einen Mittelwert von 4,1 und 3,8 auf. Grundsätzlich lässt sich daraus schließen, dass die *Motivation* der Studierenden bei der Erstellung der Erklärvideos hoch ist, da die Subskala *Interesse / Vergnügen* als Selbstberichtswert für die intrinsische Motivation bezeichnet wird (vgl. Deci & Ryan 2024). Zudem gab es eine hohe Passung zwischen den Anforderungen und Fähigkeiten der Studierenden in den Seminaren. Nach Ryan und Deci (2017) kann Kompetenz nur erlebt werden, wenn eine Passung zwischen den Anforderungen und Fähigkeiten der Personen existiert.

5 Fazit

Vor dem Hintergrund grundlegender gesellschaftlicher Veränderungsprozesse und Herausforderungen, die für (angehende) Grundschullehrende u. a. auch durch die zunehmende Digitalisierung sichtbarer werden, sind nicht nur fachliche Kompetenzen bedeutsam, sondern auch digitalitätsbezogene, die daher bereits in der Ausbildung von Lehrer*innen zu etablieren sind. Im Schulfach Sachunterricht werden Erklärvideos sowohl für das Lernen mit Medien als auch für das Lernen über Medien eingebunden. Die fachdidaktischen Herausforderungen für Lehrer*innen, insbesondere die begründete Auswahl und der methodische Einsatz von Erklärvideos, sollten daher, nicht nur für Sachunterrichtsstudierende, ein Bestandteil der universitären Ausbildung sein. Dabei sind insbesondere auch die Selbsteinschätzung des *technological knowledge*, die *Selbstwirksamkeit* sowie die *antizipierten Schwierigkeiten* zum Einsatz mit digitalen Medien zu berücksichtigen, deren Bedeutung in der hier vorgestellten Studie unterstrichen werden konnte.

Literatur

- Bandura, Albert (1997): Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.
- Beierlein, Constanze; Kemper, Christoph; Kovaleva, Anastassiya & Rammstedt, Beatrice (2013): Kurzskala zur Erfassung allgemeiner Selbstwirksamkeitserwartungen (ASKU), <https://doi.org/10.12758/mda.2013.014>
- Bitkom Research (2022): Kinder- & Jugendstudie 2022, https://www.bitkom.org/sites/main/files/2022-06/Bitkom-Charts_Kinder_Jugendliche_09.06.2022_0.pdf [letzter Zugriff am 12.12.2024].
- Castillo, Stephanie; Calvitti, Karisa; Shoup, Jeffery; Rice, Madison; Lubbock, Helen & Oliver, Kendra H. (2021): Production Processes for Creating Educational Videos. CBE Life Sciences Education, 20. Jg., Heft 2, 1-12, <https://doi.org/10.1187/cbe.20-06-0120>
- Deci, Edward L. & Ryan, Ryan M. (2024): Intrinsic Motivation Inventory (IMI), <https://selfdeterminationtheory.org/intrinsic-motivation-inventory/> [letzter Zugriff am 12.12.2024].
- Doll, Jörg; Sommer, Dennis & Vorhölter, Katrin (2022): Zur Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden im Hinblick auf die Integration digitaler Medien in den Unterricht. In: Buchholtz, N.; Schwarz, B. & Vorhölter, K. (Hrsg.) (2022): Initiationen mathematikdidaktischer Forschung. Wiesbaden: Springer Spektrum, 389-406.
- Döring, Nicola (2023): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Field, Andy (2018): Discovering statistics using IBM SPSS statistics (SAGE edge). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC, Melbourne: SAGE.
- Findeisen, Stefanie; Horn, Sebastian & Seifried, Jürgen (2019): Lernen durch Videos – Empirische Befunde zur Gestaltung von Erklärvideos, <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2019.10.01.X>
- Gaubitz, Sarah (2021): Sache und Sprache in Erklärvideos für den Sachunterricht – Möglichkeiten, Grenzen und Bedingungen. In: Franz, U.; Giest, H.; Haltenberger, M.; Hartinger, A.; Kantreiter, J. & Michalik, K. (Hrsg.) (2021): Sache und Sprache. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 133-141.
- Gaubitz, Sarah (2022): Erklärvideos für den Sachunterricht. Qualitätskriterien für die Auswahl und Gestaltung. In: Schütte, U.; Bürger, N.; Fabel-Lamla, M.; Frei, P.; Hauenschild, K.; Menthe, J.; Schmidt-Thieme, B. & Wecker, C. (Hrsg.) (2022): Digitalisierungsbezogene Kompetenzen fördern: Herausforderungen, Ansätze und Entwicklungsfelder im Kontext von Schule und Hochschule, <https://hilpub.uni-hildesheim.de/bitstreams/10a5c76b-9186-4096-8ff9-ca46dd-c287ca/download> [letzter Zugriff am 12.12.2024].
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (2013): Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Haltenberger, Melanie; Böschl, Florian & Asen-Molz, Katharina (2022): Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion als Kriterienraster für studentische Erklärvideos nutzen. Ergebnisse aus einem standortübergreifenden Seminar zur geographischen Perspektive. In: Becher, A.; Blumberg, E.; Goll, T.; Michalik, K. & Tenberge, C. (Hrsg.) (2022): Sachunterricht in der Informationsgesellschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 139-146.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2022): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften, https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf [letzter Zugriff am 12.12.2024].
- Lenzgeiger, Barbara & Fuchs, Elisabeth (2023): Die Erstellung von Erklärvideos als Prüfungsformat in der Wahrnehmung von Grundschullehramtsstudierenden. In: Haider, M.; Böhme, R.; Gebauer, S.; Gößinger, C.; Munser-Kiefer, M. & Rank, A. (Hrsg.) (2023): Nachhaltige Bildung in der Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 434-439.
- Marchand, Silke & Spiegler, Juliane (2021): „Einfach hinnehmen“ – Partizipation bei der Leistungsbewertung. ZfG, 14. Jg., 257-272.

- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) (2022): KIM-Studie 2022. Kindheit, Internet, Medien, <https://mpfs.de/studie/kim-studie-2022/> [letzter Zugriff am 12.12.2024].
- Meller, Stefan (2024): Erklärvideos im Sachunterricht. Eine explorative Studie zum Umgang von Lehrkräften mit dem audiovisuellen Medium. Wiesbaden: Springer VS.
- Poschmann, Julia & Gläser, Eva (2024): Kindernachrichten und Politische Bildung. Ein Studienprojekt für Sachunterrichtsstudierende. In: Becher, A.; Gläser, E. & Kallweit, N. (Hrsg.) (2024): Politische Bildung im Sachunterricht. Potenziale – Positionen – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 171-179.
- Rubach, Charlotte & Lazarides, Rebecca (2019): Eine Skala zur Selbsteinschätzung digitaler Kompetenzen bei Lehramtsstudierenden. Zeitschrift für Bildungsforschung, 9. Jg., Heft 3, 345-374, <https://doi.org/10.1007/s35834-019-00248-0>
- Ryan, Richard M. & Deci, Edward L. (2000): Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American Psychologist, 55. Jg., Heft 1, 68-78, <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, Richard M. & Deci, Edward L. (2017): Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. New York, London: Guilford Press.
- Schultz-Pernice, Florian; von Kotzebue, Lena; Franke, Ulrike; Ascherl, Carina; Hirner, Carola; Neuhaus, Birgit; Ballis, Anja; Hauck-Thum, Uta; Aufleger, Monika; Romeike, Ralf; Frederking, Volker; Krommer, Axel; Haider, Michael; Schworm, Silke; Kuhbander, Christof & Fischer, Frank (2017): Kernkompetenzen von Lehrkräften für das Unterrichten in einer digitalisierten Welt. In: Merz Medien + Erziehung: Zeitschrift für Medienpädagogik, 4. Jg., 65-74.
- Sedlmeier, Peter & Renkewitz, Frank (2018): Forschungsmethoden und Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler. Studium Psychologie. München: Pearson Studium.
- Shafirova, Liudmila & Cassany, Daniel (2024): Challenges of introducing video production tasks into the classroom. Technology, Pedagogy and Education, 33. Jg., Heft 1, 73-86, <https://doi.org/10.1080/1475939X.2023.2271931>
- Stinken-Rösner, Lina (2021): Digitale Medien in der naturwissenschaftlichen Lehrkräftebildung: Integriert statt zusätzlich, <https://ojs.dpg-physik.de/index.php/phydid-b/article/view/1114/1205> [letzter Zugriff am 12.12.2024].
- Vogelsang, Christoph; Finger, Alexander; Laumann, Daniel & Thyssen, Christoph (2019): Vorerfahrungen, Einstellungen und motivationale Orientierungen als mögliche Einflussfaktoren auf den Einsatz digitaler Werkzeuge im naturwissenschaftlichen Unterricht. Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, 25. Jg., Heft 1, 115-129, <https://doi.org/10.1007/s40573-019-00095-6>
- Wilde, Matthias, Bätz, Katrin, Kovaleva, Anastassiya & Urhahne, Detlef (2009): Überprüfung einer Kurzskala intrinsischer Motivation (KIM). Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, Heft 15, 31-45, http://www.archiv.ipn.uni-kiel.de/zfdn/pdf/15_Wilde.pdf [letzter Zugriff am 12.12.2024].

Autorinnen

Poschmann, Julia,
Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachgebiet Sachunterricht
an der Universität Osnabrück
ORCID: 0009-0001-4277-056X

Gläser, Eva, Prof. Dr.,
Professorin für Sachunterricht an der Universität Osnabrück

Wenzel, Annkathrin, Dr.,
Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachgebiet Sachunterricht
an der Universität Osnabrück,
ORCID: 0009-0003-2107-5458

Professionalisierung und Professionsentwicklung

Sonja Ertl, Lotta Bärtlein und Andreas Hartinger

Diagnosewissen, professionelle Überzeugungen und die qualitative Umsetzung von Lernentwicklungsgesprächen

Abstract

Lernentwicklungsgespräche (LEG) sind mittlerweile ein gängiges Format der Leistungsrückmeldung in Grundschulen. Zur Umsetzung und Wirkung von LEG liegen bereits einige Befunde vor. Ungeklärt ist bislang, welche Rolle professionelle Kompetenzen von Lehrkräften dabei spielen. Diesem Desiderat widmet sich das vorliegende Projekt. Konkret wird den Fragen nachgegangen, welche Rolle Diagnosewissen und professionelle Überzeugungen bei der Umsetzung von LEG und damit verbundenen Effekten auf motivationale Aspekte des Lernens der Kinder spielen. Untersucht wird dabei auch, inwiefern durch eine Fortbildung Diagnosewissen und professionelle Überzeugungen unterstützt werden können. Die Studie ist in einem längsschnittlichen Interventions-Wartekontrollgruppen-Design angelegt und wird in den Jahrgangsstufen 1 und 2 durchgeführt. Erste Befunde deuten darauf hin, dass durch die Fortbildung das Diagnosewissen und die professionellen Überzeugungen unterstützt werden.

Schlüsselwörter: Lernentwicklungsgespräche, Diagnosewissen, professionelle Überzeugungen, Lehrkräftefortbildung

1 Theoretisch-empirische Einbettung der Forschungsfragen

Lernentwicklungsgespräche (LEG) haben sich mittlerweile als Format der Leistungsrückmeldung etabliert – entweder als Ergänzung zu gängigen Zeugnissen oder als deren Ersatz (im Überblick Dollinger & Hartinger 2020; Hardeland 2017). Im Sinne eines Formativen Assessments sollen im Fokus des Gesprächs zwischen Lehrkraft und Kind im Beisein mindestens eines Erziehungsberechtigten die Lernentwicklung und Lernprozesse des einzelnen

Kindes stehen (z. B. Dollinger & Hartinger 2020; Ertl et al. 2022a, b). Aus der Theorie zum Formativen Assessment (z. B. Black & Wiliam 2009) können folgende zentrale Elemente bzw. Qualitätskriterien für LEG gewonnen werden: Selbstreflexion des Kindes, lernförderliche Rückmeldungen, die Vereinbarung von Zielen für das weitere Lernen sowie die Weiterarbeit damit im folgenden Unterricht (z. B. Ertl et al. 2022a, b).

Inzwischen gibt es einige empirische Studien zur Durchführung von LEG (vgl. Ertl et al. 2022a, b). Die Befundlage zeigt, dass in LEG sowohl aus Sicht der Lernenden als auch aus externer Beobachtersicht diese Elemente überwiegend umgesetzt werden. So wird beispielsweise aus Sicht der Lernenden 1) ihre Selbsteinschätzung berücksichtigt, 2) lernförderliches Feedback gegeben, und es werden 3) passende und hilfreiche Ziele für das weitere Lernen vereinbart. Festzuhalten ist aber auch, dass die Weiterarbeit mit den Zielen nur teilweise stattfindet.

Von Bedeutung ist, dass die Berücksichtigung dieser Elemente in Zusammenhang mit der Entwicklung motivationaler Aspekte des Lernens steht (Ertl et al. 2022a, b). Gleichzeitig zeigt sich auch, dass die Umsetzung der Elemente sowohl erheblich zwischen einzelnen Klassen (und damit den verschiedenen Lehrkräften) als auch zwischen einzelnen LEG (der gleichen Lehrkraft) variiert (ebd.). Die Gründe für diese Varianz sind bislang noch ungeklärt. Da LEG jedoch das Ergebnis eines Diagnose- und Beurteilungsprozesses sind, kann vermutet werden, dass das Diagnosewissen und die professionellen Überzeugungen von Lehrkräften hierbei eine Rolle spielen. Diesem Desiderat widmet sich das aktuelle Projekt.¹ Inhaltlich werden dabei das Lesen- und Schreiben-Lernen als zentrale Bereiche des Lernens in der Grundschule fokussiert.

1.1 Diagnosewissen

Diagnosewissen bzw. Assessment Knowledge (z. B. Kunter et al. 2020; Xu & Brown 2016) beinhaltet Wissenskomponenten aus verschiedenen Dimensionen professioneller Kompetenz von Lehrpersonen. Es speist sich aus dem allgemeinen bildungswissenschaftlichen Wissen, erfordert aber auch ein fachbezogenes, fachdidaktisches inhaltliches Wissen.

Relevante Aspekte des allgemeinen bildungswissenschaftlichen Wissens sind z. B. Wissen zu Diagnoseverfahren, deren Durchführung, Auswertung und Interpretation sowie zur Gestaltung lernförderlichen Feedbacks (Xu & Brown 2016; siehe auch Artelt & Kunter 2019). Um das Lernen der Schüler*innen in den verschiedenen Fächern bzw. Kompetenzbereichen – sowohl im Unterricht als auch in LEG – zu unterstützen, ist neben allgemeinem Diagnosewissen auch entsprechendes Fachwissen und fachdidaktisches Wissen erforderlich

¹ Gefördert von der DFG; FKZ: ER1002/1-3; HA3104/3-3.

(Artelt & Kunter 2019). Als zentrale Aspekte des fachdidaktischen Wissens gelten das Wissen über lernunterstützende Aktivitäten sowie das Wissen über die Bedingungen des Lernens auf Schüler*innenseite (vgl. Lange-Schubert & Hartinger 2025), wie z. B. die Kenntnis typischer Schwierigkeiten und Fehlvorstellungen von Lernenden (Artelt & Kunter 2019: 401). Dies impliziert dann auch die Fähigkeit, diese zu diagnostizieren, um darauf basierend einen an die Lernvoraussetzungen der Kinder adaptiven Unterricht planen und umsetzen zu können. Auf LEG bezogen ist dieses Wissen die Grundlage, um mit den Schüler*innen geeignete Ziele für das weitere Lernen zu vereinbaren. Ein ausreichendes Fachwissen ist dafür eine notwendige Voraussetzung.

Konkrete Befunde zur Ausprägung speziell des allgemeinen Diagnosewissens und auch zu dessen Wirkungen auf die Lernprozesse von Schüler*innen sind uns nicht bekannt. Studien zum allgemeinen bildungswissenschaftlichen Wissen (in dem das allgemeine Diagnosewissen enthalten ist) verweisen u.a. auf positive Effekte auf die Lernleistungen der Schüler*innen – vermittelt über die Unterrichtsgestaltung. Ein wesentlicher Aspekt ist diesbezüglich die konstruktive Lernunterstützung (Lenske et al. 2016; Voss et al. 2014).

Die Fähigkeit, konkret Präkonzepte und den Lernstand in einem Unterrichtsfach zu diagnostizieren, wird als zentrales Element des fachdidaktischen Wissens gefasst (vgl. Lange-Schubert & Hartinger 2025). Die Bedeutung dieses fachdidaktischen Wissens für das Lernen der Schüler*innen ist – auch für den Grundschulunterricht – vielfach belegt (so z.B. in der COACTIV-Studie bei Kunter et al. 2011 oder zum Sachunterricht bei Lange-Schubert & Hartinger 2025). Entsprechende Befunde aus der Forschungstradition des Formativen Assessments im naturwissenschaftlichen Grundschulunterricht zeigen, dass das fachdidaktische Wissen – inkl. des fachspezifischen Diagnose- und Förderwissens – der untersuchten Grundschullehrkräfte allerdings bestenfalls als durchwachsen bezeichnet werden kann, dass es jedoch Effekte dieses Wissens auf die Qualität des Formativen Assessments und dann auch auf das Lernen der Kinder gibt (Herman et al. 2015).

Diese Befunde lassen sich auf LEG übertragen: Die für die Gespräche erforderliche Einschätzung der Lernvoraussetzungen in verschiedenen Kompetenzbereichen, eine lernförderliche Rückmeldung sowie die Zielvereinbarungen für das weitere Lernen unter Berücksichtigung geeigneter Lernstrategien können nur gelingen, wenn neben dem allgemeinen Wissen zu Diagnose und Förderung auch entsprechendes Fachwissen und fachdidaktisches Wissen auf Seiten der Lehrkräfte vorhanden ist. Untersucht ist ein entsprechender Zusammenhang bislang allerdings nicht. Unklar ist daher auch, welche Rolle Fortbildungen spielen können.

1.2 Professionelle Überzeugungen

Professionelle Überzeugungen von Lehrpersonen lassen sich nach Kunter et al. (2020: 275; vgl. auch Woolfolk Hoy et al. 2006) in vier verschiedene Inhaltsbereiche unterteilen: Überzeugungen bzgl. 1) der eigenen Person, 2) des Lehr-Lernkontexts, 3) des Bildungssystems sowie 4) der Gesellschaft. Diese Überzeugungen sind relevant, da sie das Verhalten von Lehrpersonen durch verschiedene Funktionen beeinflussen. Fives und Buehl (2012) unterscheiden drei verschiedene Funktionen, die durch diese professionellen Überzeugungen bewirkt werden: die Filter-, die Rahmen- sowie die Steuerungsfunktion. So werden – je nach Überzeugung – bestimmte Dinge bspw. als sinnvoll oder nicht sinnvoll wahrgenommen (Filter), bewertet (Rahmen) und in Handeln überführt (Steuerung) (Artelt & Kunter 2019: 404). Empirische Befunde belegen die Bedeutung professioneller Überzeugungen für das Lehren und Lernen – gut untersucht sind v.a. lerntheoretische Überzeugungen (z.B. Hartinger et al. 2006; Voss et al. 2011). Dohrmann und Kolleg*innen (2019) konnten z.B. zeigen, dass Überzeugungen zur Förderung leistungsschwacher Schüler*innen mit der Adaptivität des Unterrichts dieser Lehrpersonen korrelieren. Eine solche Adaptivität – als Zusammenspiel zwischen der Diagnose der Kompetenzen der Schüler*innen und der dazu passenden Bereitstellung geeigneter Lerngelegenheiten – berührt die gleichen Facetten, die in LEG für lernunterstützende Rückmeldungen sowie für das Vereinbaren geeigneter Ziele erforderlich sind.

Die Veränderbarkeit von Überzeugungen konnte in verschiedenen Studien nachgewiesen werden (z.B. Biedermann et al. 2015; im Überblick Fives & Buehl 2012). Dabei spielen neben Aus- und Fortbildung auch die Erfahrungen in der Schulpraxis (als Schüler*in sowie als Lehrperson) eine Rolle – zudem ist die Stabilität der jeweiligen Überzeugung bedeutsam (Fives & Buehl 2012). Noch nicht erforscht sind jedoch auch hier mögliche Zusammenhänge zu LEG. Aus diesem Grund widmet sich das vorliegende Projekt diesem Desiderat.

Damit werden im Gesamtprojekt folgende Fragestellungen fokussiert:

1. Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Diagnosewissen und den professionellen Überzeugungen von Lehrpersonen mit der Qualität der von ihnen durchgeföhrten LEG?
2. Welche Auswirkungen haben Fortbildungen zu LEG auf das Diagnosewissen, Überzeugungen und die Qualität der LEG?
3. In welchem Zusammenhang stehen das Diagnosewissen, die Überzeugungen und die Qualität der LEG mit der Entwicklung motivationaler Aspekte des Lernens?

Im vorliegenden Beitrag berichten wir über erste Ergebnisse zu Teilfrage 2.

2 Methodik

2.1 Design und Stichprobe

Die Studie ist in einem längsschnittlichen Mixed-Methods-Design (s. Abb. 1) mit Interventions- und Wartekontrollgruppe angelegt und wird in zwei Kohorten in den Schuljahren 2023/24 und 2024/25 durchgeführt.

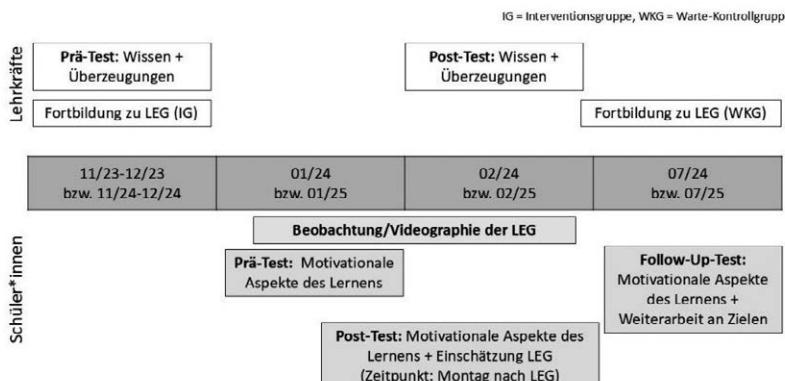


Abb. 1: Design des Gesamtprojekts.

Die aktuelle Stichprobe umfasst 32 Schulen mit 45 Klassen aus den Jahrgangsstufen 1 ($N = 12$) und 2 ($N = 33$) sowie zwei jahrgangsgemischte Klassen mit insgesamt ca. 531 Schüler*innen ($N_{Jgst. 1} = 169$; $N_{Jgst. 2} = 362$). Es konnten insgesamt 140 LEG beobachtet und 75 videographisch aufgezeichnet werden.

2.2 Instrumente

Zur Erfassung des allgemeinen Diagnosewissens wurde unter Rückgriff auf den BilWiss-Fragebogen (Kunina-Habenicht et al. 2020) und das Instrument von König und Blömeke (2010) zur Erfassung des pädagogischen Unterrichtswissens (PUW) sowie mit Ergänzung einzelner eigenkonstruierter Items eine entsprechende Skala mit 15 Items entwickelt und pilotiert ($\alpha = .71$).

Das fachliche und das fachdidaktische Wissen zum Lesen- und Schreiben-Lernen werden über den evaluierten und adaptierten WibaLeS-Test (Hanke et al. 2022; $\alpha = .78$) erfasst. Neben dem Fachwissen werden dabei folgende Facetten des fachdidaktischen Wissens berücksichtigt: entwicklungsbezogenes Wissen, curriculares Wissen, vermittelungsbezogenes Wissen und insbesondere auch fachbezogenes diagnostisches Wissen.

Für die Erfassung professioneller Überzeugungen greifen wir auf drei der gut validierten Skalen (konstruktivistische bzw. transmissive Überzeugungen; Überzeugungen zum Theorie-Praxis-Bezug) des BilWiss-Projekts (Kunter et al. 2016) zurück und ergänzen diese um eine Skala von Dohrmann (2021) zur Einstellung zur Förderung von schwachen Schüler*innen, da uns diese Facette mit Blick auf LEG als wichtig erscheint. Zudem wurde eine Skala zu Überzeugungen zur Unterstützung individueller Lernprozesse durch LEG (8 Items) entwickelt und pilotiert. Die Reliabilitäten aller Skalen liegen in einem akzeptablen bis sehr guten Bereich ($\alpha = .66$ bis $.91$).

Zur Einschätzung der qualitativen Umsetzung der LEG, die über die Wahrnehmung der Schüler*innen erfasst wird, liegen aus dem Vorgängerprojekt (z.B. Ertl et al. 2022a) reliable Skalen vor. Dabei wird erfasst, ob die Selbsteinschätzung der Schüler*innen berücksichtigt wird (4 Items; $\alpha = .60$), die erhaltenen Rückmeldungen lernunterstützend sind (6 Items; $\alpha = .79$) und passende und hilfreiche Ziele vereinbart wurden (5 Items; $\alpha = .65$). Auch zur Erfassung der motivationalen Aspekte des Lernens auf Seiten der Schüler*innen (Selbstkonzept, Anstrengungsbereitschaft, Motivationsstile, Attributionsstile) liegen aus dem Vorgängerprojekt reliable Skalen vor, die für das vorliegende Projekt bzgl. des Inhalts Lesen und Schreiben adaptiert wurden.

2.3 Fortbildung

Die freiwillige Fortbildung umfasst zwei Nachmittage im Umfang von jeweils drei Stunden, im Abstand von zwei Wochen (vgl. ausführlich Oberdorfer et al. 2025). Dabei werden im Wesentlichen zwei größere Inhalte berücksichtigt: 1) Theoretische Grundlagen zum Formativen Assessment und LEG und die damit verbundene aktuelle Befundlage zur Umsetzung und Wirksamkeit von LEG sowie 2) die konkrete qualitätvolle Umsetzung der LEG in die Praxis. Beide Teile werden exemplarisch anhand des Lesen- und Schreiben-Lernens veranschaulicht. Das Diagnosewissen wird flankierend über die gesamte Fortbildung hinweg berücksichtigt. Bezüglich des allgemeinen Diagnosewissens wird bspw. die Leistungsbeurteilung unter Berücksichtigung motivationaler Aspekte des Lernens aufgegriffen. Hinsichtlich der fachbezogenen Inhalte werden z.B. Entwicklungsstufenmodelle des Schriftspracherwerbs oder auch Fördermöglichkeiten der Lese- und Rechtschreibkompetenzen thematisiert. Die professionellen Überzeugungen der Lehrpersonen werden u.a. über konkrete Reflexionsaufgaben zur Gestaltung der eigenen LEG sowie über Aufgaben zur Umsetzung der Qualitätskriterien von LEG angesprochen. Dabei werden beispielsweise Überzeugungen zum Lernverständnis, zur Förderung schwacher Schüler*innen, zum Theorie-Praxis-Bezug und auch konkret zu LEG berücksichtigt.

3 Erste Zwischenergebnisse und Ausblick

Es liegen bereits erste Zwischenergebnisse zur Wirkung der Fortbildung auf das Diagnosewissen und die professionellen Überzeugungen der Lehrkräfte aus der abgeschlossenen Kohorte I ($N = 13$) vor. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass durch die Fortbildung das allgemeine Diagnosewissen der Lehrkräfte unterstützt wird (s. Tab. 1).

Tab. 1: Entwicklung des allgemeinen Diagnosewissens durch die Fortbildung

	M	SD	MIN	MAX
allg. Diagnosewissen t1	18.7	3.5	12	23
allg. Diagnosewissen t2	19.2	5.2	10	27

Max: 30 Punkte

Bezüglich des Einflusses der Fortbildung auf die professionellen Überzeugungen der Lehrkräfte ergibt sich ebenfalls weitgehend eine positive Tendenz (s. Abb. 2).

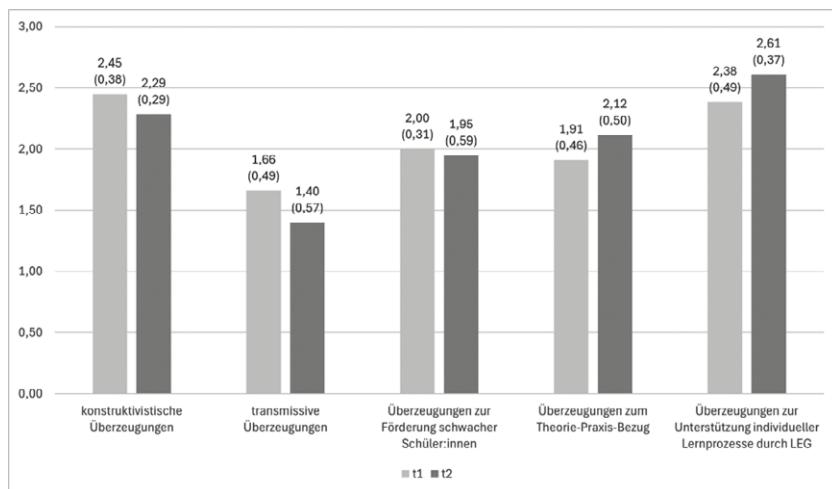


Abb. 2: Entwicklung professioneller Überzeugungen durch die Fortbildung.

Während konstruktivistische Überzeugungen, transmissive Überzeugungen und die Überzeugungen zur Förderung schwacher Schüler*innen zu t2 im Mittel etwas geringer ausfallen als zu t1, sind die Überzeugungen zum Theorie-Praxis-Bezug sowie zur Unterstützung individueller Lernprozesse durch LEG

etwas stärker ausgeprägt. Die geringere Ausprägung transmissiver Überzeugungen zu t2 ist als positiv zu werten. Wenngleich die Ergebnisse aufgrund der geringen Stichprobengröße wenig belastbar sind, so zeigt sich dennoch eine positive Tendenz bzgl. der Wirksamkeit der Fortbildung.

Derzeit finden die Erhebungen in Kohorte II statt, so dass bald mit fundierten Ergebnissen zu den zentralen Hauptfragestellungen gerechnet werden kann.

Literatur

- Artelt, Cordula; Kunter, Mareike (2019): Kompetenzen und berufliche Entwicklung von Lehrkräften. In: Urhahne, D.; Dresel, M. & Fischer, F. (Hrsg.) (2019): Psychologie für den Lehrberuf. Berlin: Springer, 395–418.
- Black, Paul & Wiliam, Dylan (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 5-31, <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Brookhart, Susan M. (2011): Educational Assessment Knowledge and Skills for Teachers. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 30 Jg., Heft 1, 3-12.
- Dohrmann, Julia (2021): Die Bedeutung von Überzeugungen für das pädagogische Handeln von Lehrkräften und für die Lernergebnisse von Schülerinnen und Schülern in den Fächern Englisch und Mathematik. Münster, New York: Waxmann.
- Dohrmann, Julia; Feldhoff, Tobias; Steinert, Brigitte & Klieme, Eckhard (2019): Überzeugungen von Lehrkräften, Adaptivität des Unterrichts und Lernergebnisse im Fach Englisch. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65 Jg., Heft 1, 56–72.
- Dollinger, Sonja & Hartinger, Andreas (Hrsg.) (2020): Lernentwicklungsgespräche in der Grundschule. Erprobte Praxisbausteine. Berlin: Cornelsen.
- Ertl, Sonja; Kücherer, Benjamin & Hartinger, Andreas (2022a): Lernentwicklungsgespräche und die Entwicklung motivationaler Aspekte des Lernens. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 15 Jg., Heft 1, 221-236.
- Ertl, Sonja; Kücherer, Benjamin; Hartinger, Andreas & Furtak, Erin M. (2022b): Formative assessment in the German student-teacher-conference format: student perceptions and implications for motivational aspects of learning. *International Journal of Elementary Education*, 11 Jg., Heft 3, 64-75.
- Fives, Helenrose & Buehl, Michelle M. (2012): Spring cleaning for the “messy” construct of teachers’ beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us. In: Harris, K. R.; Graham, S. & Urdan, T. (Hrsg.) (2012): APA Educational psychology handbook. Washington: APA, 471-499.
- Hanke, Petra; König, Johannes; Pohl, Thomas; Becker-Mrotzek, Michael; Glutsch, Nina; Knips, Chantal; Schabmann, Alfred; Träuble, Birgit & Weyers, Jonas (2022): Projekt WibaLeS. Dokumentation Professionswissenstest zur Messung des fachlichen und fachdidaktischen Wissens von (angehenden) Lehrkräften zum basalen Lese- und Schreibunterricht (PWT – WibaLeS). Köln.
- Hardeland, Hanna (2017): Lernentwicklungsgespräche in der Grundschule: Ein Praxisleitfaden. Weinheim: Beltz.
- Hartinger, Andreas; Kleickmann, Thilo & Hawelka, Birgit (2006): Der Einfluss von Lehrervorstellungen zum Lernen und Lehren auf die Gestaltung des Unterrichts und auf motivationale Schülervariablen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 Jg., Heft 1, 110-126.
- Herman, Joan; Osmundson, Ellen; Dai, Yunyun; Ringstaff, Cathy & Timms, Michael (2015): Investigating the dynamics of formative assessment: relationships between teacher knowledge, assessment practice and learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22 Jg., Heft 3, 344-367.

Umsetzung von Lernentwicklungsbesprechungen

- König, Johannes & Blömeke, Sigrid (2010): Pädagogisches Unterrichtswissen (PUW). Dokumentation der Kurzfassung des TEDS-M Testinstruments zur Kompetenzmessung in der ersten Phase der Lehrerausbildung. Berlin.
- Kunina-Habenicht, Olga; Dicke, Theresa; Holzberger, Doris; Koc-Januchta, Marta; Leutner, Detlev; Lohse-Bossenz, Hendrik; Maurer, Christina; Schmidt, Maria; Seidel, Tina; Terhart, Ewald; Teuber, Ziwen; Wolf, Kristin & Kunter, Mareike (2020): BilWiss-2.0: Messung des bildungswissenschaftlichen Wissens (Langtest) [Testinstrument: Version 1.0]. Erstanwendung 2017. Forschungsdatenzentrum Frankfurt am Main: Bildung am DIPF.
- Kunter, Mareike; Pohlmann, Britta & Decker, Aanna-Theresia (2020): Lehrkräfte. In: Wild, E. & Möller, J. (Hrsg.) (2020): Pädagogische Psychologie. Springer: Heidelberg, 269–288.
- Kunter, Mareike; Baumert, Jürgen; Leutner, Detlev; Terhart, Ewald; Seidel, Tina; Dicke, Theresa; Holzberger, Doris; Kunina-Habenicht, Olga; Linnerger, Christina; Lohse-Bossenz, Hendrik; Schulze-Stocker, Franziska & Stürmer, Kathleen (2016): Dokumentation der Erhebungsinstrumente der Projektphasen des BilWiss-Forschungsprogramms von 2009 bis 2016: Bildungswissenschaftliches Wissen und der Erwerb professioneller Kompetenz in der Lehramtsausbildung (BilWiss). Die Bedeutung des bildungswissenschaftlichen Hochschulwissens für den Berufseinstieg von Lehrkräften (BilWiss-Beruf).
- Kunter, Mareike; Baumert, Jürgen; Blum, Werner; Klusmann, Uta; Krauss, Stefan & Neubrand, Michael (Hrsg.) (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann.
- Lange-Schubert, Kim; Hartinger, Andreas (2025): Lehrkräfteprofessionalität im Sachunterricht. In: Hartinger, A. & Lange-Schubert, K. (Hrsg.) (2025): Sachunterricht – Didaktik für die Grundschule. Berlin: Cornelsen, 26–37.
- Lenske, Gerlinde; Wagner, Wolfgang; Wirth, Joachim; Thillmann, Hubertina; Cauet, Eva; Liepertz, Sven & Leutner, Detlev (2016): Die Bedeutung des pädagogisch-psychologischen Wissens für die Qualität der Klassenführung und den Lernzuwachs der Schüler/innen im Physikunterricht. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 19 Jg., Heft 1, 211–233.
- Oberdorfer, Katharina; Ertl, Sonja; Schnebel, Stefanie; Hartinger, Andreas (2025). Qualitätvolle Gestaltung von Lernentwicklungsbesprechungen (LEG) an Grundschulen. Anforderungen an die Lehrperson und Professionalisierungsperspektiven. In R. Grassinger; N. Hodaie; S. Immerfall; A. Kürzinger & Stefanie Schnebel (Hrsg.): Heterogenität gestalten. Perspektiven auf die Grundschulentwicklung. Münster: Waxmann, 109–127.
- Voss, Thamar; Kunter, Mareike; Seiz, Johanna; Hoehne, Verena & Baumert, Jürgen (2014): Die Bedeutung des pädagogisch-psychologischen Wissens von angehenden Lehrkräften für die Unterrichtsqualität. Zeitschrift für Pädagogik, 60 Jg., Heft 2, 184–201.
- Voss, Thamar; Kleickmann, Thilo; Kunter, Mareike; Hachfeld, Axinja (2011): Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. In: Kunter, M.; Baumert, J.; Blum, W.; Klusmann, U.; Kraus, S. & Neubrand, M. (Hrsg.) (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Waxmann: Münster, 235–258.
- Woolfolk Hoy, Anita; Davis, Heather; Pape, Stephan J. (2006): Teacher knowledge and beliefs. In: Alexander, P. A. & Winnie, P.H. (Hrsg.) (2006): Handbook of educational Psychology. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 715–737.
- Xu, Yuetong & Brown, Gavin T.L. (2016): Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization. Teaching and Teacher Education, 58 Jg., 149–162.

Autor*innen

Ertl, Sonja, Dr., Professorin für Grundschulforschung mit Schwerpunkt inklusives Lehren und Lernen an der Universität Augsburg,
ORCID: 0000-0001-6262-9638

Bärtlein, Lotta, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Grundschulforschung mit Schwerpunkt inklusives Lehren und Lernen an der Universität Augsburg,
ORCID: 0009-0004-3362-0908

Hartinger, Andreas, Prof. Dr.,
Professor für Grundschulpädagogik und -didaktik
an der Universität Augsburg,
ORCID: 0000-0003-1246-9263

*Kathrin Gietl, Karoline Hillesheim, Moritz Bauermann,
Tobias Hallmen und Andreas Hartinger*

Förderung der Beratungskompetenz von Studierenden des Lehramts an Grundschulen durch simulierte Elterngespräche und KI- basiertes Feedback: Erste Ergebnisse aus einem interdisziplinären Projekt

Abstract

Beratungsgespräche mit Eltern zählen zu den „Core Practices of Teaching“ (vgl. Grossman 2018). Um die hierfür notwendige Beratungskompetenz bereits im Studium gezielt zu fördern, untersuchen wir den Einsatz simulierter Elterngespräche mit Schauspieler*innen sowie KI-basiertes Feedback. Ziel ist die evidenzbasierte Integration von KI-basiertem Feedback in ein Lehr-Lernszenario im Studium für das Lehramt an Grundschulen. Von 24 Studierenden wurden dabei simulierte Elterngespräche videografiert und anschließend sowohl von Dozierenden als auch mittels KI analysiert. Für die KI-Analyse wurde das an der Universität Augsburg entwickelte KI-Tool NOVA genutzt.

Im Fokus des Beitrags steht die Frage, welche positiven bzw. kritischen Aspekte Studierende beim KI-basierten Feedback sehen. Die Ergebnisse aus 24 Interviews, die mithilfe inhaltsanalytischer Verfahren ausgewertet wurden, zeigen folgendes Bild: Während die Studierenden auf der einen Seite die KI-Analysen als objektiv und detailliert bewerten, äußern sie auf der anderen Seite Kritik an der fehlenden Interpretation der Daten und der komplexen Darstellung. Auf Basis dieser Ergebnisse wird das Lehr-Lernszenario weiterentwickelt.

Schlüsselwörter: Beratungskompetenz, simulierte Elterngespräche, KI-basiertes Feedback, Interviews

1 Theorie

Beratungsgespräche zwischen Lehrkräften und Eltern sind zentraler Bestandteil alltäglicher Praxis in der Grundschule. Bewährte Methoden zur Förderung des hierfür erforderlichen Beratungswissens sind Trainings zur Gesprächsführung (vgl. Gartmeier 2018), simulierte Beratungsgespräche mit Schauspieler*innen und Videografie (vgl. Gerich et al. 2015) sowie die Unterstützung durch individuelles Feedback (vgl. Gerich et al. 2012).

In einer Metastudie konnte Cook (2014) für den medizinischen Bereich belegen, dass Trainingsprogramme in simulierten Lernumgebungen im Vergleich mit anderen Trainingsformen mittlere positive Effekte zeitigen. Zwar zeigt der Vergleich zwischen simulierten Elterngesprächen mit Schauspielern und Peer-Rollenspielen keine Unterschiede hinsichtlich der kommunikativen Kompetenzen der Studierenden nach dem Training (vgl. Lane, Hood & Rollnick 2008). Die Simulationen mit professionellen Schauspieler*innen wurden jedoch positiver bewertet als Peer-Rollenspiele (vgl. Lane & Rollnick 2007).

Eindeutig sind die Befunde zu Trainingsprogrammen mit Selbstreflexion und Feedback. Sie belegen deren hohe Wirksamkeit für den Lernerfolg von Studierenden (vgl. Gerich 2016; Hertel 2009). Große Bedeutung wird dabei dem Videografieren und dem Nutzen der so entstandenen Aufnahmen für Selbstreflexion und Feedback beigemessen (vgl. Gerich & Schmitz 2016).

Neu ist nun die Möglichkeit, videografierte Beratungsgespräche mit Hilfe von KI zu analysieren und diese Ergebnisse in Feedbackprozessen zu nutzen. KI wird seit einigen Jahren großes Potenzial für die Analyse von Gesprächen zugeschrieben (vgl. Ryan et al. 2019). Bereits jetzt gibt es erste Forderungen, sie curricular in die Hochschuldidaktik einzubinden (vgl. Lee et al. 2021). Bekannt ist, dass die Akzeptanz von KI-basiertem Feedback durch die Studierenden maßgeblich von der Verständlichkeit, Nachvollziehbarkeit und dem Vertrauen der Nutzer*innen in die Technologie abhängt (vgl. Glikson et al. 2020). Eine aktuelle Studie zeigt zudem, dass KI-generierte Rückmeldungen zu Gesprächsvideos Selbstreflexion und Kompetenzentwicklung fördern können (vgl. Bridgeman & Giraldez-Hayes 2024).

2 Fragestellung

Ziel des Projekts ist die evidenzbasierte Integration von KI-Feedback in ein Lehr-Lernszenario in das Studium für das Lehramt an Grundschulen. Dieser Beitrag konzentriert sich auf die Frage, wie Studierende ein Lehr-Lernszenario wahrnehmen, in dem sie simulierte Elterngespräche mit Schauspieler*innen führen und im Feedbackprozess Einblicke in videobasierte KI-Analysen ihrer Gespräche erhalten. Ziel der Betrachtung studentischer Perspektiven ist es,

das Lehr-Lernszenario so weiterzuentwickeln, dass die KI-Analysen verständlich, nachvollziehbar und gewinnbringend in den Feedbackprozess integriert werden können. Im folgenden Beitrag gehen wir der Frage nach, welche Aspekte des KI-basierten Feedbacks von den Studierenden positiv (1) bzw. kritisch (2) gesehen werden.

3 Methodik

Die benannte Fragestellung wurde in einem interdisziplinären Projekt (Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik, Menschzentrierte künstliche Intelligenz sowie Medizindidaktik und Ausbildungsforschung) bearbeitet. Als Intervention fand eine Lehrveranstaltung statt, bei der Studierende simulierte Elterngespräche führten und sowohl persönliches als auch KI-basiertes Feedback erhielten. Die KI-Analysen wurden am Lehrstuhl für menschzentrierte künstliche Intelligenz mithilfe des Tools NOVA erstellt und in Form des mit NOVA analysierten Videos und eines Datenblattes, auf dem verschiedene Aspekte der para- und nonverbalen Kommunikation visualisiert wurden, an die Studierenden weitergegeben. Die Perspektive der Studierenden auf das KI-basierte Feedback mit NOVA wurde im Anschluss an die Lehrveranstaltung mithilfe qualitativer leitfadengestützter Einzelinterviews (vgl. Helfferich 2022) erhoben und mit inhaltsanalytischen Verfahren ausgewertet.

3.1 Design des Projekts

Das Projekt folgt einem iterativen Lehr- und Forschungsdesign. Der Lehr- und Feedbackprozess des Projekts gliedert sich in fünf aufeinander aufbauende Schritte: Von der Simulation mit Videoaufzeichnung über die NOVA-Analyse und individuelles Feedback bis hin zu Interviews zur Wahrnehmung der Studierenden. Basierend auf den Ergebnissen wird das NOVA-Tool angepasst und weiter trainiert. Durch diesen Kreislauf wird das Projekt kontinuierlich weiterentwickelt. Bislang wurden drei Projektzyklen (Wintersemester 2023/2024, Sommersemester 2024 und Wintersemester 2024/2025) durchgeführt.

Die simulierten Elterngespräche fanden im ersten Zyklus im Medienlabor der Universität Augsburg statt, während in den beiden nachfolgenden Zyklen Zoom-Gespräche geführt wurden. Das hatte einerseits pragmatische Gründe, andererseits besteht darin auch eine gewisse ökologische Validität: Es gehört mittlerweile zum Berufsalltag von Lehrpersonen, auch digitale Elterngespräche durchzuführen.

Alle Studierenden erhielten von den Dozierenden ein theoriebasiertes, persönliches Feedback zu ihren Gesprächen. Grundlage dafür war ein speziell für diese Zwecke entwickelter Beobachtungsbogen, der jeweils mehrere Items

in den Kategorien verbaler, nonverbaler und paraverbaler Ausdruck umfasst. Der Schwerpunkt des KI-basierten Feedbacks lag auf den nonverbalen und paraverbalen Merkmalen, da NOVA in diesen Bereichen über passende KI-Modelle verfügt. Die Visualisierung der durch NOVA generierten Daten wurde mit jedem Zyklus weiter ausdifferenziert.

3.2 Stichprobe

Insgesamt nahmen 24 Grundschullehramtsstudierende der Universität Augsburg am Projekt teil, die sich im 2. bis 10. Semester ($M=4,48$) befanden und zwischen 19 und 25 Jahre alt waren ($M=21,08$). Die KI-Vorereahrungen innerhalb der Stichprobe waren heterogen. Während 15 Studierende angaben, KI aktiv im Alltag zu nutzen (v.a. ChatGPT zum Recherchieren und Schreiben), hatten neun bislang wenig praktische Berührungspunkte.

3.3 Lehr-Lernszenario

Die Gesprächssimulationen, die videografiert und analysiert wurden, waren integraler Bestandteil des Seminars zur Förderung der Beratungskompetenz im Grundschullehramt. Über zwei Tage hinweg setzten sich die Studierenden intensiv mit kommunikativen Techniken, der Bedeutung des para- und nonverbalen Ausdrucks in Gesprächen und mit verschiedenen grundschulpädagogischen Themenbereichen auseinander (darunter Hausaufgaben, der Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten und der Übertritt in weiterführende Schulen). Dieses Wissen wurde zunächst in Peer-Rollenspielen und einem schriftlichen Chat-Gespräch angewendet, das die Studierenden anschließend mithilfe eines Leitfadens selbstständig auswerteten. Schließlich führten die Studierenden ein simuliertes Elterngespräch mit Schauspieler*innen, das aufgezeichnet und analysiert wurde. Im Zentrum des Gesprächs stand die Beratung eines Elternteils in einer schwierigen Situation beim Übertritt von der Grundschule an eine weiterführende Schule.

Die Gespräche wurden anschließend analysiert und die Studierenden erhielten Rückmeldungen. Dies geschah zunächst durch die Dozierenden mit Hilfe von Beobachtungsbögen. Der Schwerpunkt dieser Rückmeldung lag auf den verbalen Gesprächstechniken Paraphrasieren, Verbalisieren und Strukturieren (vgl. Gartmeier 2018; Gerich et al. 2015) sowie den Gesprächsphasen nach Benien (2003). Zusätzlich wurden Aspekte des non- und paraverbalen Ausdrucks berücksichtigt. Eine zweite Rückmeldung erhielten die Studierenden durch das KI-Tool NOVA. Hier wurden nonverbale Aspekte wie Mimik und Blickverhalten sowie paraverbale Merkmale wie Sprechgeschwindigkeit, Lautstärke, Stimmhöhe, und Gesprächsanteile (vgl. Schiller et al. 2024) zurückgespiegelt (s. 3.4).

3.4 Feedback mit KI-Tool NOVA

NOVA ermöglicht es, subjektive Empfindungen in Zahlen auszudrücken. So kann z.B. die Einschätzung, ob Studierende schnell oder langsam sprechen (paraverbaler Ausdruck), exakt als Sprechgeschwindigkeit in Wörtern pro Sekunde berechnet werden. NOVA liefert dazu jedoch keine qualitative Bewertung. Für diese Einordnung bietet sich ein Vergleich mit den anderen Teilnehmenden oder mit allgemeinen Referenzwerten an. Ähnliches gilt für den nonverbalen Ausdruck: Ob Studierende freundlich oder unfreundlich wirken, kann das Tool nicht direkt beurteilen. Es kann aber die entsprechenden Merkmale bereitstellen, bspw. wie häufig eine Person lächelt; auch kann NOVA recht zuverlässig bestimmte Emotionen (z. B. fröhlich, traurig, wütend) erkennen oder auch Stimmungslagen einschätzen.

Die Ergebnisse wurden den Studierenden mithilfe ihres NOVA-Videos (NVid) und eines personalisierten Datenblatts präsentiert. Abbildung 1 zeigt einen Screenshot des NOVA-Videos. Im oberen Teil sehen und hören die Studierenden ihr Video, unten laufen die analysierten Merkmale im Zeitstrahl mit.

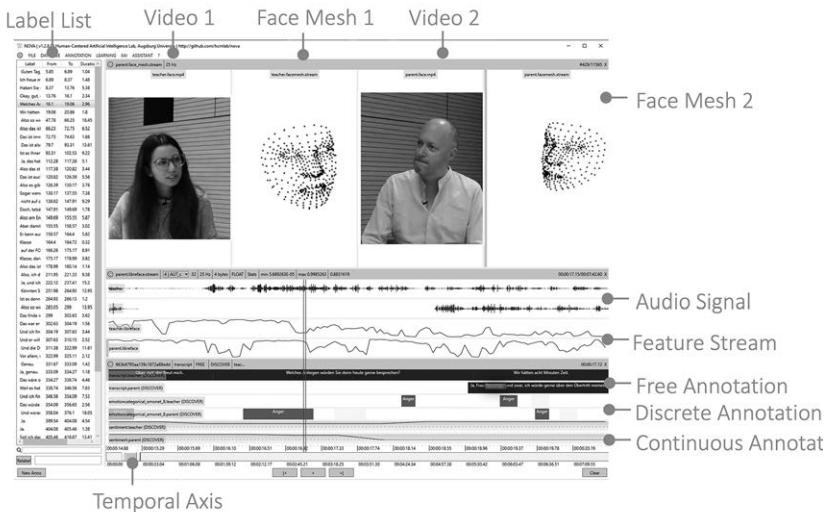


Abb. 1: Ansicht NOVA.

Im Datenblatt ist z. B. abgebildet, wie viel Prozent der Zeit die Studierende beim Sprechen bzw. Zuhören in die Hauptrichtung blickt. Zu sehen sind dann auch die Durchschnittswerte der gesamten Gruppe. Die Daten wurden als Reflexionsimpulse für die Studierenden genutzt. Ab dem zweiten Projektzyklus

erhielten die Studierenden zusätzlich anonymisierte Vergleichswerte zu ihrer Gruppe. So konnten sie sich im Reflexionsprozess sowohl mit einzelnen Personen als auch mit dem Durchschnittswert ihrer Gruppe vergleichen.

3.5 Datenerhebung und -auswertung

Bei den Interviews handelte es sich um Sechs-Augen-Gespräche mit einem Interviewleiter und einem KI-Experten. Der KI-Experte erklärte die Darstellung in NOVA und stand für Rückfragen zur Verfügung. Zu Beginn des leitfadengestützten Interviews wurden den Teilnehmenden ihr Video (NVid) und anschließend ihr Datenblatt (DB) präsentiert. So konnten u.a. nonverbale Merkmale wie Lächeln zunächst im NVid beobachtet und darauffolgend dessen Häufigkeiten über das gesamte Gespräch hinweg betrachtet werden.

Die Transkription der Interviews erfolgte teilautomatisiert: Der Rohtext wurde mit Whisper, einem freien, lokal und fertig vortrainierten KI-Tool (vgl. Radford et al. 2023) generiert. Die Texte wurden dann in MAXQDA nach dem Leitfaden von Dresing und Pehl (2011) angepasst. Durch dieses Vorgehen ließ sich der herkömmliche Zeitaufwand einer Transkription von etwa 1:3 (vgl. Dresing & Pehl 2011) auf 1:1 reduzieren. Die qualitative Inhaltsanalyse erfolgte nach Kuckartz und Rädiker (2020). Zunächst wurden deduktiv Hauptkategorien aus den theoriegestützten Leitfragen entwickelt, die dann induktiv um Subkategorien ergänzt wurden. Die Leitfragen basieren theoretisch auf der Bedeutung individueller Wahrnehmung von KI-Feedback (vgl. Glikson et al. 2020) sowie auf dem Fokus auf die Feedbackquelle (vgl. Ilgen et al. 1997).

4 Ergebnisse

Im Rahmen dieses Beitrags wird die zentrale Leitfrage „Wie empfanden Sie das KI-basierte Feedback?“ näher betrachtet, wobei sie sich in die spezifischeren Fragen „Wie bewerten Sie das NOVA-Video?“ und „Wie bewerten Sie das Datenblatt?“ unterteilt. Mit Blick auf die Forschungsfrage konnten vier zentrale Subkategorien identifiziert werden: ‚neue objektive Möglichkeiten‘, ‚Validität und Vergleich‘, ‚fehlende Bewertung der KI-Analysen‘ sowie ‚NOVA-Annotationen überfordern‘.

4.1 Positive Aspekte

Neue objektive Möglichkeiten

Positiv bewerteten die Studierenden die neue Möglichkeit, KI-basiertes Feedback zu ihren simulierten Elterngespräch zu erhalten. Besonders hervorgehoben wurde dabei die ergänzende Funktion zum herkömmlichen Feedback:

„[KI ist] nicht subjektiv, sondern sehr objektiv [und zeigt:] so war es halt. Ich finde das gut.“ (TW2-01, Pos. 61). Zudem wurde der Umfang der Analysen wiederholt betont: „Ich finde es krass, wie viel man da rauslesen kann und wie detailliert das ist.“ (W3-01, Pos. 67).

Validität und Vergleich

Weiterhin wurde gerade die Kombination aus NVid und Datenblatt (DB) innerhalb der KI-basierten Rückmeldung positiv bewertet. So war es im NVid möglich, den Verlauf der relevanten Aspekte im Gespräch zu beobachten. Dabei spielte die Validität des NVid eine Rolle: „[Bei den] Videoausschnitten [...] hat man oben das nochmal bildlich und kann gleich gucken: Warum hat NOVA das jetzt angezeigt. [...] Wenn man nur die Fakten hat, dann ist es oft so unglaublich.“ (W1-01, Pos. 24). Das DB wurde im Vergleich als übersichtlicher eingeschätzt: „Weil das für mich einfacher zu lesen war.“ (WIII-03, Pos. 115) und zugleich als zugänglicher: „Beim Video ist das nämlich schwieriger alles gleichzeitig zu beobachten.“ (WIII-02, Pos. 48). Zudem wurde hervorgehoben, dass nur das DB eine Einordnung der Merkmale im Vergleich mit anderen Studierenden bietet. Letztlich sahen die meisten Studierenden gerade in der Kombination von NVid und DB die optimale Lösung: „Ich fand beides gut. Also im Video sieht man nochmal direkt die Situation. Im Datenblatt hat man den Overall-Durchschnitt und auch den Vergleich mit den anderen.“ (W1-06, Pos. 88)

4.2 Kritische Aspekte

Fehlende Bewertung der KI-Analysen

Kritisch wurde vor allem die fehlende Bewertung der KI-Analysen gesehen. So lässt das KI-basierte Feedback aus Sicht der Studierenden eine Einordnung der rückgemeldeten Daten vermissen. „Es sind eben die Daten, aber ich habe jetzt keine Interpretation davon.“ (W2-02, Pos. 66)

NOVA Annotationen überfordern

Des Weiteren werden die Annotationen des NVid als überfordernd beschrieben. Insbesondere die Anzahl der Annotationen stellte für die Studierenden eine Herausforderung dar: „Da waren lauter Linien und entweder man hat sich bloß auf eins konzentriert, ansonsten ging das gar nicht.“ (W1-05, Pos. 24). Hinzu kam der Wunsch nach deutschen Bezeichnungen: „Wenn, dann vielleicht auf Deutsch irgendwie.“ (W2-08, Pos. 83). Teilweise wurde sogar eine komplette Umgestaltung des Interfaces erwogen: „Wenn man eine Audiodatei auf der Memo-App beim iPhone macht, ist es ja auch so, dass dann dieser Balken immer wieder weiterläuft. Und da kann man dann nämlich viel besser die Graphen vergleichen.“ (W3-05, Pos. 60)

5 Diskussion der Ergebnisse

Die Daten zeigen ein differenziertes Bild hinsichtlich der Wahrnehmung der Studierenden zum KI-basierten Feedback mit NOVA. So gibt es einerseits Aspekte, die kritisch betrachtet werden, v.a. was die Interpretation der Daten und die Verständlichkeit des KI-Tools anbelangt. Andererseits zeigt sich auch, dass die Studierenden der neuen Möglichkeit, KI in den Feedbackprozess zu integrieren, grundsätzlich positiv gegenüberstehen. Besonders die Kombination aus NOVA-Video und Datenblatt hat sich bewährt und kommt bei den Studierenden gut an. Gleichzeitig äußerten sie den nachvollziehbaren Wunsch nach konkreten Handlungsempfehlungen. Dass dies bisher nicht gelingt, hat zwei Gründe: Zum einen nimmt das KI-Tool NOVA generell keine Wertung vor. Zum anderen liefert es aktuell keine Informationen zum verbalen Ausdruck der Studierenden, der aber bei der Bewertung der Gespräche eine wichtige Rolle spielt.

6 Ausblick

Aktuell werden die 24 Videos mit simulierten Beratungsgesprächen von Expert*innen am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik mithilfe eines Ratingbogens bewertet, um diese Einschätzungen mit den KI-Daten abzugleichen. Ziel ist es, darauf basierend konkrete Handlungsempfehlungen für Studierende zu entwickeln. Erste Versuche dazu wurden bereits vorgenommen. Einige Merkmale hängen dabei anscheinend mit der Gesprächsgüte zusammen, die aktuell über die Bewertungen der Gespräche durch die Dozierenden (Expert*innen-Rating) definiert ist. Es deutet sich beispielsweise an, dass das Zeigen von Ärger eher negativ bewertet wird. Hierzu folgen weitere Analysen.

Ein weiteres Ziel des Projektes ist es, das KI-Tool NOVA so zu verbessern, dass es selbst Bewertungen durchführen kann. Zudem dient der entwickelte Leitfaden für die Annotation des verbalen Ausdrucks dazu, KI-Sprachmodelle zu evaluieren und zu trainieren. Langfristig soll dies ermöglichen, dass NOVA auch ein KI-basiertes Feedback zum verbalen Ausdruck generieren kann.

Literatur

- Benien, Karl (2003): Schwierige Gespräche führen: Modelle für Beratungs-, Kritik- und Konfliktgespräche im Berufsalltag. Hamburg, Berlin: Rowohlt.
- Bridgeman, James; Giraldez-Hayes, Andrea (2024): Using artificial intelligence-enhanced video feedback for reflective practice in coach development: benefits and potential drawbacks. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 17. Jg., Heft 1, 32–49.
- Cook, David A. (2014): How much evidence does it take? A cumulative meta-analysis of outcomes of simulation-based education. *Medical education*, 48. Jg., Heft 8, 750–760.
- Dresing, Thorsten; Pehl, Thorsten (2011): Praxisbuch Transkription. Regelsysteme, Software und praktische Anleitungen für qualitative ForscherInnen. Marburg: Eigenverlag.
- Gartmeier, Martin (2018): Gespräche zwischen Lehrpersonen und Eltern. Herausforderungen und Strategien der Förderung kommunikativer Kompetenz. Münster: Springer VS.
- Gerich, Mara; Trittel, Monika & Schmitz, Bernhard (2012): Förderung der Beratungskompetenz von Lehrkräften durch Training, Feedback und Reflexion. Methoden handlungsorientierter Intervention und Evaluation. In: Kobarg, M. et al. (Hrsg.) (2012): Lehrerprofessionalisierung wissenschaftlich begleiten. Strategien und Methoden. Münster u.a.: Waxmann, 61–68.
- Gerich, Mara; Bruder, Simone; Hertel, Silke; Trittel, Monika & Schmitz, Bernhard (2015): What skills and abilities are essential for counseling on learning difficulties and learning strategies? Modeling teachers' counseling competence in parent-teacher talks measured by means of a scenario test. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 47. Jg., Heft 2, 62–71.
- Gerich, Mara (2016): Teachers' counseling competence in parent-teacher talks: Modeling, intervention, behavior based assessment. Wiesbaden: Springer.
- Grossmann, Pam (2018): Core practices in teacher education. Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press.
- Glikson, Ella; Woolley, Anita Williams (2020): Human Trust in Artificial Intelligence: Review of Empirical Research. *Academy of Management Annals*, 14. Jg., Heft 2, 627–660.
- Helfferich, Cornelia (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden.
- Helfferich, Cornelia (2022): Leitfaden- und Experteninterviews. In: Baur, N. & Blasius, J. (Hrsg.) (2022): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer, 875–892.
- Hertel, Silke (2009): Beratungskompetenz von Lehrern. Kompetenzdiagnostik, Kompetenzförderung, Kompetenzmodellierung. Münster u.a.: Waxmann.
- Ilgen, Daniel Russel; Fisher, Cynthia Diane & Taylor, Mary Susan (1979): Consequences of Individual Feedback on Behavior in Organizations. *Journal of Applied Psychology*, 64. Jg., Heft 4, 349–371.
- Kuckartz, Udo; Rädiker, Stefan (2020): Fokussierte Interviewanalyse mit MAXQDA. Schritt für Schritt. Wiesbaden, Heidelberg: Springer VS (Lehrbuch).
- Lane, Claire; Hood, Kerenza & Rollnick, Stephen (2008): Teaching motivational interviewing: using role play is as effective as using simulated patients. *Medical Education*, 42. Jg., Heft 6, 637–644.
- Lane, Claire; Rollnick, Stephen (2007): The use of simulated patients and role-play in communication skills training: A review of the literature to August 2005. *Patient Education and Counseling*, 67. Jg., Heft 1, 13–20.
- Jihyun, Lee; Hyungsik, Kim; Kwan, Hoon Kim; Daeun, Jung; Tansiha, Jowsey & Craig S Webster (2020): Effective virtual patient simulators for medical communication training: A systematic review. *Medical education*, 54. Jg., Heft 9, 786–795.

- Radford, Alec; Kim, Jong Wook; Xu, Tao; Brockman, Greg; McLeavey, Christine & Sutskever, Ilya (2023): Robust Speech Recognition via Large-Scale Weak Supervision. Proceedings of the 40th International Conference on Machine Learning, 202. Jg., 28492-28518.
- Ryan, Padhraig; Luz, Saturnino; Albert, Pierre; Vogel, Carl; Normand, Charles & Elwyn, Glyn (2019): Using artificial intelligence to assess clinicians' communication skills. British medicine journal, 364. Jg., Heft 161.
- Schiller, Dominik; Hallmen, Tobias; Don, Dakshitha Withanage; André, Elisabeth & Baur, Tobias (2024): DISCOVER: A Data-driven Interactive System for Comprehensive Observation, Visualization, and ExploRation of Human Behaviour. arXiv preprint arXiv:2407.13408.

Autor*innen

Gietl, Kathrin, Dr., Akademische Rätin
an der Universität Augsburg

Hillesheim, Karoline, Prof. Dr. habil. Dr. h.c.,
Akademische Rätin an der Universität Augsburg,
ORCID: 0000-0003-0144-0166

Bauermann, Moritz, Wissenschaftlicher Mitarbeiter
an der Universität Augsburg,
ORCID: 0009-0000-5786-0149

Hallmen, Tobias, Wissenschaftlicher Mitarbeiter
an der Universität Augsburg,
ORCID: 0009-0005-6450-5694

Hartinger, Andreas, Prof. Dr.,
Professor für Grundschulpädagogik und -didaktik
an der Universität Augsburg,
ORCID: 0000-0003-1246-9263

*Christian Gößinger, Vanessa Henke,
Ulrike Beate Müller, Agnes Pfrang, Lisa Sauer,
Anja Seifert und Michaela Vogt*

Gestaltung von internationalen Begegnungen als Bezugsquellen für die Professionsentwicklung von Studierenden im Grundschullehramt

Abstract

Bei der Gestaltung von Internationalisierungsmaßnahmen im Grundschullehramtsstudium, wie z. B. Auslandspraktika, Auslandsstudium oder Internationalisierung@home, gilt es, einige Hindernisse zu überwinden. Im Artikel werden Herausforderungen genannt und mögliche Lösungswege für die Integration einer internationalen Perspektive in das Grundschullehramtsstudium beispielhaft anhand von einzelnen Bundesländern und Standorten beschrieben.

Schlüsselwörter: Internationalisierung der Lehrkräftebildung, Studienordnung, Auslandspraktika, Auslandsstudium, Internationalisierung@home

1 Herausforderungen bei der Internationalisierung

Die Internationalisierung der Grundschullehramtsausbildung als Anpassung an gesellschaftliche Entwicklungen und Herausforderungen ist in Deutschland bildungs- und hochschulpolitisch kein neues Thema. So lassen sich bereits seit den 1970er Jahren im Zusammenhang mit (Arbeits-)Migrationsbewegungen Forderungen sowie Bestrebungen ausmachen, die Grundschuldidaktik dahingehend zu erweitern, Perspektiven jenseits des nationalen Kontextes aufzugreifen (vgl. z. B. KMK 1981; Krüger-Potratz 2001; Schmidtke 2006). In der Folge sind zwar an einzelnen Hochschulstandorten punktuell Angebote entstanden und wurden teilweise sogar curricular verankert, jedoch fand eine flächendeckende oder obligatorische Implementierung internationaler Pers-

pektiven nicht statt (vgl. ebd.; Kämper-van den Boogaart 2019). Auch die seit den späten 1990er Jahren im Zuge der Globalisierung zunehmende Internationalisierung in der grundschulpädagogischen und grundschuldidaktischen Forschung führte bisher nicht dazu, dass internationale Perspektiven auch in der Grundschullehramtsausbildung systematischer und stärker strukturell verankert wurden (vgl. z.B. Knight 2005; Maschke & Grothus 2013; Kricke & Kürten 2015; Falkenhagen, Grimm & Volkmann 2018).

Internationalisierung wird in diesem Text als Programmatik verstanden, Studierenden durch den Austausch und die Begegnung mit Studierenden, Dozent*innen und Lehrkräften aus dem Ausland Einblicke in ein anderes Schulsystem zu ermöglichen, um die eigenen vorwiegend national geprägten Schulerfahrungen sowie Eindrücke aus dem Studium und aus studienbegleitenden Praktika kritisch reflektieren zu können (vgl. Müller et al. 2024).

Grundsätzlich stellt sich im Artikel die Frage, wie umfangreich und in welchen Formaten Internationalisierung überhaupt stattfinden kann, wenn auch aktuell die Rahmenbedingungen für Internationalisierungsangebote im Grundschullehramtsstudium noch nicht gegeben sind. Insofern handelt es sich um komplexe und vielschichtige Herausforderungen, denen sich eine Special Interest Group (SIG) unter dem Titel „*Internationalisierung als Thema der Hochschuldidaktik in der Grundschulpädagogik 2.0 – Herausforderungen in der praktischen Umsetzung*“ auf der Kommissionstagung der DGfE im Jahr 2024 widmete. Als Ergebnis dieses Austauschprozesses werden in diesem Text Umsetzungshindernisse, aktuelle lokale Lösungsansätze und in die Zukunft gedachte, ideale Möglichkeiten der Umsetzung von Internationalisierungsangeboten im Überblick dargestellt.

2 Strukturelle Vorgaben

Im Folgenden werden solche Herausforderungen fokussiert, die vornehmlich auf struktureller Ebene sowohl innerhalb der jeweiligen Hochschule als auch über die einzelnen Institutionen hinaus bestehen. Keine Berücksichtigung findet dabei die Problematik verschiedener Studienstrukturen und -abschlüsse des Grundschullehramtsstudiums, die durch bundeslandspezifische Regelungen in Deutschland weiterhin besteht (vgl. DAAD 2023).

2.1 Herausforderungen

Die meist unzureichende Verankerung von Internationalisierung in *inneruniversitären Strukturen* und damit auch innerhalb der Curricula grundschullehramtsbezogener Studiengänge stellt eine der größten strukturellen Heraus-

forderungen dar (vgl. Baedorf 2015; Kämper-van den Boogaart 2018). Dazu gehören insbesondere:

- die Integration internationaler Perspektiven in bestehende Lehrveranstaltungen,
- der Aufbau von Modulen, die explizit auf internationale Bildungsansätze sowie internationale Kompatibilität abzielen,
- die Bereitstellung ausreichender personeller Kapazitäten und z.B. technischer Ressourcen zur Betreuung von Studierenden, die Auslandsaufenthalte planen oder absolvieren.

Zudem werden *externe Kooperationen* im Sinne der Zusammenarbeit mit internationalen Partnerinstitutionen durch administrative und finanzielle Hürden erschwert (vgl. u. a. DAAD 2023). Dazu zählen:

- Schwierigkeiten bei der Anerkennung von Studienleistungen,
- unterschiedliche Semesterzeiten und Curricula, die eine reibungslose Integration erschweren,
- begrenzte finanzielle Unterstützung für sog. *short mobility* Austauschprogramme.

2.2 Aktuelle lokale Lösungsansätze

Auf der Ebene der inneruniversitären Strukturen zeigt sich insgesamt, dass Internationalisierung im Studium für das Lehramt an Grundschulen – insbesondere im Bereich der Grundschulpädagogik – in einzelnen Studienordnungen oder Kerncurricula (z.B. Lehramtsprüfungsordnung I Bayern (ByStMuK 2021) und Lehrkräftebildungsgesetz Hessen) bislang nur punktuell inhaltlich benannt, jedoch nicht strukturell so verankert ist, dass alle Studierenden verpflichtend an international ausgerichteten Seminarprogrammen teilnehmen.

Diese strukturellen Defizite versucht die *Universität Erfurt* dadurch auszugleichen, internationale Inhalte vor allem in einzelnen Wahlmodulen und durch Gastvorträge zu integrieren. Es bestehen Kooperationen mit Partneruniversitäten, die Studierenden die Möglichkeit bieten, sowohl Teile ihres Studiums im Ausland zu absolvieren als auch im Rahmen von Internationalisierung@home digitale Veranstaltungen mit internationaler Beteiligung zu besuchen. Das International Office und die Erfurt School of Education arbeiten zusammen, damit es für Lehramtsstudierende, die im Ausland ein Praktikum oder ein Auslandssemester an einer der Partneruniversitäten absolvieren möchten, konkrete Ansprechpersonen gibt. Im Master of Education Grundschule können die Studierenden ihr „Komplexes Schulpraktikum“ zudem an einer Schule im Ausland absolvieren.

Ähnlich verhält es sich an der *TU Dortmund*. Auch hier liegt eine strukturelle Verankerung internationaler Inhalte bzw. internationaler Mobilität für Grundschullehramtsstudierende (mit Ausnahme des Faches Englisch) nicht vor. Studierende können einzelne Praktika, wie z.B. das Eignungs- und Orientierungspraktikum, im Ausland absolvieren und werden dabei durch das sog. DoKoll (Dortmunder Kompetenzzentrum für Lehrkräftebildung und Lehr-/Lernforschung) unterstützt. Internationale Inhalte werden auch in Dortmund zumeist durch Gastvorträge und/oder die Einbettung von spezifischen Konzepten oder Themen in die Lehre eingebracht. Hierzu zählen z.B. die Betrachtung unterschiedlicher Unterrichtspraktiken im europäischen Raum oder globaler Zusammenhänge im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung.

An der *Justus-Liebig-Universität (JLU) Gießen* kann seit dem Wintersemester 2023/24 ein Praxissemester an einer Deutschen Schule im Ausland absolviert werden – befördert durch die Einführung eines neuen Lehrkräftebildungsgesetzes. Zudem gibt es durch die enge Vernetzung von Strukturen des Akademischen Auslandsamtes mit dem Zentrum für Lehrkräftebildung konkrete Ansprechpersonen für Lehramtsstudierende, die ein Praktikum im Ausland oder ein Auslandssemester an einer der Partneruniversitäten absolvieren möchten.

An der *Universität Regensburg* wurde die Internationalisierung im Aufbaumodul Grundschulpädagogik als einer der Inhaltsbereiche aufgenommen. Mit jährlich mindestens zwei Exkursionen ins Ausland, die jeweils durch eine Seminarveranstaltung theoretisch vor- und nachbereitet werden, und einem in jedem Semester angebotenen Seminar in englischer Sprache zum internationalen Schulsystemvergleich gelingt es, die internationale Perspektive in den laufenden Lehrbetrieb einzubinden. Können sich Studierende nicht eigenständig einen Praktikumsplatz im Ausland für das zusätzliche studienbegleitende Praktikum (ZSP) organisieren, so können sie auf Partnerschulen des Lehrstuhls für allgemeine Grundschulpädagogik sowie auf solche, die durch das International Office (IO) vermittelt werden, zurückgreifen. Bereits 1999 wurde am Lehrstuhl für allgemeine Grundschulpädagogik der Schwerpunkt Internationalisierung an eine Akademische Ratsstelle gekoppelt. Ebenfalls wurde mittlerweile im IO eine volle Verwaltungsstelle zur Beratung und Unterstützung der Lehramtsstudierenden für die Bereiche Auslandsstudium und -praktikum inklusive der Bewerbung für Stipendien verstetigt.

Um externe Kooperationen trotz erschwarter Rahmenbedingungen möglichst effektiv auf- und auszubauen, unterhält die *Universität Erfurt* bilaterale Abkommen mit Partnerhochschulen im europäischen Raum (z.B. im Rahmen von Erasmus+) und außerhalb Europas. Diese Abkommen erleichtern den Aus-

tausch von Studierenden und Lehrenden. Mitarbeitende des IO unterstützen Studierende und Lehrende bei der Planung und Organisation und bieten Informationsveranstaltungen an, um über Möglichkeiten und Herausforderungen von Auslandsaufenthalten zu informieren. Zusätzlich ist die Internationalisierung – insbesondere der Lehramtsausbildung – in einem Strategiepapier als richtungsweisende Querschnittsaufgabe der Universität verankert (Universität Erfurt 2024: 3ff.).

Auch die *TU Dortmund* kooperiert mit verschiedenen Partnerhochschulen im europäischen Raum, insbesondere im Rahmen von Erasmus+. Durch das Programm haben Lehramtsstudierende u. a. die Möglichkeit, ein Auslandspraktikum in Europa zu absolvieren oder im europäischen Ausland zu studieren. Einen wichtigen Bestandteil der Studierendenmobilität (insgesamt) an der TU Dortmund bildet die Mitgliedschaft dieser im „International Student Exchange Program (ISEP)“. Es ermöglicht Studierenden, an einem fächerübergreifenden Überseaustauschangebot in Nord- und Südamerika, Asien oder Afrika teilzunehmen.

An der *JLU Gießen* ist die Förderung von interkulturellem Austausch und Völkerverständigung als übergeordnetes Ziel über ein Strategiepapier verankert und expliziert einen qualitätsorientierten, nachhaltigen Ausbau eines internationalen Netzwerks (Justus-Liebig-Universität Gießen 2016: 8). Strategische Partnerschaften werden zu Universitäten in Australien, Europa, Lateinamerika, Afrika, in den USA und zu Hochschulen in Asien gepflegt sowie weiterentwickelt (ebd.: 11). Über das Akademische Auslandsamt wird seit 2021 das Virtual International Programme der JLÜ koordiniert, welches Online-Kurse für internationale Studierende der Partneruniversitäten anbietet (Justus-Liebig-Universität Gießen o.J.).

In ihrer Internationalisierungsstrategie für die Jahre 2023 bis 2027 geht die *Universität Regensburg* auf die Limitationen und Herausforderungen der Internationalisierung gerade angesichts der in Bayern mit Staatsexamen abschließenden Lehramtsstudiengänge explizit ein. Ebenso verweist sie jedoch auf die erfolgreiche Umsetzung des Projektes EXITE2 (Experiencing International Teacher Education) durch das IO, was zu einer intensivierten „Unterstützung und Anregung zu mehr Mobilität bei Lehramtsstudierenden“ (Universität Regensburg 2023: 30) geführt hat. Ebenfalls wurden durch das IO Programme, wie z.B. QS MoveON an der UR implementiert oder Vorgänge zur Anerkennung von Studienleistungen aus dem Ausland im Formular-Management-System (FMS) der UR eingebunden. Derartige Maßnahmen erhöhen die Transparenz im Anerkennungsprozess und verschlanken die Verwaltungsvorgänge.

2.3 Ausblick: Ideale Lösungswege

Auf der Ebene *inneruniversitärer Strukturen* wäre eine systematische Verankerung internationaler Angebote in die Pflichtmodule und in die Prüfungsordnungen der Studiengänge wünschenswert, um hierdurch personelle und materielle Bedarfe zu begründen. Ziel sollte es sein, möglichst allen Studierenden internationale Erfahrungen zu ermöglichen. Denkbar wäre hier ein „Internationalisierungsteam“ aus Mitgliedern des Akademischen Auslandsamtes/IO und der an der Grundschullehramtsausbildung beteiligten Fächer, das als Schnittstelle zwischen Fakultäten, Partneruniversitäten und Studierenden fungiert. Für eine gelingende Umsetzung sind an den einzelnen Universitätsstandorten jeweils Inhaber*innen von Dauerstellen mit diesen Aufgaben zu betrauen, damit sie für eine Verfestigung der Internationalisierung im Grundschullehramt sorgen können. Berücksichtigt werden sollten hierbei Personen, die selbst in der international ausgerichteten Grundschullehrer*innenbildung tätig sind. Langfristig sollte ein verpflichtendes Modul mit geeigneten Modulverantwortlichen eingeführt werden, das internationale Bildungsansätze und -perspektiven beinhaltet.

Hinsichtlich *externer Kooperationen* wären eine Intensivierung und Diversifizierung der Partnerschaften auch außerhalb Europas erstrebenswert. Hierbei sollten klare Prozesse für die Anerkennung von Studienleistungen geschaffen und unterstützt werden. Etliche Universitäten und Hochschulen gehen bereits den Weg, speziell für Austauschstudierende im Lehramt geeignete und abgestimmte Programme in englischer Sprache anzubieten. Diese Programme umfassen aufeinander abgestimmte Seminare und Übungen zu grundlegenden Inhalten des Lehramtsstudiums, wie Fragen nach Unterrichtsqualität, Unterrichtsgestaltung, Lehrer*innenpersönlichkeit, zu Methoden oder zur allgemeinen Didaktik. Auch sollten hier schulpraktische Veranstaltungen eingebunden werden. Zusätzlich sollten Finanzierungsmodelle auch für kürzere Auslandsaufenthalte ausgebaut werden, um möglichst allen Studierenden Erfahrungen im internationalen Umfeld zu ermöglichen.

3 Kommunikationsprozesse

Während der Vorbereitung, Durchführung wie auch im Nachgang von Internationalisierungsaktivitäten sind gelingende Kommunikationsprozesse zwischen allen Beteiligten grundlegend erforderlich. Dies betrifft sowohl die inneruniversitäre Abstimmung als auch die gelingende Kommunikation mit externen Kooperationspartnern.

3.1 Herausforderungen

Im Kontext der Internationalisierung ergeben sich zahlreiche Kommunikationshürden. Die wichtigsten Herausforderungen sind:

- Sprachbarrieren zwischen Studierenden, Lehrenden und internationalen Partnern,
- Zeitverschiebungen, die die Organisation von Online-Meetings und Abstimmungen erschweren,
- technische Schwierigkeiten bei der Nutzung digitaler Kommunikationsplattformen,
- mangelhafter Informationsfluss über Angebote im Rahmen der Internationalisierung für Studierende.

3.2 Aktuelle lokale Lösungsansätze

Die Universitäten in Erfurt, Dortmund, Gießen und Regensburg setzen in weitgehender Übereinstimmung miteinander generell auf digitale Kommunikationsmittel wie E-Mail, Videokonferenzen und Plattformen wie Moodle, um die internationale Zusammenarbeit zu erleichtern. Sprachkurse und interkulturelle Trainings werden für Studierende und Mitarbeitende angeboten, um Sprachbarrieren abzubauen. Für den Umgang mit Zeitverschiebungen gibt es flexible Arbeitszeiten und asynchrone Formate, wie den Austausch von aufgezeichneten Vorträgen oder schriftlichen Dokumenten.

Bezogen auf die Verbreitung von Informationen zu einer internationalen Ausrichtung des Lehramtsstudiums nutzt das Referat Internationales an der TU Dortmund verschiedene Informationswege und -kanäle, wie einen Moodlekurs für Auslandspraktika, Videos, Flyer, Aushänge oder Informationsveranstaltungen, um Lehramtsstudierende auf verschiedenste Möglichkeiten der Internationalisierung des Studiums aufmerksam zu machen. Ähnliche Informationskanäle nutzen die Universitäten in Erfurt und Gießen, an der JLU Gießen basierend auf den Plattformen Stud.IP und ILIAS.

Eine Eingangsvoraussetzung für das Lehramt an Grundschulen in Bayern und damit auch an der Universität Regensburg ist das Sprachniveau B2 in Englisch (BayStMuK 2022), was die Studierenden grundsätzlich befähigen sollte, mit internationalen Partnern in einen verständigen Austausch treten zu können. Zudem bietet die Universität Regensburg durch das Zentrum für Sprache und Kommunikation eine studienbegleitende Fremdsprachenbildung in über 20 Sprachen an, auch, damit sich Studierende gezielt auf den Auslandsaufenthalt vorbereiten können. Bereits beim Studieninformationstag und bei den Einführungstagen für das Lehramt sowie durch weitere Informationsveranstaltungen des IO im weiteren Studienverlauf werden die Studierenden an der

Universität Regensburg über die Möglichkeiten des Auslandsstudiums oder zu Praktika im Ausland informiert. Auch der Lehrstuhl für allgemeine Grundschulpädagogik führt jedes Semester eine Informationsveranstaltung durch, bei der auch Studierende über ihre bereits gesammelten Auslandserfahrungen berichten und für Fragen zur Verfügung stehen.

3.3 Ausblick: Ideale Lösungswege

Wünschenswert wäre an deutschen Hochschulen die Etablierung zentraler Kommunikationssysteme, die alle relevanten Akteure in übersichtlicher Form miteinander verbinden – ähnlich der Erasmus+ Plattform eTwinning für Schulen und Kitas in Europa. Tools mit automatischer Übersetzungsfunktion könnten Sprachbarrieren reduzieren und spezifische Trainingsprogramme zur digitalen und interkulturellen Kommunikation den Austausch zwischen allen Beteiligten – inklusive der Verwaltung – weiter verbessern. Zusätzlich sollten kooperationsspezifische Zeitfenster kommuniziert werden, die die Zeitzonen der involvierten Länder berücksichtigen.

Um einen adäquaten Kommunikationsfluss zu ermöglichen, sollten gezielte Informationskampagnen hochschulweit von Studienbeginn an etabliert und in der Studienberatung immer wieder auf Möglichkeiten, Programme und die Benefits eines Auslandsaufenthaltes hingewiesen werden.

4 Begleitung und Reflexion von Auslandsaufenthalten

Wenn Studierende ein Praktikum im Ausland absolvieren und dieses als Pflichtpraktikum im Rahmen der Studienordnung anrechnen lassen wollen, stehen die Verantwortlichen für die verbindliche Begleitveranstaltung vor der Herausforderung, die Seminarsitzungen entsprechend anzupassen und die Reflexion des im Schulalltag im Ausland Erlebten zu ermöglichen. Die Problematik der Zeitverschiebung wurde bereits im Punkt 3 benannt. Es ergeben sich aber weitere Hürden, die im Folgenden ausdifferenziert werden.

4.1 Herausforderungen

Die Begleitung und Reflexion von Auslandsaufenthalten gestalten sich als besonders schwierig, insbesondere dann, wenn diese als Pflichtpraktikum im Rahmen der Studienordnung angerechnet werden sollen. Folgende Aspekte sind problematisch:

- die Organisation von Begleitveranstaltungen bei weltweit verstreut befindlichen Studierenden,

- die intensive Reflexion der Erfahrungen, die im Schulalltag im Ausland gemacht wurden, unter Berücksichtigung der unterschiedlichen schulischen und kulturellen Kontexten,
- technische und organisatorische Hürden wie Zeitverschiebungen (siehe Punkt 3), die die Teilnahme an synchronen Veranstaltungen erschweren,
- der fehlende direkte Austausch zwischen den Teilnehmenden, wie er bei lokalen Praktika möglich ist.

4.2 Aktuelle lokale Lösungsansätze

Derzeit werden an den *Universitäten in Erfurt, Gießen und Dortmund* Reflexionen von Auslandspraktika über asynchrone Formate wie schriftliche Berichte und digitale Foren organisiert. Einige Begleitveranstaltungen an der *Universität Erfurt* finden online statt, wobei auf flexible Zeitslots geachtet wird, um Zeitverschiebungen zu berücksichtigen. Zudem werden Reflexionsgespräche mit Betreuenden angeboten, die individuell oder in Kleingruppen durchgeführt werden. An der *TU Dortmund* werden Grundschullehramtsstudierende bei der Absolvierung von Auslandspraktika durch spezifische Seminarangebote unterstützt, die die Internationalisierung in der Lehrer*innenbildung aufgreifen.

Das vom Lehrstuhl für allgemeine Grundschulpädagogik an der *Universität Regensburg* betreute, einmal wöchentlich stattfindende ZSP kann bei einem Auslandsaufenthalt als Blockpraktikum absolviert werden. Dabei findet die verpflichtende Begleitveranstaltung als Blockveranstaltung statt, mit Betreuung vor und Reflexion nach dem Auslandsaufenthalt. Während des Praktikums besteht zudem die Möglichkeit, mit der betreuenden Hochschullehrkraft per Mail oder Zoom in Kontakt zu treten.

4.3 Ausblick: Ideale Lösungswege

Wünschenswert wäre die Entwicklung einer digitalen Plattform, die speziell auf die Bedürfnisse von Studierenden im Auslandspraktikum zugeschnitten ist. Diese sollte interaktive Reflexionsmethoden wie Videotagebücher oder Online-Workshops sowie asynchrone und synchrone Kommunikations- und Reflexionsoptionen bereitstellen, die sowohl individuelle als auch gruppenbasierte Ansätze unterstützen. Sie könnte zudem im Sinne einer zentralen Datenbank Best-Practice-Beispiele und Erfahrungsberichte früherer Teilnehmender sammeln und langfristig als Grundlage für ein Mentor*innenprogramm genutzt werden, bei dem ehemalige Teilnehmende aktuelle Studierende bei der Reflexion und Verarbeitung ihrer Erfahrungen unterstützen. Darüber hinaus wären automatisierte Tools zur Terminfindung, die verschiedene Zeitzonen berücksichtigen, wünschenswert.

5 Fazit

Internationalisierung der Grundschullehramtsausbildung bietet eine wertvolle Möglichkeit, zukünftige Lehrkräfte für globale Herausforderungen und interkulturelle Kontexte zu sensibilisieren. Der vorliegende Beitrag zeigt jedoch, dass ihre Umsetzung noch immer vor erheblichen strukturellen und organisatorischen, hier v. a. kommunikationsbezogenen Herausforderungen steht. Dazu zählen die mangelnde curriculare Verankerung internationaler Inhalte, begrenzte personelle, finanzielle und technische Ressourcen sowie administrative Hürden bei Kooperationen mit Partnerinstitutionen.

Trotz dieser Hindernisse wurden an verschiedenen Hochschulstandorten innovative Ansätze wie Exkursions- oder digitale Austauschformate entwickelt, die als Best-Practice-Beispiele dienen können. Allerdings sind diese Angebote meist auf freiwilliger Basis und nicht flächendeckend verfügbar. Erstrebenswert ist deshalb darüber hinaus die systematische Integration internationaler Perspektiven in die Grundschullehramtsausbildung, u. a. über Pflichtmodule, den Aufbau nachhaltiger Partnerschaften sowie den Ausbau finanzieller Unterstützung und technischer Infrastrukturen. Auch adäquat gestaltete digitale Plattformen und Mentoring-Programme könnten den Austausch und die Reflexion von Auslandsaufenthalten unterstützen.

Langfristig erfordert eine erfolgreiche Internationalisierung in der Grundschullehramtsausbildung eine engere Verzahnung zwischen Hochschulpolitik, curricularen Vorgaben und praktischen Umsetzungsmöglichkeiten, um möglichst vielen Studierenden diese wertvollen Erfahrungen zugänglich zu machen.

Literatur

- Baedorf, Dominik (2015): Empirische Befunde zur Internationalisierung der LehrerInnenbildung
Effekte internationaler Mobilität und dessen Beitrag zur LehrerInnenprofessionalisierung. In:
Kricke, M. & Kürten, L. (Hrsg.) (2015): Internationalisierung der LehrerInnenbildung. Münster/
New York: Waxmann, 32-56.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (BayStMuK) (2021): Ausgestaltung der
inhaltlichen Prüfungsanforderungen für die Erste Staatsprüfung nach Kapitel II der Lehramts-
prüfung I zu den einzelnen Fächern (Kerncurricula), <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayVwV159082-NN3> [letzter Zugriff am 23.01.2025].
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (BayStMuK) (2022): Ordnung der Ersten
Prüfung für ein Lehramt an öffentlichen Schulen (Lehramtsprüfungsordnung I – LPO I), https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayLPO_I [letzter Zugriff am 23.01.2025].
- DAAD (2023): Arbeitspapier Merkmale und Bedingungsfaktoren von Auslandsaufenthalten im
Lehramtsstudium, <https://www.daad.de/de/der-daad/was-wir-tun/fortbildung-expertise-und-beratung/analysen-studien/daad-arbeitspapiere-und-blickpunkte/#Juni2023> [letzter Zu-
griff am 14.01.2025].

- Falkenhagen, Charlott; Grimm, Nancy & Volkmann, Laurenz (2018): Internationalisierung des Lehramtsstudiums. In: dies. (Hrsg.) (2018): Internationalisierung des Lehramtsstudiums. Modelle, Konzepte, Erfahrungen. Paderborn: Brill/ Schöningh, 1-14.
- Justus-Liebig-Universität Gießen (o. J.): Virtual International Programme of JLU, <https://www.uni-giessen.de/de/internationales/vip> [letzter Zugriff am 14.01.2025].
- Justus-Liebig-Universität Gießen (2016): Fortschritt durch Internationalisierung. JLU International 2016-2026, <https://www.uni-giessen.de/internationales/intstrat/index> [letzter Zugriff am 14.01.2025].
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2018): Lehramtsausbildung. Das Elend einer pädagogischen Provinz in einer globalisierten Welt. In: Falkenhagen, C.; Grimm, N. & Volkmann, L. (Hrsg.) (2018): Internationalisierung des Lehramtsstudiums. Modelle, Konzepte, Erfahrungen. Paderborn: Brill/ Schöningh, 17-34.
- KMK (1981). „Empfehlungen zur Verbesserung der Lehrerbildung auf dem Gebiet des Ausländerunterrichts.“ (Beschluss der Kulturministerkonferenz vom 08.10.1981), http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1981/1981_10_08_Lehrerbildung_Auslaenderunterricht.pdf [letzter Zugriff am 14.01.2025].
- Knight, Jane (2005): An Internationalization Model. Responding to New Realities and Challenges. In: De Wit, H.; Jaramillo, I. C.; Gacel-Avile, J. & Knight, J. (Hrsg.) (2005): Higher Education in Latin America. The International Dimension. Washington, D.C.: The World Bank.
- Kricke, Meike; Kürten, Louisa (2015): Internationalisierung der LehrerInnenbildung. Perspektiven aus Theorie und Praxis. Münster: Waxmann.
- Krüger-Potratz, Marianne (2001): Integration und Bildung: Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung. In: Bade, K. J. (Hrsg.) (2001): Integration und Illegalität in Deutschland. Osnabrück: Rat für Migration, 31-40.
- Maschke, Katharina; Grothus, Ulrich (2013): Internationalisierung – eine Einführung. In: Deutscher Akademischer Austauschdienst (Hrsg.) (2013): Die Internationale Hochschule: Strategien anderer Länder. Bielefeld: W. Bertelsmann, 5-13. <https://doi.org/10.3278/6004334w006>.
- Müller, Ulrike Beate; Seifert, Anja; Brück-Hübner, Annika; Frey, Anne; Gößinger, Christian; Pfraun, Agnes; Renner, Günther; Sauer, Lisa & Schultheis, Klaudia (2024): Internationalisierung als Thema der Hochschuldidaktik in der Grundschulpädagogik. In: Flügel, A., Gruhn, A., Landrock, I., Lange, J., Müller-Naendorp, B., Wiesemann, J., Büker, P. & Rank, A. (Hrsg.) (2024): Grundschulforschung meets Kindheitsforschung reloaded. Jahrbuch Grundschulforschung Band 28. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 508-514.
- Schmidtke, Hans-Peter (2006): Entwicklung der pädagogischen Betrachtungsweise. Ausländerpädagogik, interkulturelle Pädagogik, Pädagogik der Vielfalt. In: Leiprecht, R.; Kerber, A. (Hrsg.) (2006): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Schwalbach: Wochenschau, 142-161.
- Universität Regensburg (2023): UR international. Internationalisierungsstrategien der Universität Regensburg 2023 – 2027, https://www.uni-regensburg.de/assets/international/de/internationalisierung/internationalisierungsstrategie_dt.pdf [letzter Zugriff am 23.01.2025].
- Universität Erfurt (2024): Internationalisierungsstrategie der Universität Erfurt, https://www.uni-erfurt.de/fileadmin/Hauptseiten/International/Internationales_Buero/Broschuere_Internationalisierungsstrategie_Universitaet_Erfurt.pdf [letzter Zugriff am 29.01.2025].

Autor*innen

Gößinger, Christian, Dr., Akademischer Rat
an der Universität Regensburg,
Lehrstuhl für allgemeine Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik,
ORCID: 0000-0003-0050-907X

Henke, Vanessa, Dr., Abgeordnete Lehrkraft
an der Technischen Universität Dortmund,
Institut für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik,
ORCID: 0000-0001-9685-5094

Müller, Ulrike Beate, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin
an der Justus-Liebig-Universität Gießen
am Institut für Kindheits- und Schulpädagogik,
ORCID: 0000-0002-0547-6900

Pfrang, Agnes, Prof. Dr.,
Professorin für Grundschulpädagogik an der Universität Erfurt,
ORCID: 0000-0002-4352-4563

Sauer, Lisa, Dr.'in,
Akademische Rätin an der Professur für Grundschulpädagogik
an der Universität Erfurt,
ORCID: 0000-0001-5217-2910

Seifert, Anja, Prof. Dr.,
Professorin für Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt
Grundschulpädagogik und Didaktik des Sachunterrichts
an der Justus-Liebig-Universität Gießen

Vogt, Michaela, Prof. Dr.,
Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Theorie
und Geschichte der inklusiven Pädagogik an der Universität Bielefeld,
ORCID: 0000-0001-5369-1720

*Saskia Liebner, Leonora Gerbeschi-Achatz,
Sophia Römer, Birte Oetjen, Victoria Wiederseiner,
Lotta Bärtlein, Petra Ackerlauer, Rebecca Baumann,
Selma Cejvan und Sabine Martschinke*

Ein systematisches Review zur Konzeptualisierung professionellen Wissens von Grundschullehrkräften – Erste Ergebnisse

Abstract

Die Grundschule als erste, gemeinsame und kindgerechte Schule verfolgt das Ziel der grundlegenden Bildung und nimmt eine zentrale Rolle in der Bildungsbiografie von Kindern ein. Gleichzeitig ist sie mit Herausforderungen wie Bildungsungleichheiten, Lehrkräftemangel sowie gestiegenen gesellschaftlichen Anforderungen konfrontiert. Zu deren Bewältigung benötigen Grundschullehrkräfte professionelle Kompetenzen. Im deutschsprachigen Raum hat sich zur Beschreibung professioneller Kompetenzen von Lehrkräften insbesondere das COACTIV-Modell etabliert. Es fehlen jedoch systematisierende professionstheoretische Darstellungen unter Berücksichtigung der Grundschulspezifika. Das Projekt 'Professionelle Kompetenzen in der Grundschule' (Profi-G) widmet sich der Frage, wie das Professionswissen von (angehenden) Grundschullehrkräften in wissenschaftlichen Publikationen konzeptualisiert wird. Basierend auf einem systematischen Review gemäß den PRISMA-Richtlinien wurden 7.361 Publikationen identifiziert, von denen nach einem mehrstufigen Screeningverfahren 125 für die Analyse berücksichtigt wurden. Die Ergebnisse zeigen, dass die theoretische Fundierung der Publikationen vorrangig auf den Modellen von COACTIV und Shulman beruht. Die Mehrzahl der Publikationen konzentrierte sich ausschließlich auf die Grundschule sowie auf das Berufsfeld, während das Referendariat kaum Gegenstand ist. Sachunterricht und Mathematik stehen im Fokus, während fachübergreifende Anforderungen selten adressiert werden. Es besteht insbesondere ein Defizit an Publikationen, die die Wissensgrundlagen für den Umgang mit den gestiegenen und speziellen Anforderungen an Grundschullehrkräfte thematisieren.

Schlüsselwörter: Professionswissen, (angehende) Grundschullehrkräfte, Systematisches Review, Professionelle Kompetenzen

1 Professionelle Kompetenzen von Grundschullehrkräften

Die Grundschule als pädagogisches Handlungsfeld ist derzeit geprägt durch das ungünstige Zusammentreffen von mangelnden Bildungserfolgen (vgl. McElvany et al. 2023; Schwippert et al. 2024; Stanat et al. 2022), einer weiteren Verstärkung herkunftsbedingter Ungleichheiten (vgl. Autor*innengruppe Bildungsbericht 2024; McElvany 2024), wachsenden Problemen im sozial-emotionalen Bereich (vgl. Robert Bosch Stiftung 2022) sowie einem hohen Fach- und Lehrkräftemangel (vgl. SWK 2023). Hinzu kommen gestiegene Anforderungen an die Grundschullehrkräfte infolge gesellschaftlicher Transformationsprozesse. Beispielhaft seien hier Digitalität, Inklusion, Bildung für nachhaltige Entwicklung sowie Gefährdung der Demokratie benannt (vgl. Peperkorn et al. 2021; Rank et al. 2023).

Um allen Kindern in der Grundschule grundlegende Bildung im Sinne einer bestmöglichen Lern- und Persönlichkeitsentwicklung vor dem Hintergrund anhaltender, aber sich zeitgleich stets verändernder Anforderungen zu ermöglichen, brauchen Lehrkräfte entsprechende professionelle Kompetenzen (vgl. Rank et al. 2023). Zu deren Beschreibung und Analyse hat sich im Bereich der deutschsprachigen empirischen Bildungsforschung seit 2006 vor allem das COACTIV-Modell (vgl. Baumert & Kunter 2006) durchgesetzt. In diesem gilt wissenschaftlich fundiertes Professionswissen, unterteilt in Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, pädagogisch-psychologisches Wissen, Organisations- sowie Beratungswissen, als zentraler Baustein der professionellen Kompetenz der Lehrkräfte und trägt bedeutend zum Lernerfolg der Schüler*innen bei (vgl. SWK 2023).

Im deutschen Schulsystem kommt der Grundschule insofern eine besondere Rolle zu, da sie als erste, gemeinsame und kindgerechte Schule den Anspruch der Grundlegung von Bildung verfolgt (vgl. Schorch 2007). Unter Bezug auf das primarstufenspezifische Kompetenzprofil der KMK argumentieren Rank et al. (2023: 16), dass diese "Grundschulspezifika in ihrer zum Teil antinomischen Struktur sowie ihrer Komplexität" professionstheoretisch Berücksichtigung finden müssen. Dies gilt auch für die Kompetenzfacette des professionellen Wissens, zu dem bisher systematisierende professionstheoretische Darstellungen unter Berücksichtigung der Grundschulspezifika fehlen (vgl. Cramer & Rothland 2024; Mammes & Rotter 2022).

2 Forschungsfragen

Im Projekt ‘Professionelle Kompetenzen in der Grundschule’ (Profi-G) wird mit Blick auf das skizzierte Desiderat und der empirisch aufgezeigten Bedeutung des professionellen Wissens von Lehrkräften der Frage nachgegangen, wie das Professionswissen von (angehenden) Grundschullehrkräften in wissenschaftlichen Publikationen konzeptualisiert wird.

Im vorliegenden Beitrag werden spezifisch folgende Teilfragestellungen bearbeitet:

1. Wie lassen sich Publikationen zum Professionswissen von (angehenden) Grundschullehrkräften bezüglich Erscheinungsjahr, Schularzt, Professionalisierungsphase, Unterrichtsfach und fachübergreifenden Anforderungen quantitativ systematisieren?
2. Welche Konzeptualisierungen des Professionswissens können identifiziert werden?

3 Methode

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurde ein systematisches Review (vgl. Newman & Gough 2020) durchgeführt, um einen Überblick über den aktuellen Theorie- und Forschungsstand zu professionellem Wissen (angehender) Grundschullehrkräfte zu generieren.

Das Review wurde entlang der PRISMA-Richtlinien (vgl. Moher et al. 2009; vgl. Abb. 1) unter Berücksichtigung der untenstehenden Einschluss- und Ausschlusskriterien durchgeführt. Das Vorgehen umfasst folgende drei Schritte:

1. Identifikation: Mithilfe des booleschen Suchstrings ‘Wissen AND Profession* OR Pädagog* OR Fach* OR Fachdidakt* AND Grundschul* OR Primär* AND Lehr* OR Ref*’ wurden die Datenbanken BASE, PSYNDEX, JSTOR und FISBildung durchsucht. Nach Entfernen aller Duplikate flossen 7.361 Publikationen in den Screening-Prozess ein.
2. Screening: Das Screening der Texte erfolgte zunächst anhand des Titels und anschließend anhand des Abstracts. In einem Zwischenschritt wurden 111 Publikationen manuell ergänzt, indem Einzelbeiträge aus bereits erfassten Sammelbänden separat hinzugefügt wurden. Insgesamt verblieben 749 Beiträge zum Screening der Volltexte.
3. Einschluss: Nach Abschluss des Screening-Prozesses verblieben 125 Publikationen für die anschließende inhaltliche Analyse der Texte bezüglich des Professionswissen von Grundschullehrkräften. Dabei handelt es sich um 17 theoretische und 108 empirische Publikationen.

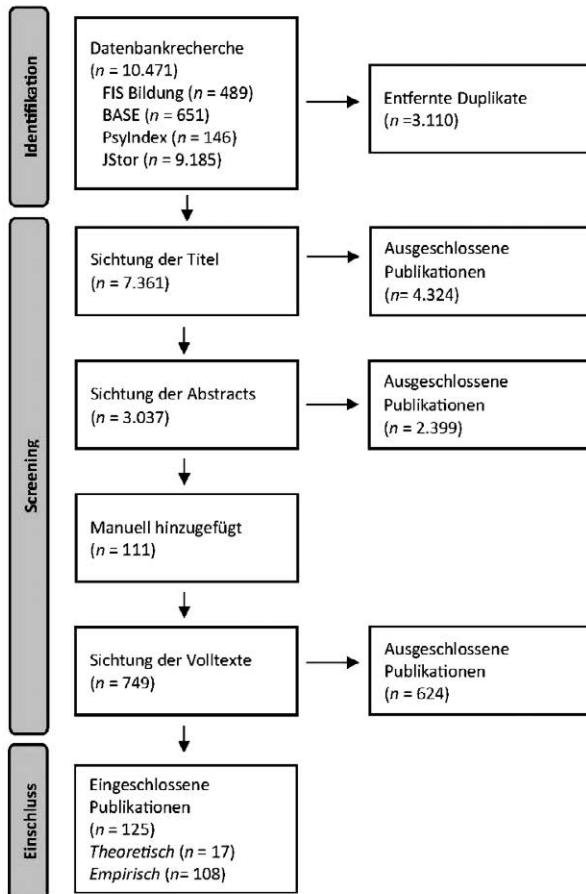


Abb. 1: PRISMA-Flussdiagramm zum Wissen (angehender) Grundschullehrkräfte.

Die Auswahl der Publikationen fand anhand folgender Einschluss- und Ausschlusskriterien statt, die während des gesamten Screeningprozesses berücksichtigt wurden:

- Die Publikation muss im Text einen expliziten Bezug zur Grundschule und zum professionellen Wissen (angehender) Grundschullehrkräfte aufweisen. Die Publikation bezieht sich auf das Studium, den Vorbereitungsdienst / das Referendariat und/oder das Berufsfeld.

- Die Publikation wurde deutschsprachig und im Zeitraum zwischen 2006 und dem Stichtag 01.04.2023 veröffentlicht, da das COACTIV-Modell (vgl. Baumert & Kunter 2006) den Ausgangspunkt des Forschungsvorhabens darstellt.

Die Analyse der 125 Publikationen fand mithilfe eines deduktiv-induktiv entwickelten Kategoriensystems (vgl. Kuckartz & Rädiker 2024) statt. Deduktiv gesetzte Hauptkategorien wurden sowohl durch induktive als auch deduktive Subkategorien ergänzt. Die Codierung erfolgte entlang folgender Hauptkategorien: Schular (1), Professionalisierungsphase (2), Unterrichtsfach (3), fachübergreifende Anforderung, (4) theoretische Grundlage (5), Wissensdimensionen (6). Innerhalb der Hauptkategorien waren bzgl. der Subkategorien Mehrfachcodierungen möglich – so kann sich eine Publikation beispielsweise auf mehr als eine Wissensdimension beziehen.

4 Ergebnisse

Die Verteilung der Anzahl der Publikationen pro Jahr (vgl. Abb. 2) zeigt, dass ab 2010 ein deutlicher Anstieg an Publikationen zu verzeichnen ist, die sich mit dem Professionswissen (angehender) Grundschullehrkräfte auseinander setzen. Das Jahr 2019 weist mit 14 Publikationen die höchste Anzahl an Publikationen auf.

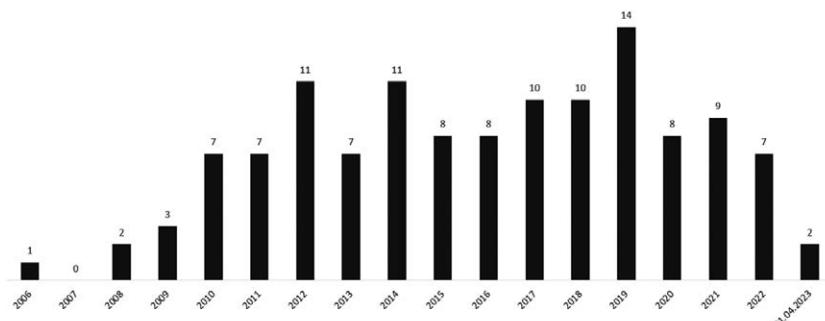


Abb. 2: Anzahl Publikationen pro Jahr.

Innerhalb der Hauptkategorie 1 *Schular* bezieht sich die Mehrheit der Publikationen zum Professionswissen (angehender) Grundschullehrkräfte ausschließlich auf die Grundschule ($n = 92$) (vgl. Tab. 1). In 26 Publikationen wird das Professionswissen schularübergreifend adressiert und lediglich sieben Publikationen beziehen sich auf den Elementar- und Primarbereich. Bezüglich

der Hauptkategorie 2 *Professionalisierungsphase* rekurrieren die Publikationen vor allem auf das Berufsfeld ($n = 79$) oder das Studium ($n = 51$), jedoch kaum auf den Vorbereitungsdienst bzw. das Referendariat ($n = 9$) (vgl. Tab. 1). In 58 Publikationen wird der Sachunterricht in der Hauptkategorie 3 *Unterrichtsfach* thematisiert. Deutlich weniger Publikationen beziehen sich auf den Mathematik- ($n = 32$) und Deutschunterricht ($n = 17$). Andere Unterrichtsfächer werden nur sehr selten adressiert (vgl. Tab. 1). Insgesamt wird unter der Hauptkategorie 4 nur in wenigen Publikationen eine *fachübergreifende Anforderung* angesprochen (vgl. Tab. 1). Am häufigsten wird Inklusion ($n = 10$) adressiert. Deutlich seltener werden beispielsweise Deutsch als Zweitsprache ($n = 4$) und Digitale Bildung ($n = 3$) im Rahmen des Professionswissens (angehender) Grundschullehrkräfte thematisiert.

Bezüglich der Konzeptualisierung des professionellen Wissens (angehender) Grundschullehrkräfte ist das COACTIV-Modell ($n = 65$) die am häufigsten genutzte *theoretische Grundlage* (Hauptkategorie 5) der Publikationen (vgl. Tab. 1). Ebenfalls häufig wird das Konzept von Shulman ($n = 51$) für das Professionswissen grundgelegt. Außerdem lassen sich in 25 Publikationen den Modellen von COACTIV und Shulman ähnliche Konzepte des Professionswissen identifizieren: TEDS-M ($n = 15$) und Bromme ($n = 14$). Elf Publikationen legen ein anderes Modell zugrunde: Nohl; Bohnsack; Mannheim; GPK-IT; Meuser & Nagel; Lindmeier; Weinert, Schrader & Helmke. Dabei handelt es sich vorrangig um Publikationen, die einen qualitativen Forschungszugang nutzen oder eine rein theoretische Publikation darstellen. Insgesamt 24 Publikationen weisen bezüglich Hauptkategorie 5 *theoretische Grundlage* keine eindeutige theoretische Konzeptualisierung des Professionswissens auf. Entsprechend der Dominanz von COACTIV und Shulman in der theoretischen Konzeptualisierung der Publikation zeigt sich auch bzgl. der *Wissensdimensionen* (Hauptkategorie 6) ein klarer Bezug zu COACTIV und Shulman (vgl. Tab. 1). Dabei liegt der Fokus auf dem fachdidaktischen Wissen ($n = 90$) und Fachwissen ($n = 75$). Deutlicher weniger Publikationen setzen sich mit dem pädagogisch-psychologischen Wissen ($n = 42$) und kaum Publikationen mit dem Beratungswissen ($n = 3$) und Organisationswissen ($n = 2$) auseinander. In lediglich fünf Publikationen zeigen sich andere Zugänge zu den Wissensdimensionen, die nicht den Kompetenzmodellen (z.B. COACTIV) entsprechen und eine andere Ebene der Wissenszugangs nutzen. Dabei wird das Professionswissen (angehender) Grundschullehrkräfte auf Basis des expliziten ($n = 2$), impliziten ($n = 4$), kollektiven ($n = 1$) und deklarativen ($n = 1$) Wissens konzeptualisiert. Auch diese Publikationen weisen vorrangig einen qualitativen Forschungszugang auf.

Tab. 1: Deskriptive Ergebnisse zum Professionswissen (angehender) Grundschullehrkräfte.

Hauptkategorien	Subkategorien
(1) Schulart	Elementar- und Primarbereich (7) ausschl. Grundschule (92)
(2) Professionalisierungsphase	Studium (51) Berufsfeld (79)
(3) Unterrichtsfach	Deutsch (17) Kunst (3) Mathematik (32) Musik (2)
(4) Fachübergreifende Anforderung	BNE (1) DaZ (4) Demokratiebildung (1) Digitale Bildung (3)
(5) Theoretische Grundlage	COACTIV (65) Shulman (51) TEDS-M (15)
(6) Wissensdimension	Fachwissen (75) Fachdid. Wissen (90) Päd.-psych. Wissen (42)

5 Diskussion

Insgesamt konnten 125 Publikationen zum professionellen Wissen von (angehenden) Grundschullehrkräften aus den Jahren 2006 bis 2023 identifiziert und in das Review eingeschlossen werden. Diese beziehen sich in ihren theoretisch-empirischen Grundlagen mehrheitlich auf die professionstheoretischen Arbeiten von Shulman, Bromme, der Arbeitsgruppe um COACTIV sowie der um TEDS-M. Nur in elf Publikationen lagen zum Wissen andere professionstheoretische Modelle zugrunde. Damit hat sich die grundlegende Differenzierung in Fachwissen, fachdidaktisches Wissen sowie pädagogisch-psychologisches Wissen auch für professionstheoretische Überlegungen für Grundschullehrkräfte durchgesetzt. Gleichzeitig bleibt dabei offen, inwiefern die Grundschulspezifika darin berücksichtigt werden.

Hinsichtlich der Unterrichtsfächer zeigt sich, vergleichbar zur Sekundarstufe (vgl. u. a. Baumert & Kunter 2006), ein Fokus auf den (naturwissenschaftlichen) Sachunterricht sowie Mathematik. Fachübergreifende Anforderungen werden

insgesamt wenig adressiert. Dahingehend besteht weiterer Forschungsbedarf, um z.B. die Frage zu beantworten, auf welches Professionswissen zur professionellen Bearbeitung der fachübergreifenden Anforderungen in der Grundschule Bezug genommen wird.

Limitierend ist anzumerken, dass trotz sorgfältiger Abwägung mithilfe des Suchstrings möglicherweise nicht alle einschlägigen Publikationen erfasst werden konnten. Dem wurde im Forschungsprozess durch die manuelle Ergänzung weiterer relevanter Publikationen begegnet. Auch das bisher durchgeführte Single-Coding ist als Limitation zu betrachten. Gleichzeitig wurde ein möglichst einheitliches Vorgehen im Screening und der ersten Auswertung durch Trainings und fortlaufende Kolloquien gewährleistet.

Zur Bearbeitung der weiterhin offenen Fragen werden die 125 identifizierten Publikationen im nächsten Projektschritt vertiefend qualitativ-inhaltsanalytisch ausgewertet. Dies wird weiterführend eine umfassende Beschreibung der jeweiligen Wissenskonzeptionen und somit auch Antworten hinsichtlich der Berücksichtigung der Grundschulspezifika sowie der fachübergreifenden Anforderungen im Professionswissen von Grundschullehrkräften erlauben. Damit kann das Projekt Profi-G einen Beitrag zur Bearbeitung des eingangs beschriebenen Forschungsdesiderats leisten.

Literatur

- Autor*innengruppe Bildungsbericht (Hrsg.) (2024): Bildung in Deutschland 2024: Ein indikatorenstützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung. Bielefeld: wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/6001820iw>
- Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9. Jg., Heft 4, 469–520.
- Cramer, Colin & Rothland, Martin (2024): Professionstheoretische Ansätze. In: Götz, M.; Hartinger, A.; Heinzel, F.; Kahlert, J.; Miller, S. & Sandfuchs, U. (Hrsg.) (2024): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 144–153.
- Kuckartz, Udo & Rädiker, Stefan (2024): Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Umsetzung mit Software und künstlicher Intelligenz. Weinheim: Beltz Juventa.
- Mammes, Ingelore & Rotter, Carolin (2022): Einleitung. In: Mammes, I. & Rotter, C. (Hrsg.) (2022): Professionalisierung von Grundschullehrkräften: Kontext, Bedingungen und Herausforderungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 7–14.
- McElvany, Nele (2024): Lehr- und Lernerfolg am Ende der Grundschule. In: Götz, M.; Hartinger, A.; Heinzel, F.; Kahlert, J.; Miller, S. & Sandfuchs, U. (Hrsg.) (2024): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 77–86.
- McElvany, Nele; Lorenz, Ramona; Frey, Andreas; Goldhammer, Frank; Schilcher, Anita & Stubbe, Tobias C. (Hrsg.) (2023): IGLU 2021: Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre. Münster: Waxmann.
- Moher, David; Liberati, Alessandro; Tetzlaff, Jennifer M. & Altman, Douglas (2009): Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. PLoS medicine, 6. Jg., Heft 7, 1–6.

- Newman, Mark & Gough, David (2020): Systematic Reviews in Educational Research: Methodology, Perspectives and Application. In: Zawacki-Richter, O.; Kerres, M.; Bedenlier, S.; Bond, M. & Buntins, K. (Hrsg.) (2020): Systematic Reviews in Educational Research. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 3-22.
- Peperkorn, Milena; Müller, Katharina & Paulus, Peter (2021): Inklusionsbezogene Anforderungen in Zusammenhang mit personalen und beruflichen Ressourcen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 24. Jg., Heft 6, 1335–1354.
- Rank, Astrid; Büker, Petra; Miller Susanne & Martschinke, Sabine (2023): Grundschullehramt zwischen Professionalität und De-Professionalisierung: Herausforderungen der Lehrkräftequalifizierung für eine hochwertige grundlegende Bildung in der Grundschule. Erziehungswissenschaft, 34. Jg., Heft 67, 11–21.
- Robert Bosch Stiftung. (2022): Das Deutsche Schulbarometer: Aktuelle Herausforderungen der Schulen aus Sicht der Lehrkräfte: Ergebnisse einer Befragung von Lehrkräften allgemeinbildender und berufsbildender Schulen durchgeführt von forsa Gesellschaft für Sozialforschung und statistische Analysen mbH, https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf/2022-09/Factsheet_Schulbarometer_2022.pdf [letzter Zugriff am 13.02.2025].
- Schorch, Günther (2007): Studienbuch Grundschulpädagogik: Die Grundschule als Bildungsinstitution und pädagogisches Handlungsfeld. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schwippert, Knut; Kasper, Daniel; Eickelmann, Birgit; Goldhammer, Frank; Köller, Olaf; Selter, Christoph & Steffensky, Mirjam (Hrsg.) (2024): TIMSS 2023: Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
- Stanat, Petra; Schipolowski, Stefan; Schneider, Rebecca; Sachse, Karoline A.; Weirich, Sebastian & Henschel, Sofie (Hrsg.) (2022): IQB-Bildungstrend 2021: Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich. Münster: Waxmann.
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (2023): Lehrkräftegewinnung und Lehrkräftebildung für einen hochwertigen Unterricht: Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz, https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2023/SWK-2023-Gutachten_Lehrkaeftebildung.pdf <https://doi.org/10.25656/01:28059> [letzter Zugriff am 13.02.2025].

Autor*innen

Liebner, Saskia, Dr.,

Akademische Rätin am Institut für Grundschulforschung
der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg,
ORCID: 0000-0002-3162-8357

Gerbeshi-Achatz, Leonora, Wissenschaftliche Mitarbeiterin
am Institut für Grundschulforschung
der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg,
ORCID: 0009-0000-9512-3297

Römer, Sophia, Wissenschaftliche Mitarbeiterin
am Institut für Grundschulforschung
der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg,
ORCID: 0009-0007-6143-9526

Oetjen, Birte, Jun.-Prof. Dr.,
Juniorprofessorin für Schulpädagogik der Primarstufe
an der Universität Leipzig,
ORCID: 0000-0003-4821-4537

Wiederseiner, Victoria, Wissenschaftliche Mitarbeiterin
am Institut für Grundschulforschung
der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg,
ORCID: 0009-0001-3187-8460

Bärtlein, Lotta, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl
für Grundschulforschung mit Schwerpunkt inklusives Lehren und Lernen
an der Universität Augsburg,
ORCID: 0009-0004-3362-0908

Ackerlauer, Petra, Wissenschaftliche Mitarbeiterin
am Institut für Grundschulforschung
der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg,
ORCID: 0000-0002-6586-9634

Baumann, Rebecca, Dr.,
Lehramtsanwärterin für den Vorbereitungsdienst an Grundschulen
am Seminar für Ausbildung und Fortbildung
der Lehrkräfte Schwäbisch Gmünd,
ORCID: 0009-0006-9070-2111

Cejvan, Selma, Wissenschaftliche Mitarbeiterin
am Institut für Grundschulforschung
der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg,
ORCID: 0009-0003-0551-7981

Martschinke, Sabine, Prof. Dr.,
Inhaberin des Lehrstuhls für Grundschulpädagogik und -didaktik
mit dem Schwerpunkt Heterogenität
der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg,
ORCID: 0000-0003-3492-6912

*Astrid Rank, Anna Lautenschlager, Iman El Abdellaoui,
Anna Widmer und Elke Inckemann*

Wie können Lehrkräfte dazu befähigt werden, einen sprachbildenden Unterricht zu gestalten, der die Denkweisen der Kinder einbezieht?

Abstract

Um sprachbildend zu unterrichten, müssen Lehrkräfte in der Lage sein, die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder zu diagnostizieren, individuellen Förderbedarf zu erkennen und entsprechende Lernumgebungen zu gestalten. Dies erfordert professionelle Kompetenz im Sinne von Baumert und Kunter (2006), also fundiertes Professionswissen, professionelle Überzeugungen, Einstellungen und Handlungskompetenz. Forschungsergebnisse zeigen, dass professionelle pädagogische Fähigkeiten entscheidend für erfolgreiche Lernprozesse und Schüler*innenleistungen sind. Im Beitrag verdeutlichen die Projekte „Eva-Prim“, „SSB!“ und „MEDIHA“, wie Lehrkräfte und Lehramtsstudierende auf sprachbildende Unterrichtspraxis vorbereitet werden können. Ergebnisse zeigen, dass berufliche Erfahrung und Weiterbildung das Professionswissen signifikant steigern und positive Einstellungen wie „Herkunftssprache als Bereicherung“ mit höherem sprachförderlichem Wissen korrelieren. Gleichzeitig wird deutlich, dass offene Haltungen und kulturelle Sensibilität zentrale Elemente professioneller Kompetenz darstellen. Methoden wie Co-Teaching oder individuelle Sprachförderung im Unterricht fördern nicht nur die Kinder, sondern auch die Kompetenz der Lehrkräfte.

Schlüsselwörter: Sprachbildung, Diagnosekompetenz, Heterogenität, Professionalisierung, kulturelle Sensibilität

1 Welche Kompetenz benötigen Lehrkräfte für einen sprachbildenden Unterricht?

Lehrkräftekompetenz ist seit Jahren Gegenstand der Forschung und gilt als der wichtigste Einflussfaktor auf das Lernen von Kindern (Hattie 2010). Kompetenzen sind erlernbare persönliche Voraussetzungen, die dazu befähigen, spezifische Situationen zu bewältigen und enthalten kognitive, metakognitive und motivationale Komponenten (u.a. Klieme & Leutner 2006). Die professionelle Lehrkräftekompetenz wird in der Regel nach Baumert und Kunter (2006) mit den Facetten Professionswissen (Fachwissen, Fachdidaktisches Wissen, Pädagogisches Wissen, ...), professionelle Überzeugungen, motivationale Orientierungen und selbstregulative Fähigkeiten erklärt. Blömeke et al. (2015) beschreiben „Kompetenz als Kontinuum“, das sich situationsspezifisch in Wahrnehmung, Interpretation und Entscheidung äußert. Im Sinne eines Angebots-Nutzungs-Modells (Helmke 2022) nutzen die Schüler*innen den Unterricht ebenfalls situationsspezifisch und erfahren bestenfalls Leistungszuwachs, Steigerung der Lernfreude usw.

Die Situationen, für welche Lehrkräfte kompetent sein müssen, variieren. Im Fokus unserer Betrachtungen steht der sprachbildende Unterricht. Sprachbildender Unterricht ist ein Unterricht, der die Perspektive der Sprache in allen Fächern mitbedenkt, sowohl als Bedingung für das Lernen als auch als Gegenstand des Unterrichts (Rank & Wildemann 2022). Insofern ist eine wichtige Voraussetzung für sprachbildenden Unterricht, dass die Lehrkräfte selbst die im Unterricht zu vermittelnden Konzepte differenziert verstehen und die sprachlichen Voraussetzungen ihrer Schüler*innen im Blick haben. Im Folgenden wird es darum gehen, wie Studierende des Grundschullehramts als angehende Lehrkräfte befähigt werden können, die kindliche Perspektive in ihren sprachbildenden Unterricht einzubeziehen.

1.1 Einbezug der Denkweisen von Kindern

Sprache kann zwar explizit vermittelt werden, wird aber auch in der Schule v.a. in unterrichtliche Situationen eingebettet, die nicht primär der Sprachvermittlung dienen. Schlagworte dafür sind Scaffolding (Gibbons 2002) oder durchgängige Sprachbildung (Gogolin & Lange 2010). Um die Denkweisen von Kindern einzubeziehen, benötigen Lehrkräfte Kompetenzfacetten wie Wissen über sprachbildende Strategien und Sensibilität für Diversität. Es muss ihnen bewusst sein, dass Sprache in allen Fächern relevant ist. Methodisch könnten sie über Modeling-Techniken, offene Fragen und Impulse sowie sprachliche Differenzierung Sprachbildung in den Unterricht integrieren. Um Denkweisen von Kindern zu berücksichtigen, sind Methoden wie Schreibgespräche oder eine starke Betonung von Mündlichkeit als kindzentrierte Ansätze bedeut-

sam – im Grunde jeder Unterricht, der auf Interaktion und dialogische Unterrichtskultur setzt. Zunächst soll dargestellt werden, über welche Kompetenz für sprachbildenden Unterricht Lehrkräfte verfügen um daraus abzuleiten, wie ggf. fehlende Kompetenzfacetten im Studium bei angehenden Lehrkräften aufgebaut werden können.

1.2 Kompetenz von Lehrkräften für sprachbildenden Unterricht, Ergebnisse aus Eva-Prim

Die Studie Eva-Prim war als Teil der BjSS-Initiative vom BMBF gefördert. Sie untersuchte die Zusammenhänge zwischen der professionellen Kompetenz der Lehrkräfte im Umsetzen sprachfördernder, fachintegrierter Ansätze mit dem Zuwachs an sprachlichen und fachlichen Fähigkeiten der Schüler*innen. Im Folgenden sollen v.a. die Facetten der professionellen Sprachbildungskompetenz der beteiligten Lehrkräfte ($n=81$) betrachtet werden. Das Professionswissen wurde mit dem Test FaWi-S (Fachdidaktisches Wissen zur Sprachförderung) erhoben (Schilcher et al. 2020). Zudem wurden, orientiert an den Fragebögen und Konstrukten aus COACTIV (Kunter et al. 2011), auch Überzeugungen erhoben. Mit acht Lehrkräften wurde eine Videostudie durchgeführt, bei der v.a. die sprachliche Anregungsqualität des Mathematikunterrichts und die Auswirkungen auf die sprachlichen Äußerungen der Schüler*innen v.a. in Plenumsphasen (im Klassengespräch) analysiert wurden (Schulte 2020). Das fachdidaktische Wissen der Lehrkräfte in FaWi-S war durchschnittlich, wobei die Berufserfahrung negativ mit dem aktuellen Wissen zur Sprachförderung korrelierte. Daraus kann man folgern, dass neuere Konzepte wie Scaffolding eher Lehrkräften am Anfang der Berufslaufbahn bekannt sind.

Neben dem Wissen wurden auch transmissive und konstruktivistische Überzeugungen erhoben. Lehrkräfte, die transmissiv orientiert sind, gehen davon aus, dass Wissen in einem eher behavioristischen Sinn an die Schüler*innen weitergegeben wird (Beispielitem „Wenn die Kinder etwas nicht schreiben können, zeigte ich ihnen, wie das geht.“ ($M (SD)$ 2,59 (0,40), $n=81$, range 1,57 – 3,71). Diese Überzeugungen gelten für den Lernerfolg als nachteilig (Voss et al. 2011). Konstruktivistisch orientierte Lehrkräfte erzielen bei den Schüler*innen höhere Erfolge bei Problemlöseaufgaben (ebenda). In Eva-Prim lagen die Werte für konstruktivistische Überzeugungen bei $M (SD)$ 2,97 (0,38), $n=81$, range 2,00 – 3,67. Das Ergebnis zeigt, dass vor allem die konstruktivistischen Überzeugungen hoch sind, aber auch eine deutliche Zustimmung zu den transmissiven Überzeugungen besteht.

Im Bereich der Einstellungen wurde auch die Attribution von Schwierigkeiten der Schüler*innen erhoben. Eine Lehrkraft, die die Ursache von Schwierigkei-

ten eher bei den Schüler*innen selbst sieht, hat eine starrere Leistungserwartung, individualisiert weniger und wird sich somit weniger stark um Innovationen im Sinne von Förderung bemühen, als dies eine Lehrkraft tun wird, die Ursachen von Schwierigkeiten systemisch und auch bei sich als Lehrkraft sieht (vgl. Befunde zu Erwartungseffekten, zusammenfassend in Kunter et al. 2021). Es wurden diesbezüglich insgesamt drei Skalen implementiert. Gefragt wurde dabei immer „Wenn Schülerinnen und Schüler besondere Schwierigkeiten mit dem Erwerb der Schriftsprache haben, liegt das vor allem an ...“ gefolgt von Items, in denen die Ursachen genannt wurden

- „dem Kind selbst“ (Beispielitem „geringen intellektuellen Fähigkeiten des Kindes“) ($M (SD)$ 2,71 (0,45), $n=79$, range 1,75 – 3,88)
- „dem Umfeld“ (Beispielitem „... mangelnder häuslicher Unterstützung des Kindes“) ($M (SD)$ 2,76 (0,58), $n=79$, range 1,2 – 4,0)
- ... „der Schule“ (Beispielitem „... den didaktischen Fähigkeiten der Lehrperson“) ($M (SD)$ 2,41 (0,60), $n=79$, range 1,0 – 4,0)

Es ist ersichtlich, dass bei großer Varianz die Ursachen für Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb primär bei den Kindern selbst gesehen werden.

Eine weitere Einstellungsskala bezog sich auf die „Herkunftssprachen als Bereicherung“ (Beispielitem „Die Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler können den Unterricht bereichern“, $M (SD)$ 2,61 (0,55), $n=78$, range 1,33 – 4,00).

Zusammenhänge mit den Einstellungsskalen zeigten sich in der signifikant positiven Korrelation des Sprachförderwissens mit dem Enthusiasmus für das Fach Deutsch ($r=0,23$; $p=0,04$, $n=82$) und der Herkunftssprache als Bereicherung ($r=0,269$; $p=0,02$, $n=80$). Transmissive Einstellungen hängen signifikant negativ mit dem Wissen zu Sprachbildung und den Schüler*innenleistungen zusammen.

In der Videostudie wurden Mathematikstunden auf ihren Sprachanregungsgehalt hin untersucht (Schulte 2020). Diese ergab, dass die Lehrkräfte sprachlich sehr dominant waren, wenig herausfordernde Fragen stellten und wenig kommunikative Zugzwänge eröffneten, um den Schüler*innen Möglichkeiten zum Erwerb bildungssprachlicher Kernhandlungen anzubieten. Außerdem war die Wartezeit nach den Fragen viel zu gering (im Schnitt 1,59 Sekunden). Entsprechend waren die Antworten der Schüler*innen sehr einfach und sprachlich wenig komplex.

Betrachtet man die Ergebnisse unter der Fragestellung nach der Kompetenz von Lehrkräften für einen sprachbildenden Unterricht, der die Denkweisen von Kindern einbezieht, lassen sich v.a. zwei Antworten finden. Bestimmte Einstellungen (z.B. der Einbezug von Herkunftssprachen) scheinen einem sprachbildenden Unterricht, zumindest auf der Komponente des fachdidakti-

schen Wissens, dienlich zu sein. Und die Unterrichtsdiskurse in den Plenumsphasen des Unterrichts sind sehr lehrkraftzentriert, was dazu führt, dass die Schüler*innen nur wenig komplexe Äußerungen tätigen. Daraus lässt sich für die universitäre Professionalisierung der Schluss ziehen, dass diese Kompetenzfacetten bereits im Studium betont werden sollten. Die im Folgenden dargestellte universitären Projekte gehen einen solchen Weg.

2 Befähigung der angehenden Lehrkräfte – Darstellung zweier universitärer Projekte

In den beiden folgenden Darstellungen zweier universitärer Projekte wird thematisiert, wie bei Lehramtsstudierenden professionelle Kompetenz mit ihren Facetten Einstellungen, Wissen und unterrichtliches Handeln für einen sprachbildenden Unterricht gefördert werden können.

2.1 SBB!

Im Projekt „*Sprache. Schriftsprache. Bildungssprache – Förderung von Kindern mit Fluchterfahrung und neu zugewanderten Kindern (SSB!)*“ arbeiten seit 2016 studentische Lernpat*innen in Regel- und Deutschklassen mit neu zugewanderten Kindern. Sie fördern Kinder einzeln oder in Kleingruppen und begleiten die Lehrkräfte im Co-Teaching. Die Studierenden werden durch Seminare vorbereitet und übernehmen Aufgaben wie Förderung, Dokumentation, Reflexion und Diagnostik.

SSB! kommt der Forderung nach Vorbereitung auf sprachförderlichen Unterricht nach, weil Studierende kulturelle Überzeugungen reflektieren, eine interkulturell sensible Grundhaltung (weiter-)entwickeln, günstige motivationale Orientierungen festigen oder erweitern und sich Professionswissen aneignen können. Durch die Kombination von Vorbereitung durch ein universitäres Seminar, regelmäßiger Förderaktivität in den SSB!-Klassen und dem Austausch über die Förderarbeit wird eine günstige Ausgangsbasis geschaffen, dass sich die Studierenden Wissen und Können für einen sprachlich und kognitiv aktivierenden Unterricht aneignen können. Basierend auf dem Modell zu Sprachförderkompetenz von Hopp et al. (2010) wird die Frage beantwortet, wie umfangreich das für die Sprachbildung angenommene Wissen und Können der Studierenden vor und nach der Teilnahme am Projekt SSB! ist. Die teilnehmenden Studierenden am Projekt SSB! im Schuljahr 23/24 wurden im Prä-/Postdesign mit dem SSB!-Frage- bzw. Evaluationsbogen zu den Selbsteinschätzungen ihres Wissens und Könnens in den Bereichen Deutsch als Zweitsprache, Schriftsprache und Diagnose befragt (vierstufige Ratingskala; 1 = trifft nicht zu – 4 = trifft genau zu). Ergänzend wurde das auf dem

Konstrukt der Sprachförderkompetenz basierende, standardisierte Verfahren SprachKoPF Grundschule (Thoma & Tracy 2015) eingesetzt, das einen differenzierten Blick auf die Bereiche Wissen und Können ermöglicht. Für diesen Beitrag werden die Ergebnisse der Lernpat*innen, die im Schuljahr 23/24 neu am Projekt beteiligt waren, ausgewählt ($N = 33$; 16 Studierende im ersten Halbjahr, 17 im zweiten Halbjahr). Die Studierenden kommen größtenteils aus dem Studiengang Lehramt an Grundschulen (90,9 %); die restlichen Lernpat*innen studieren Pädagogik, wobei die Gesamtkohorte im Schnitt im 5. Fachsemester studiert. Zu den Vorerfahrungen der Studierenden kann konstatiert werden, dass über die Hälfte DaZ in der Fächerkombination studiert (54,5 %) und bereits rund ein Viertel der Studierenden (24,2 %) Erfahrungen in einem (anderen) Sprachförderprojekt gemacht hat.

Die Ergebnisse der Selbsteinschätzung im Bereich DaZ zeigen, dass die Studierenden ihre praktischen Handlungskompetenzen (Median_{T₀} = 2,0; Median_{T₁} = 3,0; asymptotischer Wilcoxon-Test: $z = -2,968, p = .003, N = 29$) sowie ihre praktischen Erfahrungen (Median_{T₀} = 2,0; Median_{T₁} = 4,0; asymptotischer Wilcoxon-Test: $z = -3,726, p = .001, N = 29$) am Ende der Lernpatentätigkeit signifikant umfangreicher einschätzen. Auch schätzen die Lernpat*innen ihr theoretisches Wissen umfangreicher ein, allerdings nicht auf Signifikanzniveau (MW_{T₀} = 2,4; MW_{T₁} = 2,79). Ähnliche Ergebnisse zeigen die Selbsteinschätzungen im Bereich Schriftspracherwerb für die praktischen Handlungskompetenzen und Erfahrungen. Die Werte für das theoretische Wissen im Feld Schriftspracherwerb liegen anfangs bereits höher (MW_{T₀} = 3,0) und bleiben über die Lernpatenzeit konstant (MW_{T₁} = 2,97). Das Wissen sowie die praktische Kompetenz und Erfahrung im Feld der sprachlichen und schriftsprachlichen Diagnostik wird insgesamt eher gering eingeschätzt (Mittelwerte zw. 1,7 und 2,27). Am Ende der Lernpatentätigkeit stimmen die Studierenden der Aussage, dass sie die Diagnosekompetenz im sprachlichen und schriftsprachlichen Bereich ausbauen konnten, eher oder genau zu (MW = 3,24). Die Studierenden profitieren nach ihrer Selbsteinschätzung in allen Bereichen, insbesondere aber in den praktischen Feldern. Die Studierenden setzen Erfahrung nicht mit praktischer Kompetenz gleich, was für eine realistische Einschätzung, Reflexion und Rückkopplung praktischer Erfahrung an theoretische Inhalte von großer Bedeutung ist (vgl. Hascher 2006). Die Analysen der SprachKoPF Grundschule Ergebnisse zeigen, dass der Testwert Wissen von im Schnitt 47 % zu T₀ auf 49 % des theoretisch angenommenen relevanten Wissens zu T₁ gestiegen ist. Im Testwert Können konnten die Studierenden zum ersten Zeitpunkt im Schnitt 42 % der Punkte erreichen, zum zweiten Zeitpunkt 46 %, wobei beide Komponenten große individuelle Unterschiede zwischen den Studierenden aufweisen (Min. zw. 1 % und 13 %, Max. zw. 67% und 92 %). Signifikante Veränderungen weisen der Testwert Gesamt

(MW_{T_0} , 49; MW_{T_1} , 54) sowie der Teilaspekt Anwendungsbezogenes Wissen auf (MW_{T_0} , 50; MW_{T_1} , 57).

Sowohl die Selbsteinschätzung der Studierenden als auch die Ergebnisse im standardisierten Test SprachKoPF sprechen dafür, dass Studierenden von der Teilnahme an einem Projekt wie SSB! in Wissen und Können für einen sprachförderlichen Unterricht profitieren. Der SprachKoPF zeigt moderate Wissens- und Kompetenzzuwächse, die hinter den Erwartungen zurückbleiben.

2.2 MEDIHA

Hörverstehen gilt laut Eckhardt (2020) als zentrale Kompetenz in der Erst- und Zweitsprachentwicklung. Dennoch zeigt der IQB-Bildungstrend 2021, dass etwa 18 % der Grundschüler*innen den Mindeststandard im Zuhören nicht erreichen (Wittig & Schneider 2022). Um sprachliche Fähigkeiten wie Zuhören unabhängig vom Lerngegenstand zu fördern, müssen bestehende Strukturen genutzt und Lehrkräfte entsprechend qualifiziert werden. Allerdings empfinden Lehrkräfte das Lehren von Zuhören oft als herausfordernd (Field 2008) und sind unsicher, wie eine explizite Vermittlung gestaltet werden kann (Emerick 2019). Im folgenden Beitrag soll zunächst die Ausgangslage von Grundschüler*innen bezogen auf das bildungssprachliche Hörverstehen betrachtet werden, um die Bedarfslage an gezielter Förderung zu verdeutlichen, die eine Professionalisierung im Bereich Zuhören unabdingbar macht. Weiteres Forschungsinteresse dieses Beitrags stellt die Frage nach Erfahrungen und Einstellungen von Lehramtsstudent*innen bezogen auf das Unterrichten mit Hörmedien dar. Dafür wurden Daten aus dem Projekt „MEDIHA – Medienbildung und Zuhören als Schatz“ (2020–2022) verwendet, welches sowohl einen Beitrag zur Zuhörbildung bei Kindern sowie zur Professionalisierung von Lehramtstudent*innen leistete. Über ein Schulhalbjahr nahmen Schüler*innen der 2. bis 4. Jahrgangsstufe an der „MEDIHA-AG“ teil, die von Lehramts- und Pädagogikstudent*innen der LMU München als Zuhörmentor*innen gestaltet wurde. Ziel war die Förderung von Zuhör- und Medienkompetenz. Die Zuhörmentor*innen planten und führten die AG eigenständig basierend auf Erhebungen zur Ausgangslage der Schüler*innen durch. Die Erhebung der Ausgangslage, bezogen auf das bildungssprachliche Hörverstehen mit Hilfe des *Untertest Text aus BiSpra 2-4* (Heppt et al. 2020), zeigte, dass ca. 10 % der Schüler*innen ($N = 196$) in niedrigen Leistungsbereichen lagen und somit einen erhöhten Förderbedarf aufwiesen.

Die Einstellungen und Erfahrungen der Zuhörmentor*innen ($N_{Zuhörmentor*innen} = 24$) wurden im Prä-/Postdesign bezogen auf ein Schulhalbjahr bzw. Semester mithilfe eines Online-Fragebogens erfasst und mit einer Kontrollgruppe bestehend aus Studierenden aus Schriftspracherwerbsseminaren der LMU ($N_{Kontrollgruppe} = 55$) verglichen. Im Folgenden werden die Ergebnisse bezogen

auf eine Auswahl einzelner Items aus der Befragung zu den Einstellungen der Student*innen vorgestellt. Die Zuhörmentor*innen schätzten die Bedeutung des Unterrichts mit Hörmedien für die Sprachkompetenz der Schüler*innen bezogen auf den alltags- und bildungssprachlichen Bereich, deren Sozialkompetenz sowie deren Selbstkompetenz höher ein als die Kontrollgruppe, und das sowohl zum Prä- als auch zum Post-Erhebungszeitpunkt. Ihre Einstellungen wurden zudem positiver, was darauf hinweisen könnte, dass eine bewusste Teilnahme am Projekt MEDIHA die ursprüngliche Haltung sogar verstärkt hat. Dennoch zeigten sich bei beiden Gruppen eher geringe Erfahrungen im Unterrichten mit Hörmedien, was auf eine Notwendigkeit der Professionalisierung im Bereich Zuhörbildung hinweist, am besten bereits in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung, wie in MEDIHA.

Die Professionalisierung der Zuhörmentor*innen fand bezogen auf theoretisches Wissen, methodisch-didaktisches Wissen und diagnostisches Wissen statt. Im Rahmen der Lehrveranstaltung wurde theoretisches Wissen zur Zuhörbildung, Zuhördidaktik und den Fähigkeiten und Fertigkeiten im Kontext des Zuhörens (Festmann et al. 2020; Krelle 2010; Lauer 2014) vermittelt. Auf Basis der HörSpielBox (Stiftung Zuhören o.J.) wurden Methoden und didaktische Ansätze erprobt. Die Zuhörmentor*innen wurden zudem in die Lernstandserhebung u.a. bezogen auf bildungssprachliche Hörverständleistungen durch BiSpra 2-4 (Heppt et al. 2020) und die Bedeutung dieser für eine adäquate Förderung, welche die sprachliche Heterogenität, Vorerfahrungen und Denkweisen der Kinder einbezieht, eingeführt. So konnte eine Grundlage für eine gezielte und an den Kindern ausgerichtete Förderung geschaffen werden.

Die Ergebnisse aus MEDIHA und weiterer Forschung (Eckhardt 2020; Wittig & Schneider 2022) verdeutlichen den hohen Bedarf an Förderung im Bereich Zuhören. Es zeigt sich, dass Lehramtsstudent*innen die Bedeutung des Unterrichtens mit Hörmedien zwar hoch einschätzen, es jedoch Unterschiede zwischen Student*innen gibt, die sich bewusst für das Projekt MEDIHA beworben haben und denen, die nicht am Projekt teilnahmen. Grundsätzlich ist festzuhalten, dass eine sinnvolle Professionalisierung neben theoretischen und didaktischen Inhalten auch die Entwicklung diagnostischer Fähigkeiten umfassen sollte, um Heterogenität adäquat zu begegnen und die Bedürfnisse der Kinder gezielt zu berücksichtigen.

3 Diskussion

Für die Umsetzung eines sprachbildenden Unterrichts, der gleichzeitig die Denkweisen der Schüler*innen berücksichtigt, ist die Lehrperson verantwortlich, deren professionelle Kompetenz darüber entscheidet, wie kognitiv anregend und motivierend die Lernsituationen für die Schüler*innen sind. In den vorgestellten Beiträgen wird deutlich, dass bereits im Studium alle Kompetenzbereiche adressiert werden können: Entsprechendes fachspezifisches, aber auch übergreifendes pädagogisches Wissen muss vermittelt werden, welches kontinuierlich erweitert und gesichert werden sollte. Auch hinsichtlich entsprechender Einstellungen wurde aufgezeigt, dass bereits im Studium Weichen zu stellen sind, um transmissiven Lehr-Lernannahmen frühzeitig entgegenzuwirken, Herkunftssprachen als Bereicherung anzusehen und den Unterricht als wichtige Stellschraube der Kompetenzentwicklungen der Schüler*innen zu erkennen und damit mögliche Lernschwierigkeiten nicht auf das Kind selbst oder den Kontext zu externalisieren.

Aus Sicht der Forschung ist die Zielsetzung der Befähigung der Lehrpersonen sehr bedeutsam. In Bezug auf Prediger (2022) ist ein ‚Umsetzungsdefizit‘ in der sprachdidaktischen Forschung festzustellen. Dass ein sprachbildender Unterricht in der Praxis aktuell noch eher selten qualitätsvoll umgesetzt wird, sei mittlerweile hinreichend bekannt. Notwendig seien Konzepte und ausgearbeitete Materialien, welche die Unterrichtspraxis verbessern. Hier schließen die Projekte SSB! und MEDIHA sinnvoll an. Lehrkonzepte via Lernpat*innen oder Zuhörtutor*innen können die praktische Handlungskompetenz, Einstellungen sowie das Wissen in unterschiedlichen sprachförder-relevanten Bereichen verbessern. Anzumerken sei an dieser Stelle die v.a. im Projekt SSB! hier ausgewählte kleine Stichprobe sowie die fehlende Kontrollgruppe. Für Erkenntnisse darüber, ob Konzepte kurz- und langfristige signifikant positive Effekte haben, sind forschungsmethodische Erweiterungen notwendig (= quantitatives ‚Evidenzdefizit‘; Prediger 2022).

Offen bleibt weiterhin, wie Lehrkräfte ‚im laufenden Betrieb‘ diese Befähigung erhalten können. Welche Formate lassen sich entwickeln, die den Bedarfen der Lehrkräfte gerecht werden, sich in den schulischen Alltag integrieren lassen und dabei auch noch wirksam sind? Bedeutsam dabei ist vor allem auch, zusammen mit Lehrkräften (und auch Studierenden) konkrete fachspezifische oder gar lerngegenstandsorientierte Indikatoren (Keller et al. 2024) für einen kognitiv anregenden Unterricht herauszuarbeiten. Welche konkreten Aufgabenstellungen bieten sich an und was muss bei der Implementierung beachtet werden, um z. B. das Hörverständen zu fördern? Diese Konkretisierung ist bedeutsam, sonst bleiben die Indikatoren für qualitätsvollen sprachbildenden Unterricht recht inhaltsleer. Gerade für einen sprachbildenden Unterricht ist

es besonders wichtig, im Hinblick auf Spezifika sämtlicher Fächer eine umfassende Operationalisierung eines kognitiv anregenden sprachbildenden Unterrichts den (angehenden) Lehrkräften aufzuzeigen.

Darüber hinaus würde es sich lohnen, in weiteren Projekten einen Blick auf die Implementierung des Materials, z.B. bei den Hörspielboxen, mithilfe von Videoaufnahmen zu werfen ('Implementationsdefizit', Prediger 2022). Gut ausgearbeitete Materialien, sind ein guter Anfang, sind aber in der Praxis (leider) kein Selbstläufer. Demnach sind weiterführende Untersuchungen notwendig, um die Implementierung des Materials zu überprüfen und darüber dann wiederum auch z.B. mit den Studierenden ins Gespräch zu kommen.

Projekte wie SSB! oder MEDIHA sind ambitioniert, zeitaufwändig und motivieren, zusammen mit den Studierenden (und Lehrkräften) „am Ball“ zu bleiben. Der aktuelle Forschungsansatz des design-based research bietet die Möglichkeit, gemeinsam mit Lehrkräften Material zu entwickeln und dessen Implementierung, möglichst auf breiter Basis, auch empirisch zu untersuchen und zusammen mit den Lehrkräften zu reflektieren. Denn schlussendlich ist es von großer Bedeutung, nicht nur die Denkweisen der Kinder, sondern auch die der (angehenden) Lehrkräfte einzubeziehen.

Literatur

- Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9. Jg., H.4, 469–520.
- Blömeke, Sigrid, Gustafsson, Jan-Eric & Shavelson, Richard J. (2015): Beyond Dichotomies: Competence Viewed as a Continuum. *Zeitschrift Für Psychologie* 223, H. 1, 3–13.
- Eckhardt, Andrea G. (2020): Hörverstehen in der Zweitsprache Deutsch. In: Ahrenholz, B. & Oomen-Welke, O. (Hrsg.), Deutsch als Zweitsprache. 4. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 327–340.
- Emerick, Mark, R. (2019): Explicit teaching and authenticity in L2 listening instruction: University language teachers' beliefs. *System*, 80, 206–220.
- Festmann, Julia, Gerth, Sabrina, Mairhofer, Maria & Reiter, Christine (2021): Hören in der Primarstufe. Theorie und Praxis für Hören, Hörverstehen und Hördidaktik. Münster New York: Waxmann.
- Field, John (2008): Listening in the language classroom. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gibbons, Pauline (2002): Scaffolding Language. Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom. Portsmouth: Heinemann.
- Hascher, Tina (2006): Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. In: Allemann-Ghionda, Ch. & Terhart, E. (Hrsg.) (2006): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 51. Beltz: Weinheim, 130–148.
- Hattie, John (2010): *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Reprinted. London: Routledge.
- Helmke, Andreas (2022): *Unterrichtsqualität und Professionalisierung: Diagnostik von Lehr-Lern-Prozessen und evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung*. Hannover: Klett Kallmeyer.

- Hopp, Holger, Thoma, Dieter, & Tracy, Rosemarie (2010): Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte: Ein sprachwissenschaftliches Modell. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 13(4), 609–629.
- Keller, Stefan D.; Steffensky, Mirjam; Winkler, Iris; Lindmeier, Anke; Bertram, Christiane; Herrmann, Christian; Schreyer, Patrick; Fauth, Benjamin; Praetorius, Anna-Katharina: Kognitive Aktivierung in den Fachdidaktiken: Ein fachübergreifendes, fachspezifisches und lerngegenstandsorientiertes Konstrukt. In: Praetorius, A.-K.; Wemmer-Rogh, W.; Schreyer, P. & Brinkmann, M. (Hrsg.) (2024): Kognitive Aktivierung unter der Lupe. Bestandsaufnahme und Möglichkeiten der Weiterentwicklung eines prominenten Konstruktts. Waxmann: Münster, 233–247.
- Klieme, Eckhard & Leutner, Detlev (2006): Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. Zeitschrift für Pädagogik 52. Jahrgang, H. 6, 876–903.
- Krelle, Michael (2010): Zuhördidaktik. Anmerkungen zur Förderung rezeptiver Fähigkeiten des mündlichen Sprachegebrauchs im Deutschunterricht. In: Bernius, V. & Imhof, M. (Hrsg.): Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 51–68.
- Kunter, Mareike, Baumert, Jürgen, Blum, Werner, Klusmann, Uta, Krauss, Stefan & Neubrand, Michael (Hrsg.) (2011). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster New York München Berlin: Waxmann.
- Kunter, Mareike, Pohlmann, Britta & Decker, Anna-Theresa (2021): Lehrkräfte. In Wilde, Elke & Möller, Jens (Hrsg.): Pädagogische Psychologie, 3., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage, korrigierte Publikation. Lehrbuch. Berlin: Springer.
- Lauer, Norina (2014): Auditive Verarbeitungsstörungen im Kindesalter: Grundlagen-Klinik-Diagnostik-Therapie. Stuttgart New York: Georg Thieme Verlag.
- Gogolin, Ingrid & Lange, Imke (2010): Durchgängige Sprachbildung: eine Handreichung. Förder-Mig-Material 2. Münster München Berlin: Waxmann.
- Nye, Barbara, Konstantopoulos, Spyros & Hedges, Larry V. (2004): How Large Are Teacher Effects? *Educational Evaluation and Policy Analysis* 26. Jg. H. 3, 237–257.
- Preidiger, Susanne (2022): Enhancing language for developing conceptual understanding: A research journey connecting different research approaches. Twelfth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education (CERME12).
- Rank, Astrid & Wildemann, Anja (2022): Die Sachen versprachlichen. In Kahlert, Joachim, Fölling-Albers, Maria, Götz, Margarete, Hartinger, Andreas, Miller, Susanne & Wittkowske, Steffen (Hrsg.): *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts*, 3. überarbeitete Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 499 – 505.
- Schilcher, Anita, Binder, Karin, Krauss, Stefan, Schulte, Magdalena, Rank, Astrid, Deml, Isabel & Hilbert Sven (2020): FaWi-S – Eine psychometrische Testkonstruktion zum didaktischen Wissen von Grundschullehrkräften in Bezug auf Sprachförderung im Projekt Eva-Prim. In Mackowiak, Katja, Beckerle, Christine, Gentrup, Sarah & Titz, Cora (Hrsg.): *Forschungsinstrumente im Kontext institutioneller (schrift-)sprachlicher Bildung*, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 33–53.
- Schulte, Magdalena. 2020. *Bildungssprachliche Anregungsqualität im Fachunterricht: Videoanalysen zur sprachlich-kognitiven Aktivierung durch Lehrkraftfragen*. Berlin: J.B. Metzler.
- Sternberg, Robert J., & Grigorenko, Elena L. (Hrsg.). (2003): *The Psychology of Abilities, Competencies, and Expertise*. Cambridge, UK New York: Cambridge University Press.
- Stiftung Zuhören (o.J.): HörspielBox 1.-4. Klasse, <https://hoerclubs.de/material/hoerspielbox-1-4-klasse/> [letzter Zugriff am 30.01.2025].
- Thoma, Dieter & Tracy, Rosemarie (2015). *SprachKoPF-Online Grundschulebeta. Instrument zur standardisierten Erhebung der Sprachförderkompetenz von Grundschullehrkräften*. Mannheim: MAZEM.

- Voss, Thamar, Kleickmann, Thilo, Kunter, Mareike & Hachfeld, Axinja (2011): Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. In Kunter, Mareike, Baumert, Jürgen, Blum, Werner, Klusmann, Uta, Krauss, Stefan & Neubrand, Michaela *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster München Berlin: Waxmann, 235–258.
- Wittig, Julia & Schneider, Rebecca, Wittig, J. (2022): Kompetenzstufenbesetzung im Fach Deutsch. In: Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Sachse, K. A., Weirich, S. & Henschel, S. (Hrsg.): IQB-Bildungstrend 2021. Münster New York: Waxmann, 41–65.

Autor*innen

Rank, Astrid, Prof. Dr.,

Inhaberin des Lehrstuhls für allgemeine Grundschulpädagogik
und Grundschuldidaktik an der Universität Regensburg,

ORCID: 0000-0002-2468-6129

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

Lautenschlager, Anna, Wissenschaftliche Mitarbeiterin
am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik,
Ludwig-Maximilians-Universität München

Widmer, Anna-Katharina, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin
am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik
an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg,
ORCID: 0000-0002-4640-3687

Inckemann, Elke, Prof. Dr.,

Professur für Grundschulpädagogik und -didaktik
an der Ludwig-Maximilians-Universität München

Sandra Tänzer, Isabelle Lamperti und Isabell Tucholka

Berufsbiographische Erfahrungen ehemaliger DDR-Heimatkundelehrkräfte in der Zeit der Transformation als Impulse für Professionalisierungsprozesse in der Lehrer*innenbildung

Abstract

Die in diesem Beitrag themisierte Studie „Schulische Transformation in der Reflexion“ verfolgt das Ziel, ausgehend von schriftlichen Anekdoten über erinnerte berufsbiographische Erfahrungen ehemaliger Heimatkundelehrer*innen an die Transformationszeit ein Fortbildungsangebot für Lehrkräfte zu entwickeln. Im Fokus des Beitrages steht dabei die Konstruktion und Validierung der Anekdoten. Die in diesen Anekdoten geschilderten historisch verankerten Erfahrungen sollen im Rahmen einer geplanten Fortbildung für Lehrkräfte den Raum dafür öffnen, eigene Erfahrungen mit herausfordernden Schul- und Unterrichtssituationen innerhalb einer vertrauten Gruppe aus verschiedenen Perspektiven deutungsoffen wahrzunehmen und (alternative) Umgangsweisen auszuloten.

Schlüsselwörter: Transformationszeit, DDR-Heimatkunde, Anekdoten(for-schung), Lehrer*innenprofessionalisierung

1 Einleitung

Nach 1989/90 erlebte das Fach Heimatkunde eine grundlegende Neuaustrichtung, die u. a., wie die Analyse von Lehrwerken aus dieser Zeit wider spiegelt, durch eine dezidierte Ausgrenzung marxistisch-ideologischer Inhalte sowie eine Reduktion fachwissenschaftlicher Wissensbestände zugunsten der Orientierung an alltagsorientiertem Wissen gekennzeichnet war (vgl. Fischer & Tänzer 2023, 2024). Einher ging dieser Wandel der Fachlichkeit „mit gesellschafts- und bildungspolitischen (strukturellen) Brüchen und damit verbundenen persönlichen Konsequenzen, Unsicherheiten und Ängsten (u.a.

Evaluationen, Arbeitszeitverkürzungen, Versetzungen, Schulaufösungen, die Einführung des dreigliedrigen Schulsystems)" (Fischer & Tänzer 2023: 165). Um zu untersuchen, welche Umbrucherfahrungen Heimatkundelehrer*innen in dieser Zeit der Transformation zu bewältigen hatten und wie sie damit umgegangen sind, wurden im Rahmen des Forschungsprojektes „Vom DDR-Heimatkundeunterricht zum Sachunterricht – Die Grundschule vor und nach 1989“¹ Lehrkräfte, die vor 1990 in der DDR Heimatkunde unterrichteten, im Rahmen von sechs Gruppendiskussionen zu ihren Erinnerungen an den gesellschaftlichen Umbruch im Bildungssystem und den Wandel des Heimatkundeunterrichts befragt. Die Gruppendiskussionen wurden durchgeführt mit dem Erkenntnisinteresse, handlungsleitende Orientierungen der Lehrkräfte zu rekonstruieren, die den Umgang der befragten Zeitzeug*innen mit Umbrucherfahrungen aus berufsbiographischer und fachlicher Perspektive kennzeichnen. Dabei wurde deutlich, dass die erinnerten Erfahrungen der ehemaligen Heimatkundelehrer*innen an die Zeit Anfang der 1990er Jahre auf zeitübergreifende professionsbezogene Herausforderungen des Schul- und Unterrichtsaltags verweisen – auf Grundkonstellationen, Grundprobleme und Spannungsfelder, die Lehrkräften heute, wenn auch unter anderen gesellschaftlichen und individuellen Bedingungen, nicht fremd sein dürften. Angeregt durch diesen Gegenwartsbezug der bildungshistorischen Analysen entwickelten wir die Idee, die Erfahrungen der Heimatkundelehrkräfte aus der Transformationszeit als bildungshistorische Grundbeispiele zu nutzen, um Lehrer*innen heute zu Reflexionen eigener berufsbiographischer und fachlicher Erfahrungen anzuregen.

Dieses Vorhaben steht im Mittelpunkt der Studie „Schulische Transformationen in der Reflexion“ (2024-2025), einer Teilstudie des Projektes „Vom DDR-Heimatkundeunterricht zum Sachunterricht – Die Grundschule vor und nach 1989“. Die handlungsleitende Fragestellung der Studie lautet:

Wie kann eine Fortbildung für (Sachunterrichts-)Lehrer*innen gestaltet werden, die – ausgehend von bildungshistorischen Erfahrungen von Lehrkräften aus der Transformationszeit – für den Wandel als konstitutives Element des Pädagogischen sensibilisiert, berufsbiographische Reflexionen unter Bedingungen des Wandels anregt und Möglichkeiten des individuellen Umgangs mit herausfordernden Situationen in Schule und Unterricht auslotet?

1 Das Projekt gehört wiederum zum BMBF-geförderten Forschungsverbund „Diktaturerfahrung und Transformation. Biographische Verarbeitungen und gesellschaftliche Repräsentationen in Ostdeutschland seit den 1970er Jahren (DuT-Projekt)“ der Universitäten Erfurt und Jena sowie der Gedenkstätten Buchenwald und Mittelbau-Dora sowie der Stiftung Ettersberg (<https://verbund-dut.de/>).

In einem ersten Schritt – und darauf konzentriert sich dieser Beitrag – stellt sich uns die Frage, wie es gelingen kann, die Zeitzeug*innenberichte aus den Gruppendifiskussionen in eine Form umzuwandeln, die es Lehrkräften möglich macht, sich von deren historischen Erfahrungssituationen affizieren zu lassen und sie in Beziehung zu eigenen Erfahrungen im Berufsalltag zu setzen. Antworten fanden wir in der Anekdotenforschung (Krenn 2017, Rathgeb-Weber, Krenn & Schratz 2017).

2 Merkmale einer Anekdote

Literaturwissenschaftlich wird die Anekdote als „kurze Geschichte mit Wirklichkeitsbezug“ (Burdorf et al. 2007: 24) definiert, „die auf eine überraschende Steigerung oder Wendung hinzielt und in gedrängter Form einen für menschliche Charakterzüge oder eine Begebenheit aufschlussreichen Augenblick zu erfassen sucht“ (ebd.).

Die Innsbrucker Forschungsgruppe um Gabriele Rathgeb-Weber, Silvia Krenn und Michael Schratz definiert sie als „merk-würdige Geschichte, in der Ereignisse mit besonderer Wirkkraft pointiert verdichtet werden, welche dem/ der Forscher/-in [...] aus der erinnerten Erfahrung [...] erzählt werden“ (Rathgeb-Weber, Krenn & Schratz 2017: 130). Die Erzählungen werden in phänomenologisch orientierten Forschungsgesprächen erhoben, aus denen das besonders Affizierende, Eigentümliche, Verstörende oder auch Neugier- bzw. Freudeweckende (vgl. ebd.: 130) zu Anekdoten verdichtet wird – verbunden mit dem Anspruch, „die Vielschichtigkeit, Fülle und Lebendigkeit solcher Erfahrungen möglichst nah am Erzählten“ (ebd.: 130) zum Ausdruck zu bringen. An anderer Stelle wird auch davon gesprochen, die erzählte Erfahrung „zum Klingeln“ (ebd.: 145) zu bringen. Silvia Krenn (2017: 204) charakterisiert deshalb auch „Anekdoten als Klangkörper erinnerter Erfahrungen“.

Durch ihre prägnante, ausdrucksstarke Form und ihren Gehalt sollen Anekdoten Leser*innen in eine konkrete Erfahrungssituation hineinziehen (vgl. Krenn 2017: 204) und sie die erinnerte Erfahrung miterfahren lassen (vgl. Rathgeb-Weber, Krenn & Schratz 2017: 146).

3 Forschungsmethodisches Vorgehen: das Verfassen der Anekdoten

Für das Verfassen einer Anekdote gelten bestimmte Prinzipien, u.a. die Nähe zum Gesagten und das Prinzip des Zeigens statt des Beschreibens und Berichtens, indem wörtliche Aussagen der Erzählenden eingewoben werden und deren Sprachebene beibehalten wird (vgl. Rathgeb-Weber, Krenn & Schratz 2017: 145). Das Verfassen einer Anekdote folgt dabei dem ETPP-Konstrukt-

tionsprinzip: „Eine Anekdote thematisiert eine **Erfahrung** zu einem bestimmten **Thema**, mit einem **Fokus** und enthält eine **Pointe**“ (ebd.: 145; Hervorheb. i.O.). In Art und Ausprägung ist sie unmittelbar von der Erzählsituation (als Erhebungssituation) beeinflusst. Das von der Innsbrucker Forschungsgruppe angewandte phänomenologisch orientierte Forschungsgespräch erfolgt „im Modus der Miterfahrung“ (Rathgeb-Weber, Krenn & Schratz 2017: 136). Es wird charakterisiert als ein „auf Begegnung ausgerichteter Dialog, wo das Fremde im Eigenen und das Eigene im Anderen wahrgenommen und erkannt wird (vgl. Kristeva 1990)“ (Rathgeb-Weber, Krenn & Kratz 2017: 138). Für die Forscher*innen heißt das, an den Gesprächen nicht nur teilzunehmen und zuzuhören, sondern sich selbst auch ins Gespräch einzubringen (vgl. ebd.: 138ff.). Abweichend vom regelgeleiteten methodischen Vorgehen der Innsbrucker Vignetten- und Anekdotenforschung (vgl. dazu Rathgeb-Weber, Krenn & Schratz 2017: 143ff.) griffen wir in unserer Studie, wie bereits erwähnt, auf bereits vorliegende Transkripte aus Gruppendiskussionen mit ehemaligen DDR-Heimatkundelehrkräften als Zeitzeug*innen der Transformationszeit zurück (Abb. 1). Diese Gruppendiskussionen waren jedoch geprägt von methodologischen und methodischen Grundsätzen eines von der Erfurter Forschungsgruppe im Rahmen des DuT-Projekts (siehe Fußnote 1) entwickelten Forschungsansatzes, den wir „Partizipative Erinnerungsforschung“ nennen (Lamperti & Tänzer 2024). Der Ansatz steht für die Intention, dass Forschende im Austausch mit Zeitzeug*innen über die DDR und die Transformationszeit eine Art von Forschung praktizieren, die als kommunikativ-diskursive und gleichberechtigte Teilhabe aller Beteiligten verstanden wird und im Dialog sowohl den Austausch über Forschungsfragen als auch über Methoden und Ergebnisse einschließt und erinnerungstheoretisch reflektiert. Das setzt bei allen Beteiligten auch die Bereitschaft und die Fähigkeit voraus, „sich auf Welt- und Geschichtsbilder einzulassen, die die eigenen Konventionen und Routinen auch irritieren oder verletzen können“ (Ganzenmüller, John & Kuller 2020: 110) und diese Unterschiedlichkeit von Welt- und Geschichtsbildern auch zu thematisieren.

Zum Zeitpunkt der Datenerhebung war noch nicht ersichtlich, dass die Daten auf zweierlei Wegen ausgewertet werden: zum einen mittels der von Beginn an geplanten Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2014), um handlungsleitende Orientierungen zu rekonstruieren, die den Umgang der befragten Heimatkundelehrer*innen mit Umbrucherfahrungen aus berufsbiographischer und fachlicher Perspektive kennzeichnen (siehe Einleitung), zum anderen durch das Schreiben von Anekdoten. Dafür wurden zunächst Themen aus den Gruppendiskussionen extrahiert, die sich für das Erstellen einer Anekdoten eigneten. Daraufhin wurde eine Reihe von Anekdoten in erster Fassung erstellt und innerhalb des Forschungsteams besprochen und adaptiert. Um

die befragten Lehrer*innen an diesem methodischen Schritt des Forschungsprojektes teilhaben zu lassen, stellten wir ihnen im Anschluss die verfassten Anekdoten vor und führten mit den jeweiligen Gruppen ein zweites, dialogisch ausgerichtetes Forschungsgespräch, in dessen Zentrum die kommunikative und pragmatische Validierung (Kvale 1991) der verfassten Anekdoten stand. Abb. 1 stellt das gesamte methodische Vorgehen innerhalb der Studie „Schulische Transformation in der Reflexion“ dar.



Abb. 1: Methodisches Vorgehen innerhalb der Studie „Schulische Transformation in der Reflexion“.

4 Anekdoten über die Transformationszeit

Die Flut

„Ich saß auf dem Schlafzimmerboden“, erzählt sie. Ein Arbeitszimmer hatte sie ja nicht gehabt. Sie weiß noch, wie sie durch die Bücher geblättert hatte, die um sie herum verstreut lagen wie Mikadostäbe, kreuz und quer. Welcher Verlag

war das nochmal? Und hatte sie das dort schon durchgesehen? „Da wusstest du zum Schluss gar nicht mehr richtig: Was nimmst du denn jetzt.“ Ihre Gedanken fliegen zurück zum DDR-Lehrwerk, strukturiert und einheitlich, sinnstiftend. Und dann plötzlich diese Flut an Material. Sie hatte Schwierigkeiten gehabt, die Bücher auseinanderzuhalten. Bilder, bunte Bilder auf den meisten Seiten. Große Schrift. Welches davon sollte sie benutzen? Sie musste filtern, auswählen, erzählt sie und nickt dabei unbewusst. „Das musste ich erstmal lernen.“

„Die Flut“ ist eine der 40 Anekdoten, die in verdichteter Form von erinner-ten berufsbiographischen Erfahrungen und fachlichen Veränderungen in der Transformationszeit erzählen. In dieser Anekdote dokumentiert sich bei-spielhaft die von Werner Helsper im strukturtheoretischen Professionalisie-ruungsansatz als Individualisierungsantinomie bezeichnete Spannung zwi-schen Chancen und Herausforderungen sowie Risiken und Wagnissen der Freiheit: Wenn Selbstverantwortlichkeit steigt, steigt zugleich das Risiko des Scheiterns. Die Anekdote verweist aber auch auf die Begründungspflichtigkeit professionellen Handelns bei gleichzeitigem Entscheidungsdruck, die sich in Phasen starker sozialer und kultureller Transformationen besonders zuspitzt.

Die 40 Anekdoten lassen sich thematisch drei Oberthemen zuordnen:

- dem Spannungsverhältnis zwischen *Freiheit* und *Verantwortung*, für das ex-emplarisch die Anekdote „Die Flut“ steht,
- dem *Wandel der Fachlichkeit*, die in der Anekdote „Stimmt das noch?“ (Abb. 2) thematisiert wird, sowie
- dem Phänomen der *Abwertung* des (beruflichen) *Selbst*, wie in der Anekdote „Ihr macht es verkehrt“ (Abb. 3).

Stimmt das noch?

Sie berichtet von einem weiteren Betrieb, der auf einmal geschlossen war. Ein großer Betrieb, den sie mit ihren dritten Klassen besucht hatte, wenn sie über die Stadt und den Kreis gesprochen hatten. Solche Dinge standen in ihrem Vorbereitungsheft für Heimatkunde, erzählt sie: Wichtige Verkehrslinien, ein paar zentrale Betriebe, die Kreisstadt. Ein Heft, den sie über sechzehn Jahre zuvor angelegt hatte, mit der Schreibmaschine ihrer Mutter geschrieben, nur ab und zu einmal händisch etwas ergänzt. Diese Strukturen hatten sich ja kaum verändert, „der Kreis war vorher ein feststehendes Gebilde.“ Sie sieht die gelblichen, linierten Seiten förmlich vor sich. „Ich wusste nicht, was ist noch wahr? Wie weit kannst du das jetzt überhaupt noch unterrichten?“

Abb. 2: Beispiel einer Anekdote zum Oberthema „Wandel der Fachlichkeit“.

Ihr macht es verkehrt

„So kam es bei mir an“, sagt sie, und hebt abwehrend die Hände. „Das, was dort gemacht wird, ist das Richtige, ihr macht das verkehrt.“ Sie hört den verschiedenen Eindrücken der anderen aus dieser Zeit zu und erzählt dann von einem Referenten, der ihnen eine Stunde lang methodische Grundlagen zu irgend-einem mathematischen Thema erklärt hatte. Von den kritischen Nachfragen aus dem Kollegium sichtlich irritiert, hatte er sich schließlich mit gezwungenem Lächeln verabschiedet. Sie hatte erst wenige Jahre zuvor in der Schule ange-fangen, erinnert sie sich, aber fühlte sich trotzdem sehr sicher im Unterrichten. Jemand wirft ein, wie toll die methodische Ausbildung in der DDR war. Was die Vermittlung von Fachwissen betraf, waren sie top. Sie muss schmunzeln, als er sagt: „Wir waren ja nun auch nicht auf der Wurstsuppe daher geschwommen.“

Abb. 3: Beispiel einer Anekdoten zum Oberthema „Abwertung“.

In ihrer Gesamtheit verweisen die Anekdoten insbesondere auf Krisenerfahrungen im Sinne „bedeutsame[r] Diskontinuitätserfahrungen [...], in denen Kontinuitäten in Form von Routinen nicht mehr tragen bzw. brüchig werden“ (Hinzke 2018: 41), aber auch auf das Festhalten am Bekannten und Bewährten. Als Erinnerungen, die durch Sprache geformt und durch Erzählen geordnet und strukturiert werden, messen sie sich nicht an einer vermeintlich faktischen Wahrheit, sondern an ihrem sinnstiftenden Wert für die Erzählenden. Einigkeit bestand zwischen allen Lehrkräften innerhalb der dialogisch ausgerichteten Forschungsgespräche (siehe Abb. 1/Punkt 5) gleichsam darin, dass es sich, auch wenn eine Anekdoten jeweils eine Person und eine konkrete Situation in den Mittelpunkt stellt, um kollektive Erfahrungen der damaligen Zeit handeln könnte. Nicht einig waren sie sich jedoch in deren Bewertung als krisenhafte Diskontinuitätserfahrung. Hier zeigt sich zum einen das Charakteristische von Krisen als „diskursive, d.h. situative, kulturelle und biografische Ereignisse“ (Rödel 2022: 24): „Was sich für die/den eine*n als Krise darstellt, mag für eine andere Person ganz anders aussehen“, so Rödel (ebd.). Zum anderen kann dieser Befund bildungshistorisch in Bezug gesetzt werden zu Studien über ostdeutsche Lehrer*innen im Transformationsprozess (u.a. Fabel-Lamla 2004, Meister 2005, Schimunek & Zedler 2005), in und mit denen die Vielfalt und Verschiedenheit berufsbiographischer Verläufe in der Transformationszeit im Zusammenspiel individueller und gesellschaftlicher Einflussfaktoren offengelegt wurde. Dabei hat die Studie von Fabel-Lamla (2004) gezeigt, dass „zwischen berufsbiographischen Verläufen und Professionalisierungspfaden ostdeutscher Lehrer vor und nach der Wende komplexe Sinnzusammenhänge bestehen“ (Fabel-Lamla 2004: 364), die dem Modus

der „Kontinuitätssicherung“ (Helsper 2014: 233) folgen. Individuelle biografische sowie berufsbiographische Orientierungen wurden über die gesellschaftlichen Transformationsprozesse hinweg erweitert, aber auch tradiert und beibehalten (vgl. ebd.)

5 Ausblick – Konzeptionelle Überlegungen zur Gestaltung der Fortbildung

Mit der gemeinsamen Lektüre der Anekdoten sollen sich die Lehrkräfte im Rahmen der geplanten schuljahresübergreifenden Fortbildung „lesend und nachspürend, gegebenenfalls auch szenisch spielend“ (Agostini et al. 2023: 13) in diese Erfahrungssituation hineinversetzen, ihr nachfühlen, vielfältige Lesarten und Deutungen ausloten, um sie anschließend mit eigenen Erfahrungen zu verbinden, die auf unterschiedlichen methodischen Wegen der Reflexion und theoretischen Konzeptualisierung zugänglich werden (vgl. Abb. 4).

I Berufsbiographische Selbstverortungen

- Einstieg: Kennenlernen, Nachdenken über die eigene Berufsbiographie
Ansatz: Methoden der Biographiearbeit

II Anekdoten aus der Transformationszeit

- Einführung in den historischen Kontext der Anekdoten: schulische Transformation nach 1989/90 in der DDR
- Kennenlernen der Anekdoten und Arbeit mit den Anekdoten
Ansatz: ästhetische Zugänge (Anekdoten-Lektüre, strukturiertes Legen, szenisches Lesen, Zeichnen, Collagen / Material-Collagen, Reflexions- und Diskussionsverfahren)
- Im Fortgang bis zum 3. Modul: Erinnern und Notieren eigener Erfahrungen im Umgang mit herausfordernden, irritierenden, widerständigen Situationen im Schul- und Unterrichtsalltag
Ansatz: Schreiben eigener Erinnerungsbilder / Fallvignetten

III Sammeln und Ordnen persönlich bedeutsamer Herausforderungen im Schul- und Unterrichtsalltag

- Vorstellung persönlich bedeutsamer Herausforderungen im Schul- und Unterrichtsalltag, die aus aktuellen Wandlungsprozessen (z. B. in Verbindung mit Digitalisierung, Zunahme der Heterogenität von Lerngruppen, soziokultureller Pluralisierung, Inklusion, Veränderung des Anforderungsprofils an Lehrkräfte etc.) resultieren
- Umreißen von Themenfeldern und Auswahl von Schwerpunktthemen für die gemeinsame Diskussion, Reflexion und theoretische Durchdringung

IV Arbeit an Schwerpunktthemen

- Arbeit an den Schwerpunktthemen: Reflexionsübungen, Abstraktion von individueller Handlungsebene, Entwicklung von Handlungsalternativen

V Abschluss

- Auswertung und Reflexion der eigenen Erfahrungen und Entwicklungen

Abb. 4: Geplanter Ablauf der Fortbildung „Wenn Situationen in Schule und Unterricht als Herausforderung erlebt werden - Erfahrungen und Umgangsweisen austauschen und reflektieren“ (Arbeitstitel)².

Theoretischer Bezugsrahmen der Fortbildung ist ein phänomenologisches Professionsverständnis (Agostini & Bube 2024). In diesem wird Professionalität als „situiertes, erfahrungsbasiertes bzw. -orientiertes, engagiertes und letztlich nie wirklich planbares Handeln im Angesicht des Fremden und anderen“ (ebd.: 214) gefasst. Zentral ist dabei die Entwicklung einer „wahrnehmungsoffene[n] Haltung“, bei der „die ambigen Möglichkeiten, die innerhalb einer Situation liegen, zuallererst einmal wahr[genommen werden], um – in einem weiterführenden Schritt – Alternativen handelnd festsetzen zu können“ (ebd.: 215).

Ergänzend integriert das entworfene Fortbildungskonzept strukturtheoretische Überlegungen von Professionalität (Helsper 2004, 2014), um mithilfe der konstitutiven Antinomien individuelle Erfahrungssituationen abstrahieren und einordnen zu können, Distanz zu gewinnen und den gesellschaftlichen Kontext pädagogischen Handelns theoretisch fundierter reflektieren zu können. Auch Überlegungen des (berufs-)biographischen Professionsansatzes (Fabel-Lamla 2018) fließen in das Fortbildungskonzept ein. Es sensibilisiert für die Bedeutsamkeit und den Einfluss biographischer Erfahrungen für „Professionalisierungsprozesse und die Herausbildung professioneller Orientierungs-, Deutungs- und Handlungsmuster“ (Fabel-Lamla 2018: 50).

Unser Anliegen ist es, den Wandel als konstitutives Element des Pädagogischen anzuerkennen und ein theoretisch fundiertes Verständnis sowie einen forschend-reflexiven Umgang mit konkreten herausfordernden Situationen im Lehrberuf anzubauen, für alternative Deutungsmöglichkeiten zu sensibilisieren und vor diesem Hintergrund den Umgang mit Diskontinuitäts erfahrungen

2 Zum Zeitpunkt dieses Beitrages (Juni 2025) wurden Elemente der Fortbildung an je zwei ostdeutschen und zwei westdeutschen Schulen mit Lehrer:innen erprobt. Die Erprobungsphase zeigte, dass sich alle Lehrkräfte von den Anekdoten angesprochen und sich in die erinnerten Erfahrungen einfühlen sowie diese mit eigenen Erfahrungen verbinden können. Geplant ist der Start der Fortbildung im Jahr 2026.

als „Kontingenzenphänomene“ anzuerkennen, die „zu einer Öffnung für gemeinsame Fragen nach Zukunftsperspektiven in einem Raum der Möglichkeiten führen. Die Krise wäre dann nicht mehr ein Erlebnis, das Individualisierung vorantreibt, sondern – ganz im Gegenteil – Solidarität stiftet“ (Rödel 2022: 29).

Literatur

- Agostini, Evi; Peterlini, Hans Karl; Donlic, Jasmin; Kumpusch, Verena; Lehner, Daniela; Sandner, Isabella (Hrsg.) (2023): Die Vignette als Übung der Wahrnehmung. Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Agostini, Evi & Bube, Agnes (2024): Pädagogisches Handeln – Pädagogische Professionalität – Pädagogisches Ethos: Plädoyer für eine phänomenologische Professionstheorie. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 100. Jg., Heft 2, 208-224.
- Bohnsack, Ralf (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 9. überarb. und erweit. Auflage. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Burdorf, Dieter; Fasbender, Christof & Moennighoff, Burkhard (Hrsg.) (2007): Metzler Literatur Lexikon. Stuttgart, Weimar: J.B.Metzler.
- Fabel-Lamla, Melanie (2004): Professionalisierungspfade ostdeutscher Lehrer. Biographische Verläufe und Professionalisierung im doppelten Modernisierungsprozess. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Fabel, Lamla, Melanie (2018): Der (berufs-)biographische Professionsansatz zum Lehrerberuf. Zur Relevanz einer biographischen Perspektive in der Lehrerbildung. In: Böhme, J., Cramer, C. & Bressler, C. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit?!: Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 82-100.
- Fischer, Christian & Tänzer, Sandra (2023): Die Infragestellung von Gewissheiten – ein bildungshistorischer Blick. Zum Wandel der Fachlichkeit beim Übergang vom DDR-Heimatkundeunterricht zum Sachunterricht. In: Goll, T.; Michalik, K. & Schmeinck, D. (2023): Herausforderungen und Zukunftsperspektiven für den Sachunterricht. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 161-167.
- Fischer, Christian & Tänzer, Sandra (2024): Vom DDR-Heimatkundeunterricht zum Sachunterricht. Veränderte Fachlichkeit im Schulbuch – Eine erste Annäherung am Beispiel Thüringens In: Wähler, J.; Lorenz, M.; Reh, S. & Scholz, J. (Hrsg.) (2024): Fachunterrichtsgeschichten. Studien zur Geschichte der Praxis des Fachunterrichts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 210-224.
- Ganzenmüller, Jörg, John, Anke & Kuller, Christiane (2020): Die Ostdeutsche Erfahrung: Auswege aus einem polarisierenden Deutungskampf über unsere Geschichte vor und nach 1989. In: Böick, M., Goschler, C. & Jessen, R. (Hrsg.) (2020): Jahrbuch Deutsche Einheit 2020, 95-119.
- Helsper, Werner (2004): Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In: Koch-Priewe, B.; Kolbe, F.-U.; Wildt, J. (Hrsg.) (2004): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 49-98.
- Helsper, Werner (2014): Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In: Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.) (2014): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, 218-240.
- Hinzke, Jan-Hendrik (2018): Was machen Lehrpersonen, wenn Routinen in die Krise geraten? Über Umgangsweisen mit Krisen im Berufsalltag von Lehrpersonen. In: Pädagogik, 70. Jg., Heft 6, 40-43.
- Krenn, Silvia (2017): Ergriffensein im Lernprozess. Über die prägende Wirkung von Schule als Erfahrungsraum. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kvale, Steinar (1991): Validierung: Von der Beobachtung zu Kommunikation und Handeln. In: Flick, U.; v. Kardorff, E.; Keupp, H.; v. Rosenstiel, L. & Wolff, S. (Hrsg.) (1991): Handbuch Qualitative Sozialforschung. 2. Auflage. Weinheim, Beltz: Psychologie-Verlags-Union, 427-431.

- Lamperti, Isabelle & Tänzer, Sandra (2023): „Wir müssen reden, um sehend zu werden“: Scheinwirklichkeiten in der DDR als Gegenstand partizipativer Erinnerungsforschung. In: Hafez, K.; Frank, S., Hollstein, B., Kimmich, D. & Tänzer, S. (Hrsg.) (2023): Demokratie, Transformation und Nachhaltigkeit. Gedenkschrift für Alexander Thumfart. Berlin: Frank & Timme, 91-108.
- Meister, Gudrun (2005): Das unterrichtliche Selbstverständnis von LehrerInnen. Empirische Muster im Kontext von Unterricht und Biographie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage.
- Rathgeb-Weber, Gabriele; Krenn, Silvia & Schratz, Michael (2017): Erfahrungen zum Ausdruck verhelfen. Die Anekdote als besondere Form phänomenologischen Schreibens. In: Amman, M.; Westfall-Greiter, T. & Schratz, M. (Hrsg.) (2017): Erfahrungen deuten – Deutungen erfahren. Innsbruck, Wien: Studienverlag, 125-151.
- Rödel, Severin Sales (2022): Krisen in Lern- und Bildungsprozessen. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf ein vielschichtiges Phänomen. In: ÖRF 30. Jg., Heft 2, 12-29.
- Schimunek, Franz-Peter & Zedler, Peter (2005): „Die Flamme wurde immer kleiner“ – Lehrer/-innenbiographien aus der DDR. Erfurt: Universität 2005 (Erfurter Studien zur Entwicklung des Bildungswesens; Bd. 16).

Autor*innenverzeichnis

Ackerlauer, Petra, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Grundschulforschung der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg,
ORCID: 0000-0002-6586-9634

Baar, Robert, Prof. Dr., Professor für Pädagogik und Didaktik der Grundschule und des Elementarbereichs an der Universität Bremen

Bärtlein, Lotta, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Grundschulforschung mit Schwerpunkt inklusives Lehren und Lernen an der Universität Augsburg
ORCID: 0009-0004-3362-0908

Bauermann, Moritz, Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Augsburg,
ORCID: 0009-0000-5786-0149

Baumann, Rebecca, Dr., Lehramtsanwärterin für den Vorbereitungsdienst an Grundschulen am Seminar für Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte Schwäbisch Gmünd,
ORCID: 0009-0006-9070-2111

Bierbrauer, Christina, Dr., Abgeordnete Lehrkraft für die wissenschaftliche Begleitung des Projektes #grundschule-digital an der Universität des Saarlandes

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

Büttner, Eva, Abgeordnete Lehrerin am Institut für Grundschulforschung der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Carle, Ursula, Prof. Dr. i.R., Arbeitsgebiet Elementar- und Grundschulpädagogik an der Universität Bremen

Cejvan, Selma, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Grundschulforschung der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg,
ORCID: 0009-0003-0551-7981

Duncker, Ludwig, Univ.-Prof. em. Dr. rer. soc. Dr. phil. habil, Professor für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Pädagogik des Primar- und Sekundarbereichs an der Justus-Liebig-Universität Gießen

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

Ernst, Joana, Wissenschaftliche Mitarbeiterin der Fakultät für Erziehungswissenschaft an der Universität Bielefeld,
ORCID: 0009-0006-9775-2939

Ertl, Sonja, Dr., Professorin für Grundschulforschung mit Schwerpunkt inklusives Lehren und Lernen an der Universität Augsburg,
ORCID: 0000-0001-6262-9638

Autor*innenverzeichnis

- Fuchs, Elisabeth, Dr., Akademische Rätin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt, ORCID: 0009-0002-4855-2341
- Gar, Cornelia, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik der Ludwig-Maximilians-Universität München, ORCID: 0000-0003-1991-4438
- Gaubitz, Sarah, Prof. Dr., Professorin am Institut für Grundschuldidaktik und Sachunterricht an der Universität Hildesheim, ORCID: 0009-0004-8862-0550
- Gebauer, Lea Marie, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Didaktik der Primarstufe – Schwerpunkt Matematik an der Universität des Saarlandes, ORCID: 0000-0002-9451-5202
- Gerbeshi-Achatz, Leonora, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Grundschulforschung der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, ORCID: 0009-0000-9512-3297
- Gietl, Kathrin, Dr., Akademische Rätin an der Universität Augsburg
- Gläser, Eva, Prof. Dr., Professorin für Sachunterricht an der Universität Osnabrück
- Gößinger, Christian, Dr., Akademischer Rat an der Universität Regensburg, Lehrstuhl für allgemeine Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik, ORCID: 0000-0003-0050-907X
- Gutschik, Lisa, Dr.'in, Wissenschaftliche Mitarbeiterin der Professur Schulpädagogik der Primarstufe am Zentrum für Lehrkräftebildung und Bildungs-
- forschung an der Technischen Universität Chemnitz, ORCID: 0009-0001-3384-7609
- Gysin, Stefanie, Prof. Dr., Co-Leiterin der Professur für Bildungstheorien und interdisziplinären Unterricht an der Fachhochschule Nordwestschweiz
- Haider, Michael, PD, Dr., Akademischer Oberrat am Lehrstuhl für allgemeine Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Universität Regensburg, ORCID: 0000-0001-5184-4252
- Hallmen, Tobias, Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Augsburg, ORCID: 0009-0005-6450-5694
- Hardy, Ilonca, Prof. Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Grundschulpädagogik / Empirische Bildungsforschung an der Goethe-Universität Frankfurt, ORCID: 0000-0002-3195-1373
- Hartinger, Andreas, Prof. Dr., Professor für Grundschulpädagogik und -didaktik an der Universität Augsburg, ORCID: 0000-0003-1246-9263
- Hempel, Christopher, Jun.-Prof. Dr., Juniorprofessor für Fächerübergreifende Grundschuldidaktik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
- Henke, Vanessa, Dr., Abgeordnete Lehrkraft an der Technischen Universität Dortmund, Institut für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik, ORCID: 0000-0001-9685-5094
- Herding, Jana, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Grundschulpädagogik und Frühe Bildung, Universität Paderborn, ORCID: 0000-0002-9909-4101

- Hess, Miriam, Prof. Dr., Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, ORCID: 0000-0002-5070-5645
- Hillesheim, Karoline, Prof. Dr. habil. Dr. h.c., Akademische Rätin an der Universität Augsburg, ORCID: 0000-0003-0144-0166
- Höhr, Rebecca, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Goethe-Universität Frankfurt, ORCID: 0009-0003-5270-2637
- Inckemann, Elke, Prof. Dr., Professor für Grundschulpädagogik und -didaktik an der Ludwig-Maximilians-Universität München
- Jandl, Vanessa, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Grundschulforschung der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, ORCID: 0009-0005-8357-4775
- Jungmann, Anke, Abgeordnete Lehrkraft für die wissenschaftliche Begleitung des Projektes #grundschule-digital, Universität des Saarlandes
- Jurecka, Astrid, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Goethe-Universität Frankfurt, ORCID: 0000-0001-9190-8775
- Kabel, Sascha, Dr., Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Europa-Universität Flensburg, ORCID: 0009-0000-0724-548X
- Kammermeier, Marina, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Schulpädagogik der Ludwig-Maximilians-Universität München, ORCID: 0000-0003-0037-0039
- Kampshoff, Marita, Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt empirische Unterrichtsforschung an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd
- Kantreiter, Julia, Dr., Akademische Rätin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik der Ludwig-Maximilians-Universität München, ORCID: 0000-0001-9202-3004
- Kihm, Pascal, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Didaktik des Sachunterrichts, Universität des Saarlandes, ORCID: 0009-0004-3859-0373
- Knapp, Damaris, Prof. Dr., Professorin für Grundschulpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd
- Kruse, Norbert, Prof. Dr., Professor (i.R.) für Deutschdidaktik mit dem Schwerpunkt Grundschule an der Universität Kassel und Gastprofessor an der FU Berlin für Didaktik Deutsch – Sprachliche und kulturelle Bildung
- Lamperti, Isabelle, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur Pädagogik und Didaktik des Sachunterrichts der Universität Erfurt
- Lange, Sarah Désirée, Dr. habil. Prof.'in, Professur Schulpädagogik der Primarstufe, Zentrum für Lehrkräftebildung und Bildungsforschung an der Technischen Universität Chemnitz, ORCID: 0000-0002-3870-4578
- Lautenschlager, Anna, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik, Ludwig-Maximilians-Universität München
- Lenzgeiger, Barbara, Jun.-Prof., Dr., Juniorprofessorin für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt, ORCID: 0009-0005-8670-6542

Autor*innenverzeichnis

Liebner, Saskia, Dr., Akademische Rätin am Institut für Grundschulforschung der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg,
ORCID: 0000-0002-3162-8357

Lindner, Jessica, Dr., Akademische Rätin am Institut für deutsche Sprache und Literatur der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg

Lohrmann, Katrin, Prof. Dr., Inhaberin des Lehrstuhls für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik der Ludwig-Maximilians-Universität München, ORCID: 0000-0003-1991-4438

Martschinke, Sabine, Prof. Dr., Inhaberin des Lehrstuhls für Grundschulpädagogik und -didaktik mit dem Schwerpunkt Heterogenität der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, ORCID: 0000-0003-3492-6912

Meller, Stefan, HS-Prof. Dr., Hochschulprofessor für Didaktik des Sachunterrichts an der Pädagogischen Hochschule Burgenland, ORCID: 0009-0003-3002-7685

Meyer, Simon, Dr., Akademischer Rat am Institut für Grundschulforschung der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, ORCID: 0000-0002-7095-4649

Milwa, Deborah, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Kassel

Mörike, Dorothee, Kollegiatin im Forschungs- und Nachwuchskolleg Heterogenität gestalten – starke Grundschulen entwickeln an der Pädagogische Hochschule Weingarten

Müller, Ulrike Beate, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Justus-Liebig-Universität Gießen am Institut für Kindheits- und Schulpädagogik, ORCID: 0000-0002-0547-6900

Oetjen, Birte, Jun.-Prof. Dr., Juniorprofessorin für Schulpädagogik der Primarstufe an der Universität Leipzig, ORCID: 0000-0003-4821-4537

Peschel, Markus, Prof. Dr., Professor für Didaktik des Sachunterrichts an der Universität des Saarlandes, ORCID: 0000-0002-1334-2531

Pfrang, Agnes, Prof. Dr.'in, Professorin für Grundschulpädagogik an der Universität Erfurt, ORCID: 0000-0002-4352-4563

Platz, Melanie, Prof. Dr., Professorin für Didaktik der Primarstufe – Schwerpunkt Mathematik an der Universität des Saarlandes, ORCID: 0000-0002-4725-9955

Pohlmann-Rother, Sanna, Prof. Dr., Inhaberin des Lehrstuhls für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg, ORCID: 0000-0002-0857-256X

Poschmann, Julia, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachgebiet Sachunterricht an der Universität Osnabrück
ORCID: 0009-0001-4277-056X

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

Resch, Gerrit, Abgeordnete Lehrerin am Institut für Grundschulforschung der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Autor*innenverzeichnis

- Römer, Sophia, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Grundschulforschung der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg,
ORCID: 0009-0007-6143-9526
- Ruesch Schweizer, Corinne, Dr., Dozentin der Professur Didaktik des Sachunterrichts an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz
ORCID: 0000-0001-7168-4225
- Sauer, Lisa, Dr.'in, Akademische Rätin an der Professur für Grundschulpädagogik an der Universität Erfurt,
ORCID: 0000-0001-5217-2910
- Schlesier, Juliane, Prof. Dr., Professorin für Grundschulpädagogische Forschung, Bergische Universität Wuppertal
ORCID: 0000-0002-1873-2520
- Schnebel, Stefanie, Prof. Dr. habil, Professorin für Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Weingarten
- Schrumpf, Florian, Jun.-Prof. Dr., Juniorprofessor für Sachunterricht an der Universität Osnabrück
- Seifert, Anja, Prof. Dr., Professorin für Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Grundschulpädagogik und Didaktik des Sachunterrichts an der Justus-Liebig-Universität Gießen
- Simon, Toni, Dr., Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Arbeitsbereich Sachunterricht der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
- Skorsetz-Gumprecht, Nina, Prof. Dr., Professorin im Fachgebiet Grundschulentwicklung und vielperspektivischer Sachunterricht an der Universität Kassel
- Sprenger, Priska, Jun.-Prof. Dr., Juniorprofessorin für die Didaktik der Mathematik in der Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg
- Tänzer, Sandra, Prof. Dr., Professorin für Pädagogik und Didaktik des Sachunterrichts an der Universität Erfurt,
ORCID: 0000-0002-3802-6658
- Then, Daniel, Dr., Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg,
ORCID: 0000-0003-4251-2752
- Tucholka, Isabell, Grundschullehrerin und ehemalige wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur Pädagogik und Didaktik des Sachunterrichts an der Universität Erfurt,
ORCID: 0000-0003-2176-8353
- Uhl, Patrick, Wissenschaftlicher Mitarbeiter und Doktorand am Institut für Erziehungswissenschaft der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd
- Valsangiacomo, Federica, Prof. Dr., Co-Leiterin der Professur für Bildungstheorien und interdisziplinären Unterricht an der Fachhochschule Nordwestschweiz
- Vogt, Michaela, Prof. Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Theorie und Geschichte der inklusiven Pädagogik an der Universität Bielefeld,
ORCID: 0000-0001-5369-1720
- Volodina, Anna, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen an der Humboldt-Universität zu Berlin, ORCID: 0000-0002-2611-2129

Wagner, Bernd, Prof. Dr., Universitätsprofessor für Grundschuldidaktik Sachunterricht unter besonderer Berücksichtigung der Sozialwissenschaften an der Universität Leipzig,
ORCID: 0009-0005-6838-7031

Wenzel, Annkathrin, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachgebiet Sachunterricht an der Universität Osnabrück,
ORCID: 0009-0003-2107-5458

Widmer, Anna-Katharina, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Grundschatlpädagogik und Grundschuldidaktik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg,
ORCID: 0000-0002-4640-3687

Wiederseiner, Victoria, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Grundschulforschung der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, ORCID: 0009-0001-3187-8460

Wodzinski, Rita, Prof. Dr., Professorin im Fachgebiet Didaktik der Physik an der Universität Kassel

Wolken, Svenja, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachgebiet Sachunterricht an der Universität Osnabrück,
ORCID: 0009-0009-0470-3559

Zehbe, Klaus-Christian, Dr., Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Leipzig,
ORCID: 0000-0002-7237-2239

Zmiskol, Tabea, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Grundschatlpädagogik und Grundschuldidaktik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg
ORCID: 0000-0001-5348-5556

Das 29. Jahrbuch Grundschulforschung adressiert die Frage, welche Bezüge in der Grundschulbildung notwendig sind, um die doppelte Anschlussfähigkeit der Grundschule zu gewährleisten. Dabei wird einerseits an die vielfältigen Bezüge der Grundschulpädagogik als eigenständige wissenschaftliche Disziplin angeknüpft: zu Fachdidaktiken, Stufendidaktiken, Kindheitspädagogik u.a.m. Andererseits wird die nach wie vor aktuelle Professionalisierungsdebatte in Verbindung mit Querschnittsaufgaben der Primarstufe wie Digitalisierung, Inklusion und Bildung für nachhaltige Entwicklung aufgegriffen. Insgesamt bündelt das 29. Jahrbuch den Blick auf die vielfältigen notwendigen Bezüge zu Pädagogik und Fachdidaktik in der Grundschulbildung.

Die Herausgeber*innen

Die Herausgeber*innen des Bandes arbeiten an den grundschulfachdidaktischen Lehrstühlen der Universität des Saarlandes.

Peschel, Markus, Prof. Dr., Lehrstuhlinhaber,
Didaktik des Sachunterrichts

Kihm, Pascal, Wissenschaftlicher Mitarbeiter,
Didaktik des Sachunterrichts

Platz, Melanie, Prof. Dr., Lehrstuhlinhaberin,
Didaktik der Primarstufe – Schwerpunkt Mathematik

Gebauer, Lea Marie, Wissenschaftliche Mitarbeiterin,
Didaktik der Primarstufe – Schwerpunkt Mathematik

978-3-7815-2751-5



9 783781 527515